



DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Die Veränderung supervisorischer Kompetenzen im Rahmen der Supervisionsausbildung

Verfasserin

Christa Stephanie Wurm

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im Jänner 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Diplomstudium Pädagogik

Betreuerin:

Dr. Kornelia Steinhardt

Danke...

... meinen Eltern, Annemarie und Josef Wurm, für ihre immer vorhandene Zuversicht und ihre Unterstützung während meiner gesamten Studienzeit.

... meiner Schwester, Bernadette Wurm, die mich inspiriert und motiviert hat und mir mit Rat, Tat und Interpunktion den Rücken gestärkt hat.

... an Ursula Winkler für die Motivation, den fachlichen Austausch und die ausgiebigen sowie produktiven Diskussionen.

... meiner Diplomarbeitsbetreuerin, Dr. Kornelia Steinhardt, für die Hilfestellung bei der Themenfindung und die durchgehende und engagierte Betreuung.

Eidesstattliche Erklärung

Ich, Christa Wurm, versichere, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbständig und unter ausschließlicher Verwendung der angegebenen Quellen verfasst habe. Die vorliegende Arbeit wurde bisher weder im In- oder Ausland in gleicher oder ähnlicher Form einer Prüfungsbehörde vorgelegt noch veröffentlicht.

Wien, im Jänner 2012

Christa Wurm

Inhaltsverzeichnis

1	EINLEITUNG.....	1
1.1	Entwicklung und Kommentierung der Forschungsfrage.....	3
1.2	Disziplinäre Anbindung.....	5
1.3	Gliederung der Arbeit.....	5
2	GRUNDLEGENDES FÜR DIE BETRACHTUNG VON KOMPETENZEN BEI SUPERVISORINNEN	7
2.1	Der Kompetenzbegriff.....	8
2.1.1	Qualifikation versus Kompetenz?.....	9
2.1.2	Der Kompetenzbegriff im bildungswissenschaftlichen Kontext.....	11
2.2	Kompetenzentwicklung.....	13
2.3	Kompetenzanforderungen an SupervisorInnen im Wandel.....	15
2.4	Zwischenfazit.....	16
3	ANNÄHERUNG AN EIN VERSTÄNDNIS SUPERVISORISCHER KOMPETENZEN	18
3.1	Schwierigkeiten der Kompetenzerfassung.....	18
3.2	Ausbildungsinhalte und Anforderungen an SupervisorInnen.....	20
3.3	Supervisorische Kompetenzen	22
3.3.1	Fähigkeit zur (Selbst-)Reflexion.....	23
3.3.2	Sprach- und Kommunikationskompetenz.....	25
3.3.3	System- und Organisationswissen bzw. System- und Organisationsbewusstsein.....	26
3.3.4	Genderkompetenz.....	28
3.3.5	Fähigkeit zur Balance zwischen Empathie und Abstinenz.....	29
3.3.6	(Arbeits-)Beziehungskompetenz.....	30
3.3.7	Konfliktkompetenz	32
3.3.8	Methodische Kompetenz.....	33
3.3.9	Feldkompetenz und Themenkompetenz.....	34
3.3.10	Fähigkeit zu ethischem Handeln.....	35

3.3.11	Kulturelle Kompetenz.....	36
3.4	Zwischenfazit	37
4	METHODISCHES VORGEHEN	39
4.1	Qualitatives oder Quantitatives Vorgehen?	40
4.2	Auswertungsmethode	47
5	DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE.....	52
5.1	Kategorie 1: Reflexionskompetenz.....	54
5.2	Kategorie 2: Sprach- und Kommunikationskompetenz.....	55
5.3	Kategorie 3: System- und Organisationswissen bzw. System- und Organisationsbewusstsein	57
5.4	Kategorie 4: Genderkompetenz	59
5.5	Kategorie 5: Fähigkeit zur Balance zwischen Empathie und Abstinenz	59
5.6	Kategorie 6: (Arbeits-)Beziehungskompetenz	61
5.7	Kategorie 7: Konfliktkompetenz	62
5.8	Kategorie 8: Methodische Kompetenz	63
5.9	Kategorie 9: Feldkompetenz und Themenkompetenz	65
5.10	Kategorie 10: Die Fähigkeit zu ethischem Handeln.....	65
5.11	Kategorie 11: Kulturelle Kompetenz	65
5.12	Kategorie 12: Fähigkeit, gemeinsam über dritte Personen nachzudenken.....	66
6	INTERPRETATION UND DISKUSSION DER ERGEBNISSE	67
6.1	Veränderung der fallbezogenen (Selbst-) Reflexionskompetenz	68
6.2	Veränderung der Sprach- und Kommunikationskompetenz.....	69
6.3	Veränderung des System- und Organisationswissens bzw. System- und Organisationsbewusstseins	71
6.4	Veränderung der Genderkompetenz.....	73
6.5	Veränderung der Fähigkeit zur Balance zwischen Empathie und Abstinenz	74

6.6	Veränderung der (Arbeits-)Beziehungskompetenz	74
6.7	Veränderung der Konfliktkompetenz	76
6.8	Veränderung der methodischen Kompetenz	77
6.9	Veränderung von Feldkompetenz und Themenkompetenz.....	78
6.10	Veränderung der Fähigkeit zu ethischem Handeln und Veränderung der kulturellen Kompetenz	79
6.11	Veränderung der Fähigkeit, gemeinsam über dritte Personen nachzudenken..	79
6.12	Weitere Erkenntnisse und Gedanken zum Material.....	80
6.13	Zusammenfassung der Ergebnisse.....	82
7	RESÜMEE.....	84
	LITERATURVERZEICHNIS	88
	ANHANG	94
	Transkripte.....	94
	Kategoriensystem	107
	Kurzbeschreibung.....	111
	Abstract.....	111
	Curriculum Vitae	112

1 Einleitung

Die Idee von lebenslangem Lernen und Weiterentwicklung von Persönlichkeit und Kompetenz hat sich in den letzten Jahren und Jahrzehnten immer stärker als beinahe selbstverständliche Voraussetzung und Erwartung im Berufsleben etabliert (Belardi 2002, 9ff). Der Begriff der Kompetenz wird vor allem im Bereich der (Weiter-)Bildung verstärkt gebraucht und hat dadurch, sowie durch den Gebrauch in politischen, wirtschaftlichen und bildungspraktischen Diskussionen, einen erheblichen Bedeutungszuwachs erfahren (Strauch, Jütten, Mania 2009, 11f). Dennoch besteht kein Konsens darüber, was genau unter diesem Begriff verstanden wird (ebd., 15). Um einen Überblick zu schaffen beschreiben beispielsweise Strauch, Jütten und Mania (ebd., 17f) die Unterteilung in Fachkompetenz und überfachliche Kompetenz. Unter Fachkompetenz verstehen sie die auf ein oder mehrere Gebiete eingegrenzten und spezialisierten Kenntnisse. Unter dem Begriff der überfachlichen Kompetenzen (auch als Schlüsselkompetenzen bezeichnet) fassen sie Sozial- und Methodenkompetenz sowie personale Kompetenzen zusammen.

Je komplexer und differenzierter berufliche Themenstellungen sind, desto größer ist dabei der Bedarf nach Unterstützung (Reichel 2005, 43). Da die meisten beruflichen Tätigkeiten ohne Teamarbeit und immer komplexere Formen der Zusammenarbeit nicht machbar sind, hat Unterstützung im Sinne von Beratung – in Form von Supervision – stark zugenommen (Gotthardt-Lorenz, Lorenz 2005, 162).

Laut der Österreichischen Vereinigung für Supervision (ÖVS), ist Supervision „eine spezifische Beratungsform, die in beruflichen Angelegenheiten begleitend und unterstützend von Menschen genutzt wird. Unter Anleitung einer/eines Supervisorin/Supervisors werden Fragen und Themen, die sich aus den Anforderungen des Berufs ergeben, reflektiert, geklärt und zukünftige alternative Handlungsmöglichkeiten erarbeitet“ (ÖVS 2011). Das Ziel von Supervision ist, die SupervisandInnen zu unterstützen, ihren beruflichen Auftrag besser als bisher zu erfüllen (Schreyögg 2004, 34).

Die vielfältige Einsetzbarkeit von Supervision aufgrund der Flexibilität der verschiedenen Beratungssettings wie Einzelsupervision, Teamsupervision, Leitungssupervision oder Organisationssupervision ist mit ein Grund für deren verstärkten Einsatz beispielsweise in der Sozialarbeit, Behindertenarbeit aber auch in Kranken-

häusern, Schulen, Verwaltung oder in Wirtschaftsunternehmen (Gotthardt-Lorenz, Lorenz 2005, 162ff). Den verschiedenen Anwendungsmöglichkeiten von Supervision gemein ist der übergeordnete Gesichtspunkt der Erweiterung von Kompetenzen der SupervisorInnen (Belardi 2002, 50). Diese Kompetenzerweiterung bezieht sich laut Fallner (1997, 163; zit. nach Belardi 2002, 50) auf mindestens vier Dimensionen: „Personale Entfaltung (Erweiterung des Wissens über sich und die eigene Wirkung auf andere), Beziehungs- bzw. Arbeitsgestaltung (Kontakt, Begegnung, Harmonie, Konflikt, Lösungen), strukturelle Entfaltung (Rollen, Positionen, Funktionen, Aufgabenbewältigung des Einzelnen im beruflichen System), methodische und instrumentelle Entfaltung (Verbesserung von Kenntnissen und Fertigkeiten hinsichtlich des beruflichen Feldes, der Diagnose und Bewältigung von Arbeitsproblemen, Krisenmanagement)“.

Supervision verlangt hochqualifizierte Handlung, die unter anderem dadurch charakterisierbar ist, dass sie „nicht nur Routineaufgaben lösen kann, sondern sich auch in komplexen Situationen bewährt, die durch ungewisse, nicht langfristig vorhersagbare Verläufe, durch Mehrdeutigkeit und Interpretationsbedürftigkeit sowie durch Wert- und Interessenskonflikte geprägt sind“ (Schön 1983, o.S.; zit. n. Altrichter 2008, 269). Daraus ergibt sich eine breite Anforderungspalette von Kompetenzen für den supervisorischen Alltag. SupervisorInnen müssen nicht nur jederzeit auf ungeplante Situationen spontan reagieren können, sondern gleichzeitig auch angemessen und im Sinne des Supervisionszieles (Schreyögg 2004, 24). Zur Arbeit guter SupervisorInnen gehört somit nicht nur vielfältiges theoretisches Wissen, sondern auch dessen Umsetzung in den konkreten Situationen und Umwelten (ebd., 36). Nach Buchinger und Klinkhammer (2007, 36) sind SupervisorInnen „Spezialisten im Schnittstellen- und Grenzmanagement von Arbeitsvorgängen“.

So wie Supervision stark mit Reflexion – und somit der Bewusstmachung von Prozessen – arbeitet soll auch die Ausbildung von SupervisorInnen deren Kompetenzen reflektieren und bewusst machen. Dadurch können Anforderungen spezifiziert, gewünschte Ergebnisse definiert und gemessen werden sowie eine Abgrenzung gegenüber anderen Beratungsangeboten geschaffen werden.

1.1 Entwicklung und Kommentierung der Forschungsfrage

Die Veränderungen und Entwicklungen supervisorischer Kompetenzen zu messen oder darzustellen gestaltet sich oft schwierig, da sich viele Veränderungen nur indirekt oder sogar erst nach Abschluss des Supervisionsprozesses zeigen. Dennoch gibt es auch in diesem Bereich bereits Forschung (z.B. Schigl 2008, Möller 2001).

In der deutschsprachigen Fachliteratur lassen sich seit etwa 10 Jahren verstärkte Bemühungen um eine wissenschaftliche Erforschung von Supervision feststellen. Trotzdem sind die so begründeten Beiträge zur Supervision im Vergleich mit Beiträgen zur Anwendung, „programmatische Artikel mit grundsätzlichen Überlegungen“, Fallbeschreibungen oder Evaluationen der Effekte noch im Hintertreffen (Schigl 2008, 43f). Ursache dafür könnte die relativ einfache Messbarkeit der Effekte (beispielsweise in Form von Fragebögen für SupervisandInnen oder der Fallbeschreibung durch SupervisorInnen nach Abschluss einer Supervision) und schnelle Verfügbarkeit von Ergebnissen sein. Dabei bleiben oft aber der eigentliche Verlauf und die vielen, oftmals kleinen, Arbeits- und Entwicklungsschritte einer Supervision größtenteils unbeachtet. Zum Thema der Kompetenzentwicklung angehender SupervisorInnen lichtet sich das Material noch weiter, beispielsweise ist eine kürzlich veröffentlichte Diplomarbeit von Gloria Fleischmann (2010) an der Universität Wien momentan eine der wenigen deutschsprachigen Abhandlungen zu diesem Thema.¹ Auch Möller und Drexler (2008, 53) kritisieren, dass zwar das Angebot an Weiterbildungsmaßnahmen sehr groß und vielfältig ist, dem gegenübergestellt der Bereich der Weiterbildungsforschung allerdings nur wenig ausgeprägt ist und dass Instrumente, die valide und praktikabel sind, fehlen.

Das Forschungsprojekt ‚Berufliche Kompetenzentwicklung von SupervisorInnen in Ausbildung‘ von Möller und Steinhardt, welches auf den Grundlagen von Drexler und Möller (2007) aufbaut, hat das Ziel die Forschungslücke die Messung von supervisorischer Kompetenz und der Darstellung der Kompetenzentwicklung betreffend, so gut wie möglich zu schließen. Dazu wurden Personen, die die SupervisorInnenausbildung absolvierten, zu Beginn und am Ende der Ausbildung verschiedene Materialien zur selbständigen Bearbeitung vorgelegt: eine Skulpturarbeit, ein Wissenstest für Arbeits-

¹ Stichwortsuche nach „Supervision + Kompetenz“ in der Suchmaschine google sowie im OPAC der Universität Wien (Stand 06.01.2011)

recht und Sozialmanagement, ein computergestützter Affekterkennungstest, ein standardisierter Fragebogen und ein praktisches Fallbeispiel eines möglichen Supervisionsfalles. Dieses Fallbeispiel wurde von den ProbandInnen anhand von Fragen zur vorliegenden Problem- und Schwierigkeitsdefinition, Beziehungsanalyse und Lösungsmöglichkeiten und deren Umsetzung schriftlich bearbeitet.

Durch das genannte Forschungsprojekt sollen erste Schritte zur Entwicklung eines Modells zur Evaluierung von Weiterbildung ermöglicht werden. Dieses Modell soll in weiterer Folge der Qualitätssicherung und -verbesserung von Weiterbildungsmaßnahmen dienen.

Dieser Diplomarbeit liegt die Annahme zugrunde, dass supervisorische Kompetenzen sich im Laufe der Ausbildung entwickeln, erweitern oder in anderer Form ändern. Daraus ergibt sich für diese Arbeit folgende Forschungsfrage:

Inwieweit lassen sich Veränderungen der supervisorischen Kompetenzen bei angehenden SupervisorInnen vor und nach der Ausbildung anhand der Ausarbeitung von Fallbeispielen feststellen?

Durch die Bearbeitung der Forschungsfrage soll einerseits dargestellt werden, ob die – sich aus der Auseinandersetzung mit der Fachliteratur ergebenden – supervisorischen Kompetenzen vorliegen und welche Änderungen und/oder Entwicklungen sich nach der Ausbildung anhand von ausgearbeiteten Fallbeispielen feststellen lassen.

Die Datenerhebung erfolgte (unabhängig von dieser Diplomarbeit) im genannten Forschungsprojekt ‚Berufliche Kompetenzentwicklung von Supervisor/innen in Ausbildung‘ durch Arbeitsproben: Fallbeispiele aus der Praxis, die von den ProbandInnen anhand vorgegebener Fragen zu zwei unterschiedlichen Ausbildungszeitpunkten zu erarbeiten waren.

Die Auswertung der Daten soll anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse durch die Zusammenfassung des Materials erfolgen. Dabei erfolgt mittels Verwendung von Fachliteratur und Anforderungen an ausgebildete SupervisorInnen eine deduktive Kategorienbildung. In weiterer Folge wird das gesamte Material diesen Kategorien zugeordnet und ergibt schließlich ein Set von Kategorien, welche in weiterer Folge einer Auswertung unterzogen werden (Mayring 1996, 92f).

1.2 Disziplinäre Anbindung

Eine Besonderheit der Erziehungs- und Bildungswissenschaft ist der Handlungsbezug, das heißt, die Erziehungs- und Bildungswissenschaft ist notwendigerweise auf eingreifendes Gestalten menschlicher Entwicklungsprozesse gerichtet (Faulstich, Faulstich-Wieland 2008, 13). Im weiteren Sinne lässt sich dies auch für die Supervision sagen – durch Eingreifen in verschiedener Form (z.B. Reflexion anregen oder Denkanstöße bieten) sollen individuelle, gruppenbezogene oder organisationsbezogene Entwicklungsprozesse ausgelöst werden, die in weiterer Folge zu einer Problemlösung führen. Beratung – und somit auch Supervision – als eine Form pädagogischen Handelns unterscheidet sich von einer bloßen Weitergabe von Informationen und Kenntnissen dadurch, dass die Zwecksetzung von Beratung im Zusammenhang mit lebenspraktisch relevanten Entscheidungsprozessen in Bezug auf identifizierbare Handlungsprobleme steht (Dewe 2010, 133). Dafür müssen die SupervisorInnen in der Ausbildung ihr Handwerkszeug, die verschiedenen supervisorischen Kompetenzen, entwickeln.

Diese Arbeit untersucht die Veränderung supervisorischer Kompetenzen mit besonderem Augenmerk auf die (Weiter-)Entwicklung dieser Fähigkeiten. Fähigkeitsentwicklung im Sinne von Lernen wird als ein wesentlicher Gegenstand von Pädagogik gesehen (Faulstich 2008, 33).

1.3 Gliederung der Arbeit

Nach der Einleitung setzt sich das *zweite Kapitel* mit den Grundlagen und Erläuterungen der für die Arbeit notwendigen Begriffe auseinander. Dies sind vor allem die Begriffe Kompetenz, Kompetenzentwicklung und Supervision. Dabei wird ein kurzer geschichtlicher Abriss und die Entwicklung der Supervision dargelegt sowie ein Überblick zum Begriffsfeld der (beruflichen) Kompetenz und dessen Verständnis in verschiedenen Feldern, mit hauptsächlichem Fokus auf Supervision, dargestellt.

Im *dritten Kapitel* soll eine Annäherung an ein Verständnis von supervisorischer Kompetenz und deren Merkmalen beschrieben werden. Dazu wird das Hauptaugenmerk auf Anforderungen an SupervisorInnen im Praxisfeld gelegt, die mit Überlegungen aus der Fachliteratur verknüpft werden. Daraus werden schließlich Kategorien gebildet, die in weiterer Folge für die Auswertung herangezogen werden.

Daran anschließend folgt im *vierten Kapitel* eine Beschreibung und kritische Betrachtung der verwendeten Untersuchungsmethode der qualitativen Inhaltsanalyse nach

Mayring, sowie die Darstellung des konkreten Vorgehens der Strukturierung. Ebenfalls erläutert wird das verwendete Datenmaterial.

Im *fünften Kapitel* folgt eine Darstellung der damit erhaltenen Ergebnisse unter Berücksichtigung der erarbeiteten Kategorien. Diese werden im *sechsten Kapitel* unter Berücksichtigung der eingangs erarbeiteten, theoretischen Grundlegungen interpretiert und diskutiert. Das *siebte Kapitel* gibt mit dem Resümee einen Überblick der zentralen Aspekte und Erkenntnisse und die Beantwortung der Fragestellung. Weiters werden offene oder neue Fragen und die sich dadurch ergebenden Ausblicke thematisiert.

2 Grundlegendes für die Betrachtung von Kompetenzen bei SupervisorInnen

Kompetenzen aller Art werden im Berufsleben verstärkt nachgefragt, die Verantwortung der Ausbildung und Entwicklung selbiger jedoch überwiegend den einzelnen Personen überlassen (Bolder, Dobischat 2009, 7; Reutter 2009, 47). Dabei wird selten die Frage nach dem ‚Wie‘ gestellt. Als vorrangige Ziele von Ausbildungen werden oftmals (schnelle) Ergebnisse, die am besten gut mess- und vergleichbar sind, gewünscht. Dass dies nicht so einfach ist, zeigt sich im jahrzehntelangen Versuch Wissen, Fertigkeiten und Kenntnisse zu definieren, klassifizieren und zu dimensionieren. Dabei wurden Termini wie ‚Qualifikationen‘ oder ‚Kompetenzen‘ eingeführt, ohne die Diskussion damit bislang beendet zu haben (vgl. Arnold 2006, 21ff; vgl. Strauch, Jütten, Mania 2009, 11f).

So umfasst ‚Kompetenz‘, je nach Definition, verschiedene Bereiche oder Begriffsunterteilungen. Die Schwierigkeit, die sich aus den vielfältigen und teilweise inkonsistenten Definitionen von Kompetenz ergibt, ist, dass die „Operationalisierung von ungeklärten Begriffen nicht nur Probleme ihrer theoretischen Bestimmbarkeit mit sich bringt, sondern auch der Beliebigkeit ihrer Verwendung Tür und Tor öffnet“ (Vonken 2005, 54). Ziel dieses Kapitels ist die Definition von Kompetenz für die Verwendung in der vorliegenden Arbeit. Um dahin zu gelangen, wird in der Einleitung zu Kapitel 2.1 der Kompetenzbegriff aus linguistischer Sicht nach Chomsky erklärt. Chomskys Betrachtungsweise hat die gesamte Kompetenzdiskussion in allen Bereichen stark geprägt. Darüber hinaus ist für die vorliegende Arbeit Chomskys Gedanke der Erschließung von Kompetenz durch Performanz für die Kapitel 3 und 6 (empirischer Teil) wesentlich.

In Abschnitt 2.1.1 werden der Begriff der Qualifikation und sein Zusammenhang mit dem Kompetenzbegriff näher betrachtet. Hintergrund dafür ist das, nach einer langen und langwierigen Debatte über Schlüsselqualifikationen² (Jung 2010, 18), Mitte der 1970er Jahre erklärte Ziel des deutschen Bildungsrates, die beiden Begriffe voneinander abzugrenzen (Elsholz 2002, 32). Diese Forderung nach expliziter Begriffstrennung hat aktuelle Definitionen von Kompetenz wesentlich beeinflusst.

² Mit dem Terminus Schlüsselqualifikationen bezeichnete Mertens (1974, zit. n. Arnold 2006, 21) „breit verwertbare (überfachliche Anm. C.W.) Fähigkeiten und Fertigkeiten“.

Eine Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff und seiner Verwendung in der Bildungswissenschaft erfolgt im Kapitel 2.1.2. Dabei soll durch die Betrachtung verschiedener Definitionen und Verständnisse des Begriffes ‚Kompetenz‘ eine Eingrenzung auf die für diese Arbeit relevanten Kriterien vorgenommen werden.

Im Punkt 2.2 zur Kompetenzentwicklung wird die Veränderung von Kompetenz behandelt. Dies umfasst sowohl die Voraussetzungen und Rahmenbedingungen einer Veränderung als auch die Entwicklung und eventuelle daraus resultierende Auswirkungen. Die Relevanz von Kompetenz für und die Einbettung in den Bereich der Supervision wird im Unterkapitel 2.3 anhand eines Einblicks in die historisch gewachsenen Kompetenzanforderungen im Bereich der Supervision dargestellt. Zum Abschluss des Kapitels folgt im Punkt 2.4 ein Zwischenfazit, welches einen kurzen Rückblick auf das gesamte Kapitel und dadurch entwickelte Forschungsthemen behandelt sowie den für die weitere Arbeit zu verwendenden Kompetenzbegriff definiert.

2.1 Der Kompetenzbegriff³

Der Linguist⁴ Noam Chomsky bezeichnete 1969 in seinem Werk ‚Aspekte der Syntax-Theorie‘ die „Kenntnis des Sprechers bzw. Hörers der Sprache“, im Sinne der Beherrschung sprachgenerativer Regeln, als ‚linguistische Kompetenz‘ (Wittwer 2003, 25).⁵ Davon abgrenzend bezeichnet Chomsky den Gebrauch der Sprache in einer konkreten Sprechsituation als Performanz (Wittwer 2003, 25). Kompetenz verhält sich zu Performanz in diesem Sinne wie das Vermögen über sprachliche Fähigkeiten zu ihrer erfolgreichen Anwendung und Umsetzung (Dehnbostel 2004, 58). Die Unterscheidung zwischen Kompetenz und Performanz nach Chomsky hat aufgrund der Übertragbarkeit auf andere Bereiche außerhalb der Linguistik die Kompetenzdiskussion stark geprägt (Gnahs 2007, 20).

Der aktuelle Kompetenzbegriff in der Weiterbildung und Berufspädagogik (siehe Kapitel 2.1.2) hat seinen Hintergrund hauptsächlich in arbeitspsychologischen Theorien, die das Konzept der Sprachkompetenz von Noam Chomsky um motivationale und voluntative Aspekte erweitert haben (Vonken 2005, 73). Der persönliche Antrieb und die

³ Eine komprimierte Zusammenfassung der wortgeschichtlichen und philosophischen Grundlagen findet sich beispielsweise bei Vonken (2005, 15ff).

⁴ Im Bereich der Motivationspsychologie ist White, in der Intelligenzforschung McClelland als federführend bei der Implementierung des Kompetenzbegriffes zu nennen (Maag Merki 2009, 493).

⁵ Eine detaillierte Aufschlüsselung der Theorie Chomskys und ihre Eingliederung in die Bildungswissenschaft kann u.a. bei Fleischmann (2010, 30ff) nachgelesen werden.

damit einhergehende ‚Freiwilligkeit‘ sind also für den Kompetenzbegriff im pädagogischen Bereich mitentscheidend.

Um Performanz zu erreichen ist das „Zusammenspiel mehrerer Elemente“ erforderlich: Wissen, Fertigkeiten, Dispositionen, Werte, Motivationen und Fähigkeiten (Gnahn 2007, 25). Performanz ist in komplexen Situationen ein Indikator für Kompetenz. Diese Situationen müssen „elaborierte Wissens- und Handlungsstrukturen für die Leistungserbringung erfordern“ (Franke 2005, 36). Performanz ist also die Umsetzung von Kompetenz in wahrnehmbare Ergebnisse im Rahmen einer komplexen Situation. Hohe Performanz bedeutet hier „effiziente, zuverlässige und dauerhafte Erbringung herausragender Leistungen und eine geringe Fehlerquote beim Handeln“ (ebd.). Franke (2005, 37f) weist jedoch auch darauf hin, dass der direkte Schluss von Performanz auf Kompetenz mit Vorsicht zu behandeln ist, da es nicht nur einer Kompetenz bedürfe, sondern mehrerer Kompetenzen, um Leistung zu generieren.

Der Zusammenhang von Performanz und Kompetenz wird in dieser Arbeit zunächst in Kapitel drei deutlich, da die von SupervisorInnen geforderten Kompetenzen die Frage nach dem Können beinhalten. Überdies lässt sich im empirischen Teil Kompetenz nur durch die gelieferte Performanz in der Lösung der Aufgabenstellung ablesen.

2.1.1 Qualifikation versus Kompetenz?

Begriffsgeschichtlich knüpft der Kompetenzbegriff „in vieler Hinsicht an traditionelle Begriffe wie Qualifikation und Bildung an, die den Selbstorganisationsaspekt häufig mitdenken“ (Erpenbeck, Heyse 2007, 165). Der Terminus ‚Qualifikation‘ wurde Ende der 1960er Jahre „als Produkt der realistischen Wende der Erwachsenenpädagogik“ (Arnold 2010b, 251) eingeführt. Die Idee dahinter war die Konkretisierung des Bildungsbegriffes (Elsholz 2002, 32). Aufgrund der Ungenauigkeit hinsichtlich schulischer und betrieblicher Curricula grenzte der deutsche Bildungsrat 1974 dann Qualifikation von Kompetenz wie folgt ab (Elsholz 2002, 32): *Qualifikationen* werden als Fertigkeiten, Kenntnisse und Wissensbestände verstanden, die im Hinblick auf ihre Verwertbarkeit im Privatleben, Beruf und Gesellschaft bestimmt werden. Kritisch wurde Qualifikation als eine Instrumentalisierung von Bildung gesehen sowie die damit einhergehende Orientierung „an den Interessen des Kapitals“ (Reutter 2009, 38). Im Unterschied zu Qualifikationen bezeichnen *Kompetenzen* Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse aus der Perspektive des Subjekts – sie stellen die Befähigung des ler-

nenden Menschen in den Mittelpunkt (Elsholz 2002, 32f). Der Kompetenzbegriff „ist weiter gefasst als der Qualifikationsbegriff und umfasst auch berufliche Qualifikation, nimmt aber auch Elemente der Persönlichkeitsentwicklung und Persönlichkeitsbildung auf“ (Elsholz 2002, 33). Elsholz (ebd., 33) sieht den Kompetenzbegriff „in seiner Subjektorientierung in der Tradition der Bildungstheorie“.

An einem Beispiel dargestellt ist ein Sprachstudium eine Qualifikation, die aber – ohne weitere Qualifikationen – nicht auf andere Sprachen übertragbar ist. Dabei erworbene oder erweiterte Sprach(erwerbs)kompetenzen dagegen sind auf andere Sprachen anwendbar, jedoch direkt nicht messbar.

Die in der Einleitung genannte Forderung nach Abgrenzung von Qualifikation und Kompetenz hat seine Spuren bis heute im Bildungsbereich hinterlassen. In aktuellen Diskussionen und Definitionen findet sich oftmals eine Zusammenführung beziehungsweise Abhängigkeit der beiden Begriffe (vgl. Erpenbeck, Von Rosenstiel 2007a, XII; Dehnbostel, Meister 2002, 11). In der Diskussion um die Ablösung des Qualifikationsbegriffes durch den Kompetenzbegriff wird zugunsten der Kompetenz vor allem mit der Subjektbezogenheit, der Ganzheitlichkeit durch die Einbeziehung der ganzen Person, der Selbstorganisationsfähigkeit und der Sachverhaltszentriertheit des Lernens argumentiert (Arnold 2010b, 252).

Keine Notwendigkeit der Ablösung, sondern den Zusammenhang der beiden Begriffe, betonen Erpenbeck und Von Rosenstiel (2007a, XII) und sehen in „Fertigkeiten, Wissen, Qualifikationen eben keine Kompetenzen – wiewohl es keine Kompetenzen ohne Fertigkeiten, Wissen und Qualifikation gibt“. Dieser Definition zufolge schließen Kompetenzen Fertigkeiten, Wissen und Qualifikationen ein: „Bei Kompetenzen kommt einfach etwas hinzu, das die Handlungsfähigkeit in offenen, unsicheren komplexen Situationen erst ermöglicht, beispielsweise selbstverantwortete Regeln, Werte und Normen als ‚Ordner‘ des selbstorganisierten Handelns“ (Erpenbeck, Von Rosenstiel 2007a, XII). Ähnlich wird der Kompetenzbegriff bei Dehnbostel und Meister (2002, 11) definiert: Kompetenzen sind „Fähigkeiten, Methoden, Wissen, Einstellungen und Werte, deren Erwerb, Entwicklung und Verwendung sich auf die gesamte Lebenszeit eines Menschen bezieht. Sie sind an das Subjekt und seine Befähigung zu eigenverantwortlichem Handeln gebunden. Der Kompetenzbegriff umfasst Qualifikationen und nimmt in seinem Subjektbezug elementare bildungstheoretische Ziele und Inhalte auf“. Auch in diesem Verständnis von Kompetenz sind Kompetenz und Qualifikation

keine Gegensätze oder unvereinbar, sondern der Qualifikationsbegriff ist miteingeschlossen.

Diese Vielfalt an Sichtweisen zeigt die Notwendigkeit zur Definition des Kompetenzbegriffes zur Bearbeitung der vorliegenden Fragestellung. Dafür wird im folgenden Unterkapitel der Kompetenzbegriff im bildungswissenschaftlichen Zusammenhang diskutiert.

2.1.2 Der Kompetenzbegriff im bildungswissenschaftlichen Kontext⁶

Im pädagogisch-erziehungswissenschaftlichen Kontext ist vor allem Heinrich Roth als Wegbereiter der begriffstheoretischen Grundlegungen von Kompetenz zu nennen. Im Zusammenhang mit dem Bildungs- und Erziehungsziel ‚Mündigkeit‘ entwickelte er die Kompetenztrias von Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz (Müller-Ruckwitt 2008, 194f). Mündigkeit interpretiert er als Kompetenz in dreifachem Sinn: „a) als Selbstkompetenz, d. h. als Fähigkeit, für sich selbst verantwortlich handeln zu können, b) als Sachkompetenz, d. h. als Fähigkeit für Sachbereiche urteils- und handlungsfähig und damit zuständig sein zu können, und c) als Sozialkompetenz, d. h. als Fähigkeit, für sozial, gesellschaftlich und politisch relevante Sach- oder Sozialbereiche urteils- und handlungsfähig und also ebenfalls zuständig sein zu können“ (Roth 1971, 180). Diese drei Kompetenzkomponenten sieht Roth als untrennbar und in ihrer Entwicklung beziehungsweise Weiterentwicklung miteinander verknüpft an.

Für den Kompetenzdiskurs im Bereich der Pädagogik spielt weiters der Aspekt der Befähigung⁷ zur Bewältigung von Situationen eine wichtige Rolle, beispielsweise bei der PISA-Studie oder im Konzept der beruflichen Handlungskompetenz (Voncken 2005, 32). In der beruflichen Erstausbildung hat sich in den 1980er Jahren in Deutschland der Begriff der Handlungskompetenz als Leitziel herausgebildet. Handlungskompetenz wird in diesem Zusammenhang als Einheit aus Fach-, Sozial- und Humankompetenz⁸ gesehen (Elsholz 2002, 33f). Ebenso werden weitere Kompeten-

⁶ Der Begriff der Kompetenz findet sich auch in anderen Kontexten und Disziplinen wie Biologie, Rechtswissenschaften oder Psychologie. Aufgrund der Verankerung dieser Arbeit in der Bildungswissenschaft wird hier mit den in der Bildungswissenschaft vorkommenden Begriffsverständnissen gearbeitet.

⁷ Befähigung bedeutet hier Kompetenz im Sinne von Chomskys Kompetenz-Performanz-Konzept.

⁸ Unter Humankompetenz wird hier die Fähigkeit und Bereitschaft verstanden Entwicklungschancen und Aufgaben im beruflichen und privaten Bereich zu überdenken und zu

zen wie Methodenkompetenz, Lernkompetenz oder Kommunikationskompetenz als Bestandteile der Handlungskompetenz verstanden.

Der Begriff der beruflichen Kompetenzen dagegen „bezieht sich besonders auf Fertigkeiten, Methoden, Wissensbestände, Qualifikationen und Einstellungen, die die Basis für das fachliche, soziale und humane Arbeitshandeln des Einzelnen bilden“ (Dehnboschel 2004, 57). Berufliche Handlungskompetenz unterteilen Kauffeld und Grote (2002, 32; zit. n. Franke 2005, 33) in Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und Selbstkompetenz⁹. Kritisch betrachtet Nieke (2002, 15) den „übermäßigen Gebrauch“ des Kompetenzbegriffes im Bereich der Selbstkompetenz, die sich in einer simplen Umbenennung beliebiger Qualifikationen (oder Teilen davon) in Kompetenz zeige. Daraus folgert er einen Verlust der eindeutigen Abgrenzung vom Qualifikationsbegriff. Seine Unterteilung von Kompetenz in drei Komponenten lautet folgendermaßen: Kompetenz umfasst „a) die Fähigkeit, Aufgaben sachgerecht zu bewältigen; b) das Bewusstsein von der Verantwortung, die gegebenen Aufgaben nach geltenden Maßstäben korrekt und bestmöglich zu erfüllen; c) die auf Grundlagen der ersten beiden Komponenten zu beanspruchende Zuständigkeit für die Erfüllung bestimmter Aufgaben, die sich aus der spezifischen Fähigkeit und Berufsethik definieren lassen“ (Nieke 2002, 16). Durch die Einbeziehung der Forderung nach ethischem Handeln (Berufsethik) erhält der Kompetenzbegriff damit auch eine moralische Komponente.

Gnahn (2007, 27f) nimmt ebenfalls eine (Ein-)Teilung des Kompetenzbegriffes vor, allerdings unterscheidet er zwischen Fachkompetenzen (meist berufliche Kompetenzen) und überfachliche Kompetenzen (Sozialkompetenzen, Methodenkompetenzen, personale Kompetenzen), die in vielen Situationen des Lebens einsetzbar sind. Bei der Unterteilung des Kompetenzbegriffes in Unterbegriffe wie beispielsweise soziale oder fachliche Kompetenz fragt Vonken (2005, 54) kritisch, ob sich „ein Konstrukt wie Kompetenz theoretisch überhaupt derart strukturieren lässt, oder ob nicht vielmehr mit diesen Unterteilungen nur Aspekte *der* Kompetenz gemeint sind“. Dieser Gedanke führt ihn zu der weiteren Überlegung, dem Problem der Ableitung von Kompetenz aus Tätigkeiten zu begegnen, indem „auf einer höheren Abstraktionsebene“ (Vonken 2005,

bewerten, Begabungen zu entfalten und Lebenspläne zu entwerfen (Elsholz 2002, 33).

⁹ Ihr Verständnis von Selbstkompetenz bedeutet Selbsteinschätzung und Schaffung von entsprechenden Bedingungen zur beruflichen Entwicklung, Offenheit für Veränderungen, Interesse für aktive Gestaltung und Eigeninitiative um sich diese Möglichkeiten selbst zu schaffen (Kauffeld, Grote 2002, 32; zit. n. Franke 2005, 34).

56) danach gesucht wird, „was Kompetenz (im Singular!) sein und woraus sie bestehen könnte“ (Vonken 2005, 56).¹⁰

Auch Franke (2005, 35f) betont, dass Kompetenz mehr ist als die Summe einzelner Fähigkeiten oder Fertigkeiten und daher in einem systemischen und prozessualen Zusammenhang gesehen werden muss. Im Bereich der Supervision zeigt sich das in der an SupervisorInnen gerichtete Forderung, sich bei jedem Supervisionsauftrag (oft auch bei einzelnen Supervisionssitzungen) auf neue Umstände, Menschen und Aufgaben einzustellen, zu wissen, welche Methode wann, wie und mit welcher Wirkung eingesetzt wird und generell adäquat zu reagieren (Schreyögg 2004, 24). Mit der Betrachtung von Kompetenz im systemischen Zusammenhang ergibt sich, neben dem Problem der Messbarkeit, auch die Frage nach nachhaltiger Förderung und Unterstützungsmöglichkeiten im didaktisch-methodischen Bereich (Arnold 2010a, 172f).

Aus der Behandlung des Zusammenhanges von Qualifikation und Kompetenz in Punkt 2.1.1 kann bereits erahnt werden, dass Kompetenzen, ähnlich wie Qualifikationen, erwerb- und entwickelbar sind. Bevor im Kapitel 2.4 ein finaler Kompetenzbegriff für die vorliegende Arbeit formuliert wird, soll nun der Bereich der *Kompetenzentwicklung* näher betrachtet werden, da auch dieser in die Definition von Kompetenz miteinfließt.

2.2 Kompetenzentwicklung

Die Fragestellung dieser Arbeit behandelt die *Veränderung* supervisorischer Kompetenzen in der Supervisionsausbildung. Veränderungen im positiven Sinne wären in diesem Fall (Weiter-)Entwicklungen der untersuchten Kompetenzen.

Veränderbarkeit von Kompetenzen bezeichnen Hartig und Klieme (2006, 130) als eines ihrer Merkmale. Weitere Charakteristika sind die Übertragbarkeit in ähnlichen Situationen sowie ihre Entwicklungsmöglichkeit (ebd.). Kompetenz als Voraussetzung für die Bewältigung des Berufs- sowie Privatlebens ist mit ständiger Kompetenzentwicklung und Weiterentwicklung von Kompetenzen im Rahmen von lebenslangem Lernen verbunden (Kaufhold 2006, 17): „Es geht nicht mehr vorrangig um analytisch bestimmte und in Seminaren zu vermittelnde Qualifikationen, sondern um ganzheitliche Kompetenzen, für deren Erwerb das Lernen in der Arbeits- und Lebenswelt unerlässlich ist“ (Dehnbostel 2004, 51). Damit spielt im Zusammenhang mit Kompe-

¹⁰ Damit bezieht sich Vonken auf das arbeitspsychologische Modell von Frei, Duell und Baitsch demzufolge „Kompetenz immer im Plural zu verwenden [ist], da es zu jeder Klasse von Tätigkeiten eine eigene Kompetenz gebe“ (Frei, Duell, Baitsch 1984, 32; zit. n. Vonken 2005, 54).

tenzentwicklung auch Erfahrungslernen eine wichtige Rolle (ebd.). Hierfür wird die Verantwortung für gelingende Bildung im Kompetenzdiskurs auf die Individuen übertragen: Kompetenzentwicklung ist eine „Herausforderung der Individuen“ (Reutter 2009, 46f).¹¹

Die Voraussetzungen zum Kompetenzerwerb sind individuell verschieden: „Frühe Kindheitserfahrungen konstituieren Unabhängigkeitsstreben, Selbstvertrauen, Beharrlichkeit, Risikobereitschaft etc., Eigenschaften, die durch Training zu stimulieren, aber nicht zu entwickeln sind“ (Staudt, Kriegsmann 1999, 36; zit. n. Reutter 2009, 49). Ausgehend von individuellen Voraussetzungen für den Erwerb ist auch die Entwicklung von Kompetenzen selbst ein individueller Prozess (Elsholz 2002, 35). Daraus schließe ich für den Vergleich von Kompetenzen und deren Veränderung (Entwicklung), dass bei gleichem Entwicklungsausmaß verschiedene Ausprägungsgrade von Kompetenzen erreicht werden können, da die Ausgangspositionen unterschiedlich sind.

