

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, Naturtherapien und Kreativitätsförderung, Hückeswagen, Donau-Universität Krems, Institut St. Denis, Paris, emer. Freie Universität Amsterdam

in Verbindung mit:

Univ.-Prof. Dr. phil. (emer.) **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 Märten**, 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. (emer.) **Alexander Rauber**, Hochschule für Sozialarbeit, Bern

Dr. phil. **Brigitte Schigl**, Department für Psychotherapie und Biopsychosoziale Gesundheit, 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. Supervision ISSN 2511-2740.

www.fpi-publikationen.de/supervision

SUPERVISION: Theorie – Praxis – Forschung

Ausgabe 11/2019

„Was zeichnet einen guten Supervisor/eine gute Supervisorin aus?
Was ist gute Supervision für die SupervisandInnen und
ihre KlientInnen?“ – Ein Forschungsprojekt

Thomas Mittler, Hilarion G. Petzold, Jacqueline Blumberg *

* Aus der „Europäischen Akademie für biopsychosoziale Gesundheit, Naturtherapien und Kreativitätsförderung“ (EAG), staatlich anerkannte Einrichtung der beruflichen Weiterbildung (Leitung: Univ.-Prof. Dr. mult. Hilarion G. Petzold, Prof. Dr. phil. Johanna Sieper, Hückeswagen. Mail: forschung@integrativ.eag-fpi.de, oder: info@eag-fpi.de), Information: <http://www.eag-fpi.com>.

Inhalt

1 Einleitung	3
2 Theoretischer Rahmen	3
2.1 Definition und Begriffsbestimmung von Supervision	3
2.2 Historische Entwicklung	4
2.3 Das Beratungsformat „Supervision“	5
2.4 Aktueller Forschungsstand	5
2.5 Forschungsbefunde zur Wirksamkeit von Supervision	6
3 Forschungsfragen	21
4 Methodisches Vorgehen	21
4.1 Expertenbefragung in der Supervisionsforschung	21
4.2 Fragebogenentwicklung	22
4.3 Studiendesign und Stichprobe	26
5 Ergebnisse und Interpretation	26
5.1 Rücklaufquote	27
5.2 Soziodemographische Daten	28
5.3 Deskriptive Auswertung der Fragebogenitems	30
5.4 Schulenbezogene Gruppenvergleiche (integrativ vs. systemisch)	55
5.5 Ergebnisse der qualitativen Fragebogenitems	68
6 Diskussion: Die sozialen Repräsentationen von Supervisorinnen und Supervisoren	69
6.1 „Der gute Supervisor/die gute Supervisorin“	70
6.2 „Der gute Supervisionsprozess“	72
6.3 Kritische Würdigung	73
6.4 Desiderate für weitere Forschung	74
Literatur	76
Anhang	79
Abbildungsverzeichnis	85
Tabellenverzeichnis	86

1 Einleitung

Supervision kann als wissenschaftliche Disziplin im Sinne einer angewandten fundierten sozialwissenschaftlichen Praxeologie betrachtet werden. Damit muss sie Standards der Wissenschaftlichkeit, Wirksamkeit, Wirtschaftlichkeit und Unbedenklichkeit genügen. Dieser Anspruch spiegelt sich auch in den hohen Zulassungsvoraussetzungen für Supervisionsweiterbildungen (spezifische praktische Erfahrung/methodische Vorausbildung) wider. Die von der Deutschen Gesellschaft für Supervision (DGSv) formulierten Standards sollen gewährleisten, dass Supervisorinnen und Supervisoren andere Fachleute dabei unterstützen, ihre berufliche Tätigkeit professioneller auszufüllen. Damit ist Supervision in erster Linie ein Instrument zur Qualitätssicherung in Bezug auf Supervisandinnen und Supervisanden aus Organisationen im Profit- und Non-Profit-Bereich.

In Bezug auf die Standards der Wissenschaftlichkeit besteht im Feld der Supervision noch erheblicher Entwicklungsbedarf. Das hier durchgeführte Forschungsprojekt stellt somit einen Beitrag zur empirischen Evidenz von Supervision dar. Zunächst wird in Kapitel 2 eine Bestimmung des Gegenstandsbereiches vorgenommen und der aktuelle Forschungsstand referiert. Daraus abgeleitet werden in Kapitel 3 die relevanten Forschungsfragen formuliert. Kapitel 4 stellt den methodischen Teil dar, in dem die Entwicklung des Fragebogens beschrieben wird und das Studiendesign vorgestellt wird. Im 5. Kapitel erfolgt eine ausführliche Darstellung der Ergebnisse und interpretative Ausführungen. Anschließend nimmt Kapitel 6 Bezug auf die formulierten Forschungsfragen, reflektiert die Studie kritisch unter methodischen Aspekten und trifft Ableitungen für weitere Forschung. Abschließend erfolgt eine Zusammenfassung der Untersuchung.

2 Theoretischer Rahmen

2.1 Definition und Begriffsbestimmung von Supervision

Um den Gegenstandsbereich Supervision zu umreißen, wird Rückgriff auf die Definition von Petzold et al. (1993/2015) genommen, da sie im Feld der Definitionen als eine der umfassendsten gelten kann.

„Supervision ist ein praxisgerichtetes Reflexions- und Handlungsmodell, das auf die Förderung personaler, sozialer und fachlicher Kompetenz und Performanz von Berufstätigen

gerichtet ist, um Effizienz und Humanität professioneller Praxis zu sichern und zu fördern. Sie verwendet hierfür ein breites Spektrum sozialwissenschaftlicher Theorie und greift auf erprobte Methoden psychosozialer Intervention zurück.“ (Petzold et al. 1993, 2015)

2.2 Historische Entwicklung

Nach Buer (1999) gab es bereits um 1900 Supervision als Erziehungs- und Kontrollinstrument. In den USA und England war Supervision ein Qualitätssicherungs- und Qualitätsentwicklungsinstrument in der sozialen Arbeit. Wie in den USA und anderen europäischen Ländern stand und steht der Kontrollaspekt heute noch stärker im Vordergrund. Im angelsächsischen Raum wird Supervision primär als „Kontrollinstrument“ für die Ausbildung von TherapeutInnen im Sinne manualisierter Therapieverfahren verstanden. Im europäischen Raum wird ein Verständnis von Supervision vertreten, dass neben dem Aspekt von Kontrollsupervision, Supervision auch als Professionalisierungsinstrument beruflichen Handelns versteht.

In einer weiteren Phase (ca. 1920 bis 1960) wurden SupervisorInnen als „pädagogischer und therapeutischer HelferInnen“ verstanden und mit psychologischem Wissen und Handeln unterfüttert. 1950 taucht in der deutschen Fachliteratur zum ersten Mal der Begriff Supervision auf (vgl. Neumann-Wirsig 2013). Zunächst dominierte der psychoanalytische Rahmen (Balint- Gruppen). Im weiteren Verlauf wurde Supervision als Instrument der Professionalisierung zur sozialen und politischen Veränderung verstanden (ca. 1960 – 1970) und erste Ausbildungsinstitute entstanden. Über Sozialarbeiter fand die Supervision den Weg zu einer eigenständigen Profession. Ende 1960 begann die Etablierung von Gruppensupervision in West-Deutschland und daraus entwickelte sich die Teamsupervision.

In der 4. Phase wurde das Verständnis von Supervision in Deutschland, auch durch die *Deutsche Gesellschaft für Supervision* (DGSv), die 1989 als Berufsverband gegründet wurde, zum Vorreiter für andere Länder.

Als Indikatoren für eine Professionalisierung gelten auch die zunehmende Nachfrage nach Literatur und Ausbildungsinstituten. Systemische Konzepte wurden in das Verständnis von Supervision integriert. Heute steht die Ressourcenorientierung und -nutzung im Vordergrund, um sie für die Arbeit anwendbar zu machen. Die Supervision bezüglich ihrer konzeptionellen Entwicklung, Methodenvielfalt, Ausbildung und Praxisrelevanz in Deutschland nimmt in der Welt eine führende Stellung ein.

2.3 Das Beratungsformat „Supervision“

Das Format beruht auf dem Konzept Anleitung zur Selbstreflexion (*Buer 1999; Neumann-Wirsig et al. 2013*) und ermöglicht Distanz zu dem, was eine Person in ihrem Arbeitsfeld erlebt. Die Personen, die beraten werden, können ihre Situationen und Fragestellungen in erweiterten Perspektiven erfassen und diese gestalterisch beeinflussen.

Ihre jeweilige Ausrichtung erhält die Supervision durch die Persönlichkeit der BeraterInnen, durch die konkreten Arbeits- und Situationsbedingungen sowie durch die Konzeptenflüsse bzw. die „Schule“, in der die BeraterInnen sozialisiert sind (vgl. *Neumann-Wirsig 2013*). Wobei auch hier viel weniger Unterschiede bestehen, als z.B. in den 50iger und 60iger Jahren, denn heute praktizieren die meisten SupervisorInnen eine „eklektische Melange“, aus dem was sie fachlich als sinnvoll erachten und suchen dabei nach kreativen Herangehensweisen und Lösungen.

Führende AutorInnen sehen drei wesentliche Elemente dieses Beratungsformats: in der Haltung des/der BeraterIn, in der humanistische Werte eine Rolle spielen; in einem Arbeitsbündnis zwischen BeraterIn und Ratsuchenden, in dem die Rollen zwischen beiden auf bestimmte Weise verteilt werden und dadurch ihre Beziehung als Arbeitsbeziehung definiert wird. Ferner die Interventionen, die der/die BeraterIn einsetzt um die Ratsuchenden bei der Bewältigung ihrer Probleme zu unterstützen (nach *Haubl 2010*).

Nach AutorInnen wie *Hausinger (2010)* steht im konzeptionellen Mittelpunkt von Supervision die Reflexion. Dies beinhaltet die Mehrperspektivität sowie einen situativen, fall- und prozessbezogenen Ansatz: Supervision berät, bildet und begleitet. Gegenstand von Supervision sind die arbeitsbezogenen Beziehungen, die Tätigkeit und deren Organisation sowie die daraus resultierenden Wirkungen. Supervision geht explizit auf die realen täglichen Anforderungen und Anliegen der TeilnehmerInnen ein. Die gewonnenen Erkenntnisse und Einsichten, die erworbenen Erfahrungen und Verhaltensweisen erhalten dadurch eine höhere Anschlussfähigkeit an die Praxis und Nachhaltigkeit.

