

Arthur Drexler / Heidi Möller

Berufliche Kompetenzentwicklung von Supervisor/innen in Ausbildung

Einleitung

Das Institut für Kommunikation im Berufsleben und Psychotherapie der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck engagiert und profiliert sich schwerpunktmäßig im Bereich Aus- und Weiterbildungsforschung. Ausgangs- und Zielpunkt sind Weiterbildungsprogramme im Bereich persönlichkeitsbezogener, sozialer und organisationaler Kompetenzen sowie forschungsgestützte Ausbildungsprogramme im Bereich der Kommunikationsberatung, der chosozialen Gerontologie, der Psychotherapie, Supervision, dem Coaching und der Wirtschaftsmediation. Wir gehen aus von der Frage, ob und wie solche Programme „wirken“, ob sie „halten was sie versprechen“ und wie das festgestellt werden kann. Auf unsere ersten Forschungsschritte, die weiter unten im Einzelnen dargestellt werden, soll in ein paar Jahren ein eigenes Modell zur Evaluierung von Weiterbildungen entwickelt sein, das Aus- und Weiterbildungsträgern die Möglichkeit bietet, Maßnahmen zur Qualitätssicherung und -verbesserung zu erarbeiten. Es wird ein Bildungscontrollinginstrumentenpool entwickelt, ein entsprechendes Methodeninventar zusammengestellt sein, das über die geeignete Meinungsbekundung der Beteiligten hinausgeht. Bei nahezu allen vorliegenden Evaluationen im Ausbildungsbereich handelt es sich um subjektive Einschätzungen der Ausbildungsteilnehmer/innen, die die Qualität eines Lehrganges bzw. die Verbesserung einzelner Fähigkeiten beurteilen. Wir wollen mit unserer forschungsgeliteten Lehre der Forderung nach differenzierter Methodik und differenziertem Design nachkommen.

Weiterbildung ist eine der Aufgaben der Universität. Während es den privaten Weiterbildungsanbietern meist am Interesse aber auch den Möglichkeiten der Forschung fehlt, ist die Verbindung von Forschung und Lehre („forschungsgelitete Lehre“) ein Spezifikum der Universität, durch das sie sich von anderen postsekundären Bildungseinrichtungen unterscheidet.

Warum Supervisionsausbildungsforschung?

Die Aus- und Weiterbildung stellt einen Riesenmarkt dar. Der Staat, die Unternehmen und Privatpersonen geben jährlich Milliarden Euro für Weiterbildungen, Schulungen usw. aus. Während das Angebot an Weiterbildungsmaßnahmen sehr groß und sehr vielfältig, z.T. sicherlich auch

fragwürdig ist, ist der Bereich der Weiterbildungsforschung bisher nur sehr wenig ausgeprägt. Instrumente zur Evaluation und Qualitätssicherung von Weiterbildungsmaßnahmen, die valide und praktikabel sind, fehlen. In Zeiten zunehmenden Bedarfes an Weiterbildung einerseits und verknappender Ressourcen andererseits kann von einem wachsenden Bedarf an Konzepten und Instrumenten ausgegangen werden.

Das benötigte Wissen kann nicht nur durch retrospektive Befragung der Supervisor/innen zu ihrer Ausbildung allein erbracht werden. „Es bedarf experimenteller und quasiexperimenteller Versuchsanordnungen, genauso wie Beobachtungs- und Befragungsstudien durchzuführen sind“ (vgl. Laireiter/Botermans 2005). Wir gehen davon aus, dass die forschungsgestützte Lehre ebenso wie die Forschungsbegleitung selbst in Zukunft ein Qualitätsmerkmal für Weiterbildungen werden wird.

Die Supervisionsausbildungsuntersuchung

Wir übernehmen von Reinecker und Schindler (2000) die Einteilung der Vermittlung von Supervisionskompetenzen in folgende Teilbereiche: Kenntnisse – Wissen um theoretische Grundlagen; Fertigkeiten – Erfahrung und Wissen um den konkreten Umgang mit Klient/innen/Kund/innen; Selbsterfahrung – Kennen der Grenzen der beratenden Arbeit und Wissen um den Einfluss persönlicher Anteile auf die Interaktion.

Die Fragestellungen unseres Projekts der Begleitforschung für Supervisionsausbildungen fallen zum einen in den Bereich der theoretisch-methodischen Ausbildung, von einfachem Basiswissen über komplexere Kompetenzen, und zum anderen in den Bereich der Persönlichkeit der angehenden Supervisor/innen. Wir setzen also an den Grundlagen der Ausbildung an – welche Voraussetzungen bringen Ausbildungskandidat/innen mit und wie verbessern sich klar umschriebene Kompetenzen im Laufe der Ausbildung?

Unsere Forschungsfragen lauten: Wie verändert sich das theoretische Wissen der Ausbildungskandidat/innen im Verlauf der Supervisionsausbildung? Welche Unterschiede an Fähigkeiten und Persönlichkeitsmerkmalen weisen Anfänger/innen und Fortgeschrittene auf und wie verändern sich diese Eigenschaften im Laufe der Ausbildung zur Supervisor/in? Tendieren bestimmte Persönlich-

Die Beteiligung an der Studie hat für die Teilnehmer/innen einen wesentlichen Vorteil, da sie laufend Rückmeldungen zu den persönlichen Ergebnissen und Lernfortschritten erhalten, die nicht nur auf den subjektiven Selbsteinschätzungen beruhen.

52

keitstypen eher zu Supervisionsausbildungen (u.a. im Vergleich zu anderen Beratungsformaten) und welche Auswirkungen hat das auf die Ausbildungen und die spätere Praxis?

Unser Forschungsdesign

Die Untersuchung der Auswirkungen und der Wirksamkeit einer Supervisionsausbildung bedingt, dass dazu mehrere Messzeitpunkte festgelegt werden müssen (siehe Abbildung 1). Der Untersuchungsablauf beinhaltet daher eine umfangreiche Eingangsmessung, prozessbegleitende Erhebungen und eine umfassende Messung am Ende der Ausbildung. Bei den Datenerhebungsinstrumenten handelt es sich um Verfahren, die im nächsten Kapitel vorgestellt werden. Im Zuge der Prä- und Postmessungen werden jeweils die Bereiche diagnostische und Problemlösekompetenzen, Beziehungsfähigkeit, Fachwissen und Persönlichkeitsstruktur erfasst, zusätzlich wird die Ausbildungsmotivation am Beginn erhoben und werden nach jedem Seminartermin Selbst- und Fremdeinschätzungen hinsichtlich des eigenen Ausbildungsfortschritts durchgeführt.

Die Teilnahme an den Forschungsprojekten erfolgt auf freiwilliger Basis und die individuellen Ergebnisse haben keinen Einfluss auf den Fortschritt bei der Aus- und Weiterbildungsmaßnahme. Für die Studie werden für alle Teilnehmer/innen Zufallscodes vergeben, die während

des Forschungsprojekts unverändert bleiben und eine personenbezogene Zuordnung der Resultate von den verschiedenen Messzeitpunkten ermöglichen. Das Procedere dient insbesondere dazu, die Anonymität der einzelnen Resultate gegenüber der Lehrgangseitung zu wahren.

Die Beteiligung an der Studie hat für die Teilnehmer/innen einen wesentlichen Vorteil, da sie laufend Rückmeldungen zu den persönlichen Ergebnissen und Lernfortschritten erhalten, die aufgrund des Forschungsdesigns nicht nur auf den subjektiven Selbsteinschätzungen beruhen, sondern auch „harte Fakten“ wie z.B. den eigenen Wissensstand und Expertenbeurteilungen umfassen.

Die Untersuchungsverfahren

In dem Kapitel werden die eingesetzten Erhebungsmethoden und Untersuchungsinstrumente beschrieben. Dabei handelt es sich um eine Skulpturarbeit, ein Fallbeispiel, einen Wissenstest für Arbeitsrecht und Sozialmanagement, einen computergestützten Affekterkennungstest und standardisierte Fragebogen.

Die Skulpturarbeit als Motivationsanalyse

Die von Otto Scharmer am MIT entwickelte Methodik „Sculpting: Four Direction Reflection“ dient zur vertieften Analyse der Motivation zur Weiterbildung. Dazu wird eine Tonskulptur geschaffen, welche die aktuelle berufliche Situation und die mit dem Wunsch zur Weiterentwicklung

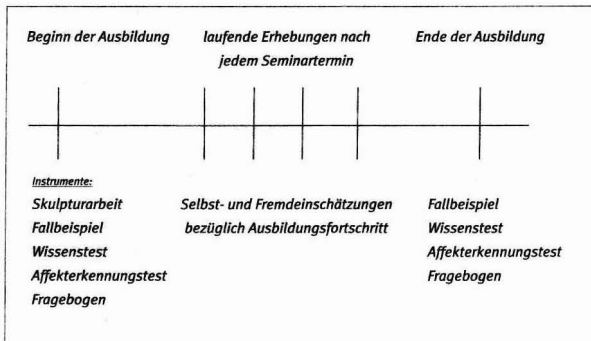


Abbildung: Forschungsdesign und Datenerhebungsverfahren

Als eine wichtige Supervisionskompetenz wird die Konzeptkompetenz genauer untersucht.