Kompetenzentwicklung soll „persönliche Entfaltung, gesellschaftliche Teilhabe und Beschäftigungsfähigkeit“ ermöglichen (Gnahn 2007, 12). Kompetenzentwicklung kann also nicht als reiner Selbstzweck gesehen werden, sondern zur „Verbesserung der Handlungsfähigkeit“ (Elsholz 2002, 37), die in einem aktiven Prozess „von Individuen weitgehend selbst gestaltet wird“ (Elsholz 2002, 35). Dies verweist auf die in Kapitel 2.1.1 genannte Selbstorganisationsfähigkeit. Führt man den Gedanken der Verbesserung der Handlungsfähigkeit weiter, kann Kompetenzentwicklung als eine Entwicklung über die berufliche Handlungsfähigkeit hinausgehend angesehen werden. Diese Entwicklung erfolgt mittels (Selbst-)Reflexivität und ermöglicht somit eine Persönlichkeitsentwicklung (Elsholz 2002, 37ff).

Maßnahmen zur gezielten Kompetenzentwicklung stecken noch in den Kinderschuhen (Arnold 2010a, 172). Den Grund dafür sieht Elsholz (2002, 35) in der Schwierigkeit, dass Kompetenzen zwar erlernbar sind, „jedoch nicht in klassischer Form lehrbar“. Dies zeigt auch Gnahn (2007, 31f) durch die Vielzahl der möglichen Aneignungswege für Kompetenzen auf, wie Sozialisation, Lernen ‚en passant‘¹², informelles Lernen¹³,

¹¹ (Schlüssel-)Qualifikationen sind demgegenüber „eine an die berufliche Bildung adressierte Herausforderung“ (Reutter 2009, 46), da in der Qualifikationsvermittlung und der Förderung von Schlüsselqualifikationen Dritte gefordert waren Angebote zu erzeugen und an von Exklusion bedrohte Personen heranzutragen (Reutter 2009, 47).

¹² Lernen en passant bezeichnet das beiläufige, nicht beabsichtigte und oft unbewusste Aufnehmen von Kenntnissen und Fertigkeiten (Gnahn 2007, 32).

formales (meist schulisches) Lernen und nicht-formales Lernen. Hungerland und Overwien (2004, 8f) sehen informelles Lernen als Voraussetzung und gleichzeitig als Fortsetzung formaler und nonformaler Lernprozesse. In Bezug auf die Supervisionsausbildung kann man, aufgrund des hohen Praxisbezugs und der notwendigen persönlichen Entwicklung in z. B. Lehr-Supervision und Selbsterfahrung (vgl. Anforderungen zur Ausbildung auf <http://www.oevs.or.at/>), davon ausgehen, dass ein Großteil des Kompetenzerwerbs en passant und informell passiert.

2.3 Kompetenzanforderungen an SupervisorInnen im Wandel

Kompetenzen sind, ebenso wie für andere Berufsfelder, auch für Supervision von Bedeutung. Veränderungen im Verständnis und Aufgabenbereich von Supervision haben Auswirkungen für die Arbeit der SupervisorInnen. Diesem Thema widmet sich dieses Kapitel.

Jede Art von Arbeit verlangt unterschiedliche Kompetenzen seitens der Ausführenden. Veränderungen in der Arbeit ziehen demnach Veränderungen in den dafür benötigten Kompetenzen nach sich. Dies zeigt sich, wie in diesem Kapitel sichtbar gemacht wird, in der Entwicklung der Supervision und den Aufgaben früherer SupervisorInnen.

Ein Vorläufer der Supervision war die amerikanische Sozialarbeit. Aufgrund der wachsenden Armut und Verwahrlosung der Menschen in den USA, nahmen sich dort im 19. Jahrhundert zunehmend private Organisationen dieser Probleme an und bildeten nach und nach verschiedene soziale Dienste mit den Aufgabenbereichen Geldverteilung (oft bereitgestellt von ‚friendly visitors‘¹⁴), persönlicher Unterstützung und Veränderung des Sozialverhaltens nach gesellschaftlich gewünschten Normen (Sauer 1997, 28). Zur Aufsicht und Kontrolle der Geldverteilung sowie zur Ausbildung und Leitung der ‚friendly visitors‘ wurden bezahlte MitarbeiterInnen – ‚paid agents‘ – eingesetzt, welche als Vorläufer der heutigen SupervisorInnen angesehen werden können (ebd.). Vorgesetzte, SupervisorInnen¹⁵ genannt, kontrollierten die Arbeit der Sozial-

¹³ Unter informellem Lernen ist die Aneignung von Fähigkeiten und Kenntnissen zu verstehen, die außerhalb organisierter Kontexte (wie z.B. Schule oder Berufsausbildung) durch das Lernen durch Eltern, Freunde, KollegInnen oder autodidaktisches Lernen erfolgt (Gnahn 2007, 31f).

¹⁴ ‚friendly visitors‘ waren häufig Damen der sogenannten guten Gesellschaft.

¹⁵ Etymologisch lässt sich der Begriff ‚Supervision‘ in ‚super‘ und ‚videre‘ trennen. ‚Super‘ im Sinne des lateinischen Präfixes ‚über – hinaus‘ und ‚videre‘ im Sinn von ‚sehen‘ oder ‚darauf achten‘. Demnach kann Supervision als Überblick, Übersicht oder auch als Kontrolle übersetzt werden (Belardi 2002, 14). Im europäischen Sprachgebrauch bewegt sich die Wortbedeutung auch im Rahmen von Hilfestellung oder Wissensvermittlung, im amerikanischen Sprachraum besteht

arbeiterInnen durch Berichte, Stichproben und Gespräche (Belardi 2002, 19). In weiterer Folge wurde von SupervisorInnen u.a. das gefordert, was heute unter kommunikative Kompetenz fällt: Gespräche zur Bewältigung der Konfrontation mit der Armut und den Lebensumständen der betreuten Personen zu führen.

Ein weiterer Entstehungszweig der Supervision waren die Balintgruppen, ein Verfahren zur Weiterbildung von SozialarbeiterInnen und ÄrztInnen (Belardi 2002, 25f).¹⁶ In Gruppensitzungen wurde darauf abgezielt, das Expertenwissen und die Erfahrungen anderer Professionisten zu nutzen, um das eigene Wissen zu erweitern. Der Fokus wurde dabei auf eine berufliche Kompetenz gelegt: den Umgang und die Kommunikation mit PatientInnen.

Heute ist die Kernaufgabe von Supervision „zur Qualitätsverbesserung des professionellen Handelns [...] beizutragen“ (Buer 1999, 36). Auch die Zielvorstellungen von Supervision haben sich, nicht zuletzt aufgrund der Vielzahl an Supervisionsrichtungen und möglichen Settings¹⁷, verändert und reichen von der Abdeckung funktionaler Erwartungen der AuftraggeberInnen bis hin zu Entwicklungs- und Veränderungsmodellen der psychotherapeutischen Schule (Ebbecke-Nohlen 2009, 13).

Mit der Veränderung von Aufgaben und Zielen von Supervision haben sich zugleich das Kompetenzprofil und die Anforderung an SupervisorInnen gewandelt und umfassen neben administrativen auch edukative, supportive (Kadushin 1976; zit. n. Schmelzer 1997, 42) und emanzipatorisch-aufklärerische Funktionen (Rich 1993; zit. n. Schmelzer 1997, 43).

2.4 Zwischenfazit

Ausgehend vom Qualifikationsbegriff entstand der Begriff der Kompetenz unter Einbezug (u.a.) der personalen, individuellen Komponente eines Menschen. Dieses Element ist eines der wichtigsten Merkmale des Kompetenzbegriffes und wirkt sich im gegenseitigen Wechselspiel auf die anderen Charakteristika aus: Motivation, Selbstorganisation, Erlern- und Veränderbarkeit.

darüber hinaus noch ein zusätzliches Verständnis des Begriffes ‚SupervisorIn‘ als einer direkt vorgesetzten Person oder Person mit Aufsichts- und Leitungsfunktion (ebd., 14f).

¹⁶ Der ungarische Psychoanalytiker Michael Balint entwickelte dieses Verfahren vor dem Hintergrund der Probleme in der Kommunikation zwischen MedizinerIn (SozialarbeiterIn) und PatientIn (KlientIn) (Belardi 2002, 25ff).

¹⁷ Unter Setting ist die spezifische Konstellation, in der Supervision durchgeführt wird, zu verstehen (Gotthardt-Lorenz, Walther 1998, 15f).

Wie sich weiters gezeigt hat, gibt es, trotz verschiedenster Definitionen von Kompetenz, einen Konsens in der Auffassung, dass es nicht *die* Kompetenz gibt, sondern verschiedene Formen und Untergliederungen. Somit muss von einer Vielzahl von Kompetenzen gesprochen werden. Aus den verschiedenen Kompetenzbegriffen kristallisiert sich, in Hinblick auf die Verwendung im bildungswissenschaftlichen Diskurs, für diese Arbeit ein Kompetenzbegriff heraus, der folgende Komponenten beinhaltet: Person beziehungsweise Subjektgebundenheit, Motivation, Ethik, Selbstorganisation, Fähigkeiten, Wissen, Können, Fertigkeiten. Ein besonderes Merkmal des Kompetenzbegriffes in diesem Verständnis ist die Erlern- und Veränderbarkeit über die gesamte Lebenszeit.

Unterschiedliche persönliche und umweltbedingte Dispositionen schlagen sich im Kompetenzerwerb und in der Kompetenzentwicklung nieder: Kompetenz „bezeichnet die Fähigkeit zu selbständigem Handeln im jeweiligen Bezugsrahmen, im privaten, beruflichen oder auch politischen Feld [und] ist an Personen gebunden und schließt deren verarbeitete Vorerfahrung ein“ (Hungerland, Overwien 2004, 10). Vor diesem Gedanken kann hier als erste *These* die Annahme formuliert werden, dass sich im empirischen Teil, trotz selber und zeitgleicher Ausbildung aller ProbandInnen, keine allgemeine Entwicklung aller supervisorischer Kompetenzen feststellen lassen wird, sondern je ProbandIn unterschiedliche Fortschritte feststellbar sein werden. Als eine weitere *Forschungsthese* für den empirischen Teil wird von der Annahme ausgegangen, dass Kompetenzentwicklung in verschiedenen spezifischen Kompetenzen beziehungsweise Kompetenzbereichen unterschiedlich schnell und stark erfolgt.

Wie anhand der Darstellung der geschichtlichen Entwicklung der Supervision sichtbar wurde, hat sich mit der Veränderung und Weiterentwicklung der Aufgaben von und der Sichtweise auf Supervision auch das Anforderungsprofil an die Kompetenzen von SupervisorInnen verändert. Mit den für SupervisorInnen notwendigen Kompetenzen setzt sich das nachfolgende Kapitel auseinander.

3 Annäherung an ein Verständnis supervisorischer Kompetenzen

Nachdem die Grundlagen zum Verständnis des verwendeten Kompetenzbegriffes, seine Einbettung in den bildungswissenschaftlichen Rahmen und seine Rolle im Supervisionsbereich beschrieben wurden, soll durch dieses Kapitel festgelegt werden, was in der vorliegenden Arbeit unter ‚supervisorischen Kompetenzen‘ zu verstehen ist.

Wie bereits dargelegt wurde, ist zur Frage der supervisorischen Kompetenzen und ihrer Entwicklung noch wenig Forschung vorhanden. Dazu kommen grundsätzliche Schwierigkeiten bei der Erfassung von Kompetenzen, welche sich unter anderem aus den vielfältigen und inkonsistenten Kompetenzdefinitionen ergeben (Kaufhold 2006, 21).

In der vorliegenden Arbeit soll die Frage nach Veränderungen der supervisorischen Kompetenzen bei angehenden SupervisorInnen vor und nach der Ausbildung beantwortet werden. Daher ist es – trotz aller Schwierigkeiten - unumgänglich, zunächst den Begriff der supervisorischen Kompetenzen zu klären.

Da Kompetenzen als Konstrukt nicht direkt beobachtbar sind (Franke 2005, 46), wird versucht, sich dem Begriff der supervisorischen Kompetenzen zunächst über den Umweg der geforderten Performanz (siehe 2.1) zu nähern: Welche Ausbildungsinhalte sind für SupervisorInnen in Österreich vorgegeben, welche Anforderungen werden genannt und welche supervisorischen Kompetenzen lassen sich hieraus ableiten (3.2). Die aus den Ausbildungsinhalten abgeleiteten supervisorischen Kompetenzen werden mit der bestehenden Literatur zum Thema supervisorische Kompetenzen und zum Thema möglicher Anforderungen an SupervisorInnen in Verbindung gebracht und ein Verständnis dessen entwickelt, was supervisorische Kompetenzen umfassen können (3.3).

3.1 Schwierigkeiten der Kompetenzerfassung

Kompetenzerfassung findet in vielen Bereichen Anwendung: in Betrieben bei der Einstellung von MitarbeiterInnen oder in Form eines Arbeitszeugnisses, in der Forschung zur Entwicklung von Diagnoseinstrumenten oder Vergleichen, in der Weiterbildung zur Einstufung oder zur Überprüfung von Lernfortschritten (Gnahn 2007, 65-79). Die

Ziele von Kompetenzerfassung können dabei so vielgestaltig sein wie ihre Einsatzmöglichkeiten¹⁸ (Strauch, Jütten, Mania 2009, 30), wobei Kompetenzerfassung immer im „Zusammenhang mit den zugrunde liegenden Zielen und Zwecken sowie den damit verbundenen Interessen zu betrachten“ ist (Kaufhold 2006, 25). So unterscheidet beispielsweise Kaufhold (2006, 25f) aus systemtheoretischer Sicht Bezugfelder der Kompetenzerfassung auf folgenden Ebenen: a) Auf der *Ebene der Person* hat Kompetenzerfassung häufig beschäftigungsbezogene Relevanz. Die eigenen Kompetenzen sollen dargestellt werden, um ein Beschäftigungsverhältnis aufrecht zu erhalten oder zu erringen. Je nach Erfassungsverfahren kann dabei auch der Reflexionsprozess gefördert werden, wodurch Fähigkeiten bewusst werden und damit ein Bewusstsein für die „Steuerung des eigenen Kompetenzerwerbs“ entsteht (ebd., 25). b) Das Interesse *betrieblicher Organisationen* hinsichtlich Kompetenzerfassung und Dokumentation liegt vor allem bei der Personalauswahl und bei Verbesserungen des internen Personalmanagements (Kaufhold 2006, 26). c) Auf *gesellschaftlicher Ebene* eines Staates dient Kompetenzerfassung der „Verbesserung der Beziehung zwischen Beschäftigungs- und Bildungssystem“ wie auch der Flexibilisierung letzterem (ebd., 26). Dies wird gefördert durch die Vereinfachung des Qualifikationstransfers zwischen Bildung, Arbeit und privatem Bereich (Bjornavold 1997, 62; zit. n. Kaufhold 2006, 26).

In Bezug auf Supervision sehe ich Kompetenzerfassung auf Ebene der Person vor allem die SupervisorInnen selbst betreffend. Erfassung von Kompetenz in betrieblichen Organisationen ist aus supervisorischer Sicht beispielsweise in Bezug auf Organisationsentwicklung von Bedeutung. Auf gesellschaftlicher Ebene kann Kompetenzerfassung von SupervisorInnen die Professionalisierung fördern beziehungsweise zur Schaffung einheitlicher Ausbildungsstandards beitragen.

Die in Kapitel zwei genannte Uneinheitlichkeit und Vielfalt an Kompetenzbegriffen und Definitionen führt bei dem Versuch, Kompetenzen zu erfassen und zu messen, zu theoretischen und methodologischen Schwierigkeiten (Kaufhold 2006, 21). Dies macht Kompetenzerfassung zu einem sensiblen und komplexen Thema (ebd., 26): „Eine Erfassung von Kompetenz in ihrer gesamten Komplexität erscheint nicht möglich“ (Kaufhold 2006, 31). Eine Lösungsmöglichkeit ist Komplexitätsreduktion durch „‘Aufspaltung‘ der Komplexität in ihre einzelnen Komponenten“ (Bernien 1997, 18). Dabei muss klar definiert werden, was eine – dabei entstandene – Kategorie beinhaltet

¹⁸ Der Zweck von Kompetenzmessung beispielsweise im Dienstleistungssektor ist „kein theoretisches Erfordernis“, sondern eine praktische Frage, da dieser Berufsbereich auf das Kompetenzkapital seiner MitarbeiterInnen baut (Erpenbeck, Heyse 2007, 158).

(Kaufhold 2006, 31). Als Nachteil der Komplexitätsreduktion wird u.a. der Verlust der „Zusammenhänge und Wechselwirkungen, die ja gerade das Wesen der Kompetenzentwicklung ausmachen“ genannt (Bernien 1997, 19). Dies gilt, durch die Reduktion auf Kategorien, auch in der vorliegenden Arbeit und wird, sowohl bei der Bearbeitung des Materials, vor allem aber in der Diskussion der Ergebnisse, berücksichtigt.

3.2 Ausbildungsinhalte und Anforderungen an SupervisorInnen

Bei Durchsicht der Internetauftritte zweier offizieller Vertreter von Supervision im deutschsprachigen Raum – ÖVS (2011) und DGSv¹⁹ (2011) – wird deutlich, dass zwar Anforderungen und Ausbildungsinhalte formuliert werden, jedoch kein Bezug zu Kompetenzen vorgenommen wird und keine Kompetenzprofile expliziert werden.²⁰ Um in weiterer Folge den Versuch einer Definition supervisorischer Kompetenz vornehmen zu können, wird als Orientierungsvorgabe dabei die vom ÖVS (2011) formulierte Trias der Ausbildungselemente *Theorieinhalte*, *Methodische Bereiche* und *Selbsterfahrungsthemen* herangezogen.²¹

Die *Theorieinhalte* einer Supervisionsausbildung sollen laut ÖVS (2011) folgendes abdecken: „Organisationsstrukturen und ihre Entwicklung, professionelle Rollen und Inhalte, Metatheorie verschiedener Supervisionsansätze, Geschichte und berufspolitische Entwicklung von Supervision, Handlungsfelder der Supervision, verwandte Beratungsformen, Ethik, Erkennen von Krankheitsbildern, dynamische Prozesse in Gruppen und Organisationen und gesellschaftliche Relevanz von Arbeit“ (ÖVS 2011). Im *Methodischen Bereich* sollen folgende Inhalte erarbeitet werden: „Wechselwirkung von Persönlichkeit und methodischem Handeln, Bedeutung von Vereinbarungen, allgemeine Methodik und Handlungskonzepte, Setting-bezogene Methoden und Techniken, Exemplarische Erfahrung mit ‚schulfremden‘ Methoden und Techniken, Grundkenntnisse der Krisenintervention, Modelle der Konfliktlösung und Rollenhandeln als SupervisorIn“ (ebd.). Die *Selbsterfahrungsthemen* umfassen die Felder „Selbstwahrnehmung – Selbstdarstellung; Fremdwahrnehmung – Empathie; Einsicht in die eigene Lebensgeschichte; Autorität, Macht, Leitung, Führung; Konkurrenz, Riva-

¹⁹ Deutsche Gesellschaft für Supervision e.V.

²⁰ Die ÖVS und die DGSv fordern im Großen und Ganzen die gleichen Ausbildungsinhalte, sie ordnen sie innerhalb der Ausbildung unterschiedlichen Feldern zu.

²¹ Diese Einteilung lässt sich vergleichen mit der Unterteilung von Kompetenz in Fach-, Sozial-, Methoden- und Selbstkompetenz (vgl. Kauffeld, Grote 2002, 21; zit. n. Franke 2005, 33; s. Kapitel 2.1.2), wobei Fach- und Sozialkompetenz unter ‚Theorieinhalte‘ gruppiert.

lität, Kooperation; Lebenshaltung, Lebensphilosophie, Wertordnung; Entwicklung einer neuen beziehungsweise erweiterten Berufsidentität“ (ÖVS 2011).

Um eine erste Annäherung zwischen den konkreten Ausbildungsinhalten der ÖVS (2011) und Anforderungen aus der Fachliteratur zu erreichen, werden Kategorien entwickelt, deren Benennung in Anlehnung an das Literaturmaterial passiert, um dann die Ausbildungsinhalte der ÖVS den verschiedenen Überbegriffen zuzuordnen.²² Die Kategorien sind nicht so voneinander trennbar, dass bestimmte Ausbildungsinhalte immer nur einer Kategorie zuordenbar sind. Dies wird durch die Nennung der betreffenden Ausbildungsinhalte in allen betreffenden Kategorien sichtbar. Als weiterer Schritt werden danach in Abschnitt 3.3. die Kategorien mit Anforderungen aus fach-einschlägiger Literatur hinterlegt.

Der, in dieser Arbeit entwickelten, Kategorie der *(Selbst-)Reflexion* (Möller 2001, 34f; Leuschner 2007, 21) lassen sich die Ausbildungsinhalte „dynamische Prozesse in Gruppen und Organisationen, Wechselwirkung von Persönlichkeit und methodischem Handeln, Selbstwahrnehmung – Selbstdarstellung“ sowie „Einsicht in die eigene Lebensgeschichte“ (ÖVS 2011) zuordnen. Unter der Kategorie *System- und Organisationswissen bzw. System- und Organisationsbewusstsein* (Buchinger, Klinkhammer 2007, 110; Eberhart 2004c, 117) lassen sich die Ausbildungsthemen zu „Organisationsstrukturen und ihre Entwicklung, professionelle Rollen und Inhalte, Autorität, Macht, Leitung, Führung“ und „Konkurrenz, Rivalität, Kooperation“ (ÖVS 2011) reihen. Die Kategorie *Arbeitsbeziehungen* (Buchinger, Klinkhammer 2007, 32; Bürgi, 2004b, 56ff; Boeckh 2008, 106) kann „die Bedeutung von Vereinbarungen“ sowie „dynamische Prozesse in Gruppen und Organisationen“ (ÖVS 2011) einschließen. Unter der Kategorie *Konfliktbearbeitung* (Buchinger, Klinkhammer 2007, 51) lassen sich die Ausbildungsthemen „Grundkenntnisse der Krisenintervention, Modelle der Konfliktlösung“ und „Konkurrenz, Rivalität, Kooperation“ (ÖVS 2011) einordnen. Im Bereich der *methodischen Kompetenz* lassen sich die Wissensanforderungen „Metatheorie verschiedener Supervisionsansätze, Erkennen von Krankheitsbildern, verwandte Beratungsformen, Wechselwirkung von Persönlichkeit und methodischem Handeln, allgemeine Methodik und Handlungskonzepte, Setting-bezogene Methoden und Techniken, Erfahrungen mit ‚schulfremden‘ Methoden und Techniken“ und „Rollenhandeln

²² Diese Herangehensweise an Kategorienbildung entspricht einer induktiven Vorgehensweise, worauf in Kapitel 4 ausführlich eingegangen wird.

als SupervisorIn“ (ÖVS 2011) einordnen. *Feld- und Themenkompetenz* (Belardi 1998, 45; Möller 2001, 293f) korrelieren mit den Ausbildungsinhalten „Handlungsfelder der Supervision“ (ÖVS). Die Kompetenzkategorie des *ethischen Handelns* (Schreyögg 2004, 48ff; Buchinger, Klinkhammer 2007, 138) umfasst „Lebenshaltung, Lebensphilosophie, Wertordnung“ oder die „Entwicklung einer neuen bzw. erweiterten Berufsidentität“ (ÖVS 2011). Der Kategoriebegriff *Kulturelle Kompetenz* (Goeschel 2006, 3-8; Ehmer 2009, 16-25) zeigt Nähe zu „gesellschaftlicher Relevanz von Arbeit, Geschichte und berufspolitische Entwicklung von Supervision“ und „Autorität, Macht, Leitung, Führung“ (ÖVS 2011).

Über die von der ÖVS geforderten Ausbildungsinhalte hinausgehend werden weiters die Kompetenzkategorien *Fähigkeit zur Balance zwischen Empathie und Abstinenz*, *Sprache und Kommunikation* und *Genderkompetenz* angeführt. Diese Kompetenzen haben sich in der Beschäftigung mit Fachliteratur beziehungsweise aus der Diplomarbeit von Gloria Fleischmann (2010) zum Thema ‚Kompetenz von Supervisoren‘ sehr deutlich ergeben, weswegen sie auch in dieser Arbeit behandelt werden.

Als erster Schritt in der Auseinandersetzung mit supervisorischen Kompetenzen wurden unter Einbezug der von der ÖVS geforderten Ausbildungsinhalte an SupervisorInnen und facheinschlägiger Literatur Kompetenzkategorien gebildet. Die detaillierte Ausführung der entstandenen Kategorien erfolgt in Kapitel 3.3.

3.3 Supervisorische Kompetenzen

Zum Thema der Kompetenzen von SupervisorInnen, deren Entwicklung und Erfassung gibt es nur wenig Forschung, etwa die Arbeit von Möller (2001) zum Thema ‚Was ist gute Supervision?‘, in deren Rahmen u.a. die Aufgaben von und Anforderungen an SupervisorInnen thematisiert werden, oder die Diplomarbeit von Fleischmann (2011), die sich mit der Handlungskompetenz von SupervisorInnen beschäftigt.²³ Die dabei erarbeiteten Kompetenzen fließen in diese Arbeit ein.

Diesem Kapitel liegt eine systemische Betrachtung von Kompetenzen als ineinander verflochtene, sich gegenseitig beeinflussende und teilweise voneinander abhängige

²³ Fleischmann (2010) setzt den Fokus auf Handlungskompetenzen in der Beratungskonzeption. Das Ergebnis ihrer Arbeit sind fünf Bedingungen von Kompetenz: Intuition, Improvisation, Differenzierungsleistungen zwischen Empathie und Abstinenz, Flexibilität und Reflexion. Die Studie von Möller (2001) fokussiert auf Supervision im stationären Setting. Dabei hat sie als Kriterium für gute Supervision Kompetenzen der SupervisorInnen benannt: Feldkompetenz und Triangulierungskompetenz.

Bereiche zugrunde (Franke 2005, 35f). Zur Behandlung und Diskussion im vorliegenden Rahmen theoretischer Betrachtung bedarf es jedoch einer Struktur, die es ermöglicht, die verschiedenen Bereiche nacheinander zu erörtern. Die Reihung soll keinen Rückschluss auf Wichtigkeit oder Häufigkeit implizieren.

3.3.1 Fähigkeit zur (Selbst-)Reflexion

Eine zentrale Kompetenz für SupervisorInnen ist die der Reflexion. Eine treffende Beschreibung für die Wichtigkeit von Selbstreflexion findet sich bei Möller (2001, 34): „Das Fremde verstehen heißt zunächst einmal, das Fremde in sich selbst zu verstehen“. **Selbstverstehen** wird als Grundlage für das Verständnis anderer Personen, Situationen, Einstellungen, Lebensweisen u. ä. verstanden (Fuchs-Brüninghoff 2010, 276). Dies ist bereits in der Definition der Aufgabe von Supervision ersichtlich: „Einzelne, Gruppen oder Teams von Professionals zu individueller und sozialer Selbstreflexion zu befähigen. Ziel dieser Reflexion ist die Überprüfung und Optimierung des beruflichen und methodischen Handelns“ (Rappe-Gieseke 2003, 3).

SupervisorInnen müssen sich ihrer selbst sehr bewusst sein, um sich darüber im Klaren sein zu können, was sie von ihrer Person und aus ihrer eigenen Geschichte in die Supervision mitnehmen.²⁴ Dies ist notwendig um einerseits eine mögliche Beeinflussung und andererseits eine ‚Assimilierung‘ an z.B. eine Organisation zu vermeiden (Möller 2001, 34). SupervisorInnen sind aufgrund ihrer Ausbildung idealerweise mehr als ihre SupervisandInnen in der Lage zu reflektieren, sich in Reflexionen einzubeziehen, beziehungsfähiger zu sein, vorausszuschauen und zu planen, zu diagnostizieren oder zu motivieren (Leuschner 2007, 21). Reflexion soll, neben der Selbstreflexion der SupervisandInnen, auch die Reflexion der Beratungssituation miteinbeziehen (Buchinger, Klinkhammer 2007, 143). Dadurch können eventuell veränderte Supervisionsziele erfasst und geklärt werden (Fleischmann 2010, 126).

²⁴ Zu diesem Zweck wird aus der Psychoanalyse das Konzept von Übertragung und Gegenübertragung entlehnt: *Übertragung* lässt jemanden etwas in seinem Gegenüber sehen oder fühlen, das eigentlich von früheren Interaktions- und Kommunikationspartnern kommt. Häufig werden dabei frühere (unbewusste) Gefühle wieder aktiviert und beeinflussen das Erleben der neuen Situation (Belardi 2002, 23). Anders ausgedrückt handelt es sich bei Übertragungsprozessen „um wiederbelebte Beziehungserfahrungen der individuellen Geschichte“ (Oberhoff 2005, 20). *Gegenübertragung* bezeichnet die durch die Schilderungen der SupervisandInnen bei SupervisorInnen ausgelösten Bilder, Assoziationen oder Gefühle (Belardi 2002, 25). Gegenübertragung wird als methodisches und diagnostisches Hilfsmittel zur „Reflexion des Ursprungsgeschehens zwischen dem Supervisanden und seinem Klienten“ gesehen und eingesetzt (ebd.).

Um sich gut und schnell auf verändernde Situationen einstellen zu können und somit handlungsfähig zu bleiben, wird die Fähigkeit zur **Improvisation** benötigt (Fleischmann 2010, 118). Doch nicht nur bei der Anwendung verschiedener Methoden oder Arbeitstechniken und Arbeitsmittel kommt Improvisation zum Tragen. SupervisorInnen improvisieren während des gesamten Supervisionsprozesses: werden beispielsweise von ihnen formulierte Annahmen von SupervisandInnen nicht angenommen, müssen diese verworfen und neue gebildet werden (ebd.). Interventionen kommen dann oft spontan und dennoch an die Situation angepasst zur Anwendung (Fleischmann 2010, 118). In ihrer Diplomarbeit zeigt Fleischmann (2010, 119), dass Improvisation von Erfahrung abhängig ist und erfahrene SupervisorInnen eher und intuitiver²⁵ Improvisation anwenden als unerfahrene SupervisorInnen. „Erfahrung bringt Sicherheit bei der Interventionsform und des Beratungsformates [...] [und] erlaubt es, die eigenen Handlungs- und Interventionsschritte nicht mehr begründen zu müssen“ (Fleischmann 2010, 119). Die Fähigkeit zur Improvisation ist somit auch mit der Reflexionsfähigkeit verknüpft, da durch Reflexion improvisierte Handlungs- oder Lösungswege dem konkreten Handeln zugeordnet werden können und für zukünftige Situationen verfügbar werden.

Aufgabe von Supervision ist u.a. die Leistung von Hilfestellung bei der Erweiterung von Handlungs-, Denk- und Gefühlsspielräumen (Eberhart 2004c, 110). Hierzu kann das bereits vorhandene, immanente, also nicht präsente, Problem- beziehungsweise Lösungswissen der SupervisandInnen genutzt werden, indem es durch Bewusstmachung zugänglich und nutzbar wird (ebd.). Dieses Bewusstmachen wird über die sprachliche Ebene angeregt, wodurch sich Wichtigkeit und Zusammenhang mit Kompetenzen im Bereich Sprache und Kommunikation ergeben.

²⁵ Fleischmann (2010, 114f) benennt Intuition als Reduktion von Komplexität um in kritischen Situationen handlungsfähig bleiben zu können. Intuition ist nicht direkt greifbares Wissen, um unabhängig vom rationalen Wissen mit Situationen umgehen zu können (Hänsel et al. 2002, 3; zit. n. Fleischmann 2010, 117). „Die intuitive Verknüpfung von Bildung und handhabbarem Wissen machen die Identität in der supervisorischen Arbeit aus“ (Leuschner 2007, 21).

3.3.2 Sprach-²⁶ und Kommunikationskompetenz

Ausdrucksfähigkeit und sprachliche Gewandtheit ist für SupervisorInnen notwendig um in der Beratung Probleme (gemeinsam mit den SupervisandInnen) definieren²⁷ zu können (Eberhart 2004a, 37), um Ziele positiv und konkret, etwa anhand einer zukünftigen Situation, in der das Problem nicht mehr existiert, zu formulieren²⁸ (ebd., 38) und um individuell passende und zufriedenstellende Lösungsmöglichkeiten zu finden (ebd., 177). In der genannten Untersuchung von Möller (2001, 314) zu guter Supervision zeigt sich die Wichtigkeit von Sprach- und Ausdrucksfähigkeit in der Supervision in der metaphernreichen Sprache der untersuchten SupervisorInnen. Sie eröffnen so ihren SupervisandInnen einen neuen Wahrnehmungsraum (ebd.) und machen durch Sprache einen (neuen) Aspekt von Realität zugänglich. Treffend formuliert dies Eberhart (2004b, 133): „Die Sprache wird [so] zum wichtigsten Baumaterial für das Welt- und Menschenverständnis und [...] für das Selbstverständnis eines Menschen“.

Im Laufe eines Supervisionsprozesses wird es immer wieder notwendig, mittels **Metakommunikation** über aufkommende Gefühle und den Umgang damit zu sprechen (Bürgi 2004b, 69). Die „sprachliche Rekonstruktion des zu reflektierenden Gegenstandes“ ist gleichzeitig Voraussetzung und Begrenzung in der Supervision (Krall 2009, 20). In diesem Zusammenhang ist es notwendig, paraverbale und nonverbale Kanäle²⁹ zu kennen, den Ausdruck von Gefühlen darin zu erkennen und die so übermittelten Botschaften ebenfalls deuten zu können (Bürgi 2004b, 69ff). Kommunikation entsteht

²⁶ Sprache ist für den Mensch das wichtigste Kommunikationsmedium mit dessen Hilfe komplexe Sachverhalte mitgeteilt werden können (Krall 2009, 19). Dabei erfüllt sie mehrere Funktionen: a) Sprache ist „Abbild bestehender Verhältnisse“ (Krainz 2009, 31) und beschreibt, was ist; b) Sprache ist gleichzeitig das Mittel zum Verständnis dieser Verhältnisse, um Abwesendes zu vergegenwärtigen und um Bilder von Situationen zu konstruieren (ebd.); c) Die „werkzeughafte Verwendung von Sprache“ (Krainz 2009, 31) zur Zielverfolgung – beispielsweise in Organisationen steht mehr oder weniger jede Kommunikation in „einer Mittel-Zweck-Relation“ (ebd., 32). Um die Sprache und besonders Sprachspiele (den Jargon) einer Organisation zu verstehen benötigen SupervisorInnen Vorstellungen davon, welcher Art Gebilde eine Organisation ist. Diese Vorstellungen sind abhängig davon, wie die wissenschaftliche Fachrichtung Organisation thematisiert (Krainz 2009, 32).

²⁷ Die Problemdefinition zu Beginn eines möglichen Supervisionsprozesses ist wichtig, da a) durch das von SupervisorIn gezeigte Interesse am Problem der oder des SupervisandIn eine Vertrauensbasis geschaffen wird, b) die SupervisorIn hier entscheiden muss, ob er oder sie die notwendigen Kompetenzen für die Problemlösung besitzt und c) herauszuarbeiten ist, ob das besprochene Problem, auch das ist, das die SupervisandIn daran hindert die Lebenssituation selbst zu bewältigen (vorgetragenes vs. hintergründiges Problem) (Bürgi 2004c, 151).

²⁸ Bürgi (2004d, 188) beschäftigt sich ausführlich mit der Umsetzung und dabei auftretenden Schwierigkeiten beim Formulieren von Zielen.

²⁹ Paraverbale Signale sind die Sprechstimme, Sprechweise, Sprachstörungen und Schweigen. Nonverbale Signale umfassen neben Mimik, Gestik, Muskeltonus (Verkrampfung und Entspannung), Weinen, Erröten und Herzklopfen auch Organerkrankungen, Kleidung und Distanzverhalten (Bürgi 2004b, 70).

also auch außerhalb der gesprochenen Sprache: Oft verrät die Körperhaltung eines Menschen den „inneren Zustand, seine Beteiligung, seine Nähe und Distanz im Verhältnis zu den Menschen und den Dingen, mit denen er gerade zu tun hat“ (Münch 2009, 6f). Dieser Gedanke lässt darauf schließen, dass es für das Verständnis dieser Botschaften von Vorteil ist, Kenntnisse über Kommunikationstheorien und Kommunikationsmodelle³⁰ sowie über Kommunikationsverhalten zu besitzen.

Die Kenntnis von SupervisorInnen über bestimmte **Gesprächstechniken** ist für den Prozess der Bewusstmachung von Gefühlen und Einstellungen bei den SupervisandInnen wesentlich. Solche Techniken können sein: Verbalisierung, Wiederholung oder Paraphrasierung (Erbring 2009, 42).

Als einen Teil der Sprach- und Kommunikationskompetenz sehe ich auch die Fähigkeit von SupervisorInnen, ein Gespräch zu leiten und zu überblicken, dies soll hier mit **Gesprächsführungskompetenz** bezeichnet werden. Ausgehend vom idealtypischen Supervisionsprozess und den dabei gleich bleibenden Prozessschritten³¹ (Belardi 2002, 76ff) ist es für SupervisorInnen von Vorteil eine Linie, eine gewisse Ordnung und damit den Überblick zu behalten. Dies kann u.a. erreicht werden, indem Gespräche entsprechend vorbereitet werden und eventuell bereits vorhandenes Wissen über die Situation bedacht wird (Eberhart 2004a, 33f). Weiters ist es wesentlich, Gesprächsvoraussetzungen zu kennen, wie beispielsweise, ob es sich um eine verordnete oder erbetene Beratung handelt, da diese Gesprächsvoraussetzungen oftmals für die Supervision relevante Vorinformationen über die Situation mit sich bringen (ebd., 34f).

3.3.3 System- und Organisationswissen bzw. System- und Organisationsbewusstsein

SupervisandInnen sind meist in Organisationen eingebunden, was für SupervisorInnen bedeutet, dass die Supervision unter **Berücksichtigung des**

³⁰ Ein Kommunikationsmodell ist beispielsweise das ‚Gerechte Sprechen‘, das davon ausgeht, dass Sprache Wirklichkeiten benennt und sich auch erschafft. Ein wesentliches Ziel dabei ist ‚Entscheidungsgerechtes Sprechen‘: Entscheidungen durch Sprache zu erleichtern und zu fördern (Schinzilarz 2009, 25). Dies eignet sich für Supervision, da die Unterstützung in Entscheidungsprozessen ein erklärtes Ziel von Supervision ist (ebd.).

³¹ Den idealtypischen Supervisionsprozess gliedert Rappe-Gieseke (2003, 117) ausgehend von Gruppen- und Teamsupervision in folgende Phasen: Erstkontakt, Sondierungsgespräch, Vorphase der Problemdiagnose (bei Bedarf), Kontrakt, Supervisionsprozess und Auswertungs- bzw. Rückkopplungssitzung.

Organisationsbezuges durchgeführt werden muss (Steinhardt 2005, 148). Die oftmals stattfindende Beauftragung aus einer Vorgesetztenstelle der jeweiligen Organisation spielt in diesem Kontext eine wesentliche Rolle: Zum einen ist es wichtig, die Kontrakt- und Vereinbarungsabwicklung für alle Seiten zufriedenstellend und im Sinne des Supervisionsprozesses durchzuführen (Rappe-Gieseke 2003, 121ff). Zum anderen gilt es den hierbei entstehenden schmalen Grat zwischen Unabhängigkeit und Loyalität dem Auftraggeber gegenüber zu bewältigen und damit **Überparteilichkeit** zu bewerkstelligen. Dies sieht Leuschner (2007, 18) als „höchstes Gut supervisorischer Arbeit“.

Das Zusammenarbeiten dreier Parteien im Rahmen von Supervision schafft ein Spannungsfeld, beispielsweise Team-Leitung-Supervision (Pühl 1998, 155). Supervision kann nur gelingen, wenn alle Komponenten des Dreiecks ausgewogen und ausbalanciert sind (Möller 2001, 295). Voraussetzung für eine gelingende **Triangulierung** ist die Bewältigung der ‚triadischen Grundangst‘ (Pühl 1998; zit. n. Möller 2001, 297), also der Angst ausgeschlossen zu werden, seitens der SupervisorIn (Möller 2001, 297). SupervisorInnen dürfen somit nicht mit einer anderen Partei im Dreieck paktieren (ebd.).

SupervisandInnen bewegen sich in Organisationen und anderen Systemen³², die Einfluss auf die Supervision haben können und selbst davon beeinflusst werden können. Interventionen im Rahmen von Supervision haben selten nur die beabsichtigte Wirkung, sondern erzeugen häufig Neben-, Folge- oder Rückwirkungen mit Umwelten (Eberhart 2004c, 117). Diese können im schlimmsten Fall so stark sein, dass sie die positiven Auswirkungen zunichtemachen. SupervisorInnen müssen immer die Möglichkeit von (unerwarteten) Nebenwirkungen im Auge behalten. Durch entsprechende Fragen an die SupervisandInnen lassen sich die Folgen und Auswirkungen von Veränderungen auf andere Lebenswelten oftmals abschätzen (ebd.). Dies bedeutet also, dass SupervisorInnen immer auch **Interaktionen und Beziehungen zu Umwelten be(tr)achten** müssen. Systemisches Denken sehen Buchinger und Klinkhammer (2007, 131) in diesem Zusammenhang nicht bloß als den Bezug auf systemische Konzepte, sondern vielmehr als den „grundlegenden Zugang zu sozialen Sachverhalten“.³³

³² Eine detaillierte Aufarbeitung von System-Umwelt-Beziehungen findet sich bei Rappe-Gieseke (2003, 88-112).

³³ Das systemtheoretische Denken selbst sehen Buchinger und Klinkhammer (2007, 132) der Supervision „mehr als jede andere Denkrichtung“ entsprechend, da es als Denken in Zusammenhängen „besser als jede andere theoretische Ausrichtung der Komplexität des Gegenstandes der Supervision gerecht wird“.