2.4 Aktueller Forschungsstand

Betrachtet man den derzeitigen Stand der Forschung, so ist festzustellen, dass es die Supervision nicht gibt. Vielmehr nimmt die Mehrzahl der Supervisionsansätze Anleihen bei den gleichnamigen Psychotherapieverfahren (z.B. Gesprächstherapie, Systemische Therapie). So werden sowohl die Theorien als auch die Methoden- und Technikinventare auf den

Beratungskontext Supervision übertragen. Verschiedene AutorInnen (vgl. *Kriz* 2016; *Petzold et al.* 2003, 2007; *Ebert* 2001) weisen darauf hin, dass dabei die metatheoretischen Probleme und die interventive Umsetzung ohne Anpassung an den veränderten Beratungskontext nicht hinreichend thematisiert werden. Im Rahmen dieser Übertragung wird unterstellt, dass Interventionen aus der Psychotherapie in gleicher Weise im Kontext von Supervision sinnvoll und wirksam sind. Als Folge kommt es zu einer offenen oder verdeckten Ausrichtung an psychotherapeutischen Konzepten, bzw. zu einer Präferenz eines favorisierten Ansatzes z.B. des Systemischen (vgl. *Petzold et al.* 2015, *Schreyögg* 2010). Vor diesem Hintergrund ist es Konsens in der „scientific community“, Supervision theorie- und methodenplural auszurichten. Aus Sicht verschiedener Autorinnen und Autoren umfasst ein modernes Supervisionsverständnis eine tiefenpsychologische, systemische sowie eine breit ausgelegte sozialpsychologische, ökologische und soziologische Perspektive. Eine einseitige „Schulenorientierung“ ist vor diesem Hintergrund nicht zu befürworten. *Schreyögg* (2010) argumentiert, dass vor der Komplexität supervisorischer Prozesse Theoriepluralität aus pragmatischer Sicht unverzichtbar ist, um zu einer Diagnose thematischer Anliegen der Supervisorinnen und Supervisanden und zur Diagnose aktueller Beziehungen zu kommen. *Schreyögg* zieht das Fazit, dass die Verwendung nur einer Theorie und nur einer Methode in der supervisorischen Arbeit der Vielfalt menschlicher Phänomene nicht gerecht wird. Ein weiteres Argument für die Theorie- und Methodenpluralität ist die Anforderung an Supervisorinnen und Supervisoren, je nach Erfordernissen den theoretischen Rahmen wechseln zu müssen. Dies bedeutet eine mehrperspektivische „Brille“ aufzusetzen und sowohl sozialpsychologische, systemische oder tiefenpsychologische Erkenntnisse je nach Situation einzubeziehen. So werden von *Petzold* und KollegInnen (1993, 2015) vorgeschlagen, in Qualifizierungsmaßnahmen einen „Grundkanon“ (S. 325) von Kompetenzen und Performanzen zu vermitteln, der Spielraum für an Schulen gebundene Akzente lässt.

2.5 Forschungsbefunde zur Wirksamkeit von Supervision

Im folgenden Abschnitt wird der aktuelle Forschungsstand referiert. Die Forschungsdaten beziehen sich auf zwei umfangreiche Untersuchungen von *Petzold et al.* (2003) und *Schigl et al.* (2019) eine Zusammenstellung von Forschungsbefunden der *DGSv* (2008). Grundsätzlich kann zum Forschungsfeld Supervision festgestellt werden, dass bislang eine international wenig entwickelte Supervisionsforschung vorliegt, die umfangreiche empirische

Wirkungsnachweise von Supervision darstellen kann. Wirksamkeitsnachweise (effectiveness) liegen im deutschsprachigen Raum nicht in hinreichender Weise und Menge vor (gemessen an Studienstandards der Psychotherapieforschung). Aus *Petzolds* Sicht, sollten Wirksamkeitsnachweise auf den Ebenen des Supervisandensystems (z. B. LehrerInnen, SchulleiterInnen), des Klienten-/Patientensystems (z. B. SchülerInnen) und des Auftraggebersystems (z. B. Schule, Niedersächsische Landesschulbehörde) erbracht werden. Die folgende Grafik zeigt das Mehrebenenmodell von *Petzold et. al* (2003) welches die verschiedenen Betrachtungsebenen ausweist:

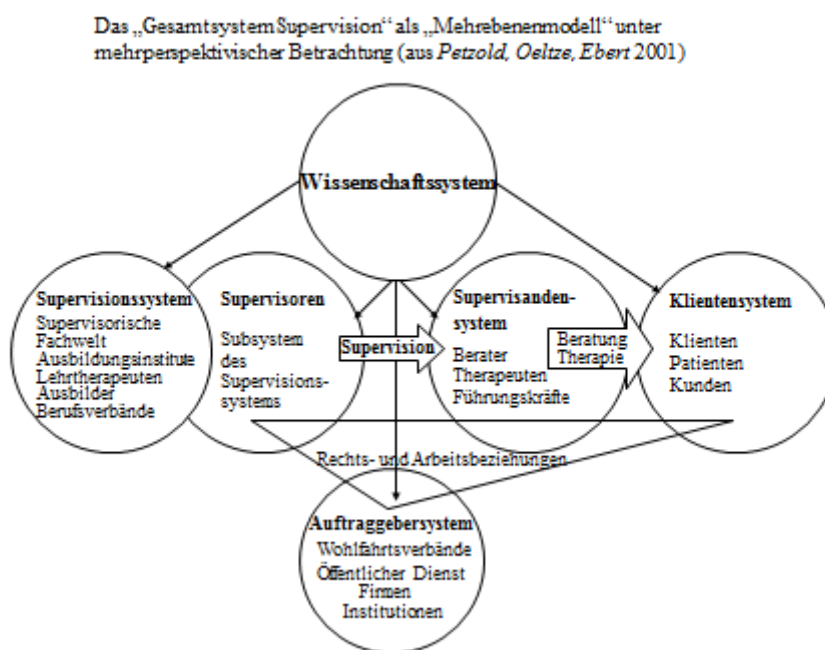


Abbildung 1: Das „Gesamtsystem Supervision“ als „Mehrebenenmodell“ unter mehrperspektivischer Betrachtung (aus *Petzold, Oeltze, Ebert* 2001, zit. in *Petzold et al.* 2003)

Im Rahmen von Supervision werden bestimmte Wirksamkeitsansprüche erhoben. So wird angenommen, dass durch Supervision Entlastung, Hilfe und Entwicklungsimpulse entstehen würden. Außerdem würde sich der effektive Umgang mit institutioneller Komplexität, Problemen von Interaktion, Kommunikation und Kooperation verbessern. Ferner stelle Supervision ein Instrument zur Qualitätssicherung dar.

In dem umfangreichen Forschungsprojekt (*Petzold et al.* 2003) erfolgte eine quantitative und qualitative Auswertung der Forschungsarbeiten von 1993-2003. Diese Studie ist jetzt repliziert worden. Im Hinblick auf das Supervisandensystem liegen Befunde vor, dass

Supervision zur Entlastung, Weiterbildung, Innovation und Qualitätssicherung beiträgt. Einschränkend muss hier angemerkt werden, dass die erhobenen Daten im Sinne von „Kundenzufriedenheitsdaten“ erhoben wurden. Außerdem haben unterschiedliche Formate (Kollegiale Intersession, ausgebildete vs. nicht ausgebildete SupervisorInnen) ähnliche Effekte.

In Bezug auf das Klientensystem liegen keine belastbaren Ergebnisse im Sinne der Verbesserung des Therapie-, Betreuungs- und Beratungserfolges sowie auf die „Client security“ im Sinne von Risiken und Nebenwirkungen, vor.

Petzold bemängelt, dass das Auftraggebersystem in den Forschungsstudien kaum Berücksichtigung findet. Daher liefert die Datenlage keine belastbaren Zahlen zur Kundenzufriedenheit in Bezug auf die Supervision.

Petzold und KollegInnen fassen die zentralen Befunde der Untersuchung wie folgt zusammen: Das Feld der Supervision weist eine extreme Heterogenität auf, so dass nicht von „der“ Supervision gesprochen werden kann. Es liegt weder eine einheitliche Supervisionsdefinition noch eine übergreifende Supervisionstheorie vor. Es besteht keine gemeinsame Basismethode, keine Einigkeit über Wirkfaktoren und Standardstrategien. Auch die Forschungsfrage ist nicht konsensual geklärt. Somit kommen die AutorInnen der Studie zu der Einschätzung, dass die postulierten Wirksamkeitsbehauptungen und Geltungsansprüche nicht generalisiert vertreten werden können. Nur wenige Schulen erfüllen den Anspruch des Nachweises von Wissenschaftlichkeit, Wirksamkeit, Wirtschaftlichkeit und Unbedenklichkeit.

In der *DGSv* Veröffentlichung von 2008 sind 58 wissenschaftliche Untersuchungen eingeflossen. Alle Studien berücksichtigen das Supervisandensystem, nur wenige Untersuchungen das Klientensystem (n=13) und Auftraggebersystem (n=4). Als positive Effekte im Supervisandensystem wurden Mehrperspektivität, Arbeitszufriedenheit im Grundberuf, subjektive Handlungssicherheit, Verbesserung des Fallverständnisses, Wissensvermittlung durch Supervision, eine bessere Problembewältigung, emotionale Unterstützung und Entlastung, Psychohygiene, Verbesserung der Sozial-Fach- und Feldkompetenz beschrieben.

Die Ergebnisse von acht Studien zum Themenbereich von „Supervision in/für Schule (*DGSv* 2008) lassen erkennen, dass sich Supervision für Lehrpersonen positiv auswirkt u.a. auf ihre Reflexionsfähigkeit, ihre persönliche Weiterentwicklung, die schulischen Kommunikationsprozesse, die Zusammenarbeit mit allen an Schule Beteiligten, die Arbeitszufriedenheit der Lehrpersonen, ihre Entlastungsmöglichkeiten, die Entwicklung neuer

Handlungsmöglichkeiten und die Beziehungsgestaltung zu Schülerinnen und Schülern. Damit geht Supervision über die kognitive Fachberatung hinaus.

In Bezug auf das Klientensystem wurden positive Veränderungen des Beraters im Sinne von Offenheit, Klarheit und Zielgerichtetheit beschrieben.

Positive Effekte waren auch bezüglich des Auftraggebersystems beschrieben. So berichteten Leitungen von Organisationen, dass Mitarbeiter besser zusammenarbeiteten und eine höhere Problemlösekompetenz aufwiesen. Außerdem beobachteten sie mehr Struktur in Teamsitzungen und eine verbesserte aufgabenbezogene Kooperation.

Supervisionsforschung sollte aus Sicht von Petzold auch „Nebenwirkungen und Risiken“ von Supervision fokussieren. Hierzu finden sich in den Studien Hinweise auf Nichteingehen auf Anliegen, Kränkung, Entwertung, Grenzüberschreitung durch die Supervisorin, mangelnde Feldkompetenz und fehlende Neutralität.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass aus wissenschaftlicher Sicht Supervision eine Disziplin im Aufbau ist. Robuste Wirkungsnachweise für das Klientensystem gibt es nur wenige und sie lassen sich auch nicht auf die gesamte Supervision generalisieren, denn es gibt auch Studien, die zeigen: es gibt keine Wirkungen. Die Wirkung auf das Supervisandensystem ist „unspezifisch“ auf der Ebene der „Kundenzufriedenheit“ nachgewiesen. Die spezifischen Wirkfaktoren sind nicht geklärt, da Wirkungsnachweise nicht mit Wirkfaktoren (z.B. Einfühlung) gleich zu setzen sind. Die Supervisionsmethodik bei spezifischen Zielgruppen, verschiedenen Bereichen (z.B. Sucht) und Settings (z.B. Einzelsupervision) bzw. Zielpopulationen von KlientInnen, sind nicht hinreichend geklärt. Diese Befundlage ist nicht so zu verstehen, dass Supervision nicht wirksam ist. Viele Indikatoren deuten in die Richtung von Wirksamkeit auf das Supervisandensystem. Als relativ junge sozialwissenschaftliche Disziplin fehlt hier aber noch eine breite empirische Evidenz hinsichtlich der Wirksamkeitsnachweise.