verbundenen Möglichkeiten in der Lebens- und Arbeitswelt der Teilnehmer/innen repräsentiert. Durch einen systematischen Perspektivenwechsel auf die Skulptur stellen sich die Weiterbildungskandidat/innen ihren Ressourcen, Kernkonflikten, Wahrheiten und bislang unerfüllten beruflichen Wünschen.

Die Anweisung zum Skulpturieren lautet: „Vor Ihnen liegt ein Tonklumpen. Formen Sie daraus eine Skulptur nach Belieben. Denken Sie dabei an Ihre momentane Situation und Ihre jetzt beginnende Ausbildung zum Supervisor. Beschreiben Sie während Ihrer Arbeit Ihre Arbeitsschritte und sprechen Sie dabei immer laut mit. Sie haben insgesamt 15 Minuten Zeit.“ Die Teilnehmer/innen gehen im Folgenden nicht auf die beginnende Ausbildung als Supervisor/in ein. Vielmehr stellen sie ihre momentane berufliche Situation dar und reflektieren darüber.

Ein Beispiel zur Auswertung einer Skulpturarbeit

Die Skulpturarbeit hat folgende Darstellung, die der/die Teilnehmer/in so beschreibt:

Ich bin eine Schlüssel, die viel aufnehmen kann. Ich wünsche mir hier einen höheren Wall damit ich nicht so überrollt werde. Auf der anderen Seite, kann ich offen sein. Der Wall muss höher werden, sonst spült es mich hinweg und dann ist nichts mehr da. Formt ein Gefäß mit einer hohen und einer flachen Seite.

Der/die Klient/in bestimmt an der fertigen Figur, wo Norden, Osten, Süden, Westen ist. Die Figur wird so ausgerichtet.

Antwort zur Ausrichtung: Norden ist da, wo der Wall hoch werden muss, damit ich gegen die Anstürmungen geschützt werde. Süden ist da, wo das Gefäß flacher ist, da kann ich offen sein. Von Norden kommt das schlechte Wetter.

Klient/in und Untersuchungsleiter/in betrachten die Skulptur aus der Ost-Perspektive.

Fragen zur Ost-Perspektive:

„Was lieben Sie an Ihrer Arbeit? Was mobilisiert Ihre Kräfte und Energie? Welche Gefühle tauchen auf, wenn Sie die Skulptur betrachten? Wenn dieses Gefühl sprechen könnte, was würde es sagen?“

Antwort: Ich kann viel bewältigen (legt Kügelchen in die Schlüssel). Das macht mir Freude. Aber es muss zu

bewältigen bleiben, deshalb der Wall, sonst spült es mich dahinten raus und da ist gar nichts mehr da. Ich nehme gerne Herausforderungen an, muss lernen „Nein“ zu sagen.

Fragen zur Süd-Perspektive: „Welches sind die Schlüsselkonflikte und harten Wahrheiten denen Sie begegnen, denen Sie ins Gesicht sehen?“

Antwort: Ich muss nein zu sagen lernen, auch gegen Widerstände, auch wenn es Konflikte gibt.

Fragen zur West-Perspektive: „Es muss etwas zu Ende gehen, wenn etwas Neues entstehen soll. Was können Sie am ehesten fallen lassen oder was ist schon zu Ende?“

Antwort: Ich muss nicht allen Ansprüchen genügen, muss nicht „everybody's darling“ sein.

Fragen zur Nord-Perspektive: „Was ist Ihr Gesamtdruck? Was ist das Wesentliche, das Sie in der Skulptur erkennen?“

Antwort: Mit diesem Schutzwall wäre es gut. Es soll Ausgeglichenheit herrschen.

Anweisung zur Veränderung der Skulptur: „Bitte verändern Sie die Skulptur so wie es jetzt für Sie richtig erscheint und sprechen Sie wieder laut. Was sind wichtige Veränderungen für Sie?“

Antwort: Der/die Klient/in verändert das Gefäß dahingehend, dass aus der einen Schlüssel zwei werden, die durch einen Strang verbunden sind. Sieht aus wie die Teller einer Waage. Das ist eine Waage. Ich möchte Herausforderungen annehmen können, gleichzeitig für mich sorgen; Abstand und Ruhe gewinnen. Diese Konstellation gibt er/sie für sich als Ziel an.

Das Fallbeispiel als Arbeitsprobe

Als eine wichtige Supervisionskompetenz wird die Konzeptkompetenz genauer untersucht: Anhand der schriftlichen Bearbeitung eines Fallbeispiels werden Unterschiede zwischen Anfänger/innen und Fortgeschrittenen bzw. bei denselben Personen zwischen Beginn und Ende der Ausbildung in Bezug auf Komplexität und Differenziertheit in der Fallkonzeption erfasst. Zusätzlich zu den Unterschieden innerhalb der Ausbildungsgruppen werden über verschiedene Supervisionsausbildungsfacetten (Supervisionsausbildung allgemein, Kombinationsausbildung Supervision und Coaching) hinweg Daten erfasst. Die Aufbe-

Folgen wir Wimmer, werden Berater/innen ohne juristisches und betriebswirtschaftliches Know-how zukünftig nicht mehr engagiert werden.

54

reitung der schriftlichen Transkripte findet mit Methoden der qualitativen Sozialforschung statt, die Analyse der Daten erfolgt mit einem adaptierten qualitativ-quantitativen, computergestützten Verfahren, GABEK/WinRelan© (Zelger, 1999).

Große Bedeutung in der Beratungspraxis hat das Beratungskonzept der Supervisor/innen. Die Fähigkeit der Supervisor/in, mit ihrem Behandlungskonzept ein für die Klient/innen erfolgversprechendes Arbeitsbündnis zu verwirklichen, ist zentral für den Beratungserfolg. Die Fallkonzeption wird als wichtiger Teil des beraterischen Vorgehens angesehen, weil sich daraus ein individueller Beratungsplan ableiten lässt. In einer Pilotstudie in der Psychotherapieausbildungsforschung (Andreatta/Kraler 2006) konnte beispielsweise gezeigt werden, dass es große Unterschiede zwischen der Fallkonzeption von Anfänger/innen und Finalist/innen gibt: Die Finalist/innen zeichnen sich durch eine quantitativ reichhaltigere Bearbeitung der Fallgeschichte und ein sprachlich kohärenteres, besser zusammenhängendes und integrativeres Vorgehen aus. Weiters sind einzelne Konzeptelemente deutlich besser vernetzt, hierarchisch-strukturierte Konzepte sind klarer ausgeprägt als bei Anfänger/innen. Diese Befunde deuten darauf hin, dass auch die Fähigkeit der (angehenden) Supervisor/in, Hypothesen und Konzepte über die Problematik der Klient/innen und den Beratungsprozess zu bilden, für den Outcome essenziell ist. Konkret bedarf es plausibler Erklärungen für die Problematik der Klient/innen und eines geplanten Vorgehens, das nachvollziehbar aus dem Erklärungsmodell hervorgeht. Das gemeinsame Erklärungsmodell und die Übereinstimmung bezüglich des Vorgehens bilden auch die Grundlage für ein funktionierendes Arbeitsbündnis. Die Konzeptkompetenz erfasst neben diagnostischer Kompetenz, Ursachenerklärung, Planung von Interventionsschritten auch die Fähigkeit zur komplexen Erfassung einer Person und größerer Zusammenhänge in der Form von Wechselwirkungen, sie findet durch größere Differenziertheit auch in sprachlichen Äußerungen ihren Niederschlag (vgl. Aichbauer 2006)

Wichtig ist in diesem Zusammenhang ein „kultur-fairer“ Fall, der nicht durch die Symptomatik eine bestimmte Supervisions-Schule „bevorzugt“. Sinnvoll ist ein Vergleich mit Expert/innengruppen, d.h. bereits langjährig

praktizierenden Supervisor/innen. Dies wird ein weiterer Schritt unserer Ausbildungsforschung sein.

Der Wissenstest für Arbeitsrecht und Sozialmanagement

Die Erhebung des Wissenszuwachses bei den Grundlagen des Arbeitsrechts und des Sozialmanagements mag die Leser/in verwundern. Jede Weiterbildung verfolgt nicht nur explizite Ziele, sondern es gibt auch stets einen implizierten Lernplan. In meiner eigenen (H.M.) Supervisionsausbildung am FPI machte ich große Fortschritte im Bereich des impliziten Lernens von betriebswirtschaftlichen Basistheorien. Dieser nicht beabsichtigte Nebeneffekt ermöglichte es mir, sehr viel kompetenter und damit auch selbstbewusster Aufträgen aus der Wirtschaft nachzukommen und dieses Einsatzfeld wird von vielen Supervisor/innen nicht nur der besseren Honorare wegen angestrebt.

Gerade die Kontrastierung der unterschiedlichen Organisationskulturen Verwaltung, Gesundheitswesen, Wirtschaft und psychosoziale Einrichtungen ist eine hilfreiche Interventionsressource der Supervisor/innen. Nur auf diese Weise kann es gelingen, Phänomene nicht als selbstverständlich und womöglich unabänderlich anzunehmen, die in der vertrauten Kultur hingegen oft so erlebt werden. Gerade der psychosoziale Sektor, aus dem die meisten Supervisionsausbildungskandidat/innen kommen, unterliegt wie der Bildungsbereich und das Gesundheitswesen einer massiven Ökonomisierung des Sozialen. Gefordertes Qualitätsmanagement (gezielte Maßnahmen anstelle von „irgendwie“ intervenieren) und das Sozialmanagement als neue Aufgabe und notwendige Kompetenz von Sozialexpert/innen erfordern betriebswirtschaftliches Denken. Folgen wir Wimmer (unveröffentlichter Vortrag Laxenburg 2006), werden Berater/innen ohne juristisches und betriebswirtschaftliches Know-how zukünftig nicht mehr engagiert werden.

Wissensfragebogen Recht und Sozialmanagement

Die Fragen der Messung zu Beginn und am Ende der Ausbildung beziehen sich in einem offenen sowie einem Multiple-Choice-Teil auf die Begriffe „Recht“, „Einteilungen des Rechts“, „Rechtserzeugungen“ und „Rechtsanwendungen“. Ein zweiter Fragenblock hat Themenbereiche des Managements in sozialen Einrichtungen zum Inhalt. Unser Fragebogen richtet sich an Ausbildungskandidat/

Deshalb ist es im Rahmen von Aus- und Weiterbildungsforschungen erforderlich, die Outcome-Bewertung um eine engmaschige Erhebung von Prozessdaten zu erweitern.

innen zur Supervision und entsprechend dieser Zielgruppe handelt es sich bei den Fragen mehrheitlich um Begriffsklärungen und größere Themenbereiche aus beiden Gegenständen, deren Antworten Aufschluss über die impliziten Lernfortschritte im Zuge der Ausbildung geben.

Der individuelle Lernfortschritt als Selbst- und Fremdeinschätzung

Die Teilnehmer/innen des Supervisionsausbildungsgangs werden nach jedem Seminar per Fragebogen nach ihren Lernfortschritten befragt. Mittels wiederholter Erhebungen in angemessenen Abständen können Prozessverläufe der Veränderungen während der Kursdauer verfolgt werden. Erst die verlaufsorientierte Perspektive ermöglicht es, spezifische Ergebnisse besser auf Ausbildungsinhalte bzw. Wirkfaktoren zurückführen zu können. Deshalb ist es im Rahmen von Aus- und Weiterbildungsforschungen erforderlich, die Outcome-Bewertung um eine engmaschige Erhebung von Prozessdaten zu erweitern.

Dem Thema der Studie entsprechend sollen von den Teilnehmer/innen jedoch nicht nur subjektive Meinungsbekundungen bezüglich der Lernfortschritte nach einem Seminarblock erhoben werden, sondern sind zusätzlich Expert/innenratings vorgesehen. Die Beurteilungen erfolgen durch die Referent/innen nach jedem Seminar mittels kurzer standardisierter Fragebogen, damit die wiederholte Darbietung bei den Lektor/innen zu keinen Ermüdungserscheinungen führt. Die Daten geben Aufschlüsse über seminarspezifische Effekte sowie in Summe zu Veränderungen über die gesamte Ausbildungsdauer hinweg.

Die Emotionserkennung

Die Durchsicht der Literatur zeigt, dass kaum ein Konzept der Arbeitswelt mit so vielen unterschiedlichen Begriffen versehen wird wie das Konzept der Schlüsselqualifikationen. Da ist von Querschnittsqualifikationen, Kernkompetenzen, soft skills und competencies die Rede. Überfachliche Qualifikationen, Sozialqualifikationen oder gar Transferfähigkeit und Metakompetenzen werden verlangt. Das Konzept der Schlüsselqualifikationen scheint sich in ein Schlagwort zu verwandeln – theoretisch nicht ausreichend fundiert, von der Praxis nicht selten mit Erwartungen überfrachtet.

Die kritische Frage, ob die Idee der Schlüsselqualifika-

tionen in dieser Situation überhaupt verwendet und/oder weiterentwickelt werden sollte ist durchaus nicht unberechtigt. Schließlich liegt mit der traditionellen Klassifikation psychologischer Merkmale in Eigenschaften (Dispositionen), Fähigkeiten und Fertigkeiten bereits eine etablierte und bewährte Grundlage psychologischer Diagnostik vor. Das Konzept der Schlüsselqualifikationen erscheint gegenüber dieser traditionellen Klassifikation psychologischer Merkmale noch relativ unausgereift und zeichnet sich nicht zuletzt durch eine gewisse Beliebigkeit der unter diesem Begriff subsumierten Merkmale aus. Trotz dieser (und weiterer) Einwände gegen das Konzept der Schlüsselqualifikationen wird niemand bestreiten wollen, dass Schlüsselqualifikationen in der Berufspädagogik einen wichtigen und nützlichen Zugang zur Bewältigung der vielfältigen Anforderungen der auszubildenden Supervisor/innen in einer sich rasant wandelnden Arbeitswelt leisten können.

Schlüsselqualifikationen sind im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft und Praxis zu sehen und bedürfen einer verstärkten (systematischen) Betrachtung. Eine Aufgabe und Herausforderung, die wir als Institut für Kommunikation im Berufsleben und Psychotherapie gerne annehmen. Das bedeutet, dass wir bei der Konzeption, theoretischen Fundierung und Wirksamkeitsforschung unseren Beitrag leisten wollen. Unsere Definition von Schlüsselqualifikationen wurde in Anlehnung an die klassische Begriffsbestimmung von Mertens (1974) entwickelt und beschreibt Schlüsselqualifikationen als Merkmale, die zur Bewältigung von gegenwärtigen oder zukünftigen beruflichen Anforderungen, welche über eine aktuelle Position oder Tätigkeit hinausgehen, bedeutsam sind.

Zusammengefasst ergeben sich drei wesentliche Anforderungen im Rahmen der Merkmalsbestimmung:

1. Das Merkmal besitzt im Arbeitsprozess positions- und tätigkeitsübergreifende Relevanz.
2. Das Merkmal ist im Arbeitsprozess für die Bewältigung zukünftiger Aufgaben bedeutsam.
3. Das Merkmal kann und darf im Rahmen der Personalauswahl erfasst werden.

Betrachtet man die einzelnen Bestimmungsstücke dieser (oder ähnlicher) Definitionen von Schlüsselqualifikationen, dann wird der Unterschied zwischen dem Konzept der

Bezogen auf die Tätigkeit von Supervisor/innen können als Schlüsselqualifikationen Fähigkeiten zur Erkennung von Emotionen und das Beziehungserleben angenommen werden.

56

Schlüsselqualifikationen und der traditionellen Klassifikation psychologischer Merkmale in Persönlichkeitsmerkmale, Fähigkeiten und Fertigkeiten unmittelbar evident. Letztere Kategorisierung betrachtet psychologische Merkmale aus der Perspektive einer Person, sie versucht Personen zu beschreiben oder zu vergleichen. Mit der Konzeption der Schlüsselqualifikationen rückt dagegen der Arbeitsprozess in das Zentrum der Betrachtung. Es wird der Frage nachgegangen, welche Merkmale zur erfolgreichen Bewältigung von Arbeitsanforderungen benötigt werden. Schlüsselqualifikationen stellen, bezogen auf die traditionelle psychologische Zugangsweise, nicht selten eine Kombination aus Persönlichkeitsmerkmalen, Fähigkeiten und Fertigkeiten dar. Ihr Erklärungswert besteht jedoch darin, dass sie auf arbeits- und berufsrelevante Anforderungen bezogen sind. Damit wird eine andere Perspektive eingenommen und automatisch nur ein Teilbereich der vielfältigen psychologischen Merkmale betrachtet. Gleichzeitig wird psychodiagnostisches Wissen auf ein bestimmtes Anwendungsfeld, das Arbeits- und Berufsleben bezogen. Das Konzept der Schlüsselqualifikationen stellt daher keine Alternative zur traditionellen psychodiagnostischen Begrifflichkeit dar, sondern kennzeichnet eine bestimmte Perspektive und einen bestimmten Anwendungsbereich psychologischer Diagnostik.

Bezogen auf die Tätigkeit von Supervisor/innen können als Schlüsselqualifikationen Fähigkeiten zur Erkennung von Emotionen und das Beziehungserleben angenommen werden, welchen schulenübergreifend eine hohe Bedeutung beigemessen wird. Entsprechend kann vermutet werden, dass Supervisor/innen im Laufe ihrer Ausbildung diese Fähigkeiten schulen und/oder verfeinern. Diesbezügliche Studien liegen allerdings bisher nicht vor. In der hier geplanten Untersuchung sollen Kandidat/innen verschiedener Supervisionsausbildungsgänge hinsichtlich ihrer Fähigkeiten zur Erkennung von Emotionen getestet werden. Darüber hinaus sollen allgemeine Aspekte der Emotionalität und des Beziehungserlebens mittels Fragebögen erfasst werden. Die Erhebungen sind zu Beginn und nach Abschluss der Ausbildung vorgesehen. Alle persönlichen Angaben unterliegen selbstverständlich strengstem Datenschutz und werden anonymisiert ausgewertet.

Folgende Testverfahren und Fragebogen kommen zur Anwendung:

- Test 1 zur Emotionserkennung: FEEL (Kessler et al., 2002)
- Test 2 zur Emotionserkennung: CATS (Forming, Levy & Ekman, 2000)
- BIP – Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung (Hossiep & Paschen, 2003)
- MES – Meta-Emotion Scale (Mitmansgruber, 2005)
- MAAS – Mindful Attention and Awareness (Brown & Ryan, 2003)
- AAQ – Fragebogen zu „experiential avoidance“ (Hayes et al., 2004)
- FEE – Fragebogen zum erinnerten elterlichen Erziehungsverhalten (Schumacher et al., 2000)
- AAS – Fragebogen zur Art der Bindung oder Beziehung (Schmidt et al., 2004)

Abschließende Bemerkungen

In unserem Forschungsprojekt versuchen wir empirisch zu klären, was eine Supervisionsausbildung leisten soll und wie sie zu gestalten ist, um zur Entwicklung möglichst gut ausgebildeter Supervisor/innen beizutragen. Denn schlussendlich hängt die Qualität der Beratung von Führungskräften maßgeblich von der Qualität der Ausbildung ab. Für die Psychotherapieausbildung formulierten es Petzold et al. (1999, S. 351) wie folgt: „Gute Psychotherapieausbildungen sind eine wesentliche Voraussetzung für effektive, qualitätsvolle und patientengerechte Psychotherapien. Dennoch hat die Evaluation von Psychotherapieausbildungen im professionellen Feld in der Psychotherapie bislang keine Tradition“. Was Petzold auf die Ausbildungssituation bezog, haben Drexler und Themmel-Huber (2005) auch im Bereich der angewandten Psychotherapie kritisch festgestellt und dort zur Qualitätsentwicklung aufgefordert.

Es ist festzustellen, dass die Regelungen bezüglich der Ausbildungen zum Supervisor/ zur Supervisorin – von einem empirischen Standpunkt aus – auf einem recht unsicheren Boden stehen. Ausbildungsinhalte und Vermittlungsmethoden sollten einer regelmäßigen Überprüfung daraufhin unterzogen werden, inwieweit sie Kompetenzen der Ausbildungskandidat/innen, die tatsächlich für den Umgang mit ihren Klient/innen wichtig sind, fördern.

Die Fragen nach Effektivität, Veränderung, Funktion, Dauer von Therapie lassen sich problemlos auf die Ausbildung von Supervisor/innen übertragen.

Ähnlich wie in der Psychotherapie-(Outcome-)Forschung (für einen Überblick siehe Orlinsky et al. 2004) kann beispielsweise danach gefragt werden, welche Merkmale und Eigenschaften sich im Zuge der Supervisionsausbildung (in Analogie zu Veränderungen bei Patient/innen im Rahmen einer Psychotherapie) bei den Ausbildungskandidat/innen ändern. Die Fragen nach Effektivität, Veränderung, Funktion, Dauer von Therapie lassen sich problemlos auf die Ausbildung von Supervisor/innen übertragen.

Die oben genannten Ergebnisse aus der Psychotherapie-Forschung stellen die Bereiche dar, deren Förderung durch Ausbildung gewährleistet werden soll. Eine grundlegende Frage der Supervisionsausbildungsforschung ist, ob Beratungskompetenz überhaupt gelehrt bzw. gelernt werden kann. In der Psychotherapieforschung kommt Finke (1990) zu dem Ergebnis, dass durch verschiedene Trainingsmethoden (Rollenspiel, Training verbalen Ausdrucks, Training empathischen Verständnisses, Verwendung von Rating-Skalen), die alle auf Beobachtung, Reflexion und Übung spezifischer Teilbereiche therapeutischen Verhaltens beruhen, Verbesserungen ermöglicht werden. Ebenso berichten Alberts und Edelstein (1990) in einem Review, dass therapeutisches Verhalten sehr wohl trainierbar ist, sowohl einfachere Skills als auch komplexere Kompetenzen lassen sich mittels vielfältiger Methoden (Rollenspiel, Modelllernen, Feedback) einüben und bleiben auch über die Zeit erhalten. Wir wollen dazu einen empirischen Beitrag liefern, der als methodisches Vorgehen prototypisch für die angewandte Aus- und Weiterbildungsforschung sein kann.

Literatur

- Aichbauer, J. (2006): Psychotherapie-Ausbildung. Grundlegende Fragen: schulen-spezifische und schulenübergreifende Vergleiche. Unveröff. Projektantrag.
- Alberts, G./Edelstein, B. (1990). Therapist training. A Critical Review of Skill Training Studies. *Clinical Psychology Review* 10, S. 497–511.
- Andreatta, P./Kraler, Ch. (2006): Zur Struktur kognitiver Landkarten in der Psychotherapie / Ausbildungsforschung. In: Rieforth, J. (Hrsg.): *Triadisches Verstehen in sozialen Systemen. Gestaltung komplexer Wirklichkeiten*. Heidelberg: Carl Auer, S. 5–22.
- Brown, K.W./Ryan, R.M. (2003): The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, S. 822–848.
- Drexler, A. & Themessl-Huber, M. (2005): Sind Psychotherapeuten heimliche Evaluatoren? Eine Analyse von Gemeinsamkeiten psychotherapeutischer und evaluativer Prozesse und ihrer Potenziale. *Psychotherapeut*, 50(3), S. 186–195.
- Finke, J. (1990): Can Psychotherapeutic Competence Be Taught? *Psychotherapy and Psychosomatics* 53, S. 64–67.
- Hayes, S.C./Follette, V.M./Linehan, M. (Hrsg.) (2004): *Mindfulness and acceptance: Expanding the cognitive behavioural tradition*. New York: Guilford Press.
- Hossiep, R./Paschen, M. (2003): *Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung – BIP. 2*. Göttingen: Hogrefe.
- Kessler, H./Bayerl, P./Deighton, R.M./Traue, H.C. (2002): Facially Expressed Emotion Labeling (FEEL). *Verhaltenstherapie und Verhaltensmedizin*, 23(3), S. 297–306.
- Laireiter, A.R. & Botermans, J.-F. (2005): Ausbildungsforschung in der Psychotherapie. In: Laireiter, A.-R./Willutzki, U. (Hrsg.): *Ausbildung in Verhaltenstherapie*. Göttingen: Hogrefe, S. 53–101.
- Mitmansgruber, H. (2005): *Meta-Emotion-Scale*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Orlinsky, D.E./Ronnestad, H.M./Willutzki, U. (2004): Fifty Years of Psychotherapy Process-Outcome Research: Continuity and Change. In: Lambert, M.J. (Hrsg.): *Bergin and Garfield's Handbook of Psychotherapy and Behavior Change*. New York: Wiley & Sons, S. 307–389.
- Petzold, H./Märtens, M. (Hrsg.) (1999): *Wege zu effektiven Psychotherapien. Psychotherapieforschung und Praxis. Band 1: Modelle, Konzepte, Settings*. Opladen: Leske und Budrich.
- Reinecker, H./Schindler, L. (2005): *Aus- und Weiterbildung*. In: Margraf, J. (Hrsg.): *Lehrbuch der Verhaltenstherapie, Band 1: Grundlagen, Diagnostik, Verfahren, Rahmenbedingungen*. Berlin: Springer, S. 655–662.
- Schmidt, S./Strauß, B./Höger, D./Brähler, E. (2004): *Die Adult Attachment Scale (AAS)*. *Psychotherapie, Psychosomatik, Medizinische Psychologie*, 9/10, S. 375–382.
- Schumacher, J./Eisemann, M./Brähler, E. (2000): *FEE Fragebogen zum erinnerten elterlichen Erziehungsverhalten*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Zelger, J. (Hrsg.) (1999): *GABEK – Verarbeitung und Darstellung von Wissen*. Innsbruck/Wien: Studienverlag.