Darunter fällt die Notwendigkeit von *Organisationsbewusstsein* (Buchinger, Klinkhammer 2007, 110) und der Kenntnis von Organisationsentwicklungskonzepten (Steinhardt 2005, 170). Organisationsbewusstsein verlangt nach einem Verständnis der Eigendynamik von (Wirtschafts-)Organisationen, Wissen um die „Bedeutung der Beziehung der Organisationen zu ihren relevanten Umwelten und um die Formen ihrer Gestaltung“ (Buchinger, Klinkhammer 2007, 110). SupervisorInnen müssen in diesem Bereich über Übergänge beziehungsweise Schnittstellen von externen zu internen Umwelten und umgekehrt Bescheid wissen (ebd.). Gefragt sind außerdem Kenntnisse über die Auswirkungen von Arbeit auf Personen sowie über den Einfluss persönliche Besonderheiten auf die Arbeit (Buchinger, Klinkhammer 2007, 27, 35f).

System- und Organisationswissen bzw. System- und Organisationsbewusstsein erfordert von SupervisorInnen, sich mit keiner der in Supervision involvierten Parteien auf eine Seite zu stellen. Interventionen müssen unter Betrachtung und Beachtung der Umweltbeziehungen geplant und umgesetzt werden. Dazu bedarf es des Wissens und der Bewusstheit über Zusammenhänge verschiedener Umwelten von und Schnittstellen mit Organisationen.

In Organisationen geht es Buchinger und Klinkhammer (2007, 184) zufolge auch um „organisatorische, gruppenspezifische oder persönliche Machtdefinitionen, um Geschlechterdiskriminierung und um die Bedeutung von Sexualität in Organisationen“. Dieser Gedanke zeigt auf, dass das Thema ‚Gender‘ für Supervision, die sich – wie bereits erwähnt – oftmals in Organisationen abspielt, von Bedeutung ist.

3.3.4 Genderkompetenz

„Für die fachliche Kompetenz der SupervisorInnen ist es notwendig, dass sie sich für die Kategorie Gender qualifizieren“ (Class 2005, 3). Class (ebd.) sieht die Integration der Gender-Perspektive in Supervision als Qualitätsmerkmal von Supervision.

Voraussetzungen für Genderkompetenz sind „**Bewusstheit und Sensibilität für geschlechtsbezogene Aspekte** des eigenen Handlungsfeldes sowie Selbstreflexion bezüglich der eigenen Geschlechterrolle und im Hinblick auf persönliche Einstellungen und Annahmen zur Konzeption des Geschlechterverhältnisses“ (Böllert, Karsunsky 2008, 7). Dabei sollen *beide* Geschlechter einbezogen werden und Problemlagen und Problemsituationen aus beiden Perspektiven betrachtet werden (Blickhäuser, Raschke 2005, 59).

Genderkompetenz wird außerdem gekennzeichnet durch die **Verknüpfung von genderunspezifischem Wissen** wie Management, Personalführung und Organisationsberatung mit dem **spezifischen Wissen um Geschlechterverhältnisse** (Meuser 2005, 17). In diesem Zusammenhang sieht Meuser (ebd.) Genderkompetenz als Teil von Führungskompetenz in Organisationen.³⁴ Im Ausbildungskontext ordnet er Genderkompetenz als gleichwertige und wichtige Kompetenz neben Fach-, Methoden- und Sozialkompetenzen ein (ebd.). Praktische Anwendung findet Genderkompetenz in Supervision beispielsweise in Bezug auf die „Veränderung im Verständnis von Geschlechterrollen und Geschlechterkonstruktionen in Organisationen“ (Bruchhagen 2005, 5).³⁵

In Beratungssituationen, die explizit Gender oder Gender Mainstreaming³⁶ zum Thema haben, sollten sich SupervisorInnen somit auf eine „emotional angespannte und intensive Psycho- und Gruppendynamik“ vorbereiten (Buchinger, Klinkhammer 2007, 184). Zur angemessenen Bearbeitung dabei möglicherweise aufkommender Konflikte sind spezielle **Techniken der Konfliktbearbeitung und Konfliktlösung** erforderlich (siehe Kapitel 3.2.7). Das Ziel von Genderkompetenz ist es, die verschiedensten Facetten von Gender-Aspekten sowohl auf der institutionellen Ebene (z.B. in den Organisations- und Personalstrukturen), als auch auf der Handlungsebene zu identifizieren und gleichstellungsorientiert berücksichtigen zu können (Böllert, Karsunsky 2008, 7).

3.3.5 Fähigkeit zur Balance zwischen Empathie und Abstinenz

Um SupervisandInnen so weit wie möglich wertfrei begegnen zu können und den Supervisionsprozess nicht durch eigene Gefühle, Einstellungen oder Werte zu beeinflussen, müssen SupervisorInnen eine Balance zwischen Empathie und Abstinenz schaffen (Fleischmann 2010, 122f). **Empathie** bedeutet dabei das „psychische ‚Einfühlen‘ in die Erlebniswelt einer anderen Person“ (Fleischmann 2010, 119) und der gleichzeitigen Bewusstheit und Trennung zwischen den eigenen und den Gefühlen

³⁴ Dem Gedanken von Gender-Kompetenz als Teil von Führungskompetenz folgend zeigt Meuser (2005, 17) den Widerspruch mit Luhmanns Sichtweise von Organisationen als geschlechtsindifferenten Bereich auf.

³⁵ In Organisationen geht es Buchinger und Klinkhammer (2007, 184) zufolge auch um „organisatorische, gruppenspezifische oder persönliche Machtdefinitionen, um Geschlechterdiskriminierung und um die Bedeutung von Sexualität in Organisationen“. Dadurch werden Diskussionen von gender-bezogenen Themen auch ein Stück weit politisch (Bruchhagen 2005, 6).

³⁶ Gender Mainstreaming hat die Gleichstellung der Geschlechter auf *allen* gesellschaftlichen Ebenen zum Ziel: „The (re)organisation, improvement, development and evaluation of policy processes, so that a gender equality perspective is incorporated in all policies at all levels and at all stages, by the actors normally involved in policy-making“ (Council of Europe 1998).

anderer (Edding 2011, 14). Durch die Perspektivenübernahme seitens der SupervisorInnen fühlen sich SupervisandInnen ernst genommen, was eine Grundlage für eine gute Arbeitsbeziehung schafft. Um sich aber nicht völlig von den Gefühlen ihrer SupervisandInnen vereinnahmen zu lassen ist es wichtig, zugleich Grenzen zu ziehen. Fleischmann (2010, 122) sieht **Abstinenz** als die Fähigkeit die „Eigenständigkeit gegenüber den KlientInnen (SupervisandInnen, Anm. C.W.) zu bewahren und deren Identifikationsangeboten³⁷ zu widerstehen“.

Der Balanceakt zwischen Empathie und Abstinenz wird unterstützt durch das oszillierende Verstehen: Dabei sind wir „unsere eigenen teilnehmenden Beobachter [...] [und] sehen uns und den anderen in der Beziehung und in Interaktion“ (Leuschner 2007, 14). Dabei sollen „Gefühle, Beweggründe, unausgesprochene Ziele, verborgene Wünsche oder Ängste“ entschlüsselt und erkannt werden (ebd.). Oszillierendes Verstehen ist somit die Fähigkeit, gleichzeitig Nähe und Distanz zu schaffen (ebd.).

3.3.6 (Arbeits-)Beziehungskompetenz

Die Beziehung in einer Beratung ist gekennzeichnet durch eine besondere Qualität, die sich in ‚**Offenheit**‘³⁸ und ‚**Gegenseitigkeit**‘ zeigt (Bürgi 2004b, 57), umfasst also „sowohl die Person des Beraters als auch die des Klienten [=SupervisandIn, Anm. C.W.]“ (ebd., 29). Die Arbeitsbeziehung zwischen SupervisorIn und SupervisandIn geht über den professionellen Rahmen hinaus und verlangt eine persönliche Involvierung, die Eberhart (2004a, 29) als ‚Betroffenheit‘ – im Sinne des ‚sich treffen Lassens‘ von einer anderen Person – bezeichnet und die dadurch eine neue Beziehungsdimension eröffnet. Neben der genannten Offenheit sieht Eberhart (2004a, 30) den Aspekt der ‚**Klarheit**‘ als einen weiteren wichtigen Aspekt bei der Gestaltung beruflicher Arbeitsbeziehungen und meint damit die Gegensätzlichkeiten von BeraterIn (SupervisorIn) und KlientIn (SupervisandIn), die nicht übersehen oder verwischt werden dürfen. Aus der Verbindung von Offenheit und Klarheit können Schwierigkeiten oder Widersprüchlichkeiten bei der Ausübung der Berufspraxis entstehen, da es „anspruchsvoll [ist], einem anderen Menschen mit ehrlicher Begegnungsbereitschaft und in Offenheit gegenüberzutreten und gleichzeitig Fachfrau und Expertin zu sein“ (Eberhart 2004a,

³⁷ Das Konzept der Identifizierung entstammt der Psychoanalyse. Racker (1959; zit. n. Oberhoff 2009, 155f) unterscheidet die konkordante Identifizierung, „dabei fühlt der Analytiker wie der Patient“, und die komplementäre Identifizierung, dabei „fühlt der Analytiker sich wie das Übertragungsobjekt“.

³⁸ Offenheit versteht Eberhart (2004, 29) in diesem Zusammenhang als die Bereitschaft, sich zu zeigen und das Gegenüber zu verstehen.

31). Die Herausforderung für SupervisorInnen ist es, **zwei Positionen und Sichtweisen gleichzeitig einzunehmen** und dabei auf der einen Seite die SupervisandInnen zu verstehen, sich auf die Situation einzulassen, sich andererseits aber immer noch als ExpertIn soweit **distanzieren** zu können, um einen weitgehend objektiven Blick auf die Situation zu behalten.

Der Gestaltung der Arbeitsbeziehung kommt in der Supervision eine ganz besondere Rolle zu und ist die Voraussetzung für eine erfolgreiche Supervision (Buchinger, Klinkhammer 2007, 32): „Supervision vollzieht sich in Beziehungen, in der Begegnung zwischen Menschen“ (Leuschner 2007, 14). Aufgrund der Einbringung der eigenen Person und inneren Zustände, sowohl bei SupervisorIn, als auch bei SupervisandIn, ist die Entwicklung dieser Beziehung nicht oder nur in geringem Maße vorhersagbar und steuerbar (Buchinger, Klinkhammer 2007, 32). Diese nicht vorhandene Steuerbarkeit verlangt Buchinger und Klinkhammer (2007, 33) zufolge aber gerade deshalb nach Steuerung, wobei steuern hier bedeutet, auf eine Situation gezielt Einfluss zu nehmen und gleichzeitig Teil der zu steuernden Situation zu sein. Die sich daraus ergebende **Reflexivität** sehen die Autoren als wichtigste Folge der so entstehenden Beziehung: „Reflexion und Handeln sind in einem unlösbaren Zirkel miteinander verbunden“ (Buchinger, Klinkhammer 2007, 33).

Um eine für Supervision fundamental wichtige Beziehung mit der SupervisandIn einzugehen, benötigen SupervisorInnen die Fähigkeit, sich selbst einzubringen und offen für das Gegenüber zu sein, dabei aber gleichzeitig den als ExpertInnen notwendigen Abstand einzunehmen. Dadurch sind SupervisorInnen gleichzeitig Teil der Beziehung und Betrachter und Einflussnehmende von außen.

Um von SupervisandInnen akzeptiert zu werden, muss auch die Herausforderung, die sich aus dem **Unterschied zwischen Position und Rolle** ergibt, bewältigt werden können: „Die Position bezeichnet den arbeitsvertraglich festgelegten Status. Die Rolle ist der erlebte Status, das, was die Einzelnen daraus machen können“ (Böhmer, Klappenbach 2007, 65). Doch nicht nur auf die eigene Person bezogen sind Kenntnisse über und Bewusstsein für Rangverteilung erforderlich. Sie sind auch wesentlich für die Arbeit in Supervisionsprozessen, deren Aufgabe es ist „die formell festgelegte Hierarchie und die informelle Rangordnung in Einklang zu bringen“ (ebd., 65f).

Mit Hierarchien in Zusammenhang stehen **gruppendynamische Aspekte** und Phänomene, da sich das Verhalten in der Gruppe auf die Rolle auswirkt (Böhmer,

Klappenbach 2007, 67). Gruppenrollenverhalten kann Rückschlüsse auf die Lebensgeschichte einer Person ermöglichen, da dominantes, aktives oder zurückhaltendes, passives Verhalten in einer Gruppe „stark mit der Lebensgeschichte zusammenhängt“ (ebd.).

Wo verschiedene Menschen, Meinungen, Einstellungen und Verhaltensweisen aufeinandertreffen ist naturgemäß das Potential für eine Konfliktenstehung gegeben. Konflikte sind in Zusammenhang mit Gruppen nicht unbedingt als negative Störelemente zu sehen, sondern aus Sicht etwa des Gruppenbildungsprozesses nach Tuckmann (1965, o.S.; zit. n. Böhmer, Klappenbach 2007, 66f) als normale Elemente zu betrachten, die oftmals zu einer Weiterentwicklung führen können.

3.3.7 Konfliktkompetenz

Ein zentrales Themenfeld von Supervision ist die Bewältigung von Konflikten (Galdynski 2009, 12; Boeckh 2008, 87). Konflikte sind nicht nur oft Thema von Supervision, sie können auch in der supervisorischen Beziehung auftreten. Deren Dynamik ist häufig, jedoch nicht unbedingt, ein Spiegel der Fall- oder Teamdynamik (Boeckh 2008, 87f).

Doch auch Ambivalenzen, Diskrepanzen und Paradoxien sind Supervisionsthemen. Diese werden in der Supervision nicht unbedingt als sofort zu lösende Probleme verstanden, sondern sollen genauer betrachtet und bei Bedarf ausformuliert werden, um Hintergründe zu erkennen und Umgangsweisen für die Zukunft zu schaffen (Rappe-Gieseke 2003, 26). Einen wichtigen Anteil an der supervisorischen Tätigkeit hat das Vermögen von SupervisorInnen, **Diskrepanzen und Spannungen auszuhalten** (Möller 2001, 32, 56, 88; Rappe-Gieseke 2003, 26). Dazu müssen SupervisorInnen ihre eigene Angst wahrnehmen und damit umgehen können, um vorschnelles Eingreifen und damit eine Entmündigung der SupervisandInnen zu vermeiden (Möller 2001, 56). Das psychoanalytische Modell ‚Container - Contained‘ von Bion sieht Lazar (1994, o.S.; zit. n. Möller 2001, 46) als „Leitidee in der Praxis der Supervision“. Der Ansatz besagt, dass gute SupervisorInnen situatives und emotionales Chaos und den damit verbundenen Strukturzerfall aushalten – sie fungieren als ‚Container‘ (Rappe-Gieseke 2003, 27). Dabei wird das Aufgenommene (Contained) nicht beurteilt oder nach Erklärungen dafür verlangt, sondern toleriert (Möller 2001, 46f). Durch das Angebot stabiler und haltender Rahmenbedingungen ermöglichen SupervisorInnen ihren SupervisandInnen die Entwicklung neuer Strukturen (Rappe-Gieseke 2003, 27), indem das Aufgenom-

mene in „verdauliche[n] Portionen dosiert an die Supervisanden“ zurückgegeben wird (Möller 2001, 47).

Aus Ambivalenzen oder Diskrepanzen können dennoch potentiell Konflikte entstehen, weshalb Buchinger und Klinkhammer (2007, 51) fundiertes **Wissen über Konfliktstrukturen** und deren Lösung für die erfolgreiche Supervisionsarbeit besonders betonen. Dazu gehört die Fähigkeit von SupervisorInnen, das Konfliktverständnis auch zu vermitteln, zwischen vermeidbaren und unvermeidbaren Konflikten unterscheiden zu können und die Erarbeitung eines „differenzierten und situationsangemessenen Repertoires von Methoden des Konfliktmanagements“ mit und für die SupervisandInnen (ebd.).

3.3.8 Methodische Kompetenz

Der komplexe Gegenstand der Supervision, der sich aus der „personenbezogenen Beratung für Professionals“ ergibt, erfordert ein Beratungskonzept, „das verschiedene **wissenschaftliche Disziplinen und verschiedene Methoden** integriert“ (Rappe-Gieseke 2003, 11f; Hervorhebung C.W.). Auch Buchinger und Klinkhammer (2007, 143) betonen die Komponente von „wissenschaftlich fundierte[r], methodisch geleitete[r] Reflexion“ in der Beratung. Das heißt, dass „zum state of the art der Supervision gehört, [diese] verschiedene[n] Theorien und Praxismodelle zu kennen, sie situationsadäquat anwenden zu können und sie so aufeinander zu beziehen, dass sie eine gute und stabile Basis für die eigene professionelle Identität liefern“ (Rappe-Gieseke 2003, 12). Arbeitstechniken, wie beispielsweise Verstärken oder Hilfestellungen zum Selbstausdruck, sollen den Beratungsprozess gestalten, fördern und vorwärts bringen (Bürgi 2004a, 237ff).

Trotz des Einbezuges verschiedenster Theorien und Methoden hat Supervision auch **Grenzen**. Buchinger und Klinkhammer (2007, 58ff) streichen deren Bedeutung für die Supervision hervor: Grenzen schaffen Identität gegenüber anderen Beratungsformen. So sehr Supervision von den Methoden anderer Beratungsformen profitiert, so sehr ist sie auch von deren Entwicklungsstand abhängig. Dadurch können sich ebenso methodische Grenzen in der Supervision ergeben (Buchinger, Klinkhammer 2007, 59). Im Praxisfeld von Teamsupervision können sich Grenzen durch vorgegebene und vom Team nicht beeinflussbare Arbeitsbedingungen ergeben, die die Arbeit an und die Erreichung von Zielen verhindern. In solchen Situationen kann die Problemlösung nicht mehr durch Supervision erzielt werden (Rappe-Gieseke 2003, 48).

Grenzen anderer Art können sich aus Situationen selbst ergeben: Trotz aller Bemühungen kann es sein, dass eine Situation sich als unveränderbar herausstellt. Dann ist es die Aufgabe von SupervisorInnen eine Veränderung in der Einstellung gegenüber der Situation herbeizuführen und im besten Fall eine ‚Aussöhnung‘ mit der Situation zu erreichen (Eberhart 2004c, 117f).

Im weiteren Sinne sehe ich zudem die Fähigkeit mit der eigenen Zeit umzugehen und sie gut zu planen, den Einbezug finanzieller Aspekte und die Organisation mehrerer parallel laufender Projekte oder Supervisionsaufträge unter dem Begriff der ‚(Selbst)Organisationskompetenz‘ der methodischen Kompetenz zugehörig. Zwar sind dies keine methodischen Techniken im eigentlichen Sinne, jedoch sehe ich auch den Besuch eines Buchhaltungskurses oder die Installation bestimmter Software zur Projekt- oder Zeitverwaltung als Methoden, um diese Aspekte effizient abzuwickeln.

3.3.9 Feldkompetenz und Themenkompetenz

Die Nennung von ‚**Feldkompetenz**‘ findet sich beispielsweise bei Belardi (1998, 40) und Möller (2001, 293) und bezeichnet die „Wahrnehmung, das Verstehen und das Mitgestalten von Dynamik im jeweiligen Arbeitsfeld, das beraten wird“ (Berker 1992, 4f; zit. n. Belardi 1998, 40). Anders gesagt ist Feldkompetenz aus eigener Erfahrung entstandenes Hintergrundwissen über die „sozialen, organisatorischen, rechtlichen und zielgruppenspezifischen Fragen eines Arbeitsgebietes“ (Belardi 1998, 41). Am Beispiel von Supervision in Krankenhäusern bedeutet das, dass SupervisorInnen sowohl die nötige fachliche Ausbildung zur Durchführung von Supervision benötigen, als auch „gute Kenntnisse über Kliniken als Institutionen mitsamt ihrer Systemumwelt“ (Möller 2001, 293).

Themenkompetenz betrifft neue Themen, die durch die Veränderung der Arbeitswelt entstanden sind. Diese sind über unterschiedliche Fachgebiete hinweg weitgehend gleich oder ähnlich und erfordern angemessene theoretische und methodische Kompetenzen von SupervisorInnen (Buchinger, Klinkhammer 2007, 48): SupervisorInnen müssen Themen und „durch den Kontext geprägte Beziehungen [...] entsprechend einem konzeptionellen Ansatz“ handhaben (Schreyögg 2004, 24). Zu den Themen zählen Buchinger und Klinkhammer (2007, 48) beispielsweise ‚Arbeit und Gesundheit‘, ‚Identität und Handhabung von Mehrfachidentitäten‘ oder Fragen des ‚Balancing (work-life)‘. Zur Bearbeitung des Themas Arbeit und Gesundheit im Rahmen von Supervision

empfehlen sie Kenntnisse über den Zusammenhang von Arbeit und Gesundheit und über Konzepte von Instrumenten zur betrieblichen Gesundheitsförderung.

3.3.10 Fähigkeit zu ethischem Handeln

„Ethische Positionierungen werden [...] als wesentliche Basis von Beratungstheorien gesehen“ und sind damit im Zusammenhang mit der Professionalisierung und Qualitätssicherung wichtig (Ukowitz 2007, 9). Dabei bezieht sich Qualitätssicherung nicht nur auf die Kundenseite, sondern auch auf „den Anspruch, den eine Beratungsform an sich selbst stellt“ (ebd., 9f). Supervision zielt auf effektive Veränderung und jede „an Menschen durch Menschen erwirkte Veränderung ist [...] unter ethischen Gesichtspunkten kritisch zu beleuchten“ (Schreyögg 2004, 49f). Das heißt, es besteht ein asymmetrisches Machtverhältnis - zumindest am Beginn einer Beratung – insofern, als dass eine Person Veränderungen an einer anderen bewirken kann (Schreyögg, 2004, 51). Dieses asymmetrische Verhältnis soll sich durch den Supervisionsprozess in ein symmetrisches verändern und SupervisandIn und SupervisorIn sich „als Gleichberechtigte bzw. Gleichstarke gegenüberstehen“ (ebd.). Darum ist die SupervisandIn auch nicht in Richtung eines „modellhaften Idealzustandes“ zu lenken, sondern auf ein nach ihren individuellen Bedürfnissen gestaltetes Ziel (Schreyögg 2004, 50f).

SupervisorInnen „als professionelle Akteure“ tragen also Verantwortung „für die Wirkungen ihres Handelns“ (Schreyögg 2004, 52). Verantwortung in der Supervision kann aus zwei Perspektiven betrachtet werden: a) als Verantwortung von SupervisandInnen für deren KlientInnen und von SupervisorInnen für die SupervisandInnen, b) als Selbstverantwortung als spezieller Fall, bei dem die verantwortliche Person dieselbe ist, wie die Person, die zur Verantwortung zieht (Schreyögg 2004, 52ff). Dabei steht, aus Sicht der SupervisorInnen, stets die Frage im Raum wie viel Verantwortung sie für ihre SupervisandInnen übernehmen müssen, da deren selbstverantwortliches Handeln zu manchen Zeiten begrenzt ist.³⁹ SupervisorInnen müssen sich angesichts dessen mit den Konsequenzen ihrer „aktuellen supervisorischen Interaktionen verantwortlich auseinandersetzen“ (Schreyögg 2004, 54f).

Eine weitere Funktion aus der Beschäftigung mit Ethik ist die methodische und inhaltliche Anleitung für die Praxis (Ukowitz 2007, 10). Dabei birgt jedoch die Schaffung

³⁹ Als Beispiel nennt Schreyögg (2004, 54f) durch Gruppendynamik in Teamsupervision ausgelösten Druck zur Selbstöffnung, der zu unvorhergesehenen Aktionen verleiten kann und damit, neben späteren Schamgefühlen, im beruflichen Bereich Folgen bis hin zu Kündigung oder juristischen Problemen haben kann.

einer Verbindung zwischen Theorie und Praxis einige Schwierigkeiten (ebd., 11). Buchinger und Klinkhammer (2007, 140) beschreiben einen möglichen ethischen Konflikt in der Supervision beispielhaft anhand einer Organisationsberatung, deren Zweck sein soll, vom Vorstand getroffene Entscheidungen mit einem Schein wissenschaftlicher Notwendigkeit zu versehen. Sie stellen also die, auch aus anderen Bereichen wie der Medizin, bekannte Frage, ob alles, was professionell möglich ist, auch erlaubt und somit ethisch vertretbar ist.

„Die mitmenschliche Wirkung seiner eigenen Arbeit kann [auch] der Supervisor nur umfassend erschließen, wenn er immer wieder einen inneren Rollentausch mit dem Supervisanden vollzieht“ (Schreyögg, 2004, 60). Um dies erfolgreich tun zu können, sehe ich für die Entwicklung von ethischer Kompetenz und deren ‚Anwendung‘ die Selbstreflexionskompetenz, Empathie und die Fähigkeit das Gesamtsystem, einerseits der Supervisionssituation, andererseits aus gesellschaftlicher Sicht, zu überblicken als wichtige Einflussfaktoren.

3.3.11 Kulturelle Kompetenz

Aufgrund der Globalisierung kommen sich Menschen verschiedener Kulturen⁴⁰ häufiger und intensiver nah (Ehmer 2009, 17).⁴¹ Je nachdem wie nah sich Kulturen durch Gemeinsamkeiten sind, desto weniger fremd werden sie empfunden. Sich mit anderen Kulturen zu beschäftigen und diese kennenzulernen setzt die Bereitschaft voraus, in die Fremde zu gehen‘ und sich Unbekanntem auszusetzen (Goeschel 2006, 5). Kultur betrifft jedoch nicht nur verschiedene Länder oder Gesellschaften, sondern findet sich individuell in jeder Organisation wieder. Dabei sind Führung und Kultur zwei sich gegenseitig beeinflussende Komponenten (Schein 2004, 10f).

Kulturelle Kompetenz ist die „Kompetenz zur Identifizierung eines Zeichenrepertoires und im Umgang damit, mit dem die Kommunikationsprobleme, die sich ergeben, ge-

⁴⁰ Was zur jeweiligen Kultur gehört wird durch Sozialisation weitergegeben: wie man soziale Beziehungen eingeht, Kontrolle des eigenen Verhaltens und Umgang mit Gefühlen, welche Erwartungen man an andere richten kann, was positiv oder negativ zu bewerten ist, aber auch Wege der verbalen und nonverbalen Kommunikation (Goeschel 2006, 3f).

⁴¹ Beim Aufeinandertreffen verschiedener Menschen treffen somit auch verschiedene Kulturen aufeinander und damit verbundene Ansichten und Verständnisse (Goeschel 2006, 4). Bei der Begegnung mit einer anderen Kultur entsteht der Gegensatz zwischen innen (zu Hause), dem Feld des Selbstverständlichen, von Bekanntem und damit Sicherheit, und außen (draußen) als das ‚Fremde‘ (Goeschel 2006, 4f). Durch die Konfrontation mit Neuem – Fremden – und zusätzlich dem Gedanken, dass nicht nur das Bekannte, die eigene Kultur, ‚richtig‘ ist, können bedrohliche und beängstigende Gefühle ausgelöst werden (Ehmer 2009, 17f).

löst oder verstärkt werden können“ (Goeschel 2006, 7). Dafür sind **Reflexion und Selbstbeobachtung**, sowohl für Einzelne als auch für Organisationen oder für eine Gesellschaft, von großer Bedeutung. Um kulturelle Kompetenz im Supervisionsprozess weitergeben zu können ist es für SupervisorInnen obligat, selbst über diese Kompetenz zu verfügen und diese in interkulturellen Begegnungen und der Reflexion darüber zu erweitern (Goeschel 2006, 8).

Der genannte Faktor des ‚Fremd-Seins‘ ist für SupervisorInnen durchaus positiv, da dies als Teil der beruflichen Rolle die professionelle Distanz ermöglicht (Ehmer 2009, 16). Um Fremd-Sein positiv für sich nutzen zu können, bedarf es der Fähigkeit zu erkennen, dass und wo es Unterschiede gibt, damit umzugehen und sich ‚zwischen‘ Kulturen bewegen zu können (ebd.).

3.4 Zwischenfazit

Nach der Darstellung der Schwierigkeiten der Kompetenzerfassung, deren mögliche Lösung eine Untergliederung von Kompetenz sein kann, wurde der Versuch unternommen, supervisorische Kompetenzen in ihrer theoretischen Form zu benennen. Dies ist für eine weitere Auseinandersetzung mit der Veränderung supervisorischer Kompetenzen eine notwendige Grundlage.

Als Anhaltspunkt wurden zunächst die von der ÖVS (2011) geforderten Ausbildungsinhalte gewählt. Diese wurden Kategorien zugeordnet, welche durch gleichzeitige Bearbeitung von Fachliteratur entwickelt wurden. Durch die Beschäftigung mit fach einschlägiger Literatur ist aufgefallen, dass die Bereiche Sprache und Kommunikation, Gender sowie Kultur nicht als explizite Ausbildungsinhalte von der ÖVS (2011) oder der DGSv (2011) genannt werden.

Supervisorische Kompetenz als Überbegriff umfasst nun Kompetenzen aus den Bereichen Reflexion, Sprache und Kommunikation, Systemorientierung, Gender, Beziehung, Konfliktbearbeitung, Methoden, Wissen über Arbeitsfelder, Ethik und Kultur. Grundsätzlich steht keine Kompetenz für sich allein, sondern erst das Zusammenspiel schafft ein ‚rundes‘ Gesamtbild für die praktisch agierende SupervisorIn. Wie sich gezeigt hat erhält die (Selbst-)Reflexion dabei einen hohen Stellenwert, da sie mit allen anderen Kompetenzbereichen in engem Zusammenhang steht.

Wie in Kapitel zwei beschrieben, setzen sich Kompetenzen aus Fähigkeiten, Fertigkeiten, Wissen und persönlichen Anteilen zusammen. Dies wird hier insofern sichtbar, als

sich die Kompetenzkategorien aus unterschiedlichen Fähigkeiten oder Fertigkeiten zusammensetzen. Das zeigt sich beispielsweise im Bereich der Methoden dadurch, dass zur kompetenten Anwendung von Methoden die Kenntnis verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen und deren Methoden wie auch das Erkennen von damit einhergehenden Grenzen und Grenzen der Supervisionsarbeit gehören.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Anforderungen an SupervisorInnen vielfältig und umfangreich sind, gute SupervisorInnen somit zahlreiche Kompetenzen besitzen müssen. Angesichts dessen wird klar, warum in Österreich⁴² die Supervisionsausbildung erst ab einem bestimmten Alter begonnen werden kann: um als SupervisorIn tätig zu werden verlangt, es ein hohes Maß an Selbstreflexionsfähigkeit (ÖVS 2011). Durch Lebenserfahrung und Kennenlernen vieler Situationen steigt die *Wahrscheinlichkeit* der höheren Ausprägung von Reflexionsfähigkeit direkt proportional mit dem Lebensalter.

In den beiden vorangegangenen Kapiteln wurde eine theoretische Grundlage zur Bearbeitung der Forschungsfrage geschaffen. Diese Bearbeitung wird unter wissenschaftlichen Kriterien durchgeführt. Dazu bedarf es eines methodisch fundierten Vorgehens, welches im nächsten Schritt näher beleuchtet werden soll.

⁴² Seitens der DGSv (2011) gibt es in Deutschland keine Altersvorgabe. Die Voraussetzungen eines Studienabschlusses und mindestens dreijähriger Berufspraxis führen aber zum gleichen Ziel: zu Lebenserfahrung.

4 Methodisches Vorgehen

Nachdem die Grundlagen zur Bearbeitung der Fragestellung geschaffen wurden, soll nun das methodische Vorgehen im empirischen Teil beschrieben werden. Dafür wird einleitend die Herkunft und der Hintergrund des Datenmaterials erklärt, da die Art der Daten die Wahl der Methode mitentscheidet (Mayring 1995, 210; Bortz, Döring 2006, 296f).

Um sich einer Methode zu nähern, bedarf es einer Entscheidung zwischen qualitativen und quantitativen Methoden. Zu diesem Zweck werden grundlegende Eigenschaften beider Forschungsparadigmen einander gegenübergestellt (4.1). Die Basis für die Entscheidung für ein Paradigma und für eine Methode bildet der Einbezug von Fragestellung und Datenmaterial. Diese werden mit den betrachteten Merkmalen in Zusammenhang gebracht, um eine eindeutige Linie eines Paradigmas herausarbeiten zu können. Nach der Festlegung des Forschungsparadigmas wird in weiterer Folge das Augenmerk auf eine spezielle Auswertungsmethode gelegt (4.2). Gleichzeitig wird damit das Vorgehen des Auswertungsprozesses festgelegt und dargestellt.

Die für diese Diplomarbeit verwendeten Daten entstammen dem Forschungsprojekt ‚Berufliche Kompetenzentwicklung von SupervisorInnen in Ausbildung‘ von Möller und Steinhardt.⁴³ Ziel dieses Projekts war die Messung supervisorischer Kompetenzen und die Darstellung der Kompetenzentwicklung.⁴⁴ Dazu wurden SupervisorInnen in Ausbildung mit verschiedenen Instrumenten getestet: Skulpturarbeit zu Beginn der Ausbildung; Fallbeispiel, Wissenstest, Affekterkennungstest, und Fragebogen zu Beginn und nach Abschluss der Ausbildung; Selbsteinschätzungsfragebogen und Fremdeinschätzungsfragebogen als Erhebungen nach jedem Seminartermin (vgl. Drexler, Möller 2007, 51-57).

Das im Rahmen der vorliegenden Diplomarbeit untersuchte Material aus genannter Studie sind Arbeitsproben⁴⁵ in Form von Fallbeispielen zweier Supervisionsfälle aus

⁴³ Grundlage für das Forschungsprojekt von Möller und Steinhardt ist die Arbeit von Drexler und Möller (2007).

⁴⁴ Wie bereits in Kapitel 2 und 3 erwähnt, zeigt sich die Problematik von Kompetenzmessung darin, dass „Kompetenz [...] erst in Handlungszusammenhängen und sozialen Kontexten sichtbar“ wird (Clement 2002, 29). Sowohl Messung als auch Benennung von Kompetenz ist schwierig, da jede soziale Situation in ihren Details einmalig ist und dadurch eine objektive Betrachtung und Definition von kompetentem Handeln zu abstrakt wird (Ludwig 2002, 99).

⁴⁵ Die Arbeitsprobe zählt zu den simulationsorientierten Verfahren. Bei ihr werden „wichtige

der Praxis.⁴⁶ Diese waren von den 14 ProbandInnen schriftlich zu beantworten. Die Erhebung wurde zu zwei Zeitpunkten durchgeführt: vor Beginn der Supervisionsausbildung und nach Abschluss selbiger.⁴⁷ Im Sinne der Vergleichbarkeit kamen dabei jeweils dieselben Fallbeispiele zum Einsatz.

4.1 Qualitatives oder Quantitatives Vorgehen?

Um sich für eine geeignete Auswertungsmethode⁴⁸ entscheiden zu können, stellt sich zunächst die Frage, ob nach qualitativem oder quantitativem Paradigma vorgegangen wird. Unterschiede in qualitativer und quantitativer Forschung lassen sich anhand ihrer charakteristischen Eigenschaften erkennen. Um für die vorliegende Arbeit in Bezug auf Daten und Forschungsfrage das geeignete Paradigma wählen zu können, werden die nachfolgend genannten Merkmale schließlich mit der Forschungsfrage und dem Datenmaterial in Zusammenhang gebracht.

Für eine erste Unterscheidung lässt sich sagen, dass in der qualitativen Forschung „verbale bzw. nichtnumerische Daten interpretativ verarbeitet“ werden, wohingegen in der quantitativen Forschung Messwerte statistisch analysiert werden (Bortz, Döring 2006, 298). Daraus könnte gefolgert werden, dass allein das Vorliegen verbaler (beziehungsweise in diesem Fall schriftlicher) Daten automatisch qualitative Auswertungsmethoden nach sich zieht, was jedoch zu kurz greifen würde, da qualitative Daten in quantitative umgewandelt werden können und somit auch quantitative Verfahren ermöglichen (Bortz, Döring 2006, 298).

Unterschiede in qualitativer und quantitativer Forschung lassen sich anhand der nachfolgend bearbeiteten Merkmale nachzeichnen. Dabei ist zu bedenken, dass die Differenzierungen in der Praxis oft weniger deutlich ausfallen (Lamnek 2005, 242): „Der Unterschied zwischen qualitativem und quantitativem Vorgehen wird oft nur an einem Teilaspekt des Forschungsprozesses festgemacht“ (ebd., 507).

Ausschnitte der Arbeitstätigkeit simuliert und das Verhalten der Probanden in diesen Situationen sowie das Arbeitsergebnis einer systematischen Betrachtung unterzogen“ (Kanning 2004, 425; zit. n. Kaufhold 2006, 136). Sie können als standardisierte Aufgaben bezeichnet werden, welche „inhaltlich valide und erkennbar äquivalente Stichproben des erfolgsrelevanten beruflichen Verhaltens“ darstellen (Schuler 1998, 115; zit. n. Kaufhold 2006, 136).

⁴⁶ Die Fallbeispiele finden sich in Kapitel fünf.

⁴⁷ Von den 14 ProbandInnen sind von 12 Personen die Ergebnisse der Erhebung beider Zeitpunkte vollständig vorhanden. Zwei ProbandInnen (G und H) haben einen Erhebungszeitpunkt versäumt oder abgebrochen.

⁴⁸ Dies gilt natürlich auch für die Wahl von Erhebungsverfahren. Da die Erhebung unabhängig von der vorliegenden Arbeit durchgeführt wurde, liegt das Augenmerk dieses Kapitels jedoch hauptsächlich auf dem Auswertungsverfahren.

Lamnek (2005, 243-273) hat eine Gegenüberstellung grundlegender Merkmale von qualitativem und quantitativem Paradigma vorgenommen. Vorwiegend an diesen Gedanken orientiert sich die nachfolgende Diskussion. Dabei ist die Darstellung als Idealtypen beziehungsweise als Extremtypen zu sehen, die als Verständnisgrundlage zweier Positionen dienen (ebd., 242).

Erklären versus Verstehen: Im quantitativen Ansatz wird unter der Vorannahme von existierenden Gesetzmäßigkeiten nach „Musterläufigkeiten im Erleben und Verhalten von Menschen“ gesucht (Bortz, Döring 2006, 301). Durch so definierte Gesetze sollen „wiederum neue beobachtbare Erscheinungen erklärt werden“ (Lamnek 2005, 243).⁴⁹ Qualitative Untersuchungen hingegen streben häufiger „Verstehen im Sinne einer Rekonstruktion der Perspektive der Akteure“ an, verzichten jedoch auch nicht völlig auf Erklärungen (Bortz, Döring 2006, 301f). Das qualitative Paradigma zielt auf das Verständnis von sozialem Handeln und „dem ihm zugewiesenen Sinn“ ab (Lamnek 2005, 243).

Nomothetisch versus idiografisch: Der Wortteil ‚idio‘ bezeichnet „das Individuelle, Singuläre“ (Lamnek 2005, 245). Idiografisches Vorgehen bezeichnet „das beschreibende Untersuchen von Individualität“, das Phänomene nicht kausal, sondern teleologisch⁵⁰ versteht (ebd.). Dadurch wird in der qualitativen Sozialforschung versucht, Erscheinungen mit Hilfe von Intentionen, Motiven, Zielen und Zwecken zu erklären und zu verstehen (Lamnek 2005, 245). Die quantitative Sozialforschung hingegen sucht nach Gesetzmäßigkeiten, nach nomothetischen Aussagen (Lamnek 2005, 245; Bortz, Döring 2006, 299).

Theorieprüfend versus theorieentwickelnd: Quantitative Sozialforschung klammert den Prozess der Hypothesengenerierung aus methodologischen Überlegungen aus. Sie konzentriert sich vielmehr auf „Fragen nach der logischen Struktur von Hypothesen [...] und nach den methodologischen Regeln zur Erstellung von Korrespondenzen zwischen empirischen Daten und theoretischen Aussagen“ (Lamnek 2005, 247). Die qualitative Sozialforschung hingegen legt Wert auf „die Entwicklung von Hypothesen und Theorien aus den im Feld gewonnenen Daten“, wobei sie nicht die Überprüfung von Hypothesen per se ablehnt, sondern die Beschränkung darauf (ebd.).

⁴⁹ Die Suche nach Gesetzmäßigkeiten wird auch als nomothetisches Verfahren bezeichnet (Lamnek 2005, 243).

⁵⁰ Teleologie bezeichnet eine „Auffassung, nach der Ereignisse oder Entwicklungen durch bestimmte Zwecke oder ideale Endzustände im Voraus bestimmt sind und sich darauf zubewegen“ (Duden 2011).

Deduktiv versus induktiv: Deduktion bedeutet, von vorhandenen Theorien und Hypothesen auszugehen und darauf aufbauend Beobachtungen durchzuführen (Lamnek 2005, 249f). Es werden Schlüsse „vom Allgemeinen auf das Besondere, vom Ganzen auf das Einzelne, vom Abstrakten auf das Konkrete“ vorgenommen (Bortz, Döring 2006, 300). Dieses Erklärungsmodell findet sich in der quantitativen Forschung wieder, wobei es häufig bei der Überprüfung von Hypothesen bleibt (Lamnek 2005, 249f). Der Induktionsschluss hingegen „führt vom Besonderen zum Allgemeinen, vom Einzelnen zum Ganzen, vom Konkreten zum Abstrakten“ (Bortz, Döring 2006, 300). Qualitative Forschung geht induktiv vor und sieht die Beobachtung als Grundlage und bildet davon ausgehend erklärende Prinzipien (Lamnek 2005, 250).

Objektiv versus subjektiv: Dieser Unterscheidung ist vorzuschicken, dass es *die* objektive Realität nicht gibt – „sie ist immer perzipierte und interpretierte und damit subjektive Realität“ (Lamnek 2005, 255). Somit wird der Anspruch der quantitativen Sozialforschung, als Forscher „über den Dingen“ zu stehen und „soziales Handeln anderer objektiv erfassen“ zu können, relativiert (Lamnek 2005, 252f).

Im Gegensatz zur quantitativen Forschung zeigt sich der subjektive Zugang qualitativer Forschung im Ausgehen vom Einzelnen. Dabei ergeben sich oftmals Fragstellungen zum Thema wie subjektive Wirklichkeit „an der Gestaltung der objektiven Wirklichkeit mitwirkt“ (Berger, Luckmann 1974; zit. n. Lamnek 2005, 253). Lamnek (2005, 253) geht vom Begriffsverständnis von ‚objektiv‘ als „erkenntnismäßig bedeutsam für alle“ aus (Speck 1980, 460; zit. n. Lamnek 2005, 253). Dadurch sind qualitative Verfahren nur bedingt subjektiv, nämlich im Sinne des Ausgehens vom Einzelnen (Lamnek 2005, 253).

Ätiologisch⁵¹ versus interpretativ: Ziel des quantitativen Paradigmas ist die Ursachenfindung sozialer Erscheinungen, die Frage nach dem ‚Warum‘ (Lamnek 2005, 255). Qualitative Sozialforschung dagegen beschäftigt sich mit Fragen des ‚Wie‘ oder ‚Wozu‘ – beispielsweise von Verhalten. Die Suche nach Ursachen tritt in der qualitativen Forschung zugunsten der Frage nach Strukturen des Hier und Jetzt in den Hintergrund (ebd.).

Geschlossen versus offen: Offenheit im quantitativen Paradigma kann in der explorativen Phase vorkommen, ist jedoch selten. Durch ein festgelegtes Hypothesenset sind über die Untersuchung hinausreichende Erkenntnisse nicht möglich (Lamnek 2005, 257f). Das qualitative Paradigma steht dem Untersuchungsfeld und darin agierenden

⁵¹ Ätiologie ist die Lehre von Ursachen bzw. zugrunde liegender ursächlicher Zusammenhänge (Duden 2011).

Personen offen gegenüber, „um deren ureigenste Deutung von sozialer Welt zu erhalten“ (Lamnek 2005, 258). Auch die Theoriebildung ist offen, da diese induktiv passiert (s.o.).

Prädetermination⁵² von ForscherInnen versus Relevanzsysteme der Betroffenen: Bei quantitativem Vorgehen ergibt sich die Prädetermination der ForscherInnen „aus der theoretisch-hypothetischen Vorformulierung von Aussagen zum Gegenstandsbereich“ (Lamnek 2005, 259). Der Nachteil dabei ist, dass nur das entdeckt und erfasst werden kann, was vorab theoretisch durchdacht wurde (ebd.).

Beim Einsatz qualitativer Methoden kommen die Untersuchten selbst zu Wort, was dazu führt, dass nicht das, was von ForscherInnen für wichtig erachtet wird, zum Untersuchungsgegenstand wird, sondern das was für die Betroffenen relevant ist (ebd., 260). Diese subjektive Bedeutsamkeit für die Betroffenen sieht Lamnek (ebd.) als ausschlaggebend dafür, dass qualitativ gewonnenen Befunde tendenziell realitätsgerechter sind.

Distanz versus Identifikation: ForscherInnen beider Paradigmen sind „der Spannung zwischen Distanz und Identifikation ausgesetzt“ (Lamnek 2005, 260). Die Gefahr der Identifikation sieht Grümer (1974, o. S.; zit. n. Lamnek 2005, 261) in der Übernahme von Maßstäben und Verhaltensmustern der Untersuchten. Dadurch könne die Fähigkeit sich auf die eigentlichen Untersuchungsaufgaben zu konzentrieren, verloren gehen. Einen Gegenpol bezieht Girtler (1984, 63f; zit. n. Lamnek 2005, 261) mit der Annahme, „dass erst durch einen engen Kontakt zum Forschungsbereich den Blick trübende Vorverständnisse bzw. Vorurteile vermieden werden können“. Somit ist es wichtig, mit Distanz und Identifizierung, entsprechend den jeweiligen Erfordernissen, umgehen zu können (Lamnek 2005, 261).

Statisch versus dynamisch-prozessual: Quantitative Verfahren fokussieren auf die Erfassung zu bestimmten Zeitpunkten und aus der Außenperspektive. Qualitative Verfahren interessieren sich für das subjektive Erleben und der Verarbeitung von Veränderung (Lamnek 2005, 262). Auf der Erhebungsebene wird der prozessuale Aspekt qualitativer Forschung weiter deutlich: „Die Datenerhebungen erfolgen nicht variablenbezogen punktuell, sondern aus dem Ablauf der Erhebungssituation(en) heraus ergeben sich die relevanten Veränderungsaspekte durch die Flexibilität der eingesetzten Methoden und die prinzipielle Offenheit der Erhebungssituation“ (ebd.).

⁵² Prädetermination ist ein Begriff aus der Biologie und bezeichnet das Festgelegtsein bestimmter Entwicklungsvorgänge im Keim bzw. der Eizelle (Duden 2011).

Starr versus flexibel: Die Flexibilität quantitativer Forschung liegt in der Vielzahl methodischer Möglichkeiten – z.B. zählen, testen, befragen oder messen (Bortz, Döring 2006, 138-293). Innerhalb selbiger sind aufgrund der Standardisierungen Veränderungen jedoch kaum möglich. Das macht quantitative Methoden starrer als qualitative Methoden (Lamnek 2005, 263). Qualitative Forschung ist auch im Forschungsprozess selbst, durch das prinzipiell offene Vorgehen, flexibel. Offenes Vorgehen zeigt sich etwa beim Einsatz wechselnder Methoden (ebd.).

Partikularistisch versus holistisch: Aus Sicht der quantitativen Forschung ließe sich „eine ganzheitliche Sicht eines Untersuchungsobjektes dadurch erzielen, dass man eben alle relevanten Variablen gleichzeitig berücksichtigt“ (Lamnek 2005, 264). Dadurch würde auch das gemessen werden, was aus praktischer Sicht schon ausscheidet und schließlich würde zwar eine Vielfalt an Variablen erfasst werden, diese würden aber nur nebeneinander und nicht integriert stehen (ebd.). In der qualitativen Sozialforschung erfordert die Reflexivität eine holistische Sichtweise insofern, „als insbesondere der soziale Kontext, die Deutungen und Sichtweisen der Betroffenen und der Forschungsprozess als integrale Bestandteile in die Analyse einbezogen werden müssen“ (Lamnek 2005, 264).

Zufallsstichprobe versus Theoretical Sampling: Zur Verwendung von Zufallsstichproben ist es notwendig die Grundgesamtheit hinsichtlich sachlich-inhaltlicher, zeitlicher und örtlicher Aspekte abzugrenzen (Lamnek 2005, 265). Die Stichprobe richtet sich nach den vorab formulierten Erkenntnisinteressen. Durch dieses Vorgehen liefert die Stichprobe ein verkleinertes Abbild der Grundgesamtheit und Erkenntnisse lassen sich – unter Berücksichtigung bestimmter Schwankungsbreite und Irrtumswahrscheinlichkeit – auf die Population übertragen (ebd.).

„Qualitative Methodologie kann keine Zufallsstichproben praktizieren“, da Zufallsstichproben üblicherweise eine große Zahl an Untersuchungsobjekten zugrunde liegt, „was bei den offenen, qualitativen Methoden nicht realisierbar ist“ (ebd.). Qualitative Forschung bevorzugt eher gezielte Auswahl: „Das Theoretical Sampling setzt voraus, dass der Forscher weiß, worauf er seine Aufmerksamkeit zu richten hat“ (Lamnek 2005, 266). Die Fälle und Untersuchungspersonen sind insoweit repräsentativ, als sie geeignet scheinen, die Forschungsfrage zu beantworten (ebd.).

Datenferne versus Datennähe: Die tendenzielle Datennähe qualitativer Verfahren ergibt sich aus der Forderung, Theorien und Hypothesen in engem Bezug zu den Daten zu entwickeln (Lamnek 2005, 266). Damit zusammenhängend sind die Aspekte von Distanz und Identifizierung (s.o.). Im Falle quantitativer Verfahren ist distanzierte Zu-

rückhaltung gefordert, da Betroffenheit oder Solidarisierung für den Erkenntnisprozess als hinderlich gelten (Lamnek 2005, 267). Qualitative Sozialforschung hingegen geht durch das Eingehen auf die Betroffenen von „besseren“ Informationen aus (ebd.).

Unterschiede versus Gemeinsamkeiten: Generell lässt sich sagen, dass Unterschiede und Gemeinsamkeiten in beiden Paradigmen eine Rolle spielen. Die Prioritäten werden aber jeweils anders gesetzt (Lamnek 2005, 269). Die Herausarbeitung von Differenzen auf Basis von gleichen Merkmalen oder Gemeinsamkeiten ist Ziel quantitativer Verfahren (ebd.). Dabei gelten deutliche Unterschiede als aussagekräftig (ebd., 267). Qualitative Forschung zielt auf Gemeinsamkeiten beziehungsweise Typenbildung, „wobei sich die Gemeinsamkeiten auf der Basis von Unterschieden ergeben“ (Lamnek 2005, 269).

Reduktive versus explikative Datenanalyse: Quantitative Sozialforschung erhält durch die Vielzahl der Fälle und Variablen eine sehr große Datenmatrix. Deren Auswertung findet durch Reduktion statt, sodass die Informationen „vom Forscher erfasst und interpretiert“ werden können (Lamnek 2005, 269). Die Analyse qualitativer Sozialforschung bezieht sich häufig auf Texte aus Transkription von Interaktionen oder Kommunikationen. Durch Explikation „werden aus relativ kleinen Interaktionssequenzen (...) äußerst differenzierte und ausführliche Analyseprotokolle entwickelt. Diese Protokolle bilden faktisch eine neue Datenbasis“ (Mohler 1981, 728; zit. n. Lamnek 2005, 270). Somit wird der ursprüngliche Datenbestand erweitert und kann weiterer explikativer oder reduktiver Analyse unterzogen werden (Lamnek 2005, 270).

Hohes versus niedriges Messniveau: Für die Durchführung qualitativer Forschung sind Daten auf hohem Messniveau nicht wesentlich, obwohl die Möglichkeit der Erhebung gegeben wäre. Beispielsweise könnten Daten auf hohem Messniveau wie Einkommen, Grundbesitz oder Art und Dauer von Aktivitäten erhoben werden (Lamnek 2005, 270). Da jedoch die geringen Fallzahlen beziehungsweise die mangelnde Vergleichbarkeit durch fehlende Standardisierung genausowenig zielführend sind wie die Reduktion komplexer Lebenssachverhalte auf statistische Maßzahlen, führt dies zu einem weitgehenden „Fehlen statistischer Analysen bei qualitativen Methoden“ (Lamnek 2005, 271).

Der qualitative Bezug der in dieser Arbeit gestellten Forschungsfrage lässt sich anhand der genannten Merkmale nachvollziehen: Mögliche Veränderungen supervisorischer Kompetenz sollen nicht erklärt werden im Sinne warum sie passieren, sondern inte-

ressant ist zu *verstehen*, ob eine Veränderung stattfindet und woran dies festgemacht werden kann. Der *idiografische Zugang* zielt auf die individuellen Besonderheiten, die sich im vorliegenden Material im Fokus auf einige, wenige ProbandInnen widerspiegelt. Weiters wurde die Fragestellung, also eine *Hypothese*, am Material selbst – also *induktiv – entwickelt*. Der *subjektive* Aspekt zeigt sich in der Einholung verschiedener Aussagen (in diesem Fall Antworten) aus Sicht der ProbandInnen zu einem Thema. Diese Aussagen werden in weiterer Folge interpretiert, indem versucht wird zu beantworten inwieweit sich Veränderungen feststellen lassen. Die *Offenheit* wird sich vor allem im Auswertungsverfahren (4.2.1) selbst zeigen, das eine Kategorienbildung, die vom Material beziehungsweise Fragestellung beeinflusst ist, beinhaltet.

Durch die zentrale Stellung der Aussagen der *ProbandInnen* wird deren *Perspektive* als die *relevante Realität* für den Forschungsprozess herangezogen. Dazu wird – abgesehen von der schriftlichen Form – keine Normierung der Antworten und Aussagen vorgegeben. Das ermöglicht zwar kein direktes Eingehen auf die untersuchten Personen, indirekt haben diese jedoch durchaus die Möglichkeit nach ihren Vorstellungen zu antworten, beispielsweise durch individuelle Fragenbeantwortung oder nachträgliches Einfügen von Anmerkungen. Damit sehe ich den *dynamisch-prozessualen Aspekt* als erfüllt.

Der Erhebungsprozess ist durch die Standardisierung der Arbeitsproben *starr*, relativ *flexibel* ist allerdings der Zugang zur Wahl der Auswertungsmöglichkeiten, da das Erhebungsverfahren kein vorab definiertes Auswertungsverfahren nach sich zieht. Die Deutungen und Sichtweisen der Betroffenen auf die in der Untersuchung vorgelegten Problemstellungen lassen Rückschlüsse auf deren Sicht der Dinge zu, was den *holistischen* Aspekt qualitativer Forschung ermöglicht. Durch die Möglichkeit der ProbandInnen ihre Aussagen selbständig zu formulieren, ist eine größere *Datennähe* gegeben.

Die Auswahl der Untersuchungspersonen erfolgte nicht zufällig, sondern gezielt in Form eines *Theoretical Sampling* auf *niedrigem Messniveau* im Sinne der Einschränkung auf AusbildungsteilnehmerInnen des Supervisionslehrganges. Von Interesse für die Fragestellung dieser Diplomarbeit sind *Gemeinsamkeiten und Unterschiede* gleichermaßen, beispielsweise in Zusammenhang mit den in Kapitel 2 formulierten Annahmen.

Bevor nun auf das gewählte Auswertungsverfahren detailliert eingegangen wird, soll verdeutlicht werden, wie sich die eingangs in diesem Kapitel genannten Überschnei-

dungen von quantitativem und qualitativem Forschungsparadigma in der Auswertungsmethode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (s. Kapitel 4.2) zeigen. Zwar wird diese Auswertungsmethode in den Bereich der qualitativen Forschungsmethodik eingeordnet, sie zeigt jedoch deutliche Nähe zum quantitativen Paradigma (Lamnek 2005, 528). Dies wird an der Form der strukturierenden, skalierenden Inhaltsanalyse (Mayring 2010, 101ff) besonders deutlich, da hier durch das Ziel einer Häufigkeitsanalyse (ebd., 102) eine starke Tendenz zu *messen* ersichtlich wird. *Reduktive* Vorgänge, wie Mayring (2010) sie vorgibt, stehen in der Tradition des quantitativen Paradigmas (vgl. Lamnek 2005, 501): Im quantitative Verständnis von Inhaltsanalyse geht es um „die Klassifikation von symbolischem Material [...], die, auf explizite Zuordnungs- und Verfahrensregeln gestützt, beurteilen soll, welche Teile des Textmaterials unter die Kategorien des Untersuchungsschemas fallen“ (Ritsert 1975, 17; zit. n. Lamnek 2005, 479).

Dennoch ist die Inhaltsanalyse nach Mayring nicht eindeutig dem quantitativen Paradigma zuordenbar, da sie auch deutlich qualitative Aspekte beinhaltet, wie den Anspruch, dass die Erstsichtung des Materials *ohne* Einfluss theoretischer Vorüberlegungen erfolgen soll (Lamnek 2005, 518). Weiters wird durch die Definition der Analyseeinheiten (Mayring 2010, 59), welche sich am Forschungsgegenstand orientieren, *Datennnähe* erzeugt (Lamnek 2005, 518). Der *interpretative Charakter* qualitativer Forschung wird ersichtlich, in der für den Verfahrensablauf wichtigen Frage, „was man eigentlich daraus [aus dem Material, Anm. C.W.] interpretieren möchte“ (Mayring 2003, 50; zit. n. Lamnek 2005, 519).

4.2 Auswertungsmethode

Aufgrund folgender Argumente hat sich die Qualitative Inhaltsanalyse als geeignetes Auswertungsverfahren ergeben: Die Inhaltsanalyse lässt sich als Methode begreifen, „die sprachliche Eigenschaften eines Textes objektiv und systematisch identifiziert und beschreibt, um daraus Schlußfolgerungen auf nicht-sprachliche Eigenschaften von Personen und gesellschaftlichen Aggregaten zu ziehen“ (Mayntz et al. 1974, 151; zit. n. Lamnek 2005, 478). Aus kompetenztheoretischer Sicht sind auch Kompetenzen nicht-sprachliche Eigenschaften (s. Kapitel 2) und erst durch Performanz erfassbar. Performanz wird in „Handlungsstrukturen“ (Franke 2005, 36; s. Kap. 2.1) sichtbar. In Verbindung mit der Annahme, dass menschliches Handeln in „sprachlichen Aussagen gerinnen“ kann (Lamnek 2005, 485), wird somit auch Performanz durch sprachliche

Aussagen erfassbar, was wiederum Rückschlüsse auf die dahinterstehenden Kompetenzen ermöglicht.

Da es während der Erhebung zu keinerlei dokumentierten Interaktionen der Untersuchungspersonen mit anderen Menschen oder der Umwelt gekommen ist, wird eine Untersuchungsmethode benötigt, deren Fokus nur auf den erhobenen, schriftlichen Aussagen liegt. Dazu eignet sich die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring insofern, als diese „die manifesten Kommunikationsinhalte, also Aussagen von Befragten, die diese bewusst und explizit von sich gegeben haben“, untersucht (Lamnek 2005, 513).

Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring⁵³

„In dem, was Menschen sprechen und schreiben, drücken sich ihre Absichten, Einstellungen, Situationsdeutungen, ihr Wissen und ihre stillschweigenden Annahmen über die Umwelt aus“ (Lamnek 2005, 478). An diesem Punkt setzt die Inhaltsanalyse an und zielt durch sprachliches Material auf die Rückschlüsse nichtsprachlicher Phänomene (ebd.). Sie ist also nicht rein auf die Analyse des Inhalts beschränkt (Mayring 2010, 11). „Die Methode der Inhaltsanalyse bezieht sich [...] darauf, dass der Mensch ein bedeutungs- bzw. sinngenerierender Organismus ist“ (Groeben 1986, 1991; zit. n. Groeben, Rustemeyer 2002, 233). Ausgehend vom Verständnis von ‚Bedeutungs- und Sinngenerierung‘, als die Fähigkeit Zeichen zu produzieren und dadurch zu kommunizieren, werden „als Gegenstand der Inhaltsanalyse [...] menschliche Kommunikationsprozesse angesetzt“ (Lisch, Kriz 1978, 29; zit. n. Groeben, Rustemeyer 2002, 233). Zwar macht Sprache einen Großteil der menschlichen Kommunikation aus, die Fähigkeit zur Bedeutungs- und Sinngenerierung zeigt sich aber auch auf andere Weise (Groeben, Rustemeyer 2002, 233). Voraussetzung dafür ist, dass das Material in „irgendeiner Form festgehalten, protokolliert“ ist (Mayring 1995, 209). Daher sind auch Texte häufig untersuchtes Material in der Inhaltsanalyse.⁵⁴ Dabei bedeutet ‚Text‘, neben dem Verständnis als Produkt von sprachlicher Kommunikation, auch Dokumente, Akten oder Zeitungsartikel (Lamnek 2005, 492).

⁵³ Die qualitative Inhaltsanalyse muss aufgrund ihrer Konzeption als reine Auswertungstechnik mit Methoden der Datenerhebung und Datenaufbereitung kombiniert werden (Mayring 1995, 213). Im aktuellen Fall wurden die Daten im oben genannten Forschungsprojekt mittels schriftlicher Ausarbeitung von Fallbeispielen erhoben und in weiterer Folge in Form von Transkription aufbereitet.

⁵⁴ Neben Texten gehören auch Zeichensysteme wie Filme, Bilder oder Verkehrszeichen zum Gegenstandsbereich der Inhaltsanalyse (Lamnek 1995, 183ff; zit. n. Groeben, Rustemeyer 2002, 233).

Ziel der qualitativen Inhaltsanalyse ist die „systematische Bearbeitung von Material“ (Mayring 1995, 209). Zu diesem Zweck wird das Material in Einheiten zerlegt, die nacheinander bearbeitet werden (Mayring 2002, 114). Die dabei verwendeten Analyseeinheiten gliedern sich folgendermaßen: a) Die *Kodiereinheit* legt fest, „welches der kleinste Materialbestandteil ist, der ausgewertet werden darf, was der minimale Textteil ist, der unter eine Kategorie fallen kann“ (Mayring 2010, 59). b) Die *Kontexteinheit* „legt den größten Textbestandteil fest, der unter eine Kategorie fallen kann“ (ebd.). c) Die *Auswertungseinheit* „legt fest, welche Textteile jeweils nacheinander ausgewertet werden“ (ebd.).

Ein am Material entwickeltes Kategoriensystem ist das zentrale Element, das die zu bearbeitenden Aspekte festlegt (Mayring 2002, 114; Lamnek 2005, 479).⁵⁵ Daraus ergibt sich eine Besonderheit qualitativer Inhaltsanalyse: das gleichzeitig regelgeleitete, systematische Vorgehen und die Notwendigkeit der Anpassung an konkretes Material und eine spezifische Fragestellung (Mayring 2010, 48f).

Die drei Grundformen qualitativer Inhaltsanalyse beschreibt Mayring (2002, 115) folgendermaßen: Die Form der *Zusammenfassung* dient der Reduktion des Materials unter dem Aspekt, dass „die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben“ (ebd.). Das dabei durch Abstraktion geschaffene „überschaubare Korpus“ soll ein Abbild des Grundmaterials sein (ebd.). „Die Technik der Zusammenfassung“ kann zur Bildung induktiver Kategorien genutzt werden, also zur Herleitung von Kategorien aus dem Material selbst (Mayring 2002, 115). In der Form der *Explikation* wird das Verständnis bezüglich einzelner Textteile durch zusätzliches, erläuterndes oder erklärendes, Material erweitert (ebd.). Im Rahmen der *Strukturierung* werden vorab Ordnungskriterien festgelegt, wodurch bestimmte Aspekte aus dem Material herausgefiltert werden und somit einen Querschnitt des Materials ergeben oder es ermöglichen, das Material „auf Grund bestimmter Kriterien einzuschätzen“ (Mayring 2002, 115). Gleiche oder ähnliche Aussagen können dabei zusammengefasst werden (Flick 1995, 165f).

Da vorab Kategorien gebildet wurden (Kap. 3) eignet sich die Inhaltsanalyse nach Mayring in ihrer speziellen Form der strukturierenden Inhaltsanalyse am besten zur Datenauswertung. Mithilfe dieser Analysetechnik soll „eine bestimmte Struktur aus dem Material“ herausgefiltert werden (Mayring 2010, 92). Durch Kategorien angesprochene Textteile werden dann aus dem Material extrahiert (ebd.).

⁵⁵ Das verwendete, vorab definierte, Kategoriensystem ist ein wesentlicher Garant für Nachvollziehbarkeit und Intersubjektivität (Mayring 2010, 49, 59).

Vorgehen der strukturierenden Inhaltsanalyse

Der modellhafte Ablauf einer strukturierenden Inhaltsanalyse wird von Mayring (2010, 92f) wie folgt erklärt: In einem *ersten Schritt* werden die Analyseeinheiten bestimmt. Als *zweiter Schritt* erfolgt die Festlegung der Strukturierungsdimensionen: „sie müssen aus der Fragestellung abgeleitet und theoretisch begründet werden“ (Mayring 2010, 92). *Schritt drei* umfasst eine weitere Differenzierung, in der die Strukturierungsdimensionen „in einzelne Ausprägungen aufgespaltet werden. Die Dimensionen und Ausprägungen werden dann zu einem Kategoriensystem zusammengestellt“ (ebd.). Im *vierten Schritt* werden die Definitionen, Ankerbeispiele und Kodierregeln der einzelnen Kategorien formuliert. Der *fünfte Schritt* erfordert einen „ersten, zumindest ausschnittweisen, Materialdurchgang“ um zu testen, „ob die Definitionen, Ankerbeispiele und Kodierregeln eine eindeutige Zuordnung ermöglichen“ (Mayring 2010, 92f). Dabei werden erst diejenigen Textstellen des Materials bezeichnet, „in denen die Kategorie angesprochen wird“ (ebd.). Danach wird das gekennzeichnete Material „je nach Ziel der Strukturierung bearbeitet und aus dem Text herausgeschrieben“. Dabei ergibt sich meist ein *Zwischenschritt* und die Notwendigkeit einer Überarbeitung und „teilweise Neufassung vom Kategoriensystem und seinen Definitionen“ (Mayring 2010, 94). Als *sechster Arbeitsschritt* erfolgt der Hauptmaterialdurchlauf, der dem Ablauf des Erstdurchlaufes entspricht. Im *siebten und letzten Schritt* werden die Ergebnisse dieses Durchlaufes „dann je nach Art der Strukturierung zusammengefasst und aufgearbeitet“ (Mayring 2010, 94).

Zur Anwendung in dieser Arbeit kommt die Form der inhaltlichen Strukturierung, deren Ziel es ist „bestimmte Themen, Inhalte, Aspekte aus dem Material herauszufiltern und zusammenzufassen“ (Mayring 2010, 98)⁵⁶. Dazu werden theoriegeleitet Kategorien und Unterkategorien entwickelt. Laut Vorgehensbeschreibung wird „nach der Bearbeitung des Textes mittels des Kategoriensystems [...] das in Form von Paraphrasen extrahierte Material zunächst pro Unterkategorie, dann pro Hauptkategorie zusammengefasst“ (ebd.). Da aufgrund der Materialbeschaffenheit der kurzen und teilweise knappen Sätze bei Paraphrasierung oder Zusammenfassung die Gefahr von

⁵⁶ Je nach Ziel der Analyse lässt sich die strukturierende Inhaltsanalyse in vier Formen unterscheiden: die *formale Strukturierung* „will die innere Struktur des Materials nach bestimmten formalen Strukturierungsgesichtspunkten herausfiltern“ (Mayring 2010, 94). Mittels *inhaltlicher Strukturierung* soll „Material zu bestimmten Themen, zu bestimmten Inhaltsbereichen“ extrahiert und zusammengefasst werden (ebd.). Die *typisierenden Strukturierung* „will auf einer Typisierungsdimension einzelne markante Ausprägungen im Material finden und diese genauer beschreiben“ (ebd.). Ziel der *skalierenden Strukturierung* ist es „zu einzelnen Dimensionen Ausprägungen in Form von Skalenpunkten [zu] definieren und das Material daraufhin ein[zuschätzen“ (Mayring 2010, 94).

Inhaltsverlust besteht, wird darauf verzichtet und die Kategorien und Unterkategorien werden direkt zur Diskussion herangezogen.

Beginnend mit einer Gegenüberstellung von quantitativem und qualitativem Forschungsparadigma wurde in diesem Kapitel die Bearbeitung der Fragestellung unter dem qualitativen Paradigma argumentiert. Dabei wurde die nicht immer eindeutige Trennung der beiden Paradigmen in der praktischen Anwendung der Auswertungsmethode diskutiert.

Aufgrund der Datenerhebung unabhängig von der vorliegenden Diplomarbeit wurde der Fokus auf die gewählte Auswertungsmethode der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring gelegt, deren Besonderheiten und deren Vorgehensweise geklärt. Dabei hat sich als geeignete Form die strukturierende Inhaltsanalyse herauskristallisiert. Im nächsten Kapitel werden die damit erarbeiteten Forschungsergebnisse dargestellt.

5 Darstellung der Ergebnisse

Anhand der in Kapitel vier beschriebenen Vorgehensweise wurden die in Kapitel drei deduktiv entwickelten Kategorien an das Material herangetragen. Das Kategoriensystem ist im Anhang zu finden. Das Material wurde vorab von der handschriftlichen Fassung der ProbandInnen in elektronische Form transkribiert und hinsichtlich der Interpunktion bereinigt. Besondere Zeichensetzungen wie Pfeile oder, in einem Fall, ein Smiley wurden beibehalten. Die Zuordnung ist folgendermaßen zu lesen: (A, 1b) ‚A‘ ist die ProbandIn, ‚1‘ ist der Erhebungszeitpunkt und ‚b‘ steht für das Fallbeispiel. Die Formulierung vieler Aussagen in Frageform ergibt sich aus der ersten Leitfrage der Fallbeschreibung. Zur besseren Nachvollziehbarkeit sind nachstehend die beiden Fallbeispiele eingefügt.

Fallbeispiel a

Frau M. ist eine 35-jährige Juristin und arbeitet in einer Schuldnerberatungsstelle. Ihre Aufgabe ist es, KlientInnen zu beraten, welche realistischen Möglichkeiten sich zur Umschuldung bzw. zur Schuldenverminderung eröffnen, und gemeinsam mit den KlientInnen konkrete Entschuldungsstrategien zu erarbeiten. In ihrer Einzelsupervision bespricht sie folgende Situation. Sie berät derzeit einen Klienten, Herrn Z., der im PR-Bereich freiberuflich tätig ist, der sich jedoch so hoch verschuldet hat, dass ihm die Banken kein Geld mehr geben. Ein Geschäftspartner hat ihm geraten, sich an die Schuldnerberaterin zu wenden. Frau M. – wie bei anderen Beratungsfällen – erarbeitet, wofür Herr Z. wie viel ausgibt und wo es Einsparungspotentiale gibt. Obgleich sie ihm sehr konstruktive Vorschläge macht, wie er seine Schuldenlast verringern könnte, und er auch auf ihre Vorschläge einzugehen scheint, findet er dann immer Gründe, warum ihre Anregungen und Konzepte in seinem Fall nichts bringen und schmettert sie letztlich immer ab. Besonders ist ihr seine Bemerkung im Ohr geblieben, sie mache es sich viel zu einfach – ihre Vorschläge mögen ja bei vielen anderen hilfreich sein, aber bei ihm ist die Angelegenheit ja viel komplizierter. Bei Frau M. entsteht der Eindruck, sie sei nicht kompetent genug, ihn angemessen zu beraten, obgleich sie grundsätzlich von ihrer fachlichen Kompetenz überzeugt ist. Sie fühlt sich ratlos und als Versagerin, weil sie, die sonst immer brauchbare Lösungen findet und sich als energiegeladene Person erlebt, in der Gegenwart von Herrn Z. keine brauchbaren Strategien entwickeln kann. Eigenartiger Weise hat Herr Z. ihren Vorschlag, in der Beratung zu ihrem Kollegen zu wechseln, nicht angenommen und kommt weiterhin zu ihr. In dieser verfahrenen Situation steckt sie mit ihrem Klienten nun schon seit fast zwei Monaten.

Bitte beantworten Sie jede der 6 Fragen mit vollständigen Sätzen auf der nächsten Seite:

1. Welche Fragen würden Sie der Juristin stellen?
2. Welche Hypothesen haben Sie bezogen auf den Arbeitskonflikt?
3. Wie würden Sie die Arbeitsbeziehung zwischen der Juristin und dem Klienten beschreiben?
4. Welche Lösungswege sehen Sie?
5. Welche gravierenden Hindernisse könnten einer Lösung entgegenstehen und wie könnten sie umschifft werden?
6. Welche Ressourcen könnte die Juristin nützen?
7. Raum für Anmerkungen, Kommentare

Fallbeispiel b

Im Team der neun RöntgenassistentInnen einer neurochirurgischen Abteilung in einer großen Universitätsklinik herrschen enorme Spannungen, weshalb es sich entschließt, Supervision zu nehmen. Die MitarbeiterInnen (7 Frauen, 2 Männer) machen grundsätzlich ihre Arbeit gerne, aber fühlen sich immer mehr unter Druck gesetzt. So ärgert sie, dass neben ihrer eigentlichen Arbeit Routinehandlungen erwartet werden, die zur Tätigkeit der Sekretärinnen zählt, aber auch Arbeiten zu erledigen haben, die zum Aufgabenbereich der Ärzte zählen. Dazu kommt, dass der Chefarzt, der drei Jahre vor seiner Pensionierung steht, sehr cholerisch und unberechenbar in seinem Verhalten und seinen Launen ist. Insbesondere wenn er selbst unter Druck steht, kommandiert er alle anderen herum und ist entwertend. Die direkte Vorgesetzte des Teams, eine in der Krankenhaushierarchie aufgestiegene Röntgenassistentin, kümmert sich nicht ausreichend um die Anliegen des Teams und vertritt dessen Interessen den Ärzten und insbesondere dem Chefarzt gegenüber nicht. Das Team, das sehr eigenständig arbeitet, fühlt sich allein gelassen, was bei manchen Teammitgliedern Verärgerung, bei anderen Enttäuschung hervorruft.

In letzter Zeit entstehen innerhalb des Teams vermehrt Differenzen, wie sie mit all den Belastungen umgehen sollen. So weigern sich manche, jene Arbeiten, die nicht zu ihrem Aufgabengebiet zählen, durchzuführen, wodurch andere, die nicht den Mut besitzen, sie zu verweigern, noch stärker zum Handkuss kommen (da sie dann z.B. vom Chefarzt vermehrt aufgefordert werden, diese Arbeiten zu erledigen). Auch im Umgang mit der vorgesetzten Röntgenassistentin verhalten sie sich unterschiedlich, wodurch es im Team erstmals zu Spannungen kommt.

In dieser Situation beginnt die Supervision mit dem Team.

Bitte beantworten Sie jede der 6 Fragen mit vollständigen Sätzen auf der nächsten Seite:

1. Welche Fragen würden Sie dem Team stellen?
2. Was sind Ihrer Meinung nach die wesentlichen Problemstellungen für die Supervision?
3. Welche Hypothesen haben Sie bezogen auf die Problemlage(n) des Teams?
4. Welche Lösungsweise sehen Sie?
5. Welche gravierenden Hindernisse könnten einer Lösung entgegenstehen und wie könnten sie umschifft werden?
6. Welche Ressourcen könnte das Team nützen?
7. Raum für Anmerkungen, Kommentare

Es wurden je Zeitpunkt beide ausgearbeiteten Fallbeispiele einer ProbandIn betrachtet (=Kontexteinheit). Als Kodiereinheit gelten sinnstiftende Einheiten, die nicht unbedingt als vollständiger Satz formuliert sein müssen. Dies ist darin begründet, dass kein prinzipiell verwertbares Material nur aufgrund von unvollständigen Sätzen verloren gehen soll.

Bei der Kodierung des Materials hat sich eine Kategorie aus dem Material ergeben, die durch die deduktiv entwickelten Kategorien nicht abgedeckt war. Aufgrund der Häufigkeit des Auftauchens wurde diese Kategorie dem Kategoriensystem hinzugefügt (Kategorie 12) und als ‚Fähigkeit gemeinsam über dritte Personen nachzudenken‘ bezeichnet.

Wie in Kapitel 4 bereits dargelegt, wird keine klassische, strukturierte Inhaltsanalyse durchgeführt, sondern diese insofern adaptiert, als auf die, von Mayring vorgesehene, Zusammenfassung oder Paraphrasierung verzichtet wird. Eine Zusammenfassung

passiert in Form der Zusammenfassung aller Fundstellen zu einer Kategorie und eines Zeitpunktes. Dabei kann das Textmaterial verkürzt vorkommen, indem nicht aussagekräftige Satz- beziehungsweise Aussageteile aus Gründen der Übersichtlichkeit und Verständlichkeit ausgelassen werden. So können beispielsweise zwei Teile eines Satzes unterschiedlichen Kategorien zugeordnet werden, wenn sie in ihrer Kernaussage verschiedene Themen berühren.

Die Ergebnisse werden als eine Art Gegenüberstellung von Erhebungszeitpunkt eins und Erhebungszeitpunkt zwei dargestellt, da es auch in der Fragestellung um einen Vergleich der Kompetenzen zu diesen Zeitpunkten geht. Dabei geht es in erster Linie um das Gesamtbild und generelle Tendenzen. Dennoch werden auch einzelne ProbandInnen herausgegriffen, insofern deren Aussagen besonderes Augenmerk erfordern.

5.1 Kategorie 1: Reflexionskompetenz

Die Kategorie Reflexionskompetenz wurde in den Ausprägungen niedrige, mittlere und hohe Reflexionskompetenz definiert, je nachdem ob ein, zwei oder alle der folgenden Definitionsaspekte erkennbar waren. Die Definitionsaspekte sind: *Bewusstsein über Zusammenhänge zwischen Handeln und Einfluss* auf den Supervisionsprozess oder den supervidierten Prozess; *Reflexion der Beratungssituation* mit dem Ziel der Klärung, ob die Supervisionsziele sich verändert haben; *Bewusstmachen von immanentem Lösungswissen*, das auf Seiten der oder des SupervisandIn bereits vorhanden ist. Beispielsweise müssen für die Zuordnung zur mittleren Reflexionskompetenz zwei der genannten Aspekte abgedeckt werden. Welche das sind wurde in der Auswertung nicht eingeschränkt.

Unterkategorie: Niedrige Reflexionskompetenz

Zeitpunkt 1
▪ Gibt es einen Zeitpunkt, den sie bemerkt hat, an dem es „gekippt“ ist? (B, 1a) ▪ Was möchten Sie klären? (B, 1b) ▪ Klärung der Wünsche und Bedürfnisse (D, 1b) ▪ Was fehlt und muss nachgebessert werden? Um welche Themen geht es genau? (E, 1b) ▪ Sehen Sie Möglichkeiten die Situation teilweise durch eigene Änderungen/Aktivitäten zu verbessern? (F, 1b) ▪ Gibt es alternative Lösungen bei anderen betroffenen Abteilungen? (H, 1b) ▪ Was sind Ihre Ziele? (I, 1b)
Zeitpunkt 2
▪ Könnte es sein, dass nicht Ihre Kompetenz das Problem ist, sondern der Widerstand

des Klienten? (A, 2a) • Welches Anliegen haben Sie als Team? Und an wen? (C, 2b) • Ob so etwas häufiger vorkommt und wie üblicherweise damit umgegangen wird? (D, 2a) • Welche Änderungen wären am hilfreichsten? (F, 2b) • Haben Sie das Gefühl, dass sie scheitern sollen? (H, 2a) • Wie sollte es sein? Was wünschen Sie sich? (I, 2b) • Wie würden Sie ihre momentane Arbeitssituation beschreiben? Welche Erwartungen haben Sie an die Vorgesetzten? (J, 2b) • Was erhoffen Sie sich von der Supervision? (L, 2b)
--

Unterkategorie: Mittlere Reflexionskompetenz

Zeitpunkt 1
• Was sollte geschehen, damit es besser läuft? Wer sollte was tun, damit es besser läuft? (K, 1b) • Welche Wünsche hat jeder Einzelne? Wie können die Schwächeren gestützt werden (M, 1b)
Zeitpunkt 2
• Bisherige Erklärungs- und Lösungsversuche für die „Spannungen“. Erwartungen und Ziele an und für die Supervision. (D, 2a) • Was glauben Sie ist das Wichtigste, was verändert werden muss? Wer kann Ihrer Meinung nach an der Veränderung etwas bewirken? Was, glauben Sie, können Sie als Team tun? (H, 2b) • Was müsste sich ändern? Wie sollte die geänderte Situation aussehen? Was sind Sie bereit einzubringen? (K, 2b) • Sehen Sie eine Möglichkeit die Aufgaben, die Sie mitübernehmen sollen, an die Stelle zu „geben“, der sie organisatorisch zuzuordnen sind? Wie kann die Röntgenassistentin unterstützt werden um die Team-Belange zu transportieren und was muss getan werden damit eine andere Person an ihre Stelle tritt? (M, 2b)

Unterkategorie: Hohe Reflexionskompetenz

Keine Textstellen.

5.2 Kategorie 2: Sprach- und Kommunikationskompetenz

Die Kategorie der Sprach- und Kommunikationskompetenz umfasst die Unterkategorie *Ausdrucksfähigkeit* im Sinne positiver oder konkreter Formulierung von Zielen. Das zeigt sich, indem die SupervisorIn Ziele anspricht und diese positiv oder konkret formuliert. *Sprachliche Gewandtheit* wird verstanden als die Verwendung von Metaphern und bildhafter Sprache. Die Unterkategorie *Metakommunikation* ist zu verstehen als Sprechen über das Supervisionsgespräch oder über Gespräche mit anderen Personen und dabei ausgelösten Emotionen. *Gesprächstechniken und Gesprächsführung* betreffen die Planung von Gesprächen und den Einbezug von Vorwissen über die Supervisions-

situation. Das zeigt sich, wenn die SupervisorIn darüber spricht, wie Kommunikation im Supervisionsprozess eingesetzt werden soll.

Unterkategorie: Ausdrucksfähigkeit

Zeitpunkt 1
- Stärkung von Führung & Team und dabei Aufbau von Klarheit in Richtung Leitung. (F, 1b) - Kleine Schritte. Verbindendes benennen, Erfolge benennen. (J, 1b)
Zeitpunkt 2
- Spielräume erschließen und hohe Kompetenz nutzen, Abgrenzungsfähigkeit einsetzen (D, 2b) - Besinnen auf Kernkompetenzen, die gut funktionieren + eigenständig (H, 2b) - Das Ziel ist, die Arbeitsfähigkeit des Teams wieder herzustellen. Die Erwartungen, Hoffnungen, Enttäuschungen, ... sollen offen angesprochen werden. (J, 2b) - Ein gemeinsamer Kontext müsste entwickelt werden. (M, 2b) - Klärung gleicher Ziele. (M, 2b)

Unterkategorie: Sprachliche Gewandtheit

Zeitpunkt 1
Keine Textstellen auffindbar
Zeitpunkt 2
- Klient festigt seine Situation während Beraterin kastriert wird (F, 2a) - Sie ist bei ihrem Ehrgeiz gepackt und kann nicht loslassen. (I, 2a) - Hase und Igel (I, 2a) - Die nährenden Mutter, die stets gibt (M, 2a)

Unterkategorie: Metakommunikation

Zeitpunkt 1
Eigenes Empfinden einbringen, Prozess supervisorisch reflektieren (D, 1a)
Zeitpunkt 2
- Wie fühlen Sie sich in der Beratung mit Herrn Z? (B, 2a) - Wie M. sich fühlt? (D, 2a) - Wie fühlen Sie sich bei ...? (E, 2b) - Was fühlen Sie, wenn er sagt, dass Sie es sich viel zu einfach machen? (M, 2a)

Unterkategorie: Gesprächstechniken und Gesprächsführung

Zeitpunkt 1
- Bei <u>ihm</u> bleiben; die Fragen stellen; ihn nach seinen Ideen fragen. (C, 1a) - Exploration des Befindens und der Deutungen, wie es den anderen geht (D, 1b) - Wie legen wir unser Interesse der Leitung dar, wie formulieren wir sie? Wie verhandeln wir unsere Interessen mit den Leitungen? (E, 1b) - In der Supervision vorbereiten (J, 1a)
Zeitpunkt 2
- Fragen, was denn <u>eigentlich</u> los sei. (J, 2a) - Keine Vorschläge, Ratschläge. Widerstände benennen. (C, 2a)

- Unterschiedlichkeiten im Team ansprechen (und deren Wirkung). (J, 2b)
- M. (...) fragt, ob Herr Z. so etwas kenne. (K, 2a)

5.3 Kategorie 3: System- und Organisationswissen bzw. System- und Organisationsbewusstsein

Diese Kategorie beinhaltet folgende Unterkategorien: *Triangulierung* als die Fähigkeit von SupervisorInnen eine neutrale Einstellungen zu allen am Supervisionsprozess (direkt oder indirekt) beteiligten Parteien zu halten. Die *Be(tr)achtung von Interaktionen und Beziehungen zu Umwelten* als die Fähigkeit der Beachtung und Thematisierung möglicher Neben-, Folge- oder Rückwirkungen von Situationen und Interventionen sowie des Bedenkens der Eigendynamiken von Organisationen. Durch *Berücksichtigung eines Organisationsbezuges* ist sich die SupervisorIn im Klaren darüber, dass der Organisationsbezug die Supervision beeinflussen kann. Dies zeigt sich in Aussagen der SupervisorInnen über die Einbettung der Supervision und ihrer TeilnehmerInnen in Strukturen einer Organisation (z.B. bezogen auf Vorgesetzte, Hierarchien, andere Abteilungen, Team).

Unterkategorie: Triangulierung

Zeitpunkt 1
• Einbeziehung des Chefs + Chefassistenten (D, 1b) • Herstellen von vertrauensvollem Austausch zwischen den Teammitgliedern, Einbeziehung der Führungskraft (F, 1b) • Alle einzubeziehen, alle zusammenzubringen und eine Lösung herbeizuführen (K, 1b)
Zeitpunkt 2
• Team und Leitung zusammen, um die Situation, die von außen geprägt ist auszuhalten (F, 2b) • Die direkte Vorgesetzte einladen in die Supervision (I, 2b) • Möchten Sie ihren Chef in den Prozess einbeziehen? (M, 2b)

Unterkategorie: Be(tr)achtung Interaktion und Beziehungen zu Umwelten

Zeitpunkt 1
• Die Teamchefin nimmt ihre Aufgabe nicht wahr, zwischen den Ebenen angemessen zu agieren (A, 1b) • Sodass die gleichgestellten Teammitglieder in Bezug zu ihren eigenen Möglichkeiten hilflos + führungslos werden (A, 1b) • Seit wann die Differenzen und was möglicherweise vorher passiert ist (H, 1b)
Zeitpunkt 2
• Welche Veränderungen haben zu den jetzigen Konflikten geführt? Was war anders, als das Team funktioniert hat? (A, 2b) • Ist es immer so? Gibt es Ausnahmen? Wann ist es anders? Was läuft gut? Wie geht

es Ihnen mit anderen Klienten? (B, 2a) • Auch das berufliche und familiäre Umfeld von Herrn Z. berücksichtigen (B, 2a) • Das „Hauptproblem“ sind für mich die verschiedenen Menschen mit unterschiedlichen Anforderungen und Bedürfnissen. Daraus ergeben sich viele Teilprobleme. (B, 2b) • Vorgesetzte hat Angst vor Chefarzt und gibt dies ans Team weiter. (C, 2b) • Aufzeigen gesellschaftlicher Zusammenhänge (D, 2b) • Konflikt bricht sich ins Team herunter (D, 2b) • Klarstellen der Folgen für die Arbeit, wenn es keine Lösung gibt. (E, 2b) • Reduzieren die „Frechen“ die Mehrarbeit, hat es Auswirkungen für das ganze Haus. Reduzieren die „Guten“, kann es Effizienzsteigerung bedeuten. (F, 2b) • Wer ist der Geschäftskunde? Tut der Klient <u>ihm</u> einen Gefallen? (L, 2a) • Die Hierarchie der Klinik + das Desinteresse des Chefs + der Leitungsebene (H, 2b) • Der Status des Teams in der Klinik ist/wird unklar (Abgrenzung nach unten → Sekretariat, und nach oben → Ärzte) → Identitätskrise? (J, 2b)

Unterkategorie: Berücksichtigung Organisationsbezug

Zeitpunkt 1
• Klärung Team → Primar, Klärung Team → direkte Vorgesetzte (A, 1b) • Fragen in Richtung „Organigramm“ (B, 1b) • Wer hat welche Aufgaben? (C, 1b) • Aufgaben und Erwartungen an Rollen klären (D, 1b) • Wie sieht das Team seine Leistung, Rolle, Potentiale in der Einrichtung? (E, 1b) • Auflistung der Team-Aufgaben, Ressourcen und Ziele; Arbeitsstruktur Ist – Soll (E, 1b) • Stehen sie im Austausch mit anderen Teams? (F, 1b) • Haben Gespräche mit der direkten Vorgesetzten stattgefunden? Gibt es eine klare Arbeitsplatzbeschreibung? (H, 1b) • Die größte Ressource ist das angewiesen Sein der Klinik auf die Abteilung. Erstellen eines Arbeitsplatzprofils. Involvierung des Betriebsrates. (H, 1b) • Wer hat welche Aufgabe? (K, 1b)
Zeitpunkt 2
• Der Teamleitung ihre Verantwortung bewusst zu machen. (A, 2b) • Leitung coaching für Teamleitung, Training sozialer Kompetenz und Stressbewältigungstraining für Chefarzt, gemeinsame Supervision von Teamleitung und Team (D, 2b) • Konflikt / fehlendes Vertrauen zwischen Team und Teamchefin (E, 2b) • Welche Änderungen können vom Team allein vorgenommen werden? Welche Änderungen müssen außerhalb vorgenommen werden? (F, 2b) • Ist die Leitung dabei oder nicht? (H, 2b) • Umgebung des Teams (Ärzte und Sekretärinnen sind nicht in Supervision eingebunden) (I, 2b) • Eine Schlüsselfunktion hat dabei die Vorgesetzte (J, 2b) • Muss die Teamleitung gestärkt werden? (L, 2b) • Die Röntgenassistentin müsste gestützt werden. (M, 2b)

5.4 Kategorie 4: Genderkompetenz

In der Kategorie der Genderkompetenz fließen einerseits Problemlagen, die aus der Perspektive beider Geschlechter betrachtet werden, ein und andererseits werden hier Aussagen gereiht, deren Thema die Verknüpfung genderunspezifischer Inhalte, wie etwa Management oder Personalführung, mit genderspezifischen Aspekten ist.

Unterkategorie: Bewusstheit und Sensibilität für geschlechtsbezogene Aspekte

Zeitpunkt 1
▪ Vielleicht kann er sich auch schlecht von einer Frau helfen lassen. (A, 1a)
Zeitpunkt 2
▪ Können Sie sich vorstellen, dass er nicht zu Ihrem Kollegen geht, da ihm in Gegenwart eines anderen, ihn beratenden, Mannes sein eigenes Versagen noch deutlicher entgegentritt? (H, 2a)
▪ Dass Herr Z. Schwierigkeiten hat die Ratschläge einer Frau anzuerkennen. (M, 2a)

Unterkategorie: Verknüpfung von genderunspezifischem Wissen mit genderspezifischem Wissen

Keine Textstellen.

5.5 Kategorie 5: Fähigkeit zur Balance zwischen Empathie und Abstinenz

Diese Kategorie wurde in den Ausprägungen niedrige, mittlere und hohe Fähigkeit definiert, je nachdem ob ein, zwei oder alle der folgenden Definitionsaspekte erkennbar waren: *Einfühlen in die Erlebniswelt* einer anderen Person, dabei *gleichzeitig die Eigenständigkeit* als SupervisorIn bewahren und sich nicht zu identifizieren. Die *Wünsche, Ängste, Gefühle oder Beweggründe* einer Person aus ExpertInnenansicht *erkennen*. Wie in der Kategorie der Selbstreflexionskompetenz ist auch hier in der Auswertung nicht eingeschränkt, in welcher Konstellation die Aspekte auftreten müssen.

Unterkategorie: Niedrige Balancefähigkeit Empathie – Abstinenz

Zeitpunkt 1
▪ Er möchte nicht an seinem Problem arbeiten und es lösen, das soll der andere für ihn erledigen (A, 1a)
▪ Gestörte Arbeitsbeziehung, in der Situation erscheint es, sie befinden sich in einer Sackgasse (B, 1a)
▪ Das Selbstbewusstsein der Beraterin könnte zu sehr angekratzt sein. (J, 1a)
▪ Es könnte Neid geben auf die aufgestiegene Vorgesetzte. Unausgesprochene Erwartungen. (J, 1b)
▪ Möglicherweise diffuse Wahrnehmung der Aufgabenverteilung. (K, 1b)

Und die Beraterin das Problem von Herrn Z. zu ihrem macht. (M, 1a)
Zeitpunkt 2
- Er lehnt die Verantwortung ab und gibt sie weiter. (A, 2a) - Der Klient fühlt sich wohl und bekommt durch die erfolglosen Vorschläge Bestärkung, die Situation sei nicht von ihm verschuldet. (F, 2a) - Sie ist beim Ehrgeiz gepackt und kann nicht loslassen. (I, 2a) - Seine Fähigkeiten sind ihm verloren gegangen und müssen wieder aufgebaut werden. (L, 1a)

Unterkategorie: Mittlere Balancefähigkeit Empathie – Abstinenz

Zeitpunkt 1
- Alle haben zusammen in diesem System ihre Rolle, die sie nicht erkennen und/oder verändern wollen. (B, 1b) - Die Juristin weiß nicht, wie sie „konfrontieren“ soll. Sie findet nicht den Mut dazu. Sie hat „Angst“ in der Berufsstelle als „inkompetent“ zu gelten und betreibt deshalb den Wechsel nicht. (E, 1a) - Frau M. könnte die Ambivalenz zwischen „Helfen wollen“ und der Passivität von Hr. Z. und damit die Unmöglichkeit des „Helfen können“ Schwierigkeit machen (F, 1a)
Zeitpunkt 2
- Das Team fühlt sich führungslos im Sinne der Arbeitsstruktur und Aufgabenstruktur. Teamleitung scheint sowohl nach oben als auch nach unten handlungsunfähig. (A, 2b) Z. braucht M. zur Gefühlsentäußerung. „Innere“ Entschuldigung (D, 2a) - Frau M. fühlt sich verantwortlich für die Bewältigung bzw. Umsetzung der Umschuldung. Herr Z. überträgt auf sie seinen Ärger, Frust, um sich nicht mit den eigenen „Fehlern“ auseinandersetzen zu müssen. (E, 2a) - Durch Spaltung keine gegenseitige Unterstützung möglich, keine Führung des Teams möglich, Team ist „orientierungslos“ und überfordert. (E, 2b) - Der Hilfesuchende kann seinen Widerstand nicht erkennen und „missbraucht“ die Juristin weiter zur narzisstischen Aufwertung. (H, 2a) - Wie kommen Sie zu der Einschätzung, dass Sie keine brauchbaren Strategien entwickeln? (J, 2a) - Er scheint die Juristin in die Verantwortung nehmen zu wollen. <u>Er</u> findet ihre Tipps nicht hilfreich, setzt sie nicht um - vielleicht glaubt er, dass seine Juristin aktiv werden sollte. (M, 2a)

Unterkategorie: Hohe Balancefähigkeit Empathie – Abstinenz

Zeitpunkt 1
- Herr Z. braucht eventuell Gründe die Ratschläge nicht ausführen zu können, weil er eventuell handlungsunfähig ist. Herr Z. kann nicht akzeptieren, dass seine Problemlösungen einfach sein können, weil er sein Problem als existentiell betrachtet. Frau M. hat den Anspruch ihm die perfekten Ratschläge zu geben, obwohl er vielleicht etwas anderes möchte. (C, 1a) - Die Vorgesetzte, die nicht ausreichend schützt und das Team belastet, selber aber wenig Ärger hat, die Kollegen im Team, die sich abgrenzen, geben den Ärger an die Kollegen, die sich nicht abgrenzen können, weiter. (H, 1b)
Zeitpunkt 2
Keine Textstellen

5.6 Kategorie 6: (Arbeits-)Beziehungskompetenz

In der Kategorie ‚(Arbeits-)Beziehungskompetenz‘ sind folgende Unterkategorien entstanden: *Offenheit* im Sinne der Bereitschaft, sich zu zeigen und das Gegenüber zu verstehen, zeigt sich darin, dass die von der SupervisandIn beschriebene Situation in allen Aspekten angenommen wird und nichts abgeblockt wird. Die *Fähigkeit zwei Positionen gleichzeitig einnehmen zu können* bedeutet, dass die SupervisorIn die Seite der SupervisandIn versteht und gleichzeitig soweit distanziert ist, dass ein weitgehend objektiver Blick auf die Situation behalten werden kann. Das äußert sich in Aussagen seitens der SupervisorIn, die einfühlsam und verständnisvoll hinsichtlich der SupervisandInnen geäußert werden, dabei aber die Situation gleichzeitig relativ objektiv beschreiben. Das *Wissen um gruppensdynamische Aspekte und Effekte* ist zu verstehen als die Berücksichtigung von Gruppenverhalten und dessen Auswirkungen auf den Supervisionsprozess oder die Berücksichtigung von individuellen Lebensgeschichten und die Auswirkungen auf Verhalten in einer Gruppe.

Unterkategorie: Offenheit

Keine Textstellen.

Unterkategorie: Die Fähigkeit, zwei Positionen gleichzeitig einzunehmen

Zeitpunkt 1
Die Teamchefin nimmt ihre Aufgabe nicht wahr, sodass die gleichgestellten Teammitglieder in Bezug zu ihren eigenen Möglichkeiten hilflos und führungslos werden. (A, 1b)
Zeitpunkt 2
Vorschläge sind keine gute Intervention, aber die "Einfachheit" ist genau seine Lösung, bei Vorschlägen aber schwierig anzunehmen. (C, 2a)

Unterkategorie: Wissen um gruppensdynamische Aspekte und Effekte

Zeitpunkt 1
- Wie war die Situation untereinander? Wie ist sie jetzt? (A, 1b) „Geschichte“ und Entwicklung des Teams (B, 1b) - Wer hat welche Aufgabe? Wer nimmt tatsächlich welche Aufgabe wahr? (K, 1b) - Welche Wünsche hat jeder Einzelne und können die gemeinsam im Team umgesetzt werden? (M, 1b)
Zeitpunkt 2
- Die gruppeninternen Spannungen durch das unterschiedliche Verhalten (F, 2b) - Konkurrenz (K, 2b) - Das Team unterstützt sie nicht sondern konkurriert (M, 2b)

5.7 Kategorie 7: Konfliktkompetenz

Der Kategorie ‚Konfliktkompetenz‘ sind die Unterkategorien ‚Konfliktmanagement‘ und ‚Konfliktbearbeitung‘ zugeordnet. *Konfliktmanagement* beschreibt das Wissen um Verhaltensweisen in Konfliktsituationen, um einen Weg zu finden, mit einem Konflikt umzugehen im Sinne des Bewältigens der Situation. Deutlich wird das in Aussagen zum Umgang mit Konfliktsituationen oder mit daran beteiligten Personen. Bei der *Konfliktbearbeitung* zielt die SupervisorIn durch Nutzung von Wissen über Konfliktstrukturen, über Bearbeitungs- und Lösungsmöglichkeiten darauf ab, Bearbeitungs- oder Lösungswege zu finden.

Unterkategorie: Konfliktmanagement

Zeitpunkt 1
• Verschiedene Möglichkeiten erarbeiten um die Situation/Beziehung zu lockern (B, 1a) • Stressbewältigungsstrategien erlernen (E, 1b) • Frau M. sollte ihre eigene Initiative reduzieren und Hr. Z. mehr in die Pflicht nehmen (F, 1a). • Zuerst stoppen der vielen ihm angetragenen Ideen, viel mehr Einbinden des Klienten in die Erarbeitung von Lösungsstrategien (H, 1a) • Zunächst Aufhebung der Spaltung im Team, um gemeinsam sich den institutionell verankerten Problemen stellen zu können. Schaffung eines „Teamsprechers“ (H, 1b) • Die Juristin sollte überlegen, wie sie sich soweit abgrenzen kann, dass sie sich nicht als Versagerin fühlen muss. (I, 1a) • Kann die Leitungsunterstützung des Teams ausgetauscht werden? Abgrenzung und Klarheit schaffen in der Übernahme von Aufgaben (M, 1b)
Zeitpunkt 2
• Verhalten und Einstellungen von Herrn W. reflektieren, hinterfragen und Möglichkeiten der Veränderung erarbeiten (B, 2a) • Zuerst Raum geben um sich auszutauschen. (B, 2b) • Gefühle spiegeln, Beziehung im Setting klären (C, 1a) • Aufgabenstellung für die jeweilige Profession besprechen, Beziehung klären (C, 2b) • Befindlichkeiten zum Thema machen (D, 2a) • Fr. M. sollte sich auf ihre Aufgaben und ihre „Rolle“ als Schuldnerberaterin beziehen und beschränken. (E, 2a) • Klärung des Konfliktes/Aufdeckung (E, 2b) • Die Juristin könnte ihm seinen Widerstand gegen ihre Vorschläge aufzeigen und auf ihren Auftrag verweisen + sein im Vertrag wahrscheinlich vereinbartes Mitmachen. (H, 2a) • Sie soll ihm ein Ultimatum stellen und den Prozess danach beenden. (I, 2a) • Es gibt kurzfristig wenig Möglichkeiten die äußeren Bedingungen zu ändern. Zur Zeit ist aber Reflexion, Entlastung und Teamentwicklung möglich. (I, 2b) • Konfrontation gut vorbereiten, eigene Wahrnehmung präzise beschreiben (J, 2a) • Das Team stützen und versuchen Methoden des Stützens zu entwickeln (M, 2b)

Unterkategorie: Konfliktbearbeitung

Zeitpunkt 1
• Um dann eine Klärung herbeiführen zu können (B, 1a) • Aufgabenverteilung genau erarbeiten + organisieren (C, 1b) • Gleiche Interessen/Bedürfnisse herausarbeiten; Ziele daraus ableiten; Alternativen finden; Gesprächskonzept erarbeiten, um es der Leitung darzustellen; Klarheit über die Ursachen und Strukturen schaffen (E, 1b) • Unterschwellige Konflikte benennen lassen; Widersprüche bearbeiten und erträglich zu machen; Kommunikationstraining; unterschiedlich ausgeprägte Abgrenzungsvermögen reflektieren (eventuell fördern) (I, 1b) • Atmosphäre schaffen, in der Unterschiede benannt werden können und dann schauen, wie das Team wieder handlungsfähig wird. (J, 1b) • Ihn nach seiner Situation, Lösungen und danach Wege. Emotionen des Klienten verdeutlichen (L, 1a) • Choleriker eingrenzen auch mit rechtlichen Grundlagen bis zu Beschwerden über Unzulänglichkeit; Teamleitung bei nicht vorhandenem Einsatz austauschen, aber vorher klare Wünsche formulieren (M, 1b)
Zeitpunkt 2
• Die Arbeit an den Klienten weitergeben. Erarbeiten, warum er die Verantwortung und somit die Veränderung seines Verhaltens ablehnt. (A, 2a) • Gemeinsames Gespräch zwischen Leitung und Team, Förderung des Verständnisses füreinander, Bewusstmachen der „Führungslosigkeit“ und Unmöglichkeit so die Aufgaben zu bewältigen (E, 2b) • Führung übernehmen. Die Beraterin stellt den Klienten vor die Entscheidung Änderungen umzusetzen oder die Beratung zu beenden. (F, 2a) • Einzelsupervision mit der Leitung zur Stärkung ihres Führungsverhaltens. Teamsupervision zur Bearbeitung der inneren Spannung. (F, 2b) • Die Leitung mit in das Team zu holen + gemeinsame Supervision. Eventuell ausschließlich mit Leitung, Supervision mit dem Chef. (H, 2b) • Klare Beschreibung der Aufgaben, Erwartungen an Vorgesetzte formulieren und aushandeln (J, 2b) • Entweder neuer Anlauf mit der Bereitschaft, selbst Vorschläge zu machen und ihn umzusetzen oder Ende der Zusammenarbeit (K, 2a) • Transparent machen, dass die Verantwortung bei ihm liegt und fragen was ihm helfen würde (M, 2a)

5.8 Kategorie 8: Methodische Kompetenz

Die Kategorie der methodischen Kompetenz beinhaltet die Unterkategorien *Kenntnis verschiedener Theorien und Praxismodelle* und *Grenzen (er)kennen*. Das Wissen um verschiedene Theorien und Praxismodelle ist für gute Supervision wesentlich, da darauf zurückgegriffen wird und dabei auch Methoden anderer Professionen genutzt werden (s. Kap. 2.3). Diese Unterkategorie wird in Aussagen über Arbeitsmethoden, Theorien oder Modellen sichtbar. Inwieweit SupervisorInnen *Grenzen kennen* oder erkennen wird aus Aussagen über die Reichweite eines Supervisionsprozesses oder

über Aussagen der Möglichkeiten einer Situationsveränderung durch die Supervision erschlossen.

Unterkategorie: Kenntnis verschiedener Theorien und Praxismodelle

Zeitpunkt 1
- Was sind „Strukturprobleme“ und wer ist dafür zuständig? Was sind Probleme, die durch „Persönlichkeiten“ bedingt sind? (B, 1b) - Teambuilding (C, 1b) - Konkordante Gegenübertragung (D, 1a) - Narzisstische Kränkung (D, 1a) - Affektintoleranz, Abwehr narzisstischer Kränkung (D, 1a) - Narzissmus (D, 1b) - Abwehr des Klienten (H, 1a) - Spiegelung der institutionellen Situation (H, 1b) - Verstrickung, Koabhängigkeit (I, 1a) - Herr Z. muss konfrontiert werden mit seinem Widerstand (J, 1a) - Mutter-Sohn, Sie hält an „Mutterrolle“ fest. (K, 1a) - Abwehr der Leitung (K, 1b) - Zwanghaft (L, 1a)
Zeitpunkt 2
- Innere Widerstände der Einzelnen (B, 2b) - Übertragung Gegenübertragung (C, 2a) - Ängste – Widerstände (C, 2b) - Realitätsverleugnung (Abwehr) von B. samt Scham, Schuld, Ohnmacht (D, 2a) - Narzisstische Störung, Gegenübertragung, Gefühle der Entwertung (D, 2a) „Helfer“ – und „Opferrolle“ (E, 2a) - Um Narzisstische Kränkung zu entkräften. Außerdem steckt sie in der ihr angetragenen Rolle der Inkompetenten. (H, 2a) - Es könnte eine Kollision oder Ko-Abhängigkeit bestehen (I, 2a) - Es findet eine Gegenübertragung statt. Veränderung wird abgewehrt. (K, 2a) - Die Juristin vernachlässigt die Beziehungsebene. Narzisstische Kränkung des Klienten (L, 2a)

Unterkategorie: Grenzen (er)kennen

Zeitpunkt 1
Realistische Erwartungen etablieren (wenig Veränderungsmöglichkeit) (D, 1b)
Zeitpunkt 2
- Könnte sich zeigen, Herr Z. benötigt eher Therapie → anderes Setting (B, 2a) - Die Dauer einer Beratung reicht nicht → Teilziele und Ergebnisse klären und sichern (B, 2a) - Bei ausgeprägter narzisstischer Störung von B. → Psychotherapeut (D, 2a) - Grenzen der Zusammenarbeit bei weiterer Vermeidungshaltung, genaue Auftragsklärung (D, 2a)

5.9 Kategorie 9: Feldkompetenz und Themenkompetenz

In Äußerungen über eigene Erfahrungen in einem Fach- oder Arbeitsgebiet zeigt sich Feldkompetenz. Themenkompetenz bezieht sich auf Arbeitsgebiete übergreifend auftretende Themen wie etwa Arbeit und Gesundheit oder Rollen im (Arbeits-)Leben.

Unterkategorie: Feldkompetenz

Keine Textstellen.

Unterkategorie: Themenkompetenz

Zeitpunkt 1
▪ Unklare Arbeitsplatzprofile, (Re)Aktivierung basaler Themen „Verlassenheit“ + „Autoritätskonflikte“, fehlende soziale Kompetenz des Chefs (D, 1b)
Zeitpunkt 2
▪ Berufsrolle B. (selbständig) lässt Hilfsangebote nicht zu (D, 2a) ▪ Arbeitsverdichtung, Ressourcenverknappung führen zu Berufsrollenveränderung / Identitätsveränderung; Leistungsdefizit (D, 2b) ▪ Die Leitung hat ihre Rolle noch nicht angenommen und wird der Leitungsposition nicht gerecht (L, 2b)

5.10 Kategorie 10: Die Fähigkeit zu ethischem Handeln

Als SupervisorIn ist die Fähigkeit zu ethischem Handeln aufgrund der zu erzielenden Situationsveränderung eine wichtige Kompetenz (s. Kap. 3.3.10). Diese zeigt sich hier in Aussagen über die Konsequenzen von Handlungen und Interaktionen im Supervisionsprozess. Darin wird die von SupervisorInnen zu bewältigenden Gratwanderung deutlich, bei der es zu erkennen gilt, wo sie Verantwortung für die SupervisandInnen übernehmen müssen und wo deren Eigenverantwortung beginnt oder zu stärken ist.

Zeitpunkt 1
▪ Keine Lösungen aufzwingen (C, 1a) ▪ Empfinden Sie besonders viel Verantwortung für ihn? (H, 1a)
Zeitpunkt 2
▪ Fühlen Sie sich verantwortlich für die Umsetzung ihrer konstruktiven Vorschläge durch Herrn Z.? (E, 2a)

5.11 Kategorie 11: Kulturelle Kompetenz

Unter der Kategorie der kulturellen Kompetenz finden sich Aussagen zur Organisationskultur oder zum kulturellen Hintergrund einer Person, sei es in Bezug auf die Kultur anderer Länder oder auch diverser Professionen.

Zeitpunkt 1
▪ Was ist im Team immanent und was ist institutionell verankert? (H, 1b)

Zeitpunkt 2
• Was weiß M. über die „Kultur“ des PR-Betriebs? (D, 2a) • „Kulturdifferenz“ – Harte Bilanzen vom PR-Bereich (Blenden und Verkaufen) (D, 2a) • Kulturdifferenzen zum Thema machen (D, 2a)

5.12 Kategorie 12: Fähigkeit, gemeinsam über dritte Personen nachzudenken

Das gemeinsame Nachdenken über eine dritte Person, wie KlientIn oder Vorgesetzte, hat zum Ziel deren Standpunkt, Handlung oder Gefühl besser zu verstehen. Sichtbar wird die Anregung zu gemeinsamem Nachdenken in für die Problembearbeitung relevanten Aussagen oder Denkanstöße über dritte, nicht anwesende Personen.

Zeitpunkt 1
• Was glauben Sie macht den Fall aus seiner Sicht so kompliziert? (C, 1a) • Weiß Herr Z. wie Sie zu ihm stehen? (E, 1a) • Welche Gründe mögen die jeweils anderen für ihr Verhalten haben? (I, 1b) • Warum will Herr Z. bei Ihnen bleiben? (K, 1a)
Zeitpunkt 2
• Was sie glaubt, welchen Auftrag Hr. Z. an sie heranträgt? (C, 2a) • Wie M sich in seiner Situation fühlt? Was M. denkt, warum Z. so handelt? (D, 2a) • Erleben Sie den Klienten als aktiv und motiviert? (F, 2a) • Welche biographischen Hintergründe kennen Sie? (H, 2a) • Können Sie sich vorstellen, dass er nicht zu Ihrem Kollegen geht da ihm in Gegenwart eines anderen ihn beratenden Mannes sein eigenes Versagen noch deutlicher entgegentritt? (H, 2a) • Welche Gründe könnte Herr Z. haben, Ihre Vorschläge nicht anzunehmen? (J, 2a) • Warum meinen Sie verschließt sich der Klient Ihren Vorschlägen? (L, 2a) • Was glauben Sie warum er in Ihrer Beratung geblieben ist? Was glauben Sie warum er glaubt, dass bei ihm alles komplizierter sei? Was glauben Sie hindert ihn daran Ihre Vorschläge umzusetzen? (M, 2a)

Dieses Kapitel hat die Ergebnisse der Datenkodierung anhand der Zuordnung der Fundstellen zu den Kategorien dargestellt. Dabei wurde zwischen Erhebungszeitpunkt eins und Erhebungszeitpunkt zwei unterschieden um Veränderungen und Differenzierungen deutlich zu machen. Im folgenden Kapitel werden diese Ergebnisse unter Bezugnahme auf zugrunde liegende Theorien interpretiert und diskutiert.

6 Interpretation und Diskussion der Ergebnisse

Im vorangehenden Kapitel wurden die Ergebnisse der empirischen Untersuchung dargestellt, bei der Auswertung haben sich 12 Hauptkategorien mit 25 Unterkategorien ergeben. Die Ergebnisse sollen nun im Zusammenhang mit der in Kapitel zwei und drei erarbeiteten Theorie interpretiert und diskutiert werden.

Die Fragestellung ‚Inwieweit lassen sich Veränderungen in der supervisorischen Kompetenz bei angehenden SupervisorInnen vor und nach der Ausbildung anhand der Ausarbeitung von Fallbeispielen feststellen?‘ verleitet auf den ersten Blick dazu, die Häufigkeit der Nennung von Aussagen in Kategorien und Unterkategorien zu zählen. Zwar ist das völlige Fehlen einer Kategorie zu einem Zeitpunkt mit gleichzeitigem Auftauchen zum anderen Zeitpunkt ein Aspekt, der diskutiert werden muss, jedoch kann und soll – vor dem Hintergrund der Methode der Inhaltsanalyse – vor allem der qualitative Aspekt der Inhaltsebene betrachtet werden. Das heißt, es geht darum welche Qualität eine Antwort hat, beispielsweise wie tiefgehend, umfangreich oder konkret sie ist. Wichtig ist auch die Beachtung von ‚Brüchen‘ im Sinne von Antworten, die ungewöhnlich oder irritierend erscheinen oder zu erwarten waren, aber fehlen.

Ausgehend von den Kompetenzen, die zum Erhebungszeitpunkt eins – vor der Ausbildung – erfasst wurden, wird ein Vergleich mit den Antworten von Zeitpunkt zwei – nach der Ausbildung – gezogen. Die sich dabei ergebenden Unterschiede werden anschließend diskutiert. Dabei wird vor allem das Gesamtbild der Aussagen einer Kategorie betrachtet und gegebenenfalls werden einzelne ProbandInnen herausgegriffen.

Wenn bei einzelnen Personen insgesamt nicht alle Kategorien abgedeckt werden gehen ich nicht davon aus, dass die betreffenden Kompetenzen deshalb nicht vorhanden sind. Dies wäre zwar denkbar, genauso kann aber die schriftliche Erhebung, die Art des Fallbeispiels o.ä. Grund dafür sein, dass sie nicht zum Vorschein gekommen sind. Da es in dieser Arbeit um eine Veränderung geht, liegt das Augenmerk auf Vorhandenem, sich in feststellbarer Weise Veränderndem.

6.1 Veränderung der fallbezogenen (Selbst-) Reflexionskompetenz

Bereits bei der ersten Erhebung wurde bei zwei Drittel der ProbandInnen Aussagen gefunden, die auf vorhandene (Selbst-)Reflexionskompetenz schließen lassen. Bei der zweiten Erhebung sogar etwas mehr. Die, bei den meisten Testpersonen festgestellte, (Selbst-)Reflexionskompetenz kann zu dem Schluss führen, dass Personen, die bereits sehr stark reflektieren, bei der Berufswahl zu einer Sparte tendieren, die das zu einem wesentlichen Teil beinhaltet.

Bei der ersten Erhebung waren die Aussagen tendenziell auf Ziele und Lösungen oder Lösungswege ausgerichtet. Veränderung gibt es in der Art der Formulierung von Fragen und Aussagen in der Form, dass sich bei der Fallbearbeitung nach der Ausbildung offenere Fragen finden, die die Antwortmöglichkeiten weniger lenken.

Niedrige Reflexionskompetenz:

„Klärung der Wünsche und Bedürfnisse“ (D, 1b)

„Ob so etwas häufiger vorkommt und wie üblicherweise damit umgegangen wird?“ (D, 2a)

Mittlere Reflexionskompetenz:

„Was sollte geschehen, damit es besser läuft? Wer sollte was tun, damit es besser läuft?“ (K, 1b)

„Was müsste sich ändern? Wie sollte die geänderte Situation aussehen? Was sind sie bereit einzubringen?“ (K, 2b)

Offenere Fragen geben die Möglichkeit zu individuelleren Antworten seitens der SupervisandInnen. Um diese nicht mit der Fragestellung zu beeinflussen, müssen SupervisorInnen sich ihrer Meinungen oder Gefühle in der Situation bewusst sein, um bei der Formulierung den Einfluss ihrer Person so weit wie möglich zu vermeiden.

Hohe Reflexionskompetenz war bei keiner Testperson zu finden, was ich darin begründet sehe, dass zwei dafür zu erfüllende Aspekte – ‚Bewusstheit über Zusammenhänge zwischen Handeln und Einfluss auf den Supervisionsprozess bzw. den supervidierten Prozess‘ sowie ‚Reflexion der Beratungssituation mit der Klärung ob die Ziele gleichbleibend sind‘ – eher praxisnahe Aspekte sind und daher, aufgrund der noch geringen Praxiserfahrung der ProbandInnen meist nur einer davon zum Ausdruck kam. Dies zeigt, dass nicht nur Reflexion auf Handeln Auswirkungen hat, sondern auch Handeln (Praxis) auf Reflexion, was Buchinger und Klinkhammer (2007, 33) als „unlösbaren Zirkel“ sehen.

6.2 Veränderung der Sprach- und Kommunikationskompetenz

Sprach- und Kommunikationskompetenz wird erfasst über Ausdrucksfähigkeit, sprachliche Gewandtheit, Metakommunikation und Gesprächstechniken. Die Kategorie **Ausdrucksfähigkeit** tritt bei Aussagen des Erhebungszeitpunktes zwei häufiger auf und Veränderung zeigt sich in der konkreteren Formulierung der Aussagen, v.a. in der Formulierung von Zielen.

„Besinnen auf Kernkompetenzen“ (H, 2b)

„Ein gemeinsamer Kontext müsste entwickelt werden“ (M, 2b)

Bei ProbandIn J zeigt sich eine Veränderung in der Art der Antwort – von Stichworten zu vollständigen Sätzen, was im zweiten Fall die Verständlichkeit und Nachvollziehbarkeit der Antwort erhöht und eine Vorstellung über das Vorgehen im Supervisionsprozess vermittelt. Dies kann zurückgeführt werden auf eine, nach der Ausbildung besser entwickelte, Vorstellung über den Supervisionsablauf.

„Kleine Schritte. Verbindendes benennen, Erfolge benennen.“ (J, 1b)

„Das Ziel ist, die Arbeitsfähigkeit des Teams wieder herzustellen. Die Erwartungen, Hoffnungen, Enttäuschungen, ... sollen offen angesprochen werden.“ (J, 2b)

Der **sprachlichen Gewandtheit** können keine Textstellen des Erhebungszeitpunktes eins zugeordnet werden. Daher ist es nicht möglich einzelne ProbandInnen zu vergleichen. Das Gesamtbild jedoch zeigt, dass hinsichtlich der Verwendung von Metaphern eine Veränderung im Sinne von Entwicklung, die sich durch vermehrten Gebrauch zeigt, stattgefunden hat. Dies ließe sich damit erklären, dass in der Ausbildung die SupervisorInnen selbst einen neuen Wahrnehmungsraum entwickelt haben, was in der Verwendung bildhafter Sprache zum Ausdruck kommt.

Im Bereich der **Metakommunikation** zeigt sich, dass es mehr Antworten dieser Kategorie zu Zeitpunkt zwei gibt. Diese Antworten sind in Form von Fragen formuliert und an die SupervisandIn gerichtet.

„Eigenes Empfinden einbringen, Prozess supervisorisch reflektieren“ (D, 1a)

„Wie fühlen Sie sich in der Beratung mit Herrn Z.?“ (B, 2a)

„Wie M. sich fühlt?“ (D, 2a)

Wesentlich dabei ist die offene Fragestellung. Die Aussagen des zweiten Erhebungszeitpunktes gehen trotz der Offenheit dabei konkreter und direkter auf die

SupervisandIn ein. Dadurch wird der SupervisandIn die Möglichkeit gegeben den Fokus auf für sie Wichtiges zu legen, ohne sie in ihren Antwortmöglichkeiten von vornherein zu begrenzen. Durch das freie Wählen der Antwortdimension könnten sich Gefühle außerdem in paraverbalen und nonverbalen Kanälen zeigen (vgl. Bürgi 2004b, 69ff; s. Kap. 3.3.2).

Mit gezielten Fragen und **Techniken führen** SupervisorInnen **durch ein Gespräch** und geben die Richtung des Gesprächsverlaufes vor. Dafür müssen sie zum einen wissen was die nächsten Schritte in der Supervision sein werden, zum anderen müssen sie wissen wo sie sich im gesamten Supervisionsprozess befinden (Belardi 2002, 76ff), d.h. den Überblick bewahren. Bei ProbandIn C zeigt sich, dass beim Erhebungszeitpunkt eins durch den Fokus auf und durch Fragen an den Klienten eine Steuerung des Gespräches zwischen SupervisandIn und Klient durch die SupervisandIn erreicht werden soll.

„Bei ihm bleiben; die Fragen stellen; ihn nach seinen Ideen fragen.“ (C, 1a)

Die Aussage bei der späteren Erhebung bezieht die Erfahrung der Schuldnerberaterin mit ein, dass Vorschläge oder Ratschläge vom Klienten nicht angenommen werden können. Testperson C schlägt daher eine veränderte Richtung des Supervisionsprozesses ein, indem die Emotionsebene in den Blickpunkt gerückt wird.

„Keine Vorschläge, Ratschläge. Widerstände benennen.“ (C, 2a)

Bei der gesamten Betrachtung der Antworten war die Kategorie gleich häufig aufzufinden. Die Antworten des zweiten Zeitpunktes vermitteln größere Sicherheit der SupervisorInnen, da sie konkreter wirken. Dies ergibt sich beispielsweise daraus, dass keine Fragen gestellt werden (E, 1b), sondern kurze, prägnante Aussagen getätigt werden.

Insgesamt lassen sich in der Kategorie Sprach- und Kommunikationskompetenz folgende Tendenzen festmachen: Das Auftreten der Kompetenzen ist zum späteren Zeitpunkt tendenziell häufiger als zum Zeitpunkt der Erstmessung. Die Häufigkeit ist bei dieser Stichprobe im quantitativen Sinn natürlich nicht aussagekräftig. Dennoch kann eine Tendenz in Richtung Entwicklung gesehen werden. Da keine Vergleichsstichprobe anderer angehender SupervisorInnen vorhanden kann, kann dieses Ergebnis auf zwei Arten interpretiert werden. Zum einen kann die nicht sehr ausgeprägte Entwicklung thematisieren. Zum anderen kann demgegenüber angenommen werden, dass das Ausgangslevel schon zu Beginn relativ hoch war und daher keine

starke Entwicklung mehr möglich war. Diese zweite Interpretationsvariante ziehe ich eher in Betracht, da davon ausgegangen werden kann, dass die Entscheidung für die Supervisionsausbildung durch die Interessen und Persönlichkeiten der TeilnehmerInnen beeinflusst wurde, also bereits Prädispositionen in diese Richtung vorhanden sind.

Die Verwendung von Stichwörtern oder unvollständigen Sätzen verändert sich in Richtung konkreter und sicher wirkender Antworten, deren Umfang gleich bleibt oder zunimmt. Der Grund kann darin liegen, dass sich die SupervisorInnen nach der Ausbildung sicherer sind was ihr Handeln betrifft und daher auch prägnantere, sicherere Antworten geben können. Auch eine in der Ausbildung erlangte Routine, Situationen einzuschätzen und zu besprechen, sei es theoretisch oder im Praxisfeld, kann hier mitwirken.

6.3 Veränderung des System- und Organisationswissens bzw. System- und Organisationsbewusstseins

Unter System- und Organisationswissen bzw. System- und Organisationsbewusstsein fallen die Kategorien Triangulierung, Be(tr)achtung von Beziehungen und Interaktionen mit Umwelten sowie die Kategorie Organisationsbezug. Das geringe Auftauchen der Unterkategorie *Triangulierung* mag daran liegen, dass diese schriftlich weniger deutlich wird als in der direkten Interaktion und Kommunikation von SupervisorInnen mit den, an der Supervision beteiligten, Parteien. Triangulierung als „systematische Perspektivenrotation“ ist eine Gratwanderung (Möller 2001, 110) und bedarf daher einiger Übung. Auch in diesem Bereich ist also praktische Erfahrung ein wichtiger Teil von Kompetenzentwicklung.

Welche Bedeutungsveränderung durch eine Veränderung der Betrachtungsweise entstehen kann zeigt sich bei ProbandIn F. Die Antworten von ProbandIn F unterscheiden sich bezüglich der Nennung des Zweckes der Maßnahme. So wird bei der ersten Antwort das Hauptaugenmerk auf das Team gelegt. Die Führungskraft soll zwar miteinbezogen werden, wird aber erst nachträglich genannt. Im Gegensatz dazu werden in der zweiten Antwort das Team und die Leitung gleichzeitig genannt, was eine neutralere Einstellung der SupervisorIn zu den beiden Parteien vermittelt.

„Herstellen von vertrauensvollem Austausch zwischen den Teammitgliedern, Einbeziehung der Führungskraft“ (F, 1b)

„Team und Leitung zusammen, um die Situation, die von außen geprägt ist auszuhalten“ (F, 2b)

Darin zeigt sich, dass die SupervisorIn sich darüber Gedanken gemacht hat, was in der Intervention bezweckt werden soll. Gemeinsam sind den Aussagen die Bewusstheit der Wichtigkeit und der Einbezug der beteiligten Parteien. Dabei impliziert die zweite Aussage eine neutralere Einstellung der SupervisorIn.

Auffallend ist, dass alle Antworten in dieser Kategorie nicht nur eine neutrale Einstellung zu allen Parteien vermitteln, sondern auch den Einbezug in den Supervisionsprozess andeuten. Dabei beziehen sich alle Antworten auf Fallbeispiel b, da in diesem Fall die dritte Partei aktiv das Supervisionsgeschehen mitbeeinflussen kann. Dies hängt zusammen mit der Supervision in einer Organisation. In Fallbeispiel a weiß der Klient wahrscheinlich nichts von der Supervision der Beraterin.

Mittels der Berücksichtigung von Neben-, Folge- oder Rückwirkungen einer Situation oder Intervention sowie Eigendynamik von Organisationen beziehen SupervisorInnen die für die Supervision relevanten **Umweltbeziehungen** mit ein. Eine Veränderung darin zeigte sich beispielsweise bei ProbandIn H.

„Seit wann die Differenzen und was möglicherweise vorher passiert ist“ (H, 1b)

„Die Hierarchie der Klinik + das Desinteresse des Chefs + der Leitungsebene“ (H, 2b)

Durch die Frage nach früheren Ereignissen in der ersten Antwort wird die Möglichkeit angedacht, dass andere Einflüsse (Umwelten) am Konflikt beteiligt sein könnten. In der zweiten Antwort wird auf die Frage nach Hindernissen in Bezug auf die Konfliktlösung die Eigendynamik der Organisation thematisiert, indem die Hierarchie angesprochen wird. Weiters werden die für das Team relevanten Beziehung zum Chef und der Leitungsebene aufgegriffen.

Gesamt betrachtet kommt die Kategorie *Betrachtung von Interaktion und Beziehung zu Umwelten* bei der Bearbeitung der Fallbeispiele zum späteren Erhebungszeitpunkt deutlich häufiger vor. Neben-, Folge- oder Rückwirkungen verschiedener Art werden angesprochen. Dies können Veränderungen in der Organisation, Hintergründe aus dem Privatleben des Klienten, unterschiedliche Persönlichkeiten im Team, Übertragung oder Auswirkungen des Konflikts auf die Arbeit sein. Darin zeigt sich, dass die SupervisorInnen um die Möglichkeit von Auswirkungen auf andere Lebenswelten als die berufliche wissen. Auch die Eigendynamik der Organisation wird häufig thematisiert in Bezug auf die bestehende Hierarchie oder Beziehungen zwischen dem Team und Vorgesetzten.

Den **Organisationsbezug** stellen die ProbandInnen beider Erhebungszeitpunkte gleichermaßen häufig her.

„Fragen in Richtung ‚Organigramm‘“ (B, 1b)

„Aufgaben und Erwartungen an Rollen klären“ (D, 1b)

„Ist die Leitung dabei oder nicht?“ (H, 2b)

„Muss die Teamleitung gestärkt werden?“ (L, 2b)

Dies mag daran liegen, dass das Einbeziehen und Mitdenken organisationeller Strukturen ein bewusst gut steuerbarer Prozess ist, was durch das Erlernen und Besprechen von Organisationstheorien begründet sein kann. Ein weiterer Faktor kann in der Unterschiedlichkeit der Fallbeispiele zu finden sein: im einen Fall (a) wird eine Einzelsupervision beschrieben, im anderen Fall (b) eine Teamsupervision. Durch das gleichzeitige Vorlegen beider Fallbeispiele wird der Unterschied rasch ersichtlich und könnte die Aufmerksamkeit der ProbandInnen dahingehend lenken.

6.4 Veränderung der Genderkompetenz

Die Bedeutung von Reflexion und Selbstreflexion für Supervision und deren Bedeutung in der Ausbildung hat bei mir die Erwartung geweckt, dass damit auch „Bewusstheit für geschlechtsbezogene Aspekte“ (Böllert, Karsunsky 2008, 7) entwickelt und das Thema ‚Gender‘ häufig angesprochen würde. In Fallbeispiel a habe ich dies häufiger erwartet, da die Spannung beratenden Frau - ratsuchender Mann offensichtlicher ist, aber auch in Beispiel b hinsichtlich der Zusammenstellung des Teams oder einer möglichen Identitätskrise der aufgestiegenen Röntgenassistentin. In der Bearbeitung des Materials haben sich allerdings nur insgesamt drei Textstellen zu Genderkompetenz finden lassen. Im Vergleich mit der Häufigkeit des Auftretens von Textstellen anderer Kompetenzkategorien, wie beispielsweise Konfliktmanagement und Konfliktbearbeitung oder System- und Organisationswissen bzw. System- und Organisationsbewusstsein, kann dies als Ausreißer betrachtet werden.

Das zeigt einen Zusammenhang damit, dass das Thema ‚Gender‘ in den Mindeststandards der ÖVS und den Inhalten der Ausbildung der DGSv nicht genannt wird und daher wohl auch in der Ausbildung nicht oder kaum Thema ist. Hier gibt es einen deut-

lichen Widerspruch zwischen Theorie (z.B. Böllert, Karsunsky 2008; Class 2005, Meuser 2005) und Praxis. Die nicht gendergerechte Schreibweise der ProbandInnen erklärt sich durch genauere Betrachtung der Fallbeispiele, da hier den Personen Geschlechter zugeordnet werden.

6.5 Veränderung der Fähigkeit zur Balance zwischen Empathie und Abstinenz

Grundsätzlich ist die Fähigkeit zur Balance zwischen Empathie und Abstinenz der ProbandInnen von Anfang an gegeben (10 von 12 bei Zeitpunkt eins). Hier sehe ich eine deutliche Verbindung zu den Ergebnissen der (Selbst-)Reflexionskompetenz bezüglich der Richtung der Berufswahl aufgrund bereits vorhandener Fähigkeiten.

Eine hohe Balancefähigkeit weisen die ProbandInnen C und H beim ersten Zeitpunkt auf, bei der zweiten Erhebung ist für C keine Aussage dieser Kompetenzkategorie zuzuordnen, Person H findet sich dann in der Unterkategorie ‚mittlere Balancefähigkeit‘ wieder.

„Herr Z. braucht eventuell Gründe die Ratschläge nicht ausführen zu können, weil er eventuell handlungsunfähig ist. Herr Z. kann nicht akzeptieren, dass seine Problemlösungen einfach sein können, weil er sein Problem als existentiell betrachtet. Frau M. hat den Anspruch ihm die perfekten Ratschläge zu geben, obwohl er vielleicht etwas anderes möchte.“ (C, 1a)

„Die Vorgesetzte, die nicht ausreichend schützt und das Team belastet, selber aber wenig Ärger hat, die Kollegen im Team, die sich abgrenzen, geben den Ärger an die Kollegen, die sich nicht abgrenzen können, weiter.“ (H, 1b)

„Der Hilfesuchende kann seinen Widerstand nicht erkennen und „missbraucht“ die Juristin weiter zur narzisstischen Aufwertung.“ (H, 2a)

Das spricht bei H für ein zufällig erreichtes und nicht dauerhaft haltbares Niveau. Dies ist ein unerwartetes Ergebnis, da ich davon ausgehe, dass einmal Erworbenes in seiner Ausprägung auch bestehen bleibt.

Bei Betrachtung der Gesamtergebnisse wird eine Veränderung in Form einer Verdichtung im Bereich der mittleren Balancefähigkeit deutlich, die vorhandene Kompetenz hat sich also weiterentwickelt.

6.6 Veränderung der (Arbeits-)Beziehungskompetenz

Die (Arbeits-)Beziehungskompetenz wird mittels folgender Unterkategorien: Fähigkeit, zwei Positionen gleichzeitig einzunehmen, Offenheit und Wissen um

gruppendynamische Aspekte und Effekte erfasst. Kaum Ergebnisse gibt es zur **Fähigkeit, zwei Positionen gleichzeitig einzunehmen**. Dabei gleichzeitig die Seite der SupervisandInnen zu verstehen und als SupervisorIn distanziert zu bleiben, ist eine Herausforderung, die wohl im praktischen Arbeiten besser sichtbar wird. Selbiges gilt für **Offenheit**, hierzu waren keine Aussagen auffindbar. Um Offenheit festzustellen ist womöglich auch die Schriftform nicht geeignet. Beziehungen zwischen Personen laufen auf vielen verschiedenen Ebenen ab. Diese Prozesse in einem fiktiven Fallbeispiel hervorzurufen und auch schriftlich nachvollziehbar zu machen, halte ich daher für schwierig.

Im Gegensatz dazu lässt sich **Wissen um gruppendynamische Aspekte und Effekte** bei beiden Zeitpunkten herauslesen. Hier unterstützt theoriegeleitetes Wissen das Nachdenken über und den Einbezug von gruppendynamischen Aspekten. Außerdem ist ein großer Bereich supervisorischer Tätigkeit die Arbeit in spannungsgeladenen Situationen, oftmals in Gruppen oder Teams. Die Antworten des zweiten Erhebungszeitpunkts beziehen sich konkreter und direkter auf Gruppendynamik und deren Auswirkungen.

„Wer hat welche Aufgabe? Wer nimmt tatsächlich welche Aufgabe wahr?“ (K, 1b)

„Welche Wünsche hat jeder Einzelne und können die gemeinsam im Team umgesetzt werden?“ (M, 1b)

„Die gruppeninternen Spannungen durch das unterschiedliche Verhalten“ (F, 2b)

„Das Team unterstützt sie nicht, sondern konkurriert“ (M, 2b)

Die Konkretisierungen lassen im Gegensatz zu den ersten Antworten die einzelnen Personen außer Acht und legen das Augenmerk auf die Gruppe, das Team. Dies ist einerseits wichtig, da Gruppendynamik eine äußerst starke Wirkung haben kann, andererseits besteht auch ein Team immer noch aus Einzelpersonen mit Wünschen und Erwartungen. Nur die Gesamtheit des Teams und seine Konkurrenz zur Röntgenassistentin zu sehen, weckt die Assoziation zur Betrachtung einer Organisation mittels Organigramm und somit auf struktureller Ebene und eher ‚technisch‘ als emotional oder persönlich.

Somit ist eine Veränderung in Richtung der konkreten Situations- oder Problembenennung vorhanden, die SupervisorInnen legen ihre metaphorischen Finger auf die zu bearbeitende Stelle. Gleichzeitig ist die Betrachtungsweise noch eine sehr theoretische und ob der Aufbau einer Arbeitsbeziehung funktioniert, kann nur aufgrund des vorliegenden Materials nicht vorausgesagt werden.

6.7 Veränderung der Konfliktkompetenz

Dies ist eine der Kompetenzkategorien, die am meisten Zuordnungen bei der Materialbearbeitung erhalten haben. Dabei wurde die Güte oder ‚Richtigkeit‘ von Konfliktmanagement oder Konfliktbearbeitung nicht bewertet, sondern das Augenmerk darauf gelegt, ob die SupervisorIn Möglichkeiten thematisiert, mit dem Konflikt oder dem Problem umzugehen beziehungsweise Lösungen anbietet oder die Erarbeitung selbiger anspricht. Der Blick wurde bei beiden Erhebungszeitpunkten etwa gleich häufig auf beide Themen gerichtet und eine Vielzahl an Optionen im Umgang mit dem Konflikt sowie dessen Bearbeitung angeboten. Dabei wurden bei Zeitpunkt zwei emotionale Komponenten und die mögliche Unbewusstheit einiger Prozesse deutlich miteinbezogen. Ebenso wurde die Bearbeitung des Konfliktes schrittweise konkreter benannt.

„Verschiedene Möglichkeiten erarbeiten um die Situation/Beziehung zu lockern“ (B, 1a)

„Aufgabenverteilung genau erarbeiten + organisieren“ (C, 1b)

„Verhalten und Einstellungen von Herrn Z. reflektieren, hinterfragen und Möglichkeiten der Veränderung erarbeiten“ (B, 2a)

„Gemeinsames Gespräch zwischen Leitung und Team, Förderung des Verständnisses füreinander, Bewusstmachen der „Führungslosigkeit“ und Unmöglichkeit so die Aufgaben zu bewältigen“ (E, 2b)

Hier zeigt sich, dass vielen ProbandInnen von Beginn an das Bewusstsein für Konflikte und den Umgang oder die Auflösung vorhanden ist. Zu einem großen Teil ist das wohl der Fall, weil es in Supervision genau darum geht: „Die Auseinandersetzung mit Konflikten ist das alltägliche Brot der Supervision“ (Buer 1999, 222).

Angehende SupervisorInnen wissen bereits vorher, dass sie sich mit schwierigen Situationen beschäftigen werden. Die Veränderung in der Formulierung der Antworten verdeutlicht das gewonnene Verständnis über die Komplexität und Reichweite konflikthafter Situationen.

Wie zu Beginn dieses Abschnittes dargelegt, wurde keine Bewertung der Aussagen vorgenommen. An dieser Stelle ergibt sich jedoch die Notwendigkeit, Textstellen dieser Kategorie genauer zu betrachten, deren Inhalte nicht mit der Intention und dem Ziel von Supervision zu vereinbaren sind. Diese Belegstellen betreffen den Umgang mit dem Konflikt beziehungsweise die Bearbeitung des Konfliktes aus Fallbeispiel a durch den Abbruch der Schuldnerberatung.

„Sie soll ihm ein Ultimatum stellen und den Prozess danach beenden.“ (I, 2a)

„Die Beraterin stellt den Klienten vor die Entscheidung Änderungen umzusetzen oder die Beratung zu beenden.“ (F, 2a)

„Entweder neuer Anlauf mit der Bereitschaft, selbst Vorschläge zu machen und ihn umzusetzen oder Ende der Zusammenarbeit.“ (K, 2a)

Die drastische Maßnahme des Abbruchs der Schuldnerberatung kann so interpretiert werden, dass die ProbandInnen die drastische Situation emotional aufnehmen und in diesem ebenso drastischen Lösungsversuch zum Ausdruck bringen. In diesem Fall könnten sich die SupervisorInnen von der Situation überfordert fühlen und diese nicht aushalten, sodass sie einen Ausstieg aus ihrer Rolle als SupervisorIn über den Abbruch der Beziehung zwischen Supervisandin und Klient herbeiführen. Das deutet auf eine fehlende Konfliktlösungskompetenz hin.

6.8 Veränderung der methodischen Kompetenz

Betreffend die **Kenntnis verschiedener Theorien und Praxismodelle** gab es eine Vielzahl von Materialstellen beider Zeitpunkte. Diese bestehen hauptsächlich aus Stichwörtern oder Teilsätzen. Im direkten Vergleich gibt es beim zweiten Zeitpunkt eine leichte Tendenz zu vollständigen Sätzen, jedoch bleiben auch diese ohne weitere Erklärung oder Gedanken.

„Konkordante Gegenübertragung“ (D, 1a)

„Abwehr des Klienten“ (H, 1a)

„Herr Z. muss konfrontiert werden mit seinem Widerstand“ (J, 1a)

„Realitätsverleugnung (Abwehr) von B. samt Scham, Schuld, Ohnmacht“ (D, 2a)

„Um narzisstische Kränkung zu entkräften. Außerdem steckt sie in der ihr ange-tragenen Rolle der Inkompetenten“ (H, 2a)

„Es könnte eine Kollision oder Ko-Abhängigkeit bestehen“ (I, 2a)

Das zeigt, dass den SupervisorInnen viele Theorien und Modelle bekannt waren und sie diese auch Situationen zuordnen konnten. Der Schritt, weiterzudenken und zu fragen, was dies für die konkrete Situation bedeutet oder was dies für die Arbeit im Supervisionsprozess bedeutet, wurde jedoch nicht gemacht. Es ist anzunehmen hier die von theoretischem Wissen mit der Praxis (noch) nicht erfolgt ist.

Weit weniger ausgeprägt war das Thematisieren von **Grenzen**, was sich vom ersten zum zweiten Erhebungszeitpunkt allerdings gesteigert hat. Bei der Betrachtung hat eine Testperson die Grenzen sogar aus zwei möglichen Perspektiven betrachtet:

„realistische Erwartungen etablieren (wenig Veränderungsmöglichkeit)“ (D, 1b)

„Bei ausgeprägter narzisstischer Störung von Z. → Psychotherapeut“ (D, 2a)

„Grenzen der Zusammenarbeit bei weiterer Vermeidungshaltung, genaue Auftragsklärung“ (D, 2a)

Eine Perspektive betrifft die Reichweite von Veränderungsmöglichkeiten durch Supervision. Die andere Perspektive macht deutlich, dass der Testperson klar ist, dass Supervision in ihrer Zielsetzung Grenzen hat und keine psychotherapeutischen Aufgaben übernehmen kann. Dieses Wissen wird aber direkt umgelegt auf die Beratungssituation der Supervisandin und ihres Klienten, die jedoch nicht Supervision ist. Von einer Entwicklung kann somit in Bezug auf methodische Kompetenz nur bedingt gesprochen werden, da die adäquate Anwendung des theoretischen Wissens beziehungsweise die Überführung in die Praxis nicht ganz gelingt.

6.9 Veränderung von Feldkompetenz und Themenkompetenz

Fehlende Textstellen zu **Feldkompetenz** können darauf zurückgeführt werden, dass die SupervisorInnen noch keine Praxis in den Berufsfeldern der Fallbeispiele gesammelt haben. Hinweise auf vorhandene **Themenkompetenz** lassen sich nur bei den ProbandInnen D und L finden, bei einer davon (D) bei beiden Erhebungszeitpunkten. Dadurch zeigt, sich, dass das Bewusstsein für Themen, die durch Veränderungen der Arbeitswelt entstehen, beim Großteil der ProbandInnen nicht vorhanden ist. Bei Testperson D dagegen zeigt sich eine Veränderung dahingehend, dass beim zweiten Untersuchungszeitpunkt beide Fallbeispiele unter diesem Aspekt betrachtet wurden.

„Unklare Arbeitsplatzprofile, (Re)Aktivierung basaler Themen „Verlassenheit“ + „Autoritätskonflikte“, fehlende soziale Kompetenz des Chefs“ (D, 1b)

„Berufsrolle Z. (selbständig) lässt Hilfsangebote nicht zu“ (D, 2a)

„Arbeitsverdichtung, Ressourcenverknappung führen zu Berufsrollenveränderung / Identitätsveränderung; Leistungsdefizit“ (D, 2b)

Es gab somit Umstände im Laufe der Ausbildungszeit, die ihr Bewusstsein für dieses Thema geschärft haben. Ausgehend davon, dass außer L und D sonst keine Testpersonen Aussagen dazu getätigt hat, nehme ich an, dass es in der Ausbildung nicht oder kaum explizit angesprochen wurde. Das leitet zum Schluss, dass sich in diesem Fall, durch die enge Verknüpfung und teilweise Überschneidung, eine Kompetenz durch die Entwicklung anderer Kompetenzen mitentwickelt haben könnte.

6.10 Veränderung der Fähigkeit zu ethischem Handeln und Veränderung der kulturellen Kompetenz

Obwohl Ethik und kulturelle Kompetenz ausbildungsrelevante Themen sind, lassen sich in jeder dieser Kategorien nur sehr wenige Textstellen finden. Das sehe ich, vor allem in Bezug auf Ethik, begründet in der häufig abstrakten, theoretischen Darstellung und den damit verbundenen Schwierigkeiten der praktischen Umsetzung (Ukowitz 2007, 6) sowie in der mangelnden praktischen Erfahrung. Wie Goeschel (2006, 8) beschreibt, kann kulturelle Kompetenz „nur in der konkreten interkulturellen Begegnung und ihrer Reflexion [...] gelernt werden“.

Interessant ist das Auftauchen der Fähigkeit zu ethischem Handeln in allen drei Textstellen zu Fallbeispiel a, zwei davon beim ersten Erhebungszeitpunkt. Auch die Textstellen zu kultureller Kompetenz sind hauptsächlich in den Antworten zu Fallbeispiel a zu finden, allerdings vorwiegend beim zweiten Erhebungszeitpunkt.

6.11 Veränderung der Fähigkeit, gemeinsam über dritte Personen nachzudenken

Diese Kompetenzkategorie hat sich bei der Bearbeitung des Materials induktiv ergeben und war so deutlich zu sehen, dass ich eine Aufnahme in das Kategorienschema als notwendig empfunden habe. Das von der SupervisorIn angeleitete, gemeinsame Nachdenken über dritte Personen wurde bereits in der ersten Erhebung sichtbar und hat eine deutliche Steigerung beim zweiten Erhebungszeitpunkt erfahren.

„Was glauben Sie, macht den Fall aus seiner Sicht so kompliziert?“ (C, 1a)

„Warum will Herr Z. bei Ihnen bleiben?“ (K, 1a)

„Was sie glaubt, welchen Auftrag Hr. Z. an sie heranträgt?“ (C, 2a)

„Wie B. sich in seiner Situation fühlt? Was M. denkt, warum Z. so handelt?“ (D, 2a)

„Erleben Sie den Klienten als aktiv und motiviert?“ (F, 2a)

Dabei hat sich eine Veränderung dahingehend gezeigt, dass sich der Fokus erweitert hat und nun nicht mehr nur auf dem Klient (Fall a) liegt, sondern auch die Supervisorin miteinbezieht. Darin wird deutlich, dass die SupervisorInnen das gemeinsame Nachdenken über eine andere Person für zwei Zwecke nutzen: zunächst soll sich die Supervisorin in ihren Klienten einfühlen und mögliche Hintergründe für sein Handeln erkennen und benennen, weiters soll durch den Einbezug der Supervisorin in diesen Denkprozess bewusst gemacht werden, welche Auswirkungen das Handeln des

Klienten auf sie hat beziehungsweise woher ihre Gefühle in der Arbeit mit ihm kommen. Das bedeutet, diese Kompetenz steht in engem Zusammenhang mit (Selbst-) Reflexion, Empathie und Sprache.

6.12 Weitere Erkenntnisse und Gedanken zum Material

Neben den durch die Auswertung vorgegebenen Kategorien sind Auffälligkeiten beziehungsweise Brüche sichtbar geworden, die keiner Kategorie speziell zuzuordnen waren. Diese werden nachfolgend thematisiert.

Deutlich geht aus den Forschungsergebnissen hervor, dass Kompetenzen, die vermehrt theoretisch vermittelbare Komponenten besitzen, weitaus häufiger sichtbar wurden, als solche, die in erster Linie durch praktische Erfahrung ausgebildet und weiterentwickelt werden. Zu ersteren zählen etwa Konfliktmanagement und Konfliktbearbeitung oder der Bereich der methodischen Kompetenz.

Dieses Ergebnis ist nicht ganz unerwartet, da bereits aus den theoretischen Grundlagen zu supervisorischen Kompetenzen (Kapitel 3) hervorgeht, dass Erfahrung und Reflexion wesentliche Faktoren für gute Supervision darstellen. Das zeigt sich beispielsweise im Bereich der Feldkompetenz, deren Grundlage eigene Berufserfahrungen eines Arbeitsfeldes bilden (Belardi 1998, 41), oder im Bereich der Genderkompetenz, die vor allem durch nachdenken über die eigene Geschlechterrolle und eigene Einstellungen ausgebildet wird (Böllert, Karsunsky 2008, 7). Einen wichtigen Einfluss nimmt auch der Umstand, dass bei der Vermittlung von theoretischem Wissen im Ausbildungskontext über Themen gesprochen wird und Sprechen über Etwas den Lernprozess beschleunigen kann, im besten Fall sogar die Reflexion anregt (Erpenbeck, Heyse, 2007, 58; vgl. Münch 2009, 7).

Trotz dieser Übereinstimmung mit theoretischen Grundlegungen trat bei der Bearbeitung des Datenmaterials auch einiges Unerwartetes zutage. Beispielsweise sind einige Antworten so kurz oder unverständlich formuliert, dass es schwierig oder nicht möglich war, sie in die Auswertung aufzunehmen. Bei der Beschäftigung mit der Verwertbarkeit dieser Aussagen ist daher die Frage aufgekommen warum, trotz des Hinweises auf die Antwort in vollständigen Sätzen, so geantwortet wurde.

„Nicht offen“ (E, 1a)

„verfahren“ (E, 1a)

„Vieles ist unklar!“ (L, 1b)

„Selbständigkeit“ (L, 1b)

„Aufgaben verteilen und Einheit bilden“ (M, 1b)

„Das Ganze ist ein Test ☺“ (B, 2a)

„Beratung“ (B, 2a)

„Kontrollsupervision“ (I, 2a)

Möglicherweise konnten oder wollten die betreffenden ProbandInnen sich nicht auf die Testungssituation einlassen oder dies ist der Ausdruck für Unsicherheit, im Sinne von zu wenig theoretischem Wissen, oder betreffend das Selbstvertrauen, eine ‚gute‘ Antwort finden zu können. Da die Umstände der Erhebungssituation nicht dokumentiert sind, könnten aber auch zeitliche Gründe, Müdigkeit oder ungenaues Lesen der Aufgabenstellung dahinter stecken. Im Falle des sich-nicht-einlassen-Könnens auf die Situation *nach* abgeschlossener Ausbildung sehe ich Schwierigkeiten für die Arbeit als SupervisorIn, da genau die Aufgeschlossenheit für und das Einlassen auf neue oder unbekannte Situationen einen wesentlichen Faktor für den Aufbau einer Arbeitsbeziehung ausmachen (Eberhart 2004a, 29).

Ein weiterer interessanter Aspekt ergibt sich durch die induktiv aus dem Material entwickelte Kategorie der ‚Fähigkeit, gemeinsam über dritte Personen nachzudenken‘. Diese Fähigkeit wurde bei einigen ProbandInnen so deutlich sichtbar, dass eine Kategorie zur Erfassung gebildet wurde. Es stellt sich nun die Frage, wie eine so deutlich ausgeprägte Fähigkeit, die sich nicht eindeutig aus der Ausbildung erklären lässt, zustande kommt. Eine mögliche Ursache kann in der grundsätzlich vorhandenen Affinität zu Aspekten supervisorischen Tuns, wie Reflexion oder die Betrachtung von Zusammenhängen, bei angehenden SupervisorInnen gesehen werden. Denn die Entscheidung zur Supervisionsausbildung ist sicherlich mitbestimmt von der Persönlichkeit und von Interessenslagen. Daher ist es vorstellbar, dass die Fähigkeit, gemeinsam mit einer anderen Person über eine dritte Person nachzudenken, bereits vor Beginn der Ausbildung besteht.

Weiters war auffallend, dass, trotz der Beschreibung des Falles in der Aufgabenstellung, einige SupervisorInnen beim zweiten Erhebungszeitpunkt nach einer Situationsbeziehungsweise Problembeschreibung in der Supervisionssitzung fragen würden.

„Erst einmal keine, sondern Beschreibungen anhören“ (B, 2b)

„Beschreiben Sie diese Situation genau...“ (E, 2b)

„Wie würden Sie Ihre momentane Arbeitssituation beschreiben?“ (J, 2b)

Das kann darauf hindeuten, dass diese ProbandInnen wissen, wie wichtig eine Problem- oder Fallbeschreibung aus erster Hand ist. Durch die Gefühle, die dabei auf paraverbalen oder nonverbalen Wegen vermittelt werden, können SupervisorInnen weitere Informationen zum Fall oder zu unbewussten Vorgängen ableiten (Bürgi 2004b, 69ff).

Neben der, in Abschnitt 3.4 formulierten, Wichtigkeit von Reflexion, wird deutlich, dass auch Sprache großen Einfluss auf die supervisorischen Kompetenzen nimmt: „Sprache ist das wichtigste Instrument, mit dem wir dem Setting einen Rahmen geben, intervenieren, zwischen Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft unterscheiden und eine heilende Dialektik zwischen Zuhören und Sprechen herstellen“ (Menschik-Bendele 2009, 4).

Die Tendenz zu Stichwörtern oder kurzen Sätzen hat sich bei der zweiten Erhebung dahingehend verändert, dass die Tendenz Richtung klarerer und längerer Antworten geht. Weiters verringert sich die Verwendung des Konjunktives und von ‚Vermutungswörtern‘ (vielleicht, möglicherweise). Hintergrund für diese Veränderung kann eine vermehrte Sicherheit durch Wissenszuwachs sein, wodurch sich die ProbandInnen (zu)trauen ausführlicher zu antworten. Sie haben also mehr Vertrauen in ihre Fähigkeiten. Ein anderer Grund könnte in der, durch Ausbildungssituationen erworbener, Routine liegen, sich verbal über Situationen auszutauschen und diese einzuschätzen.

6.13 Zusammenfassung der Ergebnisse

Nachdem die Ergebnisse mit besonderem Augenmerk auf die einzelnen Kategorien von Kompetenz interpretiert und diskutiert wurden und Brüche oder Auffälligkeiten erörtert wurden, soll nun ein Gesamtüberblick geschaffen werden.

Bereits beim ersten Erhebungszeitpunkt waren viele der gefragten Kompetenzen erfassbar, das heißt, viele der angehenden SupervisorInnen verfügten bereits *vor* Beginn ihrer Ausbildung über grundlegend entwickelte Kompetenzen. Dabei sind vor allem zu den Kategorien Reflexionskompetenz und Konfliktkompetenz bei besonders vielen ProbandInnen Äußerungen zu finden.

Auffallend sind auch die Kategorien mit insgesamt, also aus beiden Erhebungszeitpunkten resultierenden, wenigen Textstellen. Dies betrifft Genderkompetenz, Feldkompetenz, ethisches Handeln und kulturelle Kompetenz.

Generell lässt sich sagen, dass Veränderungen supervisorischer Kompetenzen durchaus feststellbar waren. Wesentliche Einflussfaktoren für die Entwicklung von Kompetenzen sind das Nachdenken über und sprachlich Erarbeiten von theoretischem Wissen sowie die Verknüpfung von Theorie und Praxis. Diesen Gedanken weiterführend wäre es interessant, mit den ProbandInnen, nachdem sie einige Zeit als SupervisorInnen tätig waren, eine dritte Befragung vorzunehmen um zu überprüfen, inwieweit praktisches Arbeiten sich auf die Veränderung der Kompetenzen auswirkt, bei denen in dieser Arbeit die geringe praktische Erfahrung als Grund für geringe Veränderung gesehen wurde.

7 Resümee

In diesem abschließenden Kapitel wird ein Überblick über die gesamte Arbeit gegeben und der Bogen von der Fragestellung über den theoretischen Teil, die Auswertung und die Ergebnisse gespannt. Dabei wird explizit die Forschungsfrage beantwortet, sich im Zuge der Arbeit ergebende Aspekte oder Problemlagen werden diskutiert sowie ein Ausblick für mögliche weitere Forschung oder neu aufgekommene Fragen eröffnet.

Einleitend wurde zur Fragestellung hingeführt: *Inwieweit lassen sich Veränderungen der supervisorischen Kompetenz bei angehenden SupervisorInnen vor und nach der Ausbildung anhand der Ausarbeitung von Fallbeispielen feststellen?* Hintergrund dieser Frage ist das durchaus vorhandene Forschungsinteresse zum Bereich der Kompetenzentwicklung, das sich jedoch hauptsächlich auf Auswirkungen bei und Folgen für die SupervisandInnen konzentriert. Die Diskrepanz zwischen der Erwartung an Supervision, SupervisandInnen bei der Bewältigung ihres beruflichen Alltags zu unterstützen und in diesem Rahmen die Fähigkeit der Problembewältigung zu stärken, und des kaum vorhandenen Forschungsinteresses an den von SupervisorInnen eingesetzten Kompetenzen, war für mich ein interessantes Spannungsfeld.

Deutlich wurde bei der Bearbeitung dieses Themas eine häufige und breit gefächerte Verwendung des Kompetenzbegriffes bei gleichzeitig kaum vorhandener klarer Definition beziehungsweise vielfältigen und inkonsistenten Definitionen in den meisten Bereichen, so auch im Bereich der Supervision. Aus der Vielfältigkeit an Verständnis und Verwendung des Begriffes ‚Kompetenz‘ ergab sich die Notwendigkeit, den Kompetenzbegriff genauer zu betrachten und aus bildungswissenschaftlicher Perspektive für die vorliegende Arbeit zu definieren. Als ein wesentliches Kennzeichen hat sich dabei die *Erwerbbarkeit* und *Veränderbarkeit* von Kompetenzen abgezeichnet. Damit verknüpft wurde im Abschnitt über Kompetenzentwicklung die Vermutung angestellt, dass der Praxisbezug der Supervisionsausbildung den Kompetenzerwerb oder die Kompetenzentwicklung auch auf anderen als der formalen Ebene ablaufen lässt.

Eine mögliche Ursache der nicht klar definierten Kompetenzen von SupervisorInnen kann in der Entstehung und Entwicklung von Supervision gesehen werden. Durch die Veränderung im Aufgabenbereich von SupervisorInnen haben sich auch die dafür er-

forderlichen Kompetenzen geändert, wobei eine einheitliche Niederlegung selbiger bis heute nicht vorgenommen wurde. Dabei ist erstaunlich, dass es im deutschsprachigen Raum gleichzeitig eine Vielzahl an Ausbildungsangeboten für SupervisorInnen gibt.

In dieser Arbeit wurde der Versuch unternommen, anhand der Anforderungen an fertig ausgebildete SupervisorInnen, eine Art Kompetenzprofil zu erstellen. Zu diesem Zweck wurden Ausbildungsinhalte und Anforderungen aus facheinschlägiger Literatur verknüpft und daraus Kategorien von Kompetenzen gebildet:

- Fähigkeit zur (Selbst-)Reflexion
- Sprach- und Kommunikationskompetenz
- System- und Organisationswissen bzw. System- und Organisationsbewusstsein
- Genderkompetenz
- Fähigkeit zur Balance zwischen Empathie und Abstinenz
- (Arbeits-)Beziehungskompetenz
- Konfliktkompetenz
- Methodische Kompetenz
- Feldkompetenz und Themenkompetenz
- Fähigkeit zu ethischem Handeln
- Kulturelle Kompetenz

Bei der Erarbeitung dieser Kategorien haben sich etliche Unterkategorien ergeben, welche die einzelnen Kompetenzen spezifischer und umfangreicher sichtbar machen. Gerade dieser Umfang an erforderlichen Kompetenzen und die teilweise engen Zusammenhänge zwischen einzelnen Kompetenzen waren in diesem Ausmaß unerwartet. Sie zeigen jedoch, dass die Kompetenzen, die SupervisorInnen benötigen, äußerst vielfältig und oftmals voneinander abhängig sind.

Die oben genannten Kategorien waren die Grundlage für die inhaltsanalytische Bearbeitung des Datenmaterials, welche in Form der strukturierten Inhaltsanalyse vorgenommen wurde. Ziel dabei war, die vorher definierten Strukturen, in diesem Fall die oben genannten Kategorien, aus dem Material herauszuarbeiten.

In der Auswertung wurde schließlich eine zusätzliche Kategorie – die Fähigkeit, gemeinsam über dritte Personen nachzudenken – aus dem Material offensichtlich und wurde dem Kategorienkatalog hinzugefügt. Diese Maßnahme entspricht zwar nicht völlig der strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2010), jedoch räumt er selbst den ForscherInnen eine gewisse Freiheit bei der Verwendung des Auswertungsinstrumentes ein, da dieses immer auf das vorliegende Datenmaterial und die Fragestellung angepasst werden soll (Mayring 2002, 65).

Am induktiven Auftauchen dieser Kategorie wird besonders deutlich, dass viele angehende SupervisorInnen bereits vor dem Beginn der Ausbildung über Kompetenzen verfügen, die Ziel der Ausbildung sind. Denn obwohl nicht danach gesucht wurde, war die Fähigkeit, gemeinsam über dritte Personen nachzudenken, so stark ausgeprägt, dass sie in der Auswertung schließlich deutlich sichtbar wurde.

Die Auswertung des Datenmaterials hat nun ergeben, dass – bezogen auf die Fragestellung – eine Veränderung der Kompetenzen im Sinne der Entwicklung vorliegt. Dabei konnten unterschiedlich starke Entwicklungsfortschritte bei den einzelnen SupervisorInnen festgestellt werden. Dies stimmt überein mit den in Kapitel zwei formulierten Annahmen, dass a) die Kompetenzentwicklung bei den einzelnen ProbandInnen unterschiedlich stark ausgeprägt sein kann und b) sich einzelne Kompetenzen unterschiedlich weit entwickeln und ausprägen können. Weiters hat sich gezeigt, dass Kompetenzen mit stark theoretisch vermittelten Komponenten deutlich hervortreten beziehungsweise häufig sichtbar wurden. Damit kommt, durch die sprachliche Erarbeitung von Wissensinhalten, der sprachlichen Komponente große Bedeutung zu.

Mit dem Sprechen über etwas hängt das Nachdenken über etwas und somit, im Idealfall, Reflexion zusammen. Wie deutlich wurde, ist die Fähigkeit zur Reflexion essentiell für das Verständnis des Gegenübers und für die Vermittlung oder Förderung von Reflexionsfähigkeit.

Aus der Untersuchung wird deutlich, dass SupervisorInnen ein äußerst breites Spektrum an Kompetenzen benötigen. Dabei ist davon auszugehen, dass sowohl die Ausbildung als auch der Übertritt in die Praxis für jene SupervisorInnen besser zu bewältigen sein wird, die bereits vor der Ausbildung viele der genannten Kompetenzen möglichst weit entwickelt haben. Denn wie sich beispielsweise bei der Fähigkeit zu ethischem Handeln gezeigt hat, kann wohl trotz der praktischen Inhalte der Ausbildung nicht jeder Kompetenzbereich vollumfänglich bearbeitet werden. Ein Zusammenhang zwischen mangelndem Forschungsinteresse zum Thema supervisorischer Kompetenzen und daraus resultierender Schwierigkeiten oder geringer Bewusstheit für eventuell notwendige Anpassungen von Didaktik und Ausbildungsinhalten liegt nahe. Besonders deutlich wird dies bei Genderkompetenz: In der Fachliteratur wird dieser Kompetenz eine große Wichtigkeit zugesprochen, wogegen sie in den bearbeiteten Anforderungsprofilen an SupervisorInnen nicht angeführt wird. Ein Verwertungsaspekt der Ergebnisse kann sich also für die Konzeption oder

Adaptierung der Supervisionsausbildung ergeben. Durch Sichtbarmachen von Entwicklungsprozessen können Ausbildungsmethoden und Inhalte angepasst werden sowie didaktische Maßnahmen adaptiert werden.

Für die Pädagogik lassen sich die Forschungsergebnisse dieser Arbeit hinsichtlich des eingreifenden Gestaltens menschlicher Entwicklungsprozesse betrachten: Da im Rahmen von Supervision Entwicklungsprozesse ausgelöst werden sollen und diese von SupervisorInnen angeregt und vermittelt werden sollen, finde ich es wichtig, zuerst über die Entwicklungsprozesse bei SupervisorInnen Bescheid zu wissen. Denn nur wenn sie selbst in ihrer Ausbildung ihr Handwerkszeug – die supervisorischen Kompetenzen – entsprechend gewisser Vorgaben entwickelt haben, kann davon ausgegangen werden, dass sie einen Entwicklungsprozess auch bei anderen Personen anregen können.

Kritisch kann angemerkt werden, dass die schriftliche Bearbeitung der Fallbeispiele, neben ihrem Fokus auf Sprache, gleichzeitig auch eine Einschränkung mit sich bringt. Die Einschränkung zeigt sich darin, dass aufgrund der in diesem Fall vorgegebenen Leitfragen die Tendenz zu kurzen Sätzen und wenig Ausführungen bestand. Durch die schriftliche Form der Erhebung erhält aber gleichzeitig die Sprache an sich eine große Bedeutung. Das korreliert mit der Wichtigkeit von Sprache als Instrument in Supervision, da sich gezeigt hat, dass die meisten der in dieser Arbeit definierten Kompetenzbereiche mit Sprache verknüpft sind und sich zu einem großen Teil auch durch die schriftliche Form erschließen lassen.

Obwohl eine Kompetenzentwicklung sichtbar wurde, sind die Ergebnisse im Zusammenhang mit der schriftlichen Erhebungsmethode zu betrachten. Eine ähnliche Erhebung in Interviewform könnte somit andere Ergebnisse liefern. Wobei ich vermute, dass die Kompetenzentwicklung bei einer mündlichen Befragung deutlicher hervortreten würde, da in diesem Fall bei Unklarheiten nachgefragt werden könnte und der Umfang der Antworten – und damit des verwertbaren Materials – sich wahrscheinlich erhöhen würde. Eine interessante Weiterführung der bearbeiteten Fragestellung wäre, denselben SupervisorInnen die Fallbeispiele erneut vorzulegen, nachdem sie einige Zeit im Praxisfeld von Supervision tätig waren. Dadurch könnte die in dieser Arbeit entstandene Annahme überprüft werden, dass die eher praxisbezogenen Kompetenzen dann besser sichtbar werden oder sich deutlicher entwickelt haben.

Literaturverzeichnis

- Altrichter, Herbert (2008): Komplexe praktische Tätigkeit braucht Forschung. Aktionsforschung und Weiterentwicklung beruflichen Handelns. In: Krall, Hannes; Mikula, Erika; Jansche, Wolfgang (Hg.): Supervision und Coaching. Praxisforschung und Beratung im Sozial- und Bildungsbereich. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 269-284.
- Arnold, Rolf (2006): Schlüsselqualifikationen aus berufspädagogischer Sicht. In: Arnold, Rolf; Müller, Hans-Joachim (Hg.): Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifikationsförderung. Baltmannsweiler: Schneider, 3., überarb. Aufl., 21-30.
- Arnold, Rolf (2010a): Kompetenz. In: Arnold, Rolf; Nolda, Sigrid; Nuissl, Ekkehard (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2., überarb. Aufl., 172-173.
- Arnold, Rolf (2010b): Qualifikation. In: Arnold, Rolf; Nolda, Sigrid; Nuissl, Ekkehard (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2., überarb. Aufl., 251-252.
- Belardi, Nando (1998): Supervision. Eine Einführung für soziale Berufe. Freiburg im Breisgau: Lambertus, 2., aktual. Aufl.
- Belardi, Nando (2002): Supervision. Grundlagen, Techniken, Perspektiven. 3. Aufl. München: C.H. Beck.
- Bernien, Maritta (1997): Anforderungen an eine qualitative und quantitative Darstellung der beruflichen Kompetenzentwicklung. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management Berlin (Hg.): Kompetenzentwicklung '97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen. Münster (u.a.): Waxmann, 17-84.
- Blickhäuser, Angelika; Raschke, Christian (2005): Fallbeispiele für die Supervision mit Gender-Kompetenz. In: Supervision. Mensch Arbeit Organisation, Heft 2/2005, 59-67.
- Boeckh, Albrecht (2008): Methodenintegrative Supervision. Ein Leitfaden für Ausbildung und Praxis. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Böhmer, Annegret; Klappenbach, Doris (2007): Mit Humor und Eleganz. Supervision und Coaching in Organisationen und Institutionen. Paderborn: Junfermann.
- Bolder, Axel; Dobischat, Rolf (2009): Objekt oder Subjekt von Wissensmanagement? Was bringt uns die Publizierung der „heimlichen“ Qualifikation? In: Bolder, Axel; Dobischat, Rolf (Hg.): Eigen-Sinn und Widerstand. Kritische Beiträge zum Kompetenzentwicklungsdiskurs. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 7-18.
- Böllert, Karin; Karsunsky, Silke (2008): Einleitung. Genderkompetenz. In: Böllert, Karin; Karsunsky, Silke (Hg.): Genderkompetenz in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 7-18.
- Bortz, Jürgen; Döring, Nicola (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Heidelberg: Springer Medizin, 4., überarb. Aufl.

- Bruchhagen, Verena (2005): Gender zwischen Privatheit, Politik und Profession. Herausforderungen für die Supervision. In: Supervision. Mensch Arbeit Organisation, Heft 2/2005, 5-13.
- Buchinger, Kurt; Klinkhammer, Monika (2007): Beratungskompetenz. Supervision, Coaching, Organisationsberatung. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Buer, Ferdinand (1999): Lehrbuch der Supervision. Der pragmatisch-psychodramatische Weg zur Qualitätsverbesserung professionellen Handelns. Münster: Votum.
- Bürgi, Andreas (2004a): Arbeitstechniken. In: Bürgi, Andreas; Eberhart, Herbert: Beratung als strukturierter und kreativer Prozess. Ein Lehrbuch für die ressourcenorientierte Praxis. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 237-270.
- Bürgi, Andreas (2004b): Beratung geschieht in der Begegnung. In: Bürgi, Andreas; Eberhart, Herbert: Beratung als strukturierter und kreativer Prozess. Ein Lehrbuch für die ressourcenorientierte Praxis. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 55-75.
- Bürgi, Andreas (2004c): Das Definieren des Problems. In: Bürgi, Andreas; Eberhart, Herbert: Beratung als strukturierter und kreativer Prozess. Ein Lehrbuch für die ressourcenorientierte Praxis. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 149-175.
- Bürgi, Andreas (2004d): Ressourcen, Lösungen und Ziele. In: Bürgi, Andreas; Eberhart, Herbert: Beratung als strukturierter und kreativer Prozess. Ein Lehrbuch für die ressourcenorientierte Praxis. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 176-202.
- Class, Christine (2005): Gender-Perspektiven. Zur Einführung. In: Supervision. Mensch Arbeit Organisation, Heft 2/2005, 3-4.
- Clement, Ute (2002): Kompetenzentwicklung im internationalen Kontext. In: Clement, Ute; Arnold, Rolf (Hg.): Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. Opladen: Leske + Budrich, 29-54.
- Council of Europe (1998): <http://www.coe.int/document-library/default.asp?urlwcd=https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=894649> [23.09.2011]
- Dehnbostel, Peter (2004): Kompetenzentwicklung in der Arbeit als Alternative zum organisierten Lernen? In: Hungerland, Beatrice; Overwien, Bernd (Hg.): Kompetenzentwicklung im Wandel. Auf dem Weg zu einer informellen Lernkultur? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 51-67.
- Dehnbostel, Peter; Meister, Jörg (2002): Einleitung: Essentials und Überblick. In: Dehnbostel, Peter et al. (Hg.): Vernetzte Kompetenzentwicklung. Alternative Positionen zur Weiterbildung. Berlin: edition sigma, 11-27.
- Dewe, Bernd (2010): Beratung. In: Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner (Hg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. o.O.: Verlag Barbara Budrich, Opladen & Farmington Hills, 131-142.
- DGSv (2011): <http://www.dgsv.de/supervisorin-werden/> [30.09.2011]
- Drexler, Arthur; Möller, Heidi (2007): Berufliche Kompetenzentwicklung von Supervisor/innen in Ausbildung. In: Supervision. Heft 3/2007, 51-57.
- Duden (2011): <http://www.duden.de/> [19.10.2011]

- Ebbecke-Nohlen, Andrea (2009): Einführung in die systemische Supervision. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.
- Eberhart, Herbert (2004a): „Basics“ – Grundlagen. In: Bürgi, Andreas; Eberhart, Herbert: Beratung als strukturierter und kreativer Prozess. Ein Lehrbuch für die ressourcenorientierte Praxis. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 27-52.
- Eberhart, Herbert (2004b): Beratung und Sprache. In: Bürgi, Andreas; Eberhart, Herbert: Beratung als strukturierter und kreativer Prozess. Ein Lehrbuch für die ressourcenorientierte Praxis. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 124-145.
- Eberhart, Herbert (2004c): Veränderung durch Beratung. In: Bürgi, Andreas; Eberhart, Herbert: Beratung als strukturierter und kreativer Prozess. Ein Lehrbuch für die ressourcenorientierte Praxis. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 101-123.
- Edding, Cornelia (2011): Auch die Einfühlung will verstanden sein. Empathie verstehen. In: Supervision. Mensch Arbeit Organisation, Heft 1/2011, 13-22.
- Ehmer, Susanne (2009): Supervision als Kultur der Interkulturalität. In: Goeschel, Dieter; Ehmer, Susanne: Interkulturelle Perspektiven in Supervision und Coaching. Kassel: university press, 16-25.
- Elsholz, Uwe (2002): Kompetenzentwicklung zur reflexiven Handlungsfähigkeit. In: Dehnbostel, Peter et al. (Hg.): Vernetzte Kompetenzentwicklung. Alternative Positionen zur Weiterbildung. Berlin: edition sigma, 31-43.
- Erbring, Saskia (2009): Die Förderung professioneller Kommunikation in der Supervision. In: Supervision. Mensch Arbeit Organisation, Heft 2/2009, 42-51.
- Erpenbeck, John; Heyse, Volker (2007): Die Kompetenzbiographie. Wege der Kompetenzentwicklung. Münster: Waxmann, 2., aktualisierte und überarb. Auflage.
- Erpenbeck, John; Von Rosenstiel, Lutz (2007a): Vorbemerkung zur 2. Auflage. In: Erpenbeck, John; Von Rosenstiel, Lutz (Hg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, 2., überarb. u. erw. Aufl., XI-XV.
- Faulstich, Peter (2008): Lernen. In: Faulstich-Wieland, Hannelore; Faulstich Peter (Hg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 33-57.
- Faulstich, Peter; Faulstich-Wieland, Hannelore (2008): Grundkurs Erziehungs- und Bildungswissenschaft – eine Einordnung. In: Faulstich-Wieland, Hannelore; Faulstich Peter (Hg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 9-30.
- Fleischmann, Gloria (2010): Kompetenz von Supervisoren. Zur supervisorischen Handlungskompetenz in der Beratungskonzeption. Universität Wien: Diplomarbeit.
- Flick, Uwe (1995): Stationen des qualitativen Forschungsprozesses. In: Flick, Uwe; Von Kardorff, Ernst; Keupp, Heiner (u.a.): Handbuch qualitative Sozialforschung. Weinheim: Psychologie Verlags Union, 2. Aufl., 147-173.
- Franke, Guido (2005): Facetten der Kompetenzentwicklung. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

- Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth (2010): Supervision. In: Arnold, Rolf; Nolda, Sigrid; Nussl, Ekkehard (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2., überarb. Aufl., 275-276.
- Galdynski, Karolina: Coaching und Supervision – Die Kontextualisierung der empirischen Studien zur personenorientierten Beratung in Organisationen. In: Galdynski, Karolina; Kühl, Stefan (Hg.): Black-Box Beratung? Empirische Studien zu Coaching und Supervision. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 11-26.
- Gnahs, Dieter (2007): Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Goeschel, Dieter (2006): Kultur und Kultur-Kompetenz. In: Supervision. Mensch Arbeit Organisation, Heft 3/2006, 3-8.
- Gotthardt-Lorenz, Angela; Lorenz, Heinz (2005): Supervision und Coaching. Instrumente zur persönlichen Unterstützung und zur Entwicklung qualitätvoller Arbeit. In: Reichel, René (Hg.): Beratung Psychotherapie Supervision. Einführung in die psychosoziale Beratungslandschaft. Wien: Facultas Universitätsverlag, 156-171.
- Gotthardt-Lorenz, Angela; Walther, Ingrid (1998): Berufs- und Arbeitsfeldorientierung – der Blickwinkel der Supervision zur Supervision macht. In: Hausegger, Trude; Tatschl, Siegfried; Walther, Ingrid (Hg.): Supervision – den beruflichen Alltag professionell reflektieren. Innsbruck: Studien Verlag, 11-22.
- Groebe, Norbert; Rustemeyer, Ruth (2002): Inhaltsanalyse. In: König, Eckard; Zedler, Peter (Hg.): Qualitative Sozialforschung. Grundlagen und Methoden. Weinheim, Basel: Beltz, 2., völlig überarb. Aufl., 233-258.
- Hartig, Johannes; Klieme, Eckhardt (2006): Kompetenz und Kompetenzdiagnostik. In: Schweizer, Karl (Hg.): Leistung und Leistungsdiagnostik. Heidelberg: Springer Medizin, 127-143.
- Hungerland, Beatrice; Overwien, Bernd (2004): Kompetenzerwerb außerhalb etablierter Lernstrukturen. In: Hungerland, Beatrice; Overwien, Bernd (Hg.): Kompetenzentwicklung im Wandel. Auf dem Weg zu einer informellen Lernkultur? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 7-23.
- Jung, Eberhard (2010): Kompetenzerwerb. Grundlagen, Didaktik, Überprüfbarkeit. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Kaufhold, Marisa (2006): Kompetenz und Kompetenzerfassung. Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krainz, Ewald E. (2009): Sprache in Organisationen. In: Supervision. Mensch Arbeit Organisation, Heft 2/2009, 31-36.
- Krall, Hannes (2009): Sprache und szenische Arbeit in der Supervision. In: Supervision. Mensch Arbeit Organisation, Heft 2/2009, 19-24.
- Lamnek, Siegfried (2005): Qualitative Sozialforschung. Weinheim, Basel: Beltz, 4., vollst. überarb. Aufl.
- Leuschner, Gerhard (2007): Supervision – eine Kunst der Beziehung. In: Supervision. Mensch Arbeit Organisation, Heft 2/2007, 14-22.

- Ludwig, Joachim (2002): Kompetenzentwicklung – Lerninteressen – Handlungsfähigkeit. In: Dehnbostel, Peter et al. (Hg.): Vernetzte Kompetenzentwicklung. Alternative Positionen zur Weiterbildung. Berlin: edition sigma, 95-110.
- Maag Merki, Katharina (2009): Kompetenz. In: Andresen, Sabine; Casale, Rita; Gabriel, Thomas et. al.: Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim, Basel: Beltz, 492-506.
- Mayring, Philipp (1995): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, Uwe; Von Kardorff, Ernst; Keupp, Heiner u.a. (Hg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. Weinheim: Beltz, 2. Aufl., 209-213.
- Mayring, Philipp (1996): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim: Beltz.
- Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim, Basel: Beltz, 5., überarb. u. neu ausgestattete Aufl.
- Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim, Basel: Beltz, 11., aktual. u. überarb. Aufl.
- Menschik-Bendele, Jutta (2009): Zur Einführung. In: Supervision. Mensch Arbeit Organisation, Heft 2/2009, 3-5.
- Meuser, Michael (2005): Gender-Management. Zur Professionalisierung von Geschlechterpolitik. In: Supervision. Mensch Arbeit Organisation, Heft 2/2005, 14-18.
- Möller, Heidi (2001): Was ist gute Supervision? Grundlagen – Merkmale – Methoden. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Möller, Heidi; Drexler, Arthur (2008): Ausbildungsforschung: Berufliche Kompetenzentwicklung jenseits subjektiver Meinungsbekundungen. In: Krall, Hannes; Mikula, Erika; Jansche, Wolfgang (Hg.): Supervision und Coaching. Praxisforschung und Beratung im Sozial- und Bildungsbereich. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 53-66.
- Müller-Ruckwitt, Anne (2008): „Kompetenz“ – Bildungstheoretische Untersuchungen zu einem aktuellen Begriff. Reihe Pädagogik, Bd. 6, Würzburg: Ergon.
- Münch, Winfried (2009): Vom Verstehen und Auslegen der Sprache. In: Supervision. Mensch Arbeit Organisation, Heft 2/2009, 6-13.
- Nieke, Wolfgang (2002): Kompetenz. In: Otto, Hans-Uwe; Rauschenbach, Thomas; Vogel, Peter (Hg.): Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Opladen: Leske + Budrich, 13-28.
- Oberhoff, Bernd (2009): Übertragung und Gegenübertragung in der Supervision. Theorie und Praxis. Münster: Daedalus, 6., durchges. Aufl.
- ÖVS (2011): <http://www.oevs.or.at/> [19.07.2011]
- Pühl, Harald (1998): Team-Supervision. Von der Subversion zur Institutionsanalyse. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rappe-Gieseke, Kornelia (2003): Supervision für Gruppen und Teams. Berlin, Heidelberg: Springer, 3., vollst. überarb. und aktual. Aufl.
- Reichel, René (2005): Die Beratungslandschaft. In: Reichel, René (Hg.): Beratung Psychotherapie Supervision. Einführung in die psychosoziale Beratungslandschaft. Wien: Facultas Universitätsverlag, 17-88.

- Reutter, Gerhard (2009): Qualifikation vermitteln – Schlüsselqualifikationen fördern – Kompetenzen erfassen und messen? Eine Zeitreise. In: Bolder, Axel; Dobischat, Rolf (Hg.): Eigen-Sinn und Widerstand. Kritische Beiträge zum Kompetenzentwicklungsdiskurs. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 36-53.
- Roth, Heinrich (1971): Pädagogische Anthropologie. Band II. Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. Hannover: Hermann Schroedel Verlag.
- Sauer, Joachim (1997): Zur Geschichte und Tradition der Supervision in Österreich. In: Luif, Ingeborg (Hg.): Supervision: Tradition, Ansätze und Perspektiven in Österreich. Wien: Orac, 27-42.
- Schein, Edgar H. (2004). Organizational Culture and Leadership, San Fransisco: Jossey-Bass, 3. Aufl.
- Schigl, Brigitte (2008): Supervision: Ergebnisse aus der Forschung oder was brauchen ForscherInnen und PraktikerInnen voneinander? In: Krall, Hannes; Mikula, Erika; Jansche, Wolfgang (Hg.): Supervision und Coaching. Praxisforschung und Beratung im Sozial- und Bildungsbereich. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 39-52.
- Schinzilarz, Cornelia (2009): Gerechtes Sprechen: Mit Sprache Entscheidungen fördern. In: Supervision. Mensch Arbeit Organisation, Heft 2/2009, 25-30.
- Schmelzer, Dieter (1997): Verhaltenstherapeutische Supervision. Theorie und Praxis. Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Schreyögg, Astrid (2004): Supervision. Ein integratives Modell. Lehrbuch zu Theorie und Praxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 4., überarb. und erw. Aufl.
- Steinhardt, Kornelia (2005): Psychoanalytisch orientierte Supervision. Auf dem Weg zu einer Profession? Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Strauch, Anne; Jütten, Stefanie; Mania, Ewelina (2009): Kompetenzerfassung in der Weiterbildung. Instrumente und Methoden situativ anwenden. Bielefeld: Bertelsmann.
- Ukowitz, Martina (2007): Ethik im Spannungsfeld zwischen Alltagserfahrung und Anspruch. In: Supervision. Mensch Arbeit Organisation, Heft 4/2007, 4-12.
- Vonken, Matthias (2005): Handlung und Kompetenz. Theoretische Perspektiven für die Erwachsenen- und Berufspädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wittwer, Wolfgang (2003): „Lern für die Zeit, werd tüchtig fürs Haus. Gewappnet ins Leben trittst du hinaus“ – Förderung der Nachhaltigkeit informellen Lernens durch individuelle Kompetenzentwicklung. In: Wittwer, Wolfgang; Kirchhof, Steffen (Hg.): Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung. München, Unterschleißheim: Luchterhand, 13-41.

Anhang

Transkripte

Antworten Zeitpunkt 1	Antworten Zeitpunkt 2
A Fallbeispiel 1a ad 1) Ist das Gefühl eher Inkompetenz oder Hilflosigkeit? Ob man nicht immer keine Hilfe bieten kann wenn der andere sie verweigert und ob das Problem demzufolge nicht eher bei dem Klienten zu suchen ist. 2) Der Klient möchte keine Hilfe, sondern ein Alibi. Vielleicht kann er sich auch schlecht von einer Frau helfen lassen. Er möchte nicht an seinem Problem arbeiten und es lösen, das soll der andere für ihn erledigen, am besten mit Zauberstab. 3) destruktiv 4) grundsätzliche Klärung des Arbeitsverhältnisses	A Fallbeispiel 2A 1. Würden Sie den Fall gerne abgeben? Könnte es sein, dass nicht Ihre Kompetenz das Problem ist, sondern der Widerstand des Klienten? 2. Der Klient will sein Problem gar nicht lösen. Die Supervision ist Alibi dafür, seine Probleme nicht lösen zu müssen, weil die Beraterin nicht kompetent ist. Er lehnt die Verantwortung ab + gibt sie weiter. 3. Sie arbeitet, er verweigert. 4. Die Supervisorin muss die Arbeit an den Klienten weitergeben. Vielleicht können sie erarbeiten, warum er die Verantwortung und somit die Veränderung seines Verhaltens ablehnt.
A Fallbeispiel 1b ad 1.) Sitzen Sie hier als das Team, das Sie vor ca. 1 Jahr waren? Wie war die Situation untereinander, wie ist sie jetzt? 2) Klärung Team → Primär Klärung Team → direkte Vorgesetzte Klärung Spannungen intern Lösungen (mögliche) 3) Die Teamchefin nimmt ihre Aufgabe nicht wahr, zwischen den Ebenen angemessen zu agieren, so dass die gleichgestellten Teammitglieder in Bezug zu ihren eigenen Möglichkeiten hilflos + führungslos werden. 4) Teamleiterin muss prüfen, ob sie ihrer Aufgabe gewachsen ist. 5) Teamleiterin fehlt Führungsqualität und ist überfordert.	A Fallbeispiel 2b 1. Welche Veränderungen haben zu den jetzigen Konflikten geführt (strukturell)? Was war anders, als das Team funktioniert hat? Was erwarten Sie von Ihrer Teamleitung? 2. Der Teamleitung ihre Verantwortung bewusst zu machen. 3. Das Team fühlt sich führungslos im Sinne der Arbeitsstruktur und Aufgabenstruktur. Teamleitung scheint sowohl nach oben als auch nach unten handlungsunfähig 4. Teamleitung muss in Prozess einbezogen werden und seine verantwortung dem team gegenüber übernehmen. Ein großes Problem stellt der Chefarzt dar, der wahrscheinlich seine Haltung nicht verändert. Ich halte es für wichtig, welche Umstände das team vorher haben funktionieren lassen
B Fallbeispiel 1a ad 1.) Bei welchen Klienten hat sie sich kompetent gefühlt? Und warum? Gibt es einen Zeitpunkt, den sie bemerkt hat, an dem es „gekippt“ ist? Wie sieht sie diese Person (Hr. Z.) als Mensch? 2.) Hypothese: Es gibt eine Störung auf der Beziehungsebene. 3.) Gestörte Arbeitsbeziehung, in der Situation erscheint es, sie befinden sich in einer Sackgasse. 4.) Verschiedene Möglichkeiten erarbeiten um die Situation/ Beziehung zu lockern für die Klienten um dann eine Klärung herbeiführen zu können. Ressourcenorientierung, Perspektivenerweiterung. 5.) Hindernis: die Klientin möchte/ kann nichts verändern. Herr Z. will/ kann nichts verändern. 6.) Erfahrung mit anderen Klienten,	B Fallbeispiel 2 a ad 1) Wie fühlen Sie sich in der Beratung mit Herrn Z? Ist es immer so? Gibt es Ausnahmen? Wann ist es anders? Was läuft gut? Wie geht es Ihnen mit anderen Klienten? → Vergleiche etc ad 2) Hypothese: Es läuft ein Beziehungsmuster ab, das mit dem Thema nichts zu tun hat. Vielleicht Erfahrungen und Muster durch persönliche (Kindheits-)Geschichten der Beteiligten. ad 3) Frau M. bemüht sich und ist aktiv ohne zu hinterfragen, ob es das ist, was Klient braucht. Herr Z. lässt sich „bedienen“. ad 4) Verhalten und Einstellung von Herrn Z. reflektieren, hinterfragen und Möglichkeiten der Veränderung erarbeiten. ad 5) • Zum Beispiel könnte sich zeigen, Herr Z. benötigt

Erfahrung aus persönlichem Bereich, Verweigerung mit Herrn Z. weiter zu arbeiten. 7.) Ich finde es schwierig, die Formulierungen so zu finden, dass sie sowohl informativ und möglichst eindeutig sind, als auch dem Fall damit gerecht zu werden in der Kürze der Zeit. Zu Entscheidung von Interventionen gehören für mich noch andere Infos dazu, z.B. Verhalten der Klienten, ...	eher eine Therapie → anderes Setting. - Die Dauer einer Beratung reicht nicht → Teilziele und Ergebnisse klären und sichern. - Die Beschreibung von Frau M. über Herrn Z ist nicht realistisch und die Situation ist ganz anders. - Das Ganze ist ein Test ☺ Ad 6) - Beratung - Vergleich und Übertragung von gelungenen Prozessen - Seine menschlichen und fachlichen Ressourcen Ad 7) Im direkten Kontakt mit Frau M. würde ich viele für mich wichtige Infos aufnehmen, die den Beratungsprozess erheblich – unabhängig vom dargestellten Fall – beeinflussen würden. Ich würde auch das berufliche und familiäre Umfeld von Herrn Z. berücksichtigen.
B Fallbeispiel 1 b ad 1.) Fragen in Richtung „Organigramm“ „Geschichte“ und Entwicklung des Teams. Was möchten sie klären? 2.) Was sind „Strukturprobleme“ und wer ist dafür zuständig? Was sind Probleme die durch die „Persönlichkeiten“ bedingt sind? 3.) - Probleme entstehen durch den Primar. - Probleme entstehen durch die fehlende Führung der Teamvorgesetzten - alle haben zusammen in diesem System ihre Rolle, die sie nicht erkennen und/oder verändern wollen. - fehlende Wertschätzung 4.) offene Aussprache, Entlastung durch verschiedene Interventionen, Kommunikations- u. Konfliktkultur fördern 5.) Personen wollen keine Veränderung 6.) Gemeinsames Interesse / Liebe an der Arbeit u. Patienten. 7.) Siehe 1A	B Fallbeispiel 2 b Ad 1) Erst einmal gar keine, sondern Beschreibungen anhören Ad 2) Das „Hauptproblem“ sind für mich die verschiedenen Menschen mit unterschiedlichen Anforderungen und Bedürfnissen. Daraus ergeben sich viele Teilprobleme. Ad 3) - Die Belastung der Einzelnen ist zu hoch - Die Zuständigkeiten nicht klar oder hinterfragenswert - Innere Widerstände der Einzelnen - Konflikte und Kommunikationsschwierigkeiten Ad 4) Zuerst Raum geben um sich auszutauschen. Meist fehlt es in der Organisation daran. Ad 5) Die Beratung ist verordnet worden und die Teilnehmer wollen es nicht. Ad 6) Sie machen ihre Arbeit grundsätzlich gerne und sie arbeiten eigenständig. Manche verweigern die Arbeit. Ad 7) ---
C Fallbeispiel 1 a ad 1) Was glauben Sie macht seinen Fall aus seiner Sicht so kompliziert? Ad 2) Herr Z. braucht eventuell Gründe die Ratschläge nicht ausführen zu können, weil er eventuell handlungsunfähig ist – aus welchen Gründen auch immer. Herr Z. kann evtl. nicht akzeptieren, dass seine Problemlösungen einfach sein können, weil er sein Problem als existentiell betrachtet. Mit der Annahme einfacher Lösungen müsste er sich gegenüber zugeben nicht selber drauf gekommen zu sein. Frau M. hat den Anspruch ihm die perfekten Ratschläge geben zu müssen, obwohl er vielleicht etwas anderes möchte. Ad 3) Fühlt sich für sie schwierig an und ist meiner Meinung	C Fallbeispiel 2 a ad 1) Wie sie sich fühlt? Was sie glaubt, welchen Auftrag Hr. Z. an sie heranträgt? Ad 2) Übertragung Gegenübertragung. Hr. Z. Ist überfordert, ratlos und agiert wahrscheinlich sehr kompliziert im beruflichen Kontext. Vorschläge sind keine gute Intervention aber die "Einfachheit" ist genau seine Lösung bei Vorschlägen aber schwierig anzunehmen. Ad 3) Schwierig. Es liest sich wie eine Beratung. Ratschläge sind hier verkehrt. Frau M. ackert sich ab. Ad 4) Gefühle spiegeln, Beziehung im Setting klären, gerade jetzt eine super Chance, weil er "trotzdem" bleiben will.

nach gut (auf) lösbar. Ad 4) Den Hypothesen mit entsprechenden Fragen nachgehen! Bei <u>ihm</u> bleiben; die Frage stellen; ihn nach seinen Ideen fragen. Ad 5) Keine eigenen Lösungen aufzwingen und überstülpen.	Ad 5) keine Vorschläge, Ratschläge, Widerstände benennen ad 6) Als Ressource erkenne ich für Fr. M. die Supervision bzw. Reflektion ihrer Arbeit. Das kann sie umsetzen. Ihr juristisches Wissen!
C Fallbeispiel 1 b 1. Wer hat welche Aufgaben? 2. Abgrenzung, Aufgabenverteilung Organisation Wertschätzung, 3. Konkurrenz, Autorität, mangelndes Selbstwertgefühl, Abgrenzung, Nähe Distanz. 4. Positives Feedback – Übungen (Wertschätzung) Aufgabenverteilung genau erarbeiten + organisieren, Team-building 5. Angst, Bedürfnisse anzusprechen- Einzelgespräche und dann unterstützen, was braucht der Einzelne um in der Gruppe... 6. Bereitschaft – Belastbarkeit, Abgrenzungsfähigkeit einiger, Fachkompetenzen, Sensibilität.	C Fallbeispiel 2 b ad 1) Welches Anliegen haben Sie als Team? Und an wen? Ad 2) Abwertung bzw. Abwertendes Verhalten der Vorgesetzten und des Chefs und die damit verknüpfte Angst dies offen zu legen – Angst vor Sanktionen. Ad 3) Der Chefarzt hat keine Motivation mehr. Die Vorgesetzte hat Angst vor Chefarzt und gibt dies ans Team weiter. Chefarzt übernimmt keine Verantwortung. Ad 4) Aufgabenstellung für die jeweilige Profession besprechen, Beziehung klären. Ad 5) Ängste – Widerstände ad 6) Die Motivation was zu ändern.
D Fallbeispiel 1 a 1. Wie fühlt sich Klient? Welchen Auftrag hat Klient selbst? 2. Juristin ist in konkordanter Gegenübertragung. Klient entlastet sich so. 3. Sachlösung statt emotionale Annahme. Kein technisches sondern emotionales Problem. Narzisstische Kränkung des Klienten durch Situation. 4. Thematisierung vorsichtig, Abklärung des Arbeitsauftrages. 5. Affektintoleranz, Abwehr narzisstischer Kränkung. 6. Eigenes Empfinden einbringen, Prozess supervisorisch reflektieren.	D Fallbeispiel 2 a 1) Ob sie Z. mit diesem Verhalten konfrontiert hat? Wie Z sich in seiner Situation fühlt? Ob diesbezüglich nachgefragt wurde? Ob so etwas häufiger vorkommt und wie üblicherweise damit umgegangen wird? Wie M. sich fühlt? Was M. denkt, warum Z so handelt? Welche weiteren Erfahrungen mit Selbständigen? Was weiß M. über die „Kultur“ des PR-Betriebs? 2) a) Berufsrolle Z. (selbständig) lässt Hilfsangebote nicht zu b) Realitätsverleugnung (Abwehr) von Z., samt Scham, Schuld, Ohnmacht c) Narzisstische Störung und Rechtskonflikt von Z. führen in der Gegenübertragung zu Gefühlen der Entwertung und Ohnmacht, Selbstzweifel etc. d) „Entäußerung“ der Gefühle unbewussten Gewinns von B 3) Z. braucht M. zur Gefühlsentäußerung (s.o.), „Wenn Berater es nicht schafft, konnte ich es auch nicht schaffen („innere“ Entschuldigung) „Kulturdifferenz“ – Harte Bilanzen vom PR-Bereich (Blenden und Verkaufen) 4) Befindlichkeiten und Kulturdifferenzen zum Thema machen, bei ausgeprägter narzisstischer Störung von Z. → Psychotherapeut. Hilfe anregen (auch für Supervision wichtig), Grenzen der Zusammenarbeit bei weiterer Vermeidungshaltung, genaue Auftragsklärung 5) siehe 4 6) ?
D Fallbeispiel 1 b 1. Aufgaben + Erwartungen an Rollen klären Exploration des Befindens und der Deutungen wie es den anderen geht 2. Klärung der Wünsche + Bedürfnisse, Entlastung, Entwicklung von Lösungsmöglichkeiten	D Fallbeispiel 2 b 1) Bisherige Erklärungs- und Lösungsversuche für die „Spannungen“ Erwartungen und Ziele an und für die Supervision 2) / 3) Arbeitsverdichtung, Ressourcenverknappung führen zu Berufsrollenveränderung / Identitätsveränderung (Angst ↑, Ärger ↑, Ermattung ↑ u.a. erhöht); Leitungsde-

3. Unklare Arbeitsplatzprofile, (Re)Aktivierung basaler Themen „Verlassenheit“ + „Autoritätskonflikten“, Fehlende soziale Kompetenz des Chefs 4. Einbeziehung des Chefs + Chefassistenten mit der Suche nach Veränderungsmöglichkeit 5. berufsrollenspezifischer Narzißmus, Ängste der Assistentin vor Vertretung ihrer Position 6. <u>Realistische</u> Erwartungen etablieren (wenig Veränderungsmöglichkeit), Stressbewältigungsstrategien erlernen, Solidarisierung, Abgrenzungsfähigkeit einüben.	fizit / Konflikt bricht sich ins Team herunter 4) Leitungscoaching für Teamleitung und wie so oft Training sozialer Kompetenz und Stressbewältigungstraining für Chefarzt (was dieser nicht wahrnehmen wird), möglicherweise Coaching bezüglich der Rollengestaltung bis hin zur Pensionierung, gemeinsame Supervision von Teamleitung und Team 5) Teamebene: Vermeidung Veränderungen anzunehmen und Gefühl auszuhalten. Anstehende Pensionierung erhöht Veränderungswiderstand bei Chefarzt 6) Teamebene: Autonomes Arbeiten → Spielräume erschließen und hohe Kompetenz nutzen. Abgrenzungsfähigkeit einsetzen, sich auf Primäraufgabe konzentrieren.
E Fallbeispiel 1a 1. Haben Sie Herrn Z. Ihre Schwierigkeiten, die Sie mit ihm haben, mitgeteilt? Bzw. weiß Herr Z., wie Sie zu ihm stehen? 2. • Herr Z. Will keine Lösung • Herr Z. Will keine „Fehler“ eingestehen bzw. bei einer Lösung müsste er „Fehler eingestehen“ 3. • nicht offen. • Es ist nicht klar, wie der Arbeitsauftrag an die Juristin wirklich lautet • es gibt keine direkten Konfrontationen • „verfahren“ 4. • Die Juristin muss Hr. Z. Mit „ihren“ Fakten konfrontieren • Sie muss Vereinbarungen zu Fortgang + Vorgehensweise treffen und bei Nichteinhaltung den Prozess abgeben. • Klarheit schaffen 5. • Die Juristin weiß nicht, wie sie „konfrontieren“ soll • Sie findet nicht den Mut dazu • Sie hat „Angst“ in der Berufsstelle als „inkompetent“ zu gelten und betreibt deshalb den Wechsel nicht 6. • Supervision • Kollegiale Beratung → vertraute Kollegen fragen • Intervention	E Fallbeispiel 2a 1. Fühlen Sie sich verantwortlich für die Umsetzung Ihrer konstruktiven Vorschläge durch Herrn Z.? 2. Frau M. fühlt sich verantwortlich für die Bewältigung bzw. Umsetzung der Umschuldung. Herr Z. überträgt auf sie seinen Ärger, Frust, um sich nicht mit den eigenen „Fehlern“, die seine Verschuldung bewirkt haben, auseinandersetzen zu müssen 3. Frau Z. „überschreitet“ ihre Kompetenzen, indem sie sich mit Herrn Z. Ärger und dgl. beschäftigt. 4. Fr. Z. sollte sich auf ihre Aufgaben und ihre „Rolle“ als Schuldenberaterin beziehen und beschränken. 5. Frau Z. schafft es nicht, sich abzugrenzen, ist zu sehr in der „Helfer“- und „Opferrolle“, 6. Mit Fachkollegen diesen Fall besprechen. Welche Möglichkeiten sie aus juristischer Sicht hat, diesen Fall abzugeben.
E Fallbeispiel 1 b ad 1.)	E Fallbeispiel 2b 1. Wie fühlen Sie sich bei...

- Haben Sie gemeinsam im Team schon darüber gesprochen? Wie sieht das Team seine Leistung, Rolle, Potentiale in der Einrichtung? - Welche Ress. deckt das Team ab, was fehlt und muss nachgebessert werden? - Um welche Themen geht es genau? 2) - Auflistung der Team-Aufgaben - „ Ressourcen, - „ Ziele - Arbeitsstruktur – Ist – Soll - Interessenlage der Einzelnen - Wie legen wir unser Interesse der Leitung dar, wie formulieren wir sie? - Wie verhandeln wir unsere Interessen mit den Leitungen? 3) - Team ist uneinig – verschiedenartige Positionen aber gleiche Interessen an best. Stellen, z.B. arbeiten gerne, aber nicht Über- bzw. Unterforderung usw. - Es muss am gemeinsamen Ziel gearbeitet werden - Es muss der Leitung in geeigneter Form dargestellt werden - Keine Klarheit, woher die Schw. kommen 4) - gleiche Interesse/Bedürfnisse <u>herausarbeiten</u> - Ziele daraus ableiten, Alternativen finden - Gesprächskonzept erarbeiten, um es der Leitung darzustellen - Klarheit über die Ursachen + Strukturen schaffen 5) Chef - Choleriker hat kein Interesse an Lösung → weil bald in Rente an höhere Leitung wenden: Klare Forderungen und Gesprächsbereitschaft stellen, Alternativen darstellen, Konsequenz! 6) SV, Team-Entwicklungs-Maßnahmen, Weiterbildung in Konfliktlösungsverfahren, Einbezug eines Mediators, Krisenmanagement, Konfliktlösungsressource im Team suchen (z.B. gute Verhandler, gute Rhetoriker)	Beschreiben sie diese Situation genau... 2. Probleme: - Konflikt / fehlendes Vertrauen zw. Team und Teamchefin - Klärung des Konfliktes / Aufdeckung 3. Überlastung durch die Konflikte, durch Spaltung keine gegenseitige Unterstützung möglich, keine Führung des Teams möglich, Team ist „orientierungslos“ und überfordert. 4. Gemeinsames Gespräch zw. Leitung und Team Förderung des Verständnisses füreinander Bewusstmachen der „Führungslosigkeit“ und Unmöglichkeit, so die Aufgaben zu bewältigen. 5. Leitung könnte keine Offenheit entwickeln, Team könnte Leitung zum „Sündenbock“ machen und eigene Interessen verfolgen, aber nicht an einer Lösung interessiert sein, um sich „Kontrolle“ zu entziehen. → Klarstellen der Folgen für die Arbeit, wenn es keine Lösung gibt. 6. Eigene Interessen: den Arbeitsplatz nicht zu verlieren → nicht krank zu werden, Motivierter zu arbeiten Konfliktfähigkeit als Ressource prüfen Freude an der Arbeit zu steigern
F Fallbeispiel 1 a ad 1.) Warum lassen Sie Herrn Z. nicht selbst einen Vorschlag machen? ad 2.) Herr Z. will das Problem gar nicht angehen. Er nutzt das hilfreiche Verhalten von Frau M., um die Situation nicht zu verändern. Fr. M. ist aktiv und erledigt eigentlich die Arbeit von Hr. Z., ohne das er Erkenntnis seiner Situation zeigt. ad 3.) ad 4.) Frau M. sollte ihre eigene Initiative reduzieren und Hr. Z. mehr in die Pflicht nehmen. ad 5.) Fr. M. könnte die Ambivalenz zwischen „Helfen wollen“ und der Passivität von Hr. Z., und damit die Unmöglichkeit des „Helfen können“, Schwierigkeit machen. 6.) Hr. Z. möchte mit Frau M. arbeiten. Er braucht sie.	F Fallbeispiel 2a 1. Warum erarbeiten Sie immer wieder neue Lösungen? Erleben sie den Klienten als aktiv und motiviert? Was ist aus Ihrer Sicht das größte Problem des Klienten? 2. Der Klient ist nicht selbst aktiv und appelliert ständig an die Beraterin, zu helfen, lehnt aber die Angebote ab. Die Beraterin übernimmt keine Führung aus diesem Dilemma. Der Klient fühlt sich wohl und bekommt durch die erfolglosen Vorschläge Bestärkung, die Situation sei nicht von ihm verschuldet (zu kompliziert) 3. Nicht vertrauensvoll, Klient festigt seine Situation während Beraterin kastriert wird 4. Führung übernehmen. Die Beraterin stellt den Klienten vor die Entscheidung Änderungen umzusetzen oder die Beratung zu beenden. 5. Hindernis könnte der Grund sein, der die Beraterin in

	diese Situation gebracht hat (siehe Frage 1) Gegenmaßnahme wäre eine klare Rollentrennung und -definition 6. Ihre Fachkenntnisse und bisherigen Erfolge. Durch die Klarheit, die beim Klienten entsteht, evtl. auch seine neue Motivation
F Fallbeispiel 1 b ad 1.) Sehen sie Möglichkeiten die Situation teilweise durch eigene Änderungen/Aktivitäten zu verbessern? Welche Personen außerhalb haben den größten Einfluss auf Verbesserung? Stehen sie im Austausch mit den anderen Teams? ad 3.) die Gruppe ist ohne Führung, oder zumindest hat die Führung keinen Respekt vor dem Team. ad 2.) Herstellen von vertrauensvollem Austausch zwischen den Teammitgliedern, Einbeziehung der Führungskraft. ad 4.) Stärkung von Führung & Team und dabei Aufbau von Klarheit in Richtung Leitung. ad 5.) Schwäche der Führung. ad 6.) Das Team hat Kraft, da es den Weg der Supervision genommen hat.	F Fallbeispiel 2b 1. Welche Änderungen wären am hilfreichsten? Welche Änderungen könnten vom Team alleine vorgenommen werden? Welche Änderungen müssen außerhalb vorgenommen werden? 2. a) Die fehlende Leitung durch die Teamchefin b) Die gruppeninternen Spannungen durch das unterschiedliche Verhalten c) Die Probleme von außerhalb der Gruppe durch den Chefarzt 3. Es ist nicht ersichtlich, welche MA mehr Mut haben, die „guten Fachleute“ oder „die frechen MA“. Davon abhängig ist die Qualität des Problems. Reduzieren die „Frechen“ die Mehrarbeit, hat es Auswirkungen auf das ganze Haus. Reduzieren die „Guten“, kann es Effizienzsteigerungen bedeuten. 4. Für Punkt 2a) Einzelsupervision mit der Leitung zur Stärkung ihres Führungsverhaltens Für Punkt 2b) Teamsupervision zur Bearbeitung der inneren Spannung Für Punkt 2c) Team und Leitung zusammen um die Situation, die von außen geprägt ist auszuhalten 5. Leiterin ist nicht in der Lage, Führung zu lernen - Beratung für andere Aufgabe 6. Die Arbeit macht dem Team Spaß
G Fallbeispiel 1 a 1.) Welche Gefühle löst Herr Z bei Ihnen aus? Welches Ziel haben Sie in der Beratung mit Herrn Z? Was kennzeichnet für Sie einen „guten“ Beratungsprozess? Was löst die Vorstellung bei Ihnen aus, wenn Sie den Beratungsprozess beenden bzw. wo ist Ihre Grenze. Können Sie sich vorstellen welchen Gewinn Herr Z davon hat, dass er bei Ihnen bleibt? 2.) Herr Z ist in einer sehr „ohnmächtigen Situation“ und lebt meiner Meinung nach seine Macht bzw. Kontrollbedürfnis in der Beratung aus. Sofern er auf keinen Vorschlag eingeht, muss er nichts konkret ändern, kann aber auch den Schmerz seines Versagens entgegen und der Einsicht, dass die Dinge anders laufen müssen. Die Rechtsanwältin steht auch als Symbol für sein Scheitern „schuldig“. Die Rechtsanwältin hält sich streng an die „Faktenberge“ und erlebt einen „Rollentausch“. Sie versteht die Emotionslage von Herrn Z. nicht, die das Handeln blockiert. Da sie „sachlich“ nicht weiterkommt erlebt sie sich als inkompetent und hilflos. <u>Ihre</u> Grenzen werden nicht deutlich und auch nicht, dass der Gewinn den Herr Z hat auf einer anderen als auf der sachlichen Ebene liegt. <u>Lösung:</u> Die Rechtsanwältin müsste ihre Grenze markieren die Situation aussprechen und selbst sagen, dass sie ihm so	G Zeitpunkt 2 fehlt

nicht helfen kann. ➔ Seine Ressourcen ansprechen ➔ Was meinen Sie? ➔ Wie können Sie das erreichen? ➔ Was sind wir bereit zu tun?	
G Fallbeispiel 1b 1) 1. Welches Ziel hat aus Ihrer Sicht die Supervision (an jeden einzelnen gestellt / Kartenabfrage) 2. Welches leitende Interesse haben Sie an die Supervision? 3. Struktur- und Rollenaufteilung/Systemerfassung / A....beschreibung 4. Wann, wo, wie erleben Sie den Druck konkret? 5. Sind zur Erreichung der Ziele alle nötigen Anwesenden da? 2) Teamkollegen Kommunikation miteinander und im System Hierarchie Umgang mit neuer Arbeitssituationen (Mehrbelastungen) 3) Das Team erfährt im Kontext der hierarchischen Strukturen Klinik und der Mehrbelastung gleichzeitig weniger Wertschätzung / nicht Beachtung. Wenig Möglichkeiten für sich selbst einzutreten Keine klare Kommunikation mit der leitenden Röntgenassistentin Keine strukturellen Kommunikationswege für das Team 4) Lösung: Druck und Interessenslagen im Team zur Sprache bringen Leitendes Interesse? Welche Wege ableiten: Kommunikationswege prüfen ➔ Gemeinsames Interesse ? 5) „Hierarchieprobleme“ ➔ Für eine Systemlösung im Großen müssen Chefarzt und Röntgenassistentin gewonnen werden. Mindestens die leitende Röntgenassistentin	
H Fallbeispiel 1a Ad 1) Möchten Sie ihn als Klienten behalten und warum? Empfinden Sie besonders viel Verantwortung für ihn? Ad 2) Der Klient delegiert die Verantwortung für die Lösung seiner Probleme vollständig an sie ohne selbst etwas verändern zu wollen. Ad 3) Es gibt kein gemeinsames Projekt, er hat seine Probleme bei ihr abgegeben. Ad 4) Zunächst stoppen der vielen ihm angetragenen Ideen, viel mehr Einbinden des Klienten in die Erarbeitung von Lösungsstrategien und bei Nicht-Umsetzung nicht sofort neues Konzept erarbeiten sondern viel mehr Gründe für Scheitern eruieren Ad 5) Gravierend ist die Abwehr des Klienten, der sein Scheitern lieber an die Frau delegiert; zunächst Besprechung seiner Versagensgefühle und Würdigung seiner Leistungen Ad 6) Sein grundsätzlichen Änderungswunsch	H Fallbeispiel 2a Ad 1.) Welche biographischen Hintergründe kennen Sie von dem Supervisanden? Besteht die Möglichkeit, daß der Supervisand die Beziehung auf keinen Fall verlieren will? Glauben Sie, dass der Supervisand sich Ihnen gegenüber möglicherweise als Versager fühlt? Können Sie sich vorstellen, daß er nicht zu Ihrem Kollegen geht, da ihm in Gegenwart eines anderen ihn beratenden Mannes sein eigenes Versagen noch deutlicher entgegentritt? Haben Sie das Gefühl, daß Sie scheitern sollen? Ad 2.) Er möchte die Juristin scheitern lassen um seine narzisstische Kränkung zu entkräften. Sie müßte u.U. den Kontrakt in Frage stellen, ausserdem steckt sie in der ihr angetragenen Rolle der Inkompetenten Ad 3.) Die Arbeitsbeziehung erscheint Ø (nicht) vertrauensvoll sondern durch sein Agieren kontaminiert

	Ad 4.) Die Juristin könnte ihm seinen Widerstand gegen ihre Vorschläge aufzeigen und auf ihren Auftrag verweisen + sein im Vertrag wahrscheinlich vereinbartes Mitmachen Ad 5.) Der Hilfesuchende kann seinen Widerstand Ø (nicht) erkennen und „missbraucht“ die Juristin weiter zur narzisstischen Aufwertung. Ad 6.) Ihre Fachkompetenz, Verantwortung an ihn geben
H Fallbeispiel 1b Ad 1) - Seit wann die Differenzen und was möglicherweise vorher passiert ist? - Haben Gespräche mit der direkten Vorgesetzten stattgefunden? - Gibt es alternative Lösungen bei anderen betroffenen Abteilungen? - Gibt es eine klare Arbeitsplatzbeschreibung? Ad 2) Was ist Team immanent und was ist institutionell verankert? Ist es überhaupt durch das Team lösbar? Ad 3) Deutlich wird eine Spiegelung der institutionellen Situation: Die Vorgesetzte, die nicht ausreichend schützt und das Team belastet selber aber wenig Ärger hat, die Kollegen im Team, die sich abgrenzen geben den Ärger an die Kollegen, die sich nicht abgrenzen können weiter Ad 4) Zunächst Aufhebung der Spaltung im Team, um gemeinsam sich den institutionell verankerten Problemen stellen zu können. Schaffung z. B. eines „Teamsprechers“, einer derjenigen die sich wehren können. Ad 5) Institutionelle Weigerung; Einladen der Vorgesetzten Ad 6) die größte Ressource ist das Angewiesen sein der Klinik auf die Abteilung, Erstellen eines Arbeitsplatzprofils, Involvierung des Betriebsrates	H Fallbeispiel 2b Ad 1.) Was glauben Sie ist das Wichtigste, was verändert werden muß? Wer kann Ihrer Meinung nach an der Veränderung etwas bewirken? Was glauben Sie, können Sie als Team tun? Ad 2.) - Keine wahre Leitungsfunktionsübernahme von der Leitung - Ist die Leitung dabei oder nicht? Ad 3.) Die Leitung vertritt die Interessen ihrer Mitarbeiter nicht Ad 4.) Die Leitung mit in das Team zu holen + gemeinsame Supervision eventuell ausschließlich mit Leitung, Supervision mit dem Chef Ad 5.) Die Hierarchie der Klinik + das Desinteresse des Chefs + der Leitungsebenen Ad 6.) - Besinnen auf die Kernkompetenzen, die gut funktionieren + eigenständig - Eigenständigkeit des Teams auch um sich zu einem Ganzen wieder zu finden
I Fallbeispiel 1a 1. Warum geben Sie den Fall nicht ab? 2. Die Juristin überschätzt sich 3. Verstrickung Koabhängigkeit 4. Ultimatum stellen dem Klienten Psychotherapie empfehlen } Die Juristin sollte überlegen, wie sie sich soweit abgrenzen kann, dass sie sich nicht als Versagerin fühlen muss. 5. Komplikation: Der Klient spielt nicht mit, d.h. er will weiterhin nichts ändern, die Beraterin muss weitermachen → sie benötigt Einzelsupervision um den Konflikt containern zu können. 6. Sie hat Einzelsupervision	I Fallbeispiel 2a 1. Warum wollen Sie den Klienten behalten? Welchen Gewinn haben Sie von Ihrem Scheitern? 2. Sie arbeitet zuviel für ihren Klienten Sie ist bei ihrem Ehrgeiz gepackt und kann nicht loslassen 3. Hase und Igel Sie hetzt sich ab, er lässt sie ins Leere laufen. Ein Machtspiel 4. Sie soll ihm ein Ultimatum stellen und den Prozess danach beenden 5. Es könnte eine Kollision oder Ko-Abhängigkeit bestehen: a) Kollegiale Beratung für die Kollegin b) Beendigung der Beratungsbeziehung 6. - Kontrollsupervision - Einen Ko heranziehen - Urlaub machen - Mit Kollegen tauschen
I	I

Fallbeispiel 1b 1. Was sind Ihre Ziele? Welche Gründe mögen die jeweils anderen für ihr Verhalten haben? (Verweigerung, Anpassung ...) Können Sie sich vorstellen, sich zu einigen? 2. - Unterschwellige Konflikte benennen lassen - Widersprüche bearbeiten und erträglich zu machen - Kommunikationstraining - unterschiedlich ausgeprägte Abgrenzungsvermögen reflektieren (eventuell fördern) - Strukturaufstellung? 3. Arbeitsfeld nicht ausreichend strukturiert zu wenig Raum für gemeinsame Reflektion Klima kontaminiert durch die Haltung des Chefs → mangelnde Motivation 4. Entlastung durch Kommunikation und Verbesserung des Klimas 5. Desinteresse der Führungspersonen: eventuell Einbeziehen der direkten Vorgesetzten in Supervision 6. Eigenständigkeit, Belastbarkeit	Fallbeispiel 2b 1. Wie sollte es sein? Was wünschen sie sich? 2. Überlastung Bisher keine SV Umgebung des Teams (Ärzte und Sekretärinnen sind nicht in SV eingebunden) Team ist gar nicht entwickelt, hat keine Kommunikationsstruktur Chefin ist ungeeignet für Führungsposition 3. Es gibt kurzfristig wenig Möglichkeiten die äußeren Bedingungen zu ändern z.Z. ist aber Reflexion, Entlastung und Teamentwicklung möglich 4. Die direkte Vorgesetzte einladen in die SV; innerhalb der neun (+1) Kolleginnen über mögliche strukturelle Verbesserungen sprechen; Kommunikation optimieren 5. Die direkte Vorgesetzte könnte Kooperation verweigern 6. Sie sind 9, sie können sich absprechen
J Fallbeispiel 1a 1. Fühlen Sie sich von Herrn Z. ernst genommen? 2. - Herr Z. will keine Veränderung. - Herr Z. braucht besonders viel Aufmerksamkeit. - Herr Z. muss konfrontiert werden mit seinem Widerstand 3. Die Juristin müht sich ab, aber Herr Z. lässt sich alles vorarbeiten. Sie arbeitet für ihn. 4. 1. Konfrontieren 2. zum Kollegen schicken 3. oder konkrete Vereinbarungen treffen, die, wenn sie nicht eingehalten werden zu „2.“ führen. 5. Das Selbstbewusstsein der Beraterin könnte zu sehr angekratzt sein → in SV Konfrontation vorbereiten 6. Sie nutzt bereits Ressource SV! Austausch mit Kollegen Sich erinnern an bisherige Erfolge	J Fallbeispiel 2a Ad 1.) z.B.: • Haben Sie den Eindruck, dass Herr Z. Sie ernst nimmt? • Welche Gründe könnte Herr Z. haben, Ihre Vorschläge nicht anzunehmen? • Wie kommen Sie zu der Einschätzung, dass Sie keine brauchbaren Strategien entwickeln? Ad 2.) Herr Z. will nicht wirklich seine finanzielle Situation ändern. Vielleicht hat sich Herr Z. in Frau M. verliebt? Dass Frau M. scheinbar keine passenden Strategien entwickeln kann hat nix mit ihrer Professionalität zu tun Ad 3.) Der Klient lässt die Juristin für sich arbeiten ohne selber aktiv zu werden. Er will versorgt werden. Ad 4.) Frau M. sollte Herrn Z. konfrontieren und fragen, was denn <u>eigentlich</u> los sei Ad 5.) Herr Z. weicht aus, Frau M. wird unsicher. Wichtig: Konfrontation gut vorbereiten, eigene Wahrnehmung präzise beschreiben. Ad 6.) Vertrauen in ihre Arbeit, Besprechung mit Kollegen, evtl. Kollegen dazu ziehen, Supervision zur Vorbereitung.
J Fallbeispiel 1b 1. Beschreiben Sie mir doch bitte die Situation in ihrem Team. 2. Unterschiedlichkeit (z.B. im Umgang mit Arbeitsverdichtung) Solidarität, Erwartungen an die Vorgesetzten 3. - Es könnte Neid geben auf die aufgestiegene Vorgesetzte - Unausgesprochene Erwartungen - Unsicherheit bzgl. der Zukunft wg. Pensionierung des Oberarztes	J Fallbeispiel 2b Ad 1.) • Welche Erfahrungen haben Sie mit SV? • Wie würden Sie Ihre momentane Arbeitssituation beschreiben? • Welche Erwartungen haben Sie an die Vorgesetzte? Ad 2.) Das Ziel ist, die Arbeitsfähigkeit des Teams wieder herzustellen. Eine Schlüsselfunktion hat dabei die Vorgesetzte: Die Erwartungen, Hoffnungen, Enttäuschungen, ... sollten offen angesprochen

4. Atmosphäre schaffen, in der Unterschiede benannt werden können (auch Enttäuschungen, Ärger, ...) und dann schauen, wie das Team wieder handlungsfähig wird. 5. Schon zu große Vorbehalte untereinander 6. → Kleine Schritte. Verbindendes benennen, Erfolge benennen. 7. Erfahrung gelungener Zusammenarbeit.	werden. Evtl. ist die Vorgesetzte gut beraten Einzelsupervision als <u>Leiterin</u> zu machen. Ad 3.) Im Team sind manche enttäuscht, andere in Konkurrenz zur Leitung. Der Status des Teams in der Klinik ist/wird unklar (Abgrenzung nach unten → Sekretariat, und nach oben → Ärzte) → Identitätskrise? Ad 4.) Reden! Miteinander und mit der Chefin. • Klare Beschreibung der Aufgaben herbeiführen. • Erwartungen an Vorgesetzte formulieren und aushandeln • Unterschiedlichkeiten im Team ansprechen (und deren Wirkung) Ad 5.) • Vorgesetzte ist nicht zum Gespräch bereit, blockt alles ab. • Institution (→ frühzeitig mit einbeziehen) ist nicht an einer Klärung der Situation interessiert. Ad 6.) Die bisherigen guten Arbeitserfahrungen. Die prinzipielle Freude an der Arbeit. Austausch mit anderen Teams.
K Fallbeispiel 1a 1. Haben Sie mit Herrn Z. geklärt, dass die Verantwortung für den Prozess bei ihm liegt? Haben Sie Ihr Problem mit ihm besprochen? Warum will Herr Z. bei Ihnen bleiben? Wie können Sie das nutzen? 2. Herr Z. nutzt Frau M. um sich etwas vorzumachen. Er „tut“ zwar etwas, muss aber nicht wirklich etwas ändern. Frau M. nimmt ihm die Verantwortung ab. 3. Mutter- Sohn 4. Rollen thematisieren, Verantwortung zu ihm. 5. Sie hält an Mutterrolle fest. Er blockiert Veränderung. 6. Punkte 3.-5. thematisieren u. gemeinsam nach Lösung im Sinne von geänderter Einstellung und Verhalten suchen 7. Dass er mit ihr arbeiten will - also die Beziehung. Seine Kompetenzen im PR-Bereich	K Fallbeispiel 2a Ad 1.) Was macht es bei Ihnen komplizierter? Warum möchten Sie bei mir bleiben, obwohl ich Ihnen nicht helfen kann? Was müsste passieren, damit Sie etwas anders machen können? Ad 2.) Es findet eine Übertragung statt, die Veränderung behindert. Die Situation macht für den Kunden einen Sinn. Veränderung wird abgewehrt. Ad 3.) Die Gegenübertragung lähmt Frau M. s.2. Ad 4.) M. spiegelt angemessen ihre Befindlichkeit und fragt, ob Herr Z. so etwas kenne. Dann: Entscheidung: - Entweder ein neuer Anlauf mit der Bereitschaft, selbst Vorschläge zu machen und ihn umzusetzen, oder - Ende der Zusammenarbeit Ad 5.) S. 2. und: Herr Z. verbirgt etwas, was ihn behindert Ad 6.) Beratung durch Kollegen, Supervision, Herr Z. macht selbst Vorschläge
K Fallbeispiel 1b 1. Wer hat welche Aufgabe? Wer nimmt tatsächlich welche Aufgabe wahr? Wie gehen Sie damit um? Was müsste sich ändern? Was sollte geschehen, damit es besser läuft? Wer sollte was tun, damit es besser läuft? 2. Alle einzubeziehen, vielleicht auch alle zusammenzubringen und eine Lösung herbeizuführen ☑ Aufgabenklarheit + verbindliche Umsetzung + ein	K Fallbeispiel 2b Ad 1.) Was müsste sich ändern? Wie sollte die geänderte Situation aussehen? Was sind Sie bereit, einzubringen? Ad 2.) - Aufgabenklärung - Kommunikation in der Hierarchie - Kommunikation im Team

System, das dies sicher stellt - Problem mit der Kommunikation nach oben. Teilweise kein konstruktiver Umgang mit Verantwortung. Möglicherweise diffuse Wahrnehmung der Aufgabenteilung. - Das Ganze in den Blick nehmen + Kommunikation insgesamt verbessern - Abwehr der Leitung. Überzeugungsarbeit bei Leitung + konstruktiven Druck von unten. - Die Eigenverantwortung, die Kompetenz, die Gemeinsamkeit, die Klärungsbereitschaft	Ad 3.) - Probleme mit Leitung und - Angst vor Veränderung, wenn Chef auch geht. - Konkurrenz - Überlastung Ad 4.) Kontraktklärung mit Chefarzt, Vorgesetzten und Team Bearbeitung der Punkte unter 3. Ad 5.) Chefarzt will nichts ändern Einzel-Supervision mit der Vorgesetzten Ad 6.) Fähigkeit zur Eigenverantwortung
L Fallbeispiel 1a - Warum macht sie weiter? - Herr Z. meint, er verdient zu wenig. - Zwanghaft! mit sado-masochistischen Tendenzen - Er soll aktiv werden. Ihn nach seiner Situation, Lösungen und danach Wege, was wird wenn das nicht gelöst wird. Der Klient muss aktiv werden, wo sind seine Emotionen - Emotionen des Klienten verdeutlichen - Juristische Ratschläge wohin es führt wenn er so weiter macht. - Zwanghafter Kd, zwanghafte Juristin??	L Fallbeispiel 2a ad 1) Warum meinen Sie verschließt sich der Klient Ihren Vorschlägen? Ad 2) Die Juristin vernachlässigt die Beziehungsebene, narzisstische Kränkung des Klienten. Ad 3) Beratung, in der nur die Juristin arbeitet. Ad 4) Der Klient muss Fragen äußern, er muss sich klar darüber sein, was er will. Er ist in die Situation eines trotzi-gen Kindes geraten (aggressiv) die die Juristin durch die Vorschläge und das "Besserwissen" gefördert hat. <u>Nicht sparen, sondern Einnahmen verbessern.</u> Ad 5) Klient kann sich aus Regression nicht befreien, zu destruktive Anteile. Wer ist der Geschäftskunde? Tut der Klient <u>ihm</u> einen Gefallen? Ad 6) Der Klient ist selbständig, kann etwas leisten, seine Fähigkeiten sind ihm verloren gegangen und müssen wieder aufgebaut werden. Ad 7) Klient bringt Supervisorin in eine ähnliche Situation in der er sich vermeintlich selbst befindet.
L Fallbeispiel 1b - Gibt es Stellenbeschreibungen? Wo ist konkretisiert welche Arbeiten erledigt werden müssen - Unklare Aufgabenverteilung Setting! - Vieles ist unklar! - Coaching der Vorgesetzten des Teams - Primarius ist nicht zu ändern - Selbständigkeit - Lösungsmöglichkeiten liegen auch außerhalb der Supervision. Anforderungen, die andere Berufsgruppen erfüllen müssen. Keine klare Struktur.	L Fallbeispiel 2b ad 1) Was erhoffen Sie sich von der Supervision? Ad 2) Welche Aufgaben hat das Team zu erfüllen? Klärung der Aufgaben erforderlich. Muss die Teamleitung gestärkt werden? Ad 3) Die Leitung (ehem. Röntgenassistentin) hat ihre Rolle noch nicht angenommen, ist noch in der Assistentenrolle und wird der Leitungsposition nicht gerecht. Ad 4) Beratung / Supervision für die Teamleitung. Ad 5) Sie will die Leitungsrolle nicht annehmen, das Team will mit der Leitung nicht arbeiten. Ad 6) Das Team macht die Arbeit gerne,
M Fallbeispiel 1a - Warum ist es so wichtig für diesen Menschen eine gute Entscheidung zu treffen? Was würde passieren wenn Sie keine gute Lösung findet? - Das keine wirkliche Bereitschaft besteht an dem Problem zu arbeiten, sondern eine Phase entstanden ist, i. d. eine Stagnation im Vordergrund steht und die	M Fallbeispiel 2 a ad 1) Was glauben Sie warum er in Ihrer Beratung geblieben ist? Was glauben Sie warum er glaubt, dass bei ihm alles komplizierter sei? Was fühlen Sie, wenn er sagt, dass Sie es sich viel zu einfach machen?

Beraterin das Problem von Herr Z. zu ihrem macht. 3) Co-Abhängigkeit, da sie scheinbar eine positive Resonanz benötigt 4) Ihn formulieren zu lassen, welche die nächsten Schritte sind u. je nach Erfolgsversprechen diese zu untermauern. 5) Andere vorherrschende Themen; Es könnte gefragt werden was Herr Z momentan am wichtigsten ist. 6) Alle öffentlich bekannten Bereiche nennen die Konsultiert werden können.	Was glauben Sie hindert ihn daran Ihre Vorschläge umzusetzen? Ad 2) Meine Hypothese ist, dass Herr Z. Schwierigkeiten hat die Ratschläge einer Frau anzuerkennen und hier in Ambivalenzen verstrickt ist. Er scheint die Juristin in die Verantwortung nehmen zu wollen, die ihm gehört. <u>Er</u> findet Ihre Tipps nicht hilfreich, setzt sie nicht um – vielleicht glaubt er, dass seine Juristin aktiv werden sollte. Ad 3) Die Arbeitsbeziehung erinnert mich an einen Mutter/Sohn Konflikt. Die nährend Mutter, die stets gibt und ein junger Mensch der keine Verantwortung übernehmen möchte. Ad 4) Die Supervisorin könnte transparent machen, dass die Verantwortung bei ihm liegt und fragen was ihm helfen würde. Ad 5) Der Klient kann nicht sehen, dass es seine Verantwortung ist, er will diese bei der SV ablegen – es könnte zum Boykott führen. Die SV könnte in kleinen Schritten arbeiten u nur eine der vielen Möglichkeiten in den Vordergrund stellen, ihn dabei partizipieren lassen. Ad 6) Faktor Zeit, ihr Klient sollte entscheiden, wann er bereit ist weiter zu arbeiten und sie kann ihm diese geben.
M Fallbeispiel 1 b 1) a) Sind alle daran interessiert <u>ein</u> Team zu bilden? b) Welche Wünsche hat jeder Einzelne u. können die gemeinsam im Team umgesetzt werden? c) wer wäre bereit welche Aufgabe zu übernehmen? Sprecher, Organisation etc. 2) - Wie werden sie zu einem Team - Wie können die Schwächeren gestützt werden, - Wer bietet dem Choleriker eine Grenze - Kann die Leitungsunterstützung des Teams ausgetauscht werden - Gemeinsame Zielverfolgung. - Abgrenzung u Klarheit schaffen i. d. Übernahme von Aufgaben 3) - Choleriker lässt sich nur schwer eingrenzen. - „Teamleitung“ wird ihren Anteil nicht sehen - Das Team wird möglicherweise nicht an einem gemeinsamen Strang ziehen 4) Choleriker eingrenzen auch mit rechtliche Grundlagen bis zu Beschwerden über Unzulänglichkeiten Teamleitung bei nicht vorhandenem Einsatz austauschen, aber vorher klare Wünsche formulieren 5) Klare Akzeptanz des Einzelnen, so dass Entscheidungen nicht mehr auf Vernunft und Verständnis basieren sondern auf Gründen der Rechtsgrundlagen oder Verordnungen oder ähnliches. 6) Aufgaben verteilen und Einheit bilden.	M Fallbeispiel 2 b ad 1) Sehen Sie eine Möglichkeit die Aufgaben, die Sie mitübernehmen sollen an die Stellen zu "geben" der sie organisatorisch zuzuordnen sind und wer könnte dafür Ansprechpartner sein? Möchten Sie Ihren Chef in den Prozess einbeziehen um in Kontakt zu bringen, dass er unerwartet und unangemessen reagiert? Wie kann die Röntgenassistentin unterstützt werden um die Team-Belange zu transportieren und was muss getan werden damit eine andere Person an ihre Stelle tritt – bei Wunsch des Teams? Glauben Sie, dass es eine Möglichkeit gibt, das Team erneut zusammen zu führen? Ad 2,3,4) Die Röntgenassistentin müsste gestützt werden oder ihr müsste bewusst gemacht werden, dass sie ein Team vertritt oder dieses sollte. Diese Aufgabe nimmt sie nicht wahr. Das Team unterstützt sie nicht sondern konkurriert - ein gemeinsamer Kontext müsste entwickelt werden. Dem Chefarzt traue ich keine Veränderung mehr zu – ich würde das Team stützen und versuchen Methoden des Stützens (dem eigenen) zu entwickeln. Ad 5) Spaltung des Teams – zusammenführung wäre gut. Chefarzt unterstützt Team und diese werden handlungsfähig – statt Streichung des Teams. Ad 6) Gemeinschaft im Team/Zusammenhalt Klärung gleiche Ziele
N (hat bei erster Messung abgebrochen) Fallbeispiel 1b 1) Entscheidungen nicht nur auf Vernunft u. Verständnis basieren sondern auf Grund d. Rechtsgrundlagen o. Verordnungen o. ähnliches 6) Aufgaben verteilen u. Einheit bilden.	N Fallbeispiel 2 a ad 1) Wie geht es Ihnen in dieser Situation? Welche Gefühle haben Sie dem Supervisor gegenüber? Welche Wünsche/Erwartungen haben Sie? Ad 2) Es könnte ein Übertragungs- und Gegenübertragungskonflikt vorliegen.

	Klient sieht Juristin als Schwester... ad 3) Die Arbeitsbeziehung scheint verfahren zu sein und zu stagnieren. Dies würde ich thematisieren, die Juristin darauf ansprechen. Ad 4) Die Juristin könnte den Klienten fragen, was für ihn angenehm. ad 6) Die Juristin könnte ihre jahrelange Erfahrung nutzen. Die Erfahrung mit ihrer Kompetenz.
	N Fallbeispiel 2 b ad 1) 1) Schildern Sie die Situation aus Ihrer Sicht. 2) Was für Erwartungen/Wünsche haben Sie? 3) Beschreiben Sie Ihre Gefühle? Ad 2) Das Team könnte sich überlastet fühlen. Die Organisationsstruktur ist nicht erkennbar. Es gibt Probleme in der Führungsebene. Es gibt Kommunikationsprobleme. Ad 3) Das Team könnte sich überfordert fühlen und zu wenig Unterstützung erfahren. Ad 4) Dem Team Raum geben seine Gefühle/Wünsche/Erwartungen zu zeigen und zu formulieren. Den Chefarzt und die Röntgenassistentin dazu zu nehmen. Zunächst also Möglichkeiten der Entlastung bieten, bevor es zu konkreten Lösung kommen kann. Ad 5) Die Wünsche und Erwartungen zwischen Team und Leitung könnten kollidieren. Beide Seiten getrennt anhören, zusammenführen und vereinbaren eine gemeinsame Lösung zu finden. Alternativ: Zunächst gemeinsam an einen Tisch setzen, dann sich trennen und wieder gemeinsam zusammen kommen. In der Kürze der Zeit nicht bearbeitbar. ad 6) Die Tatsache, dass sie ihre Arbeit gerne machen und selbständig arbeiten. Ad 7) In dieser kurzen Zeit kaum bearbeitbar.

Kategoriensystem

Kategorie	Unterkategorie	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
1	Reflexionskompetenz			
	Hohe Reflexionskompetenz	- Bewusstsein über Zusammenhänge zwischen Handeln und Einfluss auf den Supervisionsprozess/supervidierten Prozess; - Reflexion der Beratungssituation mit Klärung ob Ziele gleichbleibend; - Bewusstmachen von immanentem Lösungswissen auf Seite d. SupervisorIn		alle drei Aspekte müssen in einer Kontexteinheit sichtbar sein
	Mittlere Reflexionskompetenz		Was ist das Wichtigste, was verändert werden muss? Was glauben Sie, können Sie als Team tun? (H, 2b)	zwei Aspekte sind in einer Kontexteinheit sichtbar
	niedrige Reflexionskompetenz		Sehen sie Möglichkeiten die Situation teilweise durch eigene Änderungen/Änderungen/Aktivitäten zu verbessern? (F, 1b)	ein Aspekt ist in einer Kontexteinheit sichtbar
2	Sprach- und Kommunikationskompetenz			
	Ausdrucksfähigkeit	positive und konkrete Formulierung von Zielen	Stärkung von Führung & Team und dabei Aufbau von Klarheit in Richtung Leitung (F, 1b)	SupervisorIn spricht Ziele an und formuliert diese positiv oder konkret.
	sprachliche Gewandtheit	metaphernreiche Sprache	nährende Mutter (M, 2a)	Bildhafte Beschreibungen oder Beispiele
	Metakommunikation	Sprechen darüber, was Gespräch mit SupervisorIn oder anderen Personen auslöst	Wie fühlen Sie sich in der Beratung mit Herrn B? (B, 2a)	Aussagen über in Gesprächen ausgelöste Emotionen.
	Gesprächstechniken und Gesprächsführung	Planen von Gesprächen, Einbezug von Vorwissen über SV-Situation	Den Hypothesen mit entsprechenden Fragen nachgehen! Bei ihm bleiben; die Fragen stellen; ihn nach seinen Ideen fragen. (C, 1a)	Aussagen über die Kommunikation betreffende Vorgehensweisen in der Supervisionssitzung oder im besprochenen Fall.
3	System- u. Organisationswissen bzw. System- u. Organisationsbewusstsein			

	Triangulierung	SupervisorIn stellt sich nicht auf die Seite einer Partei (z.B. Auftraggeber, Team, SupervisandIn, KlientIn)	Einbezug des Chefs (D, 1b)	Neutrale Einstellung zu allen Parteien, kein "paktieren"/verbünden.
	Be(tr)achtung Umweltbeziehungen	SupervisorIn denkt den Einfluss einer Situation/Intervention auf angrenzende Umwelten bzw. Personen mit. SupervisorIn ist sich im Klaren über die Eigendynamik von Organisationen und deren möglichen Beziehungen zu ihren Umwelten.	Seit wann die Differenzen und was möglicherweise vorher passiert ist? (H, 1b) Konflikt bricht sich ins Team herunter (D, 2b)	Neben-, Folge- oder Rückwirkungen sowie Aussagen über Eigendynamik von Organisationen oder Organisation-Umwelt-Beziehung werden thematisiert.
	Berücksichtigung Organisationsbezug	SupervisorIn ist sich bewusst und beachtet, dass der Organisationsbezug (z.B. die Beauftragung aus einer Vorgesetztenstelle) die Supervision beeinflusst.	Fragen in Richtung "Organigramm". (B, 1b)	Aussagen mit Berücksichtigung der Einbettung der SupervisandIn in die Strukturen einer Organisation.
4	Genderkompetenz			
	Bewusstheit und Sensibilität für geschlechtsbezogene Aspekte	Bewusstheit über die eigene Geschlechterrolle, persönliche Einstellungen und Annahmen zur Konzeption von Geschlechterverhältnissen	Meine Hypothese ist, dass Herr Z. Schwierigkeiten hat die Ratschläge einer Frau anzuerkennen. (M, 2a)	Problemlagen werden aus der Perspektive beider Geschlechter betrachtet
	Verknüpfung von genderunspezifischem Wissen mit genderspezifischem Wissen	SupervisorIn kann Themen wie Management, Personalführung oder Organisationsberatung im mit dem spezifischen Wissen um Geschlechterverhältnisse verknüpfen.		Aussagen über Management, Personalführung oder Organisationsberatung unter Berücksichtigung von geschlechterbezogenen Aspekten.
5	Fähigkeit zur Balance zwischen Empathie und Abstinenz			
	Hohe Balancefähigkeit Empathie - Abstinenz	- Einfühlen in die Erlebniswelt einer anderen Person und - gleichzeitig Eigenständigkeit als SupervisorIn bewahren und nicht identifizieren, - sondern als ExpertIn Wünsche, Ängste,	Die Vorgesetzte, die nicht ausreichend schützt und das Team belastet selber aber wenig Ärger hat, die Kollegen im Team, die sich abgrenzen geben den Ärger an die Kollegen, die sich nicht	alle drei Aspekte müssen in einer Kontexteinheit sichtbar sein

			Gefühle oder Beweggründe zu erkennen.	abgrenzen können weiter. (H, 1b)	
		mittlere Balancefähigkeit Empathie - Abstinenz		Das Team fühlt sich führungslos im Sinne der Arbeitsstruktur und Aufgabenstruktur. Teamleitung scheint sowohl nach oben als auch nach unten handlungsunfähig. (A, 2b)	zwei Aspekte sind in einer Kontexteinheit sichtbar
		niedrige Balancefähigkeit Empathie - Abstinenz		Herr Z. braucht eventuell Gründe die Ratschläge nicht ausführen zu können. (C, 1a)	ein Aspekt ist in einer Kontexteinheit sichtbar
6	(Arbeits-)Beziehungskompetenz				
		Offenheit	Die Bereitschaft sich zu zeigen und das Gegenüber zu verstehen.		Von SupervisorIn beschriebene Situation wird in allen Aspekten angenommen, nichts wird abgeblockt.
		Fähigkeit, zwei Positionen gleichzeitig einzunehmen	SupervisorIn versteht Seite von SupervisorIn und lässt sich auf die Situation ein, ist gleichzeitig aber als ExpertIn so weit distanziert, um einen weitgehend objektiven Blick auf die Situation zu behalten.	Vorschläge sind keine gute Intervention aber die "Einfachheit" ist genau seine Lösung bei Vorschlägen aber schwierig anzunehmen. (C, 2a)	Aussagen, bei denen sich SupervisorIn gleichzeitig in SupervisorIn einfühlen kann, aber die Situation auch aus einer objektiveren Perspektive beschreibt.
		Wissen um gruppendynamische Aspekte und Effekte	Einbezug von Gruppenverhalten in Supervisionsprozess und Beachtung der verschiedenen Lebensgeschichten	Wer hat welche Aufgabe? Wer nimmt tatsächlich welche Aufgabe wahr? (K, 1b)	Aussagen über spezifisches Verhalten in einer Gruppe oder Einbezug von Gruppendynamik
7	Konfliktkompetenz				
		Konfliktmanagement	Wissen um Verhalten in Konfliktsituation, Umgang mit Konflikt	Zuerst Raum geben um sich auszutauschen (B, 2b)	Aussagen zu Umgang mit Konflikt oder daran beteiligten Personen
		Konfliktbearbeitung	Wissen über Konfliktstrukturen, Bearbeitungs- und	Entlastung durch Kommunikation und Verbesserung des	Aussagen zur Bearbeitung oder Lösung

			Lösungsmöglichkeiten und deren Vermittlung.	Klimas. (I, 1b)	eines Konflikts
8	Methodische Kompetenz				
		Kenntnis verschiedener Theorien und Praxismodelle	SupervisorIn kann Wissen über verschiedene Theorien und Praxismodelle situationsadäquat und flexibel anwenden.	Abgrenzungsfähigkeit einüben (E, 1b)	Aussagen über Arbeitsmethoden, Theorien oder Modelle.
		Grenzen (er)kennen	SupervisorIn kennt die Grenzen der Beratungsform Supervision und kann erkennen, wenn Situationen unveränderbar sind.	realistische Erwartungen etablieren (E, 1b)	Aussagen über die Reichweite eines Supervisionsprozesses oder der Möglichkeiten einer Situationsänderung durch SV.
9	Feldkompetenz und Themenkompetenz				
		Feldkompetenz	SupervisorIn hat aus eigener Erfahrung Hintergrundwissen über ein Arbeits-/Fachgebiet.		Aussagen über eigene Erfahrungen in einem Fachgebiet.
		Themenkompetenz	SupervisorIn hat Kenntnisse über Themen, die arbeitsgebietübergreifend auftreten (z.B. Arbeit und Gesundheit)	Unklare Arbeitsplatzprofile, (Re)Aktivierung basaler Themen „Verlassenheit“ + „Autoritätskonflikte“, fehlende soziale Kompetenz des Chefs (D, 1b)	Aussagen über den Zusammenhang eines Fachgebietes mit Thema.
10	Die Fähigkeit zu ethischem Handeln				
			SupervisorIn kennt eigene Verantwortung und Selbstverantwortung der SupervisandInnen im Supervisionsprozess	Keine Lösungen aufzwingen (C, 1a)	Aussagen über Konsequenzen von Handlungen und Interaktionen im Supervisionsprozess
11	Kulturelle Kompetenz				
			(Bereitschaft Fremdem, Neuem gegenüberzutreten und damit umzugehen), Wissen um Organisationskultur	Was ist im Team immanent und was ist institutionell verankert? (H, 1b)	Aussagen über Organisationskultur oder kulturellen Hintergrund einer Person
12	Gemeinsames Nachdenken über dritte Person/en				
			Gemeinsames Nachdenken über eine dritte, nicht anwesende Person, mit dem Ziel deren Standpunkt/Handlung/Gefühl zu verstehen	Was glauben Sie macht seinen Fall aus seiner Sicht so kompliziert? (C, 1a)	Denkanstöße oder Aussagen, die für die Problembearbeitung relevant sind, über dritte, nicht anwesende Personen.

Kurzbeschreibung

Kompetenzen verschiedener Art werden für die berufliche Arbeit vorausgesetzt. Dies gilt auch für die Arbeit von SupervisorInnen. Dabei finden sich Voraussetzungen seitens der Ausbildungsstätten für angehende SupervisorInnen ebenso wie Anforderungen an bereits ausgebildete SupervisorInnen. Jedoch existiert keine einheitliche Beschreibung der Kompetenzen von SupervisorInnen. Dies hängt größtenteils damit zusammen, dass Kompetenzforschung im Bereich von Supervision sich in den meisten Fällen auf, durch Supervision entwickelte, Kompetenzen auf Seiten der SupervisorInnen bezieht sowie am vorwiegenden Interesse an den Effekten und Ergebnissen von Supervision. Diese Arbeit richtet den Blick auf SupervisorInnen in Ausbildung und die Veränderung ihrer supervisorischen Kompetenzen. Dabei werden zunächst Kompetenzen, auf Grundlage von fach einschlägiger Literatur und unter Einbezug von Anforderungskriterien, klar definiert, um in weiterer Folge deren Ausprägung bei den getesteten SupervisorInnen mittels qualitativer Inhaltsanalyse auszuwerten. Dabei wurde deutlich, dass die geforderten Kompetenzen idealerweise bereits grundlegend vorhanden sein sollten. Für die weitere Entwicklung der Kompetenzen spielen praktische Erfahrung und Reflexion eine wichtige Rolle.

Abstract

A variety of competencies are the premise for any job. This also applies to the work of supervisors. Therefore education institutions set conditions for prospective supervisors. Specific qualifications also apply to (already) trained supervisors. Generally there are no standard descriptions for competencies necessary for supervision. This is because the research in this field mainly focussed on the competencies displayed in or through supervision rather than the definition of norms a priori.

This thesis focuses on supervisors-in-training and the change their competencies required for supervision undergo during their education. For this purpose, competencies are firstly defined using specialist literature. Secondly their characteristics are analysed using a qualitative study which tested supervisors-in-training on those competencies. This thesis concludes that supervisors-to-be should already have acquired the necessary competencies on a basic level before starting the education in the field of supervision. For their further development practical knowledge and reflection capacity are fundamental.

Curriculum Vitae

Christa Wurm

Geburtsdatum	16.07.1982
Geburtsort	Graz
Staatsangehörigkeit	Österreich

Ausbildung

Seit 2004	Diplomstudium Pädagogik an der Universität Wien mit den Schwerpunkten <i>Psychoanalytische Pädagogik</i> und <i>Heil- und Integrative Pädagogik</i>
2000 – 2004	Diplomstudium Pädagogik und Deutsche Philologie an der Karl-Franzens-Universität Graz
1992 – 2000	Bundesrealgymnasium Gleisdorf

Studienrelevante Praktika

10/2005 – 03/2006	Präsenzbibliothek des Institutes für Bildungswissenschaft der Universität Wien <i>Bibliotheks- und Schreibberatung, Aufsicht</i>
02-08/2006 und 07-12/2005	Wien Xtra - Wiener Ferienspiel <i>Animation und Information</i>

Sprachkenntnisse

Deutsch	Muttersprache
Englisch	Fließend in Wort und Schrift
Spanisch	Grundkenntnisse
Österr. Gebärdensprache	Grundkenntnisse