In neueren Untersuchungen wurde das Format Supervision qualitativ und quantitativ empirisch untersucht. So führte Mayer (2016) Experteninterviews mit sechs SupervisorInnen durch, die im integrativen Ansatz ausgebildet wurden und wertete sie qualitativ aus. Sein Fokus war dabei die Frage, wie man ein guter Supervisor, eine gute Supervisorin wird. Ziel war es, Merkmale eines guten Supervisors zu identifizieren und Aufschluss darüber zu erlangen, welche Bedingungen erfüllt sein müssen, um diese Merkmale zu entwickeln. Er identifizierte eine Reihe von Kriterien, was einen guten Supervisor, eine gute Supervisorin

ausmacht: Umfangreiches theoretisches Wissen, Vermittlung von Wissen über aktuelle Forschungsergebnisse (agogische Dimension von Supervision), Hilfestellung bei der Entwicklung und Erreichung von Zielen, Methodenvielfalt, Theorie-Praxis-Verschänkung, Feldkompetenz, gute Explorationsfähigkeit, Achtsamkeit und Empathie, Kommunikative sowie emotionale und soziale Kompetenzen und Performanzen.

Möller (2012) untersuchte ebenfalls in Form eines qualitativen Zuganges Merkmale exzellenter Supervision. Dazu befragte sie in Interviewform exemplarisch drei SupervisorInnen mit langjähriger Berufserfahrung mit der Ausrichtung Integrative Supervision und Psychoanalytische Supervision und zeichnete Supervisionssitzungen auf Tonträger auf. Im Interview wurden die ExpertInnen zur Supervisionsgruppe befragt, wobei Institutionsmerkmale, der Supervisionskontrakt, die Diagnosestellung, bisheriger Supervisionsverlauf und Charakteristik der SupervisorIn-SupervisandInnenbeziehung erhoben wurde. Kern der Untersuchung war das szenische Erinnern der SupervisorInnen und ihrer Interventionen durch das Anhören von Sequenzen der Mitschnitte der Sitzungen. Hierdurch sollte das Erleben der SupervisorInnen und ihre Entscheidungsprozesse für oder gegen bestimmte Interventionen umfassend abgebildet werden. *Möller* konnte achtzehn Faktoren exzellenter Supervision im stationären Setting identifizieren, die nachfolgen kurz dargestellt werden:

- **Aufgabenorientierung von SupervisorInnen:** Fokussieren der Programme Selbstthematisierung, Institutsanalyse und Fallarbeit zu Beginn des Supervisionskontraktes
- **Der/Die SupervisorIn als SozialwissenschaftlerIn** erfordert über persönlichkeits- und sozialpsychologische Kompetenzen hinaus, betriebswirtschaftliche, beratungspsychologische, gruppensdynamische und psychotherapeutische Kompetenzen. Im Kontrast zu systemisch ausgerichteten SupervisorInnen, wird klar Stellung bezogen und der persönliche Wertehintergrund transparent gemacht.
- **Feldkompetenz der Supervisoren:** Hier sollten SupervisorInnen über eigene Erfahrungen von sicherheitsstiftenden und bedrängenden Einflüssen von Institutionen verfügen (Feldkompetenz 1. Ordnung). Alternativ ist aber auch die Aneignung von Feldkompetenz über vikarielles Erleben, durch die Berichte und Erfahrungen von Supervisanden möglich (Feldkompetenz 2. Ordnung).
- **Triangulierungskompetenz der SupervisorInnen:** Hier sind die folgenden Spannungsverhältnisse Team-Leitung-Supervision, Fachberatung-Selbstreflexion-

Klientenarbeit und Supervision-Organisationsentwicklung-Institution, auszubalancieren.

- **Abstinenz in der Supervision:** Aktive Abstinenz wird hier als Fähigkeit verstanden, „die psychische Getrenntheit von Team, Träger, Klientel und Institution aufrechtzuerhalten, d.h. seine Unterscheidungsfähigkeit in der Rolle zu bewahren ohne Polarisierungen vorzunehmen.“ (Möller, 2012, S. 298)
- **Übertragung in der Supervision:** Grundsätzlich wird davon ausgegangen, dass Übertragungsphänomene in der Supervision vorkommen. Diese sollen aber in Bezug auf Vorgesetzte, KlientInnen, Teammitglieder oder die Institution verstehbar gemacht und aufgelöst werden. Professionelle Identitätsbildung wird hier in der Balance zwischen Ich-Identität und Wir-Identität (Institutionelle Identität) verstanden. Die SupervisorInnen verbündeten sich mit den „gesunden“ Übertragungsanteilen der SupervisandInnen, die an Kooperations-, Arbeits-, und Problemlösungsverbesserung interessiert sind.
- **Widerstand in der Supervision:** Wird im supervisorischen Kontext als Antagonismus zwischen dem Wunsch nach Einsicht und Veränderung sowie dem Erhalt des Status quo verstanden. Als ein Schutz gegen die Einflussnahme von außen, wenn Bloßstellungsängste und Kränkungsgefahren zu groß werden. Von Bedeutung ist in diesem Zusammenhang auch der „technische Widerstand“ der durch überfordernde Interventionen der/s Supervisors/-in entstehen kann. Gute Supervision zeichnet sich in dieser Hinsicht durch ein Arbeiten am und mit dem Widerstand aus.
- **Der Ressourcenorientierung in der Supervision** kommt besondere Bedeutung zu. Bei den untersuchten SupervisorInnen zeigte sich eine Fokussierung auf die salutogenetischen Perspektiven und den Möglichkeitsraum eines Teams. Als primär wird erachtet, die Handlungskompetenz des Teams in den Vordergrund zu bringen und sie aus einer resignativ-depressiven Haltung herauszuführen. Primär sahen die untersuchten SupervisorInnen Teamkonflikte als fachliche Kooperationsprobleme, die institutionell durch unzureichende Aufgabendifferenzierung, geringem Informationsaustausch und Dissensprozesse zu Methoden und Standards bedingt waren. Beziehungsklärung innerhalb des Teams war von untergeordneter Bedeutung.
- **Supervision als Dienstverpflichtung** war in allen untersuchten Kontexten anzutreffen. Somit war die Aufgabe der/des Supervisors/-in, die Supervision zumutbar zu gestalten und die private Persönlichkeitssphäre zu schützen.

- **Fallsupervision versus Teamsupervision:** Die untersuchten Supervisoren hatten in ihrem Kontrakt den Wechsel zwischen Arbeit an der Therapeut-Klient-Beziehung und an der Team- und Institutionsdynamik fest vereinbart.
- **Endliche vs. unendliche Supervision:** Moderne Supervisionskonzeptionen sehen einen zeitlich begrenzten Supervisionskontrakt von maximal drei Jahren vor. Wobei Schwerpunkte der supervisorischen Arbeit in einem Zeitfenster von 5-16 Sitzungen wechseln sollten. Außerdem ist die Formulierung von Zielen von besonderer Bedeutung.

Die Untersuchungsergebnisse von *Heidi Möller* zeigen im Weiteren verschiedene Rollen, die aus Sicht der ExpertInnen Supervisoren einnehmen sollten. So beschreibt sie die folgenden Rollenkonfigurationen:

- **Der/Die SupervisorIn als Team- und PersonalentwicklerIn:** Die ExpertInnen verstehen Supervision als Instrument der Teamentwicklung, in der die Kompetenz der einzelnen Teammitglieder entwickelt wird. Dabei sind SupervisorInnen Modell für Offenheit und Prozessualität und repräsentieren einen Supervisionsstil der „letztendlichen Unverfügbarkeit von Wahrheit“ (*Petzold et al. 1997b*, zit. in *Möller 2012*). Das bedeutet als Aufgabe der Supervisanden Angsttoleranz zu entwickeln.
- **Der/Die SupervisorIn als OrganisationsberaterIn:** Die Untersuchung zeigt, dass die befragten ExpertInnen verändernd in den Institutionen tätig sind.
- **Der/Die SupervisorIn als LehrerIn:** Hier besteht Einigkeit bei den befragten SupervisorInnen, dass sich gute Supervision durch die Vermittlung von Forschungserkenntnissen aus der Psychotherapie, der Sozialpsychologie und der Arbeits- und Organisationspsychologie, auszeichnet. Somit hat Supervision auch eine Fortbildungsfunktion.
- **Der/Die SupervisorIn als ForscherIn:** Die befragten ExpertInnen vertreten eine Position, die Supervision als nicht standardisierbares, subjektives Geschehen verortet und als eine Art „Kunsth Handwerk“ betrachtet wird.
- **Der/Die SupervisorIn als SprachkünstlerIn – Supervision als kreativer und poetischer Prozess:** In der Analyse der Sitzungen zeigte sich, dass die SupervisorInnen eine metaphernreiche Sprache benutzen. Der Einsatz von metaphorischen Gleichungen verhilft den Supervisanden die Situationen in einer neuen Perspektive zu betrachten. Die SupervisorInnen verwendeten förderliche

Fragetechniken, die eher öffnenden Charakter hatten und die SupervisorInnen zum Nachdenken einluden.

- **Der/Die SupervisorIn als RollenspielerIn:** Die SupervisorInnen sind der Auffassung, dass ein Supervisor die Kompetenz haben sollte, rollentheoretischer Perspektiven einnehmen zu können. Hier wird eine Sichtweise in Anlehnung an *Plessner* (1982, zit. in *Möller* 2012, S. 313), der „die Rolle als Ort in einem sozialen System und als Antizipation von Zuschreibungen sieht“ und *Parsons* (S. 313), der „den Menschen als soziales Wesen immer unter dem Zwang der Verkörperung sozialer Rollen sehen, die ihm qua Gesellschaft abverlangt werden.“ In supervisorischen Prozessen besteht die Möglichkeit zur Transparenz solcher Zuschreibungsphänomene.

Collenberg und *Petzold* (2017) untersuchten die Wirkung von Supervision in der Suchtarbeit in der deutschsprachigen Schweiz mit einem N von 137 Probanden. Sein Fokus richtete sich auf Nutzen, Risiken und Nebenwirkungen von Supervision. Die Items seines Fragebogens bezogen sich auf positive und negative Erfahrungen von Supervision, Vorstellungen zum Begriff der Supervision, Erwartungen an die Supervision und die Person des Supervisors sowie protektive Faktoren. In den Ergebnissen zeigte sich, dass in dem überwiegenden Teil der Einrichtungen, Supervision als Instrument der Qualitätssicherung verstanden wird. Darüber hinaus findet Supervision überwiegend „unfreiwillig“ statt. Die SupervisorInnen verfügen in der Mehrzahl über Feld- und Fachkompetenz im Suchtbereich, die auch als hoch von den SupervisorInnen eingeschätzt wird. Im Hinblick auf die Wirksamkeit, wird Supervision zu einem Drittel als hoch eingeschätzt. Mögliche Risiken und Nebenwirkungen sind mangelnde Wertschätzung, Kränkungen und Demütigungen.

Musaeus und *Petzold* (2008) untersuchten Wirkungen von Supervision im psychiatrischen Tätigkeitsfeld in Norwegen. Ziele ihres Forschungsprojektes waren zu explorieren, in welchem Umfang Supervision von Pflegekräften organisiert ist und welche Erfahrungen mit Supervision vorhanden sind. Im zweiten Schritt wurden dann die sozialen Repräsentationen der Befragten zum Thema fokussiert sowie Risiko- und protektive Faktoren für die SupervisorInnen, wie auch für die Patienten der SupervisorInnen. Im Ergebnis gab die Mehrzahl der Probanden einen mittleren und hohen Nutzen von Supervision an. In den positiven Effekten von Supervision wurde häufig Unterstützung und Entlastung als wichtigste Erfahrung angegeben. Im Sinne der sozialen Repräsentationen war eine Verbesserung der

beruflichen und fachlichen Fähigkeiten im Vordergrund. Die Anzahl der Probanden, die Risiko- und negative Erfahrungen angaben, war marginal. Als protektive und präventive Faktoren für die Patienten wurden eine fachliche- und persönliche Entwicklung des Therapeuten und damit eine bessere Behandlung angegeben. Die Ergebnisse zeigen, dass ein Supervisor primär als Experte und weniger als Vermittler zwischen Parteien angesehen wird.

Siegele untersuchte 2014 in einer Multicenterstudie (N=602) die Wirkung von Supervision in der Psychiatrie der Länder Deutschland, Österreich und der Schweiz. Die Untersuchung war explorativ und retrospektiv angelegt. Die Items seines Fragebogens umfassten den Begriff Supervision, Erwartungen an die Supervision und die Rolle des Supervisors sowie Risiken, Nebenwirkungen und protektive Faktoren. In den Ergebnissen zeigte sich, dass die Kompetenzattribution an die SupervisorInnen eher hoch und positiv war. Der Nutzen von Supervision wurde von einem Großteil der Befragten nur als mäßig erfolgreich angegeben. Den Erwartungen der Supervisanden an ein hohes Maß an Feld- und Fachkompetenz konnte nur ein Drittel der SupervisorInnen entsprechen. Das Bild von guter Supervision in den Augen der ProbandInnen sieht eine Passgenauigkeit hinsichtlich der Gegebenheiten der Einrichtung, den Erfordernissen des PatientInnensystems, dem Niveau der Professionalität der MitarbeiterInnen sowie der persönlichen Situation der MitarbeiterInnen vor. Die MitarbeiterInnen gaben ein signifikant hohes Risiko für sich selber wie auch für ihre Patienten durch Supervision an. Als besonders protektiver Faktor wurde die Anerkennung und Verbesserung der Arbeit mit den PatientInnen gesehen. In Bezug auf die Erwartungen von Supervision, erhoffen sich die MitarbeiterInnen eine Verbesserung ihrer Kompetenz und Performanz, die Verbesserung von Arbeitsabläufen und interner Kommunikation, sowie der Klärung von Konflikten.

Zu unerwünschten Wirkungen von Supervision veröffentlichte *Schigl* (2016) eine Studie, in der sie eine Literaturanalyse der Fachliteratur vornahm. Dabei legte sie das „Gesamtsystem Supervision von *Petzold* (sensu *Petzold* 2007) zugrunde und fokussierte auf den Supervisionsprozess, auf die Supervisoren und auf die Supervisanden. Die Ergebnisse differenzierte sie in Struktur- und Prozessvariablen. Im Hinblick auf die Strukturvariablen wurde die Persönlichkeit des Supervisors im Sinne von Selbstüberschätzung, Eitelkeit und Bedürftigkeit genannt, sowie eine mangelnde Auftragsklärung, Feld- und Fachkompetenz und mangelnde Passung. Im Hinblick auf die Prozessvariablen wurde ein Mangel an Metakommunikation (Sprechen über Fehler und Probleme in der Supervision), fehlende Berücksichtigung des Gesamtsystems in Bezug auf die Arbeit mit einzelnen „Subsystemen“,

eskalierender Umgang mit der Gruppe, Verletzung der Allparteilichkeit, sowie inadäquater Einsatz von Methoden und Medien.

Das in 2015 formulierte Europäische Kompetenzprofil für Supervision und Coaching (ECVision) orientiert sich strukturell an dem von *Petzold* formulierten Kompetenz-Performanz-Begriff und differenziert in Kriterien einer professionellen Haltung sowie professionellen Verhaltens. Unter einer professionellen Identität/Haltung werden Reflexionsvermögen, Integration von Theorie und Praxis, Ambiguitätstoleranz, ethisches Verhalten, Sicherstellen beruflicher und persönlicher Weiterentwicklung, Mitarbeit an professionellen Standards und Entwicklungen, den Einbezug von unterschiedlichen persönlichen, beruflichen und organisatorischen Werten und Kulturen sowie die Gestaltung der Funktion und Rolle innerhalb einer Organisation und die Fokussierung auf Führung. Im Hinblick auf professionelles Verhalten formuliert das Kompetenzprofil die folgenden Kriterien: Auftragsklärung, Prozessstrukturierung, Evaluation, Förderung beruflicher Entwicklung, Veränderung ermöglichen, Lernen fördern, den eigenen Kommunikationsstil professionell nutzen, Kommunikationsprozesse gestalten, auch im Hinblick auf die Person-Organisationsinteraktion, Spannungen, Brüche und Konflikte halten und bearbeiten, Diversitybewusstsein, Macht, Hierarchie und Diskriminierung handhaben, Gestaltung unterschiedlicher Settings sowie Methoden und Techniken einsetzen können.

In einem Interview zwischen *Hilarion Petzold* (EAG), *Paul Fortmeier* (DGSv) und *Wolfgang Knopf* (ÖVS) dass im Juli 2017 (*Petzold, Fortmeier & Knopf* 2018) geführt wurde, werden von *Hilarion Petzold* verschiedene Themen in Bezug auf Supervision identifiziert, die einer empirischen Fundierung bedürfen. Als grundlegend wird eine genderspezifische Sicht in der Supervision vertreten, deren Begründung bereits theoretisch hergeleitet ist (siehe hierzu *Schigl* 2012; *Abdul Hussein* 2012), aber noch einer empirischen Fundierung bedarf. Weiterhin ist die Bedeutsamkeit der Passungsfrage zwischen SupervisorIn und SupervisandIn nicht empirisch belegt. Ein weiteres Forschungsfeld betrifft die Lehrsupervision, die wie auch in den Psychotherapieausbildungen, verpflichtend ist. Die postulierten Wirkungen sind augenscheinplausibel, sind aber noch zu wenig empirisch fundiert. So auch die postulierte Wirksamkeit von Supervision, die nicht durch kontrollierte Studien eine Evidenzbasierung in Sinne des medizinischen Paradigmas nachweist, wobei dieses Evidenzkonzept diskutiert werden muss, inwieweit es für den Bereich der Psychotherapie und der Supervision greift oder welche Zupassungen erforderlich sind (vgl. *Wampold et al.* 2018; *Wyl et al.* 2016).

Dies zeigt sich auch in der Diskrepanz zwischen dem Postulat eines hohen Qualitätsanspruches und Befunden zur mittelmäßigen Zufriedenheit von Supervision aus SupervisandInnensicht. Wirksamkeitsnachweise in Bezug auf das Patienten- und Klientensystem fehlen völlig. Ein weiterer Bereich betrifft negative Wirkungen von Supervision auf die SupervisandInnen- und KlientInnensystem bezogen. Vor dem Hintergrund der „Common-factor-Forschung“ aus der Psychotherapie, sollte geklärt werden, welche Wirkfaktoren bei den Effekten zur Wirksamkeit von Supervision in Bezug auf das Supervisandensystem, eine Rolle spielen.

Vor dem Hintergrund des referierten Forschungsstandes lassen sich eine Reihe von beschriebenen Kompetenzen und Performanzen identifizieren, die einen „guten Supervisor/eine gute Supervisorin“ ausmachen und die einen guten Supervisionsprozess charakterisieren. Gerade im Europäischen Kompetenzprofil (*ECVision 2015*) erfolgt die Herleitung literaturbasiert, allerdings kaum forschungsgestützt, ein großer Mangel dieses ansonsten nützlichen Unterfangens. Ähnlich wie in den Arbeiten von *Mayer (2016)* und *Möller (2012)* bedarf es einer empirischen Fundierung der Qualitätskriterien eines guten Supervisors/einer guten Supervisorin bzw. einer guten Supervision. Daher fokussiert diese Forschungsarbeit auf die subjektiven Theorien und subjektiven mentalen Repräsentationen von SupervisorInnen unterschiedlicher Schulenausrichtung.

Fokus des Forschungsprojektes

In dem vorliegenden Forschungsprojekt wird die „social world“ der SupervisorInnen betrachtet. Darunter wird die geteilte Sicht auf die Welt, mit gemeinsamen Wertvorstellungen und Regeln betrachtet. Über gemeinsame Sinn- und Bedeutungsfolien und Narrative werden Erzähl- und Interpretationsgemeinschaften hergestellt und so eine Synchronisierung von „belief systems“ entwickelt (sensu *Petzold 1993*). Es entstehen intermentale Wirklichkeiten, die Einfluss darauf haben, was gedacht, gefühlt und gewollt wird. Die „social worlds“ sind geprägt durch die persönlichen sozialen Repräsentationen ihrer Mitglieder und durch die kollektiven mentalen Repräsentationen der jeweiligen Gruppe bzw. auch imprägniert durch den kulturellen Kontext und Zeitgeist.

Der Begriff der „représentations sociales“ stammt ursprünglich von dem Sozialpsychologen *Moscovici (1984)*, der darunter Werte, Ideen und Handlungsweisen subsummierte, die einerseits Ordnung und Orientierung schaffen und andererseits eine Kommunikation unter den Mitgliedern einer Social world ermöglichen. *Petzold (1993)* hat das Konzept aufgegriffen

und in zweifacher Hinsicht erweitert. So spricht *Petzold* terminologisch von „Komplexen sozialen Repräsentationen“ oder auch synonym von „kollektiv-mentalen-Repräsentationen“. Darunter versteht er ein Set von kollektiven Kognitionen, Emotionen und Volitionen, die durch einen narrativen Prozess kollektiver Interpretation (Hermeneutik) entstehen und in Bezug auf die Performanz in konkretes Handeln umgesetzt werden. Durch das Handeln und Wahrnehmen der Handlungsweisen des Gegenübers entstehen rekursive Prozesse, die die kollektiven Repräsentationen bestätigen und mental vertiefend verankern. Neben dieser kollektiven Seite bestehen auch die „komplexen persönlichen Repräsentationen“ oder auch „subjektive mentale Repräsentationen“. Darunter fasst *Petzold* verkörperte Bilder und Aufzeichnungen über die Welt, also „mentale Filme“ über die Person selber, die Anderen und das „Ich und die Anderen“. Eingeschlossen sind hier auch die Subjektiven Theorien (*Flick* 1996), welche Annahmen Menschen über sich und die Welt haben. Die persönlichen Repräsentationen entstehen durch Enkulturation und Sozialisation sowie durch emotionale Bewertung (valuation) und kognitive Beurteilung (appraisal). Sie verändern sich über die Lebensspanne und sind Lebens- und Überlebenswissen in Form einer Kompetenz, die für Handeln (Performanz) zur Verfügung steht. *Petzold* weist daraufhin, dass sie von den kollektiven mentalen Repräsentationen (soziales Umfeld, Kultur, dem Intermentalen der Primärgruppe) imprägniert werden.

Zur Abbildung von Sozialen Repräsentationen und supervisorischen Prozessen wird in dem Forschungsprojekt Rekurs auf das integrative und mehrperspektivische Modell von Modell nach *Holloway* (1995, zit. in *Petzold* 2007, S. 34) mit seinen Erweiterungen von *Petzold* (2007), genommen. Das Modell wird hier kurz vorgestellt und die Variablen erläutert, die für die in Kapitel 4 dargestellte Fragebogenentwicklung relevant sind. Eine umfassende Darstellung aller Variablen kann in *Petzold* (2007) nachgelesen werden.

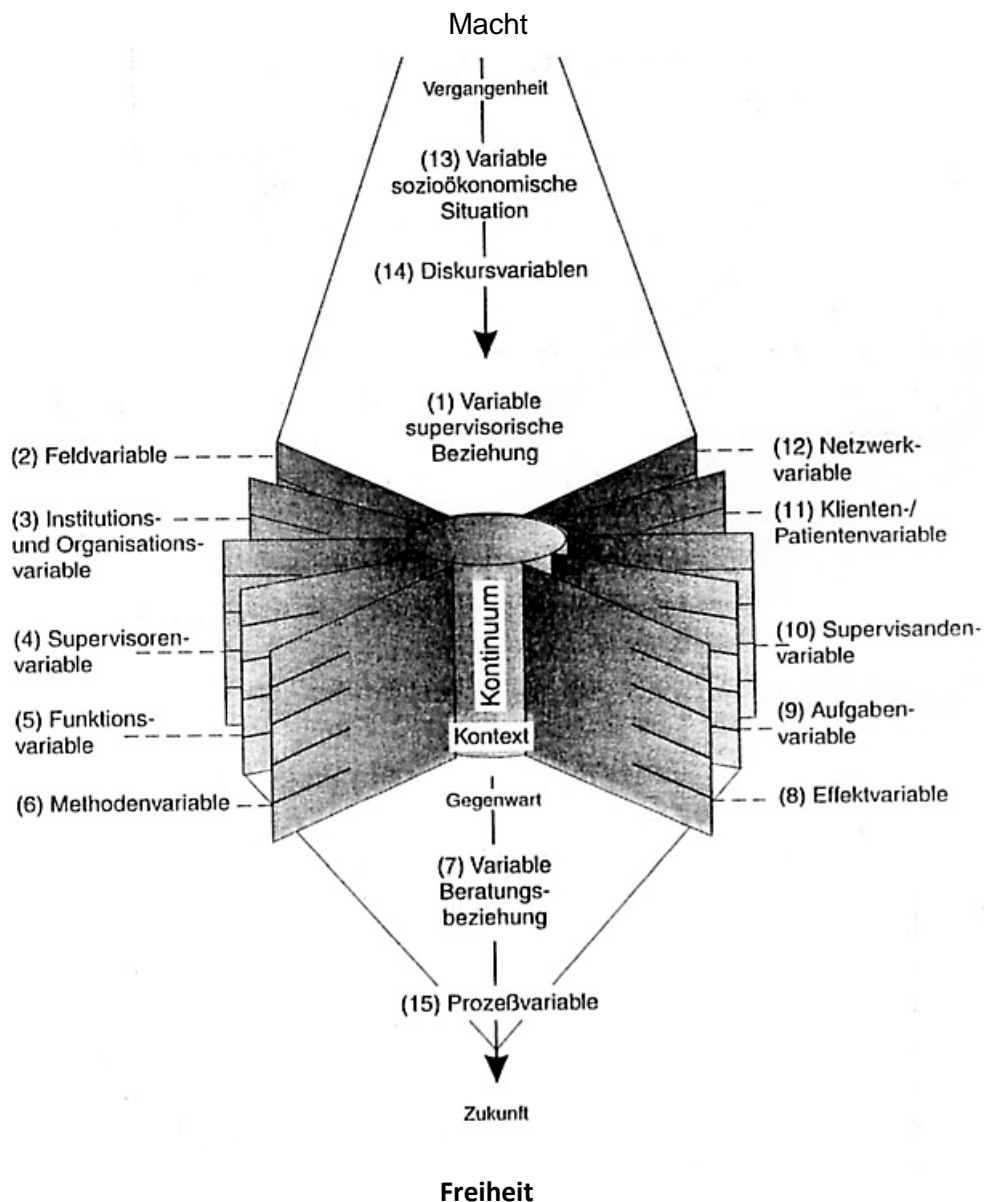


Abbildung 2: Der integrative, mehrperspektivische „Dynamic System Approach to Supervision“ (Petzold). Das Diagramm nach Holloway (1995, 8) wurde erweitert um die Faktoren 2, 6, 8, 12, 13, 14 und um 15 (die Kontinuums- und Prozessdimension).

1. Funktionsvariable (the function of supervision – technical factor):

Holloway (1995, zit. in Petzold 2007, S. 34) unterscheidet verschiedene Funktionen von Supervision:

- Begleiten/Bewerten (monitoring/evaluating), hier im Sinne von professioneller Kontrolle verstanden
- Unterweisen/Anweisen (instructing/advising): Der Supervisor stellt Fachwissen und Handlungsvorschläge zur Verfügung

- Modellfunktion (modelling): Der Supervisor ist Modell
- Beraten (consulting): Problemlösung in beruflichen und privaten Situationen
- Unterstützung und empathische Begleitung (supporting and sharing) befördert emotionale Entlastung und coping.

Petzold (2007) hat diese Variablen um die folgenden Komponenten erweitert.

- Metabeobachtung (Beobachten des Beobachtens)
- Metareflexion als bedeutsame Funktion supervisorischer Arbeit
- Kompetenz- und Performanzförderung (enlargement of general competence and Performance)
- Bereicherung der persönlichen und professionellen Arbeit (enrichment of personal and professional work)
- Bekräftigung des professionellen Selbstbewusstseins und der persönlichen Souveränität (empowerment of professional self-esteem and forstering of personal sovereignty)

2. Prozessvariable (the process-factor)

Aus Sicht von *Petzold* (2007) muss die Prozessvariable dreidimensional gesehen werden: In den Fokus wird einerseits die supervisorische Beziehung zwischen SupervisorIn und SupervisandIn genommen, andererseits auch die des Prozesses zwischen dem/der BeraterIn und seinem/ihrem KlientIn und schließlich der Prozess der Institutions-, Team- und Institutionsdynamiken im Arbeitsfeld der/des SupervisandIn.

3. Variable Beratungsbeziehung (the supervisee/client relation – cor factor II)

Diese Variable bezieht sich auf das Beziehungsgeschehen zwischen SupervisandIn/BeraterIn und KlientIn/PatientIn. Dazu merkt *Petzold* an:

“Diese Beziehung, in der sich die Alltagsprobleme und Netzwerksituationen des Patienten artikulieren, wird in ihrem dynamischen Verlauf (Viationen) bestimmt durch die Psychodynamik des Klienten und des Beraters und muss daher mit Bezug auf Übertragung/Gegenübertragung, Widerstand- und Abwehrphänomene und auf die

Gestaltung von Kontakt, Begegnung, Beziehung, Bindung und Abhängigkeiten, die Relationsmodi also (vgl. *Petzold 1991b*), betrachtet werden.“ (*Petzold 2007, S.35*)

4. KlientInnen-/PatientInnenvariable (the client/patient – personal factor)

Aus dieser Perspektive wird der persönliche Hintergrund des/der KlientIn und des/der SupervisandIn in den Blick genommen. Unter persönlichem Hintergrund werden hier die Lebensumstände, Persönlichkeit, mögliche Erkrankungen sowie die individuelle Sicht, die der/die KlientIn auf sein/ihr Leben hat, in den Blick genommen. Aufgabe des/der SupervisorIn und des/der SupervisandIn ist es hier, dem/der KlientIn ein Selbst- und Kontextverstehen zu ermöglichen.

5. SupervisorInnenvariable (the supervisor – personal factor)

Der Supervisor/die Supervisorin wird als zentrale Einflussgröße in Supervisionsprozessen betrachtet. Dabei sind seine/ihre Rollenflexibilität, Empathiefähigkeit, Kreativität, Expertenkompetenz und Vertrauenswürdigkeit von besonderer Bedeutung.

6. Effektvariable (the effects of supervision – technical factor)

Ereignisse und Effekte im SupervisandInnen- und KlientInnensystem können durch Faktoren der Vergangenheit als Nachwirkungen (Propulsoren), durch Faktoren der Gegenwart als Einwirkungen (Generatoren) und durch Zukünftiges (Attraktoren) bestimmt werden.

7. Variable supervisorische Beziehung (the supervising relationship – core factor I)

Die Beziehung SupervisorIn/SupervisandIn hat, wie aus der “common factor” Forschung (*Orlinsky et al. 1986*) bekannt ist, den größten Einfluss. Als wesentlich bedeutsam werden hier das Arbeitsbündnis, die gute intersubjektive Beziehungsqualität mit dem/der SupervisandIn angesehen.

8. Methodenvariable (the methods of supervision – technical factor)

Methoden, Techniken und Medien sind wesentliche Komponenten für die Qualität des Supervisionsprozesses. Hier wird aus Sicht des Integrativen Ansatzes ein Vorgehen in Kombination von verbalen und aktionalen Methoden (Rollenspiel, Bewegungsarbeit, Imaginationsansätze etc.) präferiert.

Der folgende Abschnitt gibt eine Übersicht über die Forschungsfragen.

3 Forschungsfragen

- Welche sozialen Repräsentationen finden sich in der „social world“ der SupervisorInnen in Bezug auf Empathie, Supervisionsverständnis, Rollen eines Supervisors/einer Supervisorin, Unerwünschte Effekte von Supervision, Protektive Faktoren von Supervision, Mehrperspektivität, Atmosphärisches Erleben und Nonverbalität?
- Was zeichnet einen guten Supervisor/eine gute Supervisorin aus?
- Was ist eine gute Supervision?
- Zeigen sich Unterschiede in den sozialen Repräsentationen in Abhängigkeit der Schulenzugehörigkeit?

4 Methodisches Vorgehen

4.1 Expertenbefragung in der Supervisionsforschung

Im Rahmen von qualitativer Sozialforschung können „Experteninterviews“ durchgeführt werden, um die besondere Expertise der InterviewpartnerInnen zu nutzen. Dabei basiert die Forschungslogik auf dem Induktionsprinzip, also auf dem Prinzip von einzelnen Beobachtungen Ableitungen genereller Art zu treffen. Induktive Schlussfolgerungen können also innovative Erkenntnisse und Hinweise im zu untersuchenden Feld (explorative Felderkundung) liefern. Die Interviews fragen dabei spezifisches Wissen zu einem eingegrenzten Themenbereich ab. Diesbezügliche Felderkundungen liegen mit den Arbeiten von *Mayer* (2016) und *Möller* (2012) qualitativer Art vor. Um eine größere Anzahl von ExpertInnen zu befragen wird daher hier auf die schriftliche Befragung, also im Sinne eines quantitativen Ansatzes, Rückgriff genommen, die die bereits vorliegende qualitative Datenlage auf eine breitere empirische Basis stellen soll. Dazu wurde ein Erhebungsinstrument entwickelt, was im nächsten Kapitel vorgestellt wird.

4.2 Fragebogenentwicklung

Soziodemographische Daten

Neben Alter und Geschlecht werden der Grundberuf sowie die Supervisionsausbildung und Zusatzausbildungen erfragt. Die Variable Supervisionsausbildung ist für etwaige Schulvergleiche erforderlich. Des Weiteren werden die Anzahl der Berufsjahre als einen Indikator zur Einschätzung der Expertisegüte erhoben sowie die Dauer der Erfahrung mit eigener Supervision. Die ProbandInnen sollen ferner Auskunft zu ihrem Tätigkeitsfeld und Ihrer Funktion geben.

Der nachfolgende Fragenblock beinhaltet 21 Items, von denen sieben offene Antwortformate sind und 14 geschlossene Fragen darstellen. Im Folgenden wird der Fragebogen, der auch im Anhang einsehbar ist, anhand der Variablen des „Dynamic System Approach“ (*Holloway, Petzold*) und den dazugehörigen Fragen dargestellt.

Nachfolgend werden die einzelnen Fragebogenitems den Variablen des Diagramms von Holloway und Petzold (1995, zit. in *Petzold* 2007, S. 34) zugeordnet. Siehe hierzu auch die Modelldarstellung in Kapitel 2)

Variablen des „Dynamic System Approach to Supervision“		Fragebogenitems
Funktionsvariable (the function of supervision – technical factor)	3.	Unter Supervision verstehe ich?
Prozessvariable (the process-factor)	13.	Was kennzeichnet aus Ihrer Sicht einen erfolgreichen Supervisionsprozess?
	20.	Welche Bedeutung haben für Sie die folgenden mehrperspektivischen Betrachtungsebenen des Supervisionsprozesses? <ol style="list-style-type: none">1. Soziale Lebenswelt der vorgestellten KlientInnen2. Beziehungsdynamiken der KlientInnen mit ihren

		<p>Bezugspersonen in Arbeit und Privatleben</p> <p>3. Außensicht auf den Prozess SupervisandIn mit ihren KlientInnen</p> <p>4. Beziehungsdynamik SupervisandIn und SupervisorIn</p> <p>5. Metaebene: Blick auf den Kontext (Institution, Zeitgeist, Kultur, kollegiale Intervention etc.)</p>
Variable Beratungsbeziehung (the supervisee/client relation – cor factor II)	14.	Wie wichtig ist, dass der Supervisor/die Supervisorin die Prozesse des/der Beraters/-in überschaubar und versteht?
	21.	Welche Bedeutung messen Sie der Vermittlung von Inhalten und Ergebnissen aus dem Supervisionsprozess durch den/die BeraterIn an seinen/ihren KlientInnen bei?
KlientInnen-/PatientInnenvariable (the client/patient – personal factor)	15.	Wie wichtig ist es für den Supervisor/die Supervisorin, dass die Prozesse des/der KlientIn, die ihm/ihr der/die SupervisandIn/BeraterIn präsentiert überschaubar und versteht?
SupervisorInnenvariable (the supervisor – personal factor)	4.	Unter einem guten Supervisor/ einer guten Supervisorin verstehe ich?
	5.	Für wie wichtig halten Sie es, dass ein Supervisor/eine Supervisorin seine/ihre eigene Supervisionstätigkeit supervidieren lässt?
	6.	Wie häufig begeben Sie sich in Supervision?
	7.	Ein Supervisor/eine Supervisorin sollte in seiner Rolle in folgenden Rollenfunktionen tätig sein oder folgende andere Rollen übernehmen können:

	11.	Für wie wichtig halten Sie die nachfolgend genannten Kriterien für einen guten Supervisor/eine gute Supervisorin?
	12.	Welchen Zuschreibungen von Rollen oder Rollenfunktionen an eine/n SupervisorIn würden Sie zustimmen?
	13.	Mit welchen Eigenschaften sollte ein Supervisor /eine Supervisorin Vorbild in Bezug auf seine/ihre Supervisanden sein?
	15.	Wenn Sie einem guten Freund einen Hinweis geben sollten, wie er einen guten Supervisor finden kann, nach welchen Formalqualifikationen, Kompetenzen und Performanzen sollte er Ausschau halten?
Effektvariable (the effects of supervision – technical factor)	8a, b,c	Welche möglichen unerwünschte Effekte/Wirkungen beinhaltet Supervision Ihrer Meinung nach? a. Für Sie als SupervisorIn? b. Für Ihre SupervisandInnen? c. Für die KlientInnen der SupervisandInnen?
	9 a,b, c	Für wie wichtig halten Sie die folgenden protektiven Faktoren (schützende, stützende, fördernde Anteile) die Supervision beinhalten kann? a. Für Sie als SupervisorIn? b. Für Ihre SupervisandInnen? c. Für die KlientInnen der SupervisandInnen?
Variable supervisorische Beziehung (the supervising relationship – core factor I)	1. 2.	Wie bedeutsam ist für einen guten Supervisor/eine gute Supervisorin Empathie? Wie häufig werden empathische Prozesse in der Supervision thematisiert?

Methodenvariable (the methods of supervision)	18.	Welche Bedeutung hat für Sie atmosphärisches Erleben?
	19.	Welche Bedeutung hat die Ebene der Nonverbalität für Sie in supervisorischen Prozessen?

Tabelle 1: Erhebungsinstrument Fragebogen

Die Entwicklung des Fragebogens erfolgte einerseits aus der Ableitung der Variablen des Modells von *Holloway* und *Petzold*, und in Anlehnung an die Fragebögen zur Supervision von *Siegele, Orth und Petzold* (2005) sowie von *Collenberg* und *Petzold* (2017).

Zur Überprüfung der Validität der Fragebogenitems wurde ein Prätest in der Zeit vom 30.05. – 30.06.2017 mit einem N = 18 durchgeführt. Die TeilnehmerInnen wurden für die Präteststichprobe so ausgewählt, dass die Befragten unterschiedliche Schulenhintergründe aufwiesen. So wurde die Supervisionsausbildungsgruppe des Autors als spezifische Substichprobe mit integrativem Hintergrund rekrutiert. Ferner wurden schulpsychologische DezernentInnen befragt, die supervisorisch arbeiten. Eine weitere Substichprobe stellte die eigene Supervisionsgruppe des Autors dar. Für die Fragebogenitems und die soziodemographischen Daten wurden die Antworten für jedes Item aggregiert und systematisch ausgewertet. Im Ergebnis zeigte sich, dass der Fragebogen bei einer mittleren Bearbeitungszeit von 31 Minuten zu umfangreich war. Außerdem zeigte sich in den Antwortmustern der ProbandInnen, dass der Komplexitätsgrad zu hoch war. Dies äußerte sich in sprachlichen Verständnisschwierigkeiten, insbesondere bei Termini aus dem Integrativen Ansatz (z.B. Exzentrizität). Insbesondere Item 20 (Mehrperspektivität) war vielen Befragten nicht wirklich zugänglich. Teilweise waren die erfragten Bezüge nicht klar (SupervisandIn, KlientIn des/der SupervisandIn oder KlientIn des/der SupervisorIn).

Daraufhin wurde der Fragebogen sprachlich überarbeitet und die Anzahl der Items so reduziert, dass eine Bearbeitungszeit von 20 Minuten möglich war.

4.3 Studiendesign und Stichprobe

Bei der vorliegenden Untersuchung handelt es sich um eine explorative Feldstudie, bei der SupervisorInnen in Bezug auf ihre subjektiven Theorien und mentalen Repräsentationen befragt werden sollen. Befragt wurden AbsolventInnen des Studienganges „Supervision“ der Donau Krems Universität in Österreich, AbsolventInnen des Ausbildungsganges „Supervision und Organisationsentwicklung im Integrativen Verfahren“ der *Europäischen Akademie für Biopsychosoziale Gesundheit und Kreativitätsförderung* (EAG), Mitglieder im *Österreichischen Verband für Supervision* (ÖVS) sowie die SupervisorInnen, die in der *Deutschen Gesellschaft für Supervision* (DGSv) organisiert sind. Insbesondere durch die Befragung der DGSv-Mitglieder soll die Stichprobe auch durch SupervisorInnen mit einer anderen Schulenausrichtung angereichert werden, als im Integrativen Verfahren. Insgesamt wurde der Link an 5925 SupervisorInnen versendet.

Nach Abschluss der Fragebogenkonzeption, wurde dieser in eine Onlineversion überführt, so dass den Befragten der link zugesendet werden konnte. Der zugesendete link führte zur Forschungsplattform „soscisurvey“, wo die Befragten den Bogen online bearbeiten konnten. Als Befragungszeitraum wurde der 17.10. – 29.11.2017 festgelegt. Die Versendung des Links mit dem entsprechenden Anschreiben wurde von den jeweiligen Institution (DGSv, EAG, DUK, ÖVP) vorgenommen.

5 Ergebnisse und Interpretation

Wie bereits in Kapitel 4 des Forschungsberichts beschrieben, enthielt der verwendete Fragebogen sowohl quantitative als auch qualitative Items. Diese wurden entsprechend ihrer methodischen Ausrichtung ausgewertet. Einige der qualitativen Items, d.h. offene Fragen wurden im Nachhinein im Rahmen der Datenauswertung in diverse Gruppen kategorisiert, um auch hier eine bessere Vergleichbarkeit zu gewährleisten. Grundsätzlich sollten die Antworten der Probanden auf die offenen Fragen jedoch in ihrer ursprünglichen Form bestehen bleiben, um den hohen Informationsgehalt der freien Antworten nicht zu einzuschränken.

So werden in diesem Kapitel erst die Rücklaufquote der Datenerhebung und die Zusammensetzung der Stichprobe anhand der soziodemographischen Daten der Probanden präsentiert und anschließend weiterführende Auswertungen mit ihren Ergebnissen erläutert. Zu den weiterführenden statistischen Auswertungen zählt vor allem die deskriptive Analyse der Fragebogenitems unter 4.3 mit einem schwerpunktmäßigen schulenbezogenen Vergleich (integrativ vs. systemisch) unter 4.4. Ein kurzer Überblick über die Antworten der Probanden auf die offenen Fragebogenitems rundet diesen Teil des Forschungsberichts im Sinne einer

ergänzenden qualitativen Analyse ab. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die in dieser Arbeit vorgenommene Auswertung der qualitativen Items keinen Anspruch auf wissenschaftliche Korrektheit erhebt und demnach keiner speziellen Methodik folgt, sondern lediglich als ergänzende Informationsquelle dient. Ein statistisches Vorgehen im Sinne der „mixed methods“ wurde im Rahmen dieser Arbeit folglich nur angerissen, was jedoch Potenzial für weiterführende Forschungsarbeiten in diesem Feld bietet.

5.1 Rücklaufquote

Insgesamt wurde der Link zum Online-Fragebogen 464 Mal angeklickt, einschließlich doppelter Aufrufe oder Aufrufe über Suchmaschinen. Die Rücklaufstatistik zeigt, dass 282 Personen begannen den Fragebogen auszufüllen, jedoch nur 160 der 282 Personen diesen auch abschlossen. Die hohe „Abbrecher-Quote“ ist vermutlich der hohen Komplexität und der Länge des Fragebogens zuzuschreiben.

Folglich liegt dieser Untersuchung ein N=160 zugrunde, sodass valide Ergebnisse vorliegen, auf die Grundgesamtheit geschlossen werden kann und die Gefahr eines Zufallsfehlers eher gering ist. Da das Anschreiben mit dem Link zum Onlinefragebogen an insgesamt 5925 SupervisorInnen versendet wurde, entspricht das einer Rücklaufquote von 2,7%.

Durchschnittlich verbrachten die ProbandInnen 19,13 Minuten mit dem Ausfüllen des Fragebogens, was wiederum der Länge und der Komplexität des Erhebungsinstruments entspricht.

Verweildauer auf Fragebogen insgesamt in Sekunden: Statistiken

Verweildauer gesamt (ohne Ausreißer)

N	Gültig	160
	Fehlend	0
Mittelwert		1148,03
Median		1132,00
Std.-Abweichung		371,742
Varianz		138191,791
Minimum		364
Maximum		2248
Perzentile	25	836,25
	50	1132,00
	75	1428,25

Tabelle 2: Verweildauer auf Fragebogen insgesamt in Sekunden

5.2 Soziodemographische Daten

Die in dieser Untersuchung erhobenen Daten können anhand der soziodemographischen Angaben der TeilnehmerInnen differenziert werden. So wurde zu Beginn des Fragebogens das Alter sowie das Geschlecht der ProbandInnen erfragt.

Das Alter der ProbandInnen lag zwischen einem Minimum von 32 und einem Maximum von 76 Jahren. Daraus resultiert ein Mittelwert von 52,41 Jahren. Das folgende Diagramm zeigt darüber hinaus, dass bei der Variablen des Alters eine Normalverteilung vorliegt.

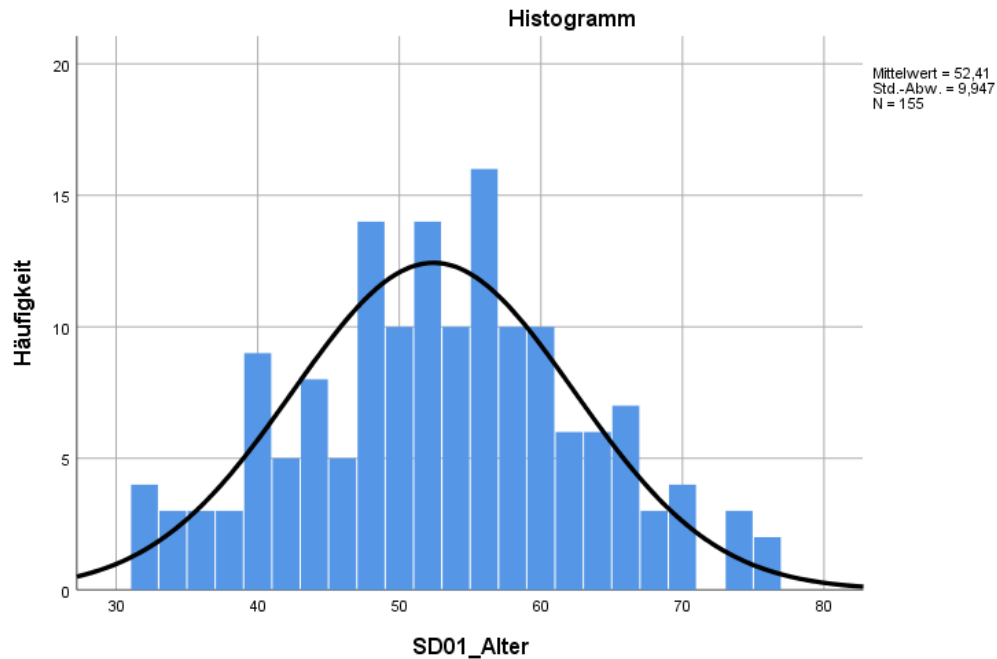


Abbildung 3: Histogramm der Altersverteilung

Auch der im Rahmen der Datenauswertung vorgenommene Kolmogorov-Smirnov-Test (KS-Test) unterstreicht diese Aussage, da keine Signifikanz ermittelt werden konnte und demnach die Null-Hypothese, dass eine Normalverteilung vorliegt, beibehalten werden muss. Damit wäre durch die Normalverteilung der Variable des Alters eine Grundvoraussetzung für weiterführende parametrische Tests bzw. Verfahren, wie z.B. eine einfache lineare Regression, erfüllt.

Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest

		SD01_Alter
N		155
Parameter der Normalverteilung ^{a,b}	Mittelwert	52,41
	Std.-Abweichung	9,947

Extremste Differenzen	Absolut	0,038
	Positiv	0,038
	Negativ	-0,038
Statistik für Test		0,038
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)		,200^{c,d}

a. Die zu testende Verteilung ist eine Normalverteilung.

b. Aus den Daten berechnet.

c. Signifikanzkorrektur nach Lilliefors.

d. Dies ist eine untere Grenze der echten Signifikanz.

Table 3: Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest für Altersverteilung

Da sich diese Analyse jedoch vorerst auf deskriptive Auswertungsmethoden beschränkt und die Variable des Alters in diesem Fall keine Schlüsselposition einnimmt, soll nun lediglich der errechnete Mittelwert kurz interpretiert und bei der weiteren Betrachtung der Ergebnisse bedacht werden. Von dem bereits benannten Mittelwert von 52,41 Jahren lässt sich die Vermutung ableiten, dass es sich bei den TeilnehmerInnen um Personen handelt, die bereits über langjährige Berufserfahrung verfügen und somit wertvolle Antworten auf die inhaltlichen Fragen zum Praxisfeld der Supervision zur Verfügung stellen können.

Abschließend kann hinsichtlich der Verteilung der Variablen des Geschlechts festgehalten werden, dass mit 59,4% mehr weibliche als männliche Probanden an dieser Studie teilnahmen.

SD02_Geschlecht

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Weiblich	95	59,4	60,9	60,9
	Männlich	61	38,1	39,1	100,0
	Gesamt	156	97,5	100,0	
Fehlend	nicht beantwortet	4	2,5		
Gesamt		160	100,0		

Table 4: Geschlechtsverteilung

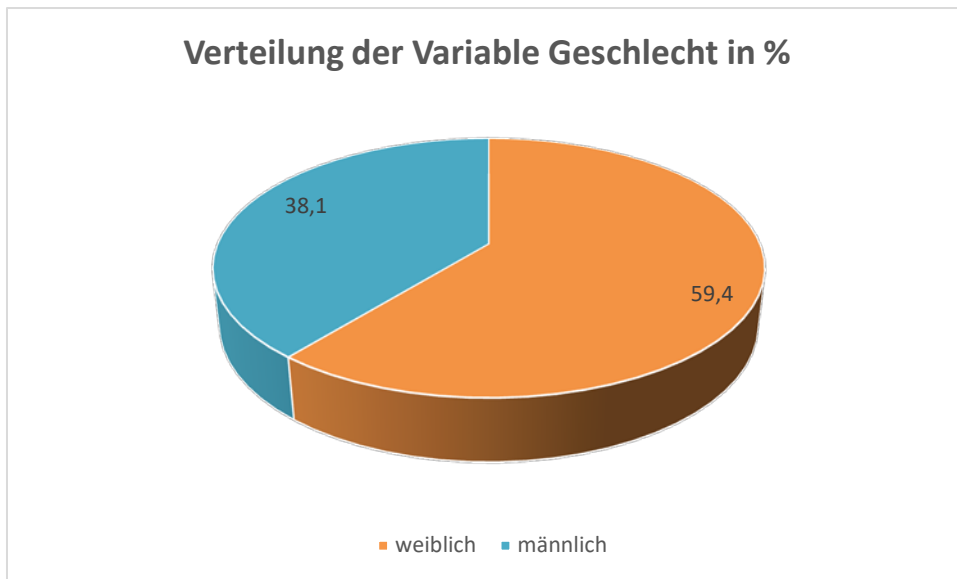


Abbildung 4: Kreisdiagramm Geschlecht

5.3 Deskriptive Auswertung der Fragebogenitems

Auf die Erhebung der soziodemographischen Daten folgte die Rubrik „Ausbildung und Beruf“. In diesem Teil des Fragebogens wurden der Grundberuf, der Ausbildungshintergrund, der Abschlusszeitpunkt der Ausbildung, das Ausbildungsinstitut sowie mögliche Zusatzqualifikationen abgefragt. Darüber hinaus sollten die ProbandInnen Angaben zu ihrer Berufserfahrung, ihren bisherigen Erfahrungen mit Eigensupervision und zu ihrem Tätigkeitsfeld und -format machen. Die Ergebnisse der einzelnen Items dieser Rubrik sollen nun in der beschriebenen Reihenfolge präsentiert werden.

Bei der Abfrage des Grundberufs wurden den ProbandInnen, wie in der untenstehenden Grafik deutlich wird, fünf Auswahlmöglichkeiten zur Verfügung gestellt.

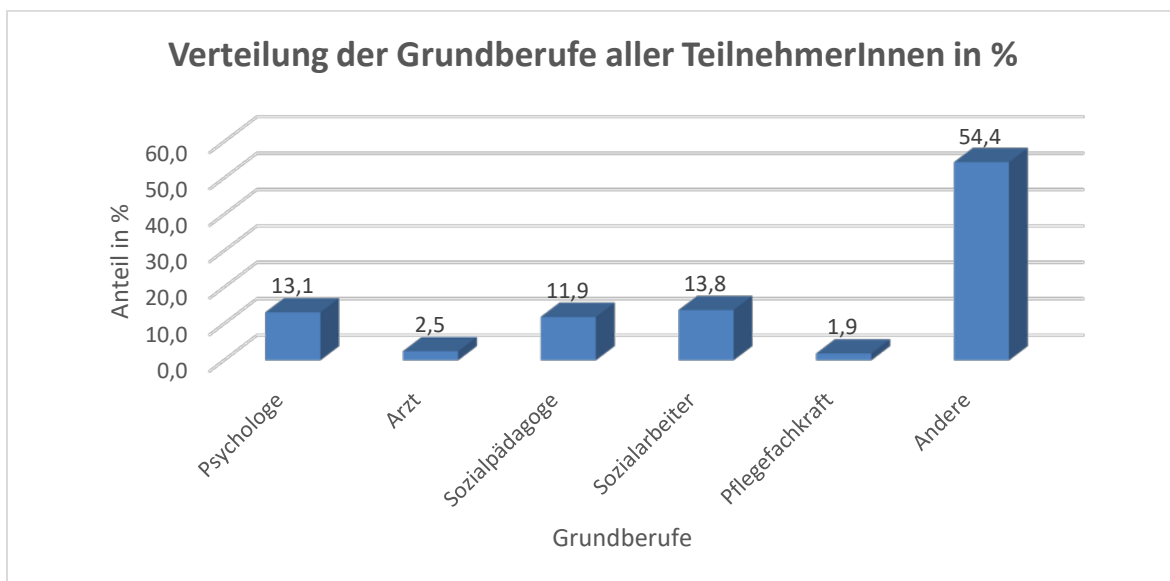


Abbildung 5: Verteilung der Grundberufe der Befragten

Mehr als die Hälfte der ProbandInnen (54,4%) haben sich nicht in den vorgegebenen Antwortmöglichkeiten wiederfinden können, sondern die letzte Antwortmöglichkeit "andere" ausgewählt. Daraufhin wurden die Angaben zu der Antwortmöglichkeit „andere“ erneut analysiert und eine neue Codierung vorgenommen. Damit schlüsselt sich diese Antwortmöglichkeit ergänzend zu den fünf bereits erfragten Antwortmöglichkeiten wie folgt auf.

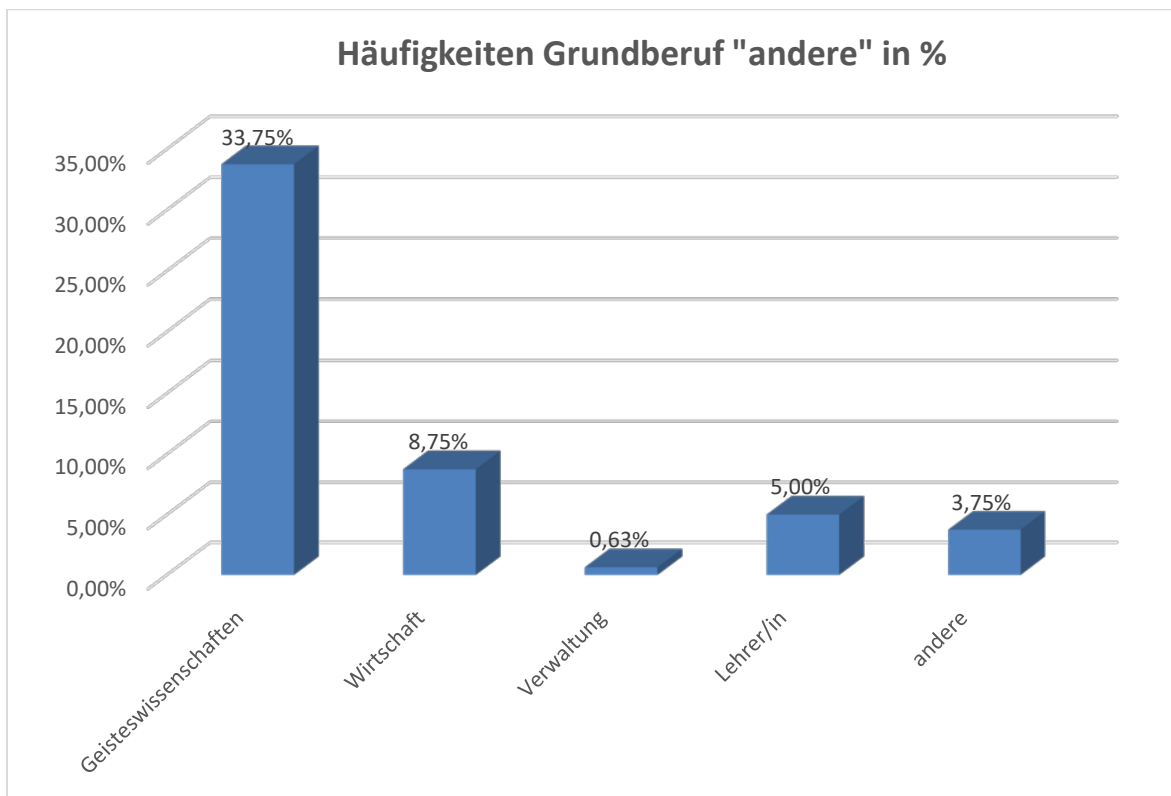


Abbildung 6: Balkendiagramm "Häufigkeit Grundberuf "

33,75% und damit die Mehrheit der hier ermittelten Grundberufe, sind damit den Geisteswissenschaften zuzuordnen. Nur wenige der ProbandInnen haben einen Grundberuf, der dem Bereich Wirtschaft und Verwaltung zuzuordnen ist. Mit nur 5% ist auch der Lehrerberuf nur schwach vertreten.

Anknüpfend an die Variable des Grundberufs wurde der Ausbildungshintergrund der ProbandInnen erfragt. Wie die folgende Graphik zeigt, weist die Mehrheit der TeilnehmerInnen mit 42,5% einen integrativen Ausbildungshintergrund auf, dicht gefolgt von dem systemischen Ausbildungshintergrund, den 38,8% der ProbandInnen innehaben. Der psychoanalytische bzw. tiefenpsychologische sowie der humanistisch-psychologische Ansatz sind demgegenüber in der Supervision mit 8,8% und 7,5% nur schwach vertreten.

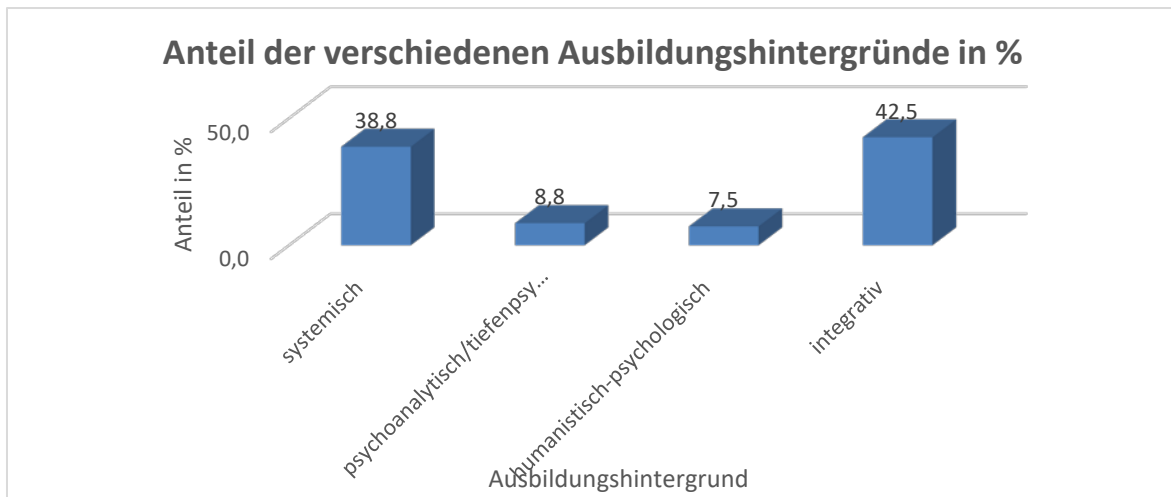


Abbildung 7: Anteil der verschiedenen Ausbildungshintergründe

Auch der Zeitpunkt, an dem die TeilnehmerInnen ihre Ausbildung zum/r Supervisor/in abgeschlossen haben variierte sehr stark. Insgesamt liegen alle Abschlusszeitpunkte der Befragten zwischen den Jahren 1979 und 2019, wobei die Anzahl der Abschlüsse mit den Jahren tendenziell immer weiter zugenommen hat. Dieser Umstand lässt sich dadurch erklären, dass die Supervision mit der Zeit zunehmend an Bedeutung gewonnen und ein komplexes interdisziplinäres Praxisfeld verschiedener Berufsgruppen und Tätigkeitsfelder umspannt. Dadurch gelangte sie zu stets wachsender Popularität und Anerkennung, was wiederum die Ausbildungszahlen ansteigen ließ.

Statistiken

AB_03_01_Abschlusszeitpunkt		
N	Gültig	146
	Fehlend	14
Mittelwert		2006,26
Median		2008,00
Std.-Abweichung		9,235
Varianz		85,284
Minimum		1979
Maximum		2019
Perzentile	25	1999,75
	50	2008,00
	75	2014,00

Tabelle 5: Statistik "Abschlusszeitpunkt "

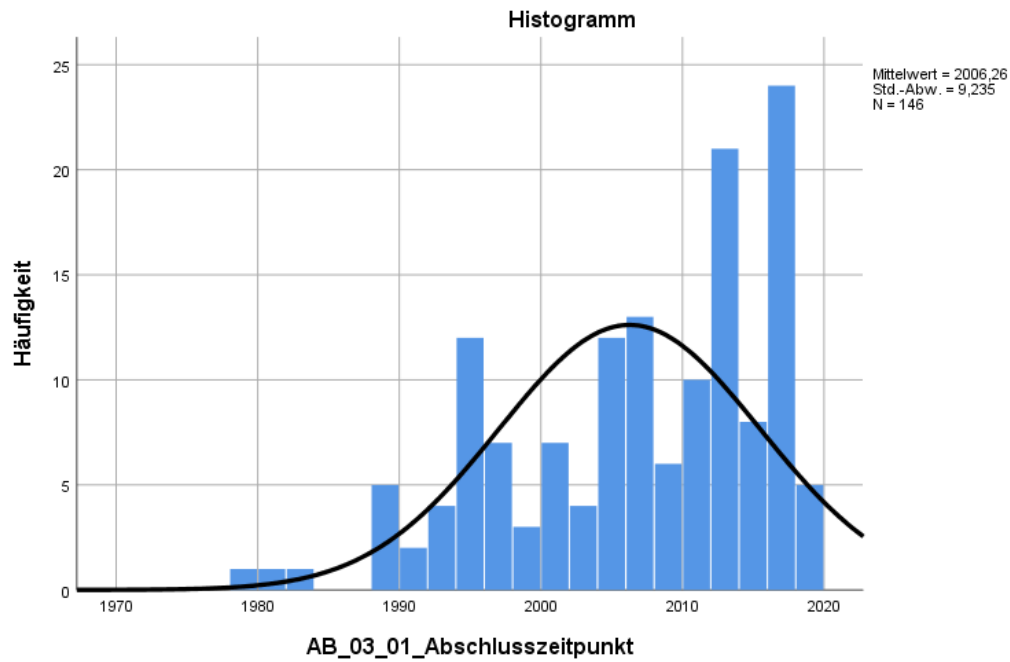


Abbildung 8: Histogramm "Abschlusszeitpunkt"

Die Frage nach dem Ausbildungsinstitut wurde in diesem Fragebogen als offene Frage formuliert und anschließend in sinnvolle Kategorien codiert. Daraus konnten die folgenden Resultate gezogen werden.



Abbildung 9: Kreisdiagramm Ausbildungsinstitute für Supervision

Die Mehrheit der Befragten erhielt ihre Supervisionsausbildung an einer Hochschule oder Universität (46,33%), wie z.B. der *Donau Universität in Krems*. Darauf folgt mit 20,15% ebenfalls aus dem österreichischen Raum das *ARGE Bildungsmanagement* als zweitgrößter Bildungsanbieter in diesem Feld. An dritter Stelle folgt darauf erst die *EAG/FPI* (17,12%) mit ihrem Hauptsitz in Deutschland.

Zudem können viele der TeilnehmerInnen weitere Zusatzqualifikationen vorweisen. So besitzen bspw. knapp 20% der TeilnehmerInnen eine Zusatzqualifikation im Bereich Organisationsentwicklung.

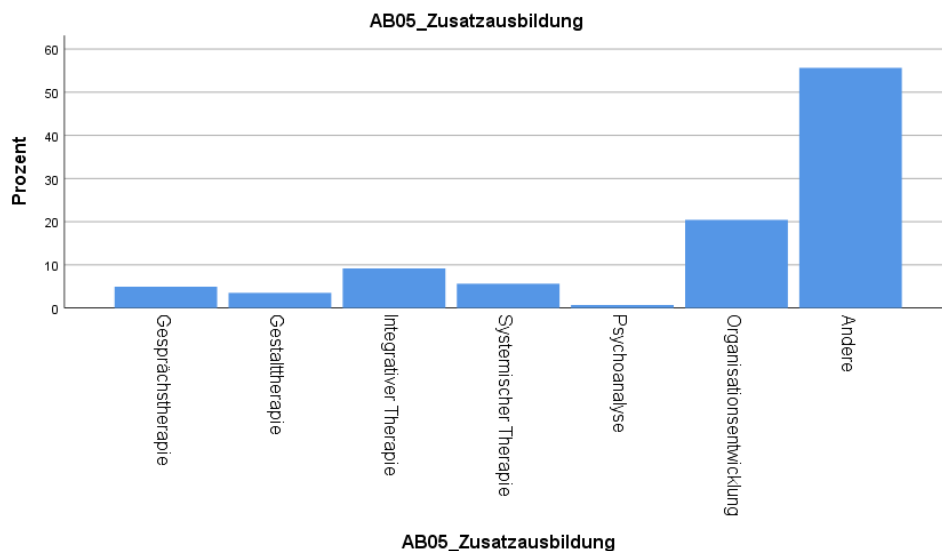


Abbildung 10: Balkendiagramm "Zusatzausbildung"

Die Frage nach der Berufserfahrung der TeilnehmerInnen unterstützt die eingangs formulierte Vermutung, dass knapp 30 % der ProbandInnen bereits mehr als 15 Jahre als SupervisorIn tätig sind und damit auf einen großen Erfahrungsschatz und wertvolle Kompetenzen zurückgreifen können. Weitere 20% der ProbandInnen sind schon mehr als elf Jahre als SupervisorIn tätig und die restlichen 50% bis zu zehn Jahre.

AB06_Berufserfahrung

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	weniger als 1 Jahr	8	5,0	5,1	5,1
	1-3 Jahre	24	15,0	15,4	20,5
	4-6 Jahre	26	16,3	16,7	37,2
	7-10 Jahre	20	12,5	12,8	50,0
	11-15 Jahre	31	19,4	19,9	69,9
	mehr als 15 Jahre	47	29,4	30,1	100,0
	Gesamt	156	97,5	100,0	
Fehlend	nicht beