

SUPERVISION

Theorie – Praxis – Forschung

Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift
(peer reviewed)

2001 gegründet und herausgegeben von:

Univ.-Prof. Dr. Dr. Dr. **Hilarion G. Petzold**, Europäische Akademie für biopsychosoziale Gesundheit, Hückeswagen,
Donau-Universität Krems, Institut St. Denis, Paris, emer. Freie Universität Amsterdam

in Verbindung mit:

Univ.-Prof. Dr. phil. **Jörg Bürmann**, Universität Mainz

Prof. Dr. phil. **Wolfgang Ebert**, Dipl.-Sup., Dipl. Päd., Europäische Akademie für biopsychosoziale Gesundheit,
Hückeswagen

Dipl.-Sup. **Jürgen Lemke**, Europäische Akademie für biopsychosoziale Gesundheit, Düsseldorf

Prof. Dr. phil. **Michael Märtens**, Dipl.-Psych., Fachhochschule Frankfurt a. M.

Univ.-Prof. Dr. phil. **Heidi Möller**, Dipl.-Psych. Universität Innsbruck

Lic. phil. **Lotti Müller**, MSc., Psychiatrische Universitätsklinik Zürich, Stiftung Europäische Akademie für
biopsychosoziale Gesundheit; Rorschach

Dipl.-Sup. **Ilse Orth**, MSc., Europäische Akademie für biopsychosoziale Gesundheit, Hückeswagen

Prof. Dr. phil. **Alexander Rauber**, Hochschule für Sozialarbeit, Bern

Dr. phil. **Brigitte Schigl**, Department für biopsychosoziale Medizin und Psychotherapie, Donau-Universität Krems

Univ.-Prof. Dr. phil. **Wilfried Schley**, Universität Zürich

Dr. phil. **Ingeborg Tutzer**, Bozen, Stiftung Europäische Akademie für biopsychosoziale Gesundheit

© FPI-Publikationen, Verlag Petzold + Sieper, Hückeswagen.

www.fpi-publikationen.de/supervision

SUPERVISION: Theorie – Praxis – Forschung

Ausgabe 01/2013

Evaluation eines Supervisionsausbildungslehrganges
auf der Grundlage der „Integrativen Supervision
und Organisationsentwicklung“
der EAG - FPI Europäische Akademie für
biopsychosoziale Gesundheit - Fritz Perls Institut ¹

Regina Bogner-Unterhofer, Christine Ratschiller

¹ Aus der „Europäischen Akademie für biopsychosoziale Gesundheit“ (EAG), staatlich anerkannte Einrichtung der beruflichen Weiterbildung (Leitung: Univ.-Prof. Dr. mult. Hilarion G. Petzold, Prof. Dr. phil. Johanna Sieper, Hückeswagen <mailto:forschung.eag@t-online.de>, oder: EAG.FPI@t-online.de), Information: <http://www.Integrative-Therapie.de>

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	2
1. Grundlagen der Supervision	5
1.1. Definition und Gegenstand von Supervision	5
1.2. Dimensionen in der Supervision.....	6
1.3. Supervision als eigenständige Beratungsdisziplin.....	6
1.4. Supervisionsansätze	7
1.4.1. Definition der integrativen Supervision	8
1.4.2. Struktur des integrativen Supervisionsansatzes.....	9
1.4.2.1. Metamodell.....	9
1.4.2.2. Modell- und Theoriebildung.....	10
1.4.2.3. Erkenntnistheoretische Positionen	11
1.4.2.4. Der integrative Ansatz in der Supervisionsausbildung	12
1.5. Derzeitiger Forschungsstand der Supervision.....	15
2. Gegenstand der Forschung.....	18
2.1. Inhalte und Ziele des Curriculum „Integrative Supervision“ des FBI/EAG zum Stand Jänner 2001	19
2.2. Aufbau des Curriculums	20
2.2.1. Durchführung des Lehrgangs von Herbst 2001 bis Herbst 2004.....	23
3. Erkenntnisinteresse der Forschung	24
4. Präzisierung der Fragestellung.....	25
5. Zur Evaluationsforschung	27
5.1. Definition und Konzepte von Evaluation	27
6. Konzept und Forschungsprozess dieser Untersuchung	33
6.1. Konzept dieser Untersuchung.....	33
6.2. Der Forschungsprozess: Gewinnung der Daten	34
6.2.1. Vorarbeiten	34
6.2.2. Prozess der Datenerhebung	36

7. Auswertung und Ergebnisse	38
7.1. Beschreibung der Stichprobe und Rücklaufquote.....	38
7.2. Die quantitative Forschung – Fragebögen.....	39
7.2.1. Quantitative Forschung - Definition.....	39
7.2.2. Methodik und Begründung der Methode.....	41
7.2.3. Fragestellung und Konstruktion der Fragebögen.....	42
7.2.4. Ziel der Auswertung und Auswertungsmethode	47
7.2.4.1. Auswertungsschritte – Durchführung der Untersuchung	47
7.2.4.2. Quantitative Auswertung: Mittelwert und Streuung	48
7.2.5. Ergebnisse der Auswertung der Fragebögen	51
7.3. Qualitative Forschung – die Feedbacks, Interviews und Gruppendiskussion mit externer Beobachtung.....	57
7.3.1. Definition „Qualitative Forschung“.....	57
7.3.2. Feedbacks, Interviews und Gruppendiskussion.....	58
7.3.3. Auswertung der Interviews.....	59
7.3.3.1. Definition Inhaltsanalyse	59
7.3.3.2. Gütekriterien	60
7.3.4. Die Analyse.....	62
7.3.4.1. Bestimmung des Ausgangsmaterials.....	62
7.3.4.2. Fragestellung der Analyse	63
7.3.4.3. Ablaufmodell der Analyse	63
7.3.4.4. Strukturierung	63
7.3.5. MAXQDA 10	65
7.4. Durchführung der Untersuchung.....	66
7.4.1. Bestimmung des Ausgangsmaterials.....	66
7.4.1.1. Festlegung des Materials.....	66
7.4.1.2. Analyse der Entstehungssituation.....	67
7.4.1.3. Formale Charakteristika des Materials	67
7.4.2. Theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung	68
7.4.2.1. Richtung der Analyse.....	68
7.4.2.2. Theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung	68
7.4.3. Zur Kategorienbildung	69
7.5. Ergebnisse der Auswertung der Gruppendiskussion und der Interviews der Trainer	70
7.5.1. Übersicht Kategoriensystem	70
7.5.2. Darstellung der Ergebnisse der einzelnen Kategorien.....	71
7.5.2.1. Kategorie 1: Subjektiv wahrgenommene Qualität des Curriculums	71
7.5.2.2. Kategorie 2: Organisatorisches	77
7.5.2.3. Kategorie 3: Soziales Engagement.....	83
7.5.2.4. Kategorie 4: Professionelle Kompetenz und Performanz	85
7.5.2.5. Kategorie 5: Soziale Kompetenz und Performanz	89
7.5.2.6. Kategorie 6: Personale Kompetenz und Performanz.....	91
7.6. Zusammenfassende Diskussion und persönliche Stellungnahme	94
7.6.1. FAZIT.....	99
Literaturverzeichnis	101
Anhang.....	109

Einleitung

Wissen, verstehen, tun. (*Johann Wolfgang v. Goethe*)

Die Fragestellung, die dieser Arbeit zugrunde liegt und die Idee, die Arbeit zu verfassen, entstand bereits, als wir unsere dreijährige Ausbildung zur Supervisorin begonnen haben, die im Bildungshaus Lichtenburg in Nals/Südtirol stattfand und in Zusammenarbeit mit der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit/ Fritz-Perls-Institut EAG/FPI- Hückeswagen veranstaltet wurde. Wir stellten uns selbst die Frage: Inwiefern wird diese Ausbildung uns und die anderen TeilnehmerInnen dazu befähigen, die Tätigkeit als SupervisorInnen professionell auszuüben?

Welche Auswirkung wird sie auf uns persönlich haben?

Da SupervisorInnen in Organisationen, Institutionen und Feldern tätig sind, in denen komplexe Aufgaben im Sinne von qualitätssichernden Maßnahmen zu bewältigen sind, tragen sie eine große Verantwortung. In diesem Sinne kommt auch den Ausbildnern und den Instituten, die Ausbildungen für SupervisorInnen anbieten, eine entsprechende Verantwortung zu (Petzold, Schigl, Fischer, Hofer, 2003).

Diese Verantwortung bedingt, dass Ausbildungsforschung im Bereich psychosozialer Weiterbildung im Sinne der Qualitätsforschung notwendig ist (Petzold, Orth, 1995: in Petzold, HG; Sieper, J. 1995b; Petzold, Schigl 1996 und Petzold et al. 1995; Vogel, Laireiter 1998), um den Entwicklungsprozess durch eine Rückkoppelung der Wirkungen in der Praxis zur Theorie, Ausbildungsmethodik und Weiterbildung der Lehrenden (Petzold, Lemke, Rodriguez 1994) zu ermöglichen. Da an FPI/EAG auch Psychotherapieausbildungen, zu denen Supervision ja strukturell gehört, durchgeführt werden, ergibt sich hier eine interessante Schnittfläche (Steffan, Petzold 2001b). Ausbildungsforschung hat deshalb an der EAG eine lange Tradition (Petzold, Hass et al. 1995; Petzold, Rainalds et al. 2006; Hass, Petzold, Märten 1998) und hat deshalb zu Maßnahmen der Verbesserung und Vertiefung geführt (Petzold, Orth-Petzold, Patel 2011; Petzold, Orth-Petzold, Ratz 2011; Salhashour, Petzold, Orth-Petzold 2013).

Aus diesem Grund und da dieser Ausbildungslehrgang vom Europäischen Sozialfond finanziert wurde, bestand ein Teil der Maßnahmen darin, während der dreijährigen Ausbildung eine begleitende Evaluierung mit verschiedensten Instrumenten durchzuführen und auszuwerten, die auch als Korrektiv für Verbesserungsvorschläge dienen.

Dazu wurde ein eigenes Team berufen, das aus zwei Supervisorinnen bestand, die dieser Aufgabenstellung während dieser Zeit nachkamen.

Im Rahmen eines kollegialen Austausches wurde an uns die Idee herangetragen, diese erhobenen Daten im Sinne einer Abschlussarbeit weiter zu verwenden und differenziert auszuarbeiten.

Die Ergebnisse der Auswertung sollten dann in Bezug auf praktische Schlussfolgerungen und Empfehlungen an das Ausbildungsinstitut FPI, an die Trainer der fortlaufenden Gruppe und auch an die Ausbildungsgruppe zur Kenntnisnahme weitergeleitet werden.

Dieser Vorgehensweise gefiel uns und auch die damit verbundenen Fragestellungen interessierten uns, so stimmten wir zu. Uns war bewusst, dass wir als Ausbildungsteilnehmerinnen auch einen Blick auf die Ausbildung aus der Retrospektive machen würden.

Für uns lag darin ein gewisses Spannungsverhältnis, das noch zusätzlich durch die Position der Beteiligten und zugleich Forscherinnen gegeben war. In der Betreuung durch unsere LehrsupervisorInnen und die Gespräche und Diskussionen untereinander gelang es uns, immer wieder die Metaebene einzunehmen, wenn wir Gefahr liefen, zu stark involviert zu sein. Auch der zeitliche Abstand seit dem Ende der Ausbildung gewährleistet eine gewisse Sicht von Außen.

In vielen Bereichen der vorliegenden Arbeit haben wir uns bemüht, das Geschehen immer wieder Gegenstand exzentrischer Reflexion werden zu lassen und es aus der Sicht der „Mehrperspektivität“ (Petzold, 1998) zu betrachten, unter Zugrundelegung des Mehrperspektivitätsmodell der Integrativen Supervision.

Die Objektivität sollte gewährleistet sein, um die Testergebnisse verschiedener Personen vergleichen zu können. Die Befragung gilt als objektiv, wenn deren Ergebnisse und die daraus gezogenen Schlussfolgerungen von den variierenden Bedingungen der Testdurchführung und –auswertung unabhängig sind. (vgl. Krohne, Hock: Psychologische Diagnostik: Grundlagen und Anwendungsfelder; 2006; S.25) Besonders von Bedeutung sind dabei die Personen, die für die Anwendung und Auswertung des Verfahrens zuständig sind.

Es werden die Durchführungs-, Auswertungs- und Interpretationsobjektivität unterschieden.

Durch die Standardisierung des Verfahrens wird die Durchführungsobjektivität gewährleistet. Die Auswertungs- und Interpretationsobjektivität sollen garantieren, dass bei der Erfassung und Verarbeitung der erhaltenen Daten und der daraus gezogenen Schlussfolgerungen verschiedene Forscher zum selben Ergebnis kommen.

Somit gilt ein Verfahren als objektiv, wenn die Durchführung, die Registrierung und Verarbeitung der Ergebnisse und deren Interpretation unabhängig vom jeweiligen Untersucher sind.

Da wir uns bei der Durchführung, Auswertung und Interpretation strikt an die statistischen Regeln gehalten haben, sind wir trotz unserer persönlichen Beteiligung nicht befangen.

Ziel der Forschungsarbeit ist es, die Wirkung und Wirksamkeit einer Ausbildung zu untersuchen, die Angehörige psychosozialer und anderer Berufe befähigen soll, als professionelle SupervisorInnen in den unterschiedlichsten Institutionen und Organisationen in Südtirol und Italien zu arbeiten. Die vorliegende Untersuchung ist die Evaluation einer Ausbildung für SupervisorenInnen und stellt eine Evaluierung der Inhalte und Ziele des Curriculums dar.

Bevor wir auf die Erhebungsmethoden und Ergebnisse eingehen, geben wir zuerst einen kurzen Abriss über den Gegenstand von Supervision, da diese das Ziel der beforschten Ausbildung darstellt.

An dieser Stelle bedanken wir uns bei den Lehr- und LernsupervisorInnen, besonders bei Dipl.-Sup. Jürgen Lemke, Dr. Ingeborg Tutzer, Martha Auer-Ellecosta und Dr. Walburga Pichler Wild, die uns bei den Interviews zur Verfügung standen und uns unterstützten, sowie bei den TeilnehmerInnen der Gruppe, die bereitwillig während und auch noch fünf Jahre nach Beendigung des Lehrgangs die Fragebögen ausgefüllt und zurückgeschickt haben.

Unser besonderer Dank geht auch an das Ausbildungsinstitut der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit/ Fritz-Perls-Institut EAG/FPI- in Hückeswagen und vor allem an Prof. Dr. mult. Hilarion G. Petzold. Es war für uns ein Erlebnis ihn persönlich, aber vor allem in der praktischen Supervisionsarbeit erleben zu dürfen.

Nur wer einig ist mit der Welt, kann einig sein mit sich selbst. (*Friedrich von Schlegel*)

1.1. Definition und Gegenstand von Supervision

Supervision hat in den letzten Jahrzehnten in vielen Bereichen der psychosozialen und klinischen Arbeit und auch zunehmend in der Wirtschaft und in der Verwaltung an Bedeutung gewonnen. Verstärkt greifen auch Wirtschaftsunternehmen auf Supervision zurück, um Arbeitsbeziehungen und Rollenklarheit im Kontext Organisation konkret zu gestalten. Gegenstand der Supervision ist das berufliche Handeln (vgl. Petzold 1998, Belardi 2002).

Als berufsbegleitende und ergänzende Maßnahme zur Aus- und Weiterbildung wird Supervision im Rahmen von Qualitätssicherung eingesetzt und leistet daher einen Beitrag zur Qualifizierung in Bezug auf Führungsaufgaben, Konzeptentwicklung, Kundenorientierung und in der Veränderung der Arbeitsstrukturen.

Supervision dient der Entwicklung von Personen und Organisationen, deren Rollenverständnis und Rollensicherheit und der Gestaltung effektiver Arbeitsbeziehungen.

Supervision ist Reflexion und keine Instruktion, ist gemeinsame Erörterung eines Problems, keine Schulung, kein Training. Sie betrachtet personale, interaktive und organisationale Aspekte. Führung, Teamarbeit, Projektarbeit, Krisenbewältigung, Konfliktregulierung, das sind Themenbereiche, in denen Supervision wichtige Impulse setzen kann und damit zur Erweiterung des Handlungsspielraumes beitragen kann.

Supervision dient der Verbesserung der Kommunikation am Arbeitsplatz und fördert die Zusammenarbeit und Kollegialität in Teams, in Projekten und dem korrekten Umgang innerhalb der verschiedenen Hierarchieebenen. Dies geschieht u. a. durch die Perspektive auf Organisations- und Arbeitsabläufe, das Ansprechen und die Aufklärung von Konflikten und durch die Erweiterung von Wahrnehmungsfähigkeit und Persönlichkeitsentwicklung.

In der Supervision werden Fragen, Problemfelder, Konflikte und Prozessbeispiele aus dem beruflichen Alltag thematisiert und selbstreflexiv bearbeitet. Supervision

fördert in gemeinsamer Suchbewegung das Lernen an Einzelpersonen, Gruppen, Teams und Organisationen.

1.2. Dimensionen in der Supervision

In der Supervision werden berufliche Themen grundsätzlich auf mehreren Ebenen bearbeitet. Dieses Mehrperspektivitätsmodell der Supervision fokussiert nicht nur auf die Perspektiven „Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft“, auf Einzelpersonen, Dyade, Gruppe“, auf „Setting, Organisation, Institution, Feld“, auf „Bewusstes und Unbewusstes“, sondern sie betrachtet auch mit unterschiedlichsten theoretischen Optiken wie des „common sense“, mit Alltagstheorien und denen des „scientific mind“, mit fachwissenschaftlichen Theorien.

In der Supervisionsliteratur geht man davon aus, dass die Anliegen der Supervisanden mehrdimensional betrachtet werden müssen. In der Praxis werden zunehmend mehr Team- und Organisationsthemen bearbeitet und somit weniger klassische Prozessarbeit.

In den Supervisionsprozessen definiert Rappe-Giesecke (2003) drei Programme, die durch Supervision reflektiert werden:

- das Programm Fallarbeit
- das Programm Institutionsanalyse
- das Programm Selbstthematization

Schreyögg (1991) bezeichnet diese Ebenen als individuell, interaktional und organisatorisch.

1.3. Supervision als eigenständige Beratungsdisziplin

Als eigenständige Beratungsdisziplin ist Supervision eine noch relativ junge, sich noch im Entwicklungsprozess bezüglich konzeptioneller Ausformung von Theorie und Praxis befindende Beratungsform. In der Praxis kommt sie jedoch bereits in verschiedensten Feldern wirksam zum Einsatz.

Die Geschichte der Supervision ist laut Rappe-Giesecke (2003) eng verknüpft mit der Geschichte der Sozialarbeit. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts bilden sich in Nordamerika gemeinnützige Wohlfahrtsorganisationen, die zur Anleitung, Führung

und Beratung ihrer ehrenamtlichen HelferInnen spezielles Personal einsetzen. Somit ist der Grundstein für Supervision gelegt und fortan ist sie Bestandteil praktischer Sozialarbeit. Daher ist in den angloamerikanischen Ländern Supervision wesentlich enger an die Vorgesetztenrolle, welche organisationsintern ist, gebunden.

Im Europa der 60er Jahre findet die Supervision Einzug in die Ausbildung und Praxis der Sozialarbeit und später auch in die therapeutische Kontrollsupervision.

Hier jedoch hat sich ein anderes Verständnis von Supervision entwickelt. Die Aufgabe von Supervisoren wird weniger als Fachberatung, sondern mehr als Prozessbegleitung verstanden (vgl. Petzold, 1998). Ein wesentliches Qualitätsmerkmal ist daher neben der Feldkompetenz vor allem die Beratungskompetenz.

Später werden auch Fach- und Berufsverbände einer inzwischen eigenständigen Profession gegründet.

1.4. Supervisionsansätze

Theoretische Grundlagen von Supervision basieren auf Kenntnissen und Theorien der Soziologie, Pädagogik, Psychologie, insbesondere der Sozial- und Klinischen Psychologie, sowie aus Arbeits- und Organisationswissenschaften und System- und Kommunikationstheorien (vgl. Belardi, 2002; Petzold, 1998).

Aus pragmatischer Perspektive lässt sich also sagen, dass sich die Vielfalt an supervisorischen Situationen, denen SupervisorInnen begegnen können, nicht durch ein einziges Theorie- und Methodenkonzept beantworten lässt.

Daher ist innerhalb Europas die Theorieentwicklung durch konzeptuelle und methodische Vielfalt von Supervisionsansätzen gekennzeichnet. Europäische und nationale Berufsverbände streben ein gemeinsam geteiltes Grundverständnis unter Beibehaltung der Pluralität an. Zukünftig wird es um die Weiterentwicklung forschungsgestützter, methodenübergreifender Konzepte gehen und nicht um schulenspezifische Ansätze. Viele Praktiker nehmen persönlich eine Integration mehrerer Konzepte vor.

Petzold (1998) und Schreyögg (1991) sprechen von der Metapher der „unterschiedlichen Brillen“, die sozial kompetente Menschen zur Verfügung haben

müssen, um Mehrperspektivität im Sinne vielfältiger Diagnosemuster gewährleisten zu können.

1.4.1. Definition der integrativen Supervision

Die junge Disziplin Supervision selbst verfügt über keinen eigenen Theorie- und Forschungspool, so dass sie Anleihen zu Themen wie Bewusstsein, Entwicklung, Kommunikation, Identität und Lernen machen muss (vgl. Petzold, 2000).

Der integrative Supervisionsansatz (Schreyögg 1991) erhebt den Anspruch kein wahllos kombiniertes Verfahren zu sein, sondern sie versucht seine Methodenpluralität stringent herzuleiten und zu konzeptualisieren. Zu einer konsistenten Modellbildung gibt es jedoch nur wenige Veröffentlichungen.

Der mehrperspektivische Ansatz der Integrativen Supervision wird als offenes Konzept verstanden und entstand in Anlehnung an einen ähnlichen Ansatz der Integrativen Therapie, der in den 70-er Jahren am Fritz Perls Institut in Düsseldorf entwickelt wurde.

Die integrative Supervision versteht sich als ein schulenübergreifendes Modell, das an der Theorieentwicklung der supervisorischen Disziplin partizipiert und diese zu einem konsistenten Metamodell bündelt, aus dem sich die entsprechende integrative Praxeologie herleitet. Die Gestalttherapie Fritz Perls und das Psychodrama Morenos sind die zentralen Referenztheorien. Resultat kokreativer Theorieentwicklung ist ein multiparadigmatischer Ansatz mit phänomenologischer Orientierung, der sich durch Theorie und Methodenvielfalt auszeichnet. Petzold (1998) hat dieses Modell ausdifferenziert und für die Organisationsentwicklung und Coaching erweitert.

Integrative Supervision wird definiert als angewandte Sozialwissenschaft und als „Instrument zur mehrperspektivischen Metareflexion von Situationen oder sozialökologischen Kontexten bzw. Systemen durch supervisorische Dyade oder Gruppe unter aktueller, historischer, prospektiver Perspektive und unter Verwendung verschiedener theoretischer Optiken mit dem Ziel, Kontexteinflüsse mehrperspektivisch wahrzunehmen, subjektive und kollektive mentale Repräsentationen von Wirklichkeit besser zu verstehen, emotionales Erleben von Realität zu erfassen und auf dieser Grundlage die Praxis sozialinterventiven Handelns zu optimieren“ (H. Petzold 1998).

1.4.2. Struktur des integrativen Supervisionsansatzes

1.4.2.1. Metamodell

Das Metamodell der integrativen Supervision ist an phänomenologisch-hermeneutischen Ansätzen orientiert, da diese dem menschlichen Erkennen und menschlichen Sein umfassend Rechnung tragen.

Ausgehend von den Phänomenen werden Strukturen und Bedeutungen in einem interpretativen hermeneutischen Prozess erschlossen. In einem übergeordneten anthropologischen und erkenntnistheoretischen Hintergrund fügen sich die verwendeten Theorien und Methoden, insbesondere tiefenpsychologische, sozialpsychologische und soziologische, ein. Daraus resultiert die Bezeichnung integrativ. Bei der Integration gelten anthropologische und erkenntnistheoretische Prämissen als Orientierungs- und Bewertungskriterien für die Vereinbarkeit.

Perspektivität wird als Ausdeutung der Wirklichkeit verstanden. Es wird ihr eine zentrale Bedeutung für adäquates Handeln zugeordnet. Dies gilt sowohl für Supervisoren als auch für Supervisanden. Für das Thema Deutung bedeutet dies, dass Erkennen ein dialogischer bzw. polylogischer und interaktionaler Aushandlungsprozess zwischen den Beteiligten ist. Durch den Diskurs mit der Umwelt können Menschen über die Perspektive der anderen ihre Sicht über die Welt erweitern und verändern. Dieser Erkenntnisprozess ist lebenslang und unabgeschlossen. Als Momentaufnahmen sind Deutungen vorläufig und schließen Ambiguität ein (vgl. Schreyögg, 1991).

Darauf beruht die Überzeugung, dass in der Beratung die gemeinsame Reflexion die Basis für Entwicklung ist. Daher wird der Erkenntnisprozess als ein sich laufend entwickelnder dialogischer bzw. polylogischer Prozess definiert.

Laut Schreyögg lässt sich Supervision als fortlaufender, dialogischer Deutungs- und Strukturierungsprozess zwischen zwei oder mehreren Personen betrachten.

Die integrative Supervision sieht im Leib das Medium der Wahrnehmung und Erfahrung. Die leiblichen Resonanzen von Klient und SupervisorInnen sind ein wichtiges Mittel des Verstehens in der Beratung (vgl. Petzold, 2000)

Die phänomenologische Sichtweise geht von dem aus, was in der Begegnung offensichtlich und wahrnehmbar ist. Sie sucht aber auch nach dem Sinn im Verborgenen und nur durch gemeinsame Interpretation kommt es zur Bedeutung und zum Sinn.

SupervisorenInnen arbeiten mit der Expertise des „Nicht-Wissens“. Ähnlich einem „Sokratischen Dialog“ sind nicht die richtigen Antworten, sondern die richtigen Fragen und die Infragestellung von Gewissheiten der Ausgangspunkt einer gemeinsamen Suche nach neuen Sichtweisen. Supervisoren lehren nicht, sie helfen den Klienten, in sich selbst neue Perspektiven zu entdecken.

„Klarheit kann nur das Ergebnis eines zumeist beschwerlichen gemeinsamen Suchprozesses sein“ (Möller, 1997).

Die integrative Supervision geht davon aus, dass es sich in der Beratung um einen professionellen und gleichzeitig menschlich authentischen Dialog bzw. Polylog zwischen Subjekten handelt (Petzold 2002c). Die Haltung des Supervisors ist die der selektiven Authentizität und Exzentrizität. Grundsätzlich ist das Ziel jedoch die Herstellung von Symmetrie durch sein Verhältnis zwischen Partnern (vgl. Schreyögg, 1991).

1.4.2.2. Modell- und Theoriebildung

Anthropologische Positionen:

Das Benennen und Offenlegen anthropologischer Überzeugungen, die aus philosophischen Überzeugungen abgeleitet werden, bildet aus modelltheoretischer Sicht eine grundlegende Anforderung an jedes Handlungskonzept (Petzold, 1998).

Inhaltlich müssen anthropologische Setzungen eines Supervisionsansatzes folgende Fragestellungen klären:

- a) das Verhältnis des Menschen zu seiner Individualität und Sozialität
- b) zu seiner Subjekthaftigkeit und Determiniertheit
- c) zu seinem Lebensganzen und seinen potentiellen Entfaltungsmöglichkeiten
- d) sowie sein Verhältnis gegenüber Institutionen und gegenüber Arbeit.

zu a): Anthropologisch gründen sich phänomenologische Modelle auf die Prämisse, dass der Mensch von Anbeginn in einem unmittelbaren Bezug zur Ding- und Personenwelt steht. Sein individuelles So-Sein resultiert aus gelebten Interaktionen (Interaktionismus Mead) und seinem Eingebundensein in soziale Kollektive (Gestaltpsychologie Lewin). Diese werden wiederum durch umfassende Kontextbedingungen (Merleau-Ponty, 1942) raum-zeitlicher Art mitbestimmt (vgl. Schreyögg, 1991).

Daher müssen Supervisoren immer die Vielfalt von Mensch-Sein im Blick behalten, also den Supervisanden niemals nur als Einzelwesen oder nur als interaktional eingesteuert oder nur als determiniert durch soziale Systeme begreifen (vgl. Petzold, 2000).

zu b): Die Beraterbeziehung ist symmetrisch aufgebaut (Subjekt-Subjektbeziehung). Das Ziel jeder Beratung soll auf eine Aktivierung dieser Handlungsfreiheit gerichtet sein, denn nur so lässt sich der Anspruch auf eine Förderung zum Selbstmanagement einlösen.

zu c): Ein weiteres wichtiges Postulat ist die Annahme der lebenslangen Weiterentwicklung des Menschen, und zwar in persönlicher und beruflicher Hinsicht. Arbeit als eine Form menschlichen Tätig-Seins wird sehr oft in unserer modernen Industriegesellschaft als identitätsstiftender Faktor gesehen (vgl. Schreyögg, 1999)

zu d): Der Mensch fühlt sich sicher aber auch bedrängt durch die Institutionalisierung und durch Arbeit: Für die supervisorische Arbeit folgt aus dieser Sicht, dass Klient und Supervisand immer in zweifacher Weise von gesellschaftlichen Institutionalisierungen betroffen sind; zum einen erleben sie ihre Zugehörigkeit zur Familie, zu einer Organisation mit ihren jeweiligen Rollenzuweisungen immer als existentielle Sicherheit, zum anderen aber regelmäßig auch als Beschränkung. Dieses prinzipiell ambivalente Verhältnis wird in den phänomenologischen Ansätzen auch gegenüber Arbeit postuliert. Gerade Supervision, die bei der Arbeit thematisch immer im Zentrum steht, oder jedenfalls Ausgangspunkt für Beratungsprozesse ist, muss die prinzipielle Ambivalenz des Supervisanden und auch des Klienten oder des Supervisors gegenüber Arbeit einkalkulieren.

1.4.2.3. Erkenntnistheoretische Positionen

Auch die erkenntnistheoretischen Setzungen des Metamodells nehmen ihren Ausgang bei phänomenologischen Positionen. Für die Supervision entscheidende Postulate sind:

- a) Erkenntnis als intersubjektiver Deutungs- und Strukturierungsprozess
- b) Erkenntnis als „mehrperspektivisches“ Phänomen

- c) Erkenntnis als „szenisches“ Phänomen eines Leib- Seele- Geist-Subjektes und
- d) das Erkennen von nicht gegenständlichen Phänomenen

Supervision besteht in einem intersubjektiven Prozess zwischen Supervisand und SupervisorInnen. Sie versuchen gemeinsam Probleme, die den Klienten beschäftigen, umfassend zu erkennen und zu verstehen.

Aus der konstruktivistisch orientierten Literatur (vgl. v. Foerster 2000; Glasersfeld 1996) wissen wir, dass Menschen die ihnen begegnende phänomenale Welt nicht objektiv im Sinne von „photografisch“ erfassen, sondern sie auf dem Hintergrund ihrer bisherigen Welterfahrung subjektiv und selbstgestaltend deuten. (in Form von kognitiven Schematas). Sollten sich diese bei neuen Situationen als untauglich erweisen und somit zu einer vorübergehenden Konfusion führen, ist es die Aufgabe des Supervisors den Klienten bei der Suche zu unterstützen, neue, passendere Schemata zu bilden und zu finden.

Aufgabe des Beraters ist es, durch einen ev. Perspektivenwechsel und auch durch den Dialog oder durch Polyloge, neue Sichtweisen und Änderungen gemeinsam mit den Klienten zu erarbeiten.

Erkennen ist nicht nur als kognitiver Akt zu begreifen, sondern jede Erkenntnis ist an ein Individuum gekoppelt, das seine Welt auch leiblich wahrnimmt. Erlebtes wird zu Szenen gespeichert (Petzold 1998). Sie stellen somit die persönliche und emotional eingefärbte Art der Ausdeutung von Situationen dar.

1.4.2.4. Der integrative Ansatz in der Supervisionsausbildung

Das Supervisionsverständnis des „Integrativen Ansatzes“ ist seit seinen Anfängen ein Dreifaches. Es orientiert sich einmal mehr am traditionellen psychosozialen Diskurs als sozialwissenschaftliche Disziplin.

1. „Supervision ist eine kritische und anwendungsbezogene Sozialwissenschaft, die sich mit den Bedingungen und Formen professionellen Handelns und seiner Beeinflussung durch Theoriebildung, Forschung und Methodenentwicklung befasst. Sie hat eine engagierte psychosoziale Praxeologie zur Verbesserung der Effektivität von Praxis entwickelt und eine intersubjektive Grundhaltung zur

Optimierung von zwischenmenschlicher Interaktion und Kommunikation in beruflichen Feldern:

durch Beratung, Begleitung, kollegiale Reflexion, Weiterbildung unter Verwendung vielfältiger Interventionsmethoden. Ziele sind Übersicht, Klärung, Entlastung, Qualifizierung und Kreativierung (Petzold, S.4, 1998 aus Petzold 1973, 6)“.

Zum anderen orientiert sich das Verständnis an einem Diskurs des kreativen Komplexitäts- und Kontingenzmanagements in unterschiedlich vernetzten Systemen.

2. „Supervision ist eine Metadisziplin für die angewandten Human-, Organisations- und Sozialwissenschaften, wobei sie deren Wissensbestände als Referenztheorien benutzt, um komplexe Systeme, z.B: Organisationen und Institutionen, zu beraten und Projekte im Bereich der der „Human Relations and Resources“ multitheoretisch und interdisziplinär mit allen an solchen Projekten zu beobachten und in Ko-respondenzprozessen zu reflektieren: auf ihre Hintergründe (Ursachen hinter den Ursachen), Bedingungsgefüge (Wirkungen und Nebenwirkungen) und Zukunftsperspektiven (Folgen nach den Folgen). Supervision ist damit ein methodischer Ansatz zum metareflexiven, reflexiven, diskursiven und interventiven Umgang mit Komplexität und Kontingenz, zur Strukturierung von Planung und Praxis in komplexen Kontexten, z. B: beruflichen Zusammenhängen Organisationen und vielschichtigen Lebenswelten. Als praxisbezogener „Diskurs über Praxis“ als eine Metapraxis also, ermöglicht sie die mehrperspektivische, exzentrische Beobachtung, Analyse und Beratung von sozioökologischen Realitäten auf mehreren Ebenen (Metaconsulting). Sie trägt dazu bei, differentielles, disziplinübergreifendes und innovatives Planen, professionelles Umsetzen und qualitätssichernde Evaluation bei personalen, gruppalen und organisationalen Systemen zu optimieren. Wir sprechen auch deshalb von Systemsupervision (idem 1990 g, 2)“. Wir sprechen nun die dritte Dimension des integrativen Supervisionsansatzes an.

Hier geht es um Supervision, als philosophisch fundierte und politisch engagierte Interventionsdisziplin.

3. „Supervision ist ein eine philosophisch fundierte und politisch engagiert Interventionsdisziplin zur Gestaltung persönlicher, zwischenmenschlicher und gesellschaftlicher Wirklichkeit. Sie will zur Entwicklung von Humanität, gemeinschaftlichen Freiräumen und persönlicher Souveränität, fundierter Intersubjektivität und solidarischer Sozialität beitragen und geht von der Einsicht aus, dass Leben Prozess ist, beständiger Wandel (Heraklit, Fr. 12, 91). Verbindungen, Unverbundenes und Vielheit müssen zusammenschaut und vernetzt werden (idem, Fr.10), so dass Synopsen und Synergien entstehen. Da „Menschen die Fähigkeit haben, sich selbst zu erkennen und vernünftig zu denken“ (idem, Fr. 116) und „allen die Vernunft gemeinsam ist“ (idem, Fr.113), „muss man dem Gemeinsamen folgen“ (Fr. 2) und Kontext und Kontinuum, dem wir angehören, mit allen Sinnen wahrnehmen und mit Vernunft durchdringen: um Sinn zu erfassen im Ko-respondieren über das Wahrgenommene, im Durchdenken des Erfassten Sinn konsuell zu verstehen und im Erklären des Verstandenen Bedeutungen zu gewinnen, die wiederum Vernunft bekräftigen, neue Überschau (supervisio), Handlungsperspektiven (cooperatio) und Engagement für die Verbesserung des Gemeinwohls ermöglichen (Demokrit, Fr. 252). Supervision ist deshalb niemals eine Sache des Einzelnen. Sie ist ein gemeinsames Unterfangen (Petzold, S.4 1998, idem 1973,6).

Aus- und Weiterbildungen, die sich dem Integrativen Ansatz verpflichtet fühlen, basieren auf einer agogische Grundkonzeption, in der Lernen und Lehren in dichter Weise miteinander verbunden sind. Dieses Grundkonzept, formuliert Weiterbildung als korrespondierendes, lebenslanges Lernen. (Siehe Petzold – Polyloge 04/2011, Seite 7).

„Konnektivierendes Lehren und Lernen wird deshalb in Theorieentwicklung, Praxeologie und Praxis des Integrativen Ansatzes ein nicht endendes Thema bleiben“ (Siehe Petzold – Polyloge 04/2011, Seite 10).

1.5. Derzeitiger Forschungsstand der Supervision

Supervision hat sich als Beratungsdisziplin hauptsächlich im beruflichen Feld entwickelt und deshalb ist die Praxis der Theorieentwicklung voraus und die empirische Forschung hingegen im Defizit. Dadurch braucht sie eine eigene Forschungstätigkeit mit spezifischer Fragestellung und Methodik, um die Theorie weiterzuentwickeln.

Einerseits, um zu erfassen was Supervisoren in den verschiedensten Einsatzbereichen der Supervision, etwa der Sozialarbeit, Pädagogik, Psychotherapie, Wirtschaft tun, um nur einige zu nennen, und andererseits auch, um die Wirksamkeit der Supervision auf das Supervisanden- und Klientensystem zu untersuchen.

„Denn sonst kann der allgemein vertretene Anspruch auf Wirksamkeit für die verschiedenen Einsatz- und Aufgabenbereiche von Supervision nicht evidenzbasiert vertreten werden“ (Petzold, Schigl, Fischer, Höfner, 2003, S.10).

Laut Petzold (2003) zeigt die „Profession Supervision“ einen eklatanten Mangel an Forschung in vielen supervisorisch relevanten Bereichen. Es gibt daher keine andere Möglichkeit als einen „forschungsfreundliche Kultur“ anzustreben und zu implementieren, da der gegenwärtige Zustand mehr als unbefriedigend ist. Aber auch weil die Berufsgruppe der SupervisorenInnen Freude an Qualität und eine Verantwortung für Qualitätsentwicklung haben.

Im Bereich der systematischen Theorieforschung und –entwicklung ist die Situation im deutschsprachigen Raum, indem er z. B. Themen der Organisation und Institution mit einbezieht, in Bewegung gekommen. Die Arbeiten von Petzold (1994), Ebert (2001), Möller (1996), Schreyögg (1991), Rappe-Giesecke (2003), in diesem Zusammenhang möchten wir einige davon nennen, haben zur theoretischen Weiterentwicklung wichtige Arbeit geleistet.

Die Leitungssupervision bzw. Coaching hat in den letzten Jahren einen Aufschwung erfahren. Die Leitungssupervision beschäftigt sich mit den Führungskräften, die „die sich schnell verändernden Bedingungen im Arbeitskontext (Strukturveränderungen,

Fusionen, Schließung von Abteilungen und Arbeitsbereichen...) “ managen müssen. (Lorenz, Gotthardt-Lorenz 2005, S.162). Durch diese ständigen Veränderungen ist es für Führungskräfte unerlässlich, sich fortwährend mit der eigenen beruflichen Identität auseinander zu setzen, nicht zuletzt zur Stressbewältigung und zur Prävention eines Burnouts

Die Team- und Leistungssupervision findet vor allem im Rahmen von Organisationen statt. Zusätzlich zu den oben erwähnten Settings gibt es noch die Einzelsupervision, die im Rahmen der Organisation innerhalb der Arbeitszeit stattfinden und von der jeweiligen Organisation finanziert werden. Für diese Form von Supervision benötigen die Supervisoren zusätzlich besondere Kenntnisse, da zwischen verschiedenen Hierarchieebenen verhandelt werden muss.

Es besteht auch die Möglichkeit einer selbst finanzierten Einzel- bzw. Gruppensupervision außerhalb der Arbeitszeiten. Diese Settings ermöglichen eine distanzierte Betrachtungsweise der beruflichen Position und der Möglichkeiten zur Weiterentwicklung (Lorenz, Gotthardt-Lorenz 2005, S.163ff).

Und auch in der Forschung zeigen sich Ansätze systematischerer Arbeit (vgl. Petzold /Schigl 1996, Möller/Märtens 2000).

Ähnlich steht es auch um die Bereiche Ausbildung oder Qualitätsnachweise bzw. Konzepte der Qualitätsentwicklung. Dies gilt besonders für den europäischen, spezifisch aber für den deutschsprachigen Raum.

„Empirische Supervisionsforschung wird meistens mit Wirkungsforschung gleichgesetzt“ (Buer, 1999).

Laut Schreyögg (1994b) lässt sich Supervision, da diese einen hochkomplexen lebensweltlichen Zusammenhang darstellt, nur ausschnittsweise darstellen infolge seines interaktiven und systemischen Charakters. Dies erklärt auch die Schwierigkeit einer empirischen Untersuchung.

Petzold (1998) beschreibt eine große Zahl von Einflussfaktoren und Prozessvariablen, z. B.: Feldvariable, Institutionsvariable, Funktionsvariable ökonomischer Kontext, Hierarchie der Organisationsstruktur, um nur einige davon zu nennen, in Anlehnung an einen Ansatz von Holloway des „Dynamic-Systems-Approach to Supervision“ im supervisorischen Prozess (vgl. Oeltze, Ebert, Petzold 2002).

Daher muss Supervisionsforschung sich als Aktions- und Interventionsforschung verstehen unter Einbeziehung verschiedenster Methoden der qualitativen und quantitativen Sozialforschung. Dies im Sinne eines „sophisticated design“ (vgl. Petzold, Steffan, 2001) um der Komplexität des Forschungsgegenstandes gerecht zu werden.

1. Gegenstand der Forschung

Wer aufgehört hat, besser zu werden, der hat aufgehört, gut zu sein. (*Eduard Mörike*)

„Lehren und Lernen müssen, sollen sie Qualität fördern, theoretisch und methodisch-praktisch solide aufbereitet sein, müssen supervisionsspezifisch zupassbare lerntheoretische Konzepte vorhanden sein, die erklären, wie denn gelernt wird. Weiterhin müssen didaktische Überlegungen und Modelle entwickelt worden sein, die begründen, wie denn gelehrt wird. Solches Lehren und Lernen muss dabei in seiner Verschränkung expliziert werden, damit das Ineinandergreifen dieser Prozesse deutlich wird, und natürlich muss das auch auf seine Effizienz empirisch überprüft werden, etwa durch Curriculumsevaluationen und durch Befragungen von Supervisandinnen und KlientInnen, ob den Gelehrtes und Gelerntes in der Praxis auch Effekte hat“, (J. Sieper, H.G. Petzold 2011).

Der Gegenstand der vorliegenden Arbeit will dieser Forderung von Johanna Sieper und Hilarion Petzold nachkommen und die Effizienz des Lernens empirisch mittels einer Curriculumsevaluation, durch die Befragung der Teilnehmer einer dreijährigen Supervisionsausbildung, überprüfen.

Curriculas von Ausbildungen werden mit dem Ziel erarbeitet, ein möglichst professionelles und umfassendes Programm zur Befähigung der Teilnehmer der Ausbildung zu schaffen. Wie gut das Curriculum geeignet ist, das gesetzte Ziel zu erreichen und inwieweit Anpassungen an veränderte Bedürfnisse des Klientensystems notwendig sind, muss durch eine laufende Evaluierung des Curriculums selbst und der entsprechenden Ausbildungen erfolgen. Evaluierungen, im Sinne dieser Arbeit, haben in erster Linie Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung zum Ziel.

Die vorliegende Evaluation einer Supervisionsausbildung im Zeitraum von Herbst 2001 bis Herbst 2004 in Südtirol will einen weiteren Beitrag dazu leisten, den Ausbildungslehrgang „Integrative Supervision“ im Sinne des Curriculums des FPI/EAG systematisch zu evaluieren und zu beforschen.

Zum Verständnis des zugrunde liegenden Gegenstands werden deshalb die Ausbildung und ihr Curriculum hier in Kürze dargestellt.

2.1. Inhalte und Ziele des Curriculum „Integrative Supervision“ des FBI/EAG zum Stand Jänner 2001

Gegenstand dieser Arbeit ist die qualitative Untersuchung und Auswertung eines Ausbildungslehrgangs zum Supervisor / zur Supervisorin in psychosozialen, klinischen und betrieblichen Praxisfeldern auf der Grundlage der „Integrativen Supervision und Organisationsentwicklung“. Dieser Ausbildungslehrgang wurde entsprechend dem Curriculum der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit/Fritz-Perls-Institut EAG/FPI – Düsseldorf (Stand 2001) aufgebaut und durchgeführt.

Das Curriculum „Integrative Supervision“ wurde 1974 von Hilarion Petzold und Johanna Sieper erstmals in seinem Grundaufbau formuliert. Seither wurde es – dem Theorie-Praxis-Zyklus (siehe Petzold 1998 S. 122) folgend - laufend fortgeschrieben und weiterentwickelt (siehe Petzold, Lemke 1979 S.88-94; Petzold, Orth 1988 S.44-56; Petzold 1989 S.352-363, 1990 S.7-37, 1993 S.479-616; Petzold, Lemke, Rodriguez-Petzold 1994 S.298-345; Schreyögg 1991; Schreyögg 1993 S.593-601).

Die Zielsetzung

„Zielsetzung des Curriculums ist die Weiterbildung für Angehörige sozialer und helfender Berufe sowie für MitarbeiterInnen in Personalführung, Management und Weiterbildung in der freien Wirtschaft mit einschlägiger Praxiserfahrung zum Supervisor/zur Supervisorin.“ (Siehe Seite 1 des Curriculums, Stand Jänner 2001 – hier im Anhang enthalten). Diese sollen befähigt werden, die Qualität der Arbeit mit Menschen und professionellen Handelns zu sichern und zu verbessern.

Das Leitziel

Leitziel ist dabei, durch psychosoziale Interventionen:

- a) Situationen in Richtung einer allgemeinen Humanisierung der gesellschaftlichen Lebenszusammenhänge zu verändern,
- b) Entfremdungserscheinungen zu beseitigen und zu verhindern,

- c) die persönliche Lebensqualität zu steigern und
- d) damit schlussendlich die verfassungsmäßig verankerten Grundrechte zu wahren.

SupervisorInnen haben die Aufgabe, psychosoziale Interventionen im oben genannten Sinn zu begleiten. Um diese komplexe Aufgabe erfüllen zu können, müssen die SupervisorInnen sowohl über persönliche, soziale und professionelle Kompetenzen verfügen als auch politische Bewusstheit und soziales Engagement besitzen. Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, müssen sie spezifische Kompetenzen und Performanzen entwickeln (Siehe Seite 1 des Curriculums).

Das Curriculum des FPI/EAG definiert KOMPETENZ als „die Gesamtheit des Wissens und der Fähigkeiten, die zur Erreichung der Ziele notwendig sind.“

Es muss weiters PERFORMANZ als Umsetzung von Kompetenzen in die Praxis entwickelt werden, also Können und praktische Fertigkeiten.

Die Richtziele

Als Richtziele werden folgende festgelegt:

1.1.Förderung der personalen Kompetenz und Performanz

1.2.Förderung der sozialen Kompetenz und Performanz

1.3.Förderung der professionellen Kompetenz und Performanz

1.4.Förderung des sozialen Engagements

Die Entwicklung von Kompetenz und Performanz soll eine verantwortliche, selbstbestimmte und kooperationsfreundliche professionelle supervisorische Souveränität fördern (vgl. Petzold, Orth 1998).

2.2. Aufbau des Curriculums

Die Qualifikation zum Supervisor ist eine Zusatzausbildung auf der Grundlage eines sozial- bzw. humanwissenschaftlichen Hochschul- oder Fachhochschulstudiums. Die evaluierte Ausbildung der vorliegenden Arbeit wurde in Zusammenarbeit zwischen EAG/FPI, der Berufsgruppe der Supervisoren Südtirols (BGS) und dem Veranstalter

Bildungshaus Lichtenburg in Nals, Südtirol durchgeführt. Mit dem zugrunde gelegten Curriculum strebten die Teilnehmer eine Graduierung der EAG/FPI an. Mit einem zusätzlichen Leistungsaufwand und unter Erfüllung bestimmter Voraussetzungen wäre auch die Erreichung eines Diploms der Freien Universität Amsterdam möglich.

Das Zulassungsverfahren

Um die Zulassung zur Ausbildung „Integrative Supervision“ zu erlangen, mussten die Teilnehmer des Ausbildungslehrgangs bestimmte formale Voraussetzungen nach den Standards der Berufsgruppe der SupervisorInnen Südtirols BGS vorweisen, die sie auch im ausführlich ausgefüllten Bewerbungsbogen belegten. Übersicht Zulassungsvoraussetzungen siehe im Anhang)

Weiters mussten die Kandidaten eine Reihe von persönlichen Eigenschaften, die als Voraussetzungen für eine qualifizierte Supervisionstätigkeit erwartet werden, erfüllen: normale physische und psychische Belastbarkeit, Konfliktbewusstsein, Selbstreflexion, Rollenflexibilität, soziales Differenzierungsvermögen, Fähigkeit zur Empathie und andere persönliche Eigenschaften werden ebenso verlangt, wie ein solider Fundus an sozialwissenschaftlicher und klinischer Theorie, gute Fremdwahrnehmung, hohe soziale Kompetenz und gute methodische Kenntnisse der psychosozialen bzw. klinischen Arbeit oder des Managements.

In einem persönlichen Auswahlgespräch gewann die Lehrgangsführung einen Eindruck von der persönlichen Eignung und Motivation jedes Kandidaten und legte aufgrund dessen die Vorauswahl der potentiellen Teilnehmer, die zum Orientierungsseminar eingeladen wurden, fest. In diesem zweitägigen Gruppensetting wurde die endgültige Auswahl anhand der supervisorischen Arbeitsweise getroffen und mit einer Begründung mitgeteilt.

Die Curriculumsstruktur

Das Curriculum ist dreijährig und berufsbegleitend konzipiert und führt zur Graduierung zum Supervisor. Das Curriculum besteht aus den folgenden acht Grundelementen, wobei die ersten fünf Elemente den zeitlichen Hauptteil darstellen:

1. der fortlaufenden Seminargruppe (200 Stunden)
2. den thematischen Kompaktseminaren zur Vermittlung von Methoden und Theorie (306 Stunden)

3. der Lernsupervision, in der der Teilnehmer selbst als Supervisor tätig wird und Praxiserfahrung sammelt (75 Stunden)
4. der Lehrsupervision, als Begleitung der eigenen Praxis als Supervisor durch Lehrsupervisoren (50 Stunden)
5. Praxisdokumentation für Punkt 3, Punkt 4 und Punkt 5
6. der Studiengruppe, die selbstorganisiert Literaturstudium betreibt (200 Stunden)
7. der Projektarbeit im Team zur Verbreitung des Themas Supervision in Südtirol
8. dem einstündigen Kolloquium nach Vorlage der Graduierungsarbeit und Praxisdokumentationen
9. der Graduierungsarbeit zum Abschluss

Die didaktischen Schwerpunkte

Mit diesem Curriculum wird Selbsterfahrung, bei gleichzeitiger Vermittlung von Theorie und von Methoden der Supervision, angestrebt.

Die didaktischen Schwerpunkte im ersten Jahr:

methodische und professionelle Selbsterfahrung zum persönlichen, emotionalen und sozialen Lernen und inhaltlich Konzepte und Methoden der psychosozialen Arbeit und Menschenführung.

Die didaktischen Schwerpunkte im zweiten Jahr:

Intensivierung des gemeinsamen professionellen Lernens bei einem Klima „fundierter Kollegialität“.

Ausgewogenes Verhältnis in der Vermittlung von methodischer Selbsterfahrung und Theorie-Praxis durch die Auseinandersetzung mit der Supervisionsmethodik und der Bearbeitung von Krisen, Konflikten, komplexen sozialen Situationen.

Die didaktischen Schwerpunkte im dritten Jahr:

Eigene supervisorische Arbeit und Co-Supervision der Kandidaten.

Methodisch beziehen sich die Seminare auf die Praxis von Korrespondenz, Exzentrizität, Mehrperspektivität, Triplexreflexion.

Inhaltlich wird auf ein vertieftes Theorieverständnis, institutionsspezifische Fragen und auf die Ethik von Supervision fokussiert.

2.2.1. Durchführung des Lehrgangs von Herbst 2001 bis Herbst 2004

Der Lehrgang in Nals bestand aus ursprünglich 15 Teilnehmern, davon 8 Frauen und 7 Männer, von denen ein Teilnehmer die Ausbildung gegen Halbzeit abgebrochen hat. Bei den 9 Kompaktseminaren und 10 fortlaufenden Seminaren wurden insgesamt ca. 300 Fragebögen verteilt. Zusätzlich wurden bei Abschluss und ein bzw. fünf Jahre nach Ende der Ausbildung jeweils ein Fragebogen pro TeilnehmerIn, also insgesamt 42 Fragebögen, verteilt. Eine detaillierte Übersicht der verschiedenen Fragebögen ist im Kapitel 6 angeführt.

2. Erkenntnisinteresse der Forschung

Durch unsere Arbeit möchten wir klären, ob und inwieweit das Curriculum die Teilnehmer/innen dazu befähigt, die Tätigkeit als Supervisor/innen professionell auszuüben.

Wie aus dem Artikel „Komplexes Lernen“ und Supervision – Integrative Perspektiven“ (Mareike Chudy, Hilarion G. Petzold, 2011) hervorgeht, geht es um die Erlangung von Wissen und Fähigkeiten (Kompetenz) und Können und Fertigkeiten (Performanz), wenn man mit Menschen in helfender, unterstützender, fördernder, entwickelnder und reflexiver Art arbeiten will, wie z.B. als Supervisor/in. Laut Petzold steht die Erlangung von Kompetenz (Fähigkeiten und Wissensbestände, die zum Erkennen, Formulieren und Erreichen von Zielen erforderlich werden) ebenso im Vordergrund, wie die Erlangung von Performanz (Fertigkeiten und Praxen, die zur Umsetzung/Realisierung der Ziele mit gutem Erfolg notwendig sind) (vgl. Petzold et al. 1994, S.312).

Wir versuchen zu erforschen, inwieweit die Leitziele und die Theorie- und Praxisvermittlung im Curriculum umgesetzt wurden. Wir möchten aufzeigen, in welchen Bereichen Verbesserungsbedarf besteht, aber auch hervorheben, welche Aufgabenkreise bereits optimal umgesetzt wurden und deshalb beibehalten werden sollten.

Für uns ist die subjektive Wahrnehmung der Qualität des Curriculums von Interesse, ebenso wie die subjektive Bewertung der Professionalität der Ausgebildeten.

Durch die Abschlussdiskussion konnte eine Gruppenmeinung formuliert werden, deren Konsens bzw. Dissens wir untersuchen. Gleichzeitig verfügen wir dadurch über eine differenzierte Reflexion jedes Teilnehmers. Um diese Meinungen zu ergänzen, werden zudem die Interviews mit den Ausbildnern berücksichtigt. Dieses Ausgangsmaterial wurde durch die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet.

Unser Ziel ist die Einflussnahme auf zukünftige Ausbildungen im Sinne von Qualitätssicherung und ein Feedback an das FBI zur Weiterentwicklung des Curriculums.

3. Präzisierung der Fragestellung

Jede unserer Erkenntnisse beginnt bei den Gefühlen. (*Leonardo da Vinci*)

Laut der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit / Fritz-Perls-Institut EAG/FPI Düsseldorf ist es das Ziel des Ausbildungslehrgangs, Angehörige sozialer und helfender Berufe sowie für MitarbeiterInnen in Personalführung, Management und Weiterbildung in der freien Wirtschaft mit einschlägiger Praxiserfahrung zum Supervisor /zur Supervisorin auszubilden.

Diese Zielsetzung wird in verschiedene Leitziele unterteilt:

1. Förderung der personalen Kompetenz und Performanz

Personale Kompetenz und Performanz fundieren Selbstwertgefühl, Identitätssicherheit und persönliche Souveränität. Unter personaler Kompetenz versteht man die Fähigkeit zur Selbstwahrnehmung, Reflexivität, Selbstregulation und Selbstverwirklichung. Personale Kompetenz ist die Umsetzung dieser Fähigkeiten. Personale Kompetenz ist die Voraussetzung von sozialer Kompetenz

2. Förderung der sozialen Kompetenz und Performanz

Unter sozialer Kompetenz und Performanz versteht man die Fähigkeit, auf komplexe soziale Situationen adäquat zu reagieren. Sie beinhaltet die Fähigkeit, mit anderen Menschen in Korrespondenz zu treten und effizient mit ihnen zu kooperieren. Um als Supervisor erfolgreich zu sein, sollte man über eine hohe soziale Kompetenz verfügen.

3. Förderung der professionellen Kompetenz und Performanz

Professionelle Kompetenz beinhaltet die Beherrschung theoretischer Konzepte und die Fähigkeit zur Reflexion und Metareflexion. Unter Performanz versteht man die praktische Umsetzung der theoretischen Konzepte zur qualifizierten Ausübung der Tätigkeit des Supervisors.

4. Förderung des sozialen Engagements

Soziales Engagement bezeichnet das Bewusstsein und die Bereitschaft, sich für die Interessen anderer, der Gesellschaft oder von Institutionen bzw. Organisationen einzusetzen, um Innovationen voranzubringen.

Ein Supervisor sollte somit über die oben genannten Kompetenzen und Performanzen verfügen, um den Beruf ausüben zu können. Für uns war von zentraler Bedeutung, ob diese Eigenschaften im Laufe des Curriculums vermittelt und auch entsprechend umgesetzt werden konnten, theoretisch sowie praktisch.

Daraus ergaben sich für uns eine Forschungsfrage und eine Subfrage:

Forschungsfrage:

Inwieweit befähigt die Ausbildung zum Supervisor die Teilnehmer, diese Tätigkeit professionell im Sinne von Kompetenz und Performanz auszuüben?

Subfrage:

Welche Aspekte könnten wie verändert werden, um die Ausbildung zu optimieren?

4. Zur Evaluationsforschung

Wer die Sonne nicht kennt, dem ist der Mond hell genug. (*Weisheit aus Deutschland*)

5.1. Definition und Konzepte von Evaluation

Evaluation ist ein weiter, sehr unterschiedlich verwendeter Begriff, dessen Bedeutungsspanne von praktisch jeder Form von Bewertung bis zu einer an strengen wissenschaftlichen Kriterien orientierten Vorgangsweise reicht. Im Folgenden soll er auf jenen Bereich eingeschränkt werden, der auch als Evaluationsforschung bezeichnet wird und sich nach Wottawa/Thierau (1990) dadurch charakterisieren lässt, dass die jeweilige Untersuchung

- als Planungs- und Entscheidungshilfe dient,
- der Frage nachgeht, inwieweit die Auszubildenden befähigt wurden, den supervisorischen Beruf professionell auszuüben,
- sichtbar macht inwieweit die Ausbildung persönliche Auswirkungen/Veränderungen evoziert hat,
- ziel- und zweckorientiert ist, das heißt zur Überprüfung und Verbesserung des Curriculums dient. Ziel ist die Transparenz, Steuerung und Optimierung von Maßnahmen, und
- dem aktuellen Stand wissenschaftlicher Forschung entspricht.

Bei der Literaturrecherche zu den Standards der Evaluation sind wir im Buch „Evaluation im Bildungswesen: Eine Einführung in Grundlagen und Praxisbeispiele“ (Böttcher, W. 2006, Beltz Juventa, S.10) auf eine interessante Website zum Thema Evaluation gestoßen: <http://www.degeval.de/>

Die Gesellschaft für Evaluation e.V. ist ein Zusammenschluss von Personen und Institutionen, die im Bereich der Evaluation tätig sind. Sie wurde 1997 gegründet. Sie verfolgt die Professionalisierung von Evaluation, die Zusammenführung unterschiedlicher Perspektiven der Evaluation sowie Information und Austausch über Evaluation. Diese Ziele werden durch die Erarbeitung von Empfehlungen, Leitlinien, Veranstaltungen und Veröffentlichungen des Vorstandes und der themenspezifischen Arbeitskreise verwirklicht.

Der Standort der Organisation befindet sich an der Johannes Gutenberg – Universität Mainz.

Laut der Website der Gesellschaft für Evaluation e.V. gilt es, folgende Standards zu beachten:

- Nützlichkeit: Die Evaluation soll sich an den geklärten Evaluationszwecken, sowie am Informationsbedarf der vorgesehenen NutzerInnen ausrichten.
- Durchführbarkeit: Die Evaluation soll realistisch, gut durchdacht, diplomatisch und kostenbewusst geplant und ausgeführt werden.
- Fairness: In einer Evaluation soll respektvoll und fair mit den betroffenen Personen und Gruppen umgegangen werden.
- Genauigkeit: Die Evaluation soll gültige Informationen und Ergebnisse zu dem jeweiligen Evaluationsgegenstand und den Evaluationsfragestellungen hervorbringen und ermitteln.

Wie aus der obigen Charakterisierung hervorgeht, hat Evaluation zwar gewissen Standards zu genügen, liegt aber einer praxisorientierten Beratung meist näher als einer grundlagenorientierten Forschung. Folgerichtig bedient sie sich in eklektischer Weise der Methode aus verschiedensten Wissenschaftsbereichen, wobei es sich häufig um solche handelt, die der „empirischen Sozialforschung“ und somit auch dem Bereich der qualitativen oder quantitativen Forschung zugeordnet werden können. Evaluierung hat eine Absicht und einen Zweck und der Auftrag lautet, Entscheidungshilfe für weiteres Vorgehen zu ermöglichen.

- „Bei Evaluationen handelt es sich um empirisches Erfassen menschlicher Veränderungen, d. h. es geht um ihre wissenschaftliche Bewertung“ (Kugemann 1985, aus Schreyögg 1994a, S. 137). Daher befassen sich die meisten Evaluationsstudien mit der Messung von Effekten auf Personen, die mit einem bestimmten Programm, einer bestimmten Maßnahme, beeinflusst werden sollen. Diese Effekte werden in intrapsychischen, in sozialen oder in ökonomischen Programmen befragt und daher gibt es auch einige, wenige Studien, die die

Auswirkungen dieser Maßnahmen auf die sie ausführenden Institutionen oder Organisationen und deren Klientel beschreiben (s. dazu Petzold, Telsemeyer, Märtens, Leitner 2002 ; Oeltze, Ebert, Petzold 2002; Petzold, Steffan 1999 in: Petzold H.G., Integrative Therapie – Praxeologie und Forschung, Paderborn: Junfermann).

Unsere Forschungsarbeit lässt sich in die Diskussion um neuere psychosoziale Berufsbilder und deren Verankerung einordnen, ähnlich der Psychotherapie, da auch das Berufsbild der Supervision für manche immer noch nicht zufriedenstellend geklärt ist. Somit sind die Ausbildungskriterien letztendlich auch noch nicht endgültig gesetzlich verankert und unsere Arbeit kann vielleicht einen kleinen Beitrag dazu leisten.

Insgesamt werden in der Evaluationsforschung zwei Strömungen unterschieden, die uns auch für unsere Untersuchung als relevant erschienen sind. Die Funktion einer Evaluation hängt sehr stark von ihrer Nutzung ab (Stockmann, R. 2006: Evaluationsforschung: Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder. Band 1 von Sozialwissenschaftliche Evaluationsforschung, S.88).

Bei der formativen Evaluation geht es darum, einen Prozess zu beschreiben und etwaige Veränderungen während dieser Zeit festzuhalten. Es geht dabei z.B. um die Identifikation von „Problemen bei der Implementation von Programmabläufen“, die Einhaltung der geplanten Zeitabläufe, ob das Personal entsprechend qualifiziert ist und wie „Kommunikation und Koordination der ausführenden Stellen untereinander und mit den Zielgruppen des Programms funktioniert.“ (Stockmann, R. 2007: Handbuch zur Evaluation: Eine praktische Handlungsanleitung. Band 6 von Sozialwissenschaftliche Evaluationsforschung, S. 35).

Die formative Evaluation kann als begleitende Forschung bezeichnet werden.

Bei der zweiten Strömung handelt es sich um die summative Evaluation. Hier geht es prinzipiell darum, die Ergebnisse eines zu untersuchenden Phänomens zu beschreiben und zu prüfen, inwieweit angekündigte Ziele oder Veränderungen auch Wirklichkeit wurden (Schreyögg, 1994a, Petzold, Schiggl 1996).

Diese Unterscheidung stellt laut Scriven (1991) die wichtigste Differenzierung von Evaluationsformen dar. Methodisch wird die formative Evaluation eher den qualitativen Methoden zugeordnet, während bei der summativen Evaluation eher quantitative Erhebungsverfahren genutzt werden (In Bornewasser, M. 2009:

Organisationsdiagnostik und Organisationsentwicklung; Organisation und Führung; S. 245).

Evaluationen von Ausbildungen

Eine Evaluation der Supervisorenausbildungen durch die Aus- und Weiterbildungsinstitutionen selbst, ist bisher nur selten erfolgt bzw. nicht publiziert worden. Eine Ausnahme davon ist, die „Europäische Akademie für psychosoziale Gesundheit“ EAG als Träger des „Fritz Perls Institut“ (FPI) für Integrative Supervision, die in ihrer Eigenschaft als anerkannte Einrichtung der beruflichen Weiterbildung hier schon frühzeitig ein institutionelles Qualitätssystem entwickelt und eingerichtet hat und damit den Verpflichtungen derartiger Einrichtungen nachkommt, für die Qualitätssicherung Sorge zu tragen.

Systemische Evaluationen von einzelnen Ausbildungsveranstaltungen, sowie ganze Curriculas im Bereich der Psychotherapieausbildung wurden durchgeführt (siehe Petzold, Steffan, Zdunek 2000; Petzold, Steffan 1999a; Petzold, Steffan 1999b; Petzold 1998h; Petzold, Osten 1998; Petzold u.a. 1998; Petzold u.a. 1995a; Petzold u.a. 1995b; Petzold, Orth 1995c).

Im Bereich der Ausbildung „Integrative Supervision“ liegen Untersuchungen von Petzold und Schigl (Petzold, Schigl 1996; Schigl, Petzold 1997), von Schreyögg (Schreyögg 1992) und Oeltze, Ebert, Petzold (2002) vor.

Die Wirksamkeit von Supervisionsausbildungen wurde untersucht, meist durch Erhebungen aus der Sicht der Auszubildenden, selten auch aus Sicht der Auftraggeber und der KlientInnen. Die einzige Studie international, die das Gesamt-System-Supervision (SupervisorInnen, SupervisandInnen, KlientInnen, AuftraggeberInnen) untersucht hat, also auch die Performanz der Ausgebildeten in der Praxis – und das ist der Goldstandard für Ausbildungsqualität – konnte für die Integrative Supervision in allen Bereichen gute Wirksamkeit nachweisen. Allgemein erfolgte eine Zunahme an Kompetenz und Performanz auf der personalen, sozialen und fachlichen Ebene. Im Integrativen Ansatz wurden auch Risiken und Nebenwirkungen von Supervision untersucht, eine Thematik der noch mehr nachgegangen werden müsste (Ehrhardt, Petzold 2011).

Während der Ausbildung erfolgt eine erste Evaluierung meist durch die Lehrenden selbst, indem sie durch die Vergabe von Noten auf Tests, schriftliche Arbeiten oder auch durch mündliche Prüfungen bereits die erste Möglichkeit haben, die Aneignung

des gelehrten Stoffes zu überprüfen. Die Frage ist, ob so eine klare Beurteilung möglich ist, denn mit zunehmender Komplexität der zu vermittelnden Lehrinhalte steigt auch die Schwierigkeit der objektiven Überprüfung. Das Ziel einer berufsbegleitenden Ausbildung ist es, einerseits Lehrinhalte zu vermitteln, aber andererseits auch deren Umsetzung in der Praxis zu verfolgen.

Theoretisches Wissen über eine Sache ist etwas anderes, als dieses konkret in Handlung umzusetzen und anzuwenden, und somit Fertigkeiten- Performanzen gewonnen zu haben (Petzold 1994).

Für Schigl (1996) sind Ausbildung und Bewertung eng verknüpft und diese misst nur vordergründig die Ausbildungsteilnehmer in ihren Kompetenzen und Performanzen. Indirekt wird durch sie auch etwas über die Qualität des Curriculums, die Didaktik und die Lehrenden ausgesagt.

„Menschliches Lernen ist eine Tätigkeit, durch die sich der Lernende selbst verändert, was wieder Auswirkungen auf die Lernsituation, sein Lernen und den Menschen hat“ (Gerl, 1983 aus Petzold/Schigl 1996). Dabei werden Kriterien genannt, an denen wir uns auch bei unserem Forschungsvorhaben orientieren möchten:

- die Evaluation soll anregen, über Lerngewinne nachzudenken und diese auch anzusprechen, die über das eigentliche Lernfeld hinaus gehen,
- die Verantwortlichkeit der einzelnen Teilnehmer für den Ablauf und die Ergebnisse des Lernens sollen erkennbar sein,
- es sollen solche Evaluationsmethoden eingesetzt werden, die den Lernenden Gelegenheit zur Klärung und Vergegenwärtigung ihrer Beobachtungen und Gefühle geben, und auch die Möglichkeit einräumen, darüber zu sprechen,
- beim Forschungsvorhaben sollen alle daran Beteiligten aktiv in das Geschehen einbezogen werden (s. Petzold, Schigl 1996).

Bei der Suche nach Vorbildern für Evaluationsstudien an Weiterbildungsinstitutionen, bzw. im psychosozialen Feld, sind wir auf folgende Arbeiten gestoßen:

„Evaluation eines Supervisionslehrganges“ - in dieser Studie orientieren sich Petzold/Schigl (1996) an der deskriptiven Feldforschung unter Nutzung der qualitativen Sozialforschung mit Interviews und teilnehmender Beobachtung. Weiters werden auch Methoden der quantitativen Forschung (Persönlichkeitstests, und Videoratings) verwendet. Als Auswertungsverfahren benutzten sie

phänomenologische Analysen, qualitative Inhaltsanalysen, die mit den Grundlagen der „Grounded Theory“ kombiniert wurden (vgl. Petzold/Schigl 1996).

Einen weiteren Artikel zum Thema fanden wir in Polyloge: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Arbeit 14/2001 zum Thema: „Integrative Supervision in Ausbildung und Praxis- eine empirische Studie im Mehrebenenmodell.“

Für Schreyögg gilt es, die Effekte supervisorischer Didaktik zu ermitteln und zwar in Form folgender Fragestellungen:

- welche Veränderungen lassen sich bei Evaluationen von Supervisionsdidaktiken generell untersuchen, und welche sollen hier im speziellen erforscht werden? Und wie ist der Gegenstand der vorliegenden Untersuchungen zu bestimmen?
- weiters ist zu klären, welches Verständnis von Empirie der Beforschung zugrunde liegt. Hier geht es um psychologische Fachliteratur, die sich mit Evaluationen von Handlungsmodellen befasst und diese muss kompatibel mit dem zu untersuchenden Gegenstand sein.

5. Konzept und Forschungsprozess dieser Untersuchung

6.1. Konzept dieser Untersuchung

Ziel dieser Evaluierung ist es, die Wirkung und Wirksamkeit der Ausbildung in Nals zu untersuchen, die die TeilnehmerInnen befähigen soll, professionell als SupervisorInnen zu arbeiten und so auch Verbesserungsvorschläge für die Weiterentwicklung des Curriculums zu erarbeiten.

Das Curriculum der „Integrativen Supervision“ (Petzold 1990, Schreyögg 1994) als exemplarischer Supervisionslehrgang mit einem hohen Anteil an praktischen Übungen und auf Erfahrungslernen und Persönlichkeitsentwicklung ausgerichtete Ausbildung wird hier evaluiert.

Die verwendeten Erhebungsverfahren orientieren sich an den Methoden der qualitativen Sozialforschung, wie Interviews, Beobachtung, Gruppendiskussion und schwerpunktmäßig an den Verfahren der quantitativen Forschung in Form von Fragebögen. In den Auswertungsverfahren wurden die quantitative Analyse (Mittelwerte) und die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring, die sich an den Konzepten der „Grounded Theory“ orientiert, angewendet.

Die Daten dieser Untersuchung wurden sowohl prozessorientiert als auch ergebnisorientiert erhoben.

Der Schwerpunkt liegt dabei in der Selbstevaluation der TeilnehmerInnen. Diese erfolgte mittels Fragebögen mit geschlossenen und offenen Fragen und einer abschließenden Gruppendiskussion. Zusätzlich wurde dieses Material durch ein Experteninterview mit den ständigen Trainern ergänzt.

Zur prozessorientierten Evaluation wurden folgende verschiedene Fragebögen verwendet:

1. Anonyme Feedbackbögen mit offenen Fragen
2. Bewertungsfragebögen in Form von Zielscheiben
3. Zwischenevaluationen jeweils am Ende jedes Ausbildungsjahres

4. Zwischen- und Schlussevaluationen des ESF

Zur ergebnisorientierten Evaluation erfolgte folgende Datenerhebung:

Fragebogen zum Abschluss der Ausbildung

1. Gruppendiskussion am Abschluss
2. Beobachtung dieser Gruppendiskussion durch eine externe Beobachterin
3. Interviews mit den ständigen Trainern am Abschluss der Ausbildung
4. Fragebogen 1 Jahr nach Abschluss der Ausbildung
5. Fragebogen 5 Jahre nach Abschluss der Ausbildung

Die zu untersuchenden Bereiche sind:

- Theoretische, methodische und auf Selbsterfahrung bezogene Lerninhalte der Ausbildung
- Instrumentarium der Ausbildung
- Wirkung und Wirksamkeit der einzelnen Ausbildungsschritte
- Kompetenz- und Performanzgewinn der supervisorischen Arbeit

Wirkung:

- Hat die Ausbildung eine Wirkung?
- Ausmaß des Kompetenzgewinns der Teilnehmer in der praktischen Klientenarbeit nach der Ausbildung
- Schlussfolgerungen für das Curriculum

6.2. Der Forschungsprozess: Gewinnung der Daten

6.2.1. Vorarbeiten

Die Idee zur vorliegenden Arbeit entstand im dritten Jahr der Ausbildung, als die Fragebögen des begleitenden Teams und des ESF verteilt wurden und sich die Frage ergab, was mit diesem Datenmaterial passieren würde. Einerseits wurden die Ergebnisse vom begleitenden Team laufend an das Bildungshaus und an die

laufenden begleitenden Ausbilder gegeben, um eine prozessbegleitende Verbesserung des Lehrgangs zu ermöglichen.

Andererseits entstand die Idee, die Fülle an Material für eine umfassende Bewertung der Ausbildung bzgl. der vermittelten Performanzen und Kompetenzen und zu einer eventuellen Verbesserung des Curriculums zu nutzen.

Die Vorarbeiten bestanden darin, dass wir uns überlegten, wie die Wirksamkeit der Ausbildung und die Qualität des Curriculums erhoben werden könnten. Dabei untersuchten wir einerseits die vorliegenden Fragebögen und formulierten Fragen, die auf unsere Fragestellungen Antworten lieferten, welche jedoch noch nicht in den bereits bestehenden Untersuchungsinstrumenten mitberücksichtigt waren. Weiters überlegten wir, welche Instrumente zur Erhebung sinnvoll wären und ergänzten die Fragebögen des ESF und des begleitenden Auswertungsteams mit qualitativen Instrumenten, also der Gruppendiskussion, dem Experteninterview und der Beobachtung der Gruppendiskussion. Zusätzlich entwarfen wir einen Fragebogen für eine Umfrage zum Abschluss der Ausbildung und 5 Jahre nach der Ausbildung, den wir wieder in Bezug auf unsere Fragestellung zur Wirksamkeit des Curriculums erstellten. Dabei legten wir Wert darauf, eine Vergleichbarkeit mit den Fragen des Fragebogens 1 Jahr danach und zum Abschluss der Ausbildung herstellen zu können. Im Sinne der folgenden Aussage: „Neben der Auswertung jedes einzelnen Seminars soll durch eine Gesamtauswertung die Ausbildung als Ganzes zusätzlich bewertet und ausgewertet werden. Dabei ist von besonderem Interesse, wie die Umsetzung nach Absolvierung der Ausbildung aus der Retrospektive aussieht“ (Oeltze, Ebert, Petzold 2002, Seite 8).

Die Frage der Retrospektive im Sinne der Nachhaltigkeit, das heißt Reflexion über die Kompetenz und Performanz nach einigen Jahren, war für uns eine wichtige Forschungsfrage. Damit ist die vorliegende Arbeit auch ein Dokument der Nachhaltigkeit einer solchen Ausbildung und das ist selten in der Ausbildungsforschung.

6.2.2. Prozess der Datenerhebung

Die TeilnehmerInnen des Ausbildungslehrgangs füllten die vom ESF und dem begleitenden Auswertungsteam während der drei Jahre verteilten Fragebögen bereitwillig und vollständig aus.

Im Laufe der Ausbildung, als es klar wurde, dass wir das Erhebungsmaterial zum Abschluss auswerten würden, teilten wir dies der Gruppe mit und kündigten an, dass wir abschließend zusätzliche Erhebungen durchführen würden.

Wir sprachen uns mit dem Erhebungsteam Martha Ellecosta und Walburga Wild ab und mit Jürgen Lemke, Inge Tutzer und Hilarion Petzold, um einen möglichst guten Entwurf der Datenerhebung und –auswertung zu erstellen.

Unser aktiver Einstieg in die Datenerhebung erfolgte zum Abschluss der Ausbildung. Die Gruppe war unserer Anfrage für einen abschließenden Fragebogen und für die Gruppendiskussion gegenüber offen. Es herrschte diesbezüglich eine Bereitschaft, mitzuarbeiten und Verbesserungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Begünstigt wurde diese Haltung durch das positive Erleben, die Ausbildung erfolgreich abgeschlossen zu haben und der Möglichkeit, dem FPI-Institut ein Feedback geben und damit etwas zum Ausbildungskonzept beitragen zu können. Nicht zuletzt wirkte auch das Versprechen von unserer Seite, dass die Gruppe das Ergebnis der Auswertung erhalten würde, unterstützend.

Diese positive Haltung und Bereitschaft zur Mitarbeit in der Gruppe war nachhaltig und zeigte sich auch darin, dass auch 5 Jahre nach Ende der Ausbildung von 14 TeilnehmerInnen, die die Ausbildung erfolgreich abgeschlossen haben, 8 TeilnehmerInnen einen ausgefüllten Fragebogen zurückgeschickt haben.

Der Prozess der Datenerhebung im Überblick:

Datum	Erhebungsinstrument	Curricularer Prozess
Frühling 2001		Aufnahmeseminar
Oktober 2001		Fortlaufendes Seminar
November 2001	Zielscheibe	Kompaktseminar
Jänner 2002		Fortlaufendes Seminar
Februar 2002	Anonymes Feedback	Fortlaufendes Seminar
April 2002	Zielscheibe	Kompaktseminar
Mai/Juni 2002	Zwischenevaluation Auswertungsteam	Fortlaufendes Seminar
Juli 2002	Zielscheibe	Kompaktseminar
September 2002	Anonymes Feedback Zwischenevaluierung ESF	Fortlaufendes Seminar
November 2002	Zielscheibe	Kompaktseminar
Jänner 2003	Anonymes Feedback	Fortlaufendes Seminar
Februar/März 2003	Anonymes Feedback	Fortlaufendes Seminar
April 2003	Zielscheibe	Kompaktseminar
Juni 2003	Zwischenevaluation Auswertungsteam	Fortlaufendes Seminar
Juli 2003	Abschlussevaluierung ESF	Kompaktseminar
Oktober 2003	Anonymes Feedback Zwischenevaluierung ESF	Fortlaufendes Seminar
Dezember 2003	Zielscheibe	Kompaktseminar
Februar 2004	Zielscheibe Erarbeitung der Fragebögen, Literaturstudium Bogner-Ratschiller	Kompaktseminar
März/April 2004	Zielscheibe Abschlussevaluierung ESF	Kompaktseminar
Juni 2004	Zwischenevaluation Auswertungsteam Schlussevaluierung Bogner-Ratschiller Gruppendiskussion mit externer Beobachtung Bogner-Ratschiller Experteninterviews mit den Ausbildnern der laufenden Gruppe	Fortlaufendes Seminar
November 2004		Abschlussprüfung
Dezember 2005	Fragebogen 1 Jahr danach – Auswertungsteam	
2008	Literaturstudium, erste Auswertung der quantitativen und qualitativen Daten, Erstellung des Fragebogens 5 Jahre	
August 2009	Fragebogen 5 Jahre danach - Bogner-Ratschiller	
2010-2013	Qualitative und quantitative Auswertung, Erstellung der Abschlussarbeit	

6. Auswertung und Ergebnisse

7.1. Beschreibung der Stichprobe und Rücklaufquote

Die Stichprobe dieser Evaluation besteht aus den 15 Teilnehmern des Lehrgangs in Nals – Lichtenburg. Alle 15 TeilnehmerInnen wurden während der drei Ausbildungsjahre laufend mittels Fragebogen befragt. Diese Fragebögen und die abschließende Diskussion sowie zwei Interviews mit den Trainern, die die Gruppe laufend begleitet haben und zwei Fragebögen, die ein Jahr und fünf Jahre nach Abschluss der Ausbildung verteilt wurden, sind die Grundlage dieser Auswertung.

Die 15 TeilnehmerInnen, davon 8 Frauen und 7 Männer, waren zum Ausbildungsbeginn im Alter von 30 bis 55 Jahren. 12 TeilnehmerInnen verfügten über einen Universitätsabschluss, 3 TeilnehmerInnen über das Reifediplom.

Bis zum Ende der Ausbildung wurden nur noch 14 Fragebögen abgegeben, da ein Teilnehmer die Ausbildung vorzeitig abgebrochen hat. Von den 2x14 versendeten Fragebögen nach Abschluss der Ausbildung wurden 12 Fragebögen ein Jahr danach und 8 Fragebögen 5 Jahre danach ausgefüllt zurückgesendet.

Alter zu Beginn der Ausbildung	Weiblich	Männlich	Gesamt
30-35 Jahre	5	3	8
36-40 Jahre	0	2	2
41-45 Jahre	1	0	1
46-50 Jahre	0	1	1
51-55 Jahre	2	1	3
Gesamt	8	7	15

7.2. Die quantitative Forschung – Fragebögen

7.2.1. Quantitative Forschung - Definition

Um einen Überblick über die quantitative Forschung zu geben, haben wir zunächst einige Definitionen zusammengetragen:

„Die quantitative Forschung erfasst die Variabilität eines Merkmals anhand einer definierten Zuordnung von Zahlenwerten. So kann eine wesentlich größere Stichprobe befragt werden. Vor allem kann sie im Bereich der Hypothesentests und zur Ableitung von Handlungsempfehlungen verwendet werden“ (vgl. Albers, Klapper, Konradt, Walter & Wolf, 2009, S. 7).

„In der quantitativen Forschung geht es besonders um die messbaren und zählbaren Merkmale eines Forschungsgegenstandes, mit denen dann Mittelwerte berechnet werden können. Es wird eine deduktive Strategie verfolgt, was bedeutet, dass nur wenige Hypothesen aufgestellt werden, die im Anschluss untersucht werden“ (vgl. Wagner, Hinz, Rausch & Becker, 2009, S. 214).

„Quantitative Forschung ist ein formeller, objektiver, präziser, systematischer Prozess, der dazu dient, Informationen über die Welt zu erschließen. Quantitative Forschung wird beispielsweise durchgeführt, um neue Situationen, Ereignisse oder Konzepte in der Welt zu beschreiben“ (Burns & Grove, 2005, S. 31).

„Die sogenannten ‚quantitative‘ oder ‚empirische‘ Forschungsmethoden folgen eher einem naturwissenschaftlich orientierten Denken, das sich um die Aufdeckung von Ursache-Wirkungszusammenhängen bemüht. Der Forscher untersucht einen Forschungsgegenstand, ein Forschungsobjekt oder eine Forschungsfrage mit einem Instrument, das quantifizierbare, messbare und reproduzierbare Ergebnisse liefert“ (Grohnfeldt, 2009, S. 124).

„Bei der quantitativen Forschung geht es darum, Verhalten in Form von Modellen, Zusammenhängen und zahlenmäßigen Ausprägungen möglichst genau zu beschreiben und vorhersagbar zu machen. Dabei werden im allgemeinen aus einer Befragung oder Beobachtung einer möglichst großen und repräsentativen

Zufallsstichprobe mit Hilfe von Methoden wie z.B. der schriftlichen Befragung mit Fragebogen oder dem qualitativen Interview die zahlenmäßigen Ausprägungen eines oder mehrerer bestimmter Merkmale gemessen. Diese Messwerte werden miteinander oder mit anderen Variablen in Beziehung gesetzt und die Ergebnisse dann auf die Grundgesamtheit generalisiert. Häufig wird auch eine vorher festgelegte Hypothese anhand der Daten überprüft. Der Informationsgewinn besteht bei quantitativen Methoden in der Datenreduktion. Um gleiche Voraussetzungen für die Entstehung der Messwerte innerhalb einer Studie zu gewährleisten sind die quantitativen Methoden meist vollstandardisiert und strukturiert, d.h. jeder Befragte bekommt möglichst exakt die gleichen Voraussetzungen bei der Beantwortung der Fragen (also gleicher Wortlaut, gleiche Reihenfolge, gleiche Bewertungsskala etc.), um die Aussagen der Befragten untereinander vergleichbar zu machen bzw. jeder Beobachter bekommt das gleiche Beobachtungsschema“ (Fellermeier, 2010, S.24).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die quantitativen Forscher sich vor der Datenerhebung überlegt haben, was erfasst werden soll. Die Forschungsfrage wird präzisiert und strukturiert und in ein Instrument übersetzt, mit dem die betreffenden Daten erhoben werden können (z.B. Fragebogen). Die Daten werden dahingehend ausgewertet, ob die gefundenen Hypothesen bestätigt oder widerlegt werden (vgl. Burzan, 2005, S.25).

Hypothesen und Variablen

Wie bereits aus den Definitionen ersichtlich wurde, geht es in der quantitativen Forschung darum, Hypothesen zu prüfen.

Die Naturwissenschaften beschäftigen sich vor allem mit deterministischen Hypothesen, also Hypothesen, denen bestimmte Gesetzmäßigkeiten zugrunde liegen. In den Sozialwissenschaften hingegen werden vor allem probabilistische Hypothesen, sogenannte Wahrscheinlichkeitshypothesen, untersucht, da sich soziales Verhalten nicht auf Gesetzmäßigkeiten reduzieren lässt.

Eine Hypothese gilt als Aussage über den Zusammenhang der Merkmalsausprägungen von mindestens zwei Variablen (vgl. Paier D., 2010, S.12).

Die Variable ist das spezifische Merkzeichen eines Merkmalsträgers. Man kann mindestens zwei Merkmalsausprägungen unterscheiden. Wie die Merkmalsausprägungen festgelegt werden, hängt von der jeweiligen Forschungsfrage und –thema ab (vgl. Paier D., S.18).

Laut unserer Hypothese befähigt das Curriculum die Teilnehmer, die Tätigkeit als Supervisor professionell auszuüben.

In unserer Zweithypothese gehen wir davon aus, dass es Möglichkeiten zur Verbesserung der Ausbildung gibt.

7.2.2. Methodik und Begründung der Methode

Bei einer schriftlichen Befragung ist kein Interviewer zugegen, durch den der Befragte beeinflusst werden könnte. Dies bedeutet aber auch, dass keine korrigierenden Rückfragen möglich sind, weswegen ein Fragebogen immer aus möglichst einfachen und klar verständlichen Fragen bestehen sollte. (Rugel, Jaskolla, Skulschus; 2010; S.50). Laut Wellenreuther (2000, S.311) sinkt die Bereitschaft, die Fragen zu beantworten drastisch, wenn die Frage nicht auf Anhieb verstanden wurde. Ein Vorteil schriftlicher Befragungen besteht in der Gewährleistung der Anonymität.

Zudem bietet die schriftliche Befragung den Vorteil, in kürzerer Zeit mit weniger Personalaufwand eine größere Anzahl von Befragten zu erreichen (vgl. Atteslander, 2003, S.175).

Man kann davon ausgehen, dass die Antworten durchdachter sind, da es (je nach Befragungssituation) keinen Zeitdruck und keine Beeinflussung durch eine Gruppensituation oder einen Interviewer gibt. Die Befragungssituation ist allerdings nicht kontrollierbar, wenn die Befragung allein durchgeführt wird. Des Weiteren muss das Risiko eingegangen werden, dass einige Fragen eventuell unvollständig oder unsorgfältig oder überhaupt nicht beantwortet werden. Eine sogenannte Interessengemeinschaft, wie sie unserer Meinung nach bei den TeilnehmerInnen des beforschten Ausbildungslehrgangs besteht, bildet in der Regel die Ausnahme (vgl.

Atteslander, 2003, S.175), da die Befragten in diesen Fällen meist emotional mit dem Thema des Fragebogens verbunden sind.

7.2.3. Fragestellung und Konstruktion der Fragebögen

Alle Fragebögen, Evaluationen, Zielscheiben und Feedbacks sollten klären, inwieweit die Inhalte des Curriculums aus Sicht der Teilnehmer umgesetzt wurden.

Folgende Fragebögen bzw. Evaluationen wurden durchgeführt:

1. Zwischenevaluation (Monitoring der Ausbildungsmaßnahmen E1) von 2002
2. Schlussevaluation (Monitoring der Ausbildungsmaßnahmen E1) von 2002
3. Zwischenevaluation (Monitoring der Ausbildungsmaßnahmen E1) von 2003
4. Schlussevaluation (Monitoring der Ausbildungsmaßnahmen E1) von 2003
5. 2 Zwischenevaluationen (1.Jahr) vom ESF
6. 2 Zwischenevaluationen (2.Jahr) vom ESF
7. 1 Zwischenevaluation (3.Jahr)
8. Fragebogen am Ende der Ausbildung
9. Fragebogen 5 Jahre danach

Für die Evaluierung dieser Ausbildung wurden eigens auf diese Studie angepasste Fragebögen entwickelt. Die einzige Ausnahme stellt der ESF-Fragebogen dar, der von der zentralen Stelle standardmäßig in allen geförderten Seminaren verteilt wird und somit ein allgemeiner und kein individualisierter Fragebogen ist, der dem ESF die Vergleichbarkeit verschiedener Seminare und Ausbildungen ermöglicht.

Leider hatten wir keinen Einblick in die Erstellung des Fragebogens des ESFs und können somit auch nicht nachvollziehen, nach welchen Kriterien er erstellt wurde.

Die Zwischenevaluation, die Zielscheibe und eine Befragung „1 Jahr nach der Ausbildung“ wurden von zwei Lehrsupervisorinnen, Martha Ellecosta und Walburga Pichler, erstellt und wir konnten diese Fragebögen übernehmen.

a) Fragestellung aller Fragebögen

Zielscheibe

Der Zielscheibenfragebogen wurde vom Auswertungsteam Martha Ellecosta und Walburga Pichler in Anlehnung an Klein/Westerich erstellt. Dieser bestand in einer grafischen Darstellung in Form einer Zielscheibe, wobei die Bewertungsskala von 1 (=trifft voll zu) bis 10 (=trifft gar nicht zu) bestand. Es wurden dabei die Bereiche „Organisation und Aufbau“, „Inhalte“, „Lernklima in der Gruppe“ und „persönliche Lernmöglichkeiten“ der Ausbildung durch das Setzen von Bewertungspunkten in dem jeweiligen Sektor der Zielscheibe abgefragt. Auch die Möglichkeit zu persönlichen Bemerkungen war gegeben.

Der Zielscheibenfragebogen wurde bei den Kompaktseminaren verteilt und ermöglichte eine Bewertung der Dozenten der Kompaktseminare.

Zwischenevaluation

Der Fragebogen zur Zwischenevaluation wurde ebenfalls vom Auswertungsteam Martha Ellecosta und Walburga Pichler erstellt.

Die Fragebögen zur Zwischenevaluation wurden bei den Treffen der fortlaufenden Gruppe verteilt und zielte auf eine Bewertung des abgelaufenen Halbjahres ab.

Dabei wurden die Bereiche „Struktur der Ausbildung“, „Fragen zum Bildungshaus“, „Lehrgang“ abgefragt.

Anonymes Feedback

Der Fragebogen zum anonymen Feedback wurde vom Auswertungsteam Martha Ellecosta und Walburga Pichler erstellt. Er besteht aus offenen Fragen zu den Fragen, was gefallen hat, was nicht gefallen hat, wovon man gerne mehr gehabt hätte, welches Thema für den einzelnen und für die Gruppe im Vordergrund stand, wie der einzelne die Gruppe, die Referenten erlebt hat, welche Erfahrungen mitgenommen werden, was der einzelne sich vom nächsten Mal wünscht und welche Befürchtungen er für das nächste Mal hat.

Die Fragebögen zum anonymen Feedback wurden bei den Treffen der fortlaufenden Gruppe verteilt; sie zielten auf eine Bewertung des abgelaufenen Halbjahres ab.

Fragebogen des ESF

Der Fragebogen des ESF wurde von den Beauftragten des Europäischen Sozialfonds bei den Treffen der laufenden Gruppe am Ende der Ausbildungssemester des 2. und 3. Ausbildungsjahres verteilt. Er besteht aus offenen Fragen zur „allgemeinen Zufriedenheit mit der Ausbildung“ und zu den Bereichen „Strukturen“, „Lehrkörper“ und „Organisation“.

Fragebogen 1 Jahr nach Ende der Ausbildung

Dieser Fragebogen wurde vom Auswertungsteam Martha Ellecosta und Walburga Pichler in Anlehnung an Klein/Westerich erstellt.

Dabei wurde ein zusammenfassender Rückblick über die Ausbildung, den beruflichen Status Quo bezüglich der supervisorischen Tätigkeit und ein Ausblick erfasst. Konkret wurden die Gründe für Wahl der Ausbildung und Bildungseinrichtung abgefragt, die Bewertung einzelner Bestandteile der Ausbildung vorgenommen, die Auswirkungen des Lehrgangs auf die Persönlichkeit und Arbeit der Teilnehmer erhoben und die Umsetzbarkeit des Ansatzes, die aktuelle Supervisionstätigkeit und Kontakte zur Ausbildungsgruppe und zu den Ausbildnern nach der Ausbildung erfasst.

Der Fragebogen bestand aus offenen und geschlossenen Fragen. Letztere ermöglichten das Ankreuzen vorgegebener Antworten, wobei zusätzlich auch Platz für persönliche Bemerkungen und Ergänzungen eingeräumt wurden. Einzelne Fragen erforderten eine Bewertung in Form von Ja oder Nein oder auch anhand einer 3-stufigen Bewertungsskala von sehr gut, sehr schlecht und gar nicht.

Der von uns erstellte Fragebogen am Ende der Ausbildung

Bei der Erstellung unseres Fragebogens, den wir am Ende der Ausbildung verteilten, orientierten wir uns am Curriculum, um Antworten auf die uns gestellte Forschungsfragen zu finden. Dabei wurde einerseits die Bewertung des Curriculums als solches und die Brauchbarkeit des Integrativen Ansatzes und der Integrativen Theorie abgefragt. Andererseits wurde die Qualität der Ausbildung in Nals konkret bewertet, wobei vor allem die Bewertung der Dozenten der Kompaktseminare, der

Lehrsupervisoren der fortlaufenden Gruppe, der persönlichen Lehrsupervisorinnen, die die Lern-Supervision begleitet haben, die Studiengruppe und die Ausbildungsgruppe in den drei Jahren im Rückblick erfolgte. Weiters wurde die Einschätzung der Ausbildungsgruppe in Bezug auf ihr supervisorisches Niveau und ihre Kompetenzen und Performanzen zum Zeitpunkt der Befragung abgefragt (Fremdeinschätzung) sowie die Eigeneinschätzung zur Auswirkung der Ausbildung auf die eigenen Kompetenzen und Performanzen. Hier wurde ein Rückblick auf jedes einzelne der drei Jahre vorgenommen. Schließlich wurden auch berufliche Ziele und Entwicklungsperspektiven abgefragt. Ziel war es, die Veränderungen im zeitlichen Ablauf genauer zu untersuchen.

Der von uns erstellte Fragebogen 5 Jahre nach Ende der Ausbildung

Ziel dieses Fragebogens war es, die Wirkungen der Ausbildung nach einem längeren Zeitraum zu erfassen. Die Erhebung der Einschätzung der Ausbildung 5 Jahre nach ihrem Abschluss ermöglichte es, die Wirkung und Anwendung des Gelernten nach einem relativ langen Zeitraum aus Sicht der Lehrgangsteilnehmer zu überprüfen. Damit liefert die vorliegende Forschungsarbeit auch ein Bild zur langfristigen und nachhaltigen Resonanz der Ausbildung, was in der Ausbildungsforschung sehr selten möglich ist. Vor allem die berufliche Tätigkeit und die Form, in welchen Settings diese Tätigkeit erfolgt interessierte uns, um den Transfer der erworbenen theoretischen und praktischen Inhalte der Ausbildung in die konkrete supervisorische Arbeit innerhalb eines längeren Zeitraums zu erfassen. Um eine Vergleichbarkeit mit den Ergebnissen der Befragung 1 Jahr nach Abschluss der Ausbildung zu ermöglichen, haben wir einen Großteil der Fragen aus dem Fragebogen 1 Jahr danach übernommen. Dabei fragten wir mit Blick auf unsere Forschungsfragen erneut die Gründe für die Wahl der Ausbildung und die Einschätzung der Erfüllung der Ausbildungsziele ab. Zudem wiederholten wir die Fragen zu den Auswirkungen der Ausbildung auf professioneller und persönlicher Ebene, die aktuelle Situation der supervisorischen Tätigkeit und der Weiterbildung. Diesen Frageblock ergänzten wir mit offenen Fragen zu den wahrgenommenen Veränderungen nach der Ausbildung, die Einschätzung der Einflüsse der Ausbildung auf diese Veränderungen, auf die beruflichen Perspektiven aus der aktuellen Sicht und die Eigeneinschätzung bezüglich der Professionalisierung der supervisorischen Tätigkeit durch die Ausbildung.

b) Aufbau der von uns erstellten Fragebögen

In unseren Fragebögen wurden am Anfang nach der Begrüßung und Darstellung der Rahmenbedingungen die verschiedenen Antwortmöglichkeiten erläutert. Im anschließenden Teilnehmerprofil wurden Geschlecht, Alter und weitere demographische Daten erfragt (siehe Fragebögen im Anhang).

Vor Beginn der Befragung wurde nochmal auf die Anonymität und die Datenschutzrichtlinien aufmerksam gemacht.

Die Items waren teilweise offene Fragen, teilweise geschlossene Fragen mit einer Likert- bzw. Rating-Skala von 1 bis 5 bzw. der Möglichkeit zwischen mehreren Antwortkategorien zu wählen. Bei den Fragen handelte es sich meist um Einstellungsfragen.

Die offenen Fragestellungen wirken der Gefahr entgegen, durch die Art der Fragestellung und der entsprechenden Antworten, die Ergebnisse zu beeinflussen. Sie ermöglichen ein Erfassen der Stimmung und der Meinung der Befragten und ein breiteres Antwortspektrum.

Zudem gibt es auch die Möglichkeit, Bemerkungen zu den geschlossenen Fragen anzuführen. Durch eine Ja-Nein-Beantwortung zu einem Fragenkomplex können die Befragten ihre allgemeine Zustimmung oder Ablehnung zu diesem Gesamtbereich äußern.

c) Konstruktion der von uns erstellten Fragebögen

Zur Erstellung eines Fragebogens bedarf es einer Operationalisierung der behandelten Theorie. Dazu müssen zuerst die Dimensionen, die von Interesse sind, und die relevanten Begriffe definiert werden. In unserem Fall suchen wir Antworten auf die Frage, inwieweit das Curriculum die Teilnehmer befähigt, den Beruf des Supervisors auszuüben und was gegebenenfalls verbessert werden könnte.

Die betreffenden Dimensionen sind die Inhalte und die Umsetzung des Lehrplans mit Leitzielen (personale, soziale, professionelle Kompetenz und Performanz, soziales Engagement), die praktischen Unterrichtseinheiten (Lehr- und Lernsupervision), die

Qualität der Lehrkräfte und der Ausbildungsgruppe und der kompakt laufenden Seminare.

Die relevanten Begriffe müssen präzise definiert werden (siehe Punkt 1 „Erkenntnisinteresse der Forschung“. In diesem Schritt werden die Hypothesen herausgearbeitet, also Wahrscheinlichkeitsaussagen über Variablen.

Anschließend folgt die Auswahl und Festlegung der Indikatoren, also der beobacht- bzw. beschreibbaren Sachverhalte der zu untersuchenden Begriffe und Konzepte, die dann in Messinstrumente umgesetzt werden. Dies geschah mittels Fragen zur subjektiven Einschätzung der Teilnehmer, z.B. Einschätzung der neuen beruflichen Perspektiven, der eigenen Weiterentwicklung etc. (Kromrey, 2002, S.169ff)

Für den Fragebogen „5 Jahre danach“ wurden Items aus dem Fragebogen am Ende der Ausbildung und Items vom Fragebogen ein Jahr nach der Ausbildung verwendet, um den zeitlichen Vergleich zu gewährleisten.

7.2.4. Ziel der Auswertung und Auswertungsmethode

7.2.4.1. Auswertungsschritte – Durchführung der Untersuchung

Zuerst wurden die Fragebögen je nach Art (z.B. ESF-Fragebogen, Zielscheibe usw.) codiert, indem alle Fragen, die mittels quantitativem Bewertungsraster oder Ja/Nein zu beantworten waren, mit numerischen Werten versehen wurden. Diese wurden dann in eine Excel-Datei übertragen und Mittelwerte sowie Standardabweichungen errechnet. Um die Auswertung übersichtlicher zu gestalten, wurden Balkendiagramme erstellt, die auch zeitliche Vergleiche ermöglichen. Die Antworten der offenen Fragen wurden transkribiert und in der qualitativen Auswertung berücksichtigt.

Bei der Ermittlung der Auswertungsergebnisse, wurden schwerpunktmäßig jene Fragen verwendet, die Antwort auf die von uns gestellten Forschungsfragen gaben. Nachdem ein Großteil der Fragebögen nicht von uns entworfen wurde und daher auch Antworten auf andere Forschungsinteressen gaben, wurden letztere von uns

vernachlässigt. Zum Beispiel ist die Qualität des Ausbildungsortes für uns von geringer Relevanz.

Zum Abschluss wurden die Ergebnisse aus der qualitativen und aus der quantitativen Auswertung zusammengenommen, um eine zusammenfassende Interpretation und ein Resümee der Ergebnisse zu erreichen. Dieses soll die Antworten auf die gestellten Forschungsfragen auf den Punkt bringen.

7.2.4.2. Quantitative Auswertung: Mittelwert und Streuung

Für die Durchführung der Faktorenanalyse wendeten wir uns an Dr. Ulrich Becker, Informatiker beim Marktforschungsinstitut Apollis in Bozen. Laut Dr. Becker, ist die Faktorenanalyse in diesem Fall nicht möglich, da:

- unsere Stichprobe zu klein ist
- die Anzahl der Items zu gering ist
- die vorgegebenen Fragebereiche bereits geeignete Cluster darstellen.

Dr. Becker informierte uns darüber, dass eine Faktorenanalyse in diesem Fall nicht aussagekräftig wäre. Aufgrund dessen konnte keine Faktorenanalyse durchgeführt werden.

Zur Auswertung der Daten wurden Mittelwert und Streuung herangezogen:

Das arithmetische Mittel ist der durchschnittliche Wert aller Einheiten einer Verteilung. Umgangssprachlich wird es als Durchschnitt bezeichnet.

Die Summe der Abweichungen der Einzelwerte vom arithmetischen Mittel ist gleich null und die Summe der quadrierten Abweichung beträgt ein Minimum. Das arithmetische Mittel ist gleich der Summe aller Messwerte geteilt durch ihre Anzahl.

$$M(X) := \frac{1}{|\Omega|} \sum_{\omega \in \Omega} X(\omega)$$

Die Streuung oder Standardabweichung ist ein Maß dafür, wie weit die einzelnen Messwerte durchschnittlich vom Mittelwert abweichen. Sie ist definiert als die positive Quadratwurzel der Varianz. Bortz (2005) definiert die Varianz als Summe der quadrierten Abweichungen aller Messwerte vom arithmetischen Mittel, dividiert durch die Anzahl aller Messwerte.

$$s^2 = \frac{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2}{n} .$$

Da bei der Varianz die Einzelabstände quadriert werden, ergibt sich ein Maß, dem das „Quadrat der ursprünglichen Einheit der Messwerte zugrundeliegt.“ (vgl. Bortz, 2005, S.41)

Somit wird die Quadrierung aufgehoben, indem die Wurzel aus der Varianz berechnet wird. Der positive Wert dieser Wurzel ist die Standardabweichung.

$$s = \sqrt{s^2} = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2}{n}} .$$

Grundsätzlich setzt die Berechnung des arithmetischen Mittels eine Intervallskalierung der Daten voraus. In unserem Fall sind die verwendeten Daten jedoch ordinal skaliert. Die Berechnung des arithmetischen Mittels bei Ordinalskalen ist prinzipiell nicht möglich, da zwischen den Skalenwerten keine Äquidistanz gegeben ist. In den Sozialwissenschaften ist es jedoch üblich, diese Äquidistanz anzunehmen, um die Berechnungen durchführen zu können – in unserem Fall die Mittelwertverteilung und Berechnung der Varianz- bzw. Standardabweichung – bei Daten, die auf einer Rating- bzw. Likert-Skala beruhen.

Um diese Behauptung zu belegen, möchten wir an dieser Stelle einige Auszüge aus diversen Lehrbüchern der Statistik für Sozialwissenschaften anführen:

„Zwar sind die Anforderungen verschiedener Verfahren an das Skalenniveau der Daten theoretisch eindeutig, in der Praxis werden sie jedoch nicht immer erfüllt: in den Sozialwissenschaften arbeitet man zum Beispiel sehr oft mit ordinal skalierten Daten (...), was große Einschränkungen bezüglich der Anwendbarkeit statistischer

Methoden mit sich bringt. Es zeigt sich, dass es unter Umständen gewinnbringend sein kann, solche Variablen als intervallskaliert zu behandeln und mit Methoden, die genau genommen ein metrisches Skalenniveau voraussetzen würden, zu analysieren⁴. In der Regel wird dieses Verfahren umso unproblematischer, je mehr Ausprägungen die ordinale Variable besitzt und je ausgeglichener die Häufigkeitsverteilung der Variable ist. „

⁴ „Es wird dabei die Annahme getroffen, dass die Abstände zwischen den Ausprägungen ungefähr gleich sind. Die Resultate der Analyse können dann nur als Approximationen der wahren Verhältnisse betrachtet werden, also als Approximation der Resultate, wenn es gelänge, die Variablen metrisch zu messen.“ (Jann, B., 2005: Einführung in die Statistik; Oldenburg Verlag; S.16ff)

„Mehrfachantworten mit Skalierung sind typisch für Einstellungs- bzw. Meinungsfragen, wobei die Skalierung überwiegend zur Kategorisierung und Abstufung von Beurteilungen bzw. Bewertungen, aber auch für Häufigkeiten, Intensitäten und Wahrscheinlichkeiten benutzt wird. Dabei sind 5 Skalierungsstufen typisch, die in Worten und / oder Zahlen angegeben sind. Bei der Angabe in Worten ist meist klar, dass die vorgegebenen Stufen einer Rangordnung folgen, es sich also um eine Ordinalskala handelt. Bei der Angabe in Zahlen ist dies dagegen nicht immer eindeutig. Benutzt man bei einer Bewertung in Zahlen etwa das in Deutschland traditionell etablierte klassische Notenschema von 1 bis 6, so entspricht darin jede Ziffer auch einer Note in Worten (...). Aufgrund dieser Konvention kann man davon ausgehen, dass eine Notenskala – egal ob in Worten, in Zahlen oder in beidem angegeben – eine Ordinalskala ist. Die Angabe in Zahlen verleitet aber bereits hier dazu, die Notenskala als metrisch anzusehen und entsprechend auszuwerten. Noch naheliegender ist dies, wenn nur die Extremwerte einer Bewertungsskala in Worten benannt, dagegen alle Bewertungsskalen in Zahlen angegeben sind. Dies geschieht typischerweise bei der sogenannten Ratingskala (...).“

„Bei einer Ratingskala sind also die meisten Bewertungsstufen in Worten unbekannt, in Zahlen sind sie dagegen vollständig bekannt, so dass sich ihre metrische

Interpretation geradezu aufdrängt.... (Meißner, J-D., 2004: Statistik verstehen und sinnvoll nutzen: Anwendungsorientierte Einführung für Wirtschaftler; Oldenburg Verlag; S. 27ff).

„Andererseits weist das arithmetische Mittel eine Reihe von Vorzügen auf; es ist genauer in dem Sinne, dass es auf den Werten aller Einheiten beruht, nicht nur auf deren Position. Zwar wird es dadurch anfälliger gegenüber Extremwerten, ist aber bei nicht allzu schiefen Verteilungen stabiler von einer Stichprobe zur anderen. Der wichtigste Vorteil des arithmetischen Mittels besteht allerdings darin, dass es in allen teststarken Signifikanztesten enthalten ist.“

„Aufgrund dieser Vorteile wird das arithmetische Mittel auch bei Ordinalmerkmalen berechnet, obwohl es dort als Positionsmaß aus messtheoretischen Gründen nicht berechnet werden dürfte. Hier wird ein Kompromiss zwischen den theoretischen Voraussetzungen und der Forschungspraxis geschlossen. In der deskriptiven Statistik ist dieser Kompromiss nicht gefährlich; das arithmetische Mittel bildet hier nur die formale Bildungsregel eines Positionsmaßes, dessen Struktur den empirischen Daten nicht angemessen ist.“ (Van Koolwijk, J., Wieken-Mayser M., 1977: Techniken der empirischen Sozialforschung: Datenanalyse. Oldenburg Verlag; S.15ff).

7.2.5. Ergebnisse der Auswertung der Fragebögen

Hauptfrage: Inwieweit befähigt die Ausbildung zum Supervisor die Teilnehmer, diese Tätigkeit professionell auszuüben?

Die Hauptfrage impliziert die Erweiterung der personalen, sozialen und professionellen Kompetenz und Performanz und des sozialen Engagements.

Allgemeine Zufriedenheit:

Laut dem ESF-Fragebogen wird der Kurs insgesamt als mit 1,97 ($s=0,67$) bewertet. (1=hervorragend, 6=sehr schlecht) – diese Ratingskala wurde im Zuge der Auswertung von 1=sehr schlecht, 6=hervorragend invertiert, um eine einfachere Vergleichbarkeit der verschiedenen Fragebögen zu gewährleisten.

Im Vergleich zu den anfänglichen Erwartungen der TeilnehmerInnen an den Kurs stand der Kurs insgesamt „im Einklang mit den Erwartungen“.

- 5 Deutlich unter den Erwartungen (sehr enttäuscht)
- 4 Unter den Erwartungen (etwas enttäuscht)
- 3 Im Einklang mit den Erwartungen
- 2 Über den Erwartungen
- 1 Deutlich über den Erwartungen (begeistert)

Unserem Fragebogen am Ende der Ausbildung konnten wir entnehmen, dass alle Befragten ihre personale, soziale und professionelle Kompetenz und Performanz durch die Ausbildung erweitern konnten. Die Erweiterung des sozialen Engagements erfolgte laut TeilnehmerInnen nur teilweise.

Die Entwicklung der sozialen Kompetenz wurde im Fragebogen am Ende der Ausbildung am besten bewertet (2,25 $s=0,76$), während das soziale Engagement am schlechtesten, absolut gesehen jedoch mittelmäßig, bewertet wurde (2,69 $s=1,18$).

Im Fragebogen „5 Jahre danach“ wurden die Fragen nach der personalen, sozialen und professionellen Kompetenz und Performanz und dem sozialen Engagement ebenso beantwortet wie im Fragebogen am Ende der Ausbildung.

Die durchschnittliche Bewertung aller sieben Fragen im Fragebogen am Ende der Ausbildung liegt bei einem Gesamtwert von 2,25 ($s=0,88$) über alle Items (1=volle Zustimmung, 5=gar keine Zustimmung).

Die Erweiterung der sozialen Kompetenz wurde von den TeilnehmerInnen mit einem Durchschnittswert von 2,25 ($s=0,74$) am besten bewertet. Am schlechtesten, absolut gesehen jedoch mittelmäßig, wurde die Erweiterung des sozialen Engagements bewertet (2,64).

Die Brauchbarkeit des integrativen Ansatzes wurde mit 1,69 ($s=0,6$) als gut bis sehr gut bewertet.

Von 8 Antwortenden haben 8 TeilnehmerInnen im Fragebogen 5 Jahre nach Ende der Ausbildung angegeben, durch die Ausbildung professioneller als Supervisor arbeiten zu können. Aus den Antworten in diesem Fragebogen geht hervor, dass die Wahrnehmungs- und Deutungskompetenz (7 von 8 Nennungen) und die Arbeitskompetenz (6 von 8 Nennungen) sowie der Erwerb von praktischen Erfahrungen als Supervisor (6 von 8 Nennungen) als Ziele der Ausbildung am besten erreicht wurden; gefolgt von Beobachtungs- und Entscheidungskompetenz.

Aus diesem Gesamtergebnis anhand der subjektiven Einschätzung durch die TeilnehmerInnen ergibt sich eine qualitativ gute Bewertung der Ausbildung und der Zusammensetzung des Curriculums. Innerhalb der 5 Jahre zwischen den Befragungen hat sich die Einstellung der TeilnehmerInnen kaum geändert.

Struktur:

Die Struktur der Ausbildung wird in den Zwischenevaluationen (2001-2004) mit einem „hohen Grad an Zufriedenheit“ von 2,4 (s=1,29) bewertet.

In den Zwischen- sowie in den Schlussevaluationen des ESF (2002 und 2003) werden die Strukturen, in denen die Ausbildung stattfand, als „gut“ mit 2,82 (s=1,4) bewertet.

Organisation:

In den Zwischen- sowie in den Schlussevaluationen des ESF (2002 und 2003) wird die Organisation des Lehrgangs mit einem Wert von 2,05 (s=0,83) bewertet.

Aus den Zielscheiben geht zudem hervor, dass die Verlaufsprotokolle einen relativ wichtigen Bestandteil der Ausbildung darstellen. Die Literaturhinweise und Arbeitsunterlagen waren wertvoll und brauchbar.

Diese Aussagen wurden den Mittelwerten aller Zielscheiben (2001/2, 2002/3, 2003/4) entnommen, da es in den 3 Zielscheiben keine nennenswerten Abweichungen gab.

Lehrkörper:

In den Zwischen- und Schlussevaluationen des ESF (2002 und 2003) werden die Lehrkörper als insgesamt mit einem Wert von 3,53 (s=2,07) bewertet.

In den Schlussevaluationen des ESF (2002 und 2003) werden die Lehrkörper als „gut“ bewertet.

Die mittelmäßig bis niedrige Bewertung des Lehrkörpers ist darauf zurückzuführen, dass es laut den TeilnehmerInnen zu Programmänderungen gekommen ist, die nach Meinung der TeilnehmerInnen die Qualität des Kurses negativ beeinflusst haben, da durch diese nicht alle Inhalte des Programmes, die im Kursplan vorgesehen waren, behandelt werden konnten. (siehe Zwischenevaluationen des ESF 2002 und 2003)

Aus den Schlussevaluationen des ESF (2002 und 2003) geht hervor, dass für die TeilnehmerInnen die Erklärungen der Lehrkräfte sehr verständlich und präzise waren (1,83 bzw. 1,86 mit einem $s=1,06$).

Zudem geben im Fragebogen ein Jahr nach der Ausbildung 11 von 12 Antwortern an, dass ihre Zusammenarbeit mit den Ausbildnern professionell und gleichberechtigt (5 von 12) war. Im Fragebogen 5 Jahre nach dem Ausbildungsende geben 7 von 8 an, dass die AusbilderInnen als Modell einen positiven Einfluss auf ihre Arbeit als Supervisor haben (gefolgt von Selbsterfahrung, eigene Supervisionstätigkeit während der Ausbildung und den Kursgruppen 6 von 8).

Laut unserem Fragebogen am Ende der Ausbildung (1=totale Zustimmung; 5=gar keine Zustimmung) wurden die Lehrkräfte der Kompaktseminare als sehr kompetent erlebt (1,68 $s=0,69$). Auch die Lehrsupervisoren der fortlaufenden Gruppe (1,62 $s=0,62$) und die persönlichen Lehrsupervisoren (1,89 $s=0,86$) wurden positiv bewertet.

Bildungshaus:

Das Bildungshaus wird durchschnittlich mit einem „hohen Grad an Zufriedenheit“ bewertet. Für unsere Zwecke ist dieser Punkt jedoch von geringer Bedeutung, trotzdem wollten wir ihn der Vollständigkeit halber anführen.

Lehrgang:

Der Lehrgang wird durchschnittlich mit einem „mittleren Grad an Zufriedenheit“ von 2,73 ($s=1,47$) und der Aufbau des Curriculums als „gut“ mit 2,02 ($s=0,77$) bewertet (Zwischenevaluationen 2001-2004). Auch in Fragebogen ein Jahr nach der

Ausbildung geben 10 von 12 Befragten an, dass die Schwerpunkte der Lerninhalte richtig gesetzt wurden.

Aus den Zielscheiben kann entnommen werden, dass vielfältige Methoden verwendet wurden und ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Theorie und Praxis herrschte. Das Seminarziel war den TeilnehmerInnen klar und wurde erreicht.

Diese Aussagen wurden den Mittelwerten aller Zielscheiben (2001/2, 2002/3, 2003/4) entnommen, da es in den 3 Zielscheiben keine nennenswerten Abweichungen gab.

Bewertung der einzelnen Komponenten des Lehrgangs:

Die Verwendung spezifischer Methoden (Handlungsmedien, Materialmedien, Video, Tonband, Film) wird durchschnittlich mit einem „mittleren Grad an Zufriedenheit“ von 3,11 $s=1,78$ bewertet (Zwischenevaluationen 2001-2004).

Die Verwendung unterschiedlicher Methoden (Gestaltberatung, Psychodrama, Soziodrama... – siehe weitere Punkte in den Tabellen im Anhang) wird durchschnittlich mit einem „mittleren Grad der Zufriedenheit“ von 2,75 $s=1,52$ bewertet (Zwischenevaluationen 2001-2004).

Die Verwendung unterschiedlicher Techniken (Rollentausch, Rollenwechsel, Spiegeln...- siehe weitere Punkte in den Tabellen im Anhang) wird durchschnittlich mit einem „mittleren Grad an Zufriedenheit bewertet“ von 2,63 $s=1,42$ (Zwischenevaluationen 2001-2004).

10 von 12 Antworten 1 Jahr nach Ausbildungsende bzw. 7 von 8 AnwerterInnen nach 5 Jahren gaben an, dass sie die Ausbildung wieder machen würden. Alle 12 bzw. alle 8 AnwerterInnen gaben 1 bzw. 5 Jahre nach Ende der Ausbildung an, dass sie diese weiterempfehlen können.

Lernklima:

Das Gruppenklima wurde insgesamt als förderlich für die Selbsterfahrung erlebt (Zielscheiben-Mittelwert von 1,76 $s=0,96$). Diese Aussagen wurden den Mittelwerten

aller Zielscheiben (2001/2, 2002/3, 2003/4) entnommen, da es in den 3 Zielscheiben keine nennenswerten Abweichungen gab. Auch die Nennung von 6 von 8 TeilnehmerInnen, dass die Kursgruppe eine positive Auswirkung auch 5 Jahre nach der Ausbildung hat, weist in eine positive Richtung.

Die professionelle Kompetenz wurde durch die Gruppe gefördert, Konflikte und Krisensituationen wurden ausreichend bearbeitet (Fragebogen am Ende der Ausbildung: Kompetenzen/Performanzen zwischen 2,25-2,64).

In unserem Fragebogen zum Ende der Ausbildung (1=totale Zustimmung; 5=gar keine Zustimmung) wurde das Klima innerhalb der Ausbildungsgruppe als durchschnittlich bewertet (2,12 $s=0,61$)

Persönliche Lernmöglichkeiten:

Die Entwicklung der personale, soziale und professionelle Kompetenzen und Performanzen wurden nach Meinung der Teilnehmer gut gefördert. Laut unserem Fragebogen am Ende der Ausbildung liegen die Bewertungen im Rückblick zwischen 2,21 und 2,79 an einer guten Stelle. Laut Zielscheibe – während der Ausbildung - liegt dieser Bereich sogar bei 1,69 $s=0,91$. Diese Aussagen wurden den Mittelwerten aller Zielscheiben (2001/2, 2002/3, 2003/4) entnommen, da es in den 3 Zielscheiben keine nennenswerten Abweichungen gab.

Die Studiengruppe wurde in unserem Fragebogen am Ende der Ausbildung (1=totale Zustimmung; 5=gar keine Zustimmung) als durchschnittlich bewertet (2,74 $s=0,63$)

Professionalität:

Die Selbsteinschätzung der Professionalität wird laut den Zielscheiben (2001/2, 2002/3, 2003/4) durchschnittlich mit einem „mittleren Grad“ von 3,07 $s=1,47$ bewertet. 1 Jahr nach Ende der Ausbildung gaben von 12 Befragten 6 AntworterInnen an, das Gelernte gut und 5 Befragte das Gelernte sehr gut in der Berufspraxis umgesetzt zu haben. 5 Jahre nach Ende der Ausbildung gaben von den 8 AntworterInnen 4 an, dieses Wissen gut und 4 es sehr gut in der Berufspraxis umsetzen zu können.

7.3. Qualitative Forschung – die Feedbacks, Interviews und Gruppendiskussion mit externer Beobachtung

Wir haben uns auch für die qualitative Forschungsmethode entschieden, da bei unserer Fragestellung die individuellen Meinungen und Erfahrungen der Kursteilnehmer bzw. Kursleiter im Vordergrund stehen. Diese wären anhand einer ausschließlich quantitativen Methode nur schwer zugänglich.

In den folgenden Punkten möchten wir kurz auf die Definition von qualitativer Forschung und das von uns verwendete Material eingehen.

7.3.1. Definition „Qualitative Forschung“

Eine allgemeine Definition zu qualitativer Forschung zu finden, gestaltet sich äußerst schwierig. Deshalb haben wir uns entschieden, kurze Auszüge der Abhandlungen über qualitative Sozialforschung von Lamnek (1995) und Schreier (2005) darzulegen.

Lamnek 1995, S.39:

„Die Notwendigkeit, aber auch die Schwierigkeit einer Präzisierung des Begriffs qualitative Methoden ergibt sich schon daraus, dass es sich teilweise um recht heterogene Vorgehensweisen handelt, die zwar gewisse grundlegende Gemeinsamkeiten aufweisen, im übrigen – nicht anders als entsprechende quantitative Verfahren – jeweils spezifische narrative Ausschnitte der sozialen Realität erfassen und zudem, wie etwa das narrative Interview oder die Einzelfallstudie, auf unterschiedlichen Ebenen liegen“

Als zentrale Prinzipien qualitativer Sozialforschung werden von Lamnek (1995) folgende angeführt: Offenheit, Forschung als Kommunikation, Prozesscharakter von Forschung und Gegenstand, Reflexivität von Gegenstand und Analyse, die Explikation und die Flexibilität.

Margrit Schreier beschreibt in ihrem Artikel „Qualitative und quantitative Methoden in der Sozialforschung: Vielfalt statt Einheit!“ (2005), vorgetragen beim „1. Berliner Methodentreffen Qualitative Forschung“:

„In der qualitativen Forschung geht es darum, die Sichtweise des Subjekts zu verstehen, etwa im Rahmen von Interviews; die quantitative Forschung beschränkt sich dagegen auf die Außensicht“.

7.3.2. Feedbacks, Interviews und Gruppendiskussion

Interviews sind in der qualitativen Forschung eine häufige und beliebte Form der Materialbeschaffung, da man dadurch schnell Zugang zur betreffenden Thematik und umfassendes Datenmaterial erhält. Die Befragten haben die Gelegenheit, über ihre Erfahrungen und Kontexte zu berichten und machen diese Informationen damit der Forschung zugänglich (vgl. Friebertshäuser/Prenzel 1997, S. 371). Wir haben uns für ein Leitfaden-Interview entschieden. Der Leitfaden dient als flexible Orientierungshilfe, dadurch wird die Interviewthematik von den Forschenden eingegrenzt. Für die Erstellung eines Leitfadens wird bei den Forschenden ein gewisses Verständnis des Untersuchungsgegenstands vorausgesetzt, denn erst auf der Basis fundierter theoretischer oder empirischer Kenntnisse lassen sich Leitfadenfragen formulieren (vgl. Friebertshäuser/Prenzel 1997, S.375). Der Leitfaden sollte so konstruiert werden, dass man das Zentrale verstärkt, das Sekundäre kontrolliert und das Überflüssige zielstrebig herausnimmt (vgl. Kaufmann 1999, S.65ff).

Die Feedbacks liefern die Möglichkeit einer über einen längeren Zeitraum andauernden Einschätzung, man kann somit also auch die eventuelle Veränderung einer Einschätzung dokumentieren. Wir haben die Feedbacks als Interpretationshilfe herangezogen, ohne sie statistisch auszuwerten, da uns dies aufgrund ihrer Beschaffenheit sinnvoller erschien.

Gruppendiskussionen haben den Vorteil, dass milieutypische bzw. kollektive Erfahrungen eher dort zur Artikulation gebracht werden, wo die jeweiligen Gruppen sich zusammenfinden, denen diese Erfahrungen gemeinsam sind (vgl. Ralph

Bohnsack, S. 205 in Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, 2010, Friebertshäuser B., Langer A., Prengel A.).

7.3.3. Auswertung der Interviews

Bei der Auswertung der Interviews haben wir uns auf die qualitative Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring (2003) bezogen. In den folgenden Punkten sollen die theoretischen Grundlagen der Inhaltsanalyse erörtert werden.

7.3.3.1. Definition Inhaltsanalyse

Nach Mayring (2003) gibt es völlig unterschiedliche Definitionen der Inhaltsanalyse. Er weist in 6 Punkten die Spezifika der Inhaltsanalyse als sozialwissenschaftliche Methode auf.

- Inhaltsanalyse hat Kommunikation zum Gegenstand, also die Übertragung von Symbolen. Meist handelt es sich um Sprache, es können aber auch Musik, Bilder und vieles mehr zum Gegenstand gemacht werden.
- Die Inhaltsangabe arbeitet mit symbolischem Material – mit Texten, Bildern, Noten und ähnlichem, der Gegenstand der Analyse ist also eine fixierte Kommunikation, da die Kommunikation protokolliert vorliegt.
- Die Inhaltsanalyse will systematisch vorgehen, sie beinhaltet also keine freie Interpretation. Sie grenzt sich so gegen einen Großteil der hermeneutischen Verfahren ab.
- Das systematische Vorgehen läuft nach expliziten Regeln ab (Regelgeleitetheit), sodass auch andere die Analyse verstehen und überprüfen können.
- Das systematische Vorgehen wird auch daraus ersichtlich, dass eine gute Inhaltsanalyse theoriegeleitet vorgeht. Sie analysiert das Material unter einer theoretisch angewiesenen Fragestellung. Die Ergebnisse werden nach dem jeweiligen Theoried Hintergrund interpretiert, ebenso werden die einzelnen Analyseschritte von theoretischen Überlegungen geleitet.

- Die Inhaltsanalyse ist eine schlussfolgernde Methode, sie will durch Aussagen über das zu analysierende Material Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation ziehen.

7.3.3.2. Gütekriterien

Um dem Status einer sozialwissenschaftlichen Forschung gerecht zu werden, muss sich die Inhaltsanalyse den Gütekriterien stellen. Bei bisher durchgeführten Inhaltsanalysen fehlen die Angaben über die Reliabilität und Validität der erzielten Ergebnisse fast vollständig.

Die klassischen Gütekriterien

Laut Friedrichs (1973, S.102; zitiert nach Mayring, 2003, S.109) wird in der sozialwissenschaftlichen Methodenlehre mit folgenden Gütekriterien gearbeitet:

- Reliabilität (Zuverlässigkeit): Die Stabilität und Genauigkeit der Messung sowie die Konstanz der Messbedingungen.
- Validität (Gültigkeit): Wird das gemessen, was gemessen werden soll?

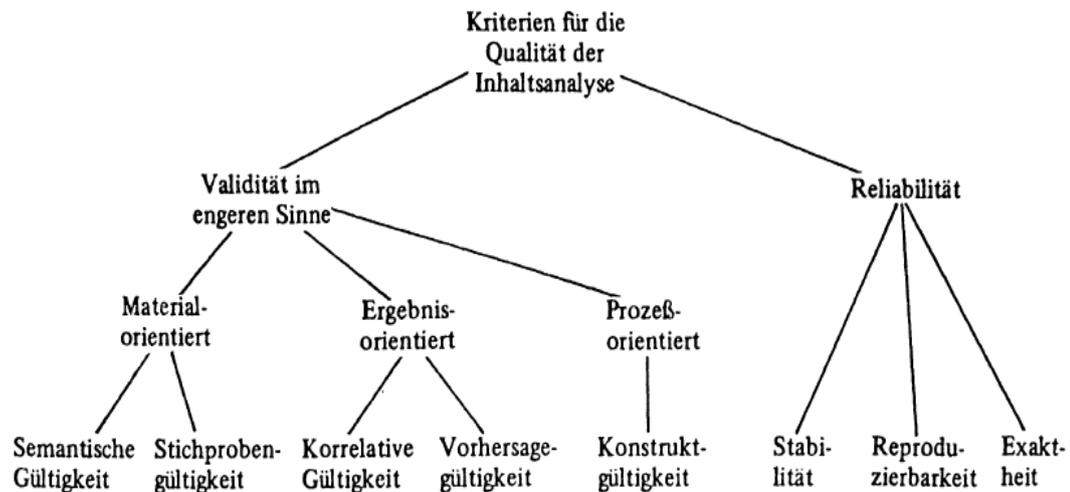
Die Übertragbarkeit der klassischen Gütekriterien auf die inhaltsanalytische Forschung wurde oft kritisiert. Die Überprüfung der Reliabilität ist bei Inhaltsanalysen schwieriger durchführbar als bei anderen Verfahren. Gewöhnlich wird die gesamte Analyse von mehreren Personen durchgeführt, anschließend werden die Ergebnisse verglichen, aber auch gegen diese Vorgehensweise wurde Kritik geäußert.

Die Reliabilität gilt als Voraussetzung für die Validität, somit gelten die Vorwürfe gegen die Reliabilitätskonzepte auch für die Validität.

Um diesen Problemen entgegenzutreten, wurden spezifische Konzepte inhaltsanalytischer Gütekriterien entwickelt.

Spezifisch inhaltsanalytische Gütekriterien

Laut Krippendorff (1980, zitiert nach Mayring, 2003, S. 111 - 115) werden acht Konzepte unterschieden, die folgendermaßen zusammenhängen:



Quelle: Mayring 2003, S.111, Abbildung 19

- Semantische Gültigkeit: Angemessenheit der Kategoriedefinitionen (Definitionen, Ankerbeispiele, Kodierregeln)
- Stichprobengültigkeit: Übliche Kriterien exakter Stichprobenbeziehung (vgl. Lisch 1978a, zitiert nach Mayring, 2003)
- Korrelative Gültigkeit: Validierung durch Korrelation mit einem Außenkriterium. Die Überprüfung ist aber nur möglich, wenn bereits Ergebnisse einer ähnlichen Fragestellung vorliegen.
- Vorhersagegültigkeit: Nur anwendbar, wenn sich sinnvoll Prognosen aus dem Material ableiten lassen.
- Konstruktvalidität: Lässt sich durch bisherige Erfolge mit ähnlichen Konstrukten und / oder Situationen, Erfahrungen mit dem Kontext des vorliegenden Materials,

etablierte Theorien und Modelle und repräsentative Interpretationen und Experten überprüfen.

- Stabilität: Lässt sich durch nochmalige Anwendung des Analyseinstruments auf das Material überprüfen.
- Reproduzierbarkeit: Beschreibt den Grad, in dem die Analyse unter anderen Umständen von anderen Analytikern zu denselben Ergebnissen führt.
- Exaktheit: Beschreibt den Grad, inwieweit die Analyse einem bestimmten funktionellen Standard entspricht. Sie setzt Stabilität und Reproduzierbarkeit voraus.

7.3.4. Die Analyse

7.3.4.1. Bestimmung des Ausgangsmaterials

Am Anfang einer jeden Inhaltsanalyse muss durch eine genaue Analyse des Ausgangsmaterials bestimmt werden, was aus dem Material heraus interpretierbar ist.

1. Festlegung des Materials:

Es wird genau definiert, welches Material zur Analyse herangezogen werden soll. Diese Auswahl sollte nur unter bestimmten begründbaren Notwendigkeiten während der Analyse erweitert oder verändert werden.

2. Analyse der Entstehungssituation:

Es muss genau beschrieben werden, von wem und unter welchen Umständen das Material produziert wurde. Von besonderer Wichtigkeit sind z.B. der Verfasser, sein emotionaler und kognitiver Handlungshintergrund, die Zielgruppe, die konkrete Entstehungssituation und der sozio-kulturelle Hintergrund.

3. Formale Charakteristika des Materials:

Es muss beschrieben werden, in welcher Form das Material vorliegt.

7.3.4.2. Fragestellung der Analyse

Die Bestimmung der Fragestellung lässt sich in zwei Schritte unterteilen:

1. Richtung der Analyse: Es kann z.B. der im Text behandelte Gegenstand beschrieben werden, oder aber etwas über den Textverfasser oder die Wirkung des Textes auf die Zielgruppe ausgearbeitet werden
2. Theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung: Die Analyse muss einer präzisen theoretisch begründeten inhaltlichen Fragestellung folgen.

(vgl. Mayring, 2003, S. 50 - 52)

7.3.4.3. Ablaufmodell der Analyse

Sind Material und Fragestellung bestimmt, muss die spezielle Analysetechnik festgelegt werden. Nach Mayring (2003) kann man drei Grundtechniken des Interpretierens unterscheiden: Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung. Für unsere Arbeit stellte sich die Methode der Strukturierung als am passendsten heraus, daher möchten wir nur auf diese Interpretationsmöglichkeit näher eingehen.

7.3.4.4. Strukturierung

Das Ziel der Strukturierung ist, eine bestimmte Struktur aus dem Material herauszufiltern. Diese Struktur wird mit Hilfe eines Kategoriensystems angelegt. So werden schrittweise jene Textstellen, die durch die Kategorien angesprochen werden, aus dem Material extrahiert.

Mayring (2003) empfiehlt, in folgenden Schritten vorzugehen:

1. Definition der Kategorien: Es wird genau definiert, welche Textbestandteile unter eine Kategorie fallen.
2. Ankerbeispiele: Es werden konkrete Textstellen angeführt, die unter eine Kategorie fallen und als Beispiele für diese Kategorie gelten sollen.
3. Kodierregeln: Es werden dort, wo Abgrenzungsprobleme zwischen den Kategorien bestehen, Regeln formuliert, um eindeutige Zuordnungen zu ermöglichen.

Durch einen ausschnittweisen Materialdurchgang wird erprobt, ob die erstellten Kategorien überhaupt greifen und ob sie eindeutige Zuordnungen ermöglichen. Dieser Probedurchgang wird ebenso wie der Hauptdurchgang in zwei Arbeitsschritte unterteilt: Zuerst werden die Textstellen im Material gekennzeichnet, in denen die jeweilige Kategorie angesprochen wird. Anschließend werden die gekennzeichneten Textstellen je nach Ziel der Strukturierung bearbeitet und aus dem Text extrahiert. Meist ergibt sich beim Probedurchgang eine Überarbeitung oder teilweise Neubildung der Kategorien. Die Ergebnisse werden dann je nach Art der Strukturierung zusammengefasst und aufgearbeitet (Vgl. Mayring, 2003, S. 82 - 83).

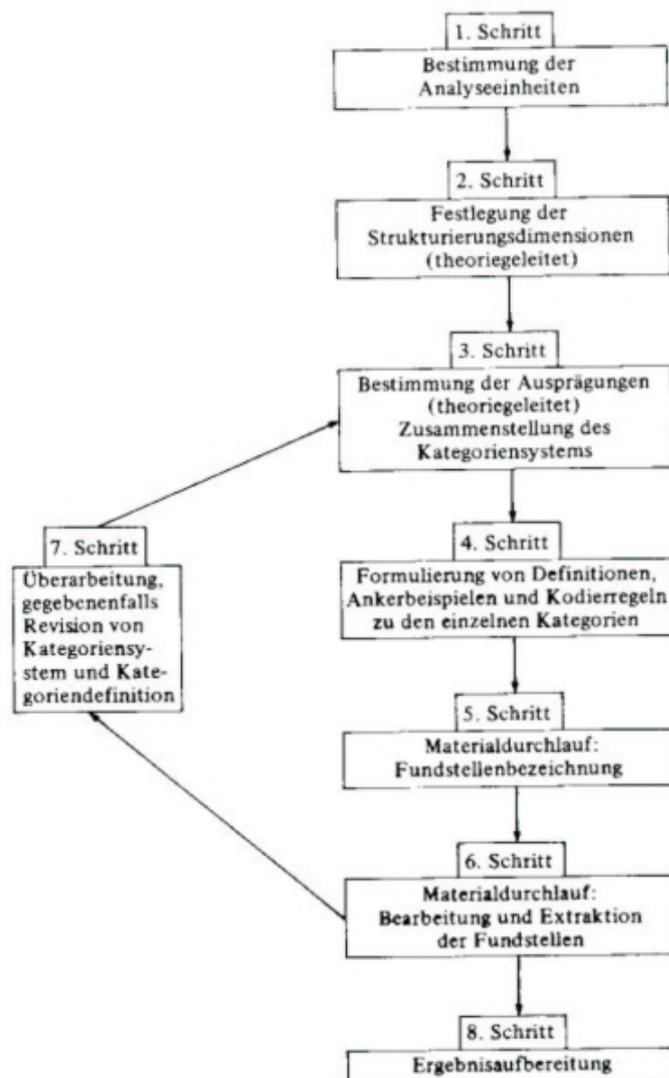


Abbildung 13: Ablaufmodell strukturierender Inhaltsanalyse (allgemein)

Quelle: Mayring 2003, S.84, Abbildung 13

7.3.5. MAXQDA 10

Zur Erleichterung der qualitativen Inhaltsanalyse haben wir mit dem PC-Programm MAXQDA 10 gearbeitet. MAXQDA 10 dient der Unterstützung von qualitativen Analysen von Textdaten bei der systematischen Auswertung und Interpretation von Texten und bei der Herausarbeitung und Prüfung theoretischer Schlussfolgerungen. (<http://maxqda.de/produkte/maxqda>)

MAXQDA knüpft dabei an traditionellen Codierverfahren an, wie sie etwa in der „Grounded Theory“ verwendet werden und orientiert sich an der entsprechenden Terminologie. (<http://www.maxqda.de/produkte/was-ist-qda-software>)

Die „Grounded Theory“ von Anselm Strauss und Barney Glaser ist ein sozialwissenschaftlicher Ansatz zur systematischen Auswertung qualitativer Daten. Sie ist keine spezifische Methode, sondern besteht aus einer Reihe ineinandergreifender Verfahren.

7.4. Durchführung der Untersuchung

7.4.1. Bestimmung des Ausgangsmaterials

7.4.1.1. Festlegung des Materials

Das verwendete Material besteht aus zwei halbstrukturierten Leitfadenterviews mit den Leitern des Curriculums, Inge und Jürgen, und einer Gruppendiskussion der Teilnehmer des Curriculums. Des Weiteren wurden auch die Antworten mehrerer anonymen Feedbacks in die Interpretation miteinbezogen. Thematisch handelt es sich beim gesamten Material um die Einschätzung und Bewertung der Ausbildung und eventuelle Verbesserungsvorschläge. Im Einzelnen handelt es sich um:

- Interview mit Trainer 1
- Interview mit Trainer 2
- Gruppendiskussion mit allen Teilnehmern:

Sabine, Thomas, Stefan, Heinrich, Magdalena, Elisabeth, Franziska, Miriam, Christian, Anna, Moderatorin, Beobachterin

Die Namen der Teilnehmer der Gruppendiskussion wurden geändert, um ihrer Anonymität zu wahren.

Als Interpretationshilfe herangezogen:

- Anonymes Feedback vom 22.02. – 24.02.2002
- Anonymes Feedback vom 27.09. – 29.09.2002
- Anonymes Feedback vom 11.01. – 13.01.2002
- Anonymes Feedback vom 03.10. – 05.10.2003
- Anonymes Feedback vom 28.02. – 02.02.2003

- Anonymes Feedback vom 10.01. – 12.01.2003

Beide Interviews wurden halbstrukturiert mit Leitfaden durchgeführt, während in den Feedbacks immer dieselben Fragen gestellt wurden. Die Gruppendiskussion wurde von der Moderatorin Sarah geleitet, ihre Äußerungen wurden bei der Inhaltsanalyse nicht berücksichtigt. Des Weiteren nahm eine unabhängige Beobachterin an der Gruppendiskussion teil, um die Atmosphäre, Stimmungsbilder und die Gruppendynamik festzuhalten. Ihre Aussagen wurden in die Analyse mit aufgenommen.

7.4.1.2. Analyse der Entstehungssituation

Die Interviews, die Gruppendiskussion und die Feedbacks fanden im Rahmen der Graduierungsarbeit des Ausbildungslehrgangs statt. Da es sich bei den Befragten um Teilnehmer und Leiter des Lehrgangs handelte, gestalteten sich die Befragungen einfach, da alle persönlich in das Thema involviert waren.

Die Feedbacks fanden nach den jeweiligen Terminen des Ausbildungslehrgangs über drei Jahre statt. Die Interviews und die Gruppendiskussion wurden am Ende der Ausbildung in der Ausbildungsstätte geführt.

Bei den Interviews handelte es sich um halbstrukturierte Interviews, d.h. die Interviewerinnen hatten einen Leitfaden mit Fragen, deren konkrete Formulierung und Reihenfolge jedoch von den Interviewerinnen dem Gesprächsverlauf entsprechend variiert werden konnten.

7.4.1.3. Formale Charakteristika des Materials

Die Interviews und die Gruppendiskussion wurden mit einem Tonband aufgezeichnet und anschließend digital transkribiert. Dabei wurden folgende Transkriptionsregeln befolgt:

Der jeweils Sprechende wurde am Anfang des Satzes mit dem Vornamen bezeichnet. Geräusche, Unterbrechungen und Stimmungen (z.B. „lachen“, „räuspern“ etc.) wurden dem Gesprächsverlauf entsprechend notiert.

7.4.2. Theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung

7.4.2.1. Richtung der Analyse

Bei den Interviews, Feedbacks und der Gruppendiskussion wurde darauf hingearbeitet, die persönliche Meinung der Befragten zum Ausbildungslehrgang zum Supervisor / zur Supervisorin zu erfahren. Deshalb war es uns wichtig, subjektive Meinungen und Einschätzungen zur Qualität der Ausbildung zu erhalten, ebenso wie Kritik und Anregungen zur Verbesserung des Curriculums und des Lehrgangs in Nals. Durch die Fragen im Interview, in den Feedbacks und bei der Moderation in der Gruppendiskussion sollten die Befragten angeregt werden, über ihr persönliches Empfinden während der Ausbildung, die Einschätzung ihrer Qualifikationen nach der Ausbildung und mögliche Verbesserungen im Allgemeinen zu berichten.

7.4.2.2. Theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung

Laut der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit / Fritz-Perls-Institut EAG/FPI Düsseldorf ist das Ziel des Ausbildungslehrgangs zum Supervisor / zur Supervisorin, die Weiterbildung für Angehörige sozialer und helfender Berufe sowie für MitarbeiterInnen in Personalführung, Manangement und Weiterbildung in der freien Wirtschaft mit einschlägiger Praxiserfahrung zum Supervisor / zur Supervisorin.

Diese Zielsetzung wird in verschiedene Leitziele unterteilt:

1. Förderung der personalen Kompetenz und Performanz
2. Förderung der sozialen Kompetenz und Performanz
3. Förderung der professionellen Kompetenz und Performanz
4. Förderung des sozialen Engagements

Ein Supervisor sollte somit über die oben genannten Kompetenzen und Performanzen verfügen, um den Beruf ausüben zu können. Für uns war von

zentraler Bedeutung, ob diese Eigenschaften im Laufe des Curriculums vermittelt und auch entsprechend umgesetzt werden konnten, theoretisch sowie praktisch.

Daraus ergeben sich für uns eine Forschungsfrage und zwei Subfragen:

Forschungsfrage:

Inwieweit befähigt die Ausbildung zum Supervisor die Teilnehmer, diesen Beruf professionell auszuüben?

Subfragen:

- 1. Was war nicht so zufriedenstellend?**
- 2. Welche Aspekte könnten wie verändert werden, um die Ausbildung zu optimieren?**

7.4.3. Zur Kategorienbildung

Entsprechend unserer Hauptfrage wurden die von der Europäischen Akademie formulierten Leitziele als Kategorien herangezogen, da diese den Beruf des Supervisors charakterisieren. Zudem wurden die vermehrt genannten Kritikpunkte, die während des Probedurchgangs gesammelt wurden, zur besseren Übersicht als einzelne Kategorien mit den Ausprägungen positiv – negativ angeführt.

Die Kategorien wurden für das gesamte Material beibehalten, da es trotz der unterschiedlichen Art der Fragen in den drei Datengruppen (Interviews, Feedbacks, Gruppendiskussion) bei allen darum ging, Antworten auf unsere Forschungsfrage sowie die Subfragen zu erarbeiten.

7.5. Ergebnisse der Auswertung der Gruppendiskussion und der Interviews der Trainer

7.5.1. Übersicht Kategoriensystem

Kategorie 1	Subjektiv wahrgenommene Qualität des Curriculums	Entsprechende Umsetzung der Leitziele, Kritik, Gruppendynamik
Kategorie 2	Organisatorisches	Weiterentwicklung und Ausblick, Kritik, Graduierungsarbeit
Kategorie 3	Soziales Engagement	Integrität, engagierte Verantwortung
Kategorie 4	Professionelle Kompetenz und Performanz	Beherrschung theoretischer Konzepte, Umsetzung, Reflexion und Metareflexion
Kategorie 5	Soziale Kompetenz und Performanz	Korrespondenz und Kooperation
Kategorie 6	Personale Kompetenz und Performanz	Selbstwahrnehmung, Selbstverwirklichung, Reflexivität

7.5.2. Darstellung der Ergebnisse der einzelnen Kategorien

Die Aussagen wurden der besseren Verständlichkeit wegen gekürzt.

7.5.2.1. Kategorie 1: Subjektiv wahrgenommene Qualität des Curriculums

Beschreibung der Kategorie

Es wurden Antworten auf folgende Fragen gesucht: Wurden die Leitziele des Curriculums entsprechend umgesetzt? Was könnte verbessert werden? Wie entfaltete sich die Entwicklung der Gruppe während der Ausbildung?

Auszüge aus der Gruppendiskussion und den Interviews:

Kritik: Im Folgenden werden sowohl positive als auch negative Kritikpunkte der subjektiven Wahrnehmung der Qualität des Curriculums angeführt.

Sabine, Absatz 27: „Theoretisch ist Vieles drinnen und ist interessant von diesem, danach wenn ich dann schaue, wie es dann abgelaufen ist, praktisch muss man Abstriche machen. Vieles, was da drinnen benannt ist oder theoretisch praktisch sollten wir lernen, haben wir nicht gelernt. Das habt man auch gesehen zum Beispiel wenn wir die - da war mal so ein Zwischenbericht – ich weiß nicht - fürs ESF oder für die andere Evaluation machen müssen. Und da sind Begriffe drinnen gewesen, dass wir uns angeschaut haben und nicht gewusst haben, ja was heißt das überhaupt? Was ist das. Haben wir das überhaupt gehört, haben wir das gelernt? Wobei das jetzt nicht sagt, dass wir es nicht gehört haben, aber es ist uns zu wenig.“

Maria, Absatz 371: „Personale, soziale und professionelle Kompetenz und Performanz. Also diese drei Aspekte finde ich sehr umfassend, weil sonst immer die professionelle nur im Vordergrund steht.“

Franziska über den Umgang mit den Themen, die weniger intensiv besprochen wurden:

Franziska, Absatz 151 : „Und ich denk mir, wenn jemand dort weitermachen möchte, dann müsste es eine gesonderte Fortsetzung geben. Aber als Impuls, dass ich mal was gehört habe, schon. Nur nicht der Anspruch Supervision, Coaching und Organisationsentwicklung. Ich meine in diesem Atemzug ist es nicht realistisch.“

Trainer 1, Absatz 11: „Finde ich absolut. Ich finde, dass ein sehr hoher Level an Kompetenzen vorhanden ist und dieser ist auch sehr ausgeglichen. Es gibt keine sehr großen Unterschiede. Man kann nicht sagen, dass manche super unterwegs sind und die anderen sehr zaghaft. Ich finde, dass ein sehr einheitliches Niveau vorhanden ist.“

Trainer 1 findet, dass die Zeiteinteilung den inhaltlichen Themen nicht entspricht:

Trainer 1, Absatz 76: „Ich denke, was schwach vertreten ist, aber im Titel steht, eigentlich weiß ich nicht, ob es überhaupt dort steht, ist das Team. Ich glaube, es ist zu kurz behandelt worden. Als Spezifikum Team-SV, im Gegensatz zu Gruppen-SV und Einzelsetting. Ich glaube, auch das ist ein Dilemma, ob Organisationsentwicklung stärker vertreten sein sollte. Das weiß ich nicht, ob dadurch nicht das Ausmaß der Ausbildung gesprengt wird. Insgesamt denke ich, brauchen die Supervisoren/Innen noch zusätzliches Wissen über Organisationen und deren Entwicklung. Es ist meiner Meinung nach zu wenig, was im Curriculum angeboten wird. Vielleicht holt man es sich später als Zusatz, ebenso noch etwas zur Leitungsberatung und auch zu Coaching. Denn sonst bläst man das Curriculum zu sehr auf und müsste daher andere Themen kürzer bearbeiten. Für die Arbeit im Feld ist es ungenügend und es wurde zu wenig bearbeitet. Das Curriculum finde ich sonst eigentlich gut, (...)“

Trainer 2 über die Ausübung des Berufs „Supervisor/in“:

Trainer 2, Absatz 14: „Ja, ich denke dass die Teilnehmer der Ausbildung dazu befähigt sind. Im Einzelnen möchte ich es genauer ausführen und ich denke, dass in den drei Jahren des Curriculums einiges geschehen ist. Wenn ihr zum Beispiel schon an den Beginn, also an das Auswahlverfahren denkt, so wurden schon damals Menschen ausgewählt von denen wir dachten, dass sie schon Grundkompetenzen mitbringen und natürlich auch Performanzen, die zusammenhängen.“

Trainer 2, Absatz 93: „Von daher verstehe ich Eure Kritik, dass es zu wenig ist. Wir dachten, dass es wichtig ist, bestimmte Sachen einmal gehört zu haben und das Interesse diese Sachen zu vertiefen obliegt den Einzelnen.“

Gruppendynamik: Folgende Aussagen werden den Entwicklungen innerhalb der Gruppe zugeordnet:

Anna, Absatz 107: „Wobei ich auch den Eindruck gehabt habe, oder zumindest von mir aus, wir als Gruppe haben uns da schon auch unter Druck gemacht. Also hast Du schon? Bist Du schon? Wie viel Lehrsupervision? Wie viel Lernsupervision? Zehn, zwanzig. Das hat mir schon auch einen enormen Druck gemacht. Zu sagen, nein, ich habe noch nichts. Ich denke, da waren auch wir als Gruppe, die wir uns unter Druck gesetzt haben und erst langsam, einmal wir selbst, aber auch von den LeiterInnen habe ich immer wieder den Druck gespürt, jetzt, jetzt mach. Ich denke, das ist auch, ja zumindest für mich war es keine so gute Ausgangsposition.“

Franziska, Absatz 459: „Vielleicht, was schon dazugehört hat, ist auch die Besonderheit von dieser Gruppe gewesen, die diese Ausbildung noch einmal für mich schon ganz interessant gemacht hat. Aber ich glaube, das wird bei anderen Gruppen halt auch sein, in ihrer Form.“

Die Beobachterin beurteilt das Verhalten der Teilnehmer während der Gruppendiskussion:

Beobachterin, Absatz 671: „Ähm, so die Verteilung von den Wortmeldungen habe ich so mit gezeichnet, ist mir vorgekommen war recht paritätisch zwischen Männern und Frauen, ich hab es genau aufgerechnet, damit wir es wissen. Sehr respektvoll miteinander umgegangen, habe ich so das Gefühl gehabt. Es ist sehr darauf geachtet worden, dass nicht Hierarchien entstehen, dass nicht zu viel sind. Sehr viel stummes Kopfnicken und so ähm, äh aufeinander eingehen so, ich habe ganz eine hohe Diskussionskultur äh spürbar ist für mich geworden ähm. Sehr gesittet im Umgang miteinander.“

Trainer 1, Absatz 24: „Es kam weder zu großen Konflikten, noch wurden diese unter den Tisch gekehrt. Laufend wurden auf eine sehr kompetente Art und Weise einzelne Bedürfnisse gut geregelt. Ich habe auch nicht das Gefühl, dass es eine harmonisierende Gruppe ist, sondern dass laufend versucht wurde, ein gutes Gleichgewicht zu finden.“

Trainer 1 kann den Entwicklungsfortschritt der Gruppe nicht lückenlos nachvollziehen:

Trainer 1, Absatz 41: „Ich muss sagen, dass man als fortlaufender Trainer vom Gruppenprozess nicht alles mitbekommt. Es sind Lücken vorhanden, wir haben das Gefühl ihr seid weiter und von dem Teil dazwischen wissen wir sehr wenig. Ihr marschieret miteinander weiter und wir als fortlaufende Trainer haben das Gefühl, als wenn wir an der übernächsten Station wieder mit einsteigen würden, aber das Reisetück davor fehlt. Zugleich haben wir das Gefühl, dass viel zwischen euch läuft, auch gruppensdynamisch, wovon wir aber ausgeschlossen sind. Wir spüren das direkt, dass ihr miteinander in Kontakt seid, vor allem auch in den Peergruppen. Da gibt es Insiderdiskurse, was in der Zwischenzeit gelaufen ist“

Trainer 2, Absatz 15: „Nun möchte ich nochmals zu dieser Gruppe zurückkommen und anmerken, dass schon seit Beginn der Ausbildung sehr hohe Grundkompetenzen vorhanden waren. Es ist ein hohes Niveau vorhanden und dies auch im Vergleich mit anderen Ausbildungsgruppen, die ich in den letzten 10 Jahren hatte und ihr dadurch zum ersten Drittel gehört.“

Trainer 2 über die Konfliktfähigkeit der Gruppe:

Trainer 2, Absatz 67: „Da sehe ich ein „Südtirol - Problem“. Ihr seid zu nahe aneinander. Ihr habt als Gruppe die Konflikte eher vermieden, als sie auszutragen. Trainer 1 und ich sind auch nicht unbedingt die Weltmeister im „Nachbohren“. Ich finde das auch nicht immer sinnvoll, weil wir zudem auch da sind, die Gruppe zusammenzuhalten und etwas anzubieten.

Wir können auch eine Plattform für Konflikte anbieten, doch ihr habt, so sehe ich es, die Konflikte eher bei den 5-Tagesseminaren bearbeitet. Vielleicht auch weil ihr wusstet, nach fünf Tagen gehen diese Trainer wieder. In unserem Prozess war die Bereitschaft Konflikte zu bearbeiten deutlich schwächer. Daher würde ich auf der Skala ein Befriedigend geben. Für mich reicht es aus und passt auch somit. Das heißt aber, dass eine Steigerung der Konfliktfähigkeit von Wichtigkeit ist. Manchmal war es auch an persönliche Reifeebenen gekoppelt.“

Zusammenfassung:

Die Teilnehmer und die Ausbilder fordern eine Anpassung der Anforderungen des Curriculums an seinen zeitlichen Rahmen. Nicht alle in den Zielsetzungen beschriebenen Themen wurden ausreichend behandelt, manches davon, wie z.B. die Bereiche Coaching und Organisationsentwicklung, konnte nicht genügend vertieft werden.

Die Theorie sollte ausgiebiger in den Lehrveranstaltungen behandelt werden, damit der zeitliche Aufwand zu Hause nicht mehr so groß ist.

Wünschenswert wäre auch eine langsamere Einführung in die Praxis. Die Teilnehmer fühlten sich an dieser Stelle nicht ausreichend unterstützt.

Bei der Lernsupervision wurde besonders das Akquirieren und selbstständige Betreuen von Projekten als schwierig empfunden, die Teilnehmer hätten sich hierbei mehr Unterstützung durch erfahrene Supervisoren/Innen gewünscht

Trainer 1, die Trainerin, lobt die hohen Kompetenzen und das einheitliche Niveau der Teilnehmer. Auch sie bemängelt die ungenügende Vertiefung einiger Bereiche, die in den Zielsetzungen erwähnt werden. Insgesamt ist sie der Meinung, dass die Ausbildung die Teilnehmer zur Ausübung des Berufs „Supervisor/in“ befähigt.

Auch Trainer 2 hält die Teilnehmer für kompetent genug, eigene Prozesse als Supervisor/in auszuführen. Allerdings ist auch der Meinung, dass mit mehr Erfahrung auch mehr Professionalität einhergeht.

Die Gruppe wird im Interview mit den Trainern als kollegial, konstruktiv und ehrlich beschrieben, immer bemüht, ein gutes Gleichgewicht zu finden. Die Teilnehmer wurden von ihren Kolleginn/en sowohl angespornt und motiviert, als auch unterstützt und geschützt. Die jeweiligen Bedürfnisse der Teilnehmer wurden auf kompetente Weise berücksichtigt. Das Verhältnis zwischen Teilnehmern und Ausbildern war respektvoll und entspannt. Der Austausch zwischen den Trainern der fortlaufenden Gruppe und den Referenten der Kompaktseminare sollte allerdings verbessert werden. Den Trainern der fortlaufenden Gruppe entgehen sonst wichtige Momente des Entwicklungs- und Lernfortschritts der Gruppe. Die Trainer der fortlaufenden Gruppe bemerken, dass in dieser Gruppe von Anfang an hohe Grundkompetenzen vorhanden waren. Dadurch waren auch die LehrsupervisorInnen gefordert.

7.5.2.2. Kategorie 2: Organisatorisches

Beschreibung der Kategorie

In dieser Kategorie geht es darum, Meinungen über die Organisation des Curriculums zu sammeln. Was war gut, was könnte verbessert werden, bezogen auf die zeitliche Einteilung und die Graduierungsarbeit.

Auszüge aus der Gruppendiskussion und den Interviews:

Franziska und Sabine finden die Zielsetzungen des Curriculums sind zu hoch angesetzt:

Franziska, Absatz 34: „Der Inhalt und der Aufbau des Curriculums grundsätzlich haben wir auch sehr gut gefallen. Es war sehr, sehr dicht.“

Sabine, Absatz 46: „Wobei die Anforderungen eventuell weniger sein könnten, sprich Lehr- und Lernsupervision und und und, so wie Du das angesprochen hast, so empfinde ich das auch, dass das etwas zu viel ist. Weil so bleibt das Halbe stecken, weil man immer etwas zu tun hat.“

Maria und Christian sind der Meinung, dass die Lehr- und Lernsupervision noch nicht optimal organisiert sind:

Maria, Absatz 67: „Was aber für mich auch noch ein Problem ist, aber vielleicht ist es nur für mich ein Problem, ist, die Lehr- und Lernsupervisionen haben mich enorm unter Druck gesetzt. Und ich weiß nicht, ob man das anders organisieren könnte. Ich finde, es ist wichtig, das zu machen, weil es ja eigentlich dann das Lernen selbst ist, aber es ist für mich teilweise eine Überforderung gewesen. Ich habe jetzt aber dazu keine Lösung.“

Christian, Absatz 188: „Und so die Idee, mir ist da eingefallen, wie gesagt worden ist, so die Co-Supervision. Dann ist mir eingefallen, so wie bei den Junglehrern, so die Tutoren, net? Die ja auch so die Lehrpersonen begleiten, jungen Lehrer begleiten, so könnte ich mir das gut vorstellen, weil man da wahrscheinlich ganz, ganz viel lernen kann, wenn man einen erfahrenen ...“

Stefan und Trainer 1 erwähnen die mangelnde Berücksichtigung interkultureller Konzepte der Supervision:

Stefan, Absatz 478: „Das ist nicht ganz gelungen. Da bräuchte es mehr Italienisch“

Trainer 1, Absatz 91: „Ich hätte es vorgezogen, eine interkulturell und Südtirol übergreifende Ausbildungsgruppe zusammen zustellen. Da das „Südtirolerische“ etwas zu begrenzt und zu eng ist.

Das würde ich für ein anderes Mal ansteuern, sollte jemals wieder eine Ausbildung in Südtirol stattfinden. Es wäre sinnvoll, den Teilnehmer - Kreis über das Land hinaus auszuweiten und deshalb nicht nur Deutsche, sondern auch Italiener aufzunehmen. Was ich denke, dass auch zu kurz gekommen ist, denn eigentlich hätte ich es einbringen müssen, ist die Aufnahme italienischer Konzepte in das Curriculum selbst. Auch wenn sie nicht so spezifisch sind. Es stimmt nicht, dass es keine gibt, man müsste sie nur verbinden und besser vernetzen. Es könnten dies z.B. die systemischen Anteile sein, die es in Italien gibt. Ich habe ursprünglich vorgeschlagen, dass man vielleicht italienische Gastreferenten einladen könnte, auch wenn es vielleicht thematisch nicht so passt. Diese halten in Norditalien oftmals Supervision. Folgende Fragen könnten interessant sein: Wie ist ihr Verständnis von Supervision? Welche Erfahrungen haben sie damit? Warum haben sie keine spezifischen Supervisions-Konzepte oder -Theorien entwickelt? Ich finde es sinnvoll, da wir in Südtirol leben, etwas von der italienischen Kultur mit herein zunehmen.“

Trainer 1, Absatz 43: „Ich habe schon anfangs zu Jürgen gesagt, dass die Vorgabe des Curriculums 5 Tage für das Kompaktseminar und zweieinhalb Tage für die fortlaufenden Seminare zu verwenden, meiner Ansicht nach verkehrt ist. Die fortlaufende Gruppe müsste die größeren Zeiten haben, eventuell durch eine Umverteilung der Tage. Als Alternative könnte man weniger fortlaufende Seminare machen, aber dafür mit einer Länge von 4-5 Tagen. Weil nämlich der Faktor Zeit eine andere Gruppendynamik auslöst und Spielräume für gruppendynamische Arbeit ermöglichen würde. Oft versuchten wir auch theoretische Inhalte zu vermitteln und hatten daher manchmal wenig Zeit uns bei bestimmten Sachen länger aufzuhalten. Dadurch können sich manche Sachen auch gar nicht entwickeln, die sich durch die längere Dauer des Seminars sich sonst von alleine entwickelt hätten.“

Trainer 2 spricht die zeitliche Einteilung des Curriculums an:

Trainer 2, Absatz 104: „Der einzig wichtige Punkt, der mir auch besonders am Herzen liegt, ist für mich ist die Verlängerung der fortlaufenden Seminare auf vier Tage und die Reduzierung der Kompaktseminare auf ebenfalls vier Tage. Das andere ist „Feinschliff“.“

Graduierungsarbeit

Die Teilnehmer und die Ausbilder sind der Meinung, die Rahmenbedingungen der Graduierungsarbeit sollten verändert werden:

Franziska, Absatz 64: „Und ich habe mir gedacht, lieber als die Graduierungsarbeit, so jetzt im Nachhinein hätte es mir vielleicht besser getan, nach dem ersten Jahr so einmal ein Rückblick und eine kleine Teilprüfung oder so, dass ich das vertiefe, nach dem zweiten Jahr so eine Teilprüfung und nach dem dritten Jahr den Abschluss. Und dann denke ich hätte (...) ich wirklich die Teile vom ersten Jahr präsenter. Die Graduierungsarbeit ist halt für mich eine zusätzlich Last, wo ich mir denke, ich weiß nicht, das tu ich jetzt wirklich mehr, um zum Abschluss zu gelangen. Ich hoffe, ich hole mir was persönlich heraus. Das kann ich jetzt noch nicht beurteilen.“

Elisabeth, Absatz 88: „Ich würde schon auch sagen. Für mich persönlich war das auch schon mal eine Überlegung. Weil ich hab mir gedacht, die Graduierungsarbeit – für wen schreiben wir sie? Wir schreiben sie vor allem für das Institut, dass sie wahrscheinlich veröffentlicht wird.“

Heinrich, Absatz 92: „Ja, weil die Ausbildung ja selbst schon sehr intensiv ist, so dass ich mir denke, ja ist das notwendig und wem bringt's was?“

Trainer 1, Absatz 95: „Was ich außerdem noch vorgeschlagen habe, war, dass die Diplomarbeit noch innerhalb des Lehrgangs gemacht werden soll und von der Lehrgangsleitung betreut wird. Somit wird durch den Lehrgangsabschluss garantiert, dass sie gemacht wird. Sie soll immanenter Bestandteil der Ausbildung sein und vor dem Publikum der Ausbildungsgruppe präsentiert und besprochen werden. Produktionen ohne Hörer und Leser finde ich sinnlos. Das sehe ich in der Schule auch so. Es ist z. B unmöglich, dass ein Kind einen Aufsatz schreiben soll und kein Mensch auf der Welt liest ihn oder befasst sich damit. Auch ich rede zum Beispiel jetzt nicht ins Blaue. Diese aufwendigen Arbeiten, die viel Inhalt und viel Interessantes beinhalten, müssten einem Publikum gezeigt und besprochen werden, umso auch diesem die Möglichkeit zu bieten davon zu profitieren.“

Trainer 1, Absatz 102: „Man könnte eine Art Abschlussmodul machen. Das könnte darin bestehen, dass jede/r seine oder ihre Arbeit vorstellt und dazu eine Bilanz über sich selbst macht. Mit Fragen: Wo stehe ich heute und was habe ich gelernt? Bin ich damit zufrieden? Wie sehen es auch meine Kollegen und Kolleginnen und auch die Trainer? Und die Theorieprüfung in Form von zwei oder drei Fragen, wodurch jede/r die Möglichkeit hat sein/ihr theoretisches Wissen zu beweisen. Das hätte ich besser gefunden.“

Zusammenfassung:

Die Teilnehmer und Trainer finden, dass die Zielsetzungen zu weit gefasst sind. Um alle Themenbereiche der Zielsetzungen ausreichend zu behandeln, sei die Zeit zu knapp. Die Lern- und Lehrsupervision sollte ebenfalls umorganisiert werden, die Teilnehmer würden es bevorzugen, bei ihren ersten eigenen Prozessen als Supervisor/in von erfahrenen Kollegen begleitet zu werden. Auch die Verteilung der Theorieblöcke ist ein viel diskutiertes Thema. Für die einen war es zu viel Theorie in zu kurzer Zeit, die anderen hätten gern Skripten, um das Gehörte noch einmal aufzuarbeiten.

Die Qualität der Ausbilder wurde gelobt und sollte auch weiterhin beibehalten werden.

Die Zusammensetzung der Gruppe beschreiben die Teilnehmer als ausgeglichen und gut gemischt bezüglich Alter, Geschlecht, Herkunft und Berufsgruppe. Es wurde von Teilnehmern und Trainern bemerkt, dass keine interkulturellen theoretischen Konzepte in das Curriculum mit einbezogen wurden. Wie bereits in der subjektiven Wahrnehmung der Qualität des Curriculums erwähnt wurde, sollte die Kommunikation zwischen den Trainern der fortlaufenden Gruppe und den Referenten der Kompaktseminare verbessert werden, damit theoretische Überschneidungen vermieden werden können.

Der Zugang zu modernen Medien sollte von Anfang an gefördert und erleichtert werden.

Die Trainer würden eine Verlängerung der Wochenendseminare bevorzugen, während die Dauer der Kompaktseminare gekürzt werden könnte.

Die Ausbildung ist per se sehr intensiv, die Graduierungsarbeit stellt bei zweifelhaftem Nutzen einen großen zeitlichen Zusatzaufwand dar. Die Teilnehmer

würden anstelle der umfangreichen Graduierungsarbeit jährliche Teilprüfungen und eine Abschlussprüfung bevorzugen.

Trainer 1 schlägt vor, die Graduierungsarbeit innerhalb des Lehrgangs zu schreiben. Die Arbeiten sollten durch die Lehrgangsleitung fachlich betreut werden und vor der Ausbildungsgruppe vorgestellt und besprochen werden. Dies könnte Teil der Abschlussprüfung sein und damit wäre die Graduierungsarbeit immanenter Bestandteil der Ausbildung.

7.5.2.3. Kategorie 3: Soziales Engagement

Beschreibung der Kategorie:

In dieser Kategorie geht es um die Frage, inwieweit haben die Teilnehmer Integrität und engagierte Verantwortung bereits mitgebracht beziehungsweise im Laufe des Curriculums entwickelt?

Auszüge aus der Gruppendiskussion und den Interviews:

Franziska findet, dass die Teilnehmer sich gegenseitig angespornt haben:

Franziska, Absatz 63: „Wir haben auch in der Gruppe einen enorm hohen Anspruch auch an uns gehabt. Ich denke jeder und jede von uns. Wir haben und selbst auch gepusht, aber oft ist mir auch vorgekommen, ja ob es dann wirklich getieft wird, das das bleibt offen.“

Stefan fühlte sich in der Gruppe gut aufgehoben.

Stefan, Absatz 354: „Und zwar mir waren brutal wertvoll die Peergruppe. Und es hat zwar viel Zeit gekostet und war oft ein Opfer, aber (...) der Gewinn war für mich enorm und zwar gerade in dem Zusammenhang mit dem Druck.“

Trainer 1 und Trainer 2 heben das hohe soziale Engagement der Gruppe hervor:

Trainer 1, Absatz 30: „Das soziale Engagement ist gut. Insgesamt ist es eine politische Gruppe, das heißt politisch in dem Sinne von gesellschaftlicher Orientierung. Sie ist offen für z.B. gesellschaftspolitische Themen und hat eine Einstellung zu sozialer Verantwortung. Dies wurde für mich auch bei der heutigen Ethikdiskussion sichtbar.“

Trainer 2, Absatz 42: „ (...) Ich erlebe Euch überdurchschnittlich sozial engagiert. Dazu fällt mir der Abend mit der Weinverkostung ein, die Christian damals organisierte. Oder auch wie ihr die Unterlagen kopiert und verteilt. Alles das sind Dinge, wo ich euch sehr engagiert und sozial auch als Gruppe erlebe. Dazu kann ich auch sagen, dass wir, also Trainer 1 und ich, es Euch auch so vorgelebt haben.“

Zusammenfassung:

Das soziale Engagement der Gruppe wird hoch eingestuft. Die Trainer empfinden die Teilnehmer als politische Gruppe, die offen für gesellschaftspolitische Themen ist. Sie loben den Einsatz der Teilnehmer, die Aufträge bereitwillig übernommen haben und sich untereinander mit Kopien der Mitschriften weitergeholfen haben.

Das soziale Engagement war von Anfang an gegeben, wurde durch die Ausbildung aber noch verstärkt.

7.5.2.4. Kategorie 4: Professionelle Kompetenz und Performanz

Beschreibung der Kategorie:

Es geht um die Beherrschung theoretischer Konzepte und die praktische Umsetzung. Sind die Teilnehmer in der Lage, professionell zu arbeiten?

Auszüge aus der Gruppendiskussion und den Interviews:

Stefan wünscht sich mehr Zeit für die Reflexion über professionelles Handeln:

Stefan, Absatz 38: „Dann kann ich sagen von meiner Erfahrung her: Gut, jetzt handle ich professionell, was ich vorher nicht gemacht habe.

Die Frage ist, wie professionell? Und das ist für mich immer die Frage der Reflexion. Da gebe ich Dir recht. Das hat mir auch gefehlt, einfach zeitlich. Ich habe das Ganze auch sehr, sehr, sehr dicht gedrängt gefühlt. Wir haben auch alle unseren Beruf, unsere Familie, unser Privatleben. Also ich habe das Ganze insgesamt schon so erlebt, dass für die Reflexion, darüber wie professionell ich handle, dafür habe ich für mich zu wenig Zeit gehabt.“

Christian hat Zweifel, ob er fähig ist, den Beruf professionell auszuüben:

Christian, Absatz 94: „Natürlich kann man sich fragen, ob man nach drei Jahren wirklich so weit ist, um... so ... den Markt dann zu beackern.Es kommen immer wieder Zweifel auf, muss ich sagen,ob das immer professionell ist. Aber ich glaube, das gehört auch dazu, dass man sich auch (...) jetzt wirklich an der Praxis weiterentwickelt.“

Miriam und Elisabeth hätten sich wohler gefühlt, wenn theoretische Konzepte intensiver vertieft worden wären:

Miriam, Absatz 108: „Ja, für mich wäre es auch irgendwie vernünftiger, wenn man sich zuerst die Theorie erwerben würde, sagen wir mal innerhalb von den ersten zwei Jahren, so die Theorie selber erwerben zur Prüfung, wie die Franziska gesagt hat und danach dann in die Praxis gehen.“

Elisabeth, Absatz 156: „Ich (...) ginge nie als Organisationsentwicklerin, weil ich mich da einfach wirklich nicht fühle. (...) von dem, was ich das gehört habe oder was ich auch mitgenommen habe, muss ich ehrlich sagen.“

Trainer 1 und Trainer 2 hingegen finden, dass die Teilnehmer über eine ausreichende professionelle Kompetenz und Performanz verfügen:

Trainer 1, Absatz 27: „Es kommt mir vor, dass ihr nicht nur viel wisst und könnt, sondern auch im Stande seid, dies sehr gut anzuwenden und umzusetzen.“

Trainer 1, Absatz 32: „Wie ihr hier in der Gruppe reagiert. Das hat einen hohen Reifegrad im Umgang mit der Gruppe und das muss etwas sein, das auch draußen wirksam wird.

Auch an dem was man indirekt mitbekommen hat durch die LehrsupervisorInnengruppe, wenn erzählt wurde welche Themen zur Sprache kamen, hatte man das Gefühl, hier sind vollkommen aktive und verankerte SupervisorInnen unterwegs, mit denen man als LehrsupervisorInnen ganz schön gefordert ist.“

Trainer 2, Absatz 38: „Insgesamt kann ich sagen, dass ihr eine hohe professionelle Kompetenz besitzt und bezüglich der Performanz, dass sie ausreichend ist. Nicht im Sinne von Note vier, sondern von befriedigend. Bei einigen schätze ich die professionelle Kompetenz relativ hoch ein. Bezüglich Rollenspiel konnte ich nicht alle gleichmäßig erleben.“

Trainer 2 ist der Meinung, dass die Teilnehmer über ausreichende Kompetenzen in den Bereichen Organisationsentwicklung und Coaching verfügen:

Trainer 2, Absatz 91: „Die Bezeichnung als Coach könnte man auch als modernistischen Etikettenschwindel bezeichnen. Im Sinne der Eigenwerbung ist es manchmal nötig, dass man ein bisschen mit den Wölfen heult. Ihr am Ende der Ausbildung seid SupervisorInnen und habt eine gewisse Kompetenz in Coaching. Einige von Euch arbeiten schon in diesen Feldern und können dies auf Organisationen übertragen und somit organisationsentwicklerisch arbeiten.“

Zusammenfassung:

Die Teilnehmer sind der Meinung, relativ professionell handeln zu können. Es wurden Methoden und Techniken vermittelt, die Lehr- und Lernsupervision wird von den Teilnehmern als guter Praxistransfer beschrieben. Es gab genügend Möglichkeiten zu Üben, die laut einigen Teilnehmern aber zu wenig genutzt wurden. Wieder zeichnet sich das Bedürfnis ab, vor der praktischen Übung die Theorie intensiver zu vertiefen. Trainerin 1 ist der Meinung, dass die Teilnehmer das Gelernte nicht nur verstanden haben, sondern dass sie auch in der Lage sind, es praktisch umzusetzen. Die Reaktionen und der Umgang innerhalb der Gruppe zeugen von einem hohen Reifegrad, der auch in der Praxis wirksam wird. Dies bestätigt sich durch die Rücksprache der Trainer mit den LehrsupervisorInnen, die den praktischen Teil betreuten.

Trainer 2 glaubt, dass die Teilnehmer einen guten Überblick über die aktuelle Supervisionsszene haben und eine hohe professionelle Kompetenz aufweisen, auch die Performanz ist ausreichend.

7.5.2.5. Kategorie 5: Soziale Kompetenz und Performanz

Beschreibung der Kategorie:

Wie wurde die Kooperation und Korrespondenz innerhalb der Gruppe und mit den Ausbildnern erlebt? Wurde die soziale Kompetenz und Performanz im Laufe des Curriculums verstärkt / gefördert?

Auszüge aus der Gruppendiskussion und den Interviews:

Trainer 1 und Trainer 2 schätzen die soziale Kompetenz und Performanz der Teilnehmer hoch ein:

Trainer 1, Absatz 24: „Schon vom Anfang an hat die ganze Gruppe eine sehr hohe, soziale Kompetenz mitgebracht und diese im Laufe der Ausbildung stark gesteigert. Das drückt sich meiner Ansicht nach insofern aus, dass es keine größeren Defizite in der sozialen Regulation innerhalb der Gruppe gegeben hat.“

Trainer 1, Absatz 25: „Soziale Kompetenz ist schon etwas, das man mitbringt und ich denke, dass wir hier selbst sehr viel investiert haben und dadurch ein sehr hohes und einheitliches Niveau erreicht wurde.“

Trainer 1, Absatz 36: „Eure Art und Weise auch mit uns umzugehen, die sich meiner Ansicht nach sehr partnerschaftlich präsentiert hat, habe ich sehr positiv empfunden und ihr habt euch dabei auch nicht nur als „Ausbildungslämmer“ gesehen.“

Trainer 2, Absatz 31: „Da fällt mir die Antwort sogar noch leichter. Ich erlebe diese Gruppe als relativ hoch engagiert, interessiert und ich nenne nun, obwohl ich es nur am Rande wahrnehmen kann als Beispiel dazu, die Vorbereitungen für das Abschlussfest. Ich denke, dass ihr dies nicht machen würdet, wenn keine soziale Kompetenz und Performanz in der Gruppe vorhanden wären. So nach dem Motto: ihr habt etwas bekommen und seid aber auch bereit etwas zu geben. Dies war auch beobachtbar an dem Umstand wie ihr füreinander einsteht. „

Trainer 2, Absatz 64: „Ich denke, ihr habt Euch die Bälle zugespielt und dass so manches noch verbesserungsfähig ist, denke ich, ist klar.

Ich denke auch an unserem Beispiel, an Trainer 1 und mir, habt ihr auch so ein Modell, was Joint Competence ist und sein kann. Es ist etwas Schönes im Lehren. Ihr wurdet aber auch von uns im Laufe der Ausbildung gefordert und ich denke, dass es ganz gut ging.“

Zusammenfassung:

Die Äußerungen zur sozialen Kompetenz und Performanz stammen ausschließlich von den Trainern der fortlaufenden Seminare, in der Gruppendiskussion wurde dies nicht direkt angesprochen.

Die Gruppe zeigt von Anfang an hohe soziale Kompetenzen, die im Laufe der Ausbildung noch gesteigert wurden. Der Umgang mit den Trainern gestaltete sich partnerschaftlich und respektvoll, die Teilnehmer waren bemüht, kooperativ zu arbeiten und sich und die Trainer zu unterstützen. Auch freiwillige Tätigkeiten wie das Vorbereiten des Abschlussfestes wurden bereitwillig übernommen.

7.5.2.6. Kategorie 6: Personale Kompetenz und Performanz

Beschreibung der Kategorie:

Personale Kompetenz und Performanz setzt die Fähigkeit Selbstwahrnehmung und Reflexivität voraus. Wurde die persönliche Souveränität und Identitätssicherheit den Leitziele des Curriculums entsprechend gefördert?

Auszüge aus der Gruppendiskussion und den Interviews:

Magdalena und Maria schätzen die Förderung der personalen Kompetenz und Performanz als wichtigen Aspekt des Curriculums:

Magdalena, Absatz 65: „Und was ich auch ganz wichtig gefunden habe (...) und was ich nicht missen möchte, das ist der hohe Selbsterfahrungsanteil. Also das schätze ich auch an dieser Ausbildung, wenn ich sie mit anderen Ausbildungen vergleiche, wo ich oft den Eindruck habe, dass es viel stärker um reine Technikvermittlung geht, aber die Ganzheitlichkeit fehlt. Und diese ist für mich in diesem Ansatz hier gegeben.“

Maria, Absatz 67: „.....das persönliche Reifen. Und von mir aus gesehen ist das (...) von diesem Curriculum das Besondere und das, was einen Supervisor dann von mir aus gesehen professionell dann macht. Und das finde ich gut an diesem Curriculum.“

Miriam hätte gerne noch mehr Zeit für Selbstreflexionen gehabt:

Miriam, Absatz 312: „Von mir aus war die Selbsterfahrung am Anfang schon viel, aber dann so im zweiten und dritten Jahr hat das dann nachgelassen, so die Erfahrungen, die wir gemacht haben in den Supervisionen, das ist mir zu wenig nachbesprochen worden und ich hätte noch mehr Zeit gebraucht, wirklich für Reflexionen, also die Gruppenprozesse und so weiter.“

Trainer 1 findet, der Selbsterfahrungsanteil wäre ausbaufähig:

Trainer 1, Absatz 21: „Ich denke, dass der Selbsterfahrungsanteil, wo man in Kontakt kommt mit dem ureigensten Anteilen, hier relativ schwächer vertreten war als bei den früheren Ausbildungen, zugunsten von mehr supervisionsspezifischen, verschiedensten Trainingseinheiten und Theorie“

Trainer 1 und Trainer 2 bestätigen, dass es bezüglich der personalen Kompetenz und Performanz die größten Unterschiede in der Gruppe gibt:

Trainer 1, Absatz 28: „Wie bereits gesagt, gibt es Unterschiede bei der personalen Performanz. Im Bezug auf die Eingangsvoraussetzungen und auch im Unterschied zwischen etwas können und dies auch umzusetzen. Da denke ich gibt es die größte Diversifizierung in der Gruppe.“

Trainer 2, Absatz 23: „Bei der personalen Kompetenz und Performanz gibt es individuelle Streuungen. Da sehe ich verschiedene Personen unterschiedlich. Es sind sicher alle in den drei Jahren gewachsen und ich denke, dass einige von Euch schon auf einem sehr hohen Niveau eingestiegen sind: Ich denke, dass das auch mit Reife und Alter zu tun hat.“

Trainer 2, Absatz 24: „Oder z. B. denke ich, dass zu einer personalen Performanz auch eine gewisse Leidfähigkeit gehört, die Fähigkeit auf die Schnauze zu fallen, aber auch die Gewissheit zu haben, dass ich wieder aufstehen kann. Durch die Zunahme des Alters und der Erfahrung steigen somit diese Möglichkeiten. Aber im Sinne des Curriculums denke ich, dass es alle geschafft haben und somit die festgelegten Richtziele auch erreicht wurden. Manche von Euch liegen noch deutlich darüber. Das war jetzt die Personale Performanz und Kompetenz.“

Zusammenfassung:

Die Selbsterfahrung wird von allen Teilnehmern als wichtiger Bestandteil der Ausbildung bezeichnet, der auch entsprechend umgesetzt wurde. Der ganzheitliche Aspekt des Curriculums, da auch das persönliche Reifen im Vordergrund steht, wird von den Teilnehmern als Beitrag zur Professionalität gesehen, obwohl der Zugang zur Selbstwahrnehmung als „zu therapeutisch“ beschrieben wurde. Laut den Trainern zeigen sich bei der personalen Kompetenz und Performanz die größten Unterschiede zwischen den Teilnehmern. Die Trainer sind der Meinung, dass die personale Kompetenz und Performanz stark mit Alter und Reife zusammenhängen

und somit mit zunehmendem Alter steigen. Insgesamt ist sie aber bei allen Teilnehmern ausreichend bis überdurchschnittlich ausgeprägt.

7.6. Zusammenfassende Diskussion und persönliche Stellungnahme

Zuerst möchten wir auf jene Bereiche bzw. Themenkomplexe eingehen, die laut Teilnehmern und Trainern entsprechend umgesetzt und positiv bewertet wurden. Wir beginnen mit den persönlichen Performanzen und Kompetenzen, die laut ESF als Voraussetzung für die Teilnahme am Lehrgang gelten.

Bezugnehmend auf unsere Hauptfrage **„Inwieweit befähigt die Ausbildung zum Supervisor die Teilnehmer, diese Tätigkeit professionell - im Sinne von fachlicher, sozialer und persönlicher Kompetenz und Performanz - auszuüben?“** wollen wir an dieser Stelle noch einmal betonen, dass die Hauptfrage die Erweiterung der personalen, sozialen und professionellen Kompetenz und Performanz und des sozialen Engagements impliziert.

Daher werden neben unserer Hauptfrage, ob die Ausbildung die Teilnehmer dazu befähigt, den Beruf des Supervisors in professioneller Weise auszuüben, auch die Bereiche „personale Kompetenz und Performanz“, „soziale Kompetenz und Performanz“, „professionelle Kompetenz und Performanz“ und „soziales Engagement“ ausführlich behandelt.

Das soziale Engagement war lt. der Antworten von Anfang an gegeben und wurde durch die Ausbildung noch verstärkt. Laut den quantitativen Untersuchungsergebnissen wurde es jedoch im Vergleich zu den anderen Performanzen und Kompetenzen am wenigsten weiterentwickelt.

Die soziale Kompetenz und Performanz wurde am besten gefördert, die Förderung der professionellen Kompetenz und Performanz war ebenfalls zufriedenstellend. Die Selbsterfahrung - bei gleichzeitiger Vermittlung von Theorie und Methoden der Supervision - gilt besonders im 1. und 2. Jahr als ein didaktischer Schwerpunkt des Curriculums, somit wurde auch die Anforderung nach Entwicklung der personalen Kompetenz und Performanz erfüllt.

Nach dem Modell der integrativen Supervision geht es in der Beratung um einen professionellen und gleichzeitig menschlich authentischen Dialog bzw. Polylog zwischen Subjekten (Petzold 2002c). Daher ist die Kenntnis der erforderlichen theoretischen Konzepte von großer Bedeutung. Gemäß dem Studienplan des

Curriculums sollte die Vermittlung fundierter theoretischer Konzepte bereits im 1. und 2. Jahr, aber besonders im 3. und letzten Ausbildungsjahr einen besonderen Platz einnehmen.

Auch die Trainer der fortlaufenden Seminare sowie die Teilnehmer sind der Ansicht, dass theoretische Konzepte und Methoden ausreichend bearbeitet wurden und die Teilnehmer befähigt sind, diese in die Praxis umzusetzen. Die professionelle Kompetenz und Performanz wurden demnach ausreichend ausgebildet.

Das Verhältnis von Theorie und Praxis beschrieben die Teilnehmer als ausgeglichen.

Aufgrund der hohen Kompetenzen in diesen einzelnen Bereichen sind die Teilnehmer zu einem, für die Aufgabe der Supervision, reflexiven, metareflexiven, diskursiven und interventiven Umgang mit den gegebenen Problemen und Konflikten des beruflichen Alltags in der Lage, die entsprechenden psychosozialen Interventionen einzuleiten.

Bei der praktischen Umsetzung wurde der Wunsch nach mehr Begleitung und Unterstützung durch die Trainer und Lehrsupervisoren/Innen geäußert, die Trainer hingegen waren der Meinung, dass man durch die Berufserfahrung, also das selbstständige Ausführen der theoretischen Konzepte, Sicherheit gewinnt. Insgesamt wurde die Lehrsupervision als gut erlebt.

Der Wunsch nach Anpassung der Anforderungen des Curriculums an den zeitlichen Rahmen zieht sich wie ein roter Faden durch so gut wie alle Kategorien. Bestimmte Themenbereiche wie Organisationsentwicklung und Coaching sollten genauer behandelt werden. Auch aus den quantitativen Daten geht hervor, dass die Programmänderungen (die nicht genügende Behandlung der genannten Themenbereiche wurden als solche empfunden) eine negative Auswirkung auf die Qualität der Ausbildung hatten.

Laut Belardi / Petzold basiert die integrative Supervision auf Kenntnissen der Soziologie, Pädagogik und Psychologie, sowie der Arbeits- und Organisationswissenschaften. Petzold (1998) hat dieses Modell ausdifferenziert und für Coaching und Organisationsentwicklung erweitert. Da dieses Curriculum die

integrative Supervision lehrt, sollten auch diese Bereiche ausreichend behandelt werden. Aufgrund eines Postulats der anthropologischen Position ist lebenslanges Lernen und Weiterbildung unerlässlich. Diese Aussage könnte man eventuell auch so auslegen, dass die bestehenden Kompetenzen ausgebaut und die fehlenden dazugelernt werden sollen bzw. müssen. Auch einige der Teilnehmer bemerkten, dass eine Vertiefung der gestreiften Themen jedem Einzelnen selbst obliegt.

Eine weitere Möglichkeit, Organisationsentwicklung und Coaching bereits intensiver in die Ausbildung einzubinden, würde eine Umverteilung der Seminare, die von Teilnehmern und Trainern gewünscht wurden, nach sich ziehen. Die fortlaufenden Seminare sollten länger andauern als nur zwei Tage, es könnte eventuell weniger, aber dafür längere Seminarblöcke geben. Eine verbesserte Kommunikation zwischen den Trainern der fortlaufenden und Wochenendseminare könnte ebenfalls dazu beitragen, die fehlenden Themen etwas mehr einzubringen. Laut Trainern und Teilnehmern sei es manchmal zu Überschneidungen gekommen, die man durch regelmäßige Besprechungen der Trainer hätte vermeiden können. Diese Besprechungen hätten weiters den Vorteil, dass Konflikte zwischen den Teilnehmern besser aufgegriffen und bearbeitet werden könnten. Dies hängt auch mit den gruppenspezifischen Prozessen zusammen, da sich diese laut Trainern eher bei den 5-tägigen Kompaktseminaren abspielen. Ohne regelmäßige Besprechungen der Lehrenden war es den Trainern der fortlaufenden Seminare oft nicht möglich, auf die aktuellen Geschehnisse zu reagieren, da sie oftmals gar keine Kenntnis davon hatten. Die Konflikte bzw. Krisen konnten aber aus Sicht der TeilnehmerInnen ausreichend behandelt und gelöst werden. Aus den Interviews mit den Trainern wurde ersichtlich, dass sie bei großen Entwicklungsschritten der Teilnehmer nicht involviert waren, sie hatten das Gefühl, wichtige Stationen der Entwicklung zu überspringen. Sie erkannten die Veränderungen der Teilnehmer, konnten sie aber nicht nachvollziehen. Wären sie über diese Prozesse besser informiert gewesen, hätten sie sie, wenn notwendig in ihre Unterrichtseinheiten mit einbeziehen können.

Ein weiterer Punkt, der laut Trainern und TeilnehmerInnen vernachlässigt wurde, waren interkulturelle theoretische Konzepte zum Thema Supervision. Dieses Problem könnte zukünftig, vielleicht durch italienische Gastreferenten gelöst werden.

Generell betrachtet, sind sowohl die TeilnehmerInnen als auch die Trainer mit der Qualität des Curriculums zufrieden. Die Ausbildung war im Einklang mit den Erwartungen der TeilnehmerInnen, die Struktur und Organisation bis auf oben genannte Punkte zufriedenstellend.

Was immer wieder zur Sprache kommt, ist die Graduierungsarbeit. Da die Ausbildung an sich schon einen hohen Standard aufweist, wird die Graduierungsarbeit als zusätzliche Belastung empfunden. Die Teilnehmer würden stattdessen jährliche Teilprüfungen und eine Abschlussprüfung bevorzugen. Die Trainer sind der Meinung, die Abschlussarbeit sollte noch innerhalb des Lehrgangs durchgeführt und abgeschlossen werden, sodass die Arbeiten von der Lehrgangsleitung begleitet werden könnten. Die Arbeiten könnten dann innerhalb des Curriculums vorgestellt werden und als Teil der Abschlussprüfung gelten.

Von Seiten des Ausbildungsinstituts wurden für die Graduierungsarbeit folgende Argumente geltend gemacht. Es handelt sich um einen Studiengang auf Diplom- bzw. Master-Niveau, für den eine entsprechende Abschlußarbeit und eine Dokumentation von Kontrollsupervision unverzichtbar und in der Ausbildungsordnung vorgesehen ist. Das Curriculum, ist mit diesen Elementen fachverbandlich anerkannt (Petzold, Orth-Petzold, Ratz 2011). Weiterhin muss berücksichtigt werden, dass Supervision eine Weiterbildung von „Experten (SupervisorInnen) für Expertinnen (PädagogInnen, SozialarbeiterInnen, PsychologInnen etc.) ist“, die neben personaler und allgemeinsupervisorischer Kompetenz und Feldkompetenz auch Fachkompetenz erfordert bzw. die Fähigkeit, sich entsprechende Fachkompetenz zu erarbeiten – z. B. erhält der Supervisor einen Supervisionsauftrag in einem Altenheim, er verfügt aufgrund beruflicher Vorerfahrungen in diesem Bereich über Feldkompetenz, er kennt den Alten- und Heimbereich. Durch Zunahme gerontopsychiatrischer Erkrankungen bei den HeimbewohnerInnen, werden ihm in der Supervision von Prozessen mit PatientInnen („Fallsupervisionen“, besser „Prozesssupervisionen“, den Menschen sind keine „Fälle“) vermehrt Probleme präsentiert, die Fachwissen verlangen, also Fachkompetenz (Petzold, Müller, König 2008; Knaus, Petzold, Müller 2006). Diese muss sich der Supervisor dann im Sinne seiner Weiterbildungsfunktion erarbeiten. Die Graduierungsarbeit soll dafür ausrüsten, sich Fachkompetenz qualifiziert anzueignen, da diese in modernen supervisorischen Kontexten vermehrt angefragt wird und – wie die Supervisionsforschung zeigt – fehlende Feld- und

Fachkompetenz bei SupervisorInnen bemängelt wird (Naujoks, Petzold 2012; Petzold, Müller, König 2008; Gottfried, Petitjean, Petzold 2003). Weiterhin sollen die Abschlußarbeiten und ihre Veröffentlichung (etwa in <http://www.fpi-publikation.de/supervision/index.php>) zum Fundus des Wissens im supervisorischen Feld beitragen und der „community of supervisors“ nützen, besonders da die Supervision eine junge Disziplin mit einem hohen Wissensbedarf ist. Deutlich wird durch diese Untersuchung, dass diese Zusammenhänge von den Trainern stärker vermittelt werden müssten.

Die Ergebnisse der qualitativen und quantitativen Daten können als deckungsgleich betrachtet werden. Die Punkte, die in beiden Untersuchungsformen erfragt wurden, waren auch bei beiden Analysen jene Punkte, die als besonders positiv bzw. negativ hervorstachen. Einzig die Graduierungsarbeit kam nur bei den qualitativen Untersuchungen zur Sprache, da sie in den quantitativen Untersuchungen nicht erfragt wurden.

Wir empfanden die Kombination aus qualitativen und quantitativen Erhebungen als vorteilhaft. Durch die quantitativen Analysen konnte ein erster Überblick gewonnen werden, es wurden positiv sowie negativ empfundene Sachverhalte eruiert, die dann durch Kombination mit den qualitativen Daten genauer erfasst werden konnten.

Zusätzlich lieferten die qualitativen Analysen auch noch die subjektiven Einschätzungen der Trainer und der Beobachterin der Gruppendiskussion und somit den Gewinn einer weiteren Perspektive.

7.6.1 FAZIT

Hauptfrage:

Die Frage, ob die TeilnehmerInnen des Lehrgangs durch die Ausbildung befähigt wurden, die Tätigkeit als Supervisor professionell auszuüben, kann mit JA beantwortet werden.

Subfrage:

Folgende Aspekte könnten verändert werden, um die Ausbildung bzw. das Curriculum zu optimieren:

- Bessere Einteilung der Theorie und Praxisanteile des Curriculums (Lehr-, Lernsupervision, Theorieblöcke)
- eventuell weniger Themen, diese dafür aber genauer behandeln (Coaching...)
- Mehr Begleitung bei praktischer Umsetzung des Gelernten (Lehrsupervision), um Unsicherheiten zu vermeiden
- Mehr Bezug zu interkulturellen theoretischen Konzepten, generell intensivere Beschäftigung mit theoretischen Konzepten
- Reibungsloserer Ablauf durch vermehrte Kommunikation zwischen Trainern und Referenten
- Verlängerung der fortlaufenden Seminare, Verkürzung der Kompaktseminare
- Graduierungsarbeit sollte innerhalb des Lehrgangs gemacht und betreut werden

Zusammenfassung: Evaluation eines Supervisionsausbildungslehrganges auf der Grundlage der „Integrativen Supervision und Organisationsentwicklung“ der Europäischen Akademie für biopsychosoziale Gesundheit EAG / Fritz–Perls–Institut FPI - Hückeswagen

Dargestellt werden der Prozess und die Ergebnisse der Evaluierung eines Lehrgangs für Supervisoren auf der Grundlage der „Integrativen Supervision und Organisationsentwicklung“ der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit, der in Südtirol in Nals stattfand. Die Erhebung der Daten wurde sowohl begleitend während des Lehrgangs als auch nach dessen Beendigung durchgeführt. Dadurch ist diese vorliegende Arbeit auch ein Dokument der Nachhaltigkeit einer solchen Ausbildung und das ist selten in der Ausbildungsforschung. Das Datenmaterial wurde anhand quantitativer als auch qualitativer Sozialforschungsmethoden ausgewertet. Der Schwerpunkt der Evaluierung besteht darin, zu erforschen, inwieweit die Leitziele und die Theorie- und Praxisvermittlung des Curriculums der Integrativen Supervisions-Ausbildung des FPI/EAG aus der subjektiven Sicht der TeilnehmerInnen des Supervisions-Lehrgangs in Nals diese befähigt, die Tätigkeit als Supervisorinnen und Supervisoren professionell im Sinne von Kompetenz und Performanz auszuüben. Diese Frage konnte positiv beantwortet werden. Aspekte des Curriculums, die beibehalten werden sollten aber auch Aspekte, die verbessert werden könnten, um die Ausbildung aus Sicht der TeilnehmerInnen zu optimieren, werden aufgezeigt. Ausgehend von der Definition von Supervision und den Ansprüchen, die an Supervisoren gestellt werden, beinhaltet die Evaluierung eine ausführliche Beschreibung des Forschungsgegenstands, des Forschungskonzeptes und des Forschungsprozesses sowie die Beschreibung des Datenauswertungsprozesses und die konkreten Ergebnisse.

Schlüsselwörter: Evaluationsforschung, Curriculum FPI/EAG für Integrative Supervision, Supervisionsausbildung, qualitative Sozialforschung, quantitative Sozialforschung.

Summary: Evaluation of a seminar for supervisors on the basis of “integrative supervision and organizational development” of the “Europäischen Akademie für biopsychosoziale Gesundheit” EAG / Fritz–Perls–Institut FPI - Hückeswagen

The process and the results of the evaluation of a seminar for supervisors on the basis of "integrative supervision and organizational development" of the “Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit”, which took place in Nals, a village in South Tyrol, are described herein. The data has been collected during and after the seminar, while the set of data has been evaluated on the basis of both, quantitative and qualitative social research methods. The Evaluation process hereby mainly focused on the question on what extent the key objective and the mediation of theory and practical experience of the curriculum of the integrative supervision seminar of the FPI/EAG enable the participants of the supervision seminar in Nals, from a subjective point of view, to work as supervisors within the meaning of professional competence and performance. The objectives of the curriculum were realized with positive results. Hereby two things have been pointed out: those aspects of the curriculum which should be maintained as well as the aspects which might need to be reviewed, in order to optimize the learning process from the participant's point of view.

Based on the definition of supervision and the standards a supervisor is required to meet, the evaluation process includes a detailed description of the object of research, the research concept and the research process as well as the description of the data analysis process and the concrete results.

Keywords: evaluation research, FPI/EAG curriculum for integrative supervision, supervision learning, qualitative and quantitative social research.

Literaturverzeichnis

- Albers, S.; Klapper, D., Konradt, U.; Walter, A. & Wolf, J. (Hrsg.)* (2009): Methodik der empirischen Forschung. Wiesbaden: Verlag Gabler.
- Atteslander, P.* (2003): Methoden der empirischen Sozialforschung. Walter de Gruyter Verlag.
- Belardi, N.* (2002): Supervision: Grundlagen, Techniken, Perspektiven. C.H. Beck, München.
- Bornewasser, M.* (2009): Organisationsdiagnostik und Organisationsentwicklung Organisation und Führung. W.Kohlhammer Verlag.
- Bortz, J.* (2005): Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler: Ausgabe 6. Springer Verlag.
- Böttcher, W.* (2006): Evaluation im Bildungswesen: Eine Einführung in Grundlagen und Praxisbeispiele. Beltz Juventa.
- Buer, F.* (1999): Lehrbuch der Supervision. Votum Verlag, Münster.
- Burns, N. & Grove, S. (Hrsg.)* (2005). Pflegeforschung verstehen und anwenden. München: Verlag Urban & Fischer.
- Burzan, N.* (2005): Quantitative Methoden der Kulturwissenschaften. UTB Verlag.
- Chudy M.; Petzold H.G.* (2011): In Supervision: Theorie – Praxis – Forschung, Ausgabe 03/2011 - "Komplexes Lernen" und Supervision – Integrative Perspektiven.
- <http://www.degeval.de/degeval-standards/standards>
- Demokrit, Fragmente in: Diels, H. Kranz, W.* (1961), Fragmente der Vorsokratiker, 3 Bde., Berlin.
- Ebert, W.* (2001): Supervision und Systemtheorie. Bestandsaufnahme und Perspektiven. Opladen: Leske+Budrich.
- Ehrhardt, J., Petzold, H.G.* (2011): Wenn Supervisionen schaden – explorative Untersuchungen im Dunkelfeld „riskanter Supervision“ *Integrative Therapie* 1-2, 137-192.
- Fellermeier, B.* (2010): Wie schreibt man eine wissenschaftliche Arbeit? GRIN Verlag 2010.

- Friebertshäuser, B.; Prengel, A. (Hrsg.)* (1997): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Friebertshäuser, B.; Langer A.; Prengel, A. (Hrsg.)* (2010): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa Verlag. 3., vollständig überarbeitete Auflage (Neuausgabe).
- Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L.* (1998): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. 2. Ausgabe Verlag: H.Huber
- Glaserfeld, E.N. von* (1996): Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme, Suhrkamp, Frankfurt
- Gottfried, K., Petitjean, S., Petzold, H.G.* (2003a): Supervision im Feld der Psychiatrie – eine Multicenterstudie (Schweiz). In: *Petzold, H.G., Schigl, B., Fischer, M. Höfner, C.* (2003): Supervision auf dem Prüfstand. Wirksamkeit, Forschung, Anwendungsfelder, Innovation. Leske + Budrich, Opladen, VS Verlag Wiesbaden S. 299-333.
- Gottfried, K., Petitjean, S., Petzold, H.G.* (2003b): Supervision in der Psychiatrie: Die erste Schweizer Multicenterstudie. *Psychoscope* Vol 24, 10 (2003) 6-9.
- Gotthardt-Lorenz A.; Lorenz, H.* (2005): Supervision und Coaching. In: Reichel, Rene (Hrsg.): Beratung, Psychotherapie, Supervision. Einführung in die psychosoziale Beratungslandschaft. Wien: Facultas
- Grohnfeldt, M. (Hrsg.)* (2009). Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Diagnostik, Prävention und Evaluation. Stuttgart: Verlag Kohlhammer
- Hass, W., Petzold, H.G., Märtens, M.* (1998b): Akzeptanzstudie zur Einführung eines Qualitätssicherungssystems in der ambulanten Integrativen Psychotherapie aus Therapeutensicht. In: *Laireiter, A., Vogel, H.* (1998) (Hrsg.): Qualitätssicherung in der Psychotherapie. Ein Werkstattbuch, DGVT-Verlag, Tübingen, 157-178.
- Heraklit, Fragmente in: Diels, H. Kranz, W.* (1961), Fragmente der Vorsokratiker, 3 Bde., Berlin.
- Jann, B.* (2005): Einführung in die Statistik. Oldenburg Verlag.
- Kaufmann, J.-C.* (1999): Das Interview. Theorie und Praxis. Édition discours. Band 14. Konstanz: UVK Universitätsverlag.
- Knaus, K.-J., Petzold, H.G., Müller, L.* (2006): Supervision im Feld der Altenhilfe in Deutschland – eine explorative Multicenterstudie. Bei [www. FPI-Publikationen.de/materialien.htm](http://www.fpi-publikationen.de/materialien.htm) - SUPERVISION: Theorie – Praxis – Forschung. Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift - 1/2006. <http://www.fpi-publikation.de/downloads/download-supervision/download-01-2006-knaus-klaus-josef-petzold-h-g-mueller-lotti.html>

- Krohne, H.W.; Hock, M. (2006):* Psychologische Diagnostik: Grundlagen und Anwendungsfelder. Kohlhammer Verlag.
- Lamnek, S. (1995):* Qualitative Sozialforschung. Band 1. Methodologie. 3., korrigierte Auflage. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Lukesch, B.; Petzold H.G. (2011):* In Supervision: Theorie – Praxis – Forschung, Ausgabe 05/2011) - "Lernen und Lehren in der Supervision – ein komplexes, kokreatives Geschehen". FPI-Publikationen, Verlag Petzold + Sieper Düsseldorf/Hückeswagen.
- Mayring, P. (2003):* Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 8.Auflage. Weinheim: Beltz Verlag.
- Meißner, J.-D. (2004):* Statistik verstehen und sinnvoll nutzen: Anwendungsorientierte Einführung für Wirtschaftler. Oldenburg Verlag.
- Merleau-Ponty, M. (1942):* La structure du comportement. / The structure of behavior. Oxford, England: Presses Universitaires.
- Möller, H. (1996):* Prolegomena zu einer subjektwissenschaftlichen Supervisionsforschung. In: Organisation, Supervision, Clinical Management.
- Möller, H. (1997):* Zur Frage des Forschungsdesigns in der Supervision. Bericht und Kommentar zu dem begleitenden Forschungsprojekt von B. Schigl und H. Petzold. In: Integrative Therapie 1-2. Junfermann-Verlag, Paderborn.
- Möller H.; Märtens M. (2000):* Evaluation von Supervision wohin? In: Pühl H (Hrsg.) Supervision und Organisationsentwicklung. Leske & Budrich, Opladen.
- Naujoks, A., Petzold, H.G. (2012):* Die Wirkung von Supervision in stationären Entwöhnungsbehandlungen für Alkohol- und Medikamentenabhängige – eine empirische Felderkundung als Beitrag zur Situation der Qualitäts- und Wirkungsnachweise von Supervision. In: [www.FPI-Publikationen.de/materialien.htm](http://www.fpi-publikationen.de/materialien.htm) *Supervision: Theorie – Praxis – Forschung. Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift* – Jg. 2012 <http://www.fpi-publikation.de/supervision/alle-ausgaben/04-2012-naujoks-a-petzold-h-g-supervision-sucht-felderkundung-qualitaet-wirkungsnachweise.html>
- Oeltze, H.-J., Ebert, W., Petzold, H.G. (2002):* Integrative Supervision in Ausbildung und Praxis – eine empirische Evaluationsstudie im Mehrebenenmodell. Düsseldorf/Hückeswagen, FPI-Publikationen. [www.FPI-Publikationen.de/materialien.htm](http://www.fpi-publikationen.de/materialien.htm): *SUPERVISION: Theorie – Praxis – Forschung. Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift* - 01/2002 und 7/2009. <http://www.fpi-publikation.de/supervision/alle-ausgaben/07-2009-oltze-ebert-petzold-neueinst-aus-2002-integrative-supervision-in-ausbildung-und-praxis.html>

- Petzold, H.G. (1973):* Kreativität & Konflikte. Psychologische Gruppenarbeit mit Erwachsenen, Junfermann, Paderborn.
- Petzold H.G.; Lemke J. (1979):* Gestaltsupervision als Kompetenzgruppe. Gestalt-Bulletin 3.
- Petzold, H.G.; Orth, I. (1988):* Methodische Aspekte der Integrativen Bewegungstherapie im Bereich der Supervision. Motorik, Zeitschr. F. Motopäd. U. Motoher. 2.
- Petzold, H.G. (1989):* Supervision zwischen Exzentrizität und Engagement. Integrative Therapie 3 / 4.
- Petzold, H.G. (1990):* Konzept und Praxis von Mehrperspektivität in der Integrativen Supervision, dargestellt an Fallbeispielen für Einzel- und Teambegleitung. Gestalt und Integration 2.
- Petzold, H.G. (1990g):* Vorlesungen zur Sozialgerontologie I: Nonverbale Interaktion, II: Prinzipien der Organisationsentwicklung im Heimwesen, Vorlesungen auf dem Studententag von Pro Senectute Österreich, 7.12.1990, Batschuns, Vorarlberg.
- Petzold, H.G. (1993):* „Kontrollanalyse“ und Gruppensupervision in „Kompetenzgruppen“- zwei unverzichtbare, aber unterschiedliche Methoden der psychotherapeutischen Weiterbildung in einer integrativen Perspektive. In: Frühmann, R.; Petzold, H.G., Lehrjahre der Seele. Paderborn: Junfermann.
- Petzold, H.G. (1994):* Zum Problem von Metakzepten in Supervision und Organisationsberatung. In: Organisationsberatung – Supervision – Clinical Management 1. Leske & Budrich, Leverkusen.
- Petzold, H.G. (1995a):* Weggeleitet und Schutzschild. Arbeit mit protektiven Prozessen und sozioökologische Modellierungen in einer entwicklungsorientierten Kindertherapie in: Metzmacher, Petzold, Zaepfel (1995).
- Petzold H.G. (1998):* Integrative Supervision, Meta-Consulting und Organisationsentwicklung. Junfermann Verlag, Paderborn.
- Petzold, H.G. (2002c):* POLYLOGE: die Dialogzentrierung in der Psychotherapie überschreiten. Perspektiven „Integrativer Therapie“ und „klinischer Philosophie“. Hommage an Mikhail Bakhtin. Düsseldorf/Hückeswagen. Bei www. FPI-

Publikationen.de/materialien.htm - *POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit* - 04/2002, <http://www.fpi-publikation.de/images/stories/downloads/polyloge/Petzold-Dialog-Polylog-Polyloge-04-2002.pdf>

Petzold, H.G., Hass, W., Jakob, S., Märten, M., Merten, P. (1995): Evaluation in der Psychotherapieausbildung: Ein Beitrag zur Qualitätssicherung in der Integrativen Therapie. In: *Petzold, H.G., Orth, I., Sieper, J.* (1995a) (Hrsg.): Qualitätssicherung und Didaktik in der therapeutischen Aus- und Weiterbildung. Sonderausgabe *Gestalt und Integration*. Düsseldorf: FPI-Publikationen. S. S. 180-223.

Petzold, H.G.; Lemke J.; Rodriguez-Petzold, F. (1994): Die Ausbildung von Lehrsupervisoren. Überlegungen zur Feldentwicklung, Zielsetzung und didaktischen Konzeption aus Integrativer Perspektive. *Gestalt und Integration* 2, S. 298-345.

Petzold, H.G., Müller, L., König, M. (2008): Supervision in Einrichtungen der Altenarbeit im deutschsprachigen Raum – ein Vergleich dreier Studien der empirischen Felderkundung in Österreich, Deutschland und der Schweiz. Bei: www.fpi-publikation.de/materialien.htm - *SUPERVISION: Theorie – Praxis – Forschung. Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift* - 09/2008 <http://www.fpi-publikation.de/downloads/download-supervision/download-09-2008-petzold-h-g-mueller-l-koenig-m.html>

Petzold, H.G.; Orth, I. (1995): Weiterbildung von Lehrtherapeuten – ein Muss für die Qualitätssicherung in der Ausbildung von Psychotherapeuten. Konzepte für die Mitarbeiterfortbildung an FPI und EAG. In: *Petzold, HG; Sieper, J.* (1995b).

Petzold, H. G., Orth-Petzold, S., Patel, A. (2010): Von der Abhängigkeit in die Souveränität. Über Professionalisierung in der Psychotherapie durch reflektierte und dokumentierte Praxis. *Polyloge*, Bei www.fpi-publikation.de/materialien.htm - *POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit* 17/2010. <http://www.fpi-publikation.de/downloads/download-polyloge/download-nr-17-2010-petzold-h-g-orth-petzold-s-i-patel-a-ii.html>

Petzold, H. G., Orth-Petzold, S., Ratz, C. (2011): D A S SUPERVISIONS JOURNAL - Ein methodisches Konzept zur Sicherung und Entwicklung von Qualität in Supervision und klientenbezogener Arbeit. .: www.fpi-publikation.de/materialien.htm *Supervision: Theorie – Praxis – Forschung. Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift* – 1/2011. <http://www.fpi-publikation.de/downloads/download-supervision/download-01-2011-petzold-h-g-orth-petzold-s-ratz-c.html>.

- Petzold, H.G.; Osten, P. (1998): Diagnostik und mehrperspektivische Prozessanalyse in der Integrativen Therapie. In: Laireiter, A. (Hrsg.), Diagnostik in der Psychotherapie. Wien, Springer Verlag.*
- Petzold, H.G., Rainalds, J., Sieper, J., Leitner, A. (2006): Qualitätssicherung und Evaluationskultur in der Ausbildung von Sozialtherapeuten – eine Evaluation der VDR-anerkannten Ausbildung an EAG/FPI. In: Petzold, H.G., Schay, P., Scheiblich, W. (2006): Integrative Suchtarbeit. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. 533-588.*
- Petzold, H.G.; Schigl, B.; Fischer, M.; Höfner, C. (2003): Supervision auf dem Prüfstand. Leske+ Budrich-Verlag, Opladen.*
- Petzold, H.G., Steffan, A. (1999a): Selbsterfahrung in der Ausbildung von PsychotherapeutInnen - empirische Perspektiven aus der Sicht der Integrativen Therapie. In: Laireiter, A.-R. (Hrsg.), Selbsterfahrung in Psychotherapie und Verhaltenstherapie - Empirische Befunde. Tübingen: dgvt-verlag.*
- Petzold, H.G., Steffan, A. (1999b): Ausbildung, Selbsterfahrung und Selbstmodelle in der Integrativen Therapie - Hintergründe, Konzepte und Forschungsergebnisse zu einer „transversalen“ Weiterbildungskultur. In: Gestalt (Schweiz) 37 (Februar 2000), 25-65.*
- Petzold, H.G.; Steffan A. (2001): Selbsterfahrung in der Ausbildung von PsychotherapeutInnen – empirische Perspektiven aus der Sicht Integrativer Therapie. <http://maxqda.de>*
- Rahm, D.; Otte, H; Bosse, S.; Ruhe-Hollenbach, H. (1993): Einführung in die Integrative Therapie aus der Reihe Innovative Psychotherapie und Humanwissenschaften Band 51, Herausgeber Petzold Hilarion. Junfermann Verlag, Paderborn.*
- Rappe-Giesecke, K. (2003): Supervision für Gruppen und Teams. Springer-Verlag, Berlin Heidelberg New York.*
- Rugel, M.; Jaskolla, L.; Skulschus, M. (2010): System und Systematik von Fragebögen: Innovativer ontologiebasierter Ansatz. Comelio Medien Verlag.*
- Salahshour, K., Petzold, H. G., Orth-Petzold, S. (2013): Einleitung: Narrative Biographieerarbeitung und dokumentierte Praxeologie statt arbiträrer Kasuistik (Petzold/Orth-Petzold). Kreidner-Salahshour. Integrative Bewegungs- und Leibtherapie als Teil der multiprofessionellen Behandlung im Integrierten Maßregelvollzug mit einem psychotischen Patienten als langzeittherapeutischer Prozess – ein Behandlungsjournal narrativer Biographieerarbeitung. Integrative Therapie 3-4 (2013) und <http://www.fpi-publikation.de/artikel/textarchiv-h-g-petzold-et-al-/index.php>*
- Sieper, J.; Petzold H.G. (2011): Polyloge 04/2011, „Komplexes Lernen“ in der Integrativen Therapie und Supervision – seine neurowissenschaftlichen,*

- psychologischen und behavioralen Dimensionen“, FPI-Publikationen, Verlag Petzold + Sieper Düsseldorf/Hückeswagen.
- Schigl, B.; Petzold, H.G.* (1996): Evaluation eines Supervisionslehrganges für Altenarbeit. Endbericht, März 1996. Projektleitung: Petzold, H.G., Projektdurchführung, Schigl, B. Im Auftrag des Bundesministerium für Wissenschaft und Kunst über das Ansuchen des Dr. Karl Kummer Institut für Sozialpolitik und Sozialreform.
- Schigl, B.; Petzold H.G.* (1997): Evaluation einer Ausbildung in Integrativer Supervision mit Vertiefungsschwerpunkt für den klinisch-geriatrischen Bereich – ein begleitendes Forschungsprojekt. IN: Integrierte Therapie I-II.
- Schreier, M.* (2005): Qualitative und quantitative Methoden in der Sozialforschung: Vielfalt statt Einheit! Referat beim Symposium: Qualitative und quantitative Methoden in der Sozialforschung: Differenz und/oder Einheit?. 1. Berliner Methodentreffen an der Freien Universität Berlin. (http://qualitative-forschung.de/methodentreffen/archiv/texte/texte_2005/schreier.pdf).
- Schreyögg, A.* (1991): Supervision – Ein Integratives Modell. Lehrbuch zu Theorie und Praxis. Jungfermann-Verlag, Paderborn.
- Schreyögg, A.* (1992): Integrative Gestaltsupervision: Ein methodenplurales Modell. In: Pühl, H. (Hrsg.). Handbuch der Supervision. Beratung und Reflexion in Ausbildung, Beruf und Organisation. Ed. Marhold, Berlin.
- Schreyögg, A.* (1994a): Supervision – Didaktik & Evaluation. Integrative Supervision in der Praxis, Jungfermann-Verlag, Paderborn.
- Schreyögg, A.* (1993): Der Supervisionszweig an FPI und EAG. In: Petzold, H.G.; Sieper, J., Modelle und Konzepte der Integrativen Therapie, Agogik und Arbeit mit kreativen Medien. Band 2: Strukturen, Methoden, Organisation. Paderborn: Junfermann.
- Schreyögg, A.* (1994b): Wieviele Brillen verwenden Berater? Zur Bedeutung von Mehrperspektivität in Supervision und Organisationsberatung. In: Organisation, Supervision, Clinical Management 1, Leske & Budrich, Leverkusen.
- Steffan, A., Petzold, H.G.* (2010b): Das Verhältnis von Theorie, Forschung und Qualitätsentwicklung in der Integrativen Therapie. (Charta-Colloquium IV). *Integrative Therapie* 1, 63-104 und in: *Leitner, A.* (2001): Strukturen der Psychotherapie. Wien: Krammer Verlag. 447-491. Auch in *Polyloge* 12/2010. http://www.fpi-publikation.de/images/stories/downloads/polyloge/steffan_petzold-verhaeltnis_von_theorie-polyloge_12_2010.pdf

- Stockmann, R. (2007):* Handbuch zur Evaluation: Eine praktische Handlungsanleitung. Band 6 von Sozialwissenschaftliche Evaluationsforschung. Waxmann Verlag.
- Stockmann, R. (2006):* Evaluationsforschung: Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder. Band 1 von Sozialwissenschaftliche Evaluationsforschung. Waxmann Verlag.
- Van Koolwijk, J.; Wieken-Mayser M. (1977):* Techniken der empirischen Sozialforschung: Datenanalyse. Oldenburg Verlag.
- V. Foerster H. (2000):* Das Konstruieren einer Wirklichkeit. In: Paul Watzlawick (Hrsg): Die erfundene Wirklichkeit. Beiträge zum Konstruktivismus. München 2000.
- Wirtz, M.; Nachtigall, C. (1998):* Deskriptive Statistik. Statistische Methoden für Psychologen Teil 1. 2., erweiterte und überarbeitete Auflage, 2002. Juventa Verlag.
- Wagner, R.; Hinz, A.; Rausch, A. & Becker, B. (2009).* Modul Pädagogische Psychologie. Regensburg: Verlag Julius Klinkhardt.
- Wellenreuther, M. (2000):* Quantitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft: Eine Einführung. Beltz Juventa Verlag.
- Wottawa, H.; Thierau, H. (1990):* Lehrbuch Evaluation. H. Huber.

Anhang

Curriculum

Fragebögen – sämtliche Fragebögen liegen bei uns zur Ansicht auf

Transkripte

Leitfaden für externe Beobachtung

Leitfaden für Moderation der Gruppendiskussion

Leitfaden zu den Interviews

Tabellen und Grafiken in einer separaten Datei

Curriculum

Ausbildungslehrgang zum Supervisor/zur Supervisorin in psychosozialen, klinischen und betrieblichen Praxisfeldern auf der Grundlage der „Integrativen Supervision und Organisationsentwicklung“

Europäische Akademie für psychosoziale Gesundheit/Fritz-Perls-Institut EAG/FPI – Düsseldorf
Veranstalter: Bildungshaus Lichtenburg – Nals, Südtirol



I. Zielsetzungen

Zielsetzung des Curriculums ist die Weiterbildung für Angehörige sozialer und helfender Berufe sowie für MitarbeiterInnen in Personalführung, Management und Weiterbildung in der freien Wirtschaft mit einschlägiger Praxiserfahrung zum Supervisor/zur Supervisorin. Diese sollen befähigt werden durch ihre Interventionen in verschiedenen Arbeits- und Praxisfeldern die Qualität der Arbeit mit Menschen und professionellen Handelns in komplexen Arbeitsfeldern zu sichern und zu verbessern. Der Lehrgang integriert auch Ausbildungselemente von Coaching, Team- und Organisationsentwicklung.

1. Leit- bzw. Richtziele

Das Leitziel psychosozialer Interventionen ist die Veränderung von Situationen in Richtung einer allgemeinen Humanisierung der gesellschaftlichen Lebenszusammenhänge, der Beseitigung und Verhinderung von Entfremdungserscheinungen, eine Steigerung der persönlichen Lebensqualität und eine Wahrung der verfassungsmäßig verankerten Grundrechte. An Supervisoren, die derartige Interventionen begleiten werden Anforderungen an persönliche, soziale und professionelle Kompetenz sowie an politische Bewußtheit und soziales Engagement gestellt. Um derart komplexen Aufgaben gerecht zu werden, müssen spezifische Kompetenzen entwickelt werden. Unter Kompetenz verstehen wir "die Gesamtheit des Wissens und der *Fähigkeiten*, die zur Erreichung der Ziele notwendig sind". Es müssen weiterhin Können, praktische *Fertigkeiten*, d.h. *Performanz* als Umsetzung von Kompetenzen in die Praxis entwickelt werden.

1.1 Förderung der personalen Kompetenz und Performanz

Personale Kompetenz ist die Grundlage "persönlicher Souveränität" und die Fähigkeit zu "*komplexer Bewußtheit*". Sie besteht u. a. in der Fähigkeit zur Selbstwahrnehmung, Reflexivität, Selbstregulation und Selbstverwirklichung. Personale Performanz ist die Umsetzung dieser Fähigkeiten in Alltagshandeln. Beides begründet Selbstwertgefühl, Identitätssicherheit und "persönliche Souveränität".

1.2 Förderung der sozialen Kompetenz und Performanz

Soziale Kompetenz setzt personale voraus und ist die Fähigkeit der Person, komplexe soziale Situationen adäquat wahrzunehmen und auf sie angemessen zu reagieren, mit anderen Menschen und Gruppen in Ko-respondenz zu treten und zu effizienter Kooperation zu gelangen. Für Supervisoren ist eine hohe soziale Kompetenz Voraussetzung erfolgreicher Intervention.

1.3 Förderung der professionellen Kompetenz und Performanz

Professionelle Kompetenz kann nicht losgelöst von der personalen und der sozialen betrachtet werden. Professionelle *Kompetenz* meint die Beherrschung theoretischer Konzepte und die Fähigkeit zu Reflexion und Metareflexion. *Performanz* meint die praktischen Fertigkeiten zur qualifizierten Ausübung der Profession, hier der Tätigkeit als Supervisor. Beides ermöglicht eine "exzellente Professionalität".

1.4 Förderung des sozialen Engagements

Die Arbeit als Supervisor oder Organisationsberater erfordert Engagement für die *Integrität* von Menschen, Gruppen und Lebensräumen; ohne diese wird sie ineffizient und fragwürdig. Ein kritisch-emanzipatorisches Bewußtsein und die Bereitschaft zu "engagierter Verantwortung, sich für die Belange anderer, des Gemeinwesens, der Institution bzw. Organisation einzusetzen, um Innovationen auf den Weg zu bringen, soll gefördert werden.

2. Charakterisierung der Methode

Supervision ist als angewandte Sozial- und Humanwissenschaft eine Metadisziplin. Sie ist ein praxisgerichtetes Modell der Reflexion und des Handelns. Als multi-, inter- und transdisziplinär begründete Methode verwendet sie ein breites Spektrum sozialwissenschaftlicher und human-wissenschaftlicher

Theorien (Erkenntnisse der Philosophie, Psychologie, Soziologie, Sozialpsychologie, Organisationswissenschaften usw.) und greift auf erprobte Methoden psychosozialer Intervention zurück. Sie verwendet eine multiperspektivische Betrachtungsweise, indem situative, personabhängige, organisatorische und institutionelle Hintergründe in einer ganzheitlichen Sicht berücksichtigt werden. Sie ist auf die Förderung personaler, sozialer und fachlicher Kompetenz und Performanz von Berufstätigen gerichtet, um Effizienz und Humanität professioneller Praxis zu sichern und zu fördern. Die erfolgt im gemeinsamen Bemühen von Supervisor und Supervisanden. Interventionen erstrecken sich auf folgende Bereiche:

1. *Präventive* Interventionen zur Verhinderung des Abbaus oder der Störung gesunden Bestandes;
2. *Stabilisierende* Interventionen zur Erhaltung vorhandenen Bestandes;
3. *Reparative* Interventionen zur Behebung oder Verbesserung von Störungen und Defiziten;
4. *Fördernde* Interventionen zur Entfaltung und Förderung vorhandenen Bestandes;
5. *Bewältigende* Interventionen (coping) als Hilfe beim Umgang mit irreversiblen Störungen;
6. *Verbessernde* Interventionen (z.B. infrastrukturelle Maßnahmen, Projektarbeit, Organisationsentwicklung) zur Verbesserung der Lebens- und Arbeitssituation und Effizienz von Organisationen und Institutionen;
7. *Repräsentative* Interventionen zur politischen Vertretung von Ansprüchen im gesellschaftlichen Kontext und zur Förderung kritisch-emanzipatorischer und innovativer Entwicklungen.

In den integrativen Ansatz der Supervision gehen praxeologische Modelle und Methoden aktionaler Therapieformen (Psychodrama, Gestalttherapie, Integrative Bewegungs- und Leibtherapie) und Konzepte der Psychoanalyse, Systemtheorie und der Sozialpsychologie z.B. Gruppendynamik, Attributionstheorie, Organisationssoziologie und -psychologie usw. ein.

3. Berufsbild des Supervisors

Bei der Qualifikation zum Supervisor handelt es sich um eine Zusatzausbildung auf der Grundlage eines sozial- bzw. humanwissenschaftlichen Hochschul- oder Fachhochschulstudiums. Supervisoren arbeiten in verschiedenen Praxisfeldern psychosozialer, klinischer, pädagogischer, kultureller und betrieblicher Arbeit, um die in diesen Arbeitsfeldern tätigen Personen in ihrer Arbeit fachlich zu begleiten, zu beraten, zu fördern und zu einer qualifizierten Ausübung ihrer Profession beizutragen. Supervisoren arbeiten meist als externe Berater, nebenberuflich oder in freier Praxis oder als interne Berater im Angestelltenverhältnis.

II. Zulassungsverfahren

Es gelten die jeweiligen Zulassungsbestimmungen der nationalen Berufsverbände.

I. Formale Voraussetzungen

Für Teilnehmer aus Südtirol gelten die Standards der Berufsgruppe der Supervisorinnen und Supervisoren Südtirols BGS; für Teilnehmer aus anderen Ländern jene des jeweiligen Herkunftslandes.

Standards der BGS - Zulassungsvoraussetzungen zur Supervisionsausbildung:

a) Abschluß einer human- oder sozialwissenschaftlichen Ausbildung an Universität oder Fachhochschule (Mag., Dipl., Dr., diploma universitario) oder ein dokumentiertes Äquivalent als Äquivalent gilt auch die Eintragung in das Psychologen- oder Psychotherapeutenmaßbuch	Oder b) Abschluß eines nicht human- oder sozialwissenschaftlichen Studiums an Universität oder Fachhochschule oder ein dokumentiertes Äquivalent	Oder c) Abschluß einer postmaturären Fachausbildung (postmaturäre Lehrgänge, die nicht von Universitäten oder Fachhochschulen geführt werden - betrifft hauptsächlich „alte“ italienische Ausbildungsformen und Äquivalente im Ausland)	Oder d) Matura oder maturaähnliche Abschlüsse (betrifft italienische Ausbildungsformen, die künftig durch postmaturäre Ausbildungen ersetzt werden und Äquivalente im Ausland)
5 Jahre Berufserfahrung nach Abschluß der Ausbildung	7 Jahre Berufserfahrung nach Abschluß der Ausbildung	7 Jahre Berufspraxis nach Abschluß der Ausbildung	10 Jahre Berufserfahrung nach Abschluß der Ausbildung
Zusatz: Dokumentierte supervisionsrelevante human/sozialwissensch. Aus- od. Fortbildung über insges. 400 Std., davon 200 Std. in einer Ausbildungseinheit, mit Selbsterfahrung, praktischen Übungen und Praxisreflexion Themen: Persönlichkeitsbildung, Berufsbild und Arbeitswelt, Beziehungen und Rollen in Organisationen und Institutionen, Beratungsformen, Management und Unternehmensführung, Kommunikation, Konfliktmanagement, Teamentwicklung, Gruppendynamik, Gruppenleitung, Praxisbegleitung, psychosoziale Körperarbeit, Erwachsenenbildung, Psychotherapeutisches Propädeutikum, Spezialisierungslehrgang für Integration oder äquivalente Vorbildung			
Mindestalter 27 Jahre Nachweis von mind. 60 Std. supervisionsrelevanter Fortbildung und Selbsterfahrung 60 Std. Teilnahme an Supervision oder Praxisbegleitung als Supervisandin bei spezialisierten Supervisoren in den letzten 5 Jahren vor Beginn der Supervisionsausbildung (kann innerhalb des 1. Ausbildungsjahres nachgeholt werden)			

Die Voraussetzungen müssen durch Bestätigungen der jeweiligen Weiterbildungseinrichtungen belegt werden. Die formalen Zulassungsbedingungen werden von der Lehrgangsleitung geprüft, die über Anerkennung und Anrechnungen von Vorleistungen entscheidet.

2. Persönliche Eignung

Von den Kandidaten wird eine Reihe von persönlichen Eigenschaften als Voraussetzung für eine qualifizierte Supervisionstätigkeit erwartet: normale physische und psychische Belastbarkeit, Konfliktbewußtsein, Selbstreflexion, Rollenflexibilität, soziales Differenzierungsvermögen, Fähigkeit zur Empathie, emotionales Ausdrucksvermögen, Frustrationstoleranz, die Fähigkeit, mit Aggressionen umzugehen, Nähe und Distanz zu regulieren und Motivation zur Arbeit an sich selbst. Der Supervisor sollte über einen soliden Fundus an sozialwissenschaftlicher und klinischer Theorie verfügen. Eine gute Fremdwahrnehmung, hohe soziale Kompetenz und gute methodische Kenntnisse der psychosozialen bzw. klinischen Arbeit oder des Managements werden erwartet.

3. Auswahlgespräch

Die Lehrgangsleitung versucht durch das Auswahlgespräch einen Eindruck von der persönlichen Eignung und Motivation zu gewinnen. Nach den Gesprächen findet eine Vorauswahl der potentiellen Lehrgangsteilnehmer statt.

4. Orientierungsseminar

Das Orientierungsseminar dient Kandidaten und Lehrgangsleitung dazu, die Qualifikation und Motivation für die Ausbildung auch im Gruppensetting und anhand der supervisorischen Arbeitsweise nochmal zu überprüfen. Die endgültige Auswahl durch die Lehrgangsleitung wird begründet.

5. Zulassung

Die Lehrgangsleitung entscheidet über die Zulassung nach Feststellung der formalen Voraussetzungen, nach Überprüfung der persönlichen Eignung im Auswahlgespräch und im Orientierungsseminar. Die Zulassung kann an bestimmte Bedingungen geknüpft werden, z. B. weitere Eigensupervision vor der Weiterbildung bzw. parallel zu ihr.

III. Struktur

Die Weiterbildung mit Abschluß durch Graduierung läuft berufsbegleitend über drei Jahre. Sie umfasst: 506 Lehrgangsstunden (200 Std. fortlaufende Seminargruppe, 306 Std. thematische Kompaktseminare) 75 Std. Lernsupervision = eigene Praxis als Supervisor (55 Std. in unterschiedlichen Settings, 20 Std. Ko-Supervision)

50 Std. Lehrsupervision = Begleitung der eigenen Praxis als Supervisor durch Lehrsupervisoren (davon mind. 25 Std. Einzel-Lehrsupervision, 1 Std. Gruppen-Lehrsupervision = 0,6 Std. Einzel-Lehrsupervision Gruppenlehrsupervision = max. 3 Tn.)

1 Stunde = 60 min.

Studiengruppe

Projektarbeit im Team

Kolloquium

Graduierungsarbeit

Strukturplan (siehe im Anhang)

IV. Didaktische Schwerpunkte

Im ersten Jahr wird der methodischen und professionellen Selbsterfahrung besondere Beachtung geschenkt, um das persönliche, emotionale und soziale Lernen in der Gruppe zu fördern. Inhaltlich stehen Konzepte und Methoden der psychosozialen Arbeit und Menschenführung im Vordergrund.

Im zweiten Jahr liegt der Schwerpunkt auf der Intensivierung des gemeinsamen professionellen Lernens in einem Klima "fundierter Kollegialität". In der Auseinandersetzung mit der Supervisionsmethodik und der Bearbeitung von Krisen, Konflikten, komplexen sozialen Situationen sollen methodische Selbsterfahrung und Theorie-Praxis-Vermittlung in einem ausgewogenen Verhältnis zueinander stehen.

Im dritten Weiterbildungsjahr steht die eigene supervisorische Arbeit und die Ko-Supervision der Kandidaten im Vordergrund. Die Seminare beziehen sich methodisch auf die Praxis von Korrespondenz, Exzentrizität, Mehrperspektivität, Triplexreflexion und inhaltlich auf ein vertieftes Theorieverständnis, institutionsspezifische Fragen und auf die Ethik von Supervision.

1. Methodische und professionelle Selbsterfahrung

Das wichtigste Medium im Prozess der Supervision ist der Supervisor selbst, der in komplexen sozialen Situationen nur *adäquat* intervenieren kann, wenn er über eine hohe "persönliche Souveränität", eine methodisch geschulte, differenzierte Selbst- und Fremdwahrnehmung verfügt, seinen biographischen Hintergrund, die Erfahrungen seines Berufslebens und seine emotionalen Reaktionen so weit kennt, daß er Prozesse nicht durch Projektionen und Übertragungen kontaminiert und durch eine gute Rollendistanz zu situations- und prozessadäquaten Interventionen fähig ist.

2. Theorie

Neben der spezifischen Theorie der Integrativen Supervision bilden solide theoretische Kenntnisse aus den verschiedenen Bereichen der Sozial- und Humanwissenschaften die Grundlage für das Einschätzen von Problemen und für das Entwickeln adäquater Handlungsstrategien in einer systemischen, mehrperspektivischen Vorgehensweise. Die Vermittlung und das Aufarbeiten theoretischer Zusammenhänge geschieht in den Seminaren, in der Studiengruppe sowie im Eigenstudium einschlägiger Literatur.

3. Methodik

Die Methodik im Integrativen Ansatz der Supervision gründet auf einem ko-respondierenden, diskursiven Ansatz, bei dem systemisches Denken, Koreflexivität und Metareflexion, gemeinsame Kompetenz und Zusammenarbeit (Konflux) im Zentrum stehen. Interventionen in der Einzel-, Gruppen-, Team- und Institutionssupervision erfordern methodische Kenntnisse in den Verfahren der Einzelfallhilfe, Methoden sozialer und psychologischer Gruppenarbeit, des Coachings, der Team- und Organisationsentwicklung, des Managements und Consultings für die Arbeit in Organisationen und Unternehmen. Darüber hinaus muß der Supervisor über spezifische Methoden der Supervision verfügen.

4. Fortlaufende Seminargruppe

10 Seminare (200 Stunden) 1.-3. Jahr

Sie werden von einem fixen Lehrsupervisorypaar der EAG/FPI geleitet, das die gesamte Lehrgangsführung inne hat. Die Seminare dienen der Selbsterfahrung im Sinne individueller und gruppaler Entwicklung. Die Arbeitserfahrungen der Teilnehmer in ihrem Grundberuf, die Gruppenprozesse sowie die Erfahrungen aus der Lernsupervision dienen als supervisorisches Übungsfeld mit theorie- und methodenbezogenen Arbeitseinheiten.

5. Kompaktseminare

9 thematische Kompaktseminare (306 Stunden) 1.-3. Jahr

Diese Seminare werden von verschiedenen Lehrsupervisoren der EAG/FPI abgehalten. Sie haben das Ziel, spezifische Fertigkeiten und Techniken der Supervision zu vermitteln und einzuüben. Theorie, Methodik und Praxis werden themenspezifisch verbunden.

6. Lernsupervision

Im zweiten Weiterbildungsjahr beginnen die Kandidaten eigene Prozesse als Supervisor durchzuführen. Dabei sollen verschiedene Settings: Einzel-, Gruppen-, Team-, Organisationssupervision vorkommen. Die Ko-Supervision wird zusammen mit einem erfahrenen spezialisierten Supervisor gehalten, vor- und nachbesprochen und vom Kandidaten dokumentiert. Wenn die Ko-Supervision gemeinsam mit einem Ausbildungskollegen gemacht wird, muss die dokumentierte Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung mit dem Lehrsupervisor durchgearbeitet werden.

7. Lehrsupervision

Die Lehrsupervision dient der Begleitung der Kandidaten bei den ersten Praxisschritten. Durch ein Supervisionsjournal, Sitzungsprotokolle oder Tonbandaufzeichnungen werden einzelne Sitzungen und Verläufe dokumentiert und mit dem Lehrsupervisor durchgearbeitet. Die als erfolgreich beurteilte schriftliche Evaluation eines durch den Lehrsupervisor begleiteten Supervisionsprozesses, zählt zu den Prüfungsvorleistungen für die Graduierung. Nach jeweils 2 Supervisionsterminen des Kandidaten mit seinen Supervisanden sollte eine Lehrsupervision stattfinden. Die Lehrsupervision hat in Einzelsitzungen zu erfolgen. Bei Gruppensupervision darf die Zahl der Teilnehmer drei nicht übersteigen, und es erhöht sich die Zahl der Sitzungen. Eine Liste von Lehrsupervisoren aus dem Trainerstaff des EAG/FPI wird zur Verfügung gestellt.

8. Praxisdokumentation

Die schriftliche Praxisdokumentation erfolgt a) über einen der Lern-Supervisionsprozesse, über die Ko-Supervision (auch Journal) und c) durch Mitarbeit am Projektbericht. Sie soll Prozessverlauf, Methodik und die theoretisch begründete Interventionsstrategie darstellen. Graduerungsarbeiten wie Praxisberichte werden von zwei durch den Prüfungsausschuß benannten Lehrsupervisoren durchgesehen und begutachtet. Die Beurteilung kann lauten "angenommen" oder "abgelehnt". Im Falle einer Ablehnung werden von den Gutachtern Ergänzungs- oder Veränderungsvorschläge gemacht oder ein grundsätzlich neues Thema vorgeschlagen.

9. Studiengruppe

In selbstorganisierter verbindlicher Form erarbeiten und reflektieren die Teilnehmer die theoretischen Grundlagen der Supervision durch gemeinsames Literaturstudium in Kleingruppen.

10. Projektarbeit

Im zweiten und dritten Jahr führen die Teilnehmer in Teams ein supervisorisches Praxisprojekt durch. Es hat die Funktion, im Team eine Maßnahme von der Akquisition, dem Projektdesign, über die Implementierung bis zur Auswertung durchzuführen und zu dokumentieren (z. B. im Bereich von professioneller Weiterbildung, Coaching, Teamsupervision, Organisationsentwicklung in Betrieben, Verwaltungen, Institutionen usw.). Die Arbeit wird von den der Lehrgangsleitung bzw. vom Lehrsupervisor begleitet. Auf diese Weise werden Feldkompetenz und Praxisperformanz "live" erworben.

11. Graduerungsarbeit

Die schriftliche Abschlußarbeit zu Theorie, Methodik, Technik oder Praxisfeldern der Supervision soll ausweisen, daß der Teilnehmer mit den theoretischen und methodischen Problemen der Supervision im Allgemeinen und der Integrativen Supervision im Besonderen vertraut ist. Die Arbeit soll – evtl. in Kurzform - in einer einschlägigen Fachzeitschrift veröffentlicht werden. Das Thema der Graduerungsarbeit muß mit einer Gliederung beim Prüfungsausschuß zu Beginn des dritten Weiterbildungsjahres eingereicht und von diesem genehmigt werden.

12. Kolloquium

Nach Annahme der Graduerungsarbeit und der Praxisberichte wird der Weiterbildungskandidat zu einem einstündigen Kolloquium zugelassen, auf das er sich in der fortlaufenden Studiengruppe und im Selbststudium vorbereitet. Im Kolloquium werden Fragen der Metatheorie, Theorie, Methodik und Technik der Supervision, des Coaching, der Team- und Organisationsentwicklung behandelt. Es soll zeigen, daß der Kandidat in der Lage ist, seine Arbeit theoretisch zu begründen, daß er einen Überblick über die einschlägige Literatur hat und damit über eine angemessene fachliche Kompetenz verfügt. Die Prüfer entscheiden über das Kolloquium mit "bestanden" oder "nicht bestanden". Wird das Kolloquium nicht bestanden, kann es frühestens nach drei Monaten noch einmal wiederholt werden.

13. Abschluß mit Graduerungsdiplom

Voraussetzung für die Graduerung sind: Absolvierung aller erforderlichen Seminare, Projektarbeit, Beteiligung an einer Studiengruppe, Lernsupervision, Lehrsupervision, Praxisdokumentation, Kolloquium Graduerungsarbeit. Die Supervisoren, bei denen die Ko-Supervision und die Lehrsupervision absolviert wurden, geben als Gutachter über die persönliche, fachliche und soziale Kompetenz des Weiterbildungskandidaten eine Stellungnahme ab, in der die Zulassung zur Graduerung befürwortet werden muß. Kann diese Befürwortung nicht gegeben werden, ist vom Weiterbildungsausschuß in Verbindung mit den Gutachtern festzusetzen, ob zusätzliche Auflagen vom Weiterbildungskandidaten absolviert werden müssen, um fehlende Kompetenzen zu erwerben.

Seminare im 1. Jahr

A. Themenzentrierte Seminare in der fortlaufenden Gruppe

1.1 Aktionale Beratungsformen - Konzepte humanistischer Psychologie, 20 Stunden

Ziele und Inhalte:

Über methodische Selbsterfahrung und Eigensupervision werden die Grundlagen aktionaler Beratungsformen (Psychodramas, leib- und bewegungsorientierte Beratung, Gestaltberatung usw.) für den Einzelnen und die Gruppe erfahrbar gemacht. Schwerpunkte beruflicher Arbeit werden durch diese Ansätze erlebnisnah konkretisiert. Die kognitive Verarbeitung erfolgt durch konzeptionelle Auseinandersetzung mit den jeweiligen Ansätzen und den Ideen der humanistischen Psychologie.

Methoden: Selbsterfahrung/Eigensupervision, Gestaltberatung, Psychodrama, Gruppendynamik, Bewegungstherapie, Psychomotorik

Techniken: Rollentausch, leerer Stuhl, Doppel, kreative Arbeitsformen

1.2 Gruppendynamik, Gruppenprozessanalyse, Kleingruppentheorie, angewandte Sozialpsychologie, 20 Stunden

Ziele und Inhalte:

Über methodische Selbsterfahrung und Eigensupervision sollen die Kursteilnehmer eine differenzierte Perspektive von gruppalen Strukturen und Gruppen-Prozess-Phänomenen gewinnen. Abbau von Angst und Aufbau von Kohäsion, Rollen, Positionen, Rangordnung, soziometrische Positionen werden anhand der Reflexion des eigenen Gruppenprozesses verdeutlicht. Die kognitive Einordnung geschieht durch Auseinandersetzung mit unterschiedlichen sozialpsychologischen Konzepten: Kleingruppentheorie, Gruppendynamik, Attributionstheorie, Theorie der Kontrollüberzeugungen.

Methoden: Selbsterfahrung und Eigensupervision, Psychodrama, Integrative Therapie, Gruppendynamik

Techniken: Gruppendynamische Interventionsformen

Medien: Video

1.3 Arbeit mit Konflux, kreativen Medien und kokreativen Prozessen, 20 Stunden

Ziele und Inhalte:

Gleichlaufend mit methodischer Selbsterfahrung wird die Verwendung spezifischer Medien in der supervisorischen Praxis mit Bezug auf klinische, sozial-pädagogische, sozialarbeiterische, organisationale und agogische Arbeitsfelder erfahren. Es entsteht eine Integrationsmöglichkeit zwischen personalen, sozialen und professionellen Erlebnisprozessen. Die Förderung von Konfluxprozessen, individueller und gruppalen Kreativität, die Entwicklung kokreativer Problemlösungsstrategien stehen im Zentrum. Eine kognitive Erarbeitung wird über die Beschäftigung mit Ansätzen der Kreativitäts- und der Medientheorie mit Mapping- und Chartingtechniken angestrebt.

Methoden: kokreative Selbsterfahrung, Bewegungs- und Gestalttherapie, Konflux- und Medienarbeit, Kreativmethoden

Techniken: Animationstechniken, Brainstorming, Charting, Mapping, Visualisierung, Kontrollversdiskussion

Medien: Handlungs- und Materialmedien

1.4 Rollenspiel und Rollentheorie, 20 Stunden

Ziele und Inhalte:

Ziel des Seminars ist, die Unterscheidung zwischen funktionalen Verhaltensweisen, Haltungen und Rollenhandeln zu vermitteln. Handlungsmöglichkeiten in verschiedenen Funktionsbereichen (z. B. Leitung, Beratung, Verhandlung usw.) und Rollenflexibilität für effiziente Supervisionsarbeit sollen gefördert werden. Rollendistanz und Ambiguitätstoleranz wird trainiert. Bei der Arbeit in Dyaden, Triaden und der Kleingruppe werden durch Psychodrama (Moreno) bzw. Rollenspiele funktionale Haltungen und Rollenmuster bewußtgemacht und erfahren. Durch rollentheoretische Auseinandersetzungen wird das Erfahrene kognitiv zugeordnet.

Methoden: Psychodrama, Soziodrama, Rollenspiel, Szenariotechnik

Techniken: Imaginationsübungen, Rollentausch, Doppel, Spiegeln

Medien: Video

B. Kompaktseminare

1.5 Beratung - Techniken, 34 Stunden

Ziele und Inhalte:

Das Seminar vermittelt Basiskonzepte integrativer Beratungsansätze und ihre spezifische Applikation in der Supervisionsarbeit. Das Ko-respondenzmodell, Intersubjektivitätskonzept (Lévinas, Marcel), Prozeßmodelle, Interventionsstile, Aufbau von Beratungssettings, die Zielformulierung auf der Grundlage einer Analyse von Problemen, Ressourcen und Potentialen sowie die Strukturierung von Beratungsverläufen werden in Theorie und Praxis erarbeitet.

Methoden: Gestaltberatung, Rollenspiel, Integrative Beratung

Techniken: Rollentausch, leerer Stuhl, Doppel usw.

Medien: Video

1.6 Prozessuale Diagnostik, 34 Stunden

Ziele und Inhalte:

Das Seminar beinhaltet die theoretische Abgrenzung zwischen Beratung und Therapie, Aufbau und Strukturierung von Erstkontakt und Erstgespräch, Techniken der prozessualen Diagnostik und des Assessments, Grundlagen des diagnostisch-anamnestischen Gesprächs, Explorationsarbeit in Selbsterfahrung. Es werden Methoden und Techniken der Awareness-Steigerung und des Umgangs mit Zeitstruktur vermittelt.

Methoden: Rollenspiel, Gestalt-Awareness-Training, Bewegungstherapie

Techniken: Interventionstechnik, Mikroanalyse, Haltungs- und Bewegungsanalysen

1.7 Methoden Integrativer Supervision, 34 Stunden

Ziele und Inhalte:

In der Supervision geht es darum, mehrschichtige Kontexte in ihrem zeitlichen Zusammenhang zu verstehen und dem Supervidierten verstehbar zu machen. Dazu sind das Mehrperspektivitäts- und das Mehrebenenmodell, Methoden wie Kontext- und Kontinuumanalyse, Mikroanalyse, aber auch Techniken wie Visualisierung, Mapping und Charting szenische Konkretisierung, direkte Kommunikation usw. hilfreich. Das Seminar soll diese Methoden und Techniken in der Praxis vermitteln und die entsprechenden theoretischen Hintergrundkonzepte bearbeiten.

Methoden: Kontextanalyse, Kontinuumanalyse, Korespondenzmethode, Triplexreflexion

Techniken: Visualisierung, Szenische Konkretisierung, Charting, direkte Kommunikation

Seminare im 2. Jahr

A. Themenzentrierte Seminare in der fortlaufenden Gruppe

2.1 Planspiel - Werte und politische Implikation, 20 Stunden

Ziele und Inhalte:

Die politischen Implikationen und Leitwerte psycho-sozialer Arbeit sollen anhand der Reflexion eigener Werthaltung und der Metareflexion der sich darin zeigenden Diskurse (Foucault) deutlich gemacht werden. Die Einwirkungen von Interessengruppen auf psychosoziale Arbeit, die Bedeutung ökonomischer und ökologischer Einflüsse und herrschender Normen wird anhand eines Planspiels aufgezeigt. Die Auswirkungen von Macht, struktureller Gewalt, Herrschaftsstrukturen und die Förderung emanzipatorischer Lernschritte werden zusammen mit der Methodik der Planspielarbeit erlebnisnah erfahren.

Methoden: Planspiel, Soziodrama, Ko-responsenzmethode, Triplexreflexion

Techniken: Doppel, Rollentausch, Spiegel

Medien: Video

2.2 Interaktion und Kommunikation, 20 Stunden

Ziele und Inhalte:

Das Erleben und Analysieren von verbalen und nonverbalen Interaktionsmustern und Kommunikationsprozessen in Dyaden und zwischen Netzwerken wird über methodische Selbsterfahrung reflektiert. Sozialpsychologische und systemtheoretische Konzepte, Modelle der Interaktions- und Kommunikationstheorie werden zur kognitiven Einordnung herangezogen. Die Arbeit mit "social worlds", kollektiven Kognitionen, subjektiven Theorien auf der Sach- und Beziehungsebene und das Trennen und Verbinden dieser Ebenen wird im Hinblick auf das Vorgehen bei Einzelkontakten, Gruppen und Teams erarbeitet.

Methoden: Gestaltfokalsitzungen, Rollenspiel, Interaktionsanalyse, Minilectures, Korespondenzmethode, Konnektierung

Techniken: Interventionstechniken, Übungen

Medien: Video und Tonband

2.3 Übertragung, Gegenübertragung, Widerstand, Coping, 20 Stunden

Ziele und Inhalte:

Übertragungs- und Widerstandsdynamik, Abwehr, Copingstile in der Arbeit mit Einzelpersonen, Gruppen, Teams stehen thematisch im Mittelpunkt. Übertragungsphänomene in der Gruppe werden aufgezeigt und durchgearbeitet. Widerstände (Blockierungen) werden anhand verschiedener Abwehr-, Bewältigungs- und Schutzmechanismen aufgezeigt. Der Wahrnehmung eigener Gegenübertragungsreaktionen und ihrer Handhabung wird besondere Beachtung geschenkt. In der Reflexion zu Prozessen aus der Praxis und der eigenen Weiterbildungsgruppe wird theoretisches und praxisbezogenes Rüstzeug zum Thema erarbeitet.

Methoden: Gruppendynamik, Minilectures, Rollenspiel

Techniken: Übertragungs- und Projektionsübungen

Medien: Video

2.4 Arbeit mit Organisationen, Institutionen und ihren Pathologien – Arbeit und Beruf aus interdisziplinärer Sicht – Feldspezifische Phänomene in Italien/Südtirol, 20 Stunden

Ziele und Inhalte:

Anhand der Bearbeitung des beruflichen Arbeitsfeldes der Kursteilnehmer soll deutlich werden, wie der jeweilige organisatorische Rahmen samt seiner maßgeblichen Suprasysteme die Erlebnisweise von einzelnen sowie Gruppen beeinflusst wird und wie institutionelle Bedingungen, Unternehmensphilosophie, corporate identity, Organisations- bzw. Institutionskultur in die Kooperation von Teams und die Arbeit mit Klienten einwirken. Insbesondere wird das Phänomen Arbeit und Beruf aus interdisziplinärer Sicht betrachtet und auf dem Hintergrund individueller und lokaler und nationaler gesellschaftlicher Entwicklungen untersucht. Konstruktive und destruktive Einflußgrößen werden untersucht. Möglichkeiten der Prävention, Bewältigung und Veränderung durch organisationsspezifische Kooperations-, Planungs- und Handlungsmodelle, z.B. Strategien des "reflexiven Managements", der System- und Kulturanalyse und Kulturveränderung, werden aufgezeigt.

Methoden: Szenariotechnik, Soziodrama, Rollenspiel

Techniken: Mapping/Charting, Berufsbiographieanalyse, Copingstrategien, joint competence

B. Kompaktseminare

2.5 Methoden und Modelle der Supervision, 34 Stunden

Ziele und Inhalte:

Das Seminar stellt verschiedene Methoden und Modelle der Supervision vor, die im psychosozialen Bereich Verwendung finden. Systemische Modelle, Balint-Gruppenarbeit und andere psychoanalytische Supervisionskonzepte, Gestaltsupervision, Integrative "Kompetenzgruppe" mit dem Konfluxmodell sowie Modelle aus Gruppendynamik und Sozialarbeit werden im Hinblick auf ihren theoretischen und methodologischen Ansatz sowie ihre supervisorische Praxisrelevanz behandelt.

Methoden: Minilectures, Balint-Gruppenarbeit, systemische Methoden, Integrative Therapie, Exchange-Learning, Konfluxarbeit

Techniken: variable Interventionstechniken

2.6 Krisenprävention/Krisenintervention, 34 Stunden

Ziele und Inhalte:

Das Seminar soll mit den "Krisen der Helfer" und den wichtigsten Konzepten der Krisentheorie und Methoden der Krisenprävention und -intervention in der Arbeit mit Einzelklienten, Gruppen und Teams vertraut machen. Modelle von Krisenverläufen, Trauma- und Burnouttheorien, spezifische Interventionstechniken, wie z. B. innere Distanzierung, innere Beistände, Realitätstraining, Komplexitätsreduktion werden in praktischen Übungen demonstriert. Die Rolle des Supervisors als "crisis intervention agent" wird in besonderer Weise thematisiert.

Methoden: Integrative Therapie, Rollenspiel, Krisencoping, Realitätstraining

Techniken: Interventionstechniken, Zukunftsprojektion, Innere Distanzierung, Relaxationstechniken

2.7 Praxisfeldspezifische Arbeit, 34 Stunden

Ziele und Inhalte:

Supervision wird um so effektiver, je genauer der Supervisor das spezifische Praxisfeld mit seinen Problemen, Ressourcen und Potentialen kennt, in dem er tätig wird. Die Arbeit bei Suchtkranken oder die Wiedereingliederung psychiatrischer Patienten, die Behandlung von Jugendlichen oder alten Menschen o.ä. werfen spezifische Probleme und Fragestellungen auf, die besondere Feldkompetenz und feld- bzw. zielgruppenspezifische Interventionen erfordern. Das Seminar richtet sich an den Arbeitsbereichen der Teilnehmer aus. Es wird versucht, praxisfeldspezifische Interventionsstrategien zu erarbeiten und zu reflektieren.

Methoden: Minilectures, Rollenspiel, Kleingruppen-Diskussion, Ko-responzenzmethode

Techniken: variable Interventionstechniken, joint competence

Medien: Video

Seminare im 3. Jahr

A. Themenzentrierte Seminare in der fortlaufenden Gruppe

3.1 Aufgabenorientierte und praxisfeldbezogene Arbeit mit Konflikten, 20 Stunden

Ziele und Inhalte:

Durch aufgabenorientierte und arbeitsweltbezogene Seminararbeit wird ein Bezugsrahmen geschaffen, der die Wechselwirkungen zwischen Individuum, Kleingruppe, Organisation, Institution und Gesellschaft (Ideologie) zum Thema hat. Im Mittelpunkt wird die Bewußtwerdung eigener Konfliktkonstellationen in diesem Gefüge stehen. Zur Analyse werden Triplexreflexionen eingesetzt und zur kognitiven Einordnung dienen Konzepte der Konflikttheorie.

Methoden: Rollenspiel, Minilectures, Konfliktmanagement

Techniken: Aufgaben, Übungen, Interventionstechniken, conflict maps

Medien: Video, Film

3.2 Ethik und Supervision, 20 Stunden

Ziele und Inhalte:

Supervision findet, wie jede Form psychosozialer Arbeit, im zwischenmenschlichen Milieu statt. Wo es um zwischenmenschliche Beziehungen und soziale Zusammenhänge geht, stellt sich die Frage, auf welchem ethischen Boden diese gestaltet oder verhandelt werden und welche Diskurse in Ihnen zum Tragen kommen. Das Erkennen ethischer Fragestellungen, ihre jeweilige Bewertung und die Fähigkeit, diese im Sinne einer Diskursethik in der Supervision ko-respondierend zu thematisieren, sind Bestandteile supervisorischer Qualifikation. Kernthemen supervisorischer Ethik wie Schweigepflicht, informed consent, Allparteilichkeit, Klientenrechte usw. werden in Ko-respondenzprozessen bearbeitet.

Methoden: Minilectures, Ko-respondenzmethode, Triplexreflexion

Techniken: Übungen, Aufgaben

B. Kompaktseminare

3.3 Dynamik von Organisationen und Institutionen, 34 Stunden

Ziele und Inhalte:

Organisationen und Institutionen sind als soziale Gebilde/Systeme zu differenzieren. Sie haben von ihrer Struktur, den in ihnen herrschenden Machtverhältnissen, den von Sachzwängen vorgegebenen Funktionsabläufen eine jeweils spezifische Dynamik, die förderlich oder abträglich sein kann. Diese Dynamik hat auf die Beziehung zu Klienten oder von Teammitgliedern untereinander Auswirkungen. Das Seminar macht mit problematisiert institutionsorientierte Interventionen der Supervision. In der Analyse von Beispielen aus der Praxis sollen Interventionsstrategien erarbeitet werden, die die Arbeit im Rahmen von Institutionen/Organisationen fördern und Konflikte mit der Institution bearbeitbar machen. Die Möglichkeiten und Grenzen der Veränderung von Institutionen und die daraus abzuleitenden Konsequenzen für die Supervisionsarbeit sollen thematisiert werden.

Methoden: Planspiel, Soziodrama, Rollenspiel, Minilectures, Ko-respondenzmethode

Techniken: variable Interventionstechniken

3.4 Organisationsberatung I, Organisationsanalyse und Veränderungsstrategien, 34 Stunden

Ziele und Inhalte:

Das Seminar vermittelt auf der Grundlage des Konzepts des "reflexiven Managements" Instrumente zur Analyse der Funktionsabläufe in Organisationen als komplexen Systemen und ihrer verschlüsselten sozialen Strukturen und Dynamiken. Dabei werden systemische, soziologische, sozialpsychologische - z. B. sozioanalytische und rollenanalytische - Perspektiven verbunden, um die spezifische Organisations- oder Institutionskultur und Konfliktfelder zu erkennen und veränderungswirksame Interventionen zu planen und zu implementieren.

Methoden: Planspiel, themenzentrierte Interaktion

Techniken: Szenariotechnik, Brainstorming

3.5 Organisationsberatung II - OE als Bestandteil von Teamsupervision, 34 Stunden

Ziele und Inhalte:

Organisations- und Institutionsberatung werden als möglicher Bestandteil von Teamsupervision thematisiert. Relevante Ansätze der Organisationsberatung mit ihren jeweiligen kritischen Bewertungen stehen im Vordergrund. Zum anderen sind Bedingungen organisatorischer Systeme oder Teilsysteme zu

erarbeiten, die eine Applikation von Formen Integrativer Organisationsberatung erlauben. Anhand eigener Erfahrungen der Teilnehmer werden unterschiedliche Teamsituationen analysiert. Durch die Vermittlung einschlägiger Organisationsberatungsansätze wird kognitive Einordnung möglich.

Methoden: TZI, Ko-respondenzmethode, Integrative Organisationsberatung

Techniken: Szenario-Technik, Brainstorming

STRUKTURPLAN DER 3-JÄHRIGEN AUSBILDUNG ZUM SUPERVISOR

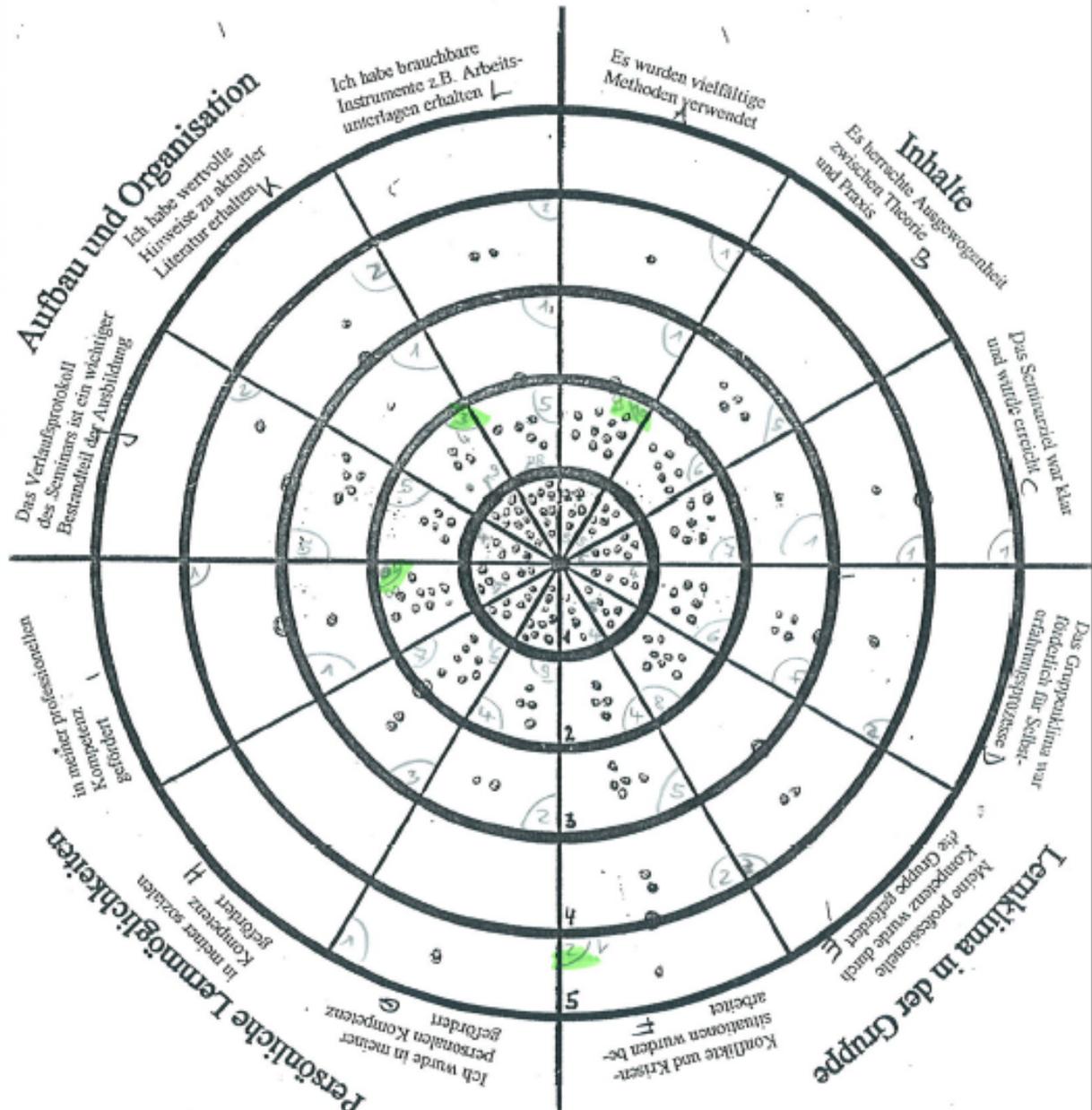
Ziel: **GRADUIERUNG**

1. Jahr	2. Jahr	3. Jahr
Fortlaufende Seminargruppe (je 20 Std./60min. (= 200 Std.)		
1.1 Aktionale Beratungsformen, Konzepte humanistischer Psychologie 1.2 Gruppendynamik, sozialpsychologische Konzepte 1.3 Konflux, Arbeit mit kreativen Medien 1.4 Rollenspiel, Rollentheorie	2.1 Planspiel, Werte, politische Implikationen 2.2 Interaktion, Kommunikation 2.3 Übertragung, Gegenübertragung, Widerstand, Coping 2.4 Organisationen u. ihre Pathologien, Arbeit u. Beruf aus interdisziplinärer Sicht	3.1 Arbeit mit Konflikten 3.2 Ethik der Supervision
Kompaktseminare (je 34 Std./60min. = 306 Std.)		
1.5 Beratung-Techniken 1.6 Prozessuale Diagnostik 1.7 Methoden Integrativer Supervision	2.5 Methoden und Modelle der Supervision 2.6 Krisenprävention und Krisenintervention 2.7 Praxisfeldspezifische Arbeit	3.3 Dynamik von Organisationen und Institutionen 3.4 Organisationsberatung I 3.5 Organisationsberatung II
Studiengruppe (selbstorganisiert) - Literaturstudium		
Studiengruppe	Studiengruppe	Studiengruppe
D. Projektarbeit (selbstorganisiert)		
	Projektarbeit	Projektarbeit
E. LERN-Supervision (75 Std./60min., davon 55 Std. in unterschiedl. Settings; 20 Std. Ko-Supervis.)		
	Lernsupervision	Lernsupervision
F. LEHR-Supervision (50 Std./60min., davon mind. 25 Std. Einzel-Supervision Gruppe max. 3 Tn; 1Gr.Std.=0,6 Einzelstd.)		
	Lehrsupervision	Lehrsupervision
		Graduierungsarbeit
		Kolloquium

Fragebögen

Fragebogen Zielscheibe – Muster der Gesamtnennungen vom 22.-26. Juli 2002

Formative Evaluation des Ausbildungslehrganges zum Supervisor/zur Supervisorin in psychosozialen, klinischen und betrieblichen Praxisfeldern auf der Grundlage der „Integrativen Supervision und Organisationsentwicklung“
 Europäische Akademie für psychosoziale Gesundheit/Fritz-Perls-Institut EAG/FPI – Düsseldorf
 Veranstalter: Bildungshaus Lichtenburg, Nals
Kompaktseminar: „Methoden integrativer Supervision“ 22.-26. Juli 2002
 Evaluationssteam: Martha Ellecosta, Walburga Pichler



Hinweis: 1= volle Zustimmung.....5 = Totale Ablehnung

Persönliche Anmerkungen: KEINE

Besprechung Zielscheibe

F/Besprechung

Besprechung **am:** 10.01.2002 **um:** 20.00 – 21.30 **wo:** LIBU
TN: Martha Ellecosta, Walburga Pichler, Jürgen Lemke, Inge Tutzer,
Herbert Prugger

Besprechungs- Evaluationskonzept der Supervisionsausbildung
punkte

Gesprächspunkte	Ergebnisse/Anmerkungen/usw
„Zielscheibe“	<ul style="list-style-type: none"> - wird bei den Kompaktseminaren eingesetzt - am Ende des Seminars, ab 12.00 Uhr (Seminar vorher abschließen - zunächst jeder TN für sich selbst, dann visualisiert für alle - TN erhalten bei darauffolgenden Fortlaufenden Seminar (am Ende) eine Kopie des Gesamtbildes plus eine Auflistung der zusätzlichen schriftlichen Anmerkungen - Eine Kopie geht auch an Inge und Jürgen, sowie an die Lichtenburg
Qualitativer Fragebogen	<ul style="list-style-type: none"> - wird als „anonymes Feedback“ nach jedem Fortlaufenden Seminar eingesetzt, ab 12.00 Uhr. - die Ergebnisse werden gesammelt und weitergegeben an Inge und Jürgen, sowie an die Lichtenburg - die TN erhalten die Ergebnisse nicht, außer es stellt sich heraus, dass sie eingefordert werden, dann wird das abgeklärt - dieser Fragebogen soll mehr als „Seismograph“ eingesetzt werden, um den Prozess zu beobachten. Je nach „Ausschläge“ oder Entwicklungen wird in den Fortlaufenden Seminaren darauf reagiert.
Ausführlicher Fragebogen am Ende jedes Ausbildungsjahres	<ul style="list-style-type: none"> - ist in Ausarbeitung und wird von Martha und Walburga uns zur Durchsicht vorgelegt - beinhaltet auch Fragen zur Struktur der Ausbildung, den Zielen usw., sowie auch Fragen übers Haus - eingesetzt werden soll er beim letzten Fortlaufenden Seminar jedes Ausbildungsjahres (d.h. z.B. im Mai 2002 das erste Mal)

Lichtenburg, 11.02.2002 (HP)

Folgende Kriterien wurden bei der Planung beachtet und werden in der Durchführung berücksichtigt:

- Aktualisierung des Curriculums und Berücksichtigung des lokalen, d.h. Südtiroler Kontextes; letzteres beinhaltet das Bemühen bis maximal ein Viertel der italienischsprachige Südtiroler mit guten Deutschkenntnissen (zumindest passive Zweisprachigkeit) für den Lehrgang zu gewinnen.
- Nur Lehrbeauftragte der EAG mit langjähriger Erfahrung für die Kompaktseminare zu engagieren und als Co-Referenten Südtiroler Supervisoren einsetzen, um denen die Möglichkeit zu geben, ihre Kenntnisse und ihr Können auszubauen
- eine didaktisch sinnvolle Termin- und Arbeitszeitplanung mit den verschiedenen Modulen (Vgl. Struktur- und Terminplan) zu erstellen
- Koordinierung der Lern- und Lehrsupervision, Zusammenstellung eines Pools an Lehrsupervisoren
- Absprachen mit den Verantwortlichen der Europ. Akademie für psychosoziale Gesundheit (EAG) und der Lehrgangsleitung
- Besprechungen mit der Lehrgangsleitung, mit dem Evaluationsteam usw.

Beteiligte Personen:

Prugger Herbert (60 St.)

Bisi Angelucci Sonja (60 Stunden)

Tutzer Inge (60 Stunden)

3.8 MONITORING UND EVALUATION

Verfahren und Kriterien für Monitoring und Evaluation der Maßnahme beschreiben

eigenes begleitendes Projekt

Evaluation des Lehrgangs:

Ziel : Unterstützung der Wirksamkeit und Nachhaltigkeit – Planungsgrundlage zur Optimierung

Art der Evaluation (Instrumente):

1. **Fortlaufenden Gruppenseminare:** Fragebogen zu Inhalt, Aufbau, Mitarbeit und Atmosphäre, sowie zu den Referenten
2. **Kompaktseminare:** Evaluationsscheibe als Feedback-Dokumentation

Die **Gestaltung des Lehrgangs als Ganzes**, sowie der **Zuwachs an Fachkompetenz** der einzelnen Teilnehmer wird durch eine formative Zwischenevaluation in Form einer **4x durchgeführten Befragung** erhoben.

- Bedürfniserhebung (beim Auswahlseminar)
- Zwischenevaluation (Ende des 1. Jahres)
- Zwischenevaluation (Ende des 2. Jahres)
- Schlussevaluation (letztes Seminar)

Dieser **Fragebogen** ist auf Basis der formulierten Kompetenzfelder bzw. den Zielsetzungen des Lehrgangs entwickelt, fragt somit Kriterien und Indikatoren ab.

Regelmäßige Absprache mit der Lehrgangsleitung und der Projektleitung

Funktion der Evaluation:

- während des Lehrgangs: Steuerungsfunktion
- nach dem Lehrgang: Planungsgrundlage zur Optimierung

3.9 BEGLEITMAßNAHMEN

Begleitende Hilfestellung für KursteilnehmerInnen bei Arbeitseinstieg, Unternehmensgründung oder Übernahme von neuen Funktionen im Betrieb beschreiben.

Fragebogen Anonymes Feedback

Formative Evaluation des Ausbildungslehrganges zum Supervisor/zur Supervisorin
in psychosozialen, klinischen und betrieblichen Praxisfeldern auf der Grundlage der
„Integrativen Supervision und Organisationsentwicklung“
Europäische Akademie für psychosoziale Gesundheit/Fritz-Perls-Institut EAG/FPI – Düsseldorf
Veranstalter: Bildungshaus Lichtenburg, Nals
Fortlaufende Seminargruppe: Gruppendynamik, sozialpsychologische Konzepte 11. – 13. 01. 2002
Evaluationsteam: Martha Ellecosta, Walburga Pichler

Anonymes Feedback

1. Das hat mir gut gefallen:

2. Davon hätte ich gerne mehr gehabt:

3. Das hat mir nicht gefallen:

4. Welches Thema war für mich im Vordergrund:

5. Was war meines Erachtens das Thema für die Gruppe:

6. Wie habe ich die Gruppe erlebt:

7. Welche Erfahrungen nehme ich mit:

8. Wie habe ich den Referenten/die Referentin erlebt:

9. Was wünsche ich mir für das nächste Mal:

10. Was sind meine Befürchtungen für das nächste Mal:

Persönliche Anmerkungen:

Vielen Dank

Zwischenevaluation ESF



Monitoring der Ausbildungsmaßnahmen
Zwischenevaluation (E1)

Fuzikel-Nr.: 3/161/2012
 Geschlecht: M W
 Sprachgruppe: Deutsch Italienisch Ladinisch Andere
 Geburtsjahr: 19_67

Nur bei beruflicher Weiterbildung:

Funktion im Betrieb: KOORDINATORIN
 Anzahl der Arbeitsjahre im aktuellen Betrieb: 14

Sie besuchen zurzeit einen Aus- bzw. Weiterbildungskurs, der von der ESF-Dienststelle der Autonomen Provinz Bozen finanziert wird. Bitte füllen Sie diesen Fragebogen aus und bringen Sie Ihre Meinung über den Kursverlauf zum Ausdruck. Ihre Angaben werden uns helfen, die Stärken und die Schwächen des Bildungsangebotes kennenzulernen und die Qualität des angebotenen Dienstes abzuwägen.

1- Wie lautet Ihr bisheriges Gesamturteil über den Kurs?

Sehr schlecht 1 2 3 4 5 6 Hervorragend

2- Im Vergleich zu Ihren anfänglichen Erwartungen stand der Kurs bislang insgesamt:

- Deutlich unter den Erwartungen (sehr enttäuscht) -1
- Unter den Erwartungen (etwas enttäuscht) -2
- Im Einklang mit den Erwartungen -3
- Über den Erwartungen +1
- Deutlich über den Erwartungen (begeistert) +2

Infrastrukturen

3- Wie beurteilen Sie insgesamt die Infrastruktur, in der die Bildungstätigkeiten bislang stattfanden?

Für Bildung ungeeignet: 1 2 3 4 5 6 Für Bildung sehr geeignet

4- Die Räumlichkeiten, in welchen die Bildungstätigkeiten bislang stattfanden, sind:

Absolut nicht komfortabel 1 2 3 4 5 6 Sehr komfortabel

5- Die Labors (sofern benutzt), wo ein Teil der Bildungstätigkeiten bislang abgewickelt wurde, sind:

Unzureichend ausgestattet 1 2 3 4 5 6 Sehr gut ausgestattet

6- Ist es bislang vorgekommen, dass die Räumlichkeiten während des Kurses überfüllt waren?

Nein Maximal 2 3 4 5 6 Immer



7 – Ist es bislang vorgekommen, dass die Labors während des Kurses überfüllt waren?

Nie ⁴ Manchmal ³ Oft ² Immer ¹

8 – Ist es bislang vorgekommen, dass es während des Kurses an Ausstattungen und/oder Lehrmitteln mangelte?

Nie ⁴ Manchmal ³ Oft ² Immer ¹

Organisation

9 – Wie beurteilen Sie die Organisation des Kurses insgesamt?

Sehr schlecht 1 2 3 4 5 6 Sehr gut

10 – Das Lehrmaterial (Bücher, Unterlagen usw.) ist:

Nicht angemessen 1 2 3 4 5 6 Angemessen

11 – Die gebotenen Zusatzdienste waren bislang:

Nicht angemessen 1 2 3 4 5 6 Angemessen

Lehrkörper

12 – Wie beurteilen Sie die LehrerInnen des Kurses?

Kaum 1 2 3 4 5 6 Sehr

13 – Wurden Ihrer Meinung nach bisher alle Inhalte des Programms behandelt, die bis zum jetzigen Zeitpunkt des Kurses vorgesehen waren?

Ja ² Nein ¹

14 – Hat es Programmänderungen gegeben?

Ja ⁻¹ Nein ²

Wenn ja, glauben Sie, dass diese Änderungen die Qualität des Kurses beeinflusst haben?

- Negativ beeinflusst ⁻¹
- Positiv beeinflusst ⁻³
- Nicht beeinflusst ⁻²

15 – Trägt der Unterricht dem festgelegten Kalender Rechnung?

Ja ⁻² Nein ⁻¹

16 – Wieviel Wissen wurde Ihnen bisher beim Kurs, im Vergleich zu Ihren anfänglichen Erwartungen, vermittelt?

- Viel weniger als erwartet ⁻¹
- Etwas weniger als erwartet ⁻²
- Wie erwartet ⁻³
- Etwas mehr als erwartet ⁻⁴
- Viel mehr als erwartet ⁻⁵

17a (Nur antworten bei beruflicher Ausbildung) – Glauben Sie, dass der Besuch gerade dieses Kurses Ihnen helfen wird, eine Arbeit zu finden, die den Inhalten des besuchten Kurses entspricht?

Absolut nicht ¹ Wenig ² Ziemlich ³ Sehr ⁴



17b (Nur antworten bei berufsbegleitender Ausbildung/Weiterbildung) – Glauben Sie, dass der Besuch gerade dieses Kurses Ihnen dabei helfen kann, die für Ihre Funktion im Betrieb notwendigen Kompetenzen zu verbessern?

Absolut nicht

Wenig

Ziemlich

Sehr

1

2

3

4

18 (Nur antworten bei berufsbegleitender Ausbildung/Weiterbildung) – Glauben Sie, dass Sie durch das bislang beim Kurs erworbene Wissen die Qualität Ihrer Arbeit ändern können?

Verbessern

Keine Änderung

X

1

19 – Nachstehend können Sie die problematischen Aspekte des Kurses darlegen und/oder frei Kritik üben (Bitte kurz halten und in Druckschrift schreiben).

20 – Nachstehend können Sie frei alle positiven Aspekte (was Sie besonders schätzen) des Kurses darlegen.

[Im Sinne von Art. 10 des Gesetzes 675/96 stimme ich der Bearbeitung der Daten ausschließlich für statistische Zwecke zu]

Danke für Ihre Mitarbeit !

Fragebogen- am Ende der Ausbildung:

Ihr Teilnehmerprofil:

Geschlecht: weiblich männlich
Alter: _____
Schulabschluß: _____
Berufsausbildung: _____
Studienrichtung: _____
Akademischer Titel: _____

Die Daten werden anonymisiert und streng vertraulich behandelt. Die Angaben zum Teilnehmerprofil dienen ausschließlich dem Zweck, zu überprüfen, ob es unterschiedliche Sichtweisen / Zugänge / Meinungen gibt: Zum Beispiel nach Altersgruppen, Geschlecht, Berufsausbildung usw.

1. **Zielsetzung des Curriculums** ist die Weiterbildung für Angehörige sozialer und helfender Berufe sowie für MitarbeiterInnen in der Personalführung, im Management und in der Weiterbildung der freien Wirtschaft zum Supervisor/zur Supervisorin. Diese sollen befähigt werden, durch ihre Interventionen in verschiedensten Arbeits- und Praxisfeldern, die Qualität der Arbeit mit Menschen und deren professionelles Handeln in komplexen Arbeitsfeldern zu sichern und zu verbessern. Damit wird eine Humanisierung der Arbeit angestrebt.
Der Lehrgang integriert auch Ausbildungselemente von Coaching, Team- und Organisationsentwicklung.

Damit das Curriculum mit seinem Inhalt und mit seinem Aufbau der Lerneinheiten das oben angegebene Ziel erreicht, finde ich grundsätzlich
(bitte jeweils eine Begründung angeben)

- am Curriculum gut:

- am Curriculum ergänzbar:

- aus dem Curriculum sollte man streichen:

2) Fragen zur Brauchbarkeit des Integrativen Ansatzes und der Integrativen Theorie:

Wie geeignet finden Sie diesen Ansatz und diese Theorie für:

	Sehr			gar nicht	
... Einzelsupervision?	1	2	3	4	5
... Teamsupervision ?	1	2	3	4	5
... Gruppensupervision ?	1	2	3	4	5

Bemerkungen dazu: _____

3) Fragen zur Qualität der Durchführung des Ausbildungscurriculums in Nals:

a) Wenn ich an den Prozess der letzten drei Jahre denke, fällt mir spontan dazu ein:

b) Was brachte ich mit? Welche Voraussetzungen hatte ich zu Beginn der Ausbildung?
Was hat sich als nützlich, was als hinderlich erwiesen?

c) Wie könnte ich kurz beschreiben, was in den drei Jahren der Ausbildung
geschehen ist? (wesentliche Meilensteine)

d) Wie habe ich die **Dozenten der Kompaktseminare** erlebt?

(Rainals, Orth, Uffermann, Pahl, Jamnig, Möller, Petzold)

(bitte Nummer ankreuzen)

Kompetenz = Gesamtheit des Wissens und der Fähigkeiten, die zur Erreichung der Ziele
notwendig sind.

Performanz = Können, praktische Fertigkeiten, Umsetzung von Kompetenzen in die
Praxis.

	Sehr gut			mangelhaft	
• Dozenten des ersten Jahres					
in ihrer Kompetenz	1	2	3	4	5
in ihrer Performanz	1	2	3	4	5

- Dozenten des zweiten Jahres

in ihrer Kompetenz	1	2	3	4	5
in ihrer Performanz	1	2	3	4	5

- Dozenten des dritten Jahres

in ihrer Kompetenz	1	2	3	4	5
in ihrer Performanz	1	2	3	4	5

Bemerkungen dazu: _____

e) Wie habe ich **die Lehrsupervisoren der fortlaufenden Gruppe** erlebt?
 (Tutzer, Linter, Lemke)

		Sehr gut				mangel- haft
Ich fand sie						
in ihrer Kompetenz		1	2	3	4	5
in ihrer Performanz		1	2	3	4	5

Bemerkungen dazu: _____

f) Wie habe ich meine **persönlichen Lehrsupervisorinnen, die meine Lern-supervision** begleitet haben, erlebt?

		Sehr gut				mangel- haft
Ich fand sie						
in ihrer Kompetenz		1	2	3	4	5
in ihrer Performanz		1	2	3	4	5

Bemerkungen dazu: _____

g) Wie habe ich die **Studiengruppe (Peergruppe)** erlebt bzgl. ihrer unterstützenden Wirkung zur

• Erlernung der Theorien	1	2	3	4	5
• Erlernung der Methoden	1	2	3	4	5
• Umsetzung/Übung der Theorien und Methoden	1	2	3	4	5

Bemerkungen dazu: _____

h) Wie habe ich die **Ausbildungsgruppe** in den **drei Jahren** erlebt?
 (Bezüglich ihres Engagements, Lernfortschritt, Entwicklungsschritte, Zusammengehörigkeit, Gruppendynamik, gegenseitige Unterstützung, Wertschätzung, Joint Competence, Konfliktfähigkeit, Zusammenarbeit usw.)

i) **Heute** schätze ich die **Ausbildungsgruppe** folgendermaßen ein hinsichtlich ihres

	Sehr gut			mangelhaft	
	1	2	3	4	5
• supervisorischen Niveaus	1	2	3	4	5
• ihrer personalen Kompetenz	1	2	3	4	5
• ihrer personalen Performanz	1	2	3	4	5
• ihrer sozialen Kompetenz	1	2	3	4	5
• ihrer sozialen Performanz	1	2	3	4	5
• ihrer professionellen Kompetenz	1	2	3	4	5
• ihrer professionellen Performanz	1	2	3	4	5

Anmerkungen dazu: _____

j) Wie habe ich mich und wie hat sich meine Lebens- und Arbeitssituation in den drei Jahren verändert?

k) Welche Auswirkungen / Einflüsse hat der Prozess der Ausbildung auf diese Veränderungen?

l) Welche beruflichen Perspektiven habe ich jetzt?

m) Was möchte ich als inhaltliche Schwerpunkte meiner SV- Tätigkeit anbieten?

Schwerpunkte: _____

Für welche Zielgruppe? _____

für einzelne

für Gruppen

für Teams

Im Rahmen meiner derzeitigen Erwerbstätigkeit:

Ja

Nein

Wenn nein:

neben einer anderen Arbeitsstelle

ausschließlich freiberuflich

im Rahmen einer neuen Arbeitsstelle

Anderes: _____

n) Hat die Ausbildung meine **personale Kompetenz** erweitert?

(Personale Kompetenz=**Wissen bzw. Fähigkeiten** zu meiner Persönlichkeit)

O: Ja

O: Nein

Habe ich durch die Ausbildung mehr **Wissen** bzw. mehr **Fähigkeiten** aufgebaut...

	Sehr			gar nicht	
...bzgl. meiner Selbstwahrnehmung?	1	2	3	4	5
...bzgl. meiner Reflexivität?	1	2	3	4	5
...bzgl. meiner Selbstregulation?	1	2	3	4	5
...bzgl. meiner Selbstverwirklichung?	1	2	3	4	5

Anmerkungen dazu: _____

Veränderungs- oder Verbesserungsvorschläge zum Curriculum bzgl. des Aufbaus von personaler Kompetenz: _____

o) Hat die Ausbildung meine **personale Performanz** erweitert?

(Personale Performanz=**praktische Fertigkeiten bzw. effektives Handeln und Umsetzen** meiner persönlichen Entwicklung im Alltag/im Leben/beim Arbeiten)

O: Ja

O: Nein

Hat die Ausbildung **meine praktischen Fertigkeiten, mein Handeln, meine effektive Umsetzung** gefördert / erweitert...

	sehr			gar nicht	
bzgl. meiner Selbstwahrnehmung ?	1	2	3	4	5
bzgl. meines reflexives Handeln ?	1	2	3	4	5
bzgl. meiner Selbstregulation ?	1	2	3	4	5
bzgl. meiner Selbstverwirklichung ?	1	2	3	4	5

Anmerkungen dazu: _____

Veränderungs- oder Verbesserungsvorschläge zum Curriculum bzgl. des Aufbaus von personaler Performanz: _____

Wie hat die **Ausbildung Einfluss** genommen auf...

	Positiv	negativ	sehr	nicht				gar
mein Selbstwertgefühl ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5	
meine persönliche Souveränität ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5	
meine persönliche Integrität ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5	
meine Menschenbild ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5	

p) Hat die Ausbildung meine **soziale Kompetenz** erweitert?

(Soziale Kompetenz=Wissen bzw. Fähigkeiten zu sozialen Aspekten)

O: Ja

O: Nein

Habe ich mehr **Wissen darüber bzw. mehr Fähigkeiten dazu**, wie ich ...

sehr

...komplexe soziale Situationen adäquat wahrnehmen kann	1	2	3	4	5
..auf komplexe soziale Situationen angemessen reagieren kann	1	2	3	4	5
..mit anderen Menschen in Ko-respondenz treten kann	1	2	3	4	5
...mit Gruppen in Ko-respondenz treten kann	1	2	3	4	5
...zu effizienter Kooperation mit anderen Menschen gelange	1	2	3	4	5
...erfolgreiche Interventionen setzen kann	1	2	3	4	5

Anmerkungen dazu: _____

Veränderungs- oder Verbesserungsvorschläge zum Curriculum bzgl. des Aufbaus von sozialer Kompetenz: _____

q) Hat die Ausbildung meine **soziale Performanz** erweitert?

(Soziale Performanz=praktische **Fertigkeiten zu bzw. Handeln und effektives Umsetzen** sozialer Aspekte meinerseits im Alltag/im Leben/beim Arbeiten)

O: Ja

O: Nein

Hat die Ausbildung **meine praktischen Fertigkeiten, mein Handeln, meine effektive Umsetzung** gefördert / erweitert, wie ich ...

	sehr				gar nicht
	1	2	3	4	5
...komplexe soziale Situationen adäquat wahrnehme	1	2	3	4	5
...auf komplexe soziale Situationen angemessen reagiere	1	2	3	4	5
...mit anderen Menschen in Ko-respondenz trete	1	2	3	4	5
...mit Gruppen in Ko-respondenz trete	1	2	3	4	5
...zu effizienter Kooperation mit anderen Menschen gelange	1	2	3	4	5
...erfolgreich Interventionen setze	1	2	3	4	5

Anmerkungen dazu: _____

Veränderungs- oder Verbesserungsvorschläge zum Curriculum bzgl. des Aufbaus von sozialer Performanz: _____

q) Hat die Ausbildung meine **professionelle Kompetenz** erweitert?

(Professionelle Kompetenz = Wissen über theoretische Konzepte und die Fähigkeit zur Reflexion, Metareflexion, Mehrperspektivität)

O: Ja

O: Nein

Hat die Ausbildung mein **Wissen bzw. meine Fähigkeiten** gefördert / erweitert ...

	sehr				gar nicht
	1	2	3	4	5
...dazu, dass ich theoretische Konzepte beherrsche	1	2	3	4	5
...dazu, dass ich fähig zur Reflexion bin	1	2	3	4	5
...dazu, dass ich fähig zur Metareflexion bin	1	2	3	4	5
...bezüglich meines Methodenwissens	1	2	3	4	5
...zum Konzept der Mehrperspektivität	1	2	3	4	5
...zu Nutzung/Wahrnehmung von Joint Competence	1	2	3	4	5

Anmerkungen dazu: _____

Veränderungs- oder Verbesserungsvorschläge zum Curriculum bzgl. des Aufbaus von professioneller Kompetenz: _____

r) Hat die Ausbildung **meine professionelle Performanz** erweitert?

(Professionelle Performanz=praktische **Fertigkeiten zu bzw. Handeln und effektives Umsetzen** von Supervision im Alltag/beim Arbeiten)

O: Ja

O: Nein

Hat die Ausbildung **meine praktischen Fertigkeiten, mein Handeln, meine effektive Umsetzung** gefördert / erweitert, dazu wie ich...

	sehr				gar nicht
... theoretische Konzepte in meinen Supervisionen umsetze	1	2	3	4	5
... die Prozesse und meinen Lebensalltag reflektiere	1	2	3	4	5
... die Reflexion meiner Prozesse/Lebensalltag metareflektiere	1	2	3	4	5
... die Methoden umsetze	1	2	3	4	5
... mit dem Blick der Mehrperspektivität schaue	1	2	3	4	5
... Joint Competence nutze bzw. fördere	1	2	3	4	5
... erfolgreich Interventionen setze	1	2	3	4	5
... dass ich meinen eigenen Supervisionsstil/-Identität umsetze	1	2	3	4	5
... dass ich meine Tätigkeit als SupervisorIn qualifiziert ausübe	1	2	3	4	5

Anmerkungen dazu: _____

Veränderungs- oder Verbesserungsvorschläge zum Curriculum bzgl. des Aufbaus von professioneller Performanz _____

r) Hat die Ausbildung **mein soziales Engagement** gefördert bzw. erweitert:

O: Ja

O: Nein

Hat die Ausbildung gefördert / erweitert ...

	sehr				gar nicht
...mein Engagement für die Integrität von Menschen, Gruppen und Lebensräumen	1	2	3	4	5
...mein kritisch-emanzipatorisches Bewusstsein	1	2	3	4	5
...meine Bereitschaft zu „engagierter Verantwortung“, mich für die Belange anderer, des Gemeinwesens, der Institution bzw. Organisation einzusetzen, um Innovationen weiterzubringen	1	2	3	4	5

Anmerkungen dazu: _____

Veränderungs- oder Verbesserungsvorschläge zum Curriculum bzgl. der Entwicklung und Umsetzung von sozialem Engagement: _____

s) Ich versetze mich zurück, spüre nach, wie **das 1. Ausbildungsjahr** für mich war.

Meine Entwicklung war bezüglich...	stark					schwach				
... meiner personalen Kompetenz	1	2	3	4	5					
... meiner personalen Performanz	1	2	3	4	5					
... meiner sozialen Kompetenz	1	2	3	4	5					
... meiner sozialen Performanz	1	2	3	4	5					
... meiner professionellen Kompetenz	1	2	3	4	5					
... meiner professionellen Performanz	1	2	3	4	5					
... meinem sozialen Engagement	1	2	3	4	5					

Anmerkungen dazu: _____

t) Ich versetze mich zurück, spüre nach, wie **das 2. Ausbildungsjahr** für mich war.

Meine Entwicklung war bezüglich...	stark					schwach				
... meiner personalen Kompetenz	1	2	3	4	5					
... meiner personalen Performanz	1	2	3	4	5					
... meiner sozialen Kompetenz	1	2	3	4	5					
... meiner sozialen Performanz	1	2	3	4	5					
... meiner professionellen Kompetenz	1	2	3	4	5					
... meiner professionellen Performanz	1	2	3	4	5					
... meinem sozialen Engagement	1	2	3	4	5					

Anmerkungen dazu: _____

u) Ich versetze mich zurück, spüre nach, wie **das 3. Ausbildungsjahr** für mich war.

Meine Entwicklung war bezüglich...	stark					schwach				
... meiner personalen Kompetenz	1	2	3	4	5					
... meiner personalen Performanz	1	2	3	4	5					
... meiner sozialen Kompetenz	1	2	3	4	5					
... meiner sozialen Performanz	1	2	3	4	5					
... meiner professionellen Kompetenz	1	2	3	4	5					
... meiner professionellen Performanz	1	2	3	4	5					
... meinem sozialen Engagement	1	2	3	4	5					

Anmerkungen dazu: _____

v) Reste, Feedback, Anmerkungen, Sonstiges, das ich den Lehrsupervisoren, dem Bildungshaus, den „Curriculum-Bastlern“ und anderen mitteilen möchte:

w) Welches aus dem Curriculum vorgesehene Element hat mir bei dessen Umsetzung in Nals gefehlt und was hätte anders/besser umgesetzt werden können? Wo muss ich noch nachbessern?

Fragebogen 1 Jahr danach

Anonyme **Absolventenbefragung zum Ausbildungslehrgang**
„Integrative Supervision und Organisationsentwicklung“
Europäische Akademie für psychosoziale Gesundheit/Fritz-Perls-Institut EAG/FPI – Düsseldorf
Veranstalter: Bildungshaus Lichtenburg, Nals

Durchgeführt von: Martha Ellecosta, Walburga Pichler
in Anlehnung an Klein/Westerich

1. **Alter** _____

2. **Geschlecht** weiblich männlich

3. **Wann haben Sie ihren Abschluss zur Supervisorin / zum Supervisor erlangt?**

- Abschlussprüfung
- Graduierungsarbeit:

Warum haben Sie die Europäische Akademie für psychosoziale Gesundheit/ FPI für ihre Fortbildung zum Supervisor zur Supervisorin gewählt?

(Mehrfachnennungen möglich)

- Wegen der Lerninhalte
- Wegen des Konzepts
- Wegen der Ausschreibung
- Weil mir ein(e) oder mehrere Ausbilderinnen bereits bekannt waren
- Weil mir die Ausbildung an diesem Institut empfohlen wurde
- Andere Gründe
 - wegen der räumlichen Nähe
 - weil in Südtirol angeboten
 - aus Interesse

5. **Welche Beweggründe hatten Sie, die Ausbildung zum Supervisor/ zur Supervisorin zu machen?** (Mehrfachnennungen möglich)

- Erweiterung der beruflichen Handlungskompetenz
- Um das berufliche Ansehen zu erhöhen
- Interesse wurde durch vorherige Teilnahme an Supervision aus beruflichen Gründen geweckt
- Als Möglichkeit freiberuflich tätig zu sein
- Als Prävention gegen Burn-Out
- Andere

Gründe: Zusatzqualifikation

- 6. Welche der folgenden Antwortmöglichkeiten spiegeln Ihre Empfindungen zu Beginn der Ausbildung wider?** (Mehrfachnennungen möglich)

Ich fühlte mich von der Ausbildung

- Überfordert unterfordert Überqualifiziert
 unterqualifiziert irritiert
 anders:

- 7. Wie würden Sie rückblickend die Zusammenarbeit mit den AusbilderInnen beschreiben?** (Mehrfachnennungen möglich)

Das Verhältnis war:

- angespannt ambivalent locker
 familiär professionell hierarchisch
 gleichberechtigt anderes :

- 8. Welche der folgenden Ausbildungsziele sind Ihrer Meinung noch während der Ausbildung erfüllt worden?** (Mehrfachnennungen möglich)

- Erweiterung der Arbeitskompetenz
 Erwerb von
 Beobachtungskompetenz Unterscheidungskompetenz
 Wahrnehmungs- u. Deutungskompetenz Planungskompetenz
 Irritations- u. Ermutigungskompetenz Entscheidungskompetenz
 praktischen Erfahrungen in der Supervision

- 9. Waren Ihrer Meinung nach die Schwerpunkte in Bezug auf die Lerninhalte Ihrer Ausbildung richtig gesetzt?**

- Ja nein Wenn nein, warum?
➔

Wie weit ist das hinter der Ausbildung stehende "integrative Konzept" für ihre Arbeit heute noch wichtig?

- 10. Hat Ihre Ausbildung Ihr Konstrukt von Beratungswirklichkeit verändert?**

- Ja Nein Wenn ja, wohin?

-
- 11. Wie ließ sich das Gelernte nach der Ausbildung in die Berufspraxis umsetzen?**

- Sehr gut Gut Sehr schlecht Gar nicht

12. Würden Sie diese Ausbildung heute wieder machen?

- Ja Nein

13. Können Sie die Ausbildung zur Supervisorin / zum Supervisor weiterempfehlen?

- Ja Nein
 Wenn nein, warum?
-

14. Was hat Ihnen die Ausbildung zum Supervisor/zur Supervisorin persönlich gebracht?

15. Welche der folgenden Ausbildungselemente wirken sich heute noch positiv auf Ihre Arbeit aus?

- | | |
|---|--|
| <input type="radio"/> Kursgruppen | <input type="radio"/> Lerntriaden |
| <input type="radio"/> Einzelsupervision | <input type="radio"/> Triadenlehrsupervision |
| <input type="radio"/> Studiengruppe | <input type="radio"/> Selbsterfahrung |
| <input type="radio"/> Theoriekonstrukte | <input type="radio"/> Biografiearbeit |
| <input type="radio"/> Unterschiedliche Beratungsansätze | <input type="radio"/> Methodenworkshops |
| <input type="radio"/> AusbilderInnen als Modell | <input type="radio"/> Hausarbeiten |
| <input type="radio"/> Eigene Supervisoreinstätigkeit während der Ausbildung | |
| <input type="radio"/> Anderes _____ | |

16. In welchem Bereich können Sie die Ausbildung heute sonst noch ansetzen?

(Mehrfachnennungen möglich)

- Im Herkunftsberuf In verwandten Feldern (z. B. Beratung, Therapie, etc.)
 In der Bildungsarbeit In der Organisationsentwicklung /-beratung
 Wo anders? _____

17. Wie viele Supervisionen führten Sie seit Abschluß der Ausbildung durch?

19. Könnten sie sich Supervision als Hauptberuf vorstellen?

- Ja Nein Ist mein Hauptberuf

20. In welchen Feldern arbeiten Sie schwerpunktmäßig? (Bitte höchstens 3 ankreuzen)

- Allgemeine Sozialarbeit Beratung Bildung Leitung
 Organisation Wirtschaft Sonstiges

21. In welcher Form arbeiten Sie hauptsächlich?

- Einzelsupervision Gruppensupervision Teamsupervision

22. Sind Sie Mitglied der BGS (Berufsgemeinschaft der SupervisorInnen Südtirols)?

- Ja Nein

23. Gibt es noch Kontakte zu Kursgruppenmitgliedern?

- Ja Nein

24. Gibt es noch Kontakte zu AusbilderInnen?

- Ja Nein

25. Treffen Sie sich noch mit Mitgliedern Ihrer

- Studiengruppe Lehrtriadengruppe

26. Als was betrachten Sie ihre Supervisionstätigkeit?

- Als eigene Profession Als Spezialisierung der beruflichen Tätigkeit
 Als kompensatorische Tätigkeit zum beruflichen Alltag
 Anderes _____

27. Bilden Sie sich weiter für Ihre Tätigkeit als SupervisorIn fort?

(Mehrfachnennungen möglich)

- Balint-Gruppe Kontrol-Gruppe Kollegiale Gruppe
 Workshops zur Supervision Literatur Kongresse
 Weitere Zusatzausbildungen (Bitte anführen):
- Lehrsupervision
- Visionswerkstatt (Seminar)
- nur Lernsupervision

Fragebogen 5 Jahre nach Abschluss der Ausbildung

Anonyme **Absolventenbefragung zum Ausbildungslehrgang**
„Integrative Supervision und Organisationsentwicklung“
Europäische Akademie für psychosoziale Gesundheit/Fritz-Perls-Institut EAG/FPI – Düsseldorf
Veranstalter: Bildungshaus Lichtenburg, Nals

Durchgeführt von: Regina Bogner-Unterhofer und Christine Ratschiller

Ihr Teilnehmerprofil:

Geschlecht: weiblich männlich
Alter: _____
Schulabschluß: _____
Berufsausbildung: _____
Studienrichtung: _____
Akademischer Titel: _____

Die Daten werden anonymisiert und streng vertraulich behandelt. Die Angaben zum Teilnehmerprofil dienen ausschließlich dem Zweck, zu überprüfen, ob es unterschiedliche Sichtweisen / Zugänge / Meinungen gibt: Zum Beispiel nach Altersgruppen, Geschlecht, Berufsausbildung usw.

1. Wann hast Du Deinen Abschluss zur Supervisorin / zum Supervisor erlangt?

- o Abschlussprüfung _____
- o Graduierungsarbeit _____

2. Welche Beweggründe hattest Du, die Ausbildung zum Supervisor/ zur Supervisorin zu machen? (Mehrfachnennungen möglich)

- o Erweiterung der beruflichen Handlungskompetenz
- o Um das berufliche Ansehen zu erhöhen
- o Interesse wurde durch vorherige Teilnahme an Supervision aus beruflichen Gründen geweckt
- o Als Möglichkeit freiberuflich tätig zu sein
- o Als Prävention gegen Burn-Out
- o Andere:

Gründe _____

3. Welche der folgenden Ausbildungsziele sind Deiner Meinung nach aus heutiger Sicht von der Ausbildung erfüllt worden? (Mehrfachnennungen möglich)

- o Erweiterung der Arbeitskompetenz

- Erwerb von
- Beobachtungskompetenz
 - Wahrnehmungs- u. Deutungskompetenz
 - Irritations- u. Ermutigungskompetenz
- Entscheidungskompetenz
- praktischen Erfahrungen in der Supervision
- o Unterscheidungskompetenz
- o Planungskompetenz
- o
- o Weitere:
-

4. Wie weit ist das hinter der Ausbildung stehende „ integrative Konzept“ für Deine Arbeit heute noch wichtig?

5. Hat Deine Ausbildung Dein Konstrukt von Beratungswirklichkeit verändert?

- Ja
 - Nein
 - Wenn ja, wohin?
-

Was war der Grund dafür?

6. Wie ließ sich das Gelernte nach der Ausbildung in die Berufspraxis umsetzen?

- Sehr gut
- Gut
- Sehr schlecht
- Gar nicht

8. Würdest Du diese Ausbildung heute wieder machen?

- Ja
 - Nein
 - Wenn nein, warum?
-

9. Kannst Du die Ausbildung zur Supervisorin / zum Supervisor weiterempfehlen?

- Ja
 - Nein
 - Wenn nein, warum?
-

10. Was hat Dir die Ausbildung zum Supervisor / zur Supervisorin gebracht?

11. Welche der folgenden Ausbildungselemente wirken sich heute noch positiv auf Deine Arbeit aus?

- Kursgruppen
- Einzelsupervision
- Studiengruppe
- Theoriekonstrukte
- Unterschiedliche Beratungsansätze
- AusbilderInnen als Modell
- Eigene Supervisoinstätigkeit während der Ausbildung
- Anderes _____
- Lerntriaden
- Triadenlehrsupervision
- Selbsterfahrung
- Biografiearbeit
- Methodenworkshops
- Hausarbeiten

12. In welchem Bereich kannst Du die Ausbildung heute sonst noch anwenden?

(Mehrfachnennungen möglich)

- Im Herkunftsberuf
- In verwandten Feldern (z. B. Beratung, Therapie, etc.)
- In der Bildungsarbeit
- In der Organisationsentwicklung /-beratung
- Wo anders? _____

13. Wie viele Supervisionen hast Du Sie seit Abschluss der Ausbildung durchgeführt?

14. Kannst Du Dir heute noch Supervision als Hauptberuf vorstellen?

- Ja
- Nein
- Ist mein Hauptberuf

15. In welchen Feldern arbeitest Du schwerpunktmäßig?

(Bitte höchstens 3 ankreuzen)

- Allgemeine Sozialarbeit
- Beratung
- Bildung
- Leitung
- Organisation
- Wirtschaft
- Sonstiges

16. Für welche Zielgruppe arbeitest Du schwerpunktmäßig?

17. In welcher Form arbeitest Du hauptsächlich?

- Einzelsupervision
- Gruppensupervision
- Teamsupervision

18. Im Rahmen meiner derzeitigen Erwerbstätigkeit:

O: Ja O: Nein

Wenn nein: O: neben einer anderen Arbeitsstelle

O: ausschließlich freiberuflich

O: im Rahmen einer neuen Arbeitsstelle

Anderes: _____

19. Als was betrachtest Du heute Deine Supervisionstätigkeit?

Als eigene Profession Als Spezialisierung der beruflichen Tätigkeit

Als kompensatorische Tätigkeit zum beruflichen Alltag

Anderes _____

20. Bildest Du Dich für Deine Tätigkeit als SupervisorIn weiter?

(Mehrfachnennungen möglich)

Balint-Gruppe
Gruppe

Kontrol-Gruppe

Kollegiale

Workshops zur Supervision Literatur

Kongresse

Weitere Zusatzausbildungen (Bitte anführen):

21. Gibt es Weiterbildungen, die Du wahrnehmen möchtest, die aber nicht angeboten werden?

(Mehrfachnennungen möglich)

22. Wie hast Du Dich und wie hat sich Deine Lebens- und Arbeitssituation in den Jahren nach der Ausbildung (2005-2009) verändert?

23. Welche Auswirkungen / Einflüsse hatte die Arbeit als Supervisorin/Supervisor auf diese Veränderungen?

24. Welche beruflichen Perspektiven hast Du dadurch bekommen?

25. Bist Du dadurch, dass Du diese Ausbildung gemacht hast, professioneller bei Deiner supervisorischen Arbeit?

O: Ja

O: Nein

An dieser Stelle möchten wir uns dafür bedanken, dass Du den Fragebogen ausgefüllt hast und Dir noch eine Gelegenheit bieten uns mitzuteilen, was Du noch loswerden möchtest:

Leitfaden für externe Beobachtung

Externe Beobachterin für Gruppendiskussion am Freitagabend (18.6.2004)

Für die Beobachterin:

Sie stellt sich kurz vor und erklärt das Ziel der Beobachtung und ihre Rolle.

Ziel der Beobachtung:

Eine exzentrische Sicht auf die Diskussionsrunde zu bekommen. Auch um Stimmungsbilder, Atmosphären, Gruppenprozess und –dynamik, die anders nicht erfassbar sind, mit in die Auswertung aufzunehmen.

Rolle der Beobachterin:

Exzentrische, teilnehmende Beobachtung für die Auswertung der Gruppendiskussion. Für das Erfassen der Stimmungsbilder, Atmosphären und Diskussionsdynamik zuständig. Sie ist für die kurze Rückmeldung an die Gruppe und für die Verschriftlichung zum Zweck der Auswertung der oben angeführten Faktoren zuständig.

Inhalte der Beobachtung:

Ist die Gruppe mit der Ausbildung zufrieden (Gesamteindruck)?

Ihre Vorstellungen von Weiterentwicklungsmöglichkeiten.

Wie verläuft der Gruppenprozess?

Wie ist die Gruppendynamik?

Welche Stimmungsbilder, Atmosphären, Bruchstellen gibt es?

Wo kommen Widerstand und Vermeidung vor? Wie wird damit umgegangen?

Wo ist Dissens, wo Konsens? Wie kommen sie zustande? Wo wechselt die Gruppe von Dissens zu Konsens und retour?

Wie ist die Gruppe:

Eigenheiten, Eigenschaften (z.B. genderspezifisch usw.)

Respekt

Umgangsformen

Diskussionskultur

Engagement

Toleranz

Offenheit usw.

Wie geht es ihr als externe Beobachterin?

Welche Gefühle, Symbole, Gedanken, Bilder tauchen in ihr auf?

Wird sie vergessen oder merkt sie dass die Gruppe von ihrer Präsenz beeinflusst oder sogar gestört wird? (Fühlt sich die Gruppe kontrolliert oder bleibt sie offen im Fluss?)

Ihre Vorgangsweise:

1. Der Gruppe erklären, was ihre Rolle und ihr Beobachtungsziel hier ist
2. Beobachten
3. Der Gruppe ein kurzes persönliches Resümee mitteilen (3 Minuten)
4. Bitte ein schriftliches Protokoll für die Auswertung an uns liefern

Leitfaden für Moderation der Gruppendiskussion

Leitfaden für Moderatorin der Ko-respondenzrunde

(Bei der Einstiegsrunde am Vormittag wird eine kurze Einleitung von Regina und Christa darüber, gegeben, wie wir zu der Idee der Evaluation kommen und dass wir den Fragebogen, den wir bei der Einstiegsrunde austeilen, als Einstimmung zu dieser Runde gedacht haben. Danach stellen sich die Moderatorin und die Beobachterin vor, erklären ihre Rollen die Ziele der Moderation bzw. der Beobachtung.)

Dann erklärt die Moderatorin das Ziel der Ko-respondenzrunde und die „angepeilten“ Ebenen und weist auf die Fragen auf der Pinwand hin – die die Gruppe gebeten ist, zu beantworten. Sie gibt vor, wie wir vorgehen.)

Ziel der Ko-respondenzrunde:

„Evaluation ist das Bemühen, die Qualität der Supervisions-Ausbildung* (Prozesse und Ergebnisse) zu verstehen, in der Absicht, sie weiterzuentwickeln“ (frei nach Michael Schratz):

*nach dem Curriculum des FPI Düsseldorf

1. Ebene: Eignung des Curriculums zur Erreichung der darin festgelegten Ziele
2. Ebene: Subjektiv wahrgenommene Qualität der Umsetzung des Curriculums in Nals zum heutigen Zeitpunkt
3. Ebene: Weiterentwicklung und Ausblick

(Für die Moderatorin: Erklärt, dass es bei dieser ersten Frage um das Curriculum in deiner theoretischen Form – Theorie pur – geht. Der theoretische Aufbau+Inhalt soll besprochen werden:)

- 1) Nachdem ich mich Euch konkret mit dem Curriculum auseinandergesetzt habe:
 - Sind der Inhalt und der Aufbau des Curriculums meiner Meinung nach - aus der Sicht des heutigen Tages - zur Ausbildung von SupervisorInnen, die professionell handeln können, geeignet?
 - Was soll auf jeden Fall so bleiben (max. 2 Punkte)?
 - Was soll weiterentwickelt werden (max. 2 Punkte)?

(Für die Moderatorin: Erklärt, dass es bei dieser Frage um die tatsächliche Umsetzung des Curriculums in Nals geht. Wie die Theorie hier in die Praxis umgesetzt wurde:)

- 2) Zur Umsetzung des Curriculums in Nals:

- Hat die Ausbildung in Nals mir professionelles Wissen vermittelt und mich zu professionellem supervisorischen Handeln befähigt?
 - Was soll auf jeden Fall so bleiben (max. 2 Punkte)?
 - Was soll weiterentwickelt werden (max. 2 Punkte)?
- 3) Wo haben wir Konsens - bezogen auf die Punkte, die bewahrt und die weiterentwickelt werden sollen?
(Für die Moderatorin: Auf Zuruf schreibt sie die Punkte auf Flipcharts, die sie auf vorbereiteten Pinwände hängen)
- 4) Wo haben wir Dissens - bezogen auf die Punkte, die bewahrt und die weiterentwickelt werden sollen?
(Für die Moderatorin: Auf Zuruf schreibt sie die Punkte auf Flipcharts, die sie auf vorbereiteten Pinwände hängen)
- 5) Ausblick als Resümee seitens der Moderatorin - Was wurde in dieser Diskussion ersichtlich:
- Was soll auf jeden Fall so bleiben ? in 2 Sätzen von der Moderatorin
 - Was soll geändert werden? in 2 Sätzen von der Moderatorin
- (Für die Moderatorin: Diese Wertung entnimmt sie sowohl aus der Diskussion als auch aus den Zurufen)*

Rolle der Moderatorin:

Darauf achten, dass das Ziel der Ko-respondenzrunde erreicht wird, wir beim Thema bleiben und alle Fragen beantwortet werden. Leitung der Gruppendiskussion, Visualisierung der Ergebnisse (begrenzt, denn wir nehmen die Diskussion auf und transkribieren sie), Zusammenfassung, Zeitplan einhalten.

Was wir tun werden:

Regina und Christa werden eine kurze Einführung dazu geben, wie wir darauf gekommen sind, die Erhebung zu machen und wie wir vorgehen werden.

Die Ziele der Ko-respondenzrunde auf einer Pinwand aufschreiben.

Die Leitfragen der Ko-respondenzrunde auf einer Pinwand aufhängen.

(3 Flipcharts, da 3 Frageblöcke).

Dann bereiten wir eine Pinwand vor, auf der wir 2 Bereiche einzeichnen – für Konsens und Dissens – hier visualisiert die Moderatorin mit Kärtchen auf Zuruf die Statements. Überschrift hier: Gruppenkonsens und – dissens bezogen auf die Punkte, die zu bewahren und die weiter zu entwickeln sind.

Die Beobachterin:

Stellt sich am Anfang vor, erklärt ihre Rolle und das Ziel der Beobachtung.

Fragt am Ende – falls noch Zeit bleibt: Habt Ihr Euch eingeschränkt gefühlt durch meine Anwesenheit?

Dauer der Ko-respondenzrunde:

1 bis maximal 1,5 Stunden

Was wir benötigen:

3 Pinwände mit Papier (vorhanden)

1 Flipchart (vorhanden)

Stifte (vorhanden)

1 digitaler Fotoapparat für das Fotoprotokoll des Konsenses und Dissenses. (ist es möglich, eine solche vom Bildungshaus leihweise zu erhalten?)

1 Aufnahmegerät (bringen wir mit)

Leitfaden zu den Interviews

Halbstrukturiertes, problemzentriertes Interview mit Inge Tutzer und Jürgen Lemke

1. Sind die Teilnehmer jetzt Eurer Meinung nach befähigt, durch ihre Interventionen in verschiedenen Arbeits- und Praxisfeldern die Qualität der Arbeit mit Menschen und ihr professionelles Handeln in komplexen Arbeitsfeldern zu sichern und zu verbessern?
2. Ist es gelungen, die Richtziele des Curriculums mit dieser Ausbildung zu erreichen? Konnte Folgendes entwickelt werden:
 - Personale Kompetenz?
 - Personale Performanz?
 - Soziale Kompetenz?
 - Soziale Performanz?
 - Professionelle Kompetenz? Wie schätzt Ihr das supervisorische Niveau der Gruppe ein?
 - Professionelle Performanz? Wie schätzt Ihr das supervisorische Niveau der Gruppe ein?
 - Soziales Engagement?
3. Wie habe ich die Ausbildungsgruppe in den drei Jahren erlebt?
(Bezüglich ihres Engagements, Lernfortschritt, Entwicklungsschritte, Zusammengehörigkeit, Gruppendynamik, gegenseitige Unterstützung, Wertschätzung, Joint Competence, Konfliktfähigkeit, Zusammenarbeit usw.)
4. Welche Einflüsse / Auswirkungen im Sinne von Ko-respondenz hatte der Lehrgang auf Euch persönlich in Eurer Arbeit als Lehrsupervisoren und Ausbilder?

5. Veränderungs- oder Verbesserungsvorschläge zum Curriculum bzgl. des Aufbaus der Richtziele.

6. Reste, Feedback, Anmerkungen, Sonstiges

Für uns

- Hat die Ausbildung meine **personale Kompetenz** erweitert?

(Personale Kompetenz=**Wissen bzw. Fähigkeiten** zu meiner Persönlichkeit)

Habe ich durch die Ausbildung mehr **Wissen** bzw. mehr **Fähigkeiten** aufgebaut...

	Sehr				gar nicht
...bzgl. meiner Selbstwahrnehmung?	1	2	3	4	5
...bzgl. meiner Reflexivität?	1	2	3	4	5
...bzgl. meiner Selbstregulation?	1	2	3	4	5
...bzgl. meiner Selbstverwirklichung?	1	2	3	4	5

- Hat die Ausbildung meine **personale Performanz** erweitert?

(Personale Performanz=**praktische Fertigkeiten bzw. effektives Handeln und Umsetzen** meiner persönlichen Entwicklung im Alltag/im Leben/beim Arbeiten)

Hat die Ausbildung **meine praktischen Fertigkeiten, mein Handeln, meine effektive Umsetzung** gefördert / erweitert...

	sehr				gar nicht
bzgl. meiner Selbstwahrnehmung ?	1	2	3	4	5
bzgl. meines reflexives Handeln ?	1	2	3	4	5
bzgl. meiner Selbstregulation ?	1	2	3	4	5
bzgl. meiner Selbstverwirklichung ?	1	2	3	4	5

- Hat die Ausbildung meine **soziale Kompetenz** erweitert?

(**Soziale Kompetenz=Wissen bzw. Fähigkeiten zu sozialen Aspekten**)

Habe ich mehr **Wissen darüber bzw. mehr Fähigkeiten dazu**, wie ich ...

	sehr			gar nicht	
...komplexe soziale Situationen adäquat wahrnehmen kann	1	2	3	4	5
..auf komplexe soziale Situationen angemessen reagieren kann	1	2	3	4	5
...mit anderen Menschen in Ko-respondenz treten kann	1	2	3	4	5
...mit Gruppen in Ko-respondenz treten kann	1	2	3	4	5
...zu effizienter Kooperation mit anderen Menschen gelange	1	2	3	4	5

- ...erfolgreiche Interventionen setzen kann 1 2 3 4 5 Hat die Ausbildung meine **soziale Performanz** erweitert?

(Soziale Performanz=praktische **Fertigkeiten zu bzw. Handeln und effektives Umsetzen** sozialer Aspekte meinerseits im Alltag/im Leben/beim Arbeiten)

Hat die Ausbildung **meine praktischen Fertigkeiten, mein Handeln, meine effektive Umsetzung** gefördert / erweitert, wie ich ...

	sehr				gar nicht
...komplexe soziale Situationen adäquat wahrnehme	1	2	3	4	5
...auf komplexe soziale Situationen angemessen reagiere	1	2	3	4	5
...mit anderen Menschen in Ko-respondenz trete	1	2	3	4	5
...mit Gruppen in Ko-respondenz trete	1	2	3	4	5
...zu effizienter Kooperation mit anderen Menschen gelange	1	2	3	4	5
...erfolgreich Interventionen setze	1	2	3	4	5

- Hat die Ausbildung meine **professionelle Kompetenz** erweitert?

(**Professionelle Kompetenz = Wissen** über theoretische Konzepte und die **Fähigkeit** zur Reflexion, Metareflexion, Mehrperspektivität)

Hat die Ausbildung mein **Wissen bzw. meine Fähigkeiten** gefördert / erweitert ...

	sehr				gar nicht
...dazu, dass ich theoretische Konzepte beherrsche	1	2	3	4	5
...dazu, dass ich fähig zur Reflexion bin	1	2	3	4	5
...dazu, dass ich fähig zur Metareflexion bin	1	2	3	4	5
...bezüglich meines Methodenwissens	1	2	3	4	5
...zum Konzept der Mehrperspektivität	1	2	3	4	5
...zu Nutzung/Wahrnehmung von Joint Competence	1	2	3	4	5

- Hat die Ausbildung **meine professionelle Performanz** erweitert?

(Professionelle Performanz=praktische **Fertigkeiten zu bzw. Handeln und effektives Umsetzen** von Supervision im Alltag/beim Arbeiten)

Hat die Ausbildung **meine praktischen Fertigkeiten, mein Handeln, meine effektive Umsetzung** gefördert / erweitert, dazu wie ich...

	sehr				gar nicht
... theoretische Konzepte in meinen Supervisionen umsetze	1	2	3	4	5
... die Prozesse und meinen Lebensalltag reflektiere	1	2	3	4	5

... die Reflexion meiner Prozesse/Lebensalltag metareflektiere	1	2	3	4	5
... die Methoden umsetze	1	2	3	4	5
... mit dem Blick der Mehrperspektivität schaue	1	2	3	4	5
... Joint Competence nutze bzw. fördere	1	2	3	4	5
... erfolgreich Interventionen setze	1	2	3	4	5
... dass ich meinen eigenen Supervisionsstil/-Identität umsetze	1	2	3	4	5
... dass ich meine Tätigkeit als SupervisorIn qualifiziert ausübe	1	2	3	4	5

- Hat die Ausbildung **mein soziales Engagement** gefördert bzw. erweitert:

Hat die Ausbildung gefördert / erweitert ...

	sehr				gar nicht
...mein Engagement für die Integrität von Menschen, Gruppen und Lebensräumen	1	2	3	4	5
...mein kritisch-emanzipatorisches Bewusstsein	1	2	3	4	5
...meine Bereitschaft zu „engagierter Verantwortung“, mich für die Belange anderer, des Gemeinwesens, der Institution bzw. Organisation einzusetzen, um Innovationen weiterzubringen	1	2	3	4	5

Transkripte

Transkript Gruppendiskussion zum Abschluss der Ausbildung

AA: Ja, wir bedanken uns noch mal recht herzlich dass Ihr euch bereit erklärt habt, da mitzumachen. Wir begrüßen auch die CC Bisi, die die Moderation machen wird und die DD Wild, die uns beobachten wird. Und ich bitte Euch auch noch laut zu reden, weil das Aufnahmegerät glaube ich funktioniert nur glaube ich wenn man ganz laut redet. Weil ich habe es probiert und sonst wird es zu schwach und danach hören wir nichts.

BB: Nachher für die Transkription. Ja, ich schließe mich dem an. Dank an Euch beiden, an die CC und die DD und auch an die Gruppe, für Eure Mitarbeit. Ja CC bitte.

CC: Gut, hust, es ist eh alles schon vorbereitet. I wollt nur äh am Anfang kurz vorstellen ähm auf das Ziel der Korrespondenzrunde eingehen, eben dass die – ähm – dieses ähm - das Ziel eben der Korrespondenz also die Evaluation ist es genügend die Qualität der Supervisionsausbildung, also die Prozesse und die Ergebnisse, nach dem Curriculum des FBI Düsseldorf zu verstehen, in der Absicht eben es weiterzuentwickeln. Wir haben ... äh... drei Ebenen. Auf der einen Seite werden wir – ich habe gesehen wir haben zwei Pinnwände da - die erste Ebene angehen. Also eignet sich das Curriculum, die Eignung des Curriculums zur Erreichung der darin festgelegten Ziele.

Dann werden wir schauen – äh – ob subjektiv, also, die Qualität der Umsetzung des Curriculums in Nals zum heutigen Zeitpunkt eben wie dies wahrgenommen wird. Und dann werden wir eben daraus schauen, was an – äh - neuen Antworten – äh - sich - äh - ergibt.

Bei der ersten frage haben wir eben das Curriculum in seiner theoretischen Form. Das Curriculum in seiner theoretischen Form, Theorie pur. Also es geht da um den theoretischen Aufbau und Inhalt. Der soll besprochen werden.

Die frage ist, nachdem ich mich konkret mit dem Curriculum auseinandergesetzt habe, sind der Inhalt und der Aufbau des Curriculums meiner Meinung nach aus der Sicht äh des heutigen Tages zur Ausbildung zur Supervision, der Supervisoren, Supervisorinnen, die professionell handeln können, geeignet?

Also so wie das Curriculum aufgebaut ist und meiner Meinung nach – ist esrein jetzt von der Theorie net – zur Ausbildung geeignet?

Dann haben wir auf der einen Seite was soll von der Art wie das Curriculum aufgebaut ist auf jeden Fall so bleiben? Und da könnte jeder zwei Punkte angeben und ich werde sie als Stichworte aufschreiben und äh was soll weiterentwickelt werden. Also was soll geändert werden. Net? Und da kann mir auch jeder zwei Punkte angeben und ich werde sie aufschreiben.

AA: Das heisst wir werden das etwas ausdiskutieren und dann die wichtigen Punkte notieren oder

CC: Ja, das heisst, jeder könnte jetzt, einfach äh wenn er die Punkte schon klar hat einfach schon sagen, net.

BB: Die DD bitte, dass die DD ihre Rolle und auch die Ziele kurz erklärt.

DD: Genau, so – äh-. Exzentrisch muss ich sein. Das ist der erste Auftrag. Ist kein Anspruch auf Perfektion aber auf Exzentrizität so, ich soll mehr die Stimmungsbilder, die Atmosphäre, und so den Gruppenprozess und die Gruppendynamik etwas beobachten und äh werde euch am Ende eine kurze Rückmeldung geben. Und bin dann äh habe dann den Auftrag eigentlich das dann zu verschriftlichen was ich beobachte und äh einfach das wird dann eingebaut. Aber es geht immer so äh inhaltliche äh Sachen, nicht jetzt genau anzuschauen, sondern mehr so die Stimmungsbilder. Und äh zum Beispiel wie seid Ihr eben mit der Ausbildung zufrieden, äh was habt Ihr für Vorstellungen von Verbesserungen, solche Sachen, äh wie ist der Gruppenprozess als Ganzes, wie ist die Dynamik. Wie- welche Stimmung kommt auch bei mir auf? Äh so wie geht Ihr mit Dissens und Konsens um ? Äh und wie wird von einem Dissens ein Konsens oder gibt es da überhaupt eine Entwicklung ein diskursiver. Solche Sachen, eben eben also Eigenheiten so Männer sich mehr melden wie Frauen. Ob ob Respekt voreinander ist, ob Umgangsformen eingehalten werden und eben welche Diskussionskultur eben und das werde ich beobachten und äh ein bisschen hinschauen soll ich auch wie es Euch mit mir geht. Ich bin da draußen, ob Ihr Euch beobachtet fühlt. Meine Frage wird zwar schon ähm, wie ich das alles schaffe, aber ich probiere es. Ihr braucht keine Angst zu haben wenn es nicht geht, dass wir müssen das wiederholen. Ich tu was ich kann.

Lachen der Gruppe

Aber ich habe mir schon gedacht hereinwärts, was tu ich denn mit diesen ganzen Beobachtungen. *Lacht*. Alles zugleich. Ich werde, was ich - ich denke geht wirklich darum das zu erfassen, was in den qualitativen, in den quantitativen äh Fragen nicht erfasst wird. Ich probiers.

BB: Reduzierung der Komplexität *lacht*

CC: Gut, hust, wenn wir äh, vielleicht auf den auf den theoretischen Aufbau und Inhalt vom Curriculum eingehen können, würde ich gern so eure Punkte sammeln. Was soll auf jeden Fall so bleiben? Also was findet Ihr in Ordnung? Ihr gebt mir zwei Sachen an einfach dass wir etwas zusammenbekommen und was soll weiterentwickelt werden? Diese da...

AA: Hust

Entschuldige, ich glaube zuerst sollten wir diskutieren die Frage: Sind äh, ist es geeignet, um professionell handelnde Supervisorinnen auszubilden? Das müssen zuerst mal ein bisschen klären, für uns, und dann was soll so bleiben und was nicht. Oder?

CC: Ob der Inhalt, der Aufbau des Curriculums meiner Meinung nach aus der Sicht des heutigen Tages zur Ausbildung von Supervisoren, Supervisorinnen, die professionell handeln können, geeignet ist, net.

Geklappere - Pause

Was äh glaubt Ihr? Euer allgemeiner Eindruck net vom Geeignetsein dieses Curriculums oder nicht.

Husten aus dem Publikum

CC: Wer möchte was sagen?

EE: Mir, mir fällt so spontan ein, also also so so so mein Eindruck so allgemein gesehen scheint es mir schon auszureichen, also dass es, dass es, dass es dem

Rechnung trägt. Ich hätte aber jetzt auch nicht Vergleichsmöglichkeiten mit anderen Ausbildungscurricula oder äh Erfahrungen, die ich, die ich hier könnte, irgendwo und deswegen auch für mich so irgendwo dann heranziehen und diesbezüglich auch danach eine Antwort geben und das da, das so in dieser Form dann auch passt. Das ist für mich jetzt so ganz schnell einmal die Situation.

CC: Mhm, dann würde ich sagen, also man macht das so, was von einem selbst ausgeht, ohne jetzt – äh- unbedingt Vergleiche machen zu können oder zu müssen, net.

EE: Ja

FF: Mah, ich, wenn ich das erste Mal das Curriculum durchgelesen habe, habe ich gedacht, pouah, wenn ich das danach alles kann, dann bin ich nicht schlecht. Habe mir gedacht: Toll, wenn ich das jetzt lerne. Theoretisch ist Vieles drinnen und äh ist interessant von diesem, danach wenn ich dann schaue, wie es dann abgelaufen ist, praktisch muss man Abstriche machen. Vieles, was da drinnen benannt ist oder äh theoretisch praktisch sollten wir lernen, haben wir nicht gelernt. Das habt man auch gesehen zum Beispiel wenn wir die - da war mal so ein Zwischenbericht – ich weiß nicht - fürs ESF oder für die andere Evaluation machen müssen. Und da sind Begriffe drinnen gewesen, dass wir – m m – uns angeschaut haben und nicht gewusst haben, ja was heißt das überhaupt? Was sind das. Haben wir das überhaupt gehört, haben wir das gelernt? Wobei das jetzt nicht sagt, dass wir es nicht gehört haben, aber es ist uns zuwenig....

Im Hintergrund AA: Behandelt worden...

Wir haben es nicht gehört oder einfach es ist zuwenig behandelt worden, dass es auch praktisch eben, dass es, dass es bleibt als solches, so. Da sehe ich eben den Unterschied zwischen theoretisch, was wir lernen ... und äh prakt... ja und praktisch was praktisch einfach dann umgesetzt worden - werden kann. Und ein ganz kleines Beispiel. Bei Organisationsberatung steht da ganz klar drinnen äh, das hast Du einmal gefragt, was ist denn das „reflexive Management“ und diese Person, was es äh , was praktisch die die die die für die Kompaktseminare, die die Referentin hat gesagt: „Boh, weiß ich nicht. Nie gehört“. Ein Begriff von Petzold. Solche Sachen, kommen mir vor, sollten nicht passieren.

CC im Hintergrund: Mhm

FF: Weil, ... wenn der ..., da muss du dich dann fragen warum reagiert jemand so, und wenn es da drinnen steht?

Räuspfern im Publikum

GG: Jetzt, ich kann das Curriculum sehr gut auch kritisieren. Also mir kommt auch vor, es ist wahnsinnig viel drinnen, unendlich komplex. Aber wenn ich jetzt hinterher hinschau ... mir kommt vor, das ist alles viel zu schnell gegangen. Also die theoretischen Teile sind sehr schnell äh abgespult worden und es war nicht jetzt so unbedingt so der Zwang, das daheim so zu verarbeiten. So irgendwo so eine... Aufforderung also – ich weiss nicht - eine gewisse Willensstütze in äh in irgendeiner Form das von einmal zum anderen Mal auch einmal zu verarbeiten wäre vielleicht m

äh besser gewesen – ich weiss nicht. Auf jeden Fall habe ich jetzt so das Gefühl, ich habe zwar ganz viel gehört, aber so wirklich in mir drinnen habe ich noch relativ wenig. Also das muss ich, muss ich erst verarbeiten. Und vor allem, also die praktische Umsetzung hier im Kurs das ist mir persönlich einfach äh zu kurz gekommen. Es ist zwar die Lehrsupervision, die eigene Erfahrung. Aber diese Erfahrungen wieder da einzubringen wäre für mich äh günstig. Also ich habe jetzt das Gefühl ich habe so viel Konzentrat bekommen und muss es jetzt danach so weiterentwickeln. Es bleibt noch sehr viel übrig habe ich das Gefühl.

HH: Bist Du fertig GG? Der Inhalt und der Aufbau des Curriculums grundsätzlich haben wir auch sehr gut gefallen. Es war sehr sehr dicht. Und was mir etwas auch gefehlt hat, durch das dass man auch Lehrsupervision, Lernsupervision, Projektarbeit, bevorstehende Graduierungsarbeit hatte, oft wenig Zeit hatte, noch zusätzlich das zu vertiefen, was man theoretisch gelernt hat. Und deshalb kann ich das auch gut nachvollziehen, ist auch bei mir so einiges an der Oberfläche geblieben, wo ich zwar weiss irgendwo, ah ja, so, aber bei der Evaluierung vom ESF, glaube ich, wo die ganzen Techniken und Methoden aufgelistet waren. Habe ich mir überlegt, haben wir das gemacht. Was war das überhaupt. Da haben wir auch untereinander diskutiert „Weißt Du, was das ist?“ Da denke ich mir, da habe ich wenig vertieft.

Jetzt weiß ich nicht, ob ich zu weit aushole. Aber was aus meinen Augen auch sehr sehr wichtig war, sind die Anteile an Selbsterfahrung gewesen. Wo wir selbst ein Panorama zum Thema Leistung erstellt haben oder selbst auch Sachen für uns gemacht haben.

CC: Das war positiv?

HH: Das war positiv, ja. So, wie wir es heute auch schon mit Inge besprochen haben. Dass das auch einfach notwendig ist, um dann auch als Supervisoren die eigenen blinden Flecken und Erfahrungen zu kennen.

II: Für mich ist die Frage – so wie sie hier steht – wenn ich sie wörtlich nehme. Dann kann ich sagen von meiner Erfahrung her: Gut, jetzt handle ich professionell, was ich vorher nicht gemacht habe.

Die Frage ist, wie professionell? Und das ist für mich immer die Frage der Reflexion. Da gebe ich Dir recht. Das hat mir auch gefehlt, einfach zeitlich. Ich habe das ganze auch sehr sehr sehr dicht gedrängt gefühlt. Wir haben auch alle unseren Beruf, unsere Familie, unser Privatleben. Also ich habe das Ganze insgesamt schon so erlebt, dass für die Reflexion, darüber wie professionell ich handle, dafür habe ich für mich zuwenig Zeit gehabt.

CC: Würde das heißen, dass es zu kompakt ist? Ist der Fehler unter Führungszeichen dass zuviel, das Kompakte, oder die Nichtmöglichkeit der genügenden Ausbreitung und Verdauung davon von....

II: Ja, das kann zusammenhängen. Ich habe oft das Gefühl....

CC: Ist die Lösung dann, es weniger dicht zu machen?

II: Die Lösung weiss ich nicht. Ich beschreibe es jetzt einfach einmal. Ich bin oft rausgegangen aus den Seminaren und hatte den Eindruck, so, da habe ich jetzt einen großen Sack. Den binde ich jetzt zu und wann tu ich den wieder auf?

AA: Das bedeutet, die Ausbildung müsste länger dauern, oder?

II: Könnte auch länger dauern. Derselbe Inhalt und dieselben Stunden, nur über einen längeren Zeitraum verteilt.

FF: Wobei die Anforderungen eventuell weniger sein könnten, sprich Lehr- und Lernsupervision und und und, so wie Du das angesprochen hast, so empfinde ich das auch, dass das etwas zuviel ist. Weil so bleibt das Halbe stecken, weil man immer etwas zu tun hat.

CC: Oder so wie GG gesagt hat, dass auch Anleitungen folgen sollen, wie man das dann verarbeiten kann.

GG: Die Aufforderung dazu. Wir haben jetzt halt alles so gemacht, was von uns verlangt worden ist. Das ist eigentlich schon fast zuviel. Mir war das nicht so bewusst, dass es so intensiv ist. Die Aufforderung wirklich sich, zum Beispiel in der Peergruppe eine Seminar zu vertiefen wäre unter Umständen recht nützlich gewesen. Also genauere Anleitungen wie. Die Peergruppe hat eine wichtige Funktion, aber es ist ihr dann überlassen worden, wie sie sich organisiert.

BB: Was meinst Du? Dass Du die Überprüfung auch von seiten der Trainier oder Dozenten oder so vermisst. So in die Richtung einer Form, dass man sich selbst diszipliniert und sagt OK ich setze mich selbst dahinter, ich setze mich mit diesem Stoff auseinander oder mit diesem Thema?

GG: Ja, vielleicht ein Gespräch hier in der Gruppe. So irgendwo eine gewisse Kontrolle ist doch irgendwie eine Hilfe, so ganz realistisch gesehen. Also, wer sehr diszipliniert ist, der macht das sowieso, aber ich bin nicht recht diszipliniert und habe die Sachen so etwas laufen lassen. Und merke dann hinterher, hoppla, es ist schnell vergangen.

BB: Aber ich denke mir, dass das ein Aspekt ist von berufsbegleitenden Ausbildungen.

II: Ja

BB: Ich denke mir, das ist einfach die Dynamik – ich weiß nicht, wie es mit den Psychologen geht, die eine Therapieausbildung machen – aber entweder es wird von offizieller Seite immer überprüft am Ende eines jeden Ausbildungsjahres, dann bist zu mehr dazu angehalten, weil Du Dich einfach damit auseinandersetzen musst. Aber, wenn es in die Verantwortung jedes einzelnen geht, muß er halt selbst schauen, wie er damit umgeht mit seinen übrigen Belastungen, Grundberuf usw.

FF: Ich komme jetzt mit Deiner Rolle nicht klar. Sprichst Du jetzt als BB, als Teilnehmerin?

BB: Ja, ich rede als BB.

FF: Ah, ja. Nein, weil es war mir jetzt nicht ganz klar, weil Du geantwortet hast, es gehört zu anderen Ausbildungslehrgängen dazu.

BB: Ich weiß das nur von anderen Ausbildungen.

FF: Nein, passt schon. Hab mir nur gedacht, weil Du geantwortet hast...

BB: Nein, wir, die AA und ich, sind jetzt Teilnehmer, entschuldige...

FF: OK

Ganz kurz nur, ich zum Beispiel wünsche mir nicht, dass den Peergruppen vorgeschrieben würde, wie sie es genau machen sollen. Sondern mein Ding geht mehr in die Richtung, dass es mehr Freiräume gibt als Solches. Was ich jetzt im letzten Jahr zum Beispiel merke, dass Druck entstanden ist was die ganze Theorie betrifft. Vielleicht wäre es sinnvoll im Sinne einer Weiterentwicklung, dass man das davor irgendwie etwas einbauen kann oder so, stützen oder so. Nicht dass man im ersten Jahr hört den Satz „Das erfahrt ihr dann noch früh genug“, oder wie dieser Satz noch gegangen ist, sondern dass es vielleicht schon in den ersten beiden Jahren mehr eingebaut wird.

HH: Ich sage noch zu Dir auch – für mich war es nicht eine Frage der Selbstdisziplinierung, sondern wirklich des Zeitbudgets. Und ich denke mir, das dürfen wir halt auch nicht vergessen bei berufsbegleitenden Ausbildungen. Wir haben auch in der Gruppe einen enorm hohen Anspruch auch an uns gehabt. Ich denke jeder und jede von uns. Wir haben und selbst auch gepuscht, aber oft ist mir auch vorgekommen, ja ob es dann wirklich getieft wird, das das bleibt offen.

Und ich habe mir gedacht, lieber als die Graduierungsarbeit, so jetzt im nachhinein hätte es mir vielleicht besser getan, nach dem ersten Jahr so einmal ein Rückblick und eine kleine Teilprüfung oder so, dass ich das vertiefe, nach dem zweiten Jahr so eine Teilprüfung und nach dem dritten Jahr den Abschluß. Und dann denke ich hätte, dann ich wirklich die Teile vom ersten Jahr präsenter. Die Graduierungsarbeit ist halt für mich eine zusätzlich Last, wo ich mir denke, ich weiß nicht, das tu ich jetzt wirklich mehr, um zum Abschluß zu gelangen. Ich hoffe, ich hole mir was persönlich heraus. Das kann ich jetzt noch nicht beurteilen.

JJ: Also ich finde das Curriculum insgesamt gut. Nur hätte ich mich auch gewünscht, dass praktisch zwischen So, das Curriculum ist für mich so eine Spiegelung vom gesamten Ansatz, wo der Anspruch sehr sehr hoch ist, aber in der Realität darf er dann auch viel kleiner sein. Mich hat das am Anfang sehr beeindruckt und manchmal fast atemlos gemacht und jetzt im nachhinein, wenn ich das noch mal so reflektiere, hätte ich mir gewünscht, dass wir bei der Theorie, die so nicht dann in der konkreten Umsetzung den Hinweis, das ist dann in diesem Buch drin und in dem Buch oder das könnt Ihr dann später lernen oder jetzt habt ihr das 5 Bücher. Sondern dass wir in jedem Seminar auch einen bestimmten Theorieteil gemacht hätten, damit so Schritt für Schritt auch der Theorie-Praxisbezug so langsam hätte aufgebaut werden. Ich kann mich noch ganz gut erinnern, als wir dann die Ilse Orth hatten, die die Theorie wirklich intus gehabt hat und gelebt hat, das war dann das erste große Aha-Erlebnis, was den Theorie-Praxisbezug angeht. So ist es mir halt gegangen. Und was ich auch ganz wichtig gefunden habe, und das ist schon gesagt worden, und was ich nicht missen möchte, das ist der hohe Selbsterfahrungsanteil. Also das schätze ich auch an dieser Ausbildung, wenn ich sie mit anderen Ausbildungen vergleiche, wo ich oft den Eindruck habe, dass es viel stärker um reine Technikvermittlung geht, aber die Ganzheitlichkeit fehlt. Und diese ist für mich in diesem Ansatz hier gegeben.

Kk: Darf ich weitermachen. Insgesamt hat mir der Ansatz zugesagt. Das heißt inhaltlich sehr breit angelegt, war für mich interessant. Der Anspruch dann in der Wirklichkeit, ja, ist dann nicht mehr ganz deckungsgleich aber mir hat einerseits der Anteil Selbsterfahrung gut gefallen, andererseits war mir persönlich teilweise gerade im ersten Jahr zu therapeutisch, zu psychotherapeutisch zum Teil. Aber das hängt von meinen persönlichen Erwartungen ab. Ich denke, was mich so etwas gestört hat ist einfach das gewesen, dass die zusätzlichen Auflagen, im Sinne von außerhalb, alles was dann noch außerhalb von den eigentlichen Veranstaltungen an Auflagen noch notwendig war, das war für mich einfach dann auch vom zeitlichen her unverhältnismäßig viel. Ich hätte mir auch gewünscht, dass zum Beispiel Theorie noch ein bisschen mehr innerhalb von den Veranstaltungen verarbeitet worden wäre, sodass außerhalb dann nicht mehr diese ganzen zusätzlichen Auflagen und der zeitliche Aufwand vor allem notwendig gewesen wären. Das habe ich von mir aus teilweise überzogen empfunden.

AA: Also vom Curriculumsaufbau her, finde ich es ein gutes Curriculum, weil, wie Du gesagt hast JJ, das personale, das soziale und professionelle Engagement abgedeckt ist und das ist etwas, wo ich mir sage, ich habe Ausbildungen gemacht, die sind kürzer gegangen und die haben aber eben mehr Methoden und Techniken vermittelt und weniger das persönliche Reifen. Und von mir aus gesehen ist das, also aus meiner Warte, von diesem Curriculum das Besondere und das, was einen Supervisor dann von mir aus gesehen professionell dann macht. Und das finde ich gut an diesem Curriculum. Was ich gut finde ist auch die strenge Aufteilung beim Auswahlseminar, das habe ich eigentlich gut gefunden. Weil mir ist dann erst richtig bewusst geworden ist, ja wenn Du das machst, dann machst Du es ordentlich oder gar nicht. Und die Peergruppen, Lern- und Lehrsupervision habe ich, aus meiner Warte gefunden, ist schon ein guter Praxistransfer, das ist nämlich in anderen Ausbildungen nicht immer so. Also es ist eine Verschränkung zwischen Tun und Lernen von Theorie. Das mit der Theorie ist mir auch aufgefallen. Ich habe aber immer gemeint, das liegt an meiner Faulheit und wäre jetzt nicht auf die Idee gekommen, das einzubauen. Aber das wäre vielleicht eine gute Idee. Was aber für mich auch noch ein Problem ist, aber vielleicht ist es nur für mich ein Problem, ist, die Lehr- und Lernsupervisionen haben mich enorm unter Druck gesetzt. Und ich weiß nicht, ob man das anders organisieren könnte. Ich finde, es ist wichtig, das zu machen, weil es ja eigentlich dann das Lernen selbst ist, aber es ist für mich teilweise eine Überforderung gewesen. Ich habe jetzt aber dazu keine Lösung.

JJ: In diesem Zusammenhang, was Lehr- und Lernsupervision angeht habe ich mir schon einmal gedacht, aber ich weiß nicht genau, wie das bei anderen anerkannten Supervisionsausbildungen ist, dass es da aber schon wichtig wäre, wenn es da eine Angleichung gibt. Also mein Eindruck ist, dass bei den anderen weniger verlangt wird, als bei dieser Ausbildung. Was ich gehört habe.

BB: Du meinst jetzt die Gruppe in Österreich. Der ist ziemlich gleich

JJ: Ja, nein aber andere Zugänge, an Stufen und so.

LL: Ja, es sind schon Unterschiede.

BB: Aber nicht viel. Ich habe es mit Österreich verglichen, weil dort eine Kollegin dabei ist. Es differiert, glaube ich, nur um ein paar Stunden.

Kk: Die Anzahl Lehr- und Lernsupervision?

BB: Ja.

LL: Ach so.

BB: Es differiert wirklich geringfügig.

FF: Ich kenne auch einen. Aber dort haben sie keine Prüfung, sondern die Graduierungsarbeit ist gleichzeitig die Prüfungsarbeit als solches.

JJ: Das ist eben beim systemischen auch so.

LL: Aber sie haben auch weniger Stunden?

FF: Stunden sind etwas weniger auch. Keine Projektarbeit, es sind schon paar Sachen weniger.

BB: Aber was ist, die Graduierungsarbeit da müssen sie keine so wissenschaftliche Arbeit schreiben...

FF: Genau

BB: ... sondern einfach über ihre Supervisionen.

Kk: Das finde ich verbesserungswürdig, im Sinne: der Abschluß. Also was ist für den Abschluß notwendig. Also Graduierungsarbeit plus Kolloquium oder wie vorhin du gesagt hast, glaube ich HH, pro Jahr so ein Kolloquium und danach keine Graduierungsarbeit mehr, weil es sehr aufwendig ist zeitlich und inhaltlich und anspruchsvoll. Außerdem.... Sag..

LL: Nein, nein, vor allem sage ich jetzt, der Nutzen, wirklich so der Nutzen für die professionelle Weiterentwicklung...

Kk: ist minimal.

LL:... ich vermute, ja jetzt für uns, uns kann es vielleicht etwas bringen, unser Thema denke ich, aber, insgesamt ist das schon in Frage zu stellen, ob es das wirklich so viel bringt. Ob es nicht vielleicht wirklich mehr bringen würde, wenn man Teilprüfungen macht und ein Abschlusskolloquium, ich weiß nicht.

BB: Ich würde schon auch sagen. Für mich persönlich war das auch schon mal eine Überlegung. Weil ich hab mich gedacht, die Graduierungsarbeit – für wen schreiben wir sie? Wir schreiben sie vor allem für das Institut, dass sie wahrscheinlich veröffentlicht wird.

LL: Ja eben.

BB: Der Aufwand an eine wissenschaftliche Arbeit ist relativ hoch, das wissen wir. Und ob wir viel davon haben für uns persönlich? Ich denke mir, da sind ein paar Fragezeichen.

LL gleichzeitig mit ihrem letzten Satz: Ja ich wage es zu bezweifeln.

Kk: Ja, weil die Ausbildung ja selbst schon sehr intensiv ist, so dass ich mir denke, ja ist das notwendig und wem bringt's was?

BB: Ja.

LL: Ich würde einfach gerne noch mal auf die Frage (Pinwand) zurückkommen, ich würde sie mit ja beantworten. Also, ich sage ganz eindeutig, ob's sie geeignet ist Supervisorinnen auszubilden, sage ich ganz einfach ja. Die Frage ist so für so die, nach den Standards, welche Standards setzt sie. Welche Qualität wird geboten? Ich finde, jetzt auch im Vergleich mit anderen Ausbildungen ist der Standard schon hoch, ich glaube, er ist relativ hoch. Natürlich kann man sich fragen, ob man nach drei Jahren wirklich so weit ist, um .. so .. den Markt dann zu beackern.Es kommen immer wieder Zweifel auf, muss ich sagen,ob das immer professionell ist. Aber ich glaube, das gehört auch dazu, dass man sich auch (lächelt) ..ah.... jetzt wirklich an der Praxis weiterentwickelt. Ein bisschen problematisch war schon so auch .. also die teilweise recht widersprüchliche, teilweise auch zweideutige Aufforderung, „jetzt fangt an, tut, macht“ und auf der andern Seite wieder „ja, das hört Ihr noch, das hört Ihr schon noch, das kriegt Ihr irgendwann noch mit“, nicht. Also wo man so mit so so einem halben Köfferchen, so einem Handwerkskoffer da, auf den Weg geschickt wird, wo wahrscheinlich der Schaden eher größer ist, als der Nutzen. Ich sage heute, zu diesem Zeitpunkt, kann ich sagen, bin jetzt ich ein guter Supervisor, weil ich jetzt zumindest niemandem mehr schade, hoffe ich halt, net. Wäre schon ein großer Anspruch, dass der Schaden schon nicht mehr... nicht mehr so groß ist... (nuschelnd) also nimmer... sich mit (deutlich) dem Nutzen die Wage haltet (lächelt), vielleicht einmal, um kitschig zu sein. Ja. Was so bleiben soll. Ich finde so die Selbsterfahrungen als wesentlichen Bestandteil... also... für mich unabdingbar im Grunde. Sollte... man kann sich jetzt überlegen, ob das soll im ersten Jahr sein sollte und dass man das jetzt schon fast in Richtung psychotherapeutisch macht oder ob es vielleicht später erfolgen soll. Ich finde insgesamt war es einfach notwendig. Auch für mich persönlich für meine Entwicklung. Ja und so.

Moderatorin: Ja, vielleicht können wir schon anfangen.

HH: Vielleicht darf ich eine Frage stellen?

Moderatorin: Ja

HH: Was mich noch interessieren würde bei der Lernsupervision. Du hast gesagt, das hat Dich unter Druck gesetzt. Für mich wäre wichtig noch das so alleine in die Lernsupervision gehen oder das Akquirieren als solches. Weil ich habe gemerkt so, für viele, die nicht so in diesem Bereich drinnen sind ist das Akquirieren nicht so einfach. Vielleicht könnte man auch im Rahmen des Curriculums einmal denken, dass man das wirklich gemeinsam mit erfahrenen Supervisoren und Supervisorinnen, dass man einfach eingeladen wird mit ihnen es zu machen.

GG: Genau

HH: Mir kommt vor, dieses Akquirieren. Weil es heißt ja, ja das soll man tun, damit man danach auch lernt, um den Markt, wie Du sagst, zu beackern. Aber wie Du sagst mit einem halben Handwerkskoffer und dann akquirieren ist nicht so. Deshalb ist es mir wichtig, das noch zu präzisieren.

AA: Stimmt, das Akquirieren wars

HH: Mhm (zustimmend)

LL: Darf ich hier noch mal eine Ergänzung machen. Es schließt direkt an das an... also nicht nur das Akquirieren, sondern wirklich auch das Üben das praktische Üben auch hier in der Gruppe. Die Möglichkeit hat ja bestanden, meines Erachtens haben wir sie viel zuwenig genutzt. Aus welchem Grund auch immer, das könnte man auch mal analysieren, aber diese Möglichkeit glauben ich bietet wirklich ganz ganz viele Chancen,

HH: Aber eines ist noch einmal die Gruppe, die doch noch irgend einen Schonraum bietet. Aber wirklich draußen. Wenn Du vielleicht nicht in diesem Ambiente drinnen bist, ist es vielleicht noch mal anders, als für Leute, die immer mit Beratung zu tun haben. Das Akquirieren und so.

LL: Ja, ja.

AA: Das eine ist sicher das Akquirieren gewesen, das andere – und das ist sicher der Hauptdruck. Mah, kriege ich überhaupt einen Prozess, oder? Und dann besteht die Gefahr, dass Du Dich verbrennst, weil Du einfach irgend etwas nimmst, damit Du endlich ein paar Stunden bekommst. Da kann es Dich wirklich herunterhauen. Und das andere ist aber, äh, Begleitung ist schon über die Lernsupervisorin gewesen, aber es ist natürlich viel feiner, wenn Du jemanden neben Dir hast. Und das ist aber auch schwierig gewesen, weil sie Dir das nicht bezahlen, dass Du zu zweit auftrittst oder sie es nicht wollen. Und .. äh.. alleine hineingehen ist schon ..äh.. einmal ins kalte Wasser springen. Das stimmt schon. Da wäre es feiner, wenn man eben entweder zu zweit oder wenn man mit einem Erfahrenen einmal hineingeht. Mit einem Senior und als Junior mitgeht oder so.

MM: Wobei ich auch den Eindruck gehabt habe, oder zumindest von mir aus wir als Gruppe haben uns da schon auch unter Druck gemacht. Also hast Du schon? Bist Du schon? WiFFel Lehrsupervision? WiFFel Lernsupervision? Zehne, zwanzig. Das hat mir schon auch einen enormen Druck gemacht. Zu sagen, nein, ich habe noch nichts. Ich denke, da waren auch wir als Gruppe, die wir uns unter Druck gesetzt haben und erst langsam, einmal wir selbst aber auch von den Leiterinnen habe ich immer wider den Druck gespürt, jetzt, jetzt mach. Ich denke, das ist auch, ja zumindest für mich war es keine so gute Ausgangsposition.

GG: Ja, für mich wäre es auch irgendwie vernünftiger, wenn man sich zuerst die Theorie erwerben würde, sagen wir mal innerhalb von den ersten zwei Jahren, so die Theorie selber erwerben zur Prüfung, wie die HH gesagt hat und danach dann in die Praxis gehen. Weil der Anspruch ist ja der, dass man weiß, was man tut (er lacht). Ich bin halt auch hineingegangen und habe so irgendwie gerudert. Also und und ...

ähm ... Habe da noch viel zu ergänzen. Und die Gefahr, dass man sich verbrennt, da habe ich auch ein, zwei Situationen erlebt, wo ich mir gedacht habe, nein, das möchte ich nicht mehr so machen. Also, dass man da langsamer in die Praxis hineingeführt wird, eben als Co und so, das würde ich mir auch wünschen. Also auch in Sinn für mich, aber auch für die Supervision und dass man auch - in der Ausbildung ist gesagt worden, sollen wir schon vollen Tarif verlangen. Finde ich auch nicht so gut. Also ich kann mir vorstellen, dass ich in 5 Jahren vielleicht besser bin, als jetzt. Aber, sagen wir, dass man bei den Leuten hier auch Unterschiede macht. Ich finde das nicht ganz korrekt, muss ich sagen. Obwohl ich mich dem angepasst habe.

BB: Ich möchte mich Dir auch anschließen. Ich habe es etwas verfrüht gefunden, so gleich im 2. Jahr wirklich jetzt vor Ort zu arbeiten. Weil mir auch vorgekommen ist, es wäre einmal noch die Theorie zu vertiefen. Das wirklich auch noch einmal mehr zu üben, dann auch von der Akquisition a nett, also vom Akquirieren. Es wären viele Prozesse gewesen oder auch wirklich einmal als Co mitgehen. Ich habe es in Eigenregie gemacht. Aber ich denke mir, das gehörte schon ins Curriculum schon einfach so als Maßnahme auch vorgegeben. Und das steht auch in der Projektarbeit, dass Du dann nachher begleitet wirst. Also akquirierst, Projekte sein, Implementierung ecetera... und ecetera.. mir kommt halt vor, da sind wir wenig begleitet worden. Im Prinzip muss ich sagen, das Curriculum finde ich gut. Ich habe es auch ein bisschen verglichen mit meiner Kollegin, die es in Österreich macht. Was für mich noch ein wichtiger Baustein ist, der einfach fehlt, ist das Coaching. Es ist zwar theoretisch angeführt, aber praktisch ... äh..., haben die FF und ich (sie lach und FF sagt: Haben wir zwei) amoll halt gemacht so, was halt Coaching ist, auch immer wieder in Abgrenzung.. äh.. u Supervision, in Abgrenzung zur Leitungssupervision. Also ich denke mir, Coaching ist heute .. äh... etwas ..äh... was sehr aktuell ist. Also ich denk mir, ich fühle mich nicht vorbereitet, so .. äh.. Coaching zu machen, weil mir kommt vor, einfach, in der Ausbildung habe ich da für mich zuwenig gekriegt. So und das wäre für mich unbedingt notwendig, das theoretisch und praktisch wirklich auszubauen.Pause....

Die Selbsterfahrung, da muss ich dem Kk Recht geben. Ich habe sie sehr positiv erlebt, aber ich habe sie auch erlebt von ... äh... Dozenten, dass das, wie sie gearbeitet haben, schon therapeutisch war und nicht mehr supervisorisch. Für mich war in einigen Sachen auch die Grenze nicht ganz klar, muss ich sagen.

Das ist einmal etwas ... Pause...

Und wir haben uns ja auch nachher noch überlegt, so die Richtziele, nett, so die ganzen Kompetenzen. Soziale Kompetenzen..äh...,personelle, soziale und auch professionelle Performanz und Kompetenz. Ich denke mir, da haben wir schon etwas erreicht. Aber was einfach ist. Für mich ist das Curriculum wahnsinnig hoch, also, und dann finde ich es für mich nicht so positiv, wenn es danach so heruntergeschrepft wird. Also für mich ist die Frage: Wieso so hoch ansetzen, wenn ich es dann so und so nachher reduzieren muss?

Wieso net weniger und das was dann angegeben wird wirklich auch zur Überprüfung wirklich umsetzen.

Moderatorin: Also, wenn man dann so als Stichwort mitschreiben soll, soll weiterentwickelt werden, also nicht würdest Du sagen zu hoher Ansatz vom Inhalt her.

BB: Ja

Moderatorin: Oder. Zu hohe inhaltliche, zu hohe...

BB: Weil wenn der Ansatz zu hoch ist, dann ist es immer für mich wichtig, dass er dann auch versucht wird, einzuhalten, aber danach hat es immer geheißen, nein, nein, es wird nicht so heiß gegessen, wie gekocht wird.

FF: Aber könnte es BB nicht so sein. Ich würde das zum Beispiel anders formulieren. Mir ist das auch wichtig, was die BB, aber ich täte es so formulieren, dass eine Form gefunden wird, dass das halbwegs umsetzbar ist.

BB: Ja

FF: Nicht umgekehrt den Weg gehen.

Moderatorin: Dann sagt ihr jetzt...

FF: Was?

Moderatorin: Den Anspruch

FF: Praktisch, das was im Curriculum – mir gefällt das im Curriculum auch gut – dass das dann so wird, dass es dann auch umgesetzt werden kann.

BB: Praktikabel

FF: Ja. (gleichzeitig) LL: Erreichbar

Alle gleichzeitig:

FF: Dass es erreichbar ist auch, das muss man dann... sonst ist es unnütz

Moderatorin: Aber der hohe Ansatz ist auch von anderen glaube ich gekommen

FF: das sind die Dinge...

JJ: Anspruch und Umsetzung sollten angeglichen werden

BB: Ja genau, so kann man' sagen

LL: Ja, wenn man mit dem Zeitbudget, das zur Verfügung ist das halten will...

FF: ...dann muss man es verändern, dann müssen die Rahmenbedingungen, das meine ich, das sehe ich jetzt nicht als unsere Aufgabe, sondern..

LL: Straffen, weglassen vielleicht....

FF: Dass, sie müssten sich etwas anderes überlegen oder dazutun einmal auch.

GG: Es könnten ruhig vier Jahre sein, also in meinen Augen, also aufgrund der... Supervisorin ist sehr anspruchsvoll...

LL spricht dazwischen: Da machen wir gleich ein Studium, nicht? Ich denke mir, vier Jahre und Du hast einen Zettel in der Hand, den Du Dir auf die Wand pappen kannst.

GG: Na gut, aber es ist schon ein Unterschied....

LL: ... und wenn ich ein vierjähriges Studium mache, dann habe ich ein Diplom in der Hand. Dann habe ich ein staatliches Diplom. Ja, ich meine, das muss man schon auch sehen. Ich glaube, wenn man das nicht berücksichtigt, net?, ich habe das jetzt etwas überspitzt gesagt, den Zettel kannst Du Dir an die Wand pappen, aber es ist effektiv so. Es gibt.. Jeder kann sich Supervisor nennen und welche Motivation hat dann jemand, eine vierjährige Ausbildung zu machen, wenn danach nicht wirklich der Nachweis das ist, mit dem man etwas anfangen kann?

BB: In Österreich heißen sie akademische Supervisoren, weil das an der Uni angeboten ist und sie haben ein bisschen länger.

X: an der Donauuni Krems?

BB: Na, na, an der Uni Innsbruck

X: Aha?

BB: Ja. Dadurch haben sie auch natürlich ein Semester oder so was Coaching und Organisationsentwicklung auch viel vertiefter.

FF: Organisationsentwicklung z.B. das auch. Ich denk mir, wieso eine Supervisionsausbildung aber nicht da mit dem Zusatz OE. Weil ich denk mir, das ist einfach zuwenig. Ein-, zwei-, dreimal wäre es vorgesehen gewesen, aber effektiv sind wir nicht (zustimmendes Ja von zwei Seiten). Ich fühle mich da zum Beispiel überhaupt nicht vorbereitet, jetzt als Organisationsentwicklerin rauszugehen.

LL: Ja, ja.

FF: Deshalb muss sich da irgendwo, ich denk mir, .. äh... sicher es Interessante, .. das Curriculum. Es muss ein bisschen das Curriculum abspecken und es muss die Wirklichkeit als solches auch auf Wirklichkeit angepasst werden....

GG (unterbricht sie): So, eventuell Organisationsentwicklung heraushalten, oder?

FF: Ja, es ist zuviel.

HH: Nein, heraushalten würde ich es nicht. Es ist ein Impuls gewesen. Nicht. Und ich denk mir, wenn jemand dort weitermachen möchte, dann müsste es eine gesonderte Fortsetzung geben. Aber als Impuls, dass ich mal was gehört habe, schon. Nur nicht der Anspruch Supervision, Coaching und Organisationsentwicklung. Ich meine in diesem Atemzug ist es nicht realistisch.

II(leise): Das richtige Maß

HH: Hm? (fragend)

II: Das richtige Maß geben den Dingen.

HH: Hmhm (zustimmend)

BB: Ich täte mich zum Beispiel nie als, ginge nie als Organisationsentwicklerin, weil ich mich da einfach wirklich nicht fühle. Aus, von dem, was ich das gehört habe oder was ich auch mitgenommen habe, muss ich ehrlich sagen.

EE: Und Coaching ist das gleiche, net?. Anteilsmäßig ist es einfach nicht angemessen.

BB: Drum sag ich ja, das Coaching ist für mich.... X (gleichzeitig): Nein. BB:... Verstehst, drum sag ich praktisch, methodisch, theoretisch, das hätte ganz anders vertieft gehört.

Allgemeines Gemurmel durcheinander von GG, LL FF für mich nicht verständlich. LL bruchstückweise: Ratschläge Anspruch zu hoch...

AA: Das heißt, das Coaching oder Organisationsentwicklung sollten sie entweder streichen oder ausbauen ... BB unterbricht: ... oder sonst vertiefen.

LL: Ja.

JJ: Ausbauen.

Mehrere: Ausbauen

AA: ... und nachher halt mehr Zeit vorsehen.

EE: ... oder sonst weglassen und das andere halt mehr vertiefen, net?.

BB: .. Oder ein halbe Jahr länger von mir aus, in Gottes Namen, aber in dem Semester ohne ding... buchstabiert für Moderatorin: COACH... Coaching

HH: Aber ganz weglassen das fände ich schade. Dass man zumindest eine Ahnung hat, was ist es, so, das fände ich gut, aber...

II: Das haben wir ja gekriegt. Die haben wir gekriegt, die Ahnung.
AA gleichzeitig: Ausbauen und mehr Zeit vorsehen.

HH: Ja. Für die Ahnung sind die drei Kompaktseminare zuviel gewesen, für die anderen und zum Ausüben war es zuwenig.

HH: Ja, ja.

BB: Ja, genau

Kk: Ich fände das auch fast seriöser, nicht?
Wenn das so nachdem es eh nur gestreift wird oder öfters auch, sag ich, gestrichen wird oder oft andere Ansätze wie Coaching und überhaupt, dass der Profitbereich ein bisschen mehr zum Tragen kommt. Also das ist mir vielleicht so ein bisschen... auch so vom Theoretische, dass da einfach, sag ich, dass einfach der Profitbereich von mir aus gesehen ein bisschen vernachlässigt wird und dem nicht Rechnung trägt, was auch sag ich einmal auch der Trend ist.

Vielleicht auch einen Akzent noch in diese Richtung zu setzen wäre ... äh.. ganz interessant.

LL: Vor allem, weil auch von den einzelnen Referenten ja auch immer betont worden ist (Kk dazwischen: genau!), wie viel sie im Profitbereich machen, nicht? Aber ja, es ist halt viel gesagt worden.

EE: Obwohl es bei den Zielsetzungen schon draufsteht, aber es ist nicht so...

Kk unterbricht ihn: Genau so, wie bei der Organisationsentwicklung. Es steht auch drauf, aber.... EE unterbricht ihn: .. und kommt nicht aus, es ist nicht... es kommt nicht,... es ist nicht prägnant, es ist nicht datiert, es wird angewiesen und wird nicht datiert.

FF unterbricht ihn: Theorieblöcke haben wir angesprochen, auch. Denk, dass was sein könnte, auch.

Moderatorin: Das habt ihr eben gemeint gehabt... AA dazwischen: Mehrere Detailprüfungen.... X: Zwischenprüfungen. ...Moderatorin weiter: ... eben, da waren mehrere... zwei verschiedene..., auf der einen Seite war erster Teil Theorie und dann erst... oder zwischen... X: Prüfungen... Moderatorin: ..so... Kontrollen oder Prüfungen... die könnten das...

Il unterbricht sie: Ja, irgendwie die Fülle, diese, diese massive Fülle, die, die sollte irgendwie, wie weiß ich, ... habe ich auch keine Vorstellung, dass das lockerer wird.

AA: Nein, aber den Vorschlag von der HH habe ich gut gefunden.

Kk: Das finde ich auch gut. Pro Jahr so ein Kolloquium zu machen.

Il: Genau, ja.

Kk: Damit der Stoff von einem Jahr dann ein bisschen einmal kann ... äh.... („aufgefrischt“ wird von HH zugerufen)aufgefrischt, vertieft werden kann.

BB: Weil dann bereitest Du Dich erst mal ganz anders vor, net? Also, ich denke, jeder von uns hätte sich wahrscheinlich da auch wirklich gefühlt, das zu vertiefen und dann hast Du am Ende nicht auf einem Mal den ganzen Wust.

LL: Mhm (zustimmend)

Und so die Idee, mir ist da eingefallen, wie gesagt worden ist, so die Cosupervision. Dann ist mir eingefallen, so wie bei den Junglehrern, so die Tutoren, net? Die ja auch so die Lehrpersonen begleiten, jungen Lehrer beleiten, so könnte ich mir das gut vorstellen, weil man da wahrscheinlich ganz ganz viel lernen kann, wenn man einen erfahrenen ...

EE (unterbricht ihn): Ja, eine Art Supervisionspraktikant.

LL: Genau so.

FF: Ja, wäre das nicht in Form der Lehrsupervision?

LL: Nein, die Lehrsupervision ist schon wichtig, aber die Lehrsupervision, da bist Du nicht direkt dabei, net? Mit dem Lehrsupervisor oder der –Supervisorin net?, wo Du siehst, wie sie die Prozesse macht.

EE: Ja

LL: Als Co

MM: Dass da jemand immer vor Ort auch ist. Nicht dass Du alleine draußen stehst, sondern...

LL: Als Co

FF: Dass Du als Co einsteigst, praktisch.

LL: Ja, als Co, genau

EE: die ersten Prozesse jedenfalls einmal... parallel da kannst Du auch mal horchen und beobachten.

FF: Ja

Kk: Steht schon drin.

AA: Das steht im Curriculum schon drin, nur wäre es wichtig dazuzuschreiben, dass die Cos, das organisiert wird, dass die sich melden oder dass man sich melden kann.

LL: Genau. Dass da vorne Leute sind, net?

AA: Dass wir die nicht suchen, sondern, dass die...

Kk: .. dass es da auch ein Angebot gibt.

AA: ... dass die sich, dass man eine Liste hat, das sind die Prozesse, wo ihr mitmachen könnte.

Kk: Genau

AA: Weil sonst müssen wir suchen gehen. Und das...

LL: Genau. Das wäre super. Das wäre, glaube ich...

Il: Das fände ich auch von dem her toll, weil so, so kämest Du dann in die Szene hinein, net? Das gäbe dann einen Austausch, man lernt die Leute kennen.

BB: Und Du hast nicht die Verantwortung für den Prozess und dann hast Du eine Intervention nachher, ganz in kollegialem Austausch, also Du kannst Dich wirklich ohne ganz große Aufregung und die angst, etwas falsch zu machen kannst Du

einmal wirklich mitgehen und kannst ganz viel auf Dich wirken lassen, nachher besprechen. Also für mich war das eine sehr sehr positive Erfahrung.

MM: Und auch das Akquirieren fällt weg, am Anfang.

BB: Ja

AA: Und die Angst

II: Was so, so ein Druck ist.

BB: Ja, weil der der Druck und der Stress fällt weg, net? Weil, Du kannst wirklich auch schauen, was Gruppe läuft, also Du hast eine ganz andere Position drin.

GG: Ja, weil, von mir aus gesehen, diese Super-Supervisionen da in der Ausbildung, net, die unsere Stars machen und danach sind wir da draußen so als so kleine Würmchen (lacht) und so.

BB: Du, und die Realität vor Ort ist oft wieder ganz eine andere, als wie sie da herinnen JJ gleichzeitig dazwischen: Ist ganz anders BB weiter: ... gespielt wird.

BB: Verstehst Du, also. Ich denke, es gehörte wirklich äh verpflichtend ins Curriculum aufgenommen, als LL gleichzeitig dazwischen siehe unten* fixer Bestandteil und es gehört dann auch gleich, wie die Lehr- und Lernsupervision und alles.

* LL bei BB oben gleichzeitig dazwischen: Ja, das wäre gut. Finde ich auch. ... EE dazwischen: finde ich auch... LL weiter gleichzeitig mit BB: Das wäre für mich etwas, was....

HH führt LLs Ausführung weiter: Als Co einzusteigen.

Kk: Ja, finde ich auch

LL: Ja

EE: Sogar ein Muss sollte es sein, nicht?, dass man begleitet wird.

BB: Ja, ein Muss.

EE: Bei den Supervisionen

LL: Weil damit, damit könnte man ja noch einmal so diese Theorie-Praxis-Verschränkung wirklich direkt machen und noch einmal auch vertiefen. Weil dann kann man auch laufende Prozesse auch wirklich besprechen. Ja, wie war das jetzt, vielleicht auch Methoden, wie: was waren das jetzt für Referenztheorien und so weiter. Ich denke, das, das wäre wäre wichtig.

HH: Und das würde auch den Druck nehmen, net? Der Druck, der, weil wirklich durch den ganzen zusätzlichen Aufwand alleine auch steigt.

Mir wären da wichtig auch jährliches Kolloquium, Teilprüfungen statt Graduierungsarbeit. Weil nicht umsonst haben viele der alten Gruppen auch die Graduierungsarbeit noch nicht gemacht. Sange wir, das haben wir immer gehört und das hat ja auch den Druck gesteigert und so zumindest bei mir schon.

Moderatorin: Was wolltest Du noch? Teilprüfungen? (schreibt mit)

HH: Jährliche Kolloquien, äh.

GG: Keine Graduierungsarbeit

HH: Teilprüfungen, net? Das wäre das... Kk wirft ein: statt... HH weiter:... statt statt Graduierungsarbeiten.

Moderatorin: mhm.... (im Sinne, habe verstanden und schreibt mit)

HH: Sicher kann man sagen, bei der Graduierungsarbeit lernst du wissenschaftliches Arbeiten, aber die Frage ist, ob das gebraucht.....

FF: Mah, jeder hat eine Diplomarbeit, das haben wir alle (allgemeines zustimmendes Gemurme, dass wir das alles schon haben).

Kk: Ja

X: Haben wir alle gemacht.

HH: Ja, wir haben alle ein Studium, von da her...

GG: Da ist gescheiter, sie hängen uns noch 10 Prüfungsfragen an, sagen wir.

Jemand lacht

GG weiter: Na, ich meine. Also, wo man sich theoretisch einarbeitet, als dass ich mich da so mit dem abrackere.

Kk: Ich finde das auch nicht gut, sagen wir, so vom Signal, dass dann da zwei Arten von Abschlüssen dann gibt. Ich denke mir, Abschluss soll Abschluss sein.

LL: Ja

Kk: Und nicht dann praktisch zwei Kategorien, net? von Abschlüssen.

LL dazwischen: Die mit Graduierung und die ohne.

Kk: Net? Wobei die mit Graduierung dann die eigentliche, ja dann kaum von jemandem gemacht wird, nur bei uns hier sage ich eigentlich zwingend ist.

LL: Ja

Kk: Das mit den Teilprüfungen einfach...

HH: ... ersetzen.

Kk: ... sinnvoller, ersetzen.

FF: Ich hätte die. Ich habe schon vorher gesagt, Theorieblöcke hätte ich gerne drinnen, weil das war auch von Dir II, die Idee auch, in den Wochen praktisch immer die Theorieblöcke drinnen zu haben. Und nicht zu warten, bis die Orth kommt, um uns zu sagen, was die Praxis, halt de Theorie Input hat, halt drinnen hat. Dass jeder Referent einfach äh muss Theorie als solches liefern auch. Und das andere ist da mit mit den Kolloquien dann auch mitgedacht. Theorieblöcke.

BB: Das verstehe ich jetzt nicht ganz.

FF: Theorie. Praktisch, Theorie soll nicht am Ende des dritten Jahres passieren, sondern einmal unterm Jahr und dass jeder, bei seinen Wochen oder auch wenn wir die Wochenenden haben, müssen einfach Theorieblöcke äh drinnen sein, das heißt, dass wir nicht nur Praxisarbeiten machen, sondern, sondern auch theoretische Auseinandersetzungen. Wo mir jemand bringt auch: Definitionen, tak, tak, Theorie, tak, tak.

Il: also die Verbindung

BB: Das haben wir aber schon gehabt, also....
(allgemeines Tumult)

FF unterbricht sie: Nein. Es ist zum Beispiel bei den ersten paar mal ist ganz anders gearbeitet worden. Die Theorie hat dann mit der, wie du es beschrieben hast, mit der Ilse oder mit der Ilse Orth praktisch, wenn diese gekommen ist: Aha-Erlebnis. Du? Oder wer hat das gesagt. Oder JJ? Wahrscheinlich.

GG: Ich

LL: Eine Kollegin von mir macht in Österreich die Ausbildung und dann hat sie mich jetzt einmal gefragt, „ja wie ist das eigentlich mit den Skripten?“ Sagte ich: „Skripten? Bei uns gibt es keine Skripten. Bei uns gibt es ein paar Kopien.“ Scheinbar bei ihnen haben sie gemeutert. Nach dem ersten Mal hat es da eine Meuterei gegeben, weil da keiner....

Kk: Wegen? Nichts da?

LL: Ja. Weil keine Skripten. Die verlangen. Dort gibt es bei jedem Seminar und wenn es drei Tage ist, da gibt es ein mindestens 20-30seitiges Skriptum. Anscheinend.

Stille

Kk: Wo die Theorie drin.....?

LL unterbricht ihn: Na. Ich sage eben zum Thema Theorie, verstehst Du, da ist gebündelt....

FF: Aber so in dieser Form. Irgendeine Form finden.

Moderatorin: Findest Du, dass so Theorieblöcke mit Skripten....

FF unterbricht sie: Ja, das könnte da hineinpassen.

LL: Mir ist dann irgendwann die Idee gekommen, ah ja, eigentlich hätten wir auch gekönt ein bisschen meutern, so.

Jemand lacht.

FF: Ja, sie haben gleich gesagt praktisch, ihr schreibt Euch die Protokolle und sie ist die die von nix tun, sie hat gar nichts....

LL: Ja

AA: Sie haben nämlich keine Protokolle. Das haben sie mir dann nämlich gesagt. „Mah, das ist toll, dass ihr Protokolle habt“ ... II: Sie haben keine Protokolle?... Ja. Weil ich habe meine Kollegin auch in Österreich....

LL unterbricht sie: Kann man beides tun.

AA:..... und sie hat zu mir gesagt, mah, wir haben gar nichts. Deshalb haben sie gemeutert und haben die Skripten verlangt, weil sie nicht selbst schreiben wollten.

LL: Nein.

AA: Wir machen Protokolle

LL: Das sind zwei unterschiedliche Dinge, glaube ich. Äh. Ich glaube, das kann man nicht jetzt miteinander vergleichen. Nicht? Weil. Skripten wären wirklich die gebündelte Theorie, die vielleicht, jetzt, wenn ich an unsere Seminare zurück denke, ja nicht so explizit vermittelt worden sind, sondern implizit auch im praktischen Arbeiten ist immer Theorie mitreflektiert worden. Nicht? Wenn Du jetzt noch einmal ein Skriptum hast. Ja, ja genau. Dann kannst Du vergleichen und dann hast Du zusätzlich noch das Protokoll, wo auch so noch einmal der ganze Prozess... äh... von mir aus mitgeschrieben wird und äh die ganzen was weiß ich praktischen Übungen, die wir gemacht haben. Ich finde das schon hilfreich, wenn es beides wäre. Ich täte sagen, meutern.

Jemand lacht

BB: Schon zu spät... LL gleichzeitig dazwischen: skripten ... BB: schon zu spät.

HH: Wobei ich....

LL unterbricht sie: Nein, es hat mir schon gefallen. Hab mir so gedacht, ja, ja, eigentlich....

MM (lächelnd): Das hättest Du uns sollen früher sagen.

EE: Früher draufkommen

LL: Ja, ich habe es auch erst jetzt erfragt.

EE: Früher draufkommen hättest müssen.

LL: Ja, ja

HH: Wobei ich glaube, dass wir schon auch schon vor dieses Jahr viel Theorie gemacht haben. Von dem. Also ich weiß noch die Sequenzen. Das wir jedes Mal auch zum Beispiel bei kreative Medien haben wir davor eine Theorie dann,... äh... nur haben wir, WIR (sagt „wir“ betont), es nicht vertieft, weil da hat es dann gefehlt. Dass es nicht immer, dann ist auf Bücher verwiesen worden und so, wenn du das alles gelesen hättest, was Du erfragt hast, dann hättest Du die Theorie schon gehabt, net? ber ich glaube, dass wirklich die Zeit...

LL und II unterbrechen sie gleichzeitig:

LL zeitgleich mit II, der mit HH redet: Oft war es disperat. Es ist oft auseinandergeflossen.

II zeitgleich mit LL: .. nicht derintegriert.

HH fragend: hm?

II: Nicht derintegriert

HH: nicht derintegriert

II: Mir ist es so gegangen.

HH: Also ich...

II: Ich bin immer mit einem Sack dagestanden.

HH: Genau. Sagen wir damals bin ich, so wie der II gesagt hat mit diesem Sack nach Hause gegangen und denk mir ja, ich habe viel, irgendwann schau ich es mir an, aber dann ist es so viel gewesen, dass Du es gar nicht aufgetan hättest. Und der steht noch im Keller. Von da her, das Integrieren hat mir gefehlt.

Moderatorin: Kann man das dann als zusätzlichen Punkt...?

HH: Ich habe es halt so empfunden

BB: Die Integration der Theorie, oder?

HH: Integration

BB: Ja

LL: Ja, genau

HH: Was konnten wir...

LL: Hätten wir können mitnehmen.

MM: Der Lemke hat heute ja so ein Körbchen gehabt mit Büchern drin. Den hätten wir mitnehmen sollen...

Lachen

FF: Picknickkorb

GG: Von mir aus war die Selbsterfahrung am Anfang schon viel, aber dann so im zweiten und dritten Jahr hat das dann nachgelassen, so die Erfahrungen, die wir gemacht haben in den Supervisionen, das ist mir zuwenig nachbesprochen worden und ich hätte noch mehr Zeit gebraucht, wirklich für Reflexionen, also die Gruppenprozesse und so weiter. Supervision und so weiter. Wie habe ich die empfunden und so weiter, also so Rückmeldungen in Bezug auf Deine professionellen Kompetenzen. Das ist mir vorgekommen ist noch relativ dünn gewesen, da in der Gruppe. Fehlt noch an der Lehrsupervisorin. Aber so, wie wir heute jetzt so miteinander geredet haben, so die mhm ich spreche über Ethik aufgrund von unserer Erfahrung, das ist höchst interessant und so Sachen...

Moderatorin: Mehr Zeit für Reflexionen? Oder wie sollen wir das formulieren?

II: Mehr Zeit überhaupt schaut das da aus.

Moderatorin: Bitte?

II: Mehr Zeit überhaupt und überall durch müsste sein.

FF flüstert: Reflexionen haben wir schon gehabt

AA: Das heißt von drei auf fünf Jahre gehen?

II und andere lachen

FF: Nein, ich habe das Gefühl gehabt, dass zuviel Zeit war für Reflexionen. Manchmal ist mir einfach zum Beispiel manchmal. In den, in den, bei den Wochenenden sind mir oft manche Diskussionen einfach zu lang und zu anstrengend gewesen. Nicht klar, mit welchem Ziel. Es ist einfach so zerredet worden. Und da hätte ich manchmal das Stop gebraucht. Hätte ich gesagt OK: Theoretisch heißt das zack zack. Einmal eine Möglichkeit zu geben.

LL: Systematisch

FF bestätigend: Systematisch. Ich habs, ich habs danach. Ich habe es geschrieben auch bei den, bei den Auswertungsbögen und ich habe gemerkt, es ist bei jedem Mal besser geworden. Weil ich habe so manchmal den Eindruck gehabt, das ist etwas wenig vorbereitet gewesen auch. Und dann denke ich mir, wenn ich jetzt so den Petzold lese, hätte das nicht können schon vorher ein bisschen mehr drinnen sein?

GG: Immer Reflexion so in kleinen Gruppen und so.

FF: Sell war schon. Das habe ich den Eindruck gehabt, ist viel gewesen. Buh.

Moderatorin: Wenn du sagst, mehr Zeit für Reflexionen über die professionellen Kompetenzen, hast Du gemeint?

GG: Ja

Moderatorin: Ist das die GG alleine, oder? Soll ich das?

GG: Für die Langsamen, ha, ha, ha.

AA: Mah, am Zeitplan ist es nicht gelegen, weil drei Jahre sind schon lang. Aber es war einfach schwierig, wie gesagt, eben das nachher effektiv herzunehmen und selbst anzuschauen. Ich glaube nicht, dass es an der Zeit gelegen ist, sondern an der Organisation.

BB: Nicht nur, tät ich sagen, nicht nur.

Moderatorin: Na, ist die Methode, also Reflektieren über professionelle Kompetenzen drin gewesen? Da geht es jetzt nicht um Zeit oder nicht Zeit. Ist das angeboten worden? Reflexion über professionelle Kompetenzen?

FF: Ich habe das Gefühl ja. Das ist gut

Andere: woll, woll, ja. Mhm (zustimmend)

BB: Ich schon auch

Moderatorin: Äh, vom Inhalt also ist es zu hoch gesetzt oder oder ist es also der ganze kompakte ist da herausgekommen ist zu.....

LL: Ja, ganz eindeutig. Also Du meinst der Anspruch, der Anspruch vom Curriculum, ob der eingelöst wird, so?

Moderatorin: Ja

LL: Nein.... Nein..... Aber das ist ja davon schon gesagt worden. Coaching, Organisationsentwicklung net.

AA: Gut, aber wenn ich da lese, Fähigkeit zur Selbstwahrnehmung, Reflexivität, Selbstregulation, Selbstverwirklichung. Das muß ich sagen, ja. Sagen wir, wnn ich es mir im Detail anschau.

BB: Ist das von den Leit- und Richtzielen?

AA: Ja, Führung der personalen Kompetenz und Performanz. Weil das haben wir ja in der Selbstselbsterfahrung nicht?

Moderatorin: Vom Theoretischen ist vorher gesagt worden. Ich weiß nicht mehr, wer das gesagt hat. Sagen wir mal, das steht dring, und das steht drin so lang haben wir den den nicht Roman durchgemacht. Was ist das

AA: Im Detail hinten nach, ja

Moderatorin: Ja, dass das viel ist

FF: Das Theoretisch viel drinnen ist die dem

Moderatorin: Dass das zu hoch...

HH: Anspruch und Umsetzung angleichen

Moderatorin: Dass wir es in dem?

HH: Oder?

LL: Ja, ja.

AA: Bei den Methoden und Praxisorientierung. Ja, ja.

BB: Ma, vielleicht könnte man dann auch klären, wer was....

Moderatorin: Ja, weil es ist schwierig, zu unterscheiden, net, weil was ist das Theoretische im allgemeinen und wir sind jetzt glaub ich, schon in Nals hier nicht? Und von dem ...

II: Nein. Ich möchte hier auf der linken Seite (Plakat +) noch etwas stehen sehen. Und zwar mir waren brutal wertvoll die Peergruppe. Und es hat zwar viel Zeit gekostet und war oft ein Opfer, aber die, die, der Gewinn war für mich enorm und zwar gerade in dem Zusammenhang mit dem Druck.

LL: Wieso sagst Du denn war?

II lacht: Ja, weil wir da, weil ich schon so auf das zurückschauen eingestellt bin. Ist.

LL: Ist musst Du sagen. Ist

II: Genau

AA: Peeegruppe, ja.

II: Grade, grade in Bezug auf den Druck. Weil ich glaube jetzt sage ich war, weil, was in Zukunft ist, weiß ich nicht, wir haben diesen Druck schon sehr derrelativiert.

LL: Ja

II: Da haben wir uns in die Augen geschaut und haben gesagt ahja, so ist es

LL: Hmh (zustimmend). Es gibt so was auch, wie eine Normalität

II: Ja, es gibt auch eine Normalität

HH: Draußen beim Rodeln

LL: Was beim Rodeln?

HH: Bein Rodeln ist sie gestiegen (LL lacht gleichzeitig)

Gleichzeitig mit HHs Aussage und dem Lachen von LL sagt die Moderatorin: Dann, was könnte man noch auf der positiven Seite sagen?

AA: Ja, ich finde zum Beispiel, personale, soziale und professionelle Kompetenz habe ich gut gefunden. Und das finde ich auf jeden Fall wichtig, weil wenn sie dort nur die professionelle stehen hätten, würde mir etwas fehlen.

Moderatorin: Professionelle und soziale

AA: Personale, soziale und professionelle Kompetenz und Performanz. Also diese drei Aspekte finde ich sehr umfassen, weil sonst immer die professionelle nur im Vordergrund steht.

BB: Ja, da geht es auch um die persönliche Entwicklung, net? und die Entwicklung persönlicher Souveränität und Sensivität net? der Supervisoren.

HH: AA, Du hast ja auch gesagt, das Ganzheitliche am Anfang

AA: Ja

HH: Dass man das vielleicht. Das Ganzheitliche.

BB: Ja. Der ganzheitliche Ansatz, net?, der einfach ist im....

FF: Ich denke, was einfach sollte beibehalten werden, das ist einfach die Professionalität der was, der Ausbildner und Ausbilderinnen und der Referenten und ich habe die Referenten sehr positiv erlebt. Sehr professionell, gut und jeder unterschiedlich in seiner Art. Praktisch gute Leute.

Moderatorin: Ausbildung der Referenten?

LL: Nein

FF: Nein. Die Leute, praktisch die Ausbildner

Moderatorin: Das Positive ist die.....

FF: Ja, die Qualität der Ausbildner (mehrere durcheinander und gleichzeitig „Ausbildner“), dass das auf einem hohen Niveau ist und das soll weiterbehalten werden.

BB: Ja

FF: Bei den Wochenenden manchmal eine bessere Vorbereitung, das wünsche ich mir

LL: Ja, stimme ich zu

HH: Das kannst Du jetzt auch nicht generell sagen

FF: Nein, nicht die Kompaktwochen, die Wochenenden

HH: Aber auch bei den Wochenenden. Da hat man es nicht immer gespürt. Sagen wir die Inge war immer top vorbereitet.

FF: Dann sprechen wir, dann sprechen wir es an. Ich habe beim Jürgen manchmal einfach das Gefühl gehabt ja recht viel Vorbereitung ist nicht dahinter. Die Jürgen. Die Inge hingegen sehr wohl.

Stille

Wolf: Über 25 Jahre Erfahrung

FF: Ja, genau, das ist immer wieder gekommen. (sie kichert)

MM: Selbstbeweihräucherung (Kichern)

EE: Was für mich auch so so, ding, wichtig war, viel gebracht hat, sind schon so die äh instrumentellen, methodischen Entwicklungen, Entfaltungen, Möglichkeiten, die ich mir da ange...., also, die ich hier kennen gelernt habe, weißt Du, Die Methodik

Kk: Diese Methodenvielfalt

EE: Methodenvielfalt und also Techniken, die einfach hilfreich sind jetzt gewisse Dinge auch so einfach anders anzugehen.

Kk: Stimmt, ja.

EE: aufzulösen. Oder versuchen, zu reflektieren. Also die methodische Entfaltung, die persönliche, die ich hier mitgemacht, irgendwo erlebt habe.

AA: Ich finde auch, wenn ich gesagt habe, sie gehörten umorganisiert, die Lehr- und Lernsupervisionen finde ich schon wichtig. Also, dass man das tut und nicht nur die Theorie lernt. Aber eben etwas anders organisiert. Aber beizubehalten sind sie auf jeden Fall.

BB: Vielleicht ein Jahr später, dass man erst am Ende oder Mitte des zweiten anfängt oder so. Die Co, die Co-Supervision schon im zweiten macht und dann vielleicht ein paar Monate später, dann selber alleine.... (sie lacht)

AA: Genau

EE leise: Ins Wasser springt.

BB: ja

AA leise: Aber das tun ist schon sehr wichtig

BB: Ja

Moderatorin: Dass man sagt, Lehr- und Lernsupervision ...

BB: Ja, in einer in einer anderen zeitlichen Abfolge

AA: Aber in jedem Fall beizubehalten

BB: Ja, das ist es in jedem Fall

LL: Du, da muß ich Dich etwas fragen, BB, weil Du Dich da scheinbar etwas auskennst. So in anderen Ausbildungen ich habe es nur mitbekommen, bei anderen Ausbildungen, die machen zwar Lernsupervision, aber von Lehrsupervision war da nichts herum. Die haben da keine Verpflichtung gehabt anscheinend.

FF und BB gleichzeitig: In Innsbruck schon

LL: Schon?

BB: Ja, ja. Aber sie schreiben als Graduierung keine wissenschaftliche Abhandlung, sondern dokumentieren ihr supervisorisches Verständnis, vielleicht auch einen Prozess.

X: Fragen

BB: Fragen, also alles. Von der Akquise bis zur Durchführung und stellen den auch der Gruppe vor. Weißt Du, und bereiten ihn auch mit unterschiedlichen Medien auf. Also. Sie haben da ziemlich Zeit.

LL: Wer bietet die systemische Ausbildung an?

BB: Die Sympatheja

LL: Ah. Aber das gibt es doch die andere Institution.

FF: Salzburg ist doch auch...

BB: Die Emotion

LL: die Emotion? Nein, noch eine

BB: Emotion und Simpatheja weiß ich . Weil ich weiß bei Emotion ist der Adegger.

FF: Salzburg läuft durch eine Gruppe

BB: In Strobl ist noch eine

LL: Nein. Nein. Dann wir es schon Emotion sein.

Moderatorin: Sagen wir. Gibt es Punkte, die wir jetzt noch rein theoretisch trennen können von Nals oder ist das jetzt sagen wir ein Gesamtergebnis? Was man so gut trennen kann?

HH: Vielleicht müsste man noch den längsten Spargel von der AA noch. Was soll bleiben, der Praxisbezug durch Lernsupervision... (LL gleichzeitig: Lern- und Lehrsupervision) ...Das fehlt mir.

GG: Aso, Die Elemente der Ausführung sind gut, habe ich das richtig verstanden?

HH: Ja, ja. Ich denke, das ist mehr so organisatorische Frage und wie es organisiert wird ein ganz großer Druck entsteht, den es nicht bräuchte.

LL zur Moderatorin: Ja. Durch Lern- und Lehrsupervision.

AA: Ja. Die Inhalte sind gut, aber die Organisation ist...

GG: Ja, nicht, nicht optimal, suboptimal

BB: Da kannst Du auch schreiben, mit dem zeitlichen Ablauf Probleme

Moderatorin schreibt
Stille

AA: Und die Graduierungsarbeit täten wir dann streichen. Steht das schon?

Kk: Ja
Einige: Ja

Stille

HH: Ich denke, das lässt sich auch ganz schwer trennen, net? Wenn man sagt, das ist die Theorieseite.

Il und einige: Ja, ich auch

Moderatorin: Ja, es ist fast künstlich, wenn ihr das so machen, net?

HH: Weil wenn... (LL dazwischen: Nicht zu beantworten) ... das Theorie ist und das. Ich meine das Theorie und Praxis das gehört ja zusammen, net?

FF: Jetzt habt ihr von zwei getrennten Sachen geredet. Was hast jetzt Du gemeint und was hast Du gemeint?

HH: Nein, ich habe gemeint, dass es schwierig ist, das auch noch zu machen, wenn das. Wir haben es ja nur in Nals gemacht. Wir haben es ja nirgends anders gemacht.

Moderatorin: Das ist ja das, was ich angesprochen habe

AA: Wir können die Theorie nicht theoretisch diskutieren.

Moderatorin: Das wäre dann künstlich. Zuerst hat man einfach gemeint, man könnte das Curriculum als solches rein theoretisch... schauen, was kann man beibehalten, was soll man verändern und dann auf euere Erfahrung konkret net was mit der Ausbildung anbelangt....

FF dazwischen: Gut ich sehe...

Kk dazwischen: Was was denn da?

... Moderatorin weiter: Außer ihr habt Punkte, wo man es trennen kann, net, dann können wir das ja so....

FF: Wobei, ich schon einen Unterschied sehe, ich meine da wird das einmal auf der Basis des Curriculums gesehen. Was möchte man oder was ist einmal mehr eine mh ein Ziel, eine Zielvorgabe. Und da ist es dann ganz konkret und, wie es jetzt abgelaufen ist, was hat es uns gebracht. So habe ich die Frage außer ihr habt eine andere Frage im Kopf gehabt, halt so hätte ich es jetzt halt interpretiert. Was hat es uns gebracht und äh die Ausbildung, das Curriculum sieht das vor, so und so ist es abgelaufen und das ist praktisch für uns dann herausgekommen. Insofern sehe ich es getrennt.

AA: Ja, das zu professionellen supervisorischem Handeln befähigt. Konkret. Und professionelles Wissen vermittelt.

Stille

Moderatorin: Eben, dass man nur jetzt, zum Beispiel die Latte das professionelle Wissen anzulehnen ist. Ich gaube, ob sich hier Punkte dann wiederholen würden.

AA: Nein, da geht es konkret eigentlich darum. Hat die Ausbildung in Nals mir professionelles Wissen vermitteln und mich befähigt supervisorisch professionell zu handeln. Also konkret persönlich, da.

Kk: Aber die einen zwei Fragen.

Moderatorin: wir können das als solchen versuchen zu beantworten.

HH: Vielleicht, was schon dazugehört hat, ist auch die Besonderheit von dieser Gruppe gewesen, die diese Ausbildung noch einmal für mich schon ganz interessant gemacht hat. Aber ich glaube, das wird bei anderen Gruppen halt auch sein, in ihrer Form. Das ist jetzt mehr wirklich in der Praxis gewesen, unabhängig vom Curriculum, weil in welcher Gruppe du dann bist....

Moderatorin: Unabhängig von der Ausbildung, nicht.

HH: Nein, von der Ausbildung nicht. Ich denke vom Curriculum her.

FF: Es hat schon mit den Leuten zu tun, gelingt es praktisch äh, gelingt es eine Gruppe als Gruppe zu formieren, auch gewisse Themen anzusprechen. Ganz so losgelöst sehe ich es nicht.

Moderatorin: Ja. Dann müsste man imstande sein, zu formulieren, welche typische Gruppe es sein soll, damit man professionell sehr gut lernen kann.

AA: Ja. Zum Beispiel habe ich es gut gefunden, dass wir halb Frau, halb Männer waren....

Kk unterbricht: Ja, da entsteht dann etwas in der Gruppe, dann, nicht, als günstige Voraussetzung, um den Stand zu erreichen... (MM lacht) ... Sei es vom gemischten geschlechtlichen als auch von den beruflichen Hintergründen.

II: Alter!

JJ: Und von geografische, vom Alter insgesamt.

BB: Alter

EE: Interdisziplinär

MM: Halb Männer, halb Frauen. Halbe Männer (sie lacht)

BB: Nein, die Zusammensetzung war schon gut gewählt. Verschiedene Berufsgruppen, Alter, Mann, Frau, geografisch.

JJ: Landesteile

EE: Landesteile

FF: Geografisch

EE: Geografische Verteilung

MM: Interkulturell

Allgemeines Lachen

II: Das ist nicht ganz gelungen. Da bräuchte es mehr Italienisch

FF: Italienisch. Wo ist der Rafael?

II: Vingscher

MM: Vinschauer, Vinschgerinnen

II zustimmend: Mhm. Brixner

HH: Geografisch war auch ein Kriterium. Nicht alle aus dem Pustertal.

Allgemeines Lachen

LL: Das ist schon richtig

HH grinsend: Die Wichtigsten aus dem Pustertal

Allgemeines Lachen

GG: Die Bescheidensten vor allem, net

LL: ah, so, so

Allgemeines Lachen

EE: die Vinschger

MM: aha

LL: Aber das ist wie in der Politik, da sind die Vinschger auch immer untervertreten. Oder fühlen sich zumindest olm untervertreten. (Allgemeines Lachen) Ihr seit ja nur zu zweit.

MM: Was? Zu zweit? Der Harald. Der Harald.

Wolf: Ah, der Harald, der Harald, der ist auch Vinschger. Na, dann ist es, dann ist es sehr ausgewogen. Von eins, zwei, drei Pusterer.

MM: Wobei so ganz reine Vinschgerinnen?

JJ: Sind wir zwei schon.

EE: wipptal ist gar nicht vertreten, oder?

GG grinsend: Waschechte

MM: Bei mir nicht

LL: Eben, Wipptal ist auch überall eher schwach vertreten.

Kk: Spiegelung

Allgemeines Lachen

Moderatorin: Ja, was soll auf jeden Fall so bleiben? Was könnte noch auf jeden Fall so bleiben? Was ist noch von der Gruppe her, was ist noch

LL: Mah, ich finde es nicht ganz unwesentlich. Irgendwo hat hat auch jetzt die Struktur selbst beigetragen zum zu zur Möglichkeit, dass das ja sich da weiterzuentwickeln. Ich denke, es hat bis auf einige wenige Ausnahmen mit den Räumen gepasst.

HH: Das Essen war gut.

LL: Das Essen war gut.

HH: Die Leute waren.....

LL: Ja, eine Struktur und alles was dazugehört. Organisation alles was.

Zustimmendes allgemeines Gemurmel

II: Die Unterbringung

LL: Unterbringung, ja. Struktur. Strukturelle Rahmenbedingungen kann man reintun.

AA: Sehr geeignet, ja. Ich habe aber auch die laufende Gruppe gut gefunden. Dass es einen roten Faden gegeben hat.

Kk: Ja

MM zustimmend: Hhm

AA: Und nicht alles unterschiedliche Blöcke, sondern zwei Leute, die einen kontinuierlich begleiten. Ich weiß jetzt zwar nicht, ob das jetzt typisch Nals ist oder im Aufbau

BB: Das ist das Curriculum. Es geht um das Curriculum. Das ist der Aufbau.

FF: Das finde ich auch gut AA. Ich habe einmal eine andere, eine andere, eine andere Ausbildung, einen anderen Kurs gemacht, eine andere Ausbildung und da ist jedes Mal jemand anderer gekommen. Da haben wir sie brutal heiß gehabt und haben sie gefragt, ob sie nicht endlich einmal könnten jemanden was... das hat das uns gefehlt. Der eine hat nicht gewusst, was der getan hat, dann hat es sich oft überschritten. Da haben wir ihnen auchLL dazwischen: Kurssekretariat.... FF weiter: gesagt, sie sollten jemanden haben, der durchgehend den Kurs begleitet. Das ist sehr negativ aufgefasst worden, dass das nicht ist.

Moderatorin beginnt, auf den Plakaten zu clustern.

HH zur Moderatorin: Das gehörte noch hierher

AA: Begleitung der laufenden Gruppe gehört noch zum, was soll auf jeden Fall so bleiben.

FF: Kontinuierliche Begleitung

II: laufende Gruppe

BB: Der gleichen Trainer

AA: Kontinuierliche laufende Gruppe, weil es ein roter Faden ist.

FF: Jürgen und Inge

Moderatorin: Kontinuierliche Begleitung?

BB: Ja

AA: laufende Gruppe

LL: fortlaufende Gruppe

AA: Ja

Moderatorin schreibt

JJ: Wobei die Absprache mit den Referenten zu den Kompaktseminaren teilweise vorhanden war und teilweise nicht. Und das wäre auch gut.

AA: Das könnte man verbessern, gell?

JJ: Ja, kann, genau das

AA: Aber das war vielleicht mehr bei der Umsetzung, dann, nicht? Verbesserter Austausch zwischen Kompaktseminar und laufenden Referenten

BB, die schreibt: Was denn? entschuldige

JJ: Äh, ein, bei der Weiterentwicklung könnten wir hinein tun den Austausch zwischen Trainern von der fortlaufenden Gruppe und von den Referenten von den Kompaktseminaren sollte grundsätzlich gewährleistet sein. Weil der war, teilweise war er vorhanden, und teilweise war da keine Kommunikation da. Manchmal sind die Trainer der Kompaktseminare gekommen und haben nicht genau gewusst, wo wir stehen, auch vom Theoretischen her.

BB: Aber auch vom Gruppendynamischen auch manchmal

Moderatorin: Also die Kontakte?

JJ: Ah, Kontakte, Kommunikation, ah, Kommunikation zwischen Referenten der Kompaktseminare und Trainern der fortlaufenden Gruppe.

AA: Aber eher bei der Umsetzung

FF: Du, nein JJ, das war ja gewollt, dass sie nicht untereinander... sie können das Protokoll lesen, aber sonst haben sie, habe ich verstanden, dass....

JJ unterbricht sie: Das ist mir gleich, ob es gewollt ist, aber trotzdem, es ist von mir aus ein Vorschlag, dass sie das machen sollten.

FF: ah, ok.

JJ: Das muss noch weiterentwickelt werden.

Stille – Moderatorin schreibt

FF: Zur Umsetzung des Curriculums vielleicht. Ich denke einfach, so wie es jetzt gelaufen ist. Mir hat es viel geholfen und hat viel dazu beigetragen, dass ich das Ja beantworten kann. Da praktisch in meiner viel zu viel zugewonnenen professionellen supervisorischen Kompetenz und Performanz, denn so wie es gelaufen ist, hat es dazu beigetragen.

BB: Ich täte es auch mit ja beantworten.

MM: ja

X: ja

FF: Eindeutig

BB: Also, ich denk mir, da geht es jetzt drum zu schauen, wirklich auch, hat die Ausbildung in Nals mir professionelles Wissen vermittelt, mich zu professionellem Handeln supervisorischem Handeln befähigt, sage ich, ja. Natürlich mit Einschränkungen, aber, jetzt nach drei Jahren kann ich das sagen.

HH: Grundsätzlich, ja.

Allgemeines zustimmendes Gemurmel und ja

BB: Ja, grundsätzlich, ja

Moderatorin: Sollen wir die Jas sammeln? In klammern mh?

BB: Ja

FF: Mehrere, nah?

BB: Na

Kk: Es ist grundsätzlich einstimmig

GG: Aber das haben wir schon im Fragebogen beantwortet

BB: Ja, aber halt es geht..

FF unterbricht sie: Enthaltungen, Gegenstimmen? (sie kichert)

Moderatorin: Grundsätzlich ja?

BB: Ja

EE still: Da ist es ja schön angegeben im Fragebogen.

FF: Ich denke, das ist ja eine Frage gewesen, die wir in der Sitzung nicht behandelt haben.

BB: Nein

Stille

Moderatorin: Gibt es noch was anderes da dazu, na, was an der Ausbildung noch weiterentwickelt werden soll, außer die Kommunikation zwischen den Trainern und Referenten, aber natürlich kommen noch x Punkte dazu.

AA: Das einzige, was mir noch einfällt, sind die modernen Medien. Also Internetsuche, Beamer, Laptop. Videokonferenz und so weiter. Weil das ist ja das, was man vielleicht in einem Unternehmen dann auch braucht, nicht. Aber ich weiß nicht, ob das für uns in Südtirol realistisch ist. Videokonferenz....

LL unterbricht: Wie, kannst Du das noch mal sagen? Videokonferenz habe ich noch verstanden.

MM lacht.

FF: Beamer

AA: Der Umgang mit modernen Medien, Internet...

LL: Das habe ich auch verstanden.

AA: Beamer, Laptop. Die technischen Geräte.

LL: Ob Beamer, ich habe es jetzt nur akustisch nicht verstanden. Ich habe mir gedacht Biber. Biber, das ist ganz was Neues, das kenne ich noch nicht.

MM lacht.

AA: Was hast Du verstanden?

LL: Biber habe ich verstanden

AA: Nein, nein, Beamer

Moderatorin: Wie würdest Du äh das als Weiterentwicklung, wir haben da eine, eine, wo war das....

FF: Das kommt zu den strukturellen Rahmenbedingungen

Kk: Moderne Medien, wäre was anderes

LL: Was anderes

AA: Wir haben hier sehr professionell gearbeitet, aber die Technik ist außen vor gewesen und wenn ich so schaue. In Unternehmen sind die technischen Medien schon wichtig.

LL: Ja, da haben einige wenige in der Gruppe natürlich die Latte sehr hoch gelegt.

AA: Nein, die Frage ist, ob das, ob das...

LL: Biber und so

JJ: Nein, das stimmt. Das hat der Petzold selbst ja auch gesagt, dass das notwendig ist. Ja und wie.

EE: Ja, ja. Das hat er ganz fest betont.

AA: Das steht weder im Curriculum noch haben wir es irgendwie gelernt umgehen mit Videokamera zum Beispiel...

LL unterbricht ungeduldig: Gut, aber das kann nicht, das kann nicht. Für mich kann das jetzt nicht innerhalb von so einer Ausbildung sein. Das bringe ich mit oder nicht. Ich bringe es sagen wir rudimentär mit, täte ich sagen, nicht. Mit Powerpoint vielleicht würde ich so eine Präsentation noch zusammenbringen, aber. Ich denke mir, das kann, das kann nicht, das kann nicht Inhalt von einem Curriculum sein.

AA: Von mir aus gesehen müsste, müsste ich, das äh, als selbstverständlich hier dann auch lernen

Kk: Der Petzold, der Petzold hat diesbezüglich ja gesagt, in den Vollzeitlehrgängen ist das eine von den Voraussetzungen. Umgang eben mit zum Beispiel Powerpoint, nicht...

LL unterbricht: Voraussetzungen

II: Voraussetzungen, die ich mitbringe

LL: Ja. Oder ich bringe es mir selber bei. Aber nicht, dass ich das hier vermittelt bekomme. Ich meine, dann mache ich. Das ist kein Computerkurs.

FF: Ja. Präsentationen. Nein, ich denke mir, was vielleicht vom Haus wichtig ist, dass diese Strukturellen Bedingungen eben da sind. Weil das letzte Mal, beim beim Petzold haben wir gemerkt, nein, wir müssen ins Sekretariat hinein gehen. Das ist einfach nicht angenehm. Es ist vielleicht von, dass man sagt, die strukturellen Rahmenbedingungen sollten einfach gegeben sein.

JJ, FF, Kk, MM, AA, FF untereinander gleichzeitig:

JJ: Die technischen Voraussetzungen gehört zur Weiterentwicklung

FF: Die technischen Voraussetzungen sollten gegeben sein, dass man sagen kann, OK, jetzt haben wir morgen Ethik, jetzt geh ich schnell schauen im Internet hinein, tak, tak und hole mir das noch, was der Petzold damals vorgibt.

Kk, spitz, nachdenklich: Das wäre etwas, was stimmt...

MM lacht

AA: Aber sie haben jetzt einen Internetpoint unten.

FF: Ja, jetzt schon. Das letzte Mal, als wir es gebraucht haben nicht

Stille

HH: CC, hast Du das gehört?

FF: Ja, das ist die Frage, weil da unten kann einer dazusitzen, da unten, wo es jetzt ist, setzt sich jemand hin, mehr, sagen wir, mehr als Lernstelle oder als Laptop, man geht in einen Raum hinein und arbeitet mit dem ...

HH: AA, einmal denk ich, gehört zu den strukturellen Rahmenbedingungen vom Haus, dass die Technik auch....

Moderatorin unterbricht sie: dass sie?

HH: die Technik

AA: Laptop, Beamer, Internet

FF: Internetzugang. Außerhalb der Bürozeiten

JJ: Zugang zu Internet und Laptop

BB: Zugang zu modernen Medien, oder?

JJ: zu modernen Medien

Moderatorin: Zugang zu modernen Medien

Kk: Ja, genau

Allgemeines Zustimmungsgemurmel

MM lacht

Durcheinander wirre Gespräche

LL: Zeitgemäße Medien, da wären wir schon bei den Plasma, wie heißen die, die was man Hologramme so.

II: Beamen

Gleichzeitig LL, MM, GG:

LL: Genau, dann wären wir beim Beamen

MM: Enterprise.... (lacht)

LL: Nein, da gibt es ganz tolle Filme, weißt Du mit so ssssssss, da gibt es so eine virtuelle Bildschirme, weißt Du, da sieht man dann..., das wäre modern!

GG: Dann sind wir in der Postmoderne

EE: Was ich, was ich, wenn ich möchte drüben. So von der zeitlichen Planung her ist es gewesen. Also so die Abendeinheiten an den Wochenenden, die waren schon recht beschwerlich. Mal für mich zumindest. Nach einer langen Arbeitswoche und dann noch natürlich also Freitag UND Samstag beides mal oder eine Abendeinheit.

FF: Ah, eine weniger

EE: Ja, weg lassen überhaupt oder eventuell um ein Wochenendseminar erweitern dann die Ausbildung oder so etwas. Aber sonst abends, das hat ja irgendwo nichts mehr gehabt.

Kk: Das finde ich auch, dass das mühsam ist.

Moderatorin: Also keine Abendeinheiten bei den Wochenenden

Kk: Ja, genau

AA: Bei den Wochenendseminaren

Kk: Ja, irgendwo schon, es stimmt schon, wenn man die Stunden schon machen muss, aber die Abendeinheiten am Wochenende, die sind ein Problem.

FF und EE im Nebengespräch, während die Diskussion weitergeht:

FF: Weil wenn die ganze Woche ist, hätte man ruhig zwei Abendeinheiten machen können. (sie lacht) Wenn wir von Montag bis Freitag hier sind, dann ist mir lieber dort zwei, als bei den Wochenenden alles hineinpacken wollen.

EE: Das ist ja nur, um die Stunden zusammenzubringen.

GG: Jetzt ist genug, sonst fällt uns noch zuviel ein (sie lacht)

BB: Ja

Kk: Aus. Amen. Aus. Amen.

Gemurmle: AUS
Stille

Moderatorin: So, jetzt machen wir das mit den Pickerlen (Allgemeines Geächze). Also, 1, 2,3, 4. Jeder sollte ein Pickerle bei jeder Kolonne hinpicken, von der er meint, das möchte er oder das wünscht er sich am stärksten von diesen Verbesserungen.

LL: Von den Punkten, die wir bis jetzt notiert haben?

Moderatorin: Ja

GG: Kann ich drei hinpicken?

Moderatorin: Eins. Bei dieser Kolonne eins, bei dieser.

FF: Kann ich alle vier Punkte bei einer Kolonne vergeben auch?

AA und MM gleichzeitig: Nein, einen pro

Moderatorin: Nein. Eins, eins, eins, eins, eins (zeigt auf die einzelnen Kolonnen)

Gemurmle, Gezapple, es wird gepickt, gelacht.

Moderatorin: So, also, es lässt sich ja schon von allein beobachten, dass Selbsterfahrung soll auf jeden Fall so bleiben, also sie ist sehr erwünscht die Selbsterfahrung und auch die Qualität der Ausbilder soll man... ist, was auf jeden Fall so bleiben soll. Äh an den theoretischen Teil aber wir können vielleicht das jetzt auch den theoretischen Teil auch von unserem konkreten professionellen Wissen dann, da haben wir die heterogene also Gruppenzusammenstellung, die ist ganz stark besetzt.

Selbsterfahrung, Qualität der Ausbilder und heterogene Gruppenzusammenstellung. Was weiterentwickelt, also was äh eben weiterentwickelt werden sollte, sind einmal die jährlichen Kolloquien, statt die Abschlussgraduierungsarbeit. Dann auch ähm dieser anderer Einstieg in die Praxis zum Beispiel als Co.

Die Kommunikation zwischen den Trainern von den Kompaktseminaren und den anderen Gruppen und auch die...

Kk und JJ: keine Abendeinheiten

Moderatorin: Keine Abendeinheiten

Stille, die Moderatorin schaut die Plakate durch...

Moderatorin: ... dann wären das, ja, vielleicht waren die Pickerlen zu wenig, vier pro Person,... (allgemeines Gemurme: Nein, nein) ...aber ihr habt Euch das schon so richtig ausgedacht. OK der Teil wäre beendet.

Allgemeines Gemurme

AA: Ja, danke.

BB: Danke. Danke für die Moderation sage ich. Wir bitten jetzt die DD, dass sie uns in zwei, drei Sätzen sagt, was sie so beobachtet hat.

DD: Ja, also ich habe mir so gedacht, über die Ausbildung Zufriedenheit und Vorstellung zu Verbesserungen, das mache ich jetzt nicht mehr, weil das habt Ihr zur Genüge gemacht.

BB: Ja

DD: Die Gruppendynamik, also mir ist vorgekommen, so am Anfang äh wären ein paar so zaghafte Wortmeldungen, dann ist es, für mich gell immer, ich bin ganz (sie lacht) dann ist wirklich eine diskursive Diskussion geworden und gegen Ende hin war sehr viel Müdigkeit auch spürbar, aber niemand hat es ausgedrückt, eher so einfach ein paar so Witze und da waren die Männer, so, die etwas, so äh interveniert haben, aber nicht explizit. Indem sie ein bisschen so genarrt gedenkt haben oder so. (die Gruppe lacht) Es war Müdigkeit absolut verspürbar, aber keine Verweigerung, ganz brav äh mitgearbeitet, bis zum Ende.

LL: Durchhalten ist die DFFse

DD: ähm, so die Verteilung von den Wortmeldungen habe ich so mitgezeichnet, ist mir vorgekommen war recht paritätisch zwischen Männern und Frauen, ich habs genau aufgerechnet, damit wir es wissen. Sehr respektvoll miteinander umgegangen habe ich so das Gefühl gehabt. Es ist sehr darauf geachtet worden, dass nicht Hierarchien entstehen, dass nicht zuviel sind. Sehr viel stummes Kopfnicken und so ähm, äh aufeinander eingehen so, ich habe ganz eine hohe Diskussionskultur äh sprübar ist für mich geworden ähm. Sehr gesittet im Umgang miteinander. Ähm das Engagement war am Anfang hoch, am Ende hin hat es nachgelassen, aber niemand äh aber ihr seid ganz brav geblieben.

Ich hab mir manchmal gedacht, jetzt muß ich was sagen, hört das nicht auf. Äh so.

Gruppe lacht

DD: Viel gegenseitige Fürsorge und mir ist auch vorgekommen ganz eine hohe Offenheit und am Anfang wenig aufeinander Bezug genommen, dann mehr und am Ende hin äh gegen Ende hin wieder weniger.

Dann, was muss ich noch sagen?

Wie ihr mich empfunden habt. Ich habe so das Gefühl gehabt, dass mich da niemand sehr beobachtet hat. Ich habe nicht das Gefühl gehabt, dass Ihr Euch beeinflusst oder gestört gefühlt habt durch meine Beobachtung oder kontrolliert. Mir ist vorgekommen, so ich habe die Exzentrizität äh gehabt einfach, die man mir abverlangt hat. Ich äh ja.

Gruppe lacht

EE: Vorgegeben

BB: Ja, hat Vorgaben gehabt, gell?

DD: Ja, das wärs. So ah ja, Bilder, die ich gehabt. Ein paar mal habe ich mir wirklich gedacht, da würde ich wirklich gerne mitdiskutieren äh so richtig äh so heben habe ich mich müssen, weil ich mir gedacht habe, ganz eine feine Gruppe äh, ja am liebsten würde ich gerne mitdiskutieren, das sind einfach so Gedanken gewesen, so Gefühle, na fein ist das da so zwischendurch.

Zeitweise schon so auch aah ist das langatmig. So äh so jetzt sind sie erst beim Ersten so wo ich mir gedacht habe so fast zu brav äh ja. Aber insgesamt eine gute Atmosphäre so für mich.

AA: Danke

BB: Du danke DD

Moderatorin: so tun wir abschließen. Pünktlich in der Zeit

Klatschen der Gruppe

AA: Danke der Gruppe auch, ja.

BB: Danke der Gruppe für Eure Mitarbeit.

Transkripte Experteninterviews mit den Trainern

Interview 1: Halbstrukturiertes Interview mit Leitfaden

Dank an Inge für die Gewährung des Interviews: Regina liest die Definition von Evaluation vor.

„Evaluation ist das Bemühen, die Qualität der SV-Ausbildung (Prozesse und Ergebnisse) zu verstehen, in der Absicht, sie weiterzuentwickeln“ (frei nach Michael Schratz)“

Das wurde auf einem Plakat zusammengefasst und auch jetzt in der Gruppendiskussion wurden diese drei Ebenen angesprochen:

1. Ebene: Eignung des Curriculums zur Erreichung der darin festgelegten Ziele
2. Ebene: Subjektiv wahrgenommene Qualität der Umsetzung des Curriculums hier in Nals und damit die Sicht zum heutigen Zeitpunkt,
3. Ebene: Weiterentwicklung und Ausblick

Jetzt möchten wir Dir und Jürgen verschiedene Fragen stellen, bezüglich unserer Entwicklung seit dem Beginn unserer Ausbildung, startend mit dem Auswahlseminar bis jetzt, quasi am Ende, da ihr die fortlaufenden Trainer unserer Gruppe seid.

Zu Frage 1:

Sind die TN jetzt Deiner Meinung nach befähigt, durch ihre Interventionen in verschiedenen Arbeits- und Praxisfeldern die Qualität der Arbeit mit Menschen und ihr professionelles Handeln in komplexen Arbeitsfeldern zu sichern und zu verbessern?

Inge: „Finde ich absolut“. Ich finde, dass ein sehr hoher Level an Kompetenzen vorhanden ist und dieser ist auch sehr ausgeglichen. Es gibt keine sehr großen Unterschiede. Man kann nicht sagen, dass manche super unterwegs sind und die anderen sehr zaghaft. Ich finde, dass ein sehr einheitliches Niveau vorhanden ist.

Zu Frage 2:

Ist es Deiner Meinung nach gelungen, die Richtziele des Curriculums mit dieser Ausbildung zu erreichen? Konnte folgendes entwickelt werden von diesen Richtzielen?

Personale Kompetenz ? Personale Performanz ?

Soziale Kompetenz? Soziale Performanz ? Professionelle Kompetenz ?

Wie schätzt Du das supervisorische Niveau der Gruppe ein?

Professionelle Performanz ? Wie schätzt Du das supervisorische Niveau der Gruppe ein?

Und das soziale Engagement?

Trainer 1: „Der schwächste Punkt der entwickelt wurde, war der, der personalen Kompetenz. Die anderen zwei wurden stärker entwickelt“.

Interviewerin 1 : Darf ich nachfragen was Dich zu dieser Aussage veranlasst?

Trainer 1: „Ich habe den Vergleich mit der ersten, zweiten und auch mit der dritten Ausbildungsgruppe. Ich denke, dass der Selbsterfahrungsanteil, wo man in Kontakt kommt mit dem ureigensten Anteilen, hier relativ schwächer vertreten war als bei den früheren Ausbildungen, zugunsten von mehr Supervisionsspezifischen, verschiedensten Trainingseinheiten und Theorie. Das stärkte die professionelle Kompetenz. Ich denke, dass hier weniger investiert wurde, auch von unserer Seite aus.

Es hat auch mit dem zu tun, dass das Curriculum jetzt anders aufgebaut ist als früher. Für die fortlaufende Gruppe ist es thematisch sehr präzise beschrieben, so dass auch wir immer inhaltlich sehr viel gemacht haben und weniger das freie Training an der Person selber. Ich denke, dass das auch ein Stück von mir abhängig war und Trainer 2 hier mehr hineingegangen wäre. Ich war eher diejenige, die sehr Curriculums nahe das Ganze gehalten hat und daher war es oftmals auch themenzentrierter. Ich denke, dass die Seite der personalen Kompetenz, wo die Leute schon zu Beginn unterschiedlichste Niveaus mitgebracht haben, auch der größte Unterschied innerhalb der Gruppe sichtbar wurde. Auf der Ebene der professionellen und sozialen Kompetenz sehe ich es viel einheitlicher. Ich denke, dass es hier nach wie vor die größten Unterschiede zwischen den einzelnen Leuten gibt. Ich denke, dass manche Leute ein sehr hohes Reflexionsniveau über sich selbst haben, also über ihren privaten individuellen Anteil und manche niedriger. Trainer 2 und ich haben in Absprache mit der Lehrsupervisorinnengruppe, da diese als solche die ganz individuelle Begleitung der einzelnen Personen im Blick haben, in der gemeinsamen Arbeit besonders auf die personale und soziale Kompetenz achten sollten. Z. B: Nachfragen bezüglich Übertragungen; wovor fürchtest Du Dich und hast Du Angst ?, wo liegen dabei Deine persönlichen Anteile?.

Dies ist von unserer Steuerung her vielleicht etwas zu kurz gekommen.

Schon vom Anfang an hat die ganze Gruppe eine sehr hohe, soziale Kompetenz mitgebracht und diese im Laufe der Ausbildung stark gesteigert. Das drückt sich meiner Ansicht nach insofern aus, dass es keine größeren Defizite in der sozialen Regulation innerhalb der Gruppe gegeben hat. Es kam weder zu großen Konflikten, noch wurden diese unter den Tisch gekehrt. Laufend wurden auf eine sehr kompetente Art und Weise einzelne Bedürfnisse gut geregelt. Ich habe auch nicht das Gefühl, dass es eine harmonisierende Gruppe ist, sondern dass laufend versucht wurde ein gutes Gleichgewicht zu finden.

Die sozialen Kompetenzen und Performanzen finde ich sehr hoch entwickelt, ebenso die professionelle Kompetenz. Diese war in Bezug auf die Supervision natürlich früher nicht da. Soziale Kompetenz ist schon etwas, das man mitbringt und ich denke, dass wir hier selbst sehr viel investiert haben und dadurch ein sehr hohes und einheitliches Niveau erreicht wurde.

Interviewerin 2 stellt die Frage bezüglich der professionellen Kompetenz und Performanz der Gruppe:

Trainer 1: Beides. Es kommt mir vor, dass ihr nicht nur viel wisst und könnt, sondern auch im Stande seid, dies sehr gut anzuwenden und umzusetzen. Ich finde es sehr ausgeglichen, so wie ich schon vorher gesagt habe, und auch so die Ebene der sozialen Kompetenz und Performanz.

Wie bereits gesagt gibt es Unterschiede bei der personalen Performanz. Im Bezug auf die Eingangsvoraussetzungen und auch im Unterschied zwischen etwas können und dies auch umzusetzen. Da denke ich gibt es die größte Diversifizierung in der Gruppe.

Interviewerin 2: Und bezüglich des sozialen Engagement?

Trainer 1: Das soziale Engagement ist gut. Insgesamt ist es eine politische Gruppe, das heißt politisch in dem Sinne von gesellschaftlicher Orientierung. Sie ist offen für z. B: gesellschaftspolitische Themen und hat eine Einstellung zu sozialer Verantwortung. Dies wurde für mich auch bei der heutigen Ethikdiskussion sichtbar.

Interviewerin 2: „Woran machst Du das fest, wenn Du sagst die TN sind befähigt zu professionellem Handeln?“

Trainer 1: „Wie ihr hier in der Gruppe reagiert. Das hat einen hohen Reifegrad im Umgang mit der Gruppe und das muss etwas sein, das auch draußen wirksam wird.“

Auch an dem was man indirekt mitbekommen hat durch die LehrsupervisorenInnengruppe, wenn erzählt wurde welche Themen zur Sprache kamen, hatte man das Gefühl hier sind vollkommen aktive und verankerte SupervisorenInnen unterwegs, mit denen man als Lehrsupervisoren/Innen ganz schön gefordert ist.

Interviewerin 1: Im Sinne von persönlicher Herausforderung?

Trainer 1: Ja. Es wurde sehr viel hochqualifiziertes Material in die Lehrsupervision eingebracht. Dadurch waren auch die Lehrsupervisorinnen gefordert, dies alles zu steuern. Dabei hatte man nicht das Gefühl, dass hier irgendwelche Anfänger, die man irgendwie aufpäppelt und betreut am Werke sind, sondern dass schon ein hoher Level vorhanden ist. Weiters auch von dem, was ihr uns erzählt habt. Für uns wurde auch eine hohe Identifikation mit dem SV-Sein ersichtlich. Es gibt auch andere Gruppen wo so drei, vier oder fünf Personen drinnen sind, die sagen das ist meins, das mache und das will ich, das gefällt mir und nützt mir ganz viel für meine Arbeit. Der Rest sagt, ob ich das jemals mache, das weis ich nicht. Es gibt auch Gruppen, wo diese Ausbildung nicht unmittelbar zur Arbeit führt. Aber hier habe ich das Gefühl, das viele von Euch als Supervisoren tätig sein wollen und nicht nur, dass es beruflich oder persönlich etwas bringt. Manche von euch, oder so wie Du Interviewerin 1 können dies für eine freiberufliche Tätigkeit nützen.

Eure Art und Weise auch mit uns umzugehen, die sich meiner Ansicht nach sehr partnerschaftlich präsentiert hat, habe ich sehr positiv empfunden und ihr habt euch dabei auch nicht nur als „Ausbildungslämmer“ gesehen. Unsere Aufgabe als Trainer ist es die Ausbildung zu steuern und eure ist es als Gruppe zu lernen. Wir konfrontieren uns zum Teil auch irgendwie „a la pari“ in der Art des Fragestellens oder auch in der unterschiedlichen Sicht- oder Denkweise. Also ich finde ihr habt eine sehr professionelle Art euch als Professionelle in einer Ausbildung zu empfinden und nicht nur als Lernende, die von alledem nichts verstehen. Wenn ich an meine Gruppe zurück denke, in der ich Teilnehmende war, so erinnere ich mich, dass immer wieder gesagt oder gejammert wurde, das kann ich nicht, das ist zuviel, dieses Ziel kann ich nicht erreichen. Das war meist der Spruch.

Zu Frage 3:

Wenn Du zurückschaust auf die drei Jahre, welche Entwicklung hast Du gesehen bezüglich des Engagements der Gruppe, Entwicklungs- und Lernfortschritte, Zusammengehörigkeitsgefühl, Gruppendynamik, Wertschätzung, Joint Competence, Konfliktfähigkeit und Zusammenarbeit; Wie hast Du die Gruppe in den drei Jahren erlebt?

Wie hast Du die Ausbildungsgruppe erlebt in diesem Dreijahresprozess?

Trainer 1: Ich muss sagen, dass man als fortlaufender Trainer vom Gruppenprozess nicht alles mitbekommt. Es sind Lücken vorhanden, wir haben das Gefühl ihr seid weiter und von dem Teil dazwischen wissen wir sehr wenig. Ihr marschieret miteinander weiter und wir als fortlaufende Trainer haben das Gefühl als wenn wir an der übernächsten Station wieder mit einsteigen würden, aber das Reisetück davor fehlt. Zugleich haben wir das Gefühl, dass viel zwischen euch läuft, auch gruppensdynamisch, wovon wir aber ausgeschlossen sind. Wir spüren das direkt, dass ihr miteinander in Kontakt seid, vor allem auch in den Peergruppen. Da gibt es Insiderdiskurse, was in der Zwischenzeit gelaufen ist.

Interviewerin 1: „Könnte man das eventuell verändern?“

Trainer 1: „Ich habe schon anfangs zu Trainer 2 gesagt, dass die Vorgabe des Curriculums 5 Tag für das Kompaktseminar und zweieinhalb Tage für die fortlaufenden Seminare zu verwenden meiner Ansicht nach verkehrt ist. Die fortlaufende Gruppe müsste die größeren Zeiten haben, ev. durch eine Umverteilung der Tage. Als Alternative könnte man weniger fortlaufende Seminare machen aber dafür mit einer Länge von 4-5 Tagen. Weil nämlich der Faktor Zeit eine andere Gruppendynamik auslöst und Spielräume für gruppensdynamische Arbeit ermöglichen würde. Oft versuchten wir auch theoretische Inhalte zu vermitteln und hatten daher manchmal wenig Zeit uns bei bestimmten Sachen länger aufzuhalten. Dadurch können sich manche Sachen auch gar nicht entwickeln, die sich durch die längere Dauer des Seminars sich sonst von alleine entwickelt hätten.“

Interviewerin 2: „ Du meinst, Du würdest die Seminare umverteilen?“

Trainer 1: „Ja, eindeutig zugunsten der fortlaufenden Gruppe. Oder eine andere Möglichkeit könnte sein, dass die Kompaktseminare ihre zeitliche Länge beibehalten, aber die fortlaufende Gruppe längere Zeiten für sich beansprucht. Denn sonst läuft die Hauptgruppendynamik bei den Kompaktseminaren ab und nicht bei der

fortlaufenden Gruppe und wir sind nicht dabei. Trainer 2 und auch ich erleben es als „herausfallen“.

Interviewerin 1: „So haben wir es auch erlebt und subjektiv habe ich es auch so empfunden.“

Interviewerin 2: Und den Austausch zwischen den Trainern der Kompaktseminare und Euch intensivieren? Wäre das eine Lösung?

Trainer 1: „Es hat schon systematisch zum Teil durch mich oder auch durch Trainer 2 Vorabsprachen mit den anderen Referenten gegeben. Dies wurde manchmal davor oder auch danach oder durch die Protokolle gelöst. Zwar steht auch nicht alles darin, aber selbst wenn es beschrieben wäre, hat es eine andere Qualität, als wenn man direkt dabei ist. Wir haben uns das aufgeteilt. Manche Referenten habe ich kontaktiert, manche Trainer 2. Dabei ging es mehr darum, was ist wichtig, fällt jemanden etwas auf, fehlt wo etwas, oder auch welche Themen wurden konkret behandelt. Gab es besondere Ereignisse? Im Sinne von Konflikten oder auch einer Nachbearbeitung.“

Interviewerin 2: „Trotzdem, wie kommt Dir die Gruppe vor?“

Trainer 1: „Sehr linear ansteigende Gruppe. Ohne größeren Havarien, konstant ansteigend, zunehmender Kompetenzzuwachs. Ich habe die Gruppe unter sich als sehr kollegial, konstruktiv, ehrlich und nicht in dem Sinne des „unter dem Tischhaltens“ erlebt.“

Als Gruppe sehr reif, sehr wohlwollend und wertschätzend. Dabei habe immer den Eindruck gehabt, dass sich sehr viel in den Peergruppen abspielt, sei es an Gruppendynamik und auch an inhaltlicher Arbeit. Das spiegelt sich in der Tatsache, dass ihr imstande gewesen seid so schnell Peergruppen zu bilden und auch so gute, wo wirklich viel gelaufen ist. Das ist wirklich nicht in jeder Ausbildungsgruppe möglich. Viele Gruppen erreichen dieses Ziel nie. Sie kommen oftmals nicht zustande.

Trainer 2 und ich haben auch Eurer Engagement bei der Übernahme von Aufträgen bemerkt. Sie wurden freiwillig übernommen und über die Maßen fleißig und gründlich erledigt und ausgeführt.

Interviewerin 2: „Meinst du die Einstiegsübungen?“

Trainer 1: „Nein. Ich meine die Referate, Zwischenübungen und andere Aufträge, die zu erledigen waren. Diese wurden mit großem Engagement und auch inhaltlicher Substanz ausgeführt.“

Interviewerin 1: „Mache ich weiter? Du hast jetzt erzählt, wie Du uns in den 3 Jahren erlebt hast und unsere Überlegung war bezüglich der nächsten Frage (zu Frage 4:)

Welche Einflüsse/Auswirkungen im Sinne von Ko-repondenz hatte der Lehrgang auf Dich persönlich auch in Deiner Arbeit als Lehr-SV und Ausbildnerin?

Trainer 1: „Ich habe mich noch einmal ganz intensiv mit den ganzen Fragestellungen, sei es gedanklich, aber auch durch die Literatur selbst und dies nicht nur theoretisch, auseinander gesetzt.

Dies geschah auch mit einer anderen Prägnanz und dabei überlegt man sich, was ist denn Sache, was gilt. Es hat für mich eine ungeheure Präzisierung in der Sache SV bewirkt, auch für mich selbst. Deshalb war das für mich ein Riesenzugewinn. Es hat mich bestärkt, da ich eigentlich sehr gerne didaktisch arbeite. Dabei bemerkte ich von neuem, dass ich das gerne mache und es mir großen Spaß macht. Ich hatte auch das Gefühl, hier kann ich meine didaktischen Kompetenzen aus meiner eigenen Geschichte gut zusammenbauen, das Beraterische und auch das Didaktische. Manchmal bin ich deshalb auch in meiner eigenen SV-Tätigkeit in Stress gekommen, weil ich gedacht habe, was ich als Ausbildnerin vertrete, dass müsste ich eigentlich auch selbst praktizieren. Es hat auch meine eigenen Qualitätsstandards erhöht.

Auf der anderen Seite war es für mich in einem bestimmten Sinn auch ein genüssliches Erleben, da ich auf der Grundlage einer zehnjährigen Erfahrung aufbauen konnte und von dem profitierte, dass ich eigentlich schon von Anfang an viel studiert und gelesen habe. Auch die Diplomarbeit habe ich zu diesem Thema verfasst und daher ist es mir leicht von der Hand gegangen. Es war also nicht etwas was mich an die Grenze meiner eigenen Herausforderung geführt hat und es war befriedigend für mich es so zu erleben.

Interviewerin 1: „ Ich habe mir oft die Frage gestellt, ob Du das alles im Kopf hast oder wann studierst Du? Die Vorbereitung beansprucht viel Zeit, da Du auch den ganzen Tag arbeitest, aber Deine Erklärung leuchtet mir ein.

Trainer 1: „Ich habe schon von Anfang an immer viel gelesen, auch in der Ausbildung.

Und ich war bis zu einem bestimmten Zeitpunkt, zirka bis zum Abschluss meiner Diplomarbeit, das war Ende 1999 im Wesentlichen in die deutsche SV-Literatur eingelezen. Danach habe ich oft nur mehr quer gelesen, da mir viele Sachen schon bekannt waren. Dabei lass ich nur mehr die Schlüsselstellen, ob die versch. Autoren einer Meinung oder konträrer Auffassung waren. Bis Ende 1999 habe ich alles Wesentliche gekannt, was auf dem Markt war. Danach wurde ich müde und es interessierte mich nicht mehr so wie früher. Jetzt bin ich nicht mehr so „up to date“. Eine Zeitlang konnte ich jede Frage beantworten, wusste wer was geschrieben hatte und kannte die verschiedenen Autoren und ihre Positionen und wusste auch über ihren beruflichen Hintergrund Bescheid. Und wenn Du so einen Boden hast, dann kommt man relativ schnell wieder in die Materie rein. Natürlich die neuesten Bücher war ich oftmals nicht mehr gewillt alle zu lesen. Es wiederholt sich auch vieles im Laufe der Zeit.

Interviewerin 1: „Okay, Interviewerin 2 möchtest Du die nächste Frage stellen?“

Zu Frage 5:

Welche Veränderungs-oder Weiterbildungsmaßnahmen zum Curriculum bezüglich des Aufbaus und der Richtziele würdest Du sinnvoll finden? Alles was den Aufbau, die Themen, Theorieteile, und auch den organisatorischen Teil betrifft, sowie die Richtziele.

Trainer 1: Ich möchte noch etwas zu der vorherigen Frage sagen:

Ich habe parallel oder auch schon davor, oder während und oder danach, da ich auch mit anderen Ausbildungsgruppen arbeite oder schon gearbeitet habe und in anderen Ausbildungsinstituten tätig bin, in der Funktion als Lehr-Trainerin gearbeitet und auch als Lehr- SV. Das war sehr gut für mein eigenes Curriculum, da ich auch mehr Geld durch diese Qualifikation verlangen kann.

Interviewerin 2 und Interviewerin 1: „Das ist auch wichtig“.

Trainer 1: Das alles steht in meinem Curriculum jetzt drinnen. Tätigkeit als Lehr-Trainerin und Lehrsupervisorin in den verschiedensten Ausbildungsinstituten. Das ist jetzt ganz etwas anderes.

Nochmals zurück zur Frage: Zum Aufbau des Curriculums:

Würdest Du etwas ändern? Weiterentwickeln?.

Trainer 1: Ich denke, was schwach vertreten ist, aber im Titel steht, eigentlich weis ich nicht ob es überhaupt dort steht, ist das Team. Ich glaube, es ist zu kurz behandelt worden. Als Spezifikum Team-SV, im Gegensatz zur Gruppen-SV und Einzelsetting. Ich glaube, auch das ist ein Dilemma, ob Organisationsentwicklung stärker vertreten sein sollte. Das weis ich nicht, ob dadurch nicht das Ausmaß der Ausbildung gesprengt wird. Insgesamt denke ich brauchen die Supervisoren noch zusätzliches Wissen über Organisationen und deren Entwicklung. Es ist meiner Meinung nach zu wenig, was im Curriculum angeboten wird. Vielleicht holt man es sich später als Zusatz, ebenso noch etwas zur Leitungsberatung und auch zu Coaching. Denn sonst bläst man das Curriculum zu sehr auf und müsste daher andere Themen kürzer bearbeiten. Für die Arbeit im Feld ist es ungenügend und es wurde zu wenig bearbeitet. Das Curriculum finde ich sonst eigentlich gut, ausgenommen die Verteilung der Seminartage. Dies wurde aber schon anhand einer früheren Fragestellung besprochen.

Was vielleicht etwas schwach vertreten war, sind einige pragmatische supervisionsrelevante Themen und Fragen, wie z. B. Contracting, oder Aqoise, oder auch wie man einen Vertrag und Abschlüsse macht. Das sind ganz praktische Dinge, die aber für ein gutes Handwerkszeug von großer Bedeutung sind. Da denke ich, dass noch Ergänzungsbedarf besteht. Mir kommt vor, dass man sich im Großen und Ganzen an das Curriculum gehalten hat, was nicht immer selbstverständlich ist. Es gibt Ausbildungen, wo es zwar steht, aber praktisch nicht so umgesetzt wird.

Es hat schon einige Trainer gegeben und zwar die der Kompaktwochen, die etwas vom thematischen Schwerpunkt abgewichen sind und einige Inhalte von uns genommen oder gedoppelt haben. Es ist mir einmal aufgefallen, ich weis es nicht mehr so genau wer es war, aber ich denke der Rainals hat Sachen gemacht, die Trainer 2 und ich hätten machen sollen. Durch das Lesen des Protokolls kamen wir darauf, dass ein Teil unserer Inhalte behandelt wurden.

Wo ich zum Beispiel nicht das ganze Protokoll habe, ich denke es war das Seminar vom Petzold, da steht etwas von Konflikten drinnen und auch dies waren unsere Seminarinhalte. In dem Teil den ich durchgelesen habe, fehlt etwas über Organisationsberatung 2, das war ja der Schwerpunkt des Seminars mit Hr. Petzold. Doch inhaltlich wurden Themen, wie Macht und Korrespondenz und ein Konflikt in der Gruppe behandelt

Und ich weis nicht, ob er zum Thema Organisation etwas gemacht hat? Denn es fehlt mir noch dieser Teil des Protokolls, für den Alexander verantwortlich ist.

Interviewerin 2 und Interviewerin 1: Zum Themenschwerpunkt Organisationsberatung haben wir eigentlich nicht so viel gemacht.

Trainer 1. Ja, dann ist das Thema Organisation zu schwach vertreten. Alles andere sind natürlich auch wichtige Geschichten, aber dieser Teil des Curriculums fehlt eigentlich. Es ist extra aufgestockt worden durch eine zweite Kompaktwoche zu diesem Thema: Organisationsberatung und Entwicklung. Das erste habt ihr mit Heidi Möller und das zweite mit Hr. Petzold gemacht. Es ist, sowieso nur ein Mini-Teil in der Ausbildung und wenn man sich an diesen auch nicht hält, so frage ich mich wo er geblieben ist.

Interviewerin 2: Hr. Petzold hat schon etwas über Organisation erzählt, aber wenig. Seinen Ansatz hat er auch nicht gebracht und auch das Organisationskonzept fehlt. Darüber haben wir auch heute in der Gruppe gesprochen.

Trainer 1: „Was könnte mir dazu noch einfallen? Insgesamt denke ich, dass das Curriculum in einem bestimmten Sinn eher die personale und soziale Kompetenz aufbaut und dabei die professionelle ein bisschen vernachlässigt hat. Es wird sehr stark auf die Bildung der Persönlichkeit, auf die Vermittlung von Konzepten und Haltungen und etwas weniger Wert auf die Vermittlung von Instrumenten, Techniken und Methoden gelegt.

Das ist einerseits die hohe Qualität dieses Curriculums. Aber dadurch kommt vielleicht die Technik und Methode etwas zu kurz.

Ebenso die Frage: Wie tue ich und wie mache ich etwas? Was könnte man noch dazu bemerken?

Ansonsten finde ich den Aufbau gut und er gefällt mir auch. Im Gegensatz zu anderen Ausbildungen finde ich ihn sehr gut durchdacht und aufgebaut. Was mir daran besonders gut gefällt, ist die Trennung von Lehr-Therapeuten und Ausbildnern. Das haben nicht alle Institute. Denn es ist eine Chance, da man noch einmal mit jemand anderen an seinen persönlichen Prozessen arbeiten kann und dass es nicht jedes Mal die Trainerstaff selbst macht. Das gefällt mir hier sehr gut und die Struktur finde ich sehr effizient.

Interviewerin 1: Mache ich die nächste Frage?

Zu Frage 6:

Reste, Feedback, Anmerkungen und Sonstiges. Was Dir so spontan noch dazu einfällt?

Trainer 1: In den Vorverhandlungen zu dieser Ausbildung habe ich probiert einige Neuerungen aufzunehmen, was mir aber leider nicht gelungen ist. Ich hätte es vorgezogen eine interkulturell und Südtirol übergreifende Ausbildungsgruppe zusammen zustellen. Da das „Südtirolerische“ etwas zu begrenzt und zu eng ist.

Das würde ich für ein anderes Mal ansteuern, sollte jemals wieder eine Ausbildung in Südtirol stattfinden. Es wäre sinnvoll den TN- Kreis über das Land hinaus auszuweiten und deshalb nicht nur Deutsche, sondern auch Italiener aufzunehmen. Was ich denke, dass auch zu kurz gekommen ist, denn eigentlich hätte ich es einbringen müssen, ist die Aufnahme italienischer Konzepte in das Curriculum selbst. Auch wenn sie nicht so spezifisch sind. Es stimmt nicht, dass es keine gibt, man müsste sie nur verbinden und besser vernetzen. Es könnten dies z.B. die systemischen Anteile sein, die es in Italien gibt. Ich habe ursprünglich vorgeschlagen, dass man vielleicht italienische Gastreferenten einladen könnte, auch wenn es vielleicht thematisch nicht so passt. Diese halten in Norditalien oftmals Supervision. Folgende Fragen könnten interessant sein: Wie ist ihr Verständnis von SV? Welche Erfahrungen haben sie damit? Warum haben sie keine spezifischen SV-Konzepte oder -Theorien entwickelt? Ich finde es sinnvoll, da wir in Südtirol leben etwas von der italienischen Kultur mit herein zunehmen.

Ein weiterer Vorschlag von mir, der aber leider auch nicht akzeptiert wurde, war es einen so genannten „runden Tisch“ als Abendveranstaltung einzuführen, wo man Vergleiche mit anderen Ausbildungsschulen anstellt, also einen kollegialen Vergleich und kein Streitgespräch.

Als Diskussionsrunde gedacht zu Fragen: Wie ist das Konzept des Integrativen Ansatzes und wo können sich der integrative Ansatz, z. B mit dem psychoanalytischen begegnen. Welche Grenzen, aber auch welche Bereicherungen sind möglich?

Das hätte mir sehr gut gefallen. Was ich außerdem noch vorgeschlagen habe, war dass die Diplomarbeit noch innerhalb des Lehrgangs gemacht werden soll und von

der Lehrgangsbetreuung betreut wird. Somit wird durch den Lehrgangsabschluss garantiert, dass sie gemacht wird. Sie soll immanenter Bestandteil der Ausbildung sein und vor dem Publikum der Ausbildungsgruppe präsentiert und besprochen werden. Produktionen ohne Hörer und Leser finde ich sinnlos. Das sehe ich in der Schule auch so. Es ist z. B. unmöglich, dass ein Kind einen Aufsatz schreiben soll und kein Mensch auf der Welt liest ihn oder befasst sich damit. Auch ich rede zum Beispiel jetzt nicht ins Blaue. Diese aufwendigen Arbeiten, die viel Inhalt und viel Interessantes beinhalten, müssten einem Publikum gezeigt und besprochen werden, umso auch diesem die Möglichkeit zu bieten davon zu profitieren.

Interviewerin 2: „Und Du sagst, dass die Publikationen, so wie es jetzt läuft, es nicht bringen?“

Trainer 1: Man könnte sie schon machen, wenn dies jemand unbedingt will. Graduierungsarbeiten haben, denke ich auch etwas mit der Gruppe zu tun. Sie haben mit dem Lernen, das innerhalb der Gruppe geschieht, zu tun.

Man könnte von jeder Arbeit eine Kurzfassung machen und dies der gesamten Gruppe vorstellen. Das könnte Element und Teil der Abschlussprüfung sein.

Mit der Präsentation der Arbeit in Kurzform und anschließender Diskussion im Plenum, könnte man den Lehrgang abschließen. Zu den Themen der Arbeit könnte man vertiefende Fragen bezüglich der Theorie stellen. Diese Form von Theorieprüfung könnte man vor der Gruppe und auch mit der Gruppe machen.

Interviewerin 1: "Und nicht in Form von zwei so großen Abschlüssen wie es momentan vorgeschrieben ist. Wie es jetzt die Prüfung und auch die Graduierungsarbeit sind."

Trainer 1: Man könnte eine Art Abschlussmodul machen. Das könnte darin bestehen, dass jede/r seine oder ihre Arbeit vorstellt und dazu eine Bilanz über selbst macht. Mit Fragen: Wo stehe ich heute und was habe ich gelernt? Bin ich damit zufrieden? Wie sehen es auch meine Kollegen und Kolleginnen und auch die Trainer? Und die Theorieprüfung in Form von zwei oder drei Fragen, wodurch jeder/e die Möglichkeit hat sein/ihr theoretisches Wissen zu beweisen. Das hätte ich besser gefunden.

Aufgrund meiner persönlichen Intervention war es möglich Lehrsupervisoren aus Südtirol zu beauftragen. Einerseits war dies vorteilhaft, da sie die Südtirolspezifischen Eigenheiten besser kennen. Dies auch in Bezug auf die Möglichkeit Personen vor Ort zu beschäftigen. Andererseits sollte den Supervisorinnen die Möglichkeit geboten werden, sowie mir z. B: auf der Trainerebene sich als LehrsupervisorenInnen weiter zu entwickeln und zu qualifizieren. Das fand ich sehr gut und war froh, dass es zustande gekommen ist.

Fällt mir noch etwas ein? Ein weiterer Punkt, der mir noch wichtig erscheint ist die Überfinanzierung durch den Europäischen Sozialfond. Bei eurem Ausbildungslehrgang waren keine negativen Auswirkungen sichtbar. Im Gegensatz zur zweiten Ausbildungsgruppe, wo ich es z. B. als sehr problematisch empfand.

Interviewerin 2 und Interviewerin 1: In welcher Form?

Trainer 1: Dies in Form von Absenzen, Forderungen und auch in Form von Kritik. Die Lehrsupervisionen waren damals auch gratis und dadurch wurde diese Problematik noch verstärkt. Die TN absolvierten diese Stunden, da sie gratis waren und innerhalb der Ausbildung wegen der Finanzierung gemacht werden mussten, ziemlich schnell ohne vielleicht eine Lernsupervision im Feld zu haben. Gruppen von drei oder mehr Ausbildungskandidaten waren die Normalität und dies alles führte zu unsinnigen Verhaltensweisen.

Auf Grund meiner persönlichen Intervention wurden sie dieses mal aus der Finanzierung herausgenommen, umso diese Problematik nicht zu wiederholen. Es war zu eurem finanziellen Schaden, doch diese Entscheidung geschah nach reiflicher Überlegung.

Sonst fällt mir eigentlich nichts mehr ein oder doch?

Außerdem bin ich zufrieden, dass ich mich für diese Konstellation als Trainer eingesetzt habe, als Paar wie Trainer 2 und ich eines waren. Ein Trainer von hier und einer vom Institut und ich denke, das war eine sehr gute Lösung für alle Beteiligten.

Interviewerin 1 an Interviewerin 2: „Hast Du noch eine Frage an Trainer 1?“

Interviewerin 2: „Nein. Ich denke, das war alles sehr ausführlich und umfassend“.

Interviewerin 1: Es waren Themen und Fragen dabei, die ich selbst schon angedacht hatte und die hier von Dir bestätigt wurden. Dein Vorschlag bezüglich der Änderung der Graduierungsarbeit wurde heute im Rahmen der Gruppendiskussion schon besprochen und ich denke, dass einiges davon umzusetzen wäre.

Ich möchte mich bei Dir Trainer 1, für das Interview bedanken und auch für Deine Bereitschaft zu den Fragen Stellung zu nehmen. Für die Begleitung während der Ausbildung, die mir sehr viel gebracht hat und wo ich beruflich und persönlich wachsen konnte.

Interviewerin 2: Danke für die Bereitschaft, Mühe und Offenheit uns ein Interview zu geben.

Transkript Interview 2: halbstrukturiertes Interview mit Leitfaden

Dank an Trainer 2 für seine Bereitschaft uns ein Interview zu gewähren, als Beitrag für unsere Graduierungsarbeit:

Interviewerin 1: Gestern machten wir bereits das Interview mit Trainer 1 und wir, Interviewerin 2 und ich möchten Dir eine kurze Definition von Evaluation vorlesen:

„Evaluation ist das Bemühen, die Qualität der SV-Ausbildung (Prozesse und Ergebnisse) zu verstehen, in der Absicht, sie weiterzuentwickeln“ (frei nach Michael Schratz)

Gestern versuchten wir innerhalb der Gruppendiskussion drei Ebenen herauszufiltern und diese zu besprechen.

Dies wurde auf einem Plakat zusammengefasst:

1. Ebene: Eignung des Curriculums zur Erreichung der darin festgelegten Ziele
2. Ebene: Subjektiv wahrgenommene Qualität der Umsetzung des Curriculums hier in Nals und damit aus der Sicht des heutigen Zeitpunktes,
3. Ebene: Weiterentwicklung und Ausblick

Jetzt möchten wir Dir Trainer 2 verschiedene Fragen stellen, bezüglich unserer Entwicklung seit dem Beginn unserer Ausbildung, startend mit dem Auswahlseminar bis jetzt, da wir fast am Ende sind, und ihr die fortlaufenden Trainer unserer Ausbildungsgruppe seid.

Zu Frage 1:

Sind die TN jetzt Deiner Meinung nach befähigt, durch ihre Interventionen in verschiedenen Arbeits- und Praxisfeldern die Qualität der Arbeit mit Menschen und ihr professionelles Handeln in komplexen Arbeitsfeldern zu sichern und zu verbessern?

Trainer 2: Ja, ich denke dass die TN der Ausbildung dazu befähigt sind. Im Einzelnen möchte ich es genauer ausführen und ich denke, dass in den drei Jahren des Curriculums einiges geschehen ist. Wenn ihr zum Beispiel schon an den Beginn, also an das Auswahlverfahren denkt, so wurden schon damals Menschen ausgewählt von denen wir dachten, dass sie schon Grundkompetenzen mitbringen

und natürlich auch Performanzen, die zusammen hängen. Das ist sicher nicht immer gleich gewesen.

Ich denke die Ausgangsbedingungen sind nicht für alle gleich, obwohl es für mich an der Art wie ihr mitmacht, es ersichtlich wurde. Im Großen und Ganzen wurden die Theorien vermittelt und ihr habt sie auch mitbekommen. Ebenso wurde etwas für die Praxis vermittelt und auch im Bereich der Lern- und Lehrsupervision. Beim Lesen der Protokolle, die immer bei den Kompaktseminaren verfasst wurden, wurde für mich ersichtlich, dass vielleicht nicht immer im Sinne einer Tiefung, die Inhalte gut vermittelt wurden. Damit habt ihr einen guten Überblick über die Supervisionsszene, im hier und heute. Was das Praxeologische betrifft, sehe ich es so: z. Beispiel an meiner eigenen Supervisorinnenlaufbahn, da war ich zu Beginn theoretisch nicht so gut informiert wie ihr das heute seid. Im Sinne der Praxeologie weis ich heute natürlich einiges mehr, aber im Großen und Ganzen muss ich sagen, dass ihr heute am Ende der Ausbildung einiges mehr wisst als ich früher. Da muss ich einfach prodomo sagen, damals hab ich ordentliche Supervision gemacht und sie laufend in der Praxis weiterentwickelt und von daher kann ich sehr sicher sagen, dass ihr ausreichend vorbereitet seid. Nun möchte ich nochmals zu dieser Gruppe zurückkommen und anmerken, dass schon seit Beginn der Ausbildung sehr hohe Grundkompetenzen vorhanden waren. Es ist ein hohes Niveau vorhanden und dies auch im Vergleich mit anderen Ausbildungsgruppen, die ich in den letzten 10 Jahren hatte und ihr dadurch zum ersten Drittel gehört.

Interviewerin 2 und Interviewerin 1: Das gefällt uns sehr und wir sind stolz über Deine Aussage.

Interviewerin 2: Dann möchten wir auch mit Dir über die Richtziele des Curriculums sprechen.

Zuerst im Detail: Wurden die festgelegten Ziele auch erreicht? In Bezug auf die Personale Kompetenz, Personale Performanz;

Soziale Kompetenz, Soziale Performanz,

Professionelle Kompetenz, Professionelle Performanz und das soziale Engagement?

Was ist dazu Deine Meinung? Auch in Bezug auf einzelne TN?

Trainer 2: Bei der personalen Kompetenz und Performanz gibt es individuelle Streuungen. Da sehe ich verschiedene Personen unterschiedlich. Es sind sicher alle

in den drei Jahren gewachsen und ich denke, dass einige von Euch schon auf einem sehr hohen Niveau eingestiegen sind: Ich denke, dass das auch mit Reife und Alter zu tun hat. Wenn ich einen Namen dazu nennen darf, dann denke ich an Maria. Das hat mit ihrer persönlichen Lebensgeschichte und Erfahrung zu tun. Sie zog vier Kinder auf und hat dadurch einen anderen Hintergrund als so manche von Euch, die noch relativ jung sind oder erst durch diese Prozesse gehen.

Oder z. B: denke ich, dass zu einer personalen Performanz auch eine gewisse Leidfähigkeit gehört, die Fähigkeit auf die Schnauze zu fallen, aber auch die Gewissheit zu haben, dass ich wieder aufstehen kann. Durch die Zunahme des Alters und der Erfahrung steigen somit diese Möglichkeiten.

Aber im Sinne des Curriculums denke ich, dass es alle geschafft haben und somit die festgelegten Richtziele auch erreicht wurden. Manche von Euch liegen noch deutlich darüber. Das war jetzt die Personale Performanz und Kompetenz.

Manche wissen zwar viel, aber in den Performanzen, also in der Umsetzung fehlt es noch. Dazu fällt mir Norbert ein, der zwar an Klarheit gewonnen hat, aber diese auch noch verbessern muss. Ich denke dabei konnten Euch die Lehrsupervisoren/Innen begleiten.

Ich denke ein Ausbildungskurs kann vieles leisten, aber er hat auch seine Grenzen. Ich nehme an, dass jemand seine Performanz entweder im praktischen Tun und Handeln, während der nächsten Zeit erlernt oder weg vom Markt sein wird.

Da Südtirol ein relativ kleines Feld ist und somit auch die Konkurrenz groß ist, denke ich regelt der Markt auch die Auswahl.

Somit möchte ich die Frage abschließend beantworten und denke, dass das Curriculum und auch die Ausbilder ihren Teil zur Erreichung dieser Ziele, beigetragen haben.

Interviewerin 2: Und bei der sozialen Kompetenz und Performanz?

Trainer 2: Da fällt mir die Antwort sogar noch leichter. Ich erlebe diese Gruppe als relativ hoch engagiert, interessiert und ich nenne nun, obwohl ich es nur am Rande wahrnehmen kann als Beispiel dazu, die Vorbereitungen für das Abschlussfest. Ich denke, dass ihr dies nicht machen würdet, wenn keine soziale Kompetenz und Performanz in der Gruppe vorhanden wären. So nach dem Motto: ihr habt etwas

bekommen und seid aber auch bereit etwas zu geben. Dies war auch beobachtbar an dem Umstand wie ihr füreinander einsteht.

Dazu fällt mir als Beispiel der Umgang mit Norbert ein. Wie ihr versucht habt, ihn trotz der vielen Schwierigkeiten in den Gruppenprozess einzubinden und ihn mitzunehmen. Oder so auch Sandra.

Ich schätze den Durchschnitt eurer sozialen Kompetenz und Performanz noch etwas höher ein, als den schon sehr hohen Durchschnitt eurer personalen Kompetenz und Performanz.

Und die dritte Frage behandelt die professionelle Kompetenz und Performanz.

Beim Professionellen da würde ich bei manchen sagen, dass sie höher ist als die personale Kompetenz und Performanz. Es gibt manche, die waren an der Theorie mehr interessiert, andere waren dafür stärker in ihrer Ausprägung der personalen Kompetenz. Zusammenfassend kann ich sagen, das was ihr in der Ausbildung gelernt habt und wie ihr gearbeitet habt, bezüglich auch der heutigen Vorträge, dann kann ich sagen, dass ihr auch professionell seid.

Bei Peter ist mir z. B. heute aufgefallen, dass er seinen Vortrag einfach runter gelesen hat und ich dachte mir, fühlt er sich unter Druck oder was ist los mit ihm?

Auf der Seite der professionellen Kompetenzebene müsste ich ihm wirklich sagen, dass das so nicht passt und es angebracht wäre den Vortrag zu kürzen und ihn in eigenen Worten vorzutragen. Alle wie wir hier anwesend waren, hörten gutmütig zu ohne Protest und Eingabe. Hier zeigt sich, dass so manches Mal diese Gesamtschau noch nicht gesehen wird und daher nicht in Form eines Feedbacks rückgemeldet wird. Hier kann er sich's leisten und es funktioniert. Als SV kann man sich das nicht leisten. Anforderungen werden auch an die Ausdruckfähigkeit und an die Sprache gestellt. Dies sind eines der wichtigsten Handwerkszeuge des Supervisors/In. Im Normalfall beherrscht es auch Andreas, aber heute hat er „geschludert“. Im Sinne der metahermeneutischen Triplexreflexion sehe ich nicht nur das Ergebnis, sondern auch in welchem Raum es steht.

Abschließend möchte ich sagen, dass die professionelle Kompetenz deutlich hoch und gedacht in Zahlen, im Bereich zwei angesiedelt ist. Wie gut eure Performanz ist, dass weis ich noch nicht. Meine Erinnerungen sind schon lange her. Manches mal habe ich erlebt, dass ihr oder manche von euch, die schon Beratungskompetenzen mitgebracht haben, Integratives aufgesattelt haben und damit gearbeitet haben. Wie sie jetzt arbeiten kann ich nicht sagen. Bei den letzten zwei Treffen waren Trainer 1

und ich verstärkt in der Vermittlung von theoretischem Wissen aktiv und konnten auch keine praktischen Sachen machen. Dadurch haben wir diesen Teil den Lehrsupervisoren/Innen überlassen und kann es daher auch nicht so genau beurteilen.

Morgen werden wir mit Euch noch Organisatorisches besprechen und bei dieser Gelegenheit auch über die Lehrsupervision sprechen. Als Lehrender muss man auch die Grenzen der Ausbildung sehen und diese auch akzeptieren. Insgesamt kann ich sagen, dass ihr eine hohe professionelle Kompetenz besitzt und bezüglich der Performanz, dass sie ausreichend ist. Nicht im Sinne von Note vier, sondern von befriedigend. Bei einigen schätze ich die professionelle Kompetenz relativ hoch ein. Bezüglich Rollenspiel konnte ich nicht alle gleichmäßig erleben. Zu Dir, Interviewerin 2 fällt mir die Darstellung und Präsentation Deines Vortrages ein. Das war vom Sprachlichen her stimmig und diese Kompetenzen brauchst Du auch in Deiner Bank. Die Reaktion von manchen in Stresssituationen, wenn die Gruppe ihn angeht, das gehört leider auch zum Beruf, kann ich nicht beurteilen. Dazu kann ich auch keine perfekte Aussage machen, aber als globale Aussage passt es.

Interviewerin 2: Wie schätzt Du das supervisorische Niveau der Gruppe ein?

Trainer 2: Ich sag es noch einmal. Hoch. Ich kenn das von mir. Ich habe 1976 angefangen und war 86 anders und auch 96 anders und werde auch 2006 anders sein. Nur weiß ich aus Erfahrung, dass der Lerngewinn in den ersten 10 Jahren sehr hoch ist. In den darauf folgenden Jahren werden ganz andere Dinge wichtig oder kommen dazu, wie Gelassenheit oder auch die Frage, wie lerne ich Gelassenheit. Der Umstand, dass ihr supervisorische Prozesse begleitet und auch gut begleitet, damit denke ich ist die Frage positiv beantwortet.

Interviewerin 2: Und das soziale Engagement?

Trainer 2: Das habe ich eigentlich schon mit der sozialen Kompetenz und Performanz beantwortet. Ich erlebe Euch überdurchschnittlich sozial engagiert. Dazu fällt mir der Abend mit der Weinverkostung ein, die Wolfi damals organisierte. Oder auch wie ihr die Unterlagen kopiert und verteilt. Alles das sind Dinge, wo ich euch sehr engagiert und sozial auch als Gruppe erlebe. Dazu kann ich auch sagen, dass wir, also Trainer 1 und ich, es Euch auch so vorgelebt haben.

Interviewerin 2: In Bezug auf politische und auch gesellschaftspolitische Ebene?

Das ist ja etwas Abgehobenes. Da sehe am stärksten den II im Vordergrund. Die Evi mit ihren Aussagen, wenn sie sich für die Jugendlichen einsetzt. Oder auch die Karin, die Liste ist aber nicht vollständig. Ich nenne Beispiele, um es etwas zu illustrieren. Ich habe das Gefühl, es ist überdurchschnittlich da auch im Vergleich mit anderen Gruppen, die ich hatte, wo das Engagement viel niedriger war. Bei den Gruppen die ich in Deutschland begleitet habe, hatte ich das Gefühl, dass sie meinten „leisten und tüchtig sein zu müssen“, aber eigentlich wollten sie Liebe haben. Für Tüchtigkeit bekommt man Anerkennung, aber keine Liebe.

Ihr so denke ich, lebt in einem Raum wo solche Phänomene natürlich auch vorhanden sind, aber im Hintergrund und nicht so stark ausgeprägt wie in Deutschland.

Ganz Südtirol in seiner Kleinräumigkeit kommt mir auch irgendwie besser verwurzelt vor. Wir in Deutschland hatten zwei Weltkriege und das große mitteleuropäische Umrühren tat auch das seinige dazu. Ihr braucht nur eure „fetten Häuser“ anzusehen, die unten auch noch ausbuchten, um ja nicht umzukippen, so als ob ihr in einer Erdbebenzone lebt. Für mich wird dadurch auch eure Bodenständigkeit sichtbar, das sich auch in eurem Engagement ausdrückt. Und dass es sich auch manchmal in Auswüchsen und Spinnereien ausdrückt, das kann vorkommen.

Die Gruppe habe ich auch nicht als Südtiroler Nationalisten erlebt, sondern als Internationalisten.

Interviewerin 2: Aber glaubst Du, dass diese Ausbildung das soziale Engagement noch gefördert hat? Wie Du es gesagt hast, hatte ich den Eindruck, dass es eh schon vorhanden ist und da ist.

Trainer 2: Ob es dadurch gefördert wurde, weis ich nicht. Aber worin ich sicher bin ist, dass es Euch darin bestärkt hat. Dass es noch einmal klar wird, ohne dieses soziale Engagement geht es nicht. Was ich versucht habe ist, es euch zu vermitteln. Inwieweit es angekommen ist, kann ich nicht beurteilen.

Es ist wichtig für Sinn zuarbeiten und dass, das Geld dabei auch eine Rolle spielt, denke ich, das wissen wir alle. Nur so eine Banalität am Rande, ich habe bei jedem

Treffen zehn Stunden mehr Arbeit als Trainer 1, schon allein durch die lange Anreise. Das war aber nie eine Debatte zwischen uns beiden. Das ändert auch nichts in der Bezahlung. Wir werden nach den EU-Regeln bezahlt und diese gelten für uns beide. In meinem Falle, wenn ich als Deutscher hierher komme, gilt das auch als eine Art von internationalem Engagement. Das sehe ich auch bei Euch, dass ihr bereit seid Dinge zu machen die einen größeren Aufwand benötigen. z.B: Michael, wenn er von Meran nach Triest fährt und die anderen in ihrem Mass.

Interviewerin 1: Mache ich die nächste Frage? **Wie hast Du die Ausbildungsgruppe in den drei Jahren erlebt? Bezüglich des Engagements, Lernfortschritt, Zusammengehörigkeitsgefühl, Gruppendynamisch, Unterstützung und Wertschätzung, Joint Competence, Konfliktfähigkeit und Zusammenarbeit.**

Trainer 2: Respekt ist ein Urwert. Ich denke ihr würdigt euch ganz gut und geht respektvoll miteinander um. Was ist das Nächste?

Interviewerin 1: Engagement

Trainer 2: Beim Engagement ist ebenso. Wenn ich eine Skalierung hätte von eins bis sechs, so würdet ihr Euch bei der Zahl zwei finden.

Interviewerin 1: Und bezüglich Lernfortschritt?

Trainer 2: Auch bei Zwei. Vielleicht sollte ich es ein bisschen ausdifferenzieren. Bei einigen Eins und bei einigen Drei. Es haben sich manche von Euch mehr beteiligt und waren neugieriger. Es gab auch unterschiedliche Phasen in der Entwicklung. Auch bei Dir Interviewerin 1 war es zu Beginn anders als später. Zu Beginn gucktest Du, was treiben die denn hier, Du suchtest nach Orientierung und dann plötzlich hat es gezündet und ab diesem Zeitpunkt warst Du für mich in einer anderen Weise präsent.

Interviewerin 1: Entwicklungsschritte?

Trainer 2: Das ist schwierig. Weist Du, wenn ich einen Topf mit Wasser aufsetze, dann das Wasser koche und alle Minuten ein Thermometer hineinhalte, dann sind es immer kleine Schritte. Aber wenn ich hinter her gucke, dann war das Wasser zu Beginn bei 20 Grad und die Endtemperatur liegt später bei 100 Grad. Bei unseren Seminaren bemerkten wir zwar die kleinen Schritte, aber ich denke, dass in diesen drei Jahren deutliche Entwicklungsschritte gemacht wurden, die auch sichtbar sind.

Nehmen wir Dich Interviewerin 1 als Beispiel. Was hattest Du für Ängste und Unsicherheiten zu Beginn, ob Du nicht hier fehl am Platze bist, Deine kriminellen Machenschaften wegen des Verstoßes gegen die Regeln der Aufnahme von Seiten des ESF.....

Interviewerin 2: Transkribieren.....

Trainer 2: Und wie wir das noch retten konnten, dass Du nicht in Meran auf dem Marktplatz als Hexe verbrannt wirst. Da kann ich einfach nur sagen, mit welcher Lässigkeit Du heute da sitzt und nicht mehr diese Ängste hast.

Interviewerin 1: Das stimmt wirklich.

Trainer 2: Das ist ein gutes Beispiel. **Und Joint Competence?**

Ich denke, ihr habt Euch die Bälle zugespielt und dass, so manches noch verbesserungsfähig ist, denke ich ist klar.

Ich denke auch an unserem Beispiel, an Trainer 1 und mir, habt ihr auch so ein Modell, was Joint Competence ist und sein kann. Es ist etwas Schönes im Lehren. Ihr wurdet aber auch von uns im Laufe der Ausbildung gefordert und ich denke, dass es ganz gut ging.

Interviewerin 1: In Bezug auf Konfliktfähigkeit? Ja oder Nein? Wie Hast Du es erlebt?

Trainer 2: Da sehe ich ein „Südtirol- Problem“. Ihr seid zu nahe aneinander. Ihr habt als Gruppe die Konflikte eher vermieden, als sie ausgetragen. Trainer 1 und ich sind auch nicht unbedingt die Weltmeister im „Nachbohren“. Ich finde das auch nicht immer sinnvoll, weil wir zudem auch da sind, die Gruppe zusammenzuhalten und etwas anzubieten.

Wir können auch eine Plattform für Konflikte anbieten, doch ihr habt so sehe ich es, die Konflikte eher bei den 5-Tagesseminaren bearbeitet. Vielleicht auch weil ihr wusstet nach fünf Tagen gehen diese Trainer wieder. In unserem Prozess war die Bereitschaft Konflikte zu bearbeiten deutlich schwächer. Daher würde ich auf der Skala ein Befriedigend geben. Für mich reicht es aus und passt auch somit. Das heißt aber, dass eine Steigerung der Konfliktfähigkeit von Wichtigkeit ist. Manchmal war es auch an persönliche Reifeebenen gekoppelt. Z. B: zu Beginn der Ausbildung war Raffael immer prinzipiell gegen alles, da es einfach dazugehört dagegen zu sein.

Das erinnerte mich an meine Zeit, in der auch ich immer aus Prinzip gegen viele Dinge und Sachen war.

Interviewerin 1: Zusammenarbeit?

Trainer 2: Ich sah Eure Arbeitsgruppen und die Zusammenarbeit klappte auch relativ früh, im Gegensatz zu anderen Ausbildungsgruppen. Ihr seid viel früher mit den Aufgaben und deren Erledigung eingestiegen. Im Vergleich mit den deutschen Ausbildungsgruppen habt ihr nur geringe Entfernungen zurückzulegen und ich denke, dass es dadurch auch erleichtert wird. Ich habe z. B: drei Leute in der Lehrsupervision, einer davon wohnt nahe der tschechischen Grenze, eine TN in Bamberg und eine TN in Neustadt. Das sind dann gerechnet in Kilometer zwischen 60 und 100 km. Oft liegen die Entfernungen noch weiter auseinander. Diese Leute fahren mit einer Selbstverständlichkeit, einmal im Monat zum Termin ihrer Lehrsupervision. Nochmals zurück zur Frage, einerseits seid ihr aufgrund der geringen Distanzen schon sehr begünstigt, und die Zusammenarbeit klappt daher aber auch gut.

Interviewerin 2: Wir haben noch eine Frage an Dich als Lehrsupervisor und Ausbilder. Welchen Einfluss und Auswirkungen hatte diese Ausbildung in Nals auf Dich?

Trainer 2: Sie hatte insofern einen Einfluss auf mich, dass ich mit einer Kollegin, die ich sehr schätze, wieder zusammenarbeiten konnte. Es war ein Arbeitsverhältnis ex equo. Sie wusste einige Dinge hier aus dem Feld, da war sie besser und in anderen Dinge ich. Da ich Ausbildungsleiter der EAG bin, wusste ich auf diesem Feld einiges mehr. Aber wir waren gleich und fühlten uns auch so. Jeder von uns brachte seinen Einsatz und wir empfanden es als bereichernd, dass jeder auch seine Persönlichkeit einbringen konnte. Etwas was ich sonst nur in der Psychotherapie kannte, durch die Zusammenarbeit mit Renate Frühmann, konnte ich das erste Mal auch in einer supervisorischen Ausbildung erleben. Damals war ich mit Renate ein jüngerer Therapeut und wir waren am ganzen Institut die ersten, die als gleichberechtigte Kollegen zusammenarbeiteten. Ich konnte nochmals erleben, dass es schön ist als Erwachsener, da ich heute an anderer Stelle bin, Wertschätzung zu geben und auch selbst zu erleben. Dabei taucht immer wieder für mich diese Grundfrage auf, ob es

oftmals nicht sinnvoller ist, auf Geld zu verzichten und dafür im Team zu arbeiten. Der Mensch ist ein „zoon politikum“, ein Gemeinschaftstier.

Das war einmal diese Frage. Das andere was ich bei Euch so gespürt habe, war mit einigen Ausnahmen, die grundsätzliche Würdigung und Wertschätzung der Ausbilder. Im Gegensatz zu den deutschen Ausbildungsgruppen, wo oft sehr viele kritische Leute dabei sind, die immer, weil sie sich oftmals selbst nicht mögen, an den anderen herumäkeln und so auch an den TN und Ausbildern.

Das führt bei mir dazu, wenn ich fühle hier herrscht ein gutes Grundklima, zu vermehrtem Engagement. Ich denke, dass ich hier oftmals brillanter war als ich es sonst im Durchschnitt bin und dadurch aber auch witziger und vielseitiger war. Ich hatte viele Ideen, die ich auch einbringen konnte und ich denke eines bedingt das andere. Es hat mir etwas gebracht und ich denke in einem doppelten Sinn, denn es war gelebtes Leben, einerseits eine schöne Ausbildung zu machen, andererseits aber auch selbst etwas davon zu haben.

Einmal kam auch meine Frau mit und wir verlängerten unseren Aufenthalt um eine Woche. Es war für uns wichtig, etwas von eurem schönen Land kennen zu lernen. Seit meinem 22. Lebensjahr bin ich mit dieser Gegend vertraut, aber durch diese Ausbildung wurden diese Gefühle tiefer. Auch mit Nals war ich vertraut, da ich schon etliches im Hause gemacht hatte. Es hat sich, wenn ich alles bedenke in dieser Zeit noch verdoppelt. Der Wissensgewinn kam durch die kollegiale Zusammenarbeit mit Trainer 1 zustande, da sie vom Theoretischen her auch noch andere Dinge mitbringt. Das ergab den einen oder anderen Impuls.

Einerseits ist auch zu sehen, da ich im supervisorischen Feld ein alter Hase bin, mein Zugewinn relativ. Als ich mein Diplomstudium in Amsterdam machte, in der Zeit von 1994-96, da hatte ich nochmals einen wirklichen Entwicklungsschub, bezüglich auch in Punkto Theorie. Es ergaben sich natürlich, durch eine unterschiedliche Sichtweise Differenzierungen, die immer wieder befruchtend wirken können.

Auch die Auseinandersetzung mit einem kleineren supervisorischen Raum, wie Südtirol es nun einmal ist, regte mich an nachzudenken, ersichtlich auch am Beispiel der Privacy. Hier tauchen Probleme auf, die es in dem Maße bei uns nicht gibt, da bei Euch die persönlichen Vernetzungen sehr schnell hergestellt werden können. Aus diesem Grund ist es noch ein Stück wichtiger mit diesen Informationen sorgfältig umzugehen. Meine Lehrsupervisionskandidaten sehe ich außerhalb der Sitzungen nie, da wir uns aufgrund der räumlichen Entfernung nie begegnen.

Interviewerin 2: Ach so meinst Du es.

Trainer 2: Ja, auch ich muss mich an die Privacy halten, das ist im supervisorischen Kontext normal. Aber dass, da einiges was schief laufen kann ist verständlich. Oder, dass ich gewisse Jobs auch nicht annehmen kann, weil z.B. mein Supervisand mal mit einer Exfreundin liiert war oder ähnliches. Oder mit der Tochter einer Exfreundin und daher fast familiäre Bindungen entstanden sind. Das passiert mir einfach nicht aufgrund der räumlichen Entfernungen. Das passiert bei euch ständig. Ihr habt entweder die gleichen Schulen, gleichen Universitäten, stammt aus dem gleichen Ort oder Bezirk oder seid sogar verwandt oder verschwägert etc...oder ähnliches.

Interviewerin 1: Das stimmt. Darf ich die nächste Frage stellen? **Bezüglich des Curriculums. Welche Veränderungs- und Weiterentwicklungsmöglichkeiten oder Maßnahmen bezüglich des Aufbaues und der Richtziele würdest Du sinn voll finden?**

Trainer 2: Bezüglich Veränderungen. Ich habe bemerkt, dass unsere Zeit also die fortlaufenden Seminare, zeitlich zu kurz sind. Daher wandern die gruppenspezifischen Prozesse, die wir eigentlich steuern könnten, somit in die Kompaktseminare.

Daher ist mein Vorschlag, dass wir bei einer zukünftigen Ausbildung mit vier fahren. Das heißt zurzeit laufen neun Termine zu 5 Tagen und zehn Termine zu 3 Tagen. Wenn man jetzt zehn Termine auf 4 Tage machen würde und neun Termine auf 4 Tage macht, dann würde somit auch den anderen nicht so viel genommen werden. Wir, also Trainer 1 und ich hätten mehr Zeit auch auf gruppenspezifische Prozesse zu achten und hätten die Möglichkeit, diese auch miterleben zu dürfen. Wir hätten natürlich mehr Einfluss, aber ihr würdet Vielfalt kennen lernen. Das Argument war bisher, da die fortlaufenden Seminare immer an den Wochenenden angesiedelt waren, würden die TN nicht soviel Arbeitszeit verlieren. Mein Gegenargument ist, da immer Urlaubszeit genommen werden muss, es nur eine Frage der Aufteilung ist.

Der Impuls ging auch von den Bildungshäusern aus, da es für sie aufgrund der Auslastung von Vorteil war, eine ganze Woche von Montag bis Freitag mit fixen Gruppen belegt zu haben. Eigentlich sollten solche wirtschaftlichen Gründe mitberücksichtigt werden, doch meiner Ansicht nach sollten die anderen

Überlegungen Vorrang haben. Es ist ein wichtiger formaler Teil, den ich ändern würde.

Nun zu den inhaltlichen Teilen: Da würde ich sagen, dass durch die Zeit, die wir mehr zur Verfügung hätten, Platz geschaffen wird für mehr praktische Übungsanteile. Oder ihr könntet euch an unserem supervisorischen Arbeitstil orientieren und auch so manches anschauen. Somit könnte eure dreijährige Entwicklung auch für uns verstärkt sichtbar sein, denn wenn die anderen Referenten der Kompaktseminare kommen und Euch etwas „vorturnen“, so seht ihr sie nur einmal oder höchstens ein zweites Mal und somit ist es etwas anderes.

Inhaltlich würde ich es so belassen, denn manches was im Curriculum steht, haben wir nicht gemacht. Sei es aus Zeitmangel oder weil anderes im Moment wichtiger war. Doch denke ich das Wichtigste haben wir gemacht. Der Inhalt des Curriculums ist immer das Selbe, doch die Zusammensetzung der Gruppe ändert sich immer wieder. Daher müssen in der Umsetzung und Durchführung des Curriculums Freiräume einfach vorhanden sein, da Situationen oft anderes erfordern.

In drei Jahren entwickelt sich immer etwas und ich müsste es inhaltlich genau durchgehen, um eine umfassende Antwort geben zu können. Ich würde kleine Gewichtsverlagerungen machen, aber dies nicht zu Lasten von den Seminaren und möchte auch keines von den angeführten Seminaren weglassen, streichen oder ein neues einführen wollen.

Interviewerin 1: Was mir, aber auch den anderen aufgefallen ist, dass z. B: Coaching oder Organisationsentwicklung zu wenig vertieft wurde, um es als Kompetenz im supervisorischen Kontext einsetzen zu können. Wie ist dazu Deine Meinung? Es war nur ein „Schnuppern“ in die Materie.

Trainer 2: Ich würde dazu sagen, dass ihr eine Supervisionsausbildung gemacht habt und keine Coachingausbildung. Wer von Euch vorher eine Psychotherapieausbildung hatte, der kann aufgrund dieser und mit Lesen, diese Kompetenzen erwerben. Und wenn, dann müsstet ihr noch ein wenig anders mit euren Tiefenprozessen und denen der Klienten umgehen. Meine Meinung dazu ist, obwohl ich selbst diesen beruflichen Zusatz trage, finde ich ihn modisch. Ich habe zu Hause drei Briefköpfe für meine unterschiedlichen Berufsbezeichnungen. Einen für und Psychotherapie, Supervision, einen für Supervision und Psychotherapie und den

anderen für Supervision, Coaching und Psychotherapie. Das mache ich aus steuerlichen Überlegungen, da die Klienten es unterschiedlich absetzen können. Ich persönlich definiere mich als Supervisor und Psychotherapeut. Die Bezeichnung als Coach könnte man auch als modernistischen Etikettenschwindel bezeichnen. Im Sinne der Eigenwerbung ist es manchmal nötig, dass man ein bisschen mit den Wölfen heult. Ihr am Ende der Ausbildung seid Supervisorinnen und habt eine gewisse Kompetenz in Coaching. Einige von Euch arbeiten schon in diesen Feldern und können dies auf Organisationen übertragen und somit organisationsentwicklerisch arbeiten. Verschiedene Berufsverbände, wie z. B: die Psychologenkammer und die Industriellenverbände möchten es auf eine Basis stellen um den „Wildwuchs“ einzudämmen. Diese Initiative geht von der Uni IBK aus. Ich denke, dass auch die Heidi Möller sich daran beteiligt.

Von daher verstehe ich Eure Kritik, dass es zu wenig ist. Wir dachten, dass es wichtig ist, bestimmte Sachen einmal gehören zu haben und das Interesse diese Sachen zu vertiefen obliegt den Einzelnen.

Interviewerin 1: Es heißt „Integrative Supervision und Organisationsentwicklung“. Meiner Vorstellung nach wäre es sinnvoll, wenn diese Inhalte nicht stärker vertieft werden, diese Bezeichnung einfach wegzulassen.

Trainer 2: Ich kann diese Empfehlung weiterleiten. Ich selbst habe meine Urkunde über „Integrative Supervision“ gekriegt. Das war bis vor fünf oder sechs Jahren auch so geregelt. Seit dieser Zeit gibt es die neue Bezeichnung und für mich ist sie ein reiner Werbegag.

Interviewerin 1: Das heißt für uns also, dass wir uns diese Zusatzqualifikation woanders holen.

Trainer 2: Schaut die Trainer 1 an. Sie hat bei Trigon diese Zusatzausbildung gemacht, über einen Zeitrahmen von drei Jahren. Ich persönlich habe das nicht gemacht. Meine Erfahrungen machte ich bei so großen Firmen wie VW, Siemens oder Skoda. Doch ich selbst fühle mich mehr zu Hause im Non-Profitbereich. Dieses Seminar ist ein gutes Beispiel. Der Ethikteil ist so ausgelegt, dass wir ein bis zwei Tagen dafür Zeit hatten. Aufgrund des Abschlussfestes haben ihn wir auf einen Tag reduziert und ich denke, dass wir das verantworten können, da ihr Euch selbst damit beschäftigt. An diesem Beispiel könnt ihr sehen, dass im Curriculum Dinge verschiebbar sind. Wenn Du es ernst nimmst, lässt sich alles ausweiten. Auch ich

lerne immer noch etwas dazu, auch monatlich. Es ist immer noch aufregend, dass sich etwas verändern kann und deshalb heißen Curriculums immer Mut zur Lücke. Ich habe in der Phase mit Euch, was unsere fortlaufenden Seminare angeht, mit einer Ausnahme, wo Berta Lintner mit Trainer 1 diesen Teil referierte, hatte ich nicht das Gefühl, dass etwas fundamental zu verändern wäre. Manches mal hattet ihr kritische Bemerkungen, wo wir beide dachten, dass es aus Eurer Situation heraus verständlich ist, aber wir stehen weiterhin hinter dem, was wir gemacht haben. Andere Sachen habt ihr gut gefunden, die wir sehr kritisch sahen. Also in diese Stimmigkeit zu kommen ist, für mich nicht so leicht und Du siehst es als Ausbilder noch einmal aus einem ganz anderen Blickwinkel. Also ich möchte noch ein Beispiel dazu anführen, obwohl es vielleicht schon früher reingehört hätte. Am Anfang wart ihr richtig drin und dran. Ihr habt Supervisionsfälle eingebracht und die es betraf, waren voll beteiligt. Die anderen die in der Zuschauerrolle waren, schwangen innerlich mit. Mache von Euch guckten vielleicht, wie wir es also Trainer 1 und ich, technisch machten. Jetzt am Schluss war sehr viel mehr Exzentrizität da, also von draußen schauen.

So muss das auch sein. Dadurch habt ihr am Anfang vor lauter Engagement gar nicht diese andere Seite mitgekriegt. Wenn ich jetzt über die drei Jahre schaue, da ging es mir um die Herzensangelegenheiten, später um die Kopfangelegenheiten, und ich denke, dass es so passt. Also von daher ist es für mich kein Problem.

Interviewerin 2: Wir haben noch eine letzte Frage: Reste, Feedback, Anmerkungen und Sonstiges: Was Dir dazu spontan einfällt und was Du uns vielleicht noch mitteilen wolltest zu dieser Ausbildung?

Trainer 2: Das Wesen einer Ausbildung ist es, dass ich am Ende in den Stand gesetzt bin, als Anfänger das zu machen. Und das ist bei Euch und das ist mein Feedback ,mehr als gelungen. Ihr seid keine blutigen Anfänger mehr und somit seid ihr in den Feldern, die ihr Euch aussucht auch imstande Supervision zuhalten. Es gehört auch dazu, dass man sich an der einen oder anderen Stelle etwas überhebt und sich dann sagt, da ist es besser die Finger davon zu lassen. Dies gehört zum ausprobieren, „Try and error“ Versuch und Fehler???

Interviewerin 1: Das haben wir beide, Interviewerin 2 und ich mit den Lehrern erlebt.

Trainer 2: Und auch so lernt man wirklich. Von da her ist, mein Feedback nochmals zu diesen Curriculum, halte ich es für das was es leisten kann, eine gute Sache. Das zweite ist, dass es noch nie eine so hohe Finanzierung gegeben hat. Die hätten Euch sogar noch die Lehrsupervision gezahlt, wenn wir nicht dagegen Einspruch erhoben hätten aus den unterschiedlichsten Gründen. Es ging auch um Eure Freiheit, denn wenn ich etwas gegeben habe und auch etwas dafür bekomme, dann ist es für mich stimmig. Wenn aber das Verhältnis nicht stimmt, ich kann euch sagen, dass es manche gibt, die viel mehr geben und sich auch weniger dafür nehmen. Da freut es mich auf der einen Seite, dass diese Möglichkeit bestanden hat, und auf der anderen Seite, dass ihr Euch reingehängt habt. Der eine oder die andere von Euch hat es sich etwas leichter gemacht. Doch die meisten von Euch, ich möchte sagen, das waren über 80% waren sehr engagiert. Die es nicht waren, dabei denke ich an die beiden Hauptpersonen, haben uns verlassen. Von daher bin ich, was ich menschlich zurückbekam, da ich mich auch so zeigen konnte, wie ich bin, sehr zufrieden. Ich habe erlebt, dass das Geben und Nehmen in einem ausgewogenen Verhältnis zueinander steht. Damit bin ich auch sehr zufrieden.

Die Frage der Veränderung in Eurem Interview kommt für mich an der falschen Stelle, da ich innerlich bereits auf abrunden und eher auf Erntedankfest eingestellt und nicht auf Kritik und Veränderung. Der einzig wichtige Punkt, der mir auch besonders am Herzen liegt, ist für mich ist die Verlängerung der fortlaufenden Seminare auf vier Tage und die Reduzierung der Kompaktseminare auf ebenfalls vier Tage. Das andere ist „Feinschliff“.

Sonst bin ich der Meinung, da es aber immer Menschenwerk und Stückwerk ist, könne immer wieder Verbesserungen gemacht werden. Aber im Großen und Ganzen bin ich sehr zufrieden.

Interviewerin 1: Wir danken Dir für Deine Bereitschaft und auch für die Zeit, die Du Dir für uns genommen hast. Ich bin mit dieser Ausbildung, an der ich teilnehmen durfte, sehr zufrieden.

Interviewerin 2: Danke für das Interview.

Trainer 2: Mich würde es interessieren, da ihr auch mit Trainer 1 ein Interview gemacht habt, wo liegen die Unterschiede und wo habt ihr uns kongruent erlebt? Ihr braucht es nicht inhaltlich benennen.

Interviewerin 1: Bezüglich des Interviews?

Trainer 2: Klar.

Interviewerin 1: Wenn ich antworten darf; Trainer 1 fand auch, dass Coaching und Organisationsentwicklung fehlt und somit hier nachzubessern wäre. Sie erlebte es etwas zu einseitig bezüglich des Schwerpunktes Soziales und zu wenig in Richtung Wirtschaft. Profit- versus Non-Profitbereich. Die Beurteilung bezüglich personaler Kompetenz stimmte überein. Professionelle und soziale Kompetenz sind hoch ausgeprägt. Bezüglich der personellen sind Unterschiede ersichtlich.

Interviewerin 2: Du warst irgendwie detaillierter in Deinen Erklärungen. Das ist mein Eindruck, vor allem wenn Du über die Ausbildungsgruppe und ihre Entwicklung in den drei Jahren gesprochen hast. Du hast eine Einschätzung gemacht, ohne wenn und aber. Trainer 1 hingegen blieb in ihren Äußerungen allgemeiner, da sie meinte nicht so den Einblick zu haben.

Interviewerin 1: In Bezug auf die Konfliktfähigkeit in der Gruppe warst Du eindeutiger in Deiner Stellungnahme. Da wurden unterschiedliche Sichtweisen deutlich.

Trainer 2: Sie ist ja auch eine Südtirolerin.

Interviewerin 1: Ja, ja da fehlt das Exzentrische. Das war für uns stark sichtbar.

Trainer 2: Das finde ich spannend, den Unterschied bezüglich Wirtschaft und Industrie. Ich bin jemand der aus dem sozialen Bereich kommt und nicht aus diesen Feldern. Da kommt die Trainer 1 wirklich ein bisschen woanders her, obwohl sie auch in der Schule aktiv war. Bei mir ist es klar, schon wenn ich zurück denke, an meine „68 Jahre“ wird es ersichtlich und auch aufgrund meiner persönlichen Entwicklung. Mein Standbein ist Non-Profit- und mein Spielbein ist der Profitbereich.

Interviewerin 1: ich denke es hat auch mit ihrer Lebensgeschichte zu tun. Sie ist allein erziehende Mutter und musste daher auch für den Unterhalt sorgen.

Trainer 2: Dadurch kann Reichtum entstehen, durch diese unterschiedlichen Zugänge. Wir haben in vielen Sachen Übereinstimmung, wie wir z. B. auch die Theorie sehen, aber natürlich auch verschiedene Lebenshintergründe, die prägend waren oder es noch sind. Was ähnlich ist, sie hat auf „ihre alten Tage“ noch ein Examen gemacht und auch ich in Amsterdam mit 55 und Trainer 1 mit 50 Jahren. Bei mir hing es zusammen, dass ich für die Leute da war.

Tabellen

Ergebnisse des ESF-Fragebogens

Datenblatt zur Grafik 1

ESF-Fragebogen

ALLGEMEIN

	Gesamt Zwischen- und Schluss-evaluation - Mittelwerte	Gesamt Zwischen- und Schluss-evaluation - Standard-abweichung	Gesamt Zwischen- und Schluss-evaluation - Nennungen
1 Wie lautet Ihr bisheriges Gesamturteil über den Kurs? (N=58)	1,97	0,67	58
2 Im Vergleich zu Ihren anfänglichen Erwartungen stand der Kurs bislang insgesamt (N=58)	3,52	0,62	58

STRUKTUREN (N=279)

3 Wie beurteilen Sie insgesamt die Struktur, in der die Bildungstätigkeiten bislang stattfanden? (N=58)	1,97	0,74	58
4 Die Räumlichkeiten, in welchen die Bildungstätigkeiten bislang stattfanden, sind: (N=58)	2,41	0,81	58
5 Die Labors, wo ein Teil der Bildungstätigkeiten bislang abgewickelt wurde, sind: (N=29)	2,48	1,39	29
6 Ist es bislang vorgekommen, dass die Räumlichkeiten während des Kurses überfüllt waren? (N=57)	3,51	0,67	57
7 Ist es bislang vorgekommen, dass die Labors während des Kurses überfüllt waren? (N=23)	3,39	1,69	23
8 Ist es bislang vorgekommen, dass es während des Kurses an Ausstattungen und/oder Lehrmitteln mangelte? (N=54)	3,41	1,00	54

ORGANISATION (N=160)

9 Wie beurteilen Sie die Organisation des Kurses insgesamt? (N=54)	1,85	0,74	54
10 Das Lehrmaterial (Bücher, Unterlagen usw) ist: (N=55)	2,15	0,85	55
11 Die gebotenen Zusatzdienste waren bislang: (N=51)	2,16	1,03	51

LEHRKÖRPER (N=407)

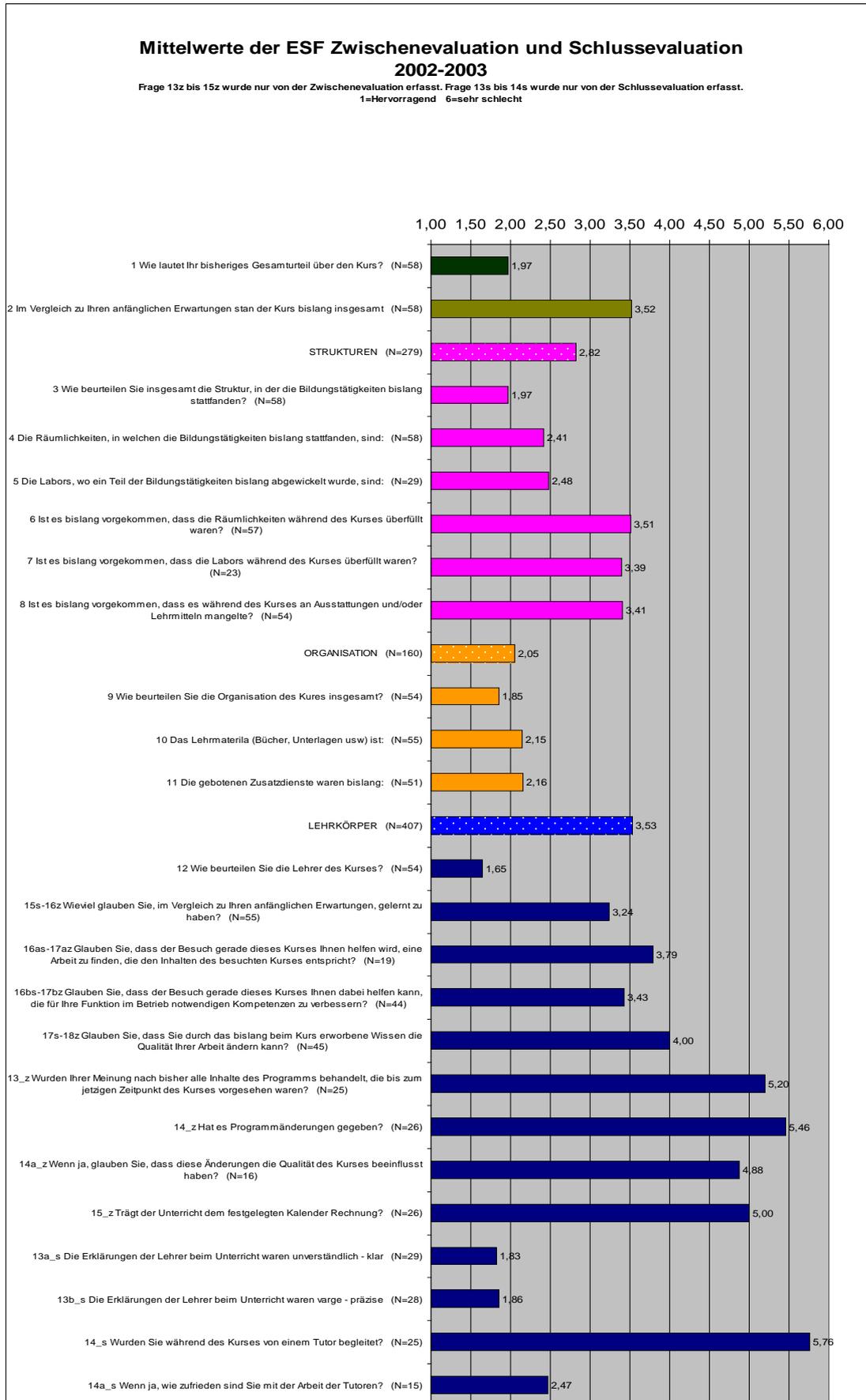
12 Wie beurteilen Sie die Lehrer des Kurses? (N=54)	1,65	0,65	54
15s-16z Wieviel glauben Sie, im Vergleich zu Ihren anfänglichen Erwartungen, gelernt zu haben? (N=55)	3,24	1,10	55
16as-17az Glauben Sie, dass der Besuch gerade dieses Kurses Ihnen helfen wird, eine Arbeit zu finden, die den Inhalten des besuchten Kurses entspricht? (N=19)	3,79	1,80	19
16bs-17bz Glauben Sie, dass der Besuch gerade dieses Kurses Ihnen dabei helfen kann, die für Ihre Funktion im Betrieb notwendigen Kompetenzen zu verbessern? (N=44)	3,43	1,54	44
17s-18z Glauben Sie, dass Sie durch das bislang beim Kurs erworbene Wissen die Qualität Ihrer Arbeit ändern kann? (N=45)	4,00	1,67	45

13_z Wurden Ihrer Meinung nach bisher alle Inhalte des Programms behandelt, die bis zum jetzigen Zeitpunkt des Kurses vorgesehen waren? (N=25)	5,20	2,59	25
14_z Hat es Programmänderungen gegeben? (N=26)	5,46	2,74	26
14a_z Wenn ja, glauben Sie, dass diese Änderungen die Qualität des Kurses beeinflusst haben? (N=16)	4,88	2,20	16
15_z Trägt der Unterricht dem festgelegten Kalender Rechnung? (N=26)	5,00	2,49	26
13a_s Die Erklärungen der Lehrer beim Unterricht waren unverständlich - klar (N=29)	1,83	1,06	29
13b_s Die Erklärungen der Lehrer beim Unterricht waren vage - präzise (N=28)	1,86	1,06	28
14_s Wurden Sie während des Kurses von einem Tutor begleitet? (N=25)	5,76	2,87	25
14a_s Wenn ja, wie zufrieden sind Sie mit der Arbeit der Tutoren? (N=15)	2,47	1,16	15

Die Ratingskala wurde zur besseren Vergleichbarkeit mit den anderen Fragebögen im Zuge der Auswertung invertiert:

- 6 Sehr schlecht
- 5 schlechter
- 4 schlecht
- 3 gut
- 2 besser
- 1 hervorragend
- kn ich weiß nicht

Ergebnisse des ESF-Fragebogens - Grafik 1



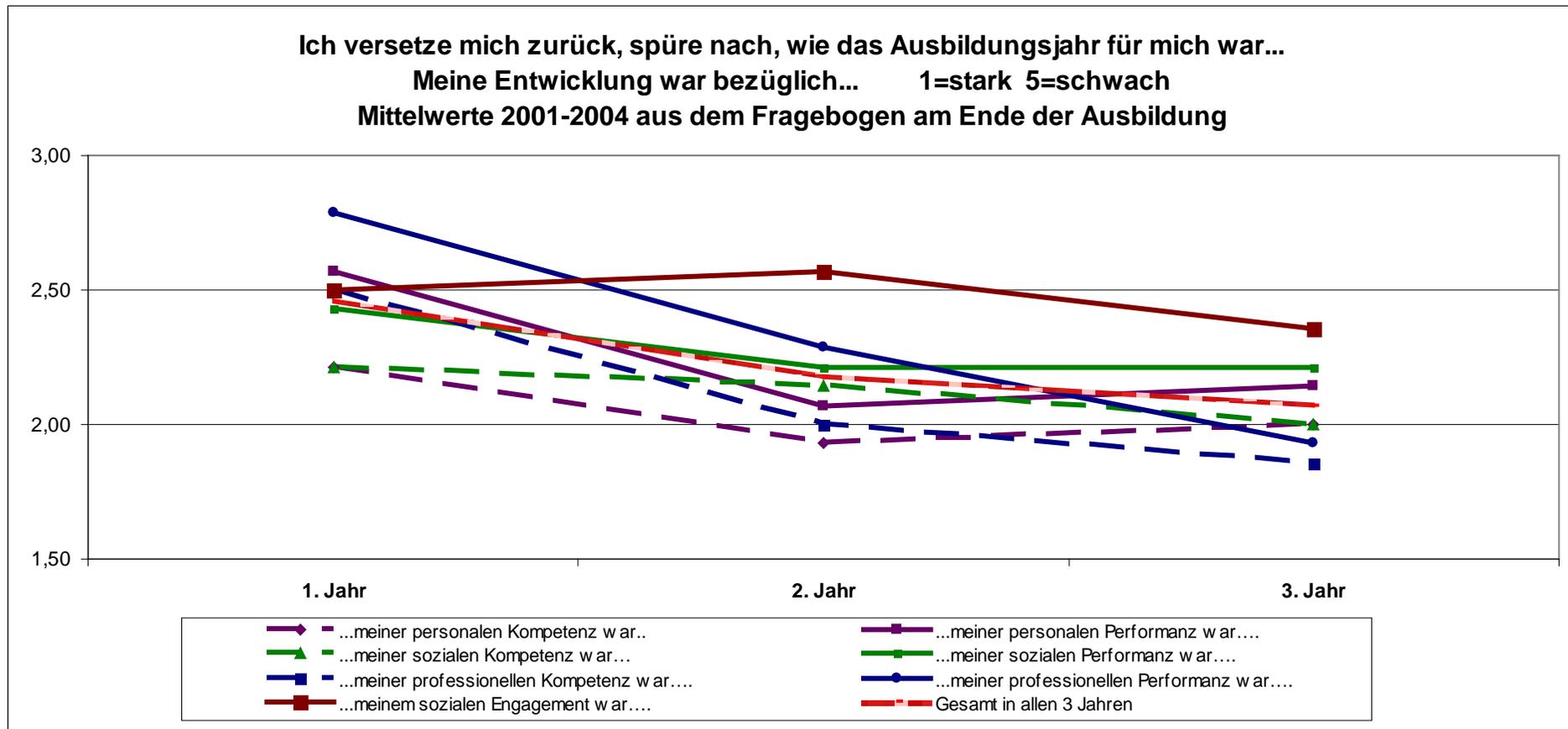
Ergebnisse des Fragebogens am Ende der Ausbildung

Datenblatt zur Grafik 1

Aus dem Fragebogen am Ende der Ausbildung Ich versetze mich zurück, spüre nach, wie das Ausbildungsjahr für mich war. Meine Entwicklung war bezüglich... 1=stark 5=Schwach	Gesamt-Mittelwerte des Fragebogens am Ende der Ausbildung			
	1. Jahr	2. Jahr	3. Jahr	Gesamt
...meiner personalen Kompetenz war..	2,21	1,93	2,00	2,05
...meiner personalen Performanz war....	2,57	2,07	2,14	2,26
...meiner sozialen Kompetenz war...	2,21	2,14	2,00	2,12
...meiner sozialen Performanz war....	2,43	2,21	2,21	2,29
...meiner professionellen Kompetenz war....	2,50	2,00	1,86	2,12
...meiner professionellen Performanz war....	2,79	2,29	1,93	2,33
...meinem sozialen Engagement war....	2,50	2,57	2,36	2,48
Gesamt in allen 3 Jahren	2,46	2,17	2,07	2,23

Ergebnisse des Fragebogen am Ende der Ausbildung

Grafik 1



Ergebnisse des Fragebogen am Ende der Ausbildung

Datenblatt zu Grafik 2

Fragen zur Brauchbarkeit des Integrativen Ansatzes und der Integrativen Theorie

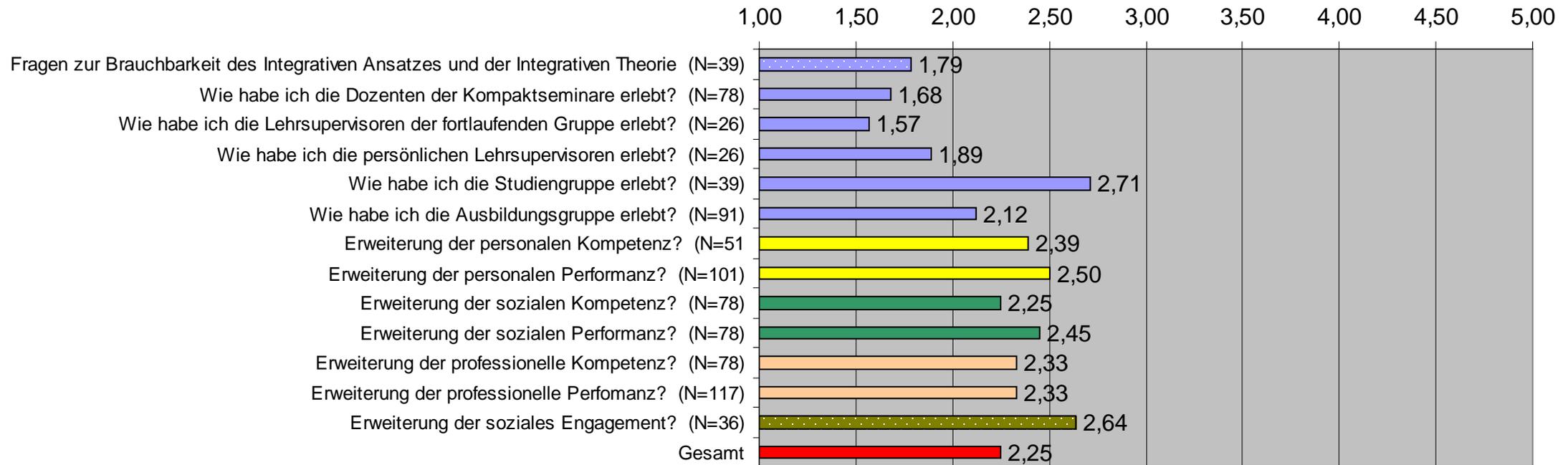
2 (N=39)	
3d Wie habe ich die Dozenten der Kompaktseminare erlebt? (N=78)	
3e Wie habe ich die Lehrsupervisoren der fortlaufenden Gruppe erlebt? (N=26)	
3f Wie habe ich die persönlichen Lehrsupervisoren erlebt? (N=26)	
3g Wie habe ich die Studiengruppe erlebt? (N=39)	
3h Wie habe ich die Ausbildungsgruppe erlebt? (N=91)	
3n Erweiterung der personalen Kompetenz? (N=51)	
3o Erweiterung der personalen Performanz? (N=101)	
3p Erweiterung der sozialen Kompetenz? (N=78)	
3q Erweiterung der sozialen Performanz? (N=78)	
3r Erweiterung der professionelle Kompetenz? (N=78)	
3s Erweiterung der professionelle Perfomanz? (N=117)	
3t Erweiterung der soziales Engagement? (N=36)	
Gesamt	

	Mittelwerte	Standard- abweichung	Nennungen
	1,79	0,60	42
	1,68	0,68	84
	1,57	0,62	28
	1,89	0,86	28
	2,71	1,03	42
	2,12	0,61	98
	2,39	0,94	56
	2,50	1,09	109
	2,25	0,74	84
	2,45	0,76	84
	2,33	0,73	84
	2,33	0,82	126
	2,64	1,18	39
	2,25	0,88	904

Ergebnisse des Fragebogens am Ende der Ausbildung

Grafik 2

Mittelwerte des Fragebogens am Ende der Ausbildung 2004
1=sehr 5=gar nicht



Ergebnisse des Fragebogen am Ende der Ausbildung

Datenblatt zu Grafik 3

	Mittelwerte	Standard- abweichung	Nennungen
2 Fragen zur Brauchbarkeit des Integrativen Ansatzes und der Integrativen Theorie	1,79	0,60	42
2a Wie geeignet finden Sie diesen Ansatz und diese Theorie für Einzelsupervision? 1=sehr 5=gar nicht	1,79	0,67	14
2b Wie geeignet finden Sie diesen Ansatz und diese Theorie für Teamsupervision? 1=sehr 5=gar nicht	1,71	0,59	14
2c Wie geeignet finden Sie diesen Ansatz und diese Theorie für Gruppensupervision? 1=sehr 5=gar nicht	1,86	0,52	14
3d Wie habe ich die Dozenten der Kompaktseminare erlebt?	1,68	0,68	84
3d-1 Dozenten der Kompaktseminare des ersten Jahres in ihrer Kompetenz 1=sehr gut 5=mangelhaft	1,57	0,62	14
3d-2 Dozenten der Kompaktseminare des ersten Jahres in ihrer Performanz	1,71	0,70	14
3d-3 Dozenten der Kompaktseminare des zweiten Jahres in ihrer Kompetenz 1=sehr gut 5=mangelhaft	1,93	0,70	14
3d-4 Dozenten der Kompaktseminare des zweiten Jahres in ihrer Performanz	1,71	0,59	14
3d-5 Dozenten der Kompaktseminare des dritten Jahres in ihrer Kompetenz 1=sehr gut 5=mangelhaft	1,43	0,62	14
3d-6 Dozenten der Kompaktseminare des dritten Jahres in ihrer Performanz	1,71	0,70	14
3e Wie habe ich die Lehrsupervisoren der fortlaufenden Gruppe erlebt?	1,57	0,62	28
3e - 1 Ich fand die Lehrsupervisoren der fortlaufenden Gruppe in ihrer Kompetenz 1=sehr gut 5=mangelhaft	1,86	0,62	14
3e - 2 Ich fand die Lehrsupervisoren der fortlaufenden Gruppe in ihrer Performanz 1=sehr gut 5=mangelhaft	1,93	0,62	14
3f Wie habe ich die persönlichen Lehrsupervisoren erlebt?	1,89	0,86	28
Ich fand meine persönlichen Lehrsupervisorinnen, die meine Lernsupervision begleitet haben in ihrer Kompetenz 1=sehr gut			
3f-1 5=mangelhaft	1,86	0,83	14
Ich fand meine persönlichen Lehrsupervisorinnen, die meine Lernsupervision begleitet haben in ihrer Performanz 1=sehr gut			
3f-2 5=mangelhaft	1,93	0,88	14
3g Wie habe ich die Studiengruppe erlebt?	2,71	1,03	42
3g-1 Ich habe die Studiengruppe (Peergruppe) erlebt bzgl. Ihrer unterstützenden Wirkung zur Erlernung der Theorien	2,36	0,89	14
3g-2 Ich habe die Studiengruppe (Peergruppe) erlebt bzgl. Ihrer unterstützenden Wirkung zur Erlernung der Methoden	2,93	1,10	14
Ich habe die Studiengruppe (Peergruppe) erlebt bzgl. Ihrer unterstützenden Wirkung zur Umsetzung/Übung der Theorien und			
3g-3 Methoden	2,86	0,99	14
3h Wie habe ich die Ausbildungsgruppe erlebt?	2,12	0,61	98
3i-1 Heute schätze ich die Ausbildungsgruppe folgendermaßen ein hinsichtlich ihres supervisorischen Niveaus 1=sehr gut 5=mangelhaft	2,14	0,52	14
3i-2 Heute schätze ich die Ausbildungsgruppe folgendermaßen ein hinsichtlich ihrer persönlichen Kompetenz 1=sehr gut 5=mangelhaft	2,00	0,38	14
3i-3 Heute schätze ich die Ausbildungsgruppe folgendermaßen ein hinsichtlich ihrer personalen Performanz 1=sehr gut 5=mangelhaft	2,29	0,59	14
3i-4 Heute schätze ich die Ausbildungsgruppe folgendermaßen ein hinsichtlich ihrer sozialen Kompetenz 1=sehr gut 5=mangelhaft	2,00	0,65	14
3i-5 Heute schätze ich die Ausbildungsgruppe folgendermaßen ein hinsichtlich ihrer sozialen Performanz 1=sehr gut 5=mangelhaft	2,36	0,89	14
3i-6 Heute schätze ich die Ausbildungsgruppe folgendermaßen ein hinsichtlich ihrer professionellen Kompetenz 1=sehr gut 5=mangelhaft	1,93	0,46	14
3i-7 Heute schätze ich die Ausbildungsgruppe folgendermaßen ein hinsichtlich ihrer professionellen Performanz 1=sehr gut 5=mangelhaft	2,14	0,52	14

Ergebnisse des Fragebogens am Ende der Ausbildung

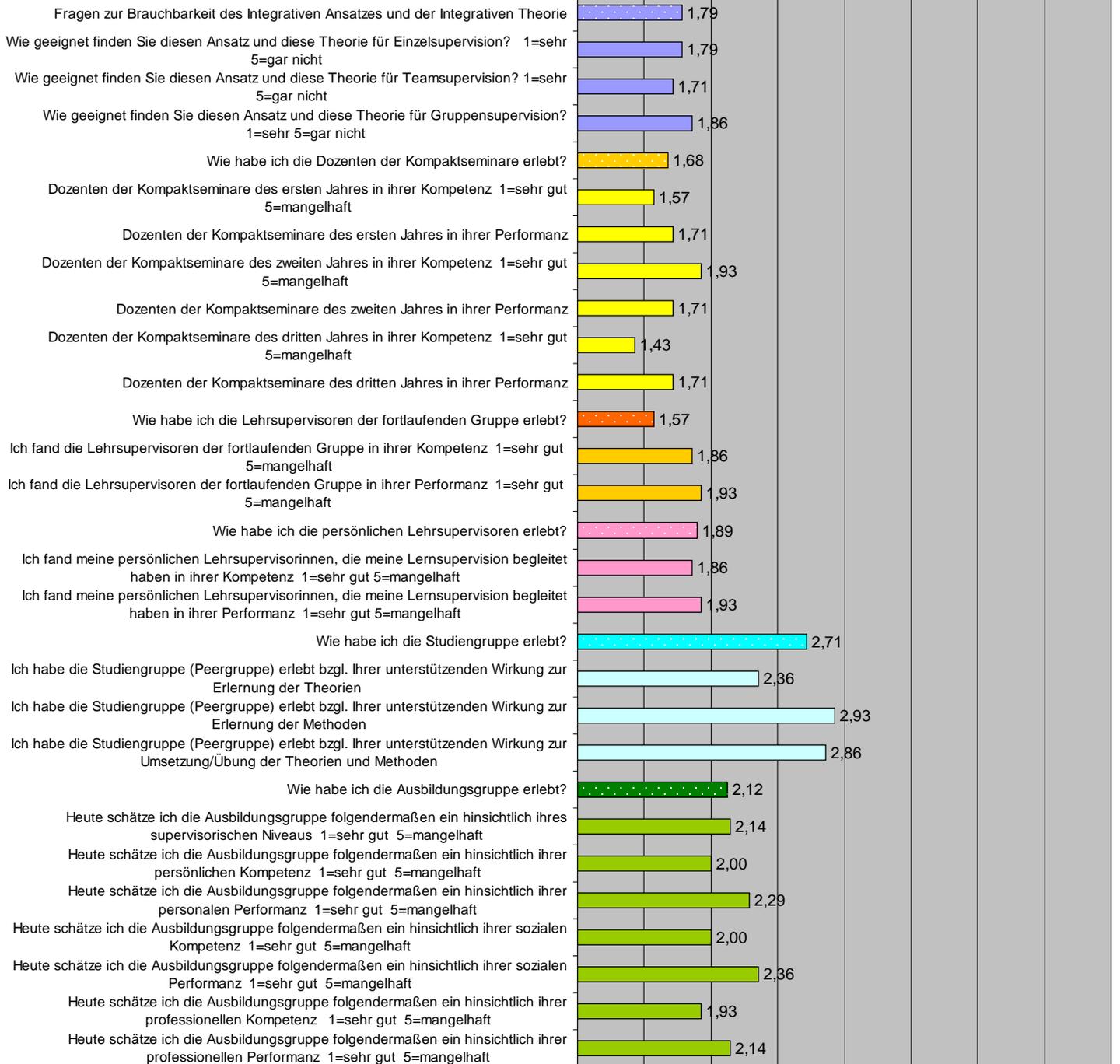
Grafik 3

Mittelwerte des Fragebogens am Ende der Ausbildung 2004

Detail 1/3

1=sehr 5=gar nicht

1,00 1,50 2,00 2,50 3,00 3,50 4,00 4,50 5,00



Ergebnisse des Fragebogen am Ende der Ausbildung - Datenblatt zu Grafik 4 – Teil 1

	Mittel- werte	Standard- abweichung	Nennungen
3n Erweiterung der personalen Kompetenz?	2,39	0,94	56
3n-1 Hat die Ausbildung meine personale Kompetenz erweitert? 1=ja 2=nein	1,00	0,00	14
3n-2 Habe ich durch die Ausbildung mehr Wissen bzw. mehr Fähigkeiten aufgebaut bzgl. mehr Selbstwahrnehmung 1=sehr 5=gar nicht	2,07	0,80	14
3n-3 Habe ich durch die Ausbildung mehr Wissen bzw. mehr Fähigkeiten aufgebaut bzgl. meiner Reflexivität 1=sehr 5=gar nicht	2,07	0,80	14
3n-4 Habe ich durch die Ausbildung mehr Wissen bzw. mehr Fähigkeiten aufgebaut bzgl. mehr Selbstregulation 1=sehr 5=gar nicht	2,57	0,90	14
3n-5 Habe ich durch die Ausbildung mehr Wissen bzw. mehr Fähigkeiten aufgebaut bzgl. mehr Selbstverwirklichung 1=sehr 5=gar nicht	2,86	0,99	14
3o Erweiterung der personalen Performanz?	2,50	1,09	109
3o Hat die Ausbildung meine personale Performanz erweitert? 1=Ja 2=nein	1,00	0,26	13
3o-1 Hat die Ausbildung meine praktischen Fertigkeiten, mein Handeln, meine effektive Umsetzung gefördert/erweitert bzgl. meiner Selbstwahrnehmung 1=sehr 5=gar nicht	2,14	0,74	14
3o-2 Hat die Ausbildung meine praktischen Fertigkeiten, mein Handeln, meine effektive Umsetzung gefördert/erweitert bzgl. Meines reflexiven Handelns 1=sehr 5=gar nicht	2,07	0,70	14
3o-3 Hat die Ausbildung meine praktischen Fertigkeiten, mein Handeln, meine effektive Umsetzung gefördert/erweitert bzgl. meiner Selbstregulation 1=sehr 5=gar nicht	2,71	0,80	14
3o-4 Hat die Ausbildung meine praktischen Fertigkeiten, mein Handeln, meine effektive Umsetzung gefördert/erweitert bzgl. meiner Selbstverwirklichung 1=sehr 5=gar nicht	2,93	0,80	14
3o-5 Wie hat die Ausbildung Einfluss genommen auf mein Selbstwertgefühl? 1=sehr positiv 5=negativ	2,62	1,24	13
3o-6 Wie hat die Ausbildung Einfluss genommen auf meine persönliche Souveränität? 1=sehr positiv 5=negativ	2,62	1,40	13
3o-7 Wie hat die Ausbildung Einfluss genommen auf meine persönliche Integrität? 1=sehr positiv 5=negativ	2,69	1,45	13
3o-8 Wie hat die Ausbildung Einfluss genommen auf mein Menschenbild? 1=sehr positiv 5=negativ	2,29	1,03	14
3p Erweiterung der sozialen Kompetenz?	2,25	0,74	84
3p Hat die Ausbildung meine soziale Kompetenz erweitert? 1=ja 2=nein	1,00	0,00	14
3p-1 Habe ich mehr Wissen darüber bzw. mehr Fähigkeiten dazu, wie ich komplexe soziale Situationen adäquat wahrnehmen kann	1,79	0,56	14
3p-2 Habe ich mehr Wissen darüber bzw. mehr Fähigkeiten dazu, wie ich auf komplexe soziale Situationen angemessen reagieren kann? 1=sehr 5=gar nicht	2,36	0,72	14
3p-3 Habe ich mehr Wissen darüber bzw. mehr Fähigkeiten dazu, wie ich mit anderen Menschen in Ko-respondenz treten kann	2,07	0,80	14
3p-4 Habe ich mehr Wissen darüber bzw. mehr Fähigkeiten dazu, wie ich mit Gruppen in Ko-respondenz treten kann	2,29	0,70	14
3p-5 Habe ich mehr Wissen darüber bzw. mehr Fähigkeiten dazu, wie ich zu effizienter Kooperation mit anderen Menschen gelange	2,43	0,62	14
3p-6 Habe ich mehr Wissen darüber bzw. mehr Fähigkeiten dazu, wie ich erfolgreiche Interventionen setzen kann	2,57	0,73	14

Ergebnisse des Fragebogen am Ende der Ausbildung - Datenblatt zu Grafik 4 – Teil 2

3q **Erweiterung der sozialen Performanz?**
 3q Hat die Ausbildung meine soziale Performanz erweitert? 1=ja 2=nein
 Hat die Ausbildung meine praktischen Fertigkeiten, mein Handeln, meine effektive Umsetzung gefördert / erweitert, wie ich komplexe soziale
 3q-1 Situationen adäquat wahrnehme
 Hat die Ausbildung meine praktischen Fertigkeiten, mein Handeln, meine effektive Umsetzung gefördert / erweitert, wie ich auf komplexe
 3q-2 soziale Situationen angemessen reagiere
 Hat die Ausbildung meine praktischen Fertigkeiten, mein Handeln, meine effektive Umsetzung gefördert / erweitert, wie ich mit anderen
 3q-3 Menschen in Ko-respondenz trete
 Hat die Ausbildung meine praktischen Fertigkeiten, mein Handeln, meine effektive Umsetzung gefördert / erweitert, wie ich mit Gruppen in
 3q-4 Ko-respondenz trete
 Hat die Ausbildung meine praktischen Fertigkeiten, mein Handeln, meine effektive Umsetzung gefördert / erweitert, wie ich zu effizienter
 3q-5 Kooperation mit anderen Menschen gelange
 Hat die Ausbildung meine praktischen Fertigkeiten, mein Handeln, meine effektive Umsetzung gefördert / erweitert, wie ich erfolgreich
 3q-6 Interventionen setze

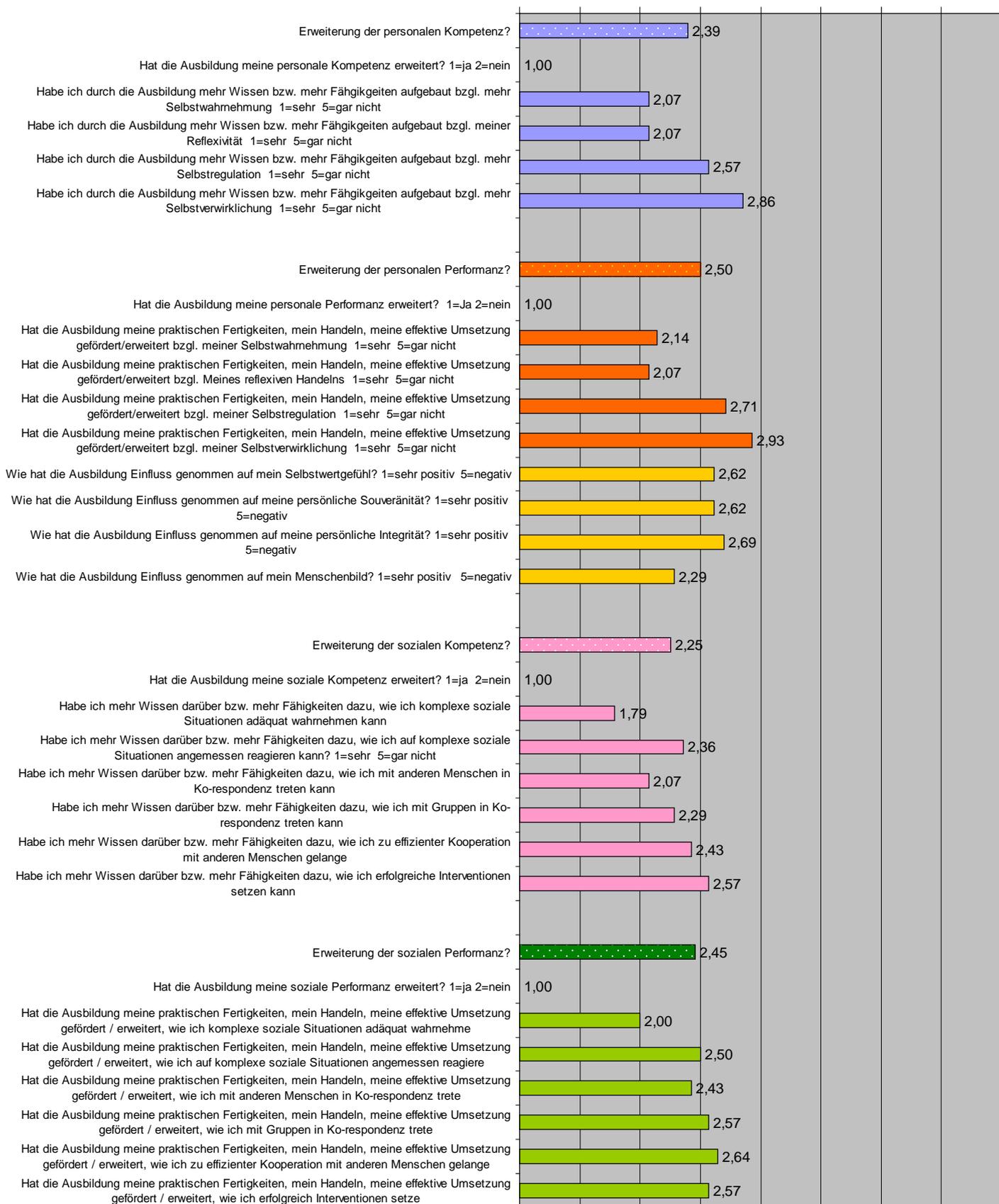
Mittel- werte	Standard- abweichung	Nennungen
2,45	0,76	84
1,00	0,00	14
2,00	0,65	14
2,50	0,63	14
2,43	0,82	14
2,57	0,82	14
2,64	0,81	14
2,57	0,62	14

Mittelwerte des Fragebogens am Ende der Ausbildung 2004

Detail 2/3

1=sehr 5=gar nicht

1,00 1,50 2,00 2,50 3,00 3,50 4,00 4,50 5,00



Ergebnisse des Fragebogen am Ende der Ausbildung - Datenblatt zu Grafik 5

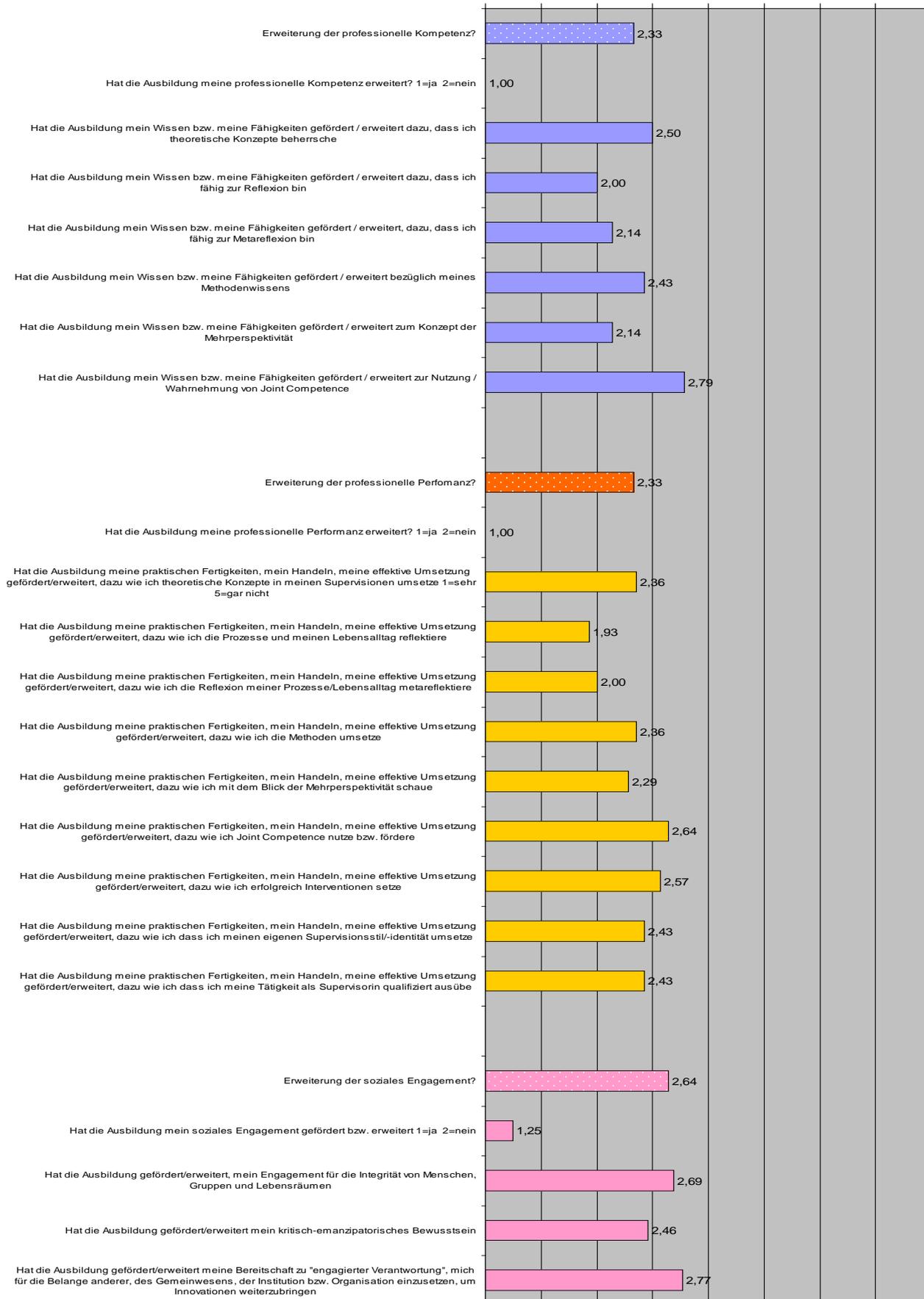
	Mittelwerte	Standard- abweichung	Nennungen
3r Erweiterung der professionelle Kompetenz?	2,33	0,73	84
3r Hat die Ausbildung meine professionelle Kompetenz erweitert? 1=ja 2=nein	1,00	0,26	13
3r-1 Hat die Ausbildung mein Wissen bzw. meine Fähigkeiten gefördert / erweitert dazu, dass ich theoretische Konzepte beherrsche	2,50	0,73	14
3r-2 Hat die Ausbildung mein Wissen bzw. meine Fähigkeiten gefördert / erweitert dazu, dass ich fähig zur Reflexion bin	2,00	0,65	14
3r-3 Hat die Ausbildung mein Wissen bzw. meine Fähigkeiten gefördert / erweitert, dazu, dass ich fähig zur Metareflexion bin	2,14	0,64	14
3r-4 Hat die Ausbildung mein Wissen bzw. meine Fähigkeiten gefördert / erweitert bezüglich meines Methodenwissens	2,43	0,62	14
3r-5 Hat die Ausbildung mein Wissen bzw. meine Fähigkeiten gefördert / erweitert zum Konzept der Mehrperspektivität	2,14	0,64	14
3r-6 Hat die Ausbildung mein Wissen bzw. meine Fähigkeiten gefördert / erweitert zur Nutzung / Wahrnehmung von Joint Competence	2,79	0,77	14
3s Erweiterung der professionelle Performanz?	2,33	0,82	126
3s Hat die Ausbildung meine professionelle Performanz erweitert? 1=ja 2=nein	1,00	0,00	14
3s-1 Hat die Ausbildung meine praktischen Fertigkeiten, mein Handeln, meine effektive Umsetzung gefördert/erweitert, dazu wie ich theoretische Konzepte in meinen Supervisionen umsetze 1=sehr 5=gar nicht	2,36	0,72	14
3s-2 Hat die Ausbildung meine praktischen Fertigkeiten, mein Handeln, meine effektive Umsetzung gefördert/erweitert, dazu wie ich die Prozesse und meinen Lebensalltag reflektiere	1,93	0,59	14
3s-3 Hat die Ausbildung meine praktischen Fertigkeiten, mein Handeln, meine effektive Umsetzung gefördert/erweitert, dazu wie ich die Reflexion meiner Prozesse/Lebensalltag metareflektiere	2,00	0,76	14
3s-4 Hat die Ausbildung meine praktischen Fertigkeiten, mein Handeln, meine effektive Umsetzung gefördert/erweitert, dazu wie ich die Methoden umsetze	2,36	0,81	14
3s-5 Hat die Ausbildung meine praktischen Fertigkeiten, mein Handeln, meine effektive Umsetzung gefördert/erweitert, dazu wie ich mit dem Blick der Mehrperspektivität schaue	2,29	0,59	14
3s-6 Hat die Ausbildung meine praktischen Fertigkeiten, mein Handeln, meine effektive Umsetzung gefördert/erweitert, dazu wie ich Joint Competence nutze bzw. fördere	2,64	0,89	14
3s-7 Hat die Ausbildung meine praktischen Fertigkeiten, mein Handeln, meine effektive Umsetzung gefördert/erweitert, dazu wie ich erfolgreich Interventionen setze	2,57	0,73	14
3s-8 Hat die Ausbildung meine praktischen Fertigkeiten, mein Handeln, meine effektive Umsetzung gefördert/erweitert, dazu wie ich dass ich meinen eigenen Supervisionsstil/-identität umsetze	2,43	1,05	14
3s-9 Hat die Ausbildung meine praktischen Fertigkeiten, mein Handeln, meine effektive Umsetzung gefördert/erweitert, dazu wie ich dass ich meine Tätigkeit als Supervisorin qualifiziert ausübe	2,43	0,82	14
3t Erweiterung der soziales Engagement?	2,64	1,18	39
3t-1 Hat die Ausbildung mein soziales Engagement gefördert bzw. erweitert 1=ja 2=nein	1,25	0,59	12
3t-2 Hat die Ausbildung gefördert/erweitert, mein Engagement für die Integrität von Menschen, Gruppen und Lebensräumen	2,69	1,24	13
3t-3 Hat die Ausbildung gefördert/erweitert mein kritisch-emanzipatorisches Bewusstsein	2,46	1,03	13
3t-4 Hat die Ausbildung gefördert/erweitert meine Bereitschaft zu "engagierter Verantwortung", mich für die Belange anderer, des Gemeinwesens, der Institution bzw. Organisation einzusetzen, um Innovationen weiterzubringen	2,77	1,24	13

Mittelwerte des Fragebogens am Ende der Ausbildung 2004

Detail 3/3

1=sehr 5=gar nicht

1,00 1,50 2,00 2,50 3,00 3,50 4,00 4,50 5,00



Ergebnisse der Zielscheiben

Datenblatt zur Grafik 1-4

Objekt der Bewertung (Kurs)	Zielscheiben 2001-2004			1. Jahr			2. Jahr			3. Jahr		
	Ziel- scheiben 2001-2004 Gesamt- bewertung Mittelwert	Ziel- scheiben 2001-2004 Gesamt- bewertung Standard- abweichung	Ziel- scheiben 2004 Gesamt- bewertung Nennungen	1. Jahr Gesamt- bewertung Mittelwert	1. Jahr Gesamt- bewertung Standard- abweichung	1. Jahr Gesamt- bewertung Nennungen	2. Jahr Gesamt- bewertung Mittelwert	2. Jahr Gesamtbe- wertung Standard- abweichung	2. Jahr Gesamt- bewertung Nennungen	3. Jahr Gesamt- bewertung Mittelwert	3. Jahr Gesamtbe- wertung Standard- abweichung	3. Jahr Gesamt- bewertung Nennungen
INHALTE	1,72	0,90	349	1,74	0,99	144	1,90	0,89	78	1,61	0,79	127
A) Es wurden vielfältige Methoden verwendet	1,70	0,88	115	1,54	0,84	48	2,04	0,89	24	1,67	0,86	43
B) Es herrschte Ausgewogenheit zwischen Theorie und Praxis	1,83	0,94	120	1,94	1,09	48	1,83	0,87	29	1,72	0,79	43
C) Das Seminarziel war klar und wurde erreicht	1,64	0,88	114	1,73	0,99	48	1,84	0,88	25	1,41	0,66	41
LERNKLIMA IN DER GRUPPE	1,76	0,96	353	1,81	1,01	144	1,76	0,86	82	1,70	0,97	127
D) Das Gruppenklima war förderlich für Selbsterfahrungsprozesse	1,75	0,94	118	1,75	0,97	48	1,70	0,81	27	1,79	0,98	43
E) Meine professionelle Kompetenz wurde durch die Gruppe gefördert	1,81	0,94	117	1,94	0,99	48	1,82	0,89	28	1,66	0,90	41
F) Konflikte und Krisensituationen wurden bearbeitet	1,71	1,01	118	1,75	1,05	48	1,74	0,89	27	1,65	1,03	43
PERSÖNLICHE LERNMÖGLICHKEITEN	1,69	0,91	344	1,76	0,98	144	1,63	0,83	80	1,63	0,86	120
G) Ich wurde in meiner personalen Kompetenz gefördert	1,59	0,93	117	1,65	1,01	48	1,61	0,86	28	1,51	0,86	41
H) Ich wurde in meiner sozialen Kompetenz gefördert	1,78	0,83	113	1,88	0,86	48	1,71	0,73	24	1,71	0,83	41
I) Ich wurde in meiner professionellen Kompetenz gefördert	1,69	0,95	114	1,77	1,05	48	1,57	0,86	28	1,68	0,86	38
AUFBAU UND ORGANISATION	1,94	1,07	355	2,22	1,20	144	1,78	0,91	79	1,72	0,95	132
J) Das Verlaufsprotokoll des Seminars ist ein wichtiger Bestandteil der Ausbildung	1,94	1,02	119	2,04	1,06	48	1,85	0,85	27	1,89	1,07	44
K) Ich habe wertvolle Hinweise zu aktueller Literatur erhalten	2,08	1,25	120	2,56	1,44	48	1,93	1,12	27	1,64	0,87	45
L) Ich habe brauchbare Instrumente bzw. Arbeitsunterlagen erhalten	1,78	0,89	116	2,04	0,96	48	1,56	0,64	25	1,63	0,86	43
GESAMT	1,78	0,97	1.401	1,88	1,07	576	1,76	0,88	319	1,67	0,90	506

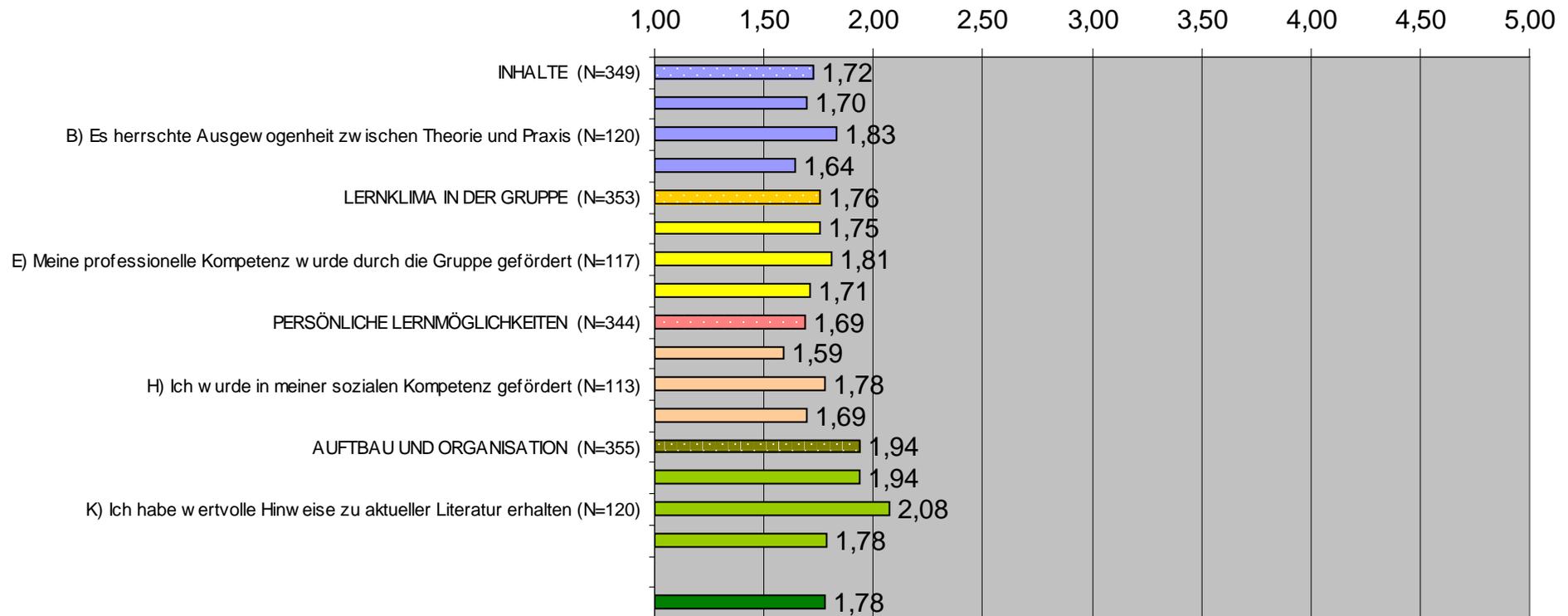
1 = vollständige Zustimmung 5 = vollständige Ablehnung

Ergebnisse der Zielscheiben

Grafik 1

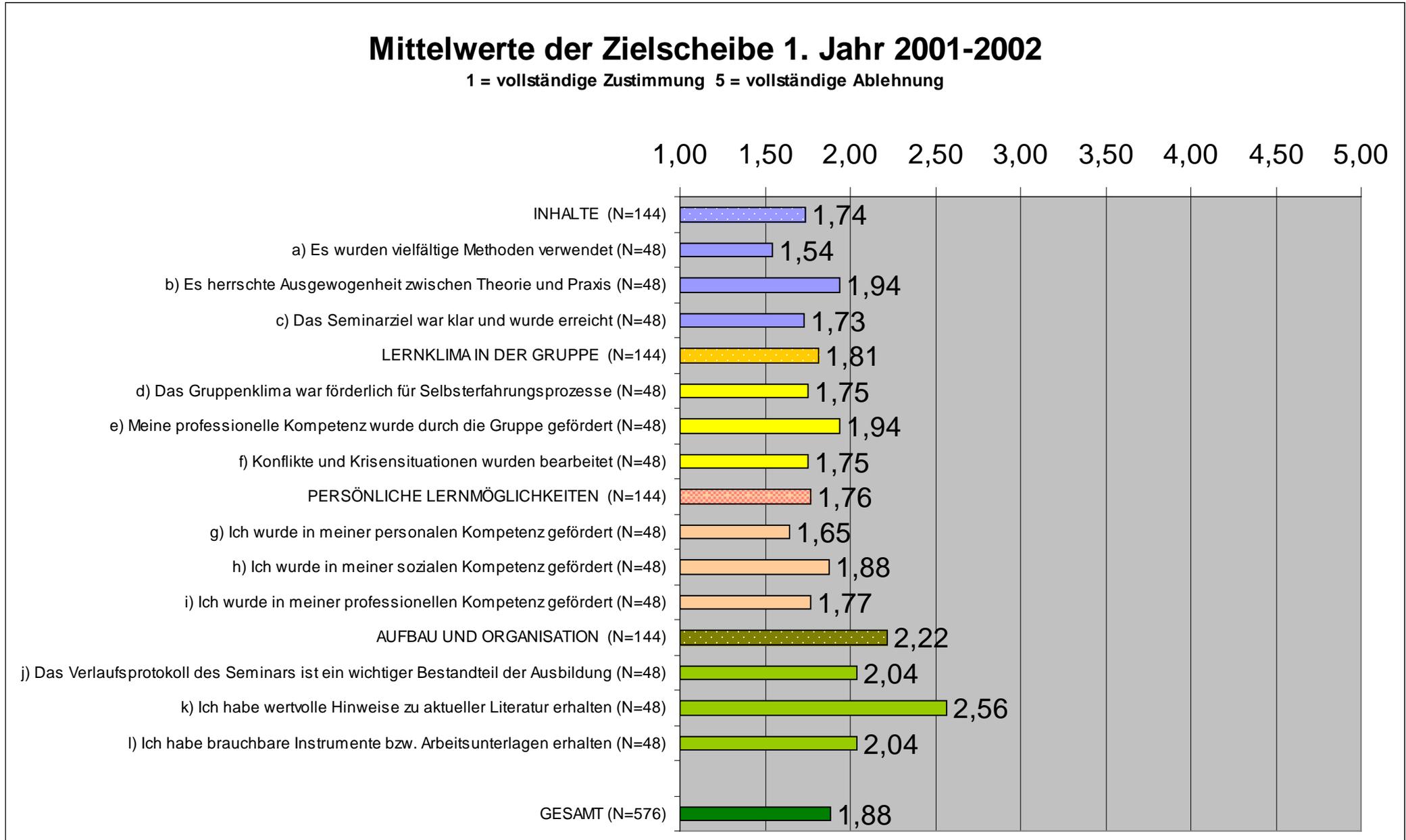
Mittelwerte der Zielscheibe alle drei Jahre 2001-2004

1 = vollständige Zustimmung 5 = vollständige Ablehnung



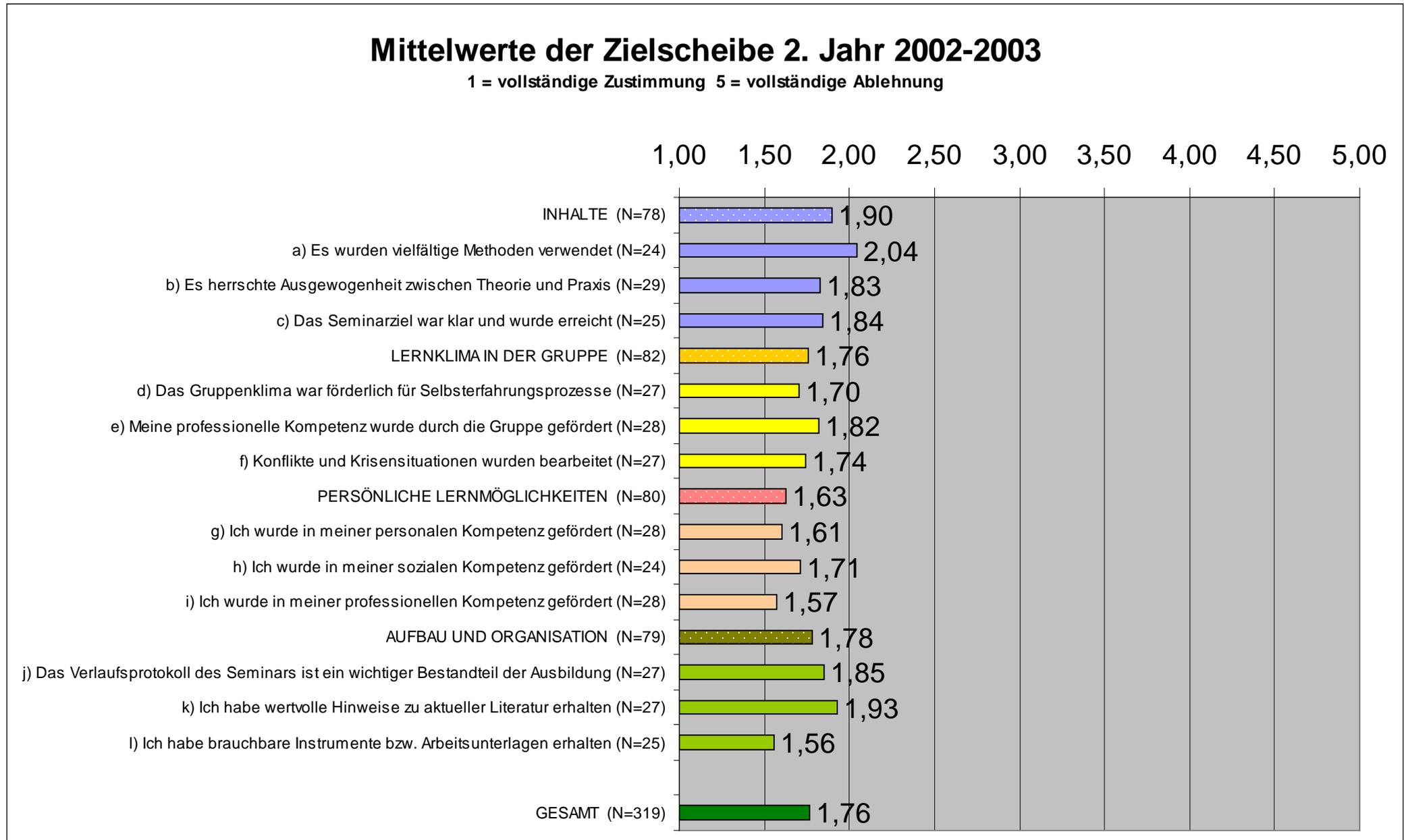
Ergebnisse der Zielscheiben

Grafik 2



Ergebnisse der Zielscheiben

Grafik 3

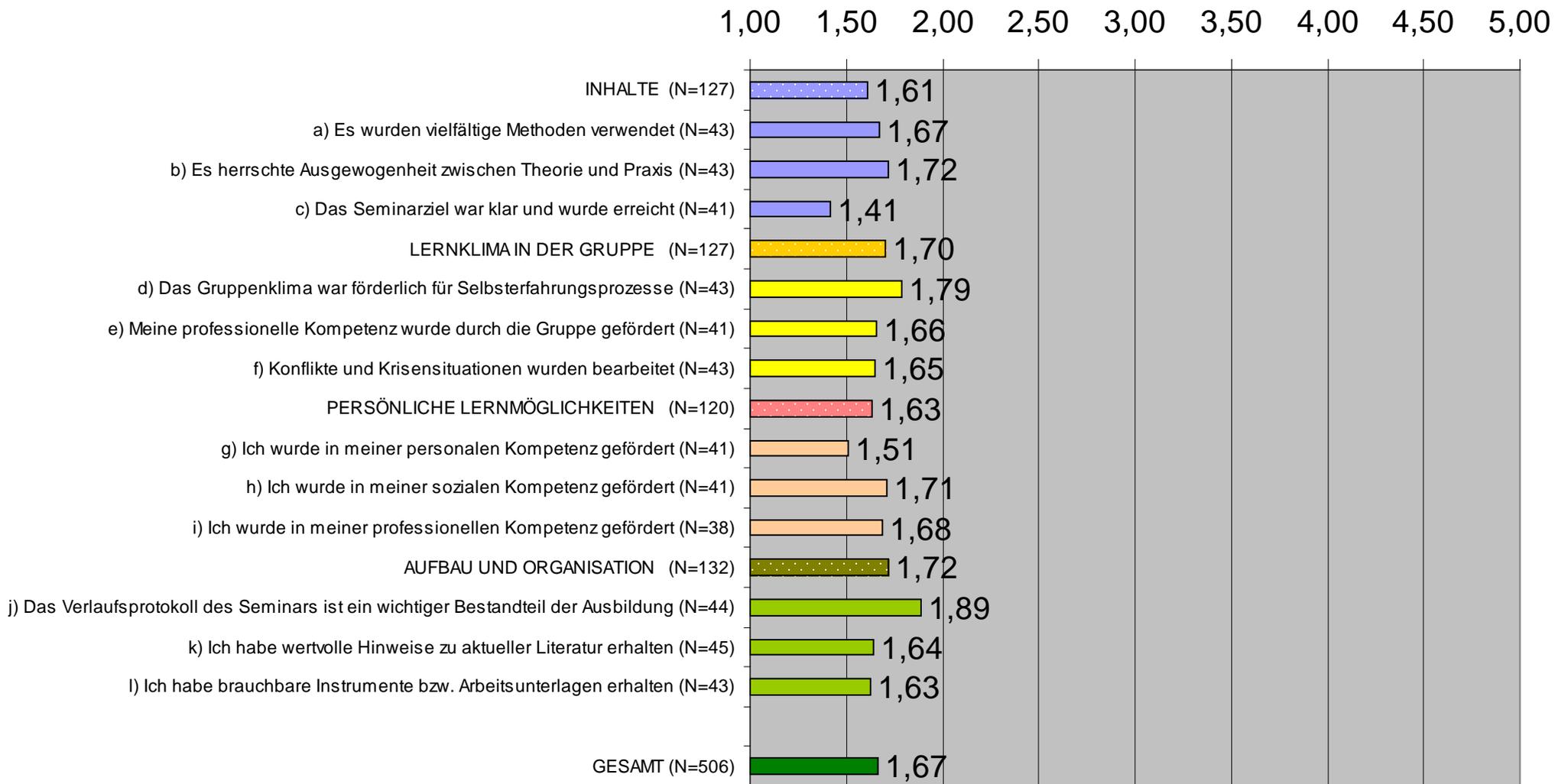


Ergebnisse der Zielscheiben

Grafik 4

Mittelwerte der Zielscheibe 3. Jahr 2003-2004

1 = vollständige Zustimmung 5 = vollständige Ablehnung



Ergebnisse der Zwischenevaluationen am Ende jedes Ausbildungsjahres

Datenblatt zur Grafik 1-4

Daten des Fragebogens "Integrative Zwischenevaluation" – 1/3

	Integrative Zwischen- evaluation 2001-2004 Gesamt- bewertung Mittelwert	Integrative Zwischen- evaluation 2001-2004 Gesamt- bewertung Standard- abweichung	Integrative Zwischen- evaluation 2001-2004 Gesamt- bewertung Nennungen	1. Jahr gesamt Mittelwert	1. Jahr gesamt Standard- abweitung	1. Jahr gesamt Nennunge n	2. Jahr Gesamt- bewertung Mittelwert	2. Jahr Gesamt bewertu ng Standar dabweichung	2. Jahr Gesamt bewertu ng Nennun gen	3. Jahr Gesamt bewertu ng Standar dabweichung	3. Jahr Gesamtbe wertung Mittelwert	3. Jahr Gesamtbe wertung Standar dabweichung	3. Jahr Gesamtbe wertung Nennunge n
Struktur der Ausbildung	2,40	1,29	430	2,34	0,98	127	2,60	1,29	159	2,22	0,96	144	
Aufbau des Curriculums	2,02	0,77	42	1,94	0,75	16	2,29	0,88	14	1,83	0,55	12	
Zeitliche Einteilung, Rahmen des Gesamtprozesses, Termine	2,12	0,88	42	1,88	0,70	16	2,29	1,03	14	2,25	0,83	12	
Auswertung und Verwendung der Protokolle	2,45	0,88	42	2,31	0,77	16	2,50	0,91	14	2,58	0,95	12	
Umgang mit Wünschen, Rückmeldungen, Fragen, Anmerkungen	1,90	0,68	42	2,00	0,61	16	2,00	0,76	14	1,67	0,62	12	
Organisation und Effektivität der Lerngruppen	2,24	0,97	42	2,44	1,06	16	2,00	0,93	14	2,25	0,83	12	
Literaturanregungen	1,85	0,85	41	2,07	0,90	15	1,93	0,88	14	1,50	0,65	12	
Einsicht in den Gesamtprozess	2,26	0,73	42	2,44	0,79	16	2,43	0,62	14	1,83	0,55	12	
Rückmeldungen der Referenten zu Stärken und Schwächen der einzelnen Teilnehmer und Teilnehmerinnen in Bezug auf supervisorische Tätigkeit	3,07	1,18	41	3,63	0,86	16	3,08	1,30	13	2,33	0,94	12	
Unterstützung durch Lehrsupervision	2,28	1,36	25	kn	0,00	0	2,46	1,22	13	2,08	0,86	12	
Programmierung der Abschlussarbeit	3,36	1,91	22	kn	0,00	0	4,10	2,05	10	2,75	1,09	12	
Auftragslage der eigenen Supervisionstätigkeit	2,88	1,54	24	kn	0,00	0	3,08	1,29	12	2,67	0,75	12	
Erfahrungen in Co-Supervision	3,28	2,01	25	kn	0,00	0	3,62	1,87	13	2,92	1,32	12	
Fragen zum Bildungshaus	1,95	1,02	434	2,04	0,89	160	2,12	1,00	154	1,61	0,89	120	
Die Ansprechpersonen im Büro waren höflich und zuvorkommend	1,54	0,82	41	1,50	0,61	16	1,79	1,08	14	1,27	0,55	11	
Die organisatorische Begleitung war in Ordnung	1,93	0,93	41	2,50	0,79	16	1,71	0,88	14	1,36	0,60	11	
Ausstattung des Kursraumes	2,02	0,89	41	1,94	0,83	16	2,21	0,94	14	1,91	0,83	11	
Raumtemperatur	1,98	0,96	41	1,94	0,97	16	2,07	0,88	14	1,91	1,01	11	
Räumlichkeiten für Aufenthalt, für Gesprächsmöglichkeiten	2,32	1,07	41	2,63	1,05	16	2,43	0,98	14	1,73	0,86	11	
Funktionsfähigkeit der technischen Hilfsmittel	2,22	0,90	41	2,13	0,78	16	2,14	0,83	14	2,45	1,09	11	
Sauberkeit insgesamt	1,46	0,73	41	1,50	0,61	16	1,71	0,88	14	1,09	0,41	11	
Atmosphäre insgesamt (Temperatur, Licht...)	1,95	0,91	40	2,06	0,66	16	2,14	0,83	14	1,50	1,01	10	
Essen (Menüauswahl, Zusammensetzung, Menge)	1,68	0,84	41	1,69	0,58	16	2,14	0,99	14	1,09	0,41	11	
Öffnungszeiten Bar	2,29	1,11	41	2,50	1,00	16	2,50	1,18	14	1,73	0,86	11	
Zimmer (Ausstattung und Behaglichkeit)	2,08	1,31	25	kn	0,00	0	2,43	1,05	14	1,64	0,96	11	

Daten des Fragebogens "Integrative Zwischenevaluation" - 2/3

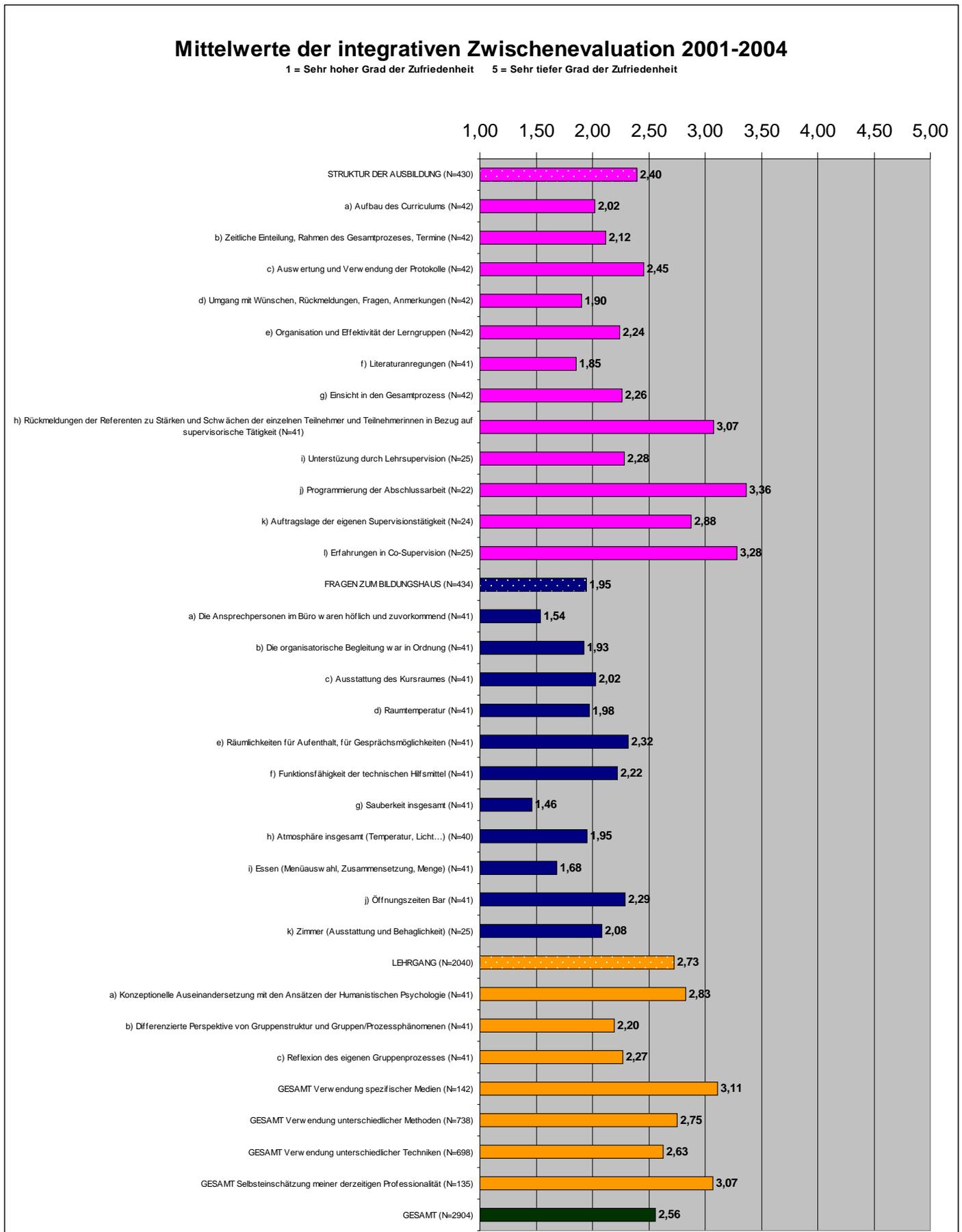
	Integrative Zwischen- evaluation 2001-2004 Gesamt- bewertung Mittelwert	Integrative Zwischen- evaluation 2001-2004 Gesamt- bewertung Standard- abweichung	Integrative Zwischen- evaluation 2001-2004 Gesamt- bewertung Nennungen	1. Jahr gesamt Mittelwert	1. Jahr gesamt Standard- abweitung	1. Jahr gesamt Nennunge n	2. Jahr Gesamt- bewertung Mittelwert	2. Jahr Gesamt bewertu ng Standar dabweich ung	2. Jahr Gesamt bewertu ng Nennun gen	3. Jahr Gesamtbe wertung Mittelwert	3. Jahr Gesamt bewertu ng Standar dabweich ung	3. Jahr Gesamtbe wertung Nennunge n
Lehrgang	2,73	1,47	2040	2,81	1,60	528	2,92	1,33	777	2,47	1,11	735
Konzeptionelle Auseinandersetzung mit den Ansätzen der Humanistischen Psychologie	2,83	0,84	41	2,94	0,66	16	2,86	0,74	14	2,64	1,04	11
Differenzierte Perspektive von Gruppenstruktur und Gruppen/Prozessphänomenen	2,20	0,74	41	2,25	0,75	16	2,29	0,59	14	2,00	0,80	11
Reflexion des eigenen Gruppenprozesses	2,27	0,91	41	2,31	0,98	16	2,36	0,89	14	2,09	0,76	11
Gesamt Verwendung spezifischer Medien	3,11	1,78	142	2,39	0,95	31	3,25	1,48	51	3,37	1,30	60
Verwendung spezifischer Medien: Handlungsmedien	2,32	0,85	41	2,19	0,73	16	2,54	0,89	13	2,25	0,92	12
Verwendung spezifischer Medien: Materialmedien	2,53	1,00	40	2,60	1,12	15	2,46	0,88	13	2,50	0,96	12
Verwendung spezifischer Medien: Video	4,04	2,12	25	kn	0,00	0	3,92	1,44	13	4,17	0,80	12
Verwendung spezifischer Medien: Tonband	3,92	2,18	24	kn	0,00	0	4,17	1,84	12	3,67	1,37	12
Verwendung spezifischer Medien: Film	4,25	1,97	12	kn	0,00	0	kn	0,00	0	4,25	0,83	12
Gesamt Verwendung unterschiedlicher Methoden	2,75	1,52	738	2,84	1,30	167	2,99	1,13	301	2,43	1,16	270
Verwendung unterschiedlicher Methoden: Gestaltberatung	2,72	1,24	39	3,00	1,38	15	2,62	1,05	13	2,45	1,16	11
Verwendung unterschiedlicher Methoden: Psychodrama	2,62	0,72	42	2,63	0,86	16	2,64	0,61	14	2,58	0,64	12
Verwendung unterschiedlicher Methoden: Soziodrama	3,00	1,06	41	3,27	1,39	15	2,93	0,70	14	2,75	0,83	12
Verwendung unterschiedlicher Methoden: Bewegungsübungen	2,49	1,03	41	2,19	0,95	16	2,85	1,17	13	2,50	0,87	12
Verwendung unterschiedlicher Methoden: Awarenessstraining	3,07	1,18	41	3,63	0,86	16	3,08	1,30	13	2,33	0,94	12
Verwendung unterschiedlicher Methoden: Konflux-Medienarbeit	2,81	0,85	42	3,00	1,06	16	3,00	0,38	14	2,33	0,75	12
Verwendung unterschiedlicher Methoden: Kontinuumsanalyse	2,82	1,27	39	3,14	1,52	14	2,92	1,03	13	2,33	1,11	12
Verwendung unterschiedlicher Methoden: Selbsterfahrung	2,20	0,99	41	2,31	1,04	16	2,46	1,03	13	1,75	0,72	12
Verwendung unterschiedlicher Methoden: Eigensupervision	2,39	1,06	41	2,53	1,32	15	2,64	0,81	14	1,92	0,76	12
Verwendung unterschiedlicher Methoden: Korrespondenzmethode	2,64	1,28	39	3,43	1,54	14	2,54	1,04	13	1,83	0,69	12
Verwendung unterschiedlicher Methoden: Kontextanalyse	2,79	1,35	38	3,36	1,60	14	2,67	1,22	12	2,25	0,92	12
Verwendung unterschiedlicher Methoden: Planspiel	2,92	1,53	26	kn	0,00	0	3,14	0,52	14	2,67	0,85	12
Verwendung unterschiedlicher Methoden: Triplexreflexion	2,69	1,44	26	kn	0,00	0	3,00	0,38	14	2,33	0,94	12
Verwendung unterschiedlicher Methoden: Rollenspiel	2,23	1,25	26	kn	0,00	0	2,29	0,59	14	2,17	0,99	12
Verwendung unterschiedlicher Methoden: Interaktionsanalyse	2,72	1,48	25	kn	0,00	0	3,08	0,99	13	2,33	0,85	12
Verwendung unterschiedlicher Methoden: Minilectures	2,85	1,60	26	kn	0,00	0	3,29	0,80	14	2,33	1,03	12
Verwendung unterschiedlicher Methoden: Konnekting	3,52	1,95	25	kn	0,00	0	4,08	1,42	13	2,92	1,04	12
Verwendung unterschiedlicher Methoden: Szenariotechnik	3,71	1,99	24	kn	0,00	0	4,17	1,72	12	3,25	0,83	12
Verwendung unterschiedlicher Methoden: Soziodrama	3,22	1,35	9	kn	0,00	0	3,22	1,62	9	kn	0,00	0
Verwendung unterschiedlicher Methoden: Balint-Gruppenarbeit	3,38	1,74	16	kn	0,00	0	3,58	1,49	12	2,75	1,38	4
Verwendung unterschiedlicher Methoden: Exchange-Learning	2,87	1,62	23	kn	0,00	0	3,09	1,50	11	2,67	1,11	12
Verwendung unterschiedlicher Methoden: Krisencoping	2,69	1,44	26	kn	0,00	0	2,93	0,80	14	2,42	0,64	12
Verwendung unterschiedlicher Methoden: Realitätstraining	3,15	1,75	26	kn	0,00	0	3,43	0,82	14	2,83	1,21	12
Verwendung unterschiedlicher Methoden: Themenzentrierte Interaktion	2,50	1,20	12	kn	0,00	0	kn	0,00	0	2,50	0,76	12
Verwendung unterschiedlicher Methoden: Integrative Organisationsentwicklung	2,67	0,73	3	kn	0,00	0	kn	0,00	0	2,67	1,25	3

Daten des Fragebogens "Integrative Zwischenevaluation" - 3/3

	Integrative Zwischen- evaluation 2001-2004 Gesamt- bewertung Mittelwert	Integrative Zwischen- evaluation 2001-2004 Gesamt- bewertung Standard- abweichung	Integrative Zwischen- evaluation 2001-2004 Gesamt- bewertung Nennungen	1. Jahr gesamt Mittelwert	1. Jahr gesamt Standard- abweitung	1. Jahr gesamt Nennunge n	2. Jahr Gesamt- bewertung Mittelwert	2. Jahr Gesamt bewertung Standar dabweichung	2. Jahr Gesamt bewertung Nennun gen	3. Jahr Gesamtbe wertung Mittelwert	3. Jahr Gesamt bewertung Standar dabweichung	3. Jahr Gesamtbe wertung Nennunge n
Gesamt Verwendung unterschiedlicher Techniken	<u>2,63</u>	<u>1,42</u>	<u>698</u>	<u>2,86</u>	<u>1,63</u>	<u>250</u>	<u>2,78</u>	<u>1,28</u>	<u>328</u>	<u>2,31</u>	<u>0,92</u>	<u>324</u>
Verwendung unterschiedlicher Techniken: Rollentausch	2,43	0,79	42	2,44	0,86	16	2,57	0,73	14	2,25	0,72	12
Verwendung unterschiedlicher Techniken: Rollenwechsel	2,38	0,79	42	2,38	0,86	16	2,57	0,73	14	2,17	0,69	12
Verwendung unterschiedlicher Techniken: Spiegeln	2,71	1,02	41	2,80	1,05	15	2,93	1,10	14	2,33	0,75	12
Verwendung unterschiedlicher Techniken: Doppeln	2,78	1,08	41	3,13	1,34	15	2,79	0,77	14	2,33	0,85	12
Verwendung unterschiedlicher Techniken: Imagination	2,46	1,07	41	3,00	1,29	15	2,29	0,96	14	2,00	0,58	12
Verwendung unterschiedlicher Techniken: Brainstorming	2,37	1,03	41	2,81	1,01	16	2,23	1,10	13	1,92	0,64	12
Verwendung unterschiedlicher Techniken: Visualisierung	2,43	0,98	42	2,88	1,05	16	2,36	0,89	14	1,92	0,64	12
Verwendung unterschiedlicher Techniken: Leerer Stuhl	2,29	0,96	42	2,31	0,85	16	2,29	0,96	14	2,25	1,09	12
Verwendung unterschiedlicher Techniken: Szenische Konkretisierung	2,54	0,98	41	2,38	1,05	16	2,77	1,12	13	2,50	0,65	12
Verwendung unterschiedlicher Techniken: Szenariotechnik	3,21	1,41	38	3,15	1,66	13	3,46	1,37	13	3,00	0,91	12
Verwendung unterschiedlicher Techniken: Charting	3,23	1,55	35	3,60	1,95	10	3,08	1,19	13	3,08	1,11	12
Verwendung unterschiedlicher Techniken: Mapping	3,09	1,48	35	3,60	1,92	10	3,00	1,08	13	2,75	1,09	12
Verwendung unterschiedlicher Techniken: Interventionstechniken	2,84	1,57	25	kn	0,00	0	3,23	1,20	13	2,42	0,76	12
Verwendung unterschiedlicher Techniken: Übertragungs- und Projektionsübung	2,73	1,44	26	kn	0,00	0	3,00	0,65	14	2,42	0,64	12
Verwendung unterschiedlicher Techniken: Berufsbiographieanalyse	2,46	1,38	26	kn	0,00	0	2,57	0,82	14	2,33	0,94	12
Verwendung unterschiedlicher Techniken: Jointcompetence	2,42	1,35	26	kn	0,00	0	2,86	0,83	14	1,92	0,49	12
Verwendung unterschiedlicher Techniken: Zukunftsprojektion	2,81	1,56	26	kn	0,00	0	3,36	0,81	14	2,17	0,69	12
Verwendung unterschiedlicher Techniken: Innere Distanzierung	2,58	1,48	26	kn	0,00	0	3,07	0,88	14	2,00	0,82	12
Verwendung unterschiedlicher Techniken: Relaxationstechniken	2,38	1,37	26	kn	0,00	0	2,64	0,89	14	2,08	0,86	12
Verwendung unterschiedlicher Techniken: Aufgaben	2,25	1,09	12	kn	0,00	0	kn	0,00	0	2,25	0,72	12
Verwendung unterschiedlicher Techniken: Übungen	2,08	1,02	12	kn	0,00	0	kn	0,00	0	2,08	0,76	12
Verwendung unterschiedlicher Techniken: conflict maps	3,33	1,63	12	kn	0,00	0	kn	0,00	0	3,33	1,18	12
Handhabung der Rollenflexibilität in der Supervisionsarbeit	2,86	0,91	42	3,00	0,79	16	3,00	0,93	14	2,50	0,96	12
Konzepte integrativer Beratungsansätze und spezifischer Anwendungsmöglichkeiten	2,90	1,30	39	3,43	1,50	14	3,08	0,99	13	2,08	1,11	12
Abgrenzung Beratung / Therapie	2,59	1,27	39	2,93	1,41	14	2,69	1,18	13	2,08	1,11	12
Strukturierung von Erstkontakt und Erstgespräch	2,43	0,90	42	2,56	1,06	16	2,43	0,82	14	2,25	0,72	12
Wahrnehmung der Mehrperspektivität	2,50	0,93	42	2,88	0,99	16	2,50	0,73	14	2,00	0,82	12
Gesamt Selbsteinschätzung meiner derzeitigen Professionalität	<u>3,07</u>	<u>1,47</u>	<u>135</u>	<u>3,16</u>	<u>0,57</u>	<u>32</u>	<u>3,33</u>	<u>0,97</u>	<u>55</u>	<u>2,71</u>	<u>1,04</u>	<u>48</u>
Selbsteinschätzung meiner derzeitigen Professionalität: Einzelsupervision	2,62	0,75	42	3,00	0,50	16	2,79	0,77	14	1,92	0,49	12
Selbsteinschätzung meiner derzeitigen Professionalität: Gruppen-Teamsupervision	2,95	0,75	42	3,31	0,58	16	3,21	0,56	14	2,17	0,55	12
Selbsteinschätzung meiner derzeitigen Professionalität: Coaching	3,32	1,75	25	kn	0,00	0	3,46	1,15	13	3,17	0,90	12
Selbsteinschätzung meiner derzeitigen Professionalität: Organisationsentwicklung	3,73	1,98	26	kn	0,00	0	3,86	0,99	14	3,58	1,04	12
Gesamt	2,56	1,40	2904	2,58	1,51	815	2,76	1,29	1090	2,33	1,10	999

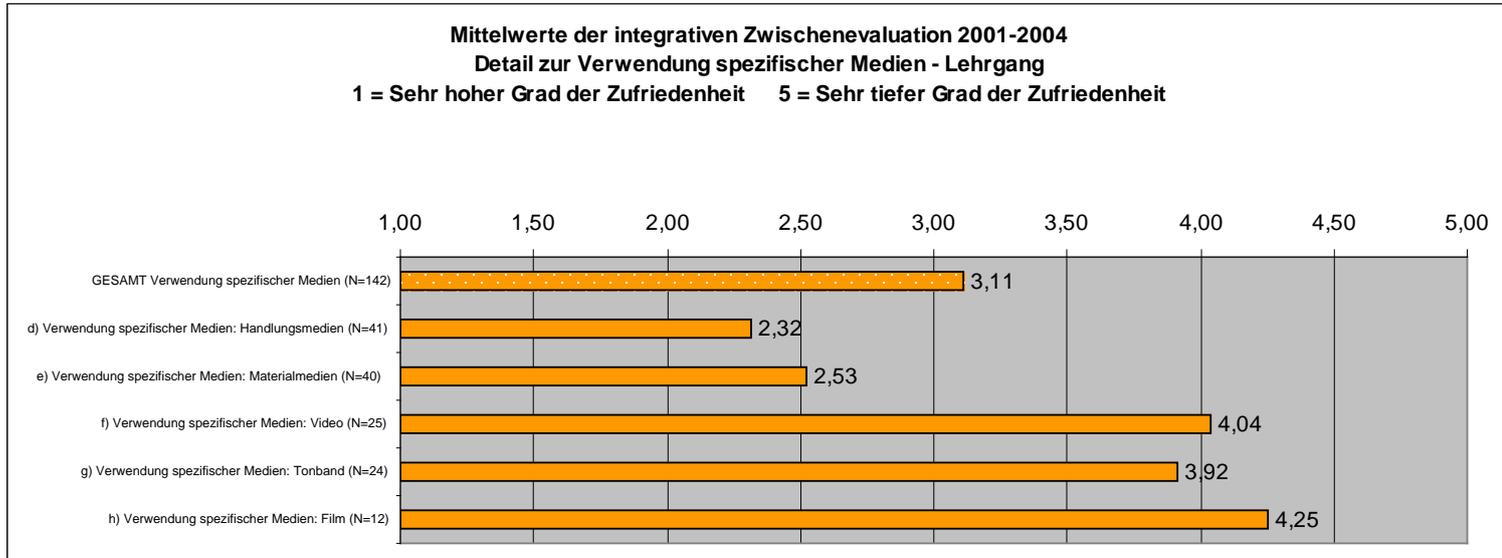
Ergebnisse der Zwischenevaluationen am Ende jedes Ausbildungsjahres

Grafik 1

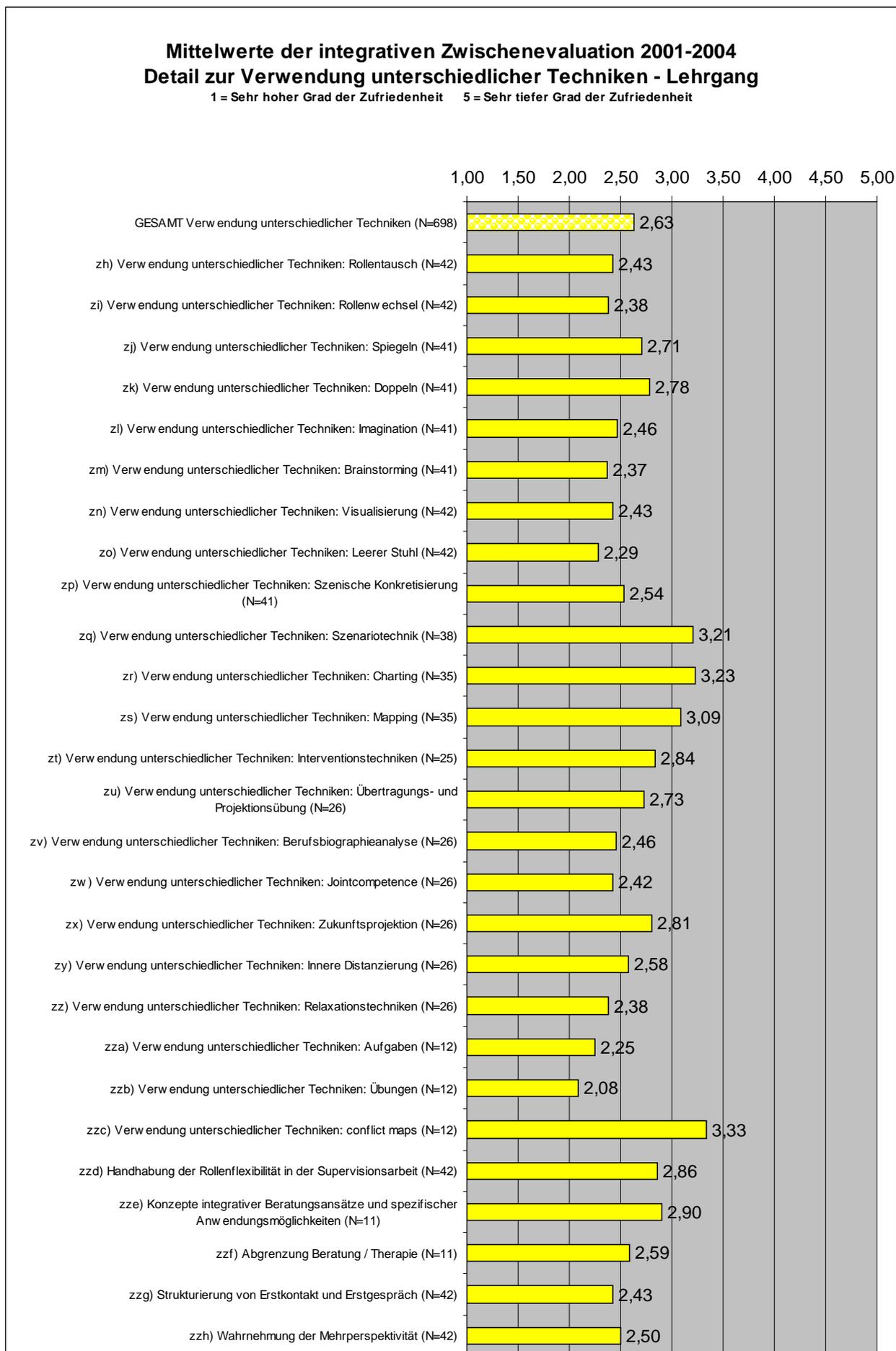


Ergebnisse der Zwischenevaluationen am Ende jedes Ausbildungsjahres

Grafik 2

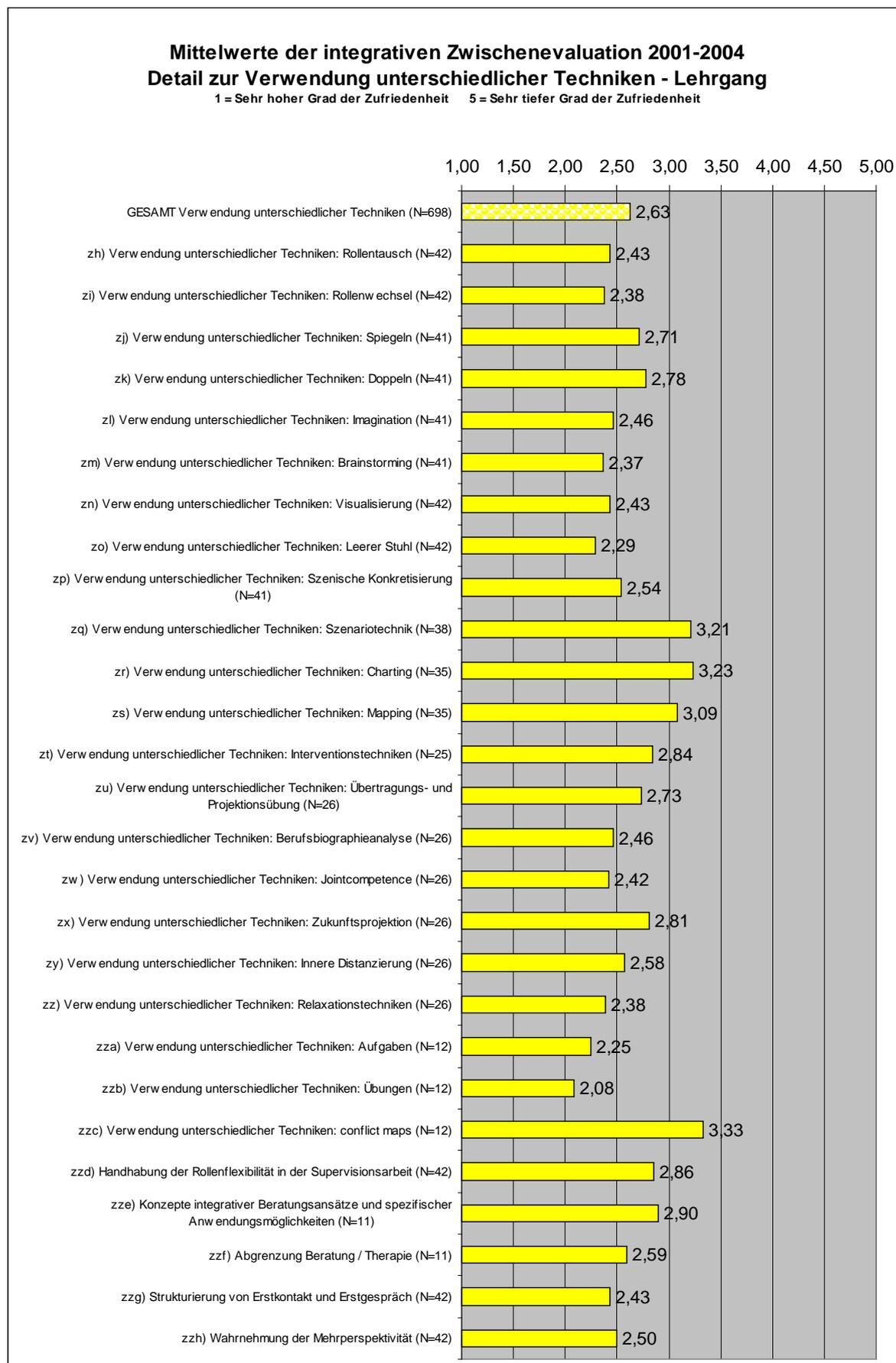


Grafik 3

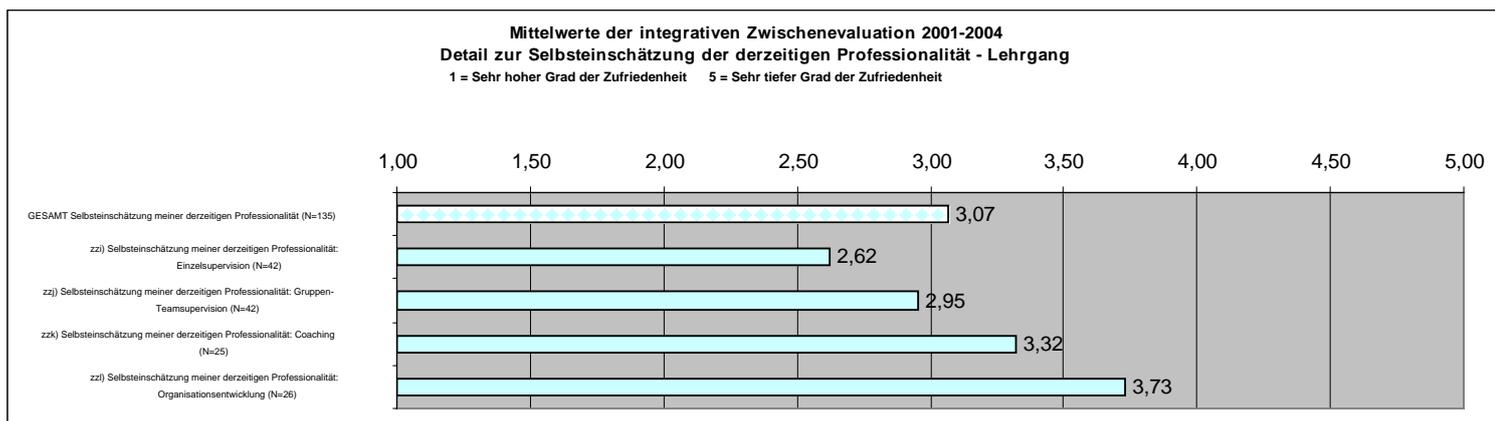


Ergebnisse der Zwischenevaluationen am Ende jedes Ausbildungsjahres

Grafik 4



Grafik 5

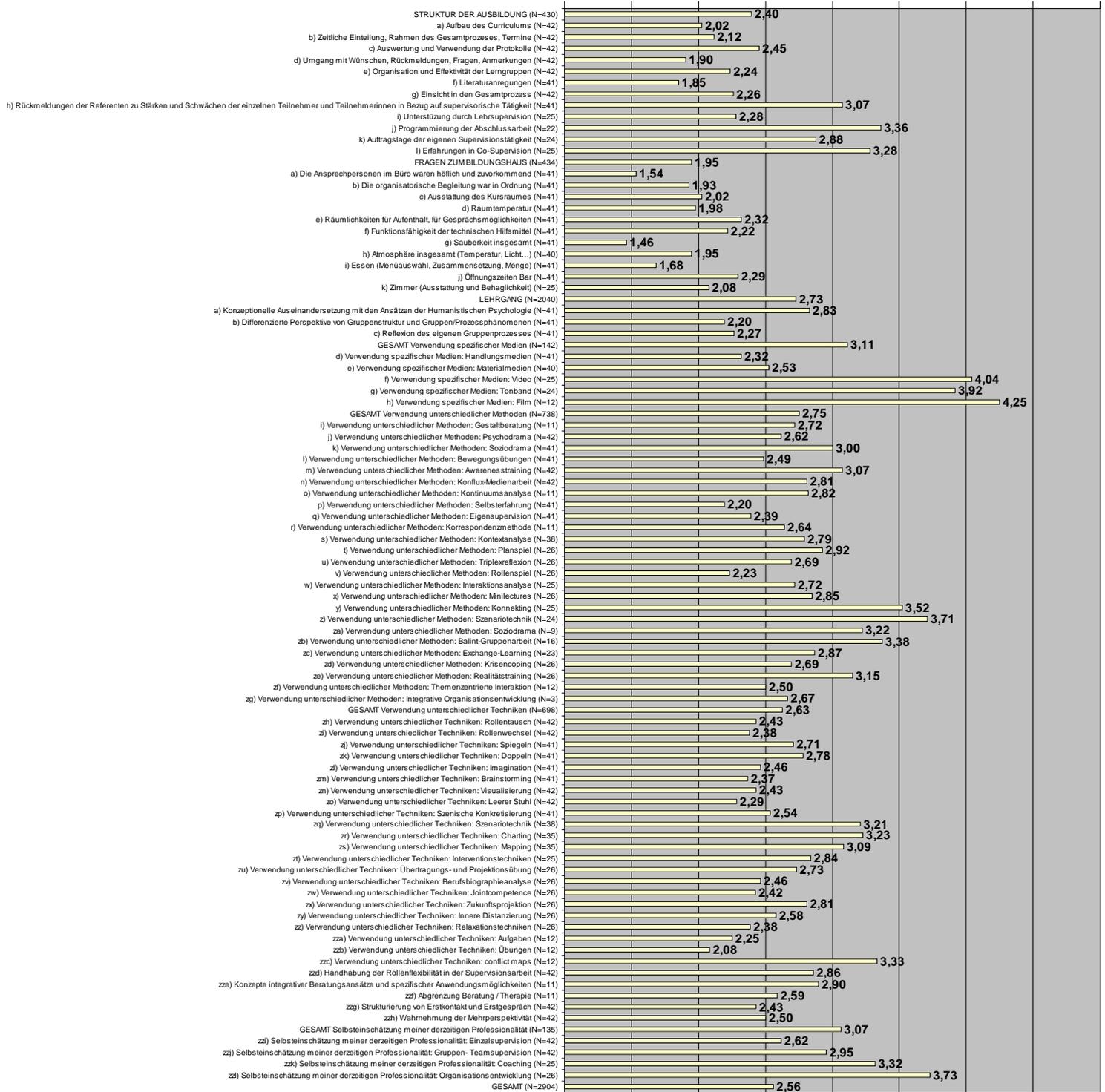


Grafik 6

Integrative Zwischenevaluation 2001-2004

1 = Sehr hoher Grad der Zufriedenheit 5 = Sehr tiefer Grad der Zufriedenheit

1,00 1,50 2,00 2,50 3,00 3,50 4,00 4,50 5,00



Ergebnisse der Fragebögen 1 und 5 Jahre nach der Ausbildung - Daten

1 Jahr danach	1 Jahr danach Anzahl Nennungen	5 Jahre danach Anzahl Nennungen
Frage		
2a weiblich	7	6
2b männlich	5	2
4 Warum haben Sie die Europäische Akademie für psychosoziale Gesundheit für Ihre Fortbildung zum Supervisor zur Supervisorin gewählt		
4a wegen der Lerninhalte	9	Nicht gefragt
4b Wegen des Konzepts	5	Nicht gefragt
4c Wegen der Ausschreibung	3	Nicht gefragt
4d Weil mir eine oder mehrere Ausbilderinnen bereits bekannt waren	5	Nicht gefragt
4e weil mir die Ausbildung an diesem Institut empfohlen wurde	2	Nicht gefragt
4f wegen der räumlichen Nähe	2	Nicht gefragt
4g weil in Südtirol angeboten	1	Nicht gefragt
4h aus Interesse	1	Nicht gefragt
5 Welche Beweggründe hatten Sie, die Ausbildung zum Supervisor/zur Supervisorin zu machen?		
5a Erweiterung der beruflichen Handlungskompetenz	12	2
5b Um das berufliche Ansehen zu erhöhen	1	kn
5c Interesse wurde durch vorherige Teilnahme an Supervision aus beruflichen Gründen geweckt	4	1
5d Als Möglichkeit freiberuflich tätig zu sein	5	3
5e Als Prävention gegen Burn-Out	kn	kn
5f Zusatzqualifikation	1	kn
6 Welche der folgenden Antwortmöglichkeiten spiegeln Ihre Empfindungen zu Beginn der Ausbildung wider?		
6a Ich fühlte mich von der Ausbildung überfordert	6	Nicht gefragt
6b Ich fühlte mich von der Ausbildung unterfordert	1	Nicht gefragt
6c Ich fühlte mich von der Ausbildung überqualifiziert	kn	Nicht gefragt
6d Ich fühlte mich von der Ausbildung unterqualifiziert	3	Nicht gefragt
6e Ich fühlte mich von der Ausbildung irritiert	3	Nicht gefragt
6f Ich fühlte mich von der Ausbildung - anderes	4	Nicht gefragt
7 Wie würden Sie rückblickend die Zusammenarbeit mit den Ausbilderinnen beschreiben?		
7a angespannt	1	Nicht gefragt
7b ambivalent	3	Nicht gefragt
7c locker	6	Nicht gefragt
7d familiär	4	Nicht gefragt
7e professionell	11	Nicht gefragt
7f hierarchisch	KN	Nicht gefragt
7g gleichberechtigt	5	Nicht gefragt
7h anderes: Je nach Person unterschiedlich	1	Nicht gefragt
8 Welche der folgenden Ausbildungsziele sind Ihrer Meinung nach während der Ausbildung erfüllt worden?		
8a Erweiterung der Arbeitskompetenz	10	6
8b Erwerb von Beobachtungskompetenz	11	5
8c Unterscheidungskompetenz	4	4
8d Wahrnehmungs- und Deutungskompetenz	12	7
8e Planungskompetenz	2	kn
8f Irritations- und Ermutigungskompetenz	2	2
8g Entscheidungskompetenz	3	1
8h Praktische Erfahrungen in der Supervision	11	6

9 Waren Ihrer Meinung nach die Schwerpunkte in Bezug auf die Lerninhalte Ihrer Ausbildung richtig gesetzt?

9a Ja	10	Nicht gefragt
9b Nein	KN	Nicht gefragt
9c Wenn nein, Warum	KN	Nicht gefragt
11 Hat Ihre Ausbildung Ihr Konstrukt von Beratungswirklichkeit verändert?		
11a Ja	9	6
11b Nein	3	
12 Wie ließ sich das Gelernte nach der Ausbildung in die Berufspraxis umsetzen?		
12a Sehr gut	5	4
12b Gut	6	4
12c Sehr schlecht	kn	kn
12d Gar nicht	kn	kn
13 Würden Sie diese Ausbildung heute wieder machen?		
13a Ja	10	7
13b Nein	2	kn
14 Können Sie die Ausbildung zur Supervisor/in weiterempfehlen?		
14a Ja	12	8
14b Nein	kn	kn
16 Welche der folgenden Ausbildungselemente wirken sich heute noch positiv auf Ihre Arbeit aus?		
16a Kursgruppen	6	6
16b Einzelsupervision	5	4
16c Studiengruppe	4	2
16d Theoriekonstrukte	9	5
16e Unterschiedliche Beratungsansätze	5	5
16f Ausbilderinnen als Modell	10	7
16g Eigene Supervisionstätigkeit während der Ausbildung	7	6
16h Lerntriaden	1	1
16i Triadenlehrsupervision	1	2
16j Selbsterfahrung	8	6
16k Biografiearbeit	3	5
16l Methodenworkshop	6	3
16m Hausarbeiten	kn	1
17 In welchem Bereich können Sie die Ausbildung heute sonst noch ansetzen?		
17a Im Herkunftsbereich	9	6
17b In der Bildungsarbeit	6	5
17c In verwandten Feldern (z.B. Beratung, Therapie, etc.)	5	6
17d In der Organisationsentwicklung/-beratung	4	4
19 Könnten Sie sich Supervision als Hauptberuf vorstellen?		
19a Ja	6	3
19b Nein	6	5
19c Ist mein Hauptberuf	kn	kn
20 In welchen Feldern arbeiten Sie schwerpunktmäßig?		
20a Allgemeine Sozialarbeit	5	4
20b Organisation	3	kn
20c Beratung	7	6
20d Wirtschaft	1	2
20e Bildung	4	5
20f Sonstiges	2	1
20g Leitung	2	1
21 In welcher Form arbeiten Sie hauptsächlich?		
21a Einzelsupervision	4	4
21b Guppensupervision	5	7
21c Teamsupervision	6	5

18a nur bei 5 Jahre danach: Wenn nein: neben einer anderen Arbeitsstelle	nicht gestellt		
Ausschließlich freiberuflich	nicht gestellt		4
Im Rahmen einer neuen Arbeitsstelle	nicht gestellt		3
	nicht gestellt		kn
22 Sind Sie Mitglied der BGS?			
22a Ja	10	nicht gestellt	
22b Nein	2	nicht gestellt	
23 Gibt es noch Kontakte zu Kursgruppenmitgliedern?			
23a Ja	11	nicht gestellt	
23b Nein	1	nicht gestellt	
24 Gibt es noch Kontakte zu AusbilderInnen?			
24a Ja	10	nicht gestellt	
24b Nein	2	nicht gestellt	
		nicht gestellt	
25a Treffen Sie sich noch mit Mitgliedern Ihrer Studiengruppe?	8		
		nicht gestellt	
25b Treffen Sie sich noch mit Mitgliedern Ihrer Lehrtriadengruppe?	2		
26 Als was betrachten Sie Ihre Supervisionstätigkeit?			
26a Als eigene Profession	6		5
26b Als kompensatorische Tätigkeit zum beruflichen Alltag	3		1
26c Als Spezialisierung der beruflichen Tätigkeit	7		2
27 Bilden Sie sich weiter für Ihrer Tätigkeit als SupervisorIn fort?			
27a Balint-Gruppe	kn		3
27b Workshops zur Supervision	kn		3
27c Weitere Zusatzausbildungen	3		3
27d Kontroll-Gruppe	4		1
27e Literatur	9		5
27f Kollegiale Gruppe	5		6
27g Kongresse	1		1
25 - 5 Jahre danach: Bist Du dadurch, dass Du diese Ausbildung gemacht hast, professioneller bei Deiner supervisorischen Arbeit?			
Ja	nicht gefragt		8
Nein	nicht gefragt		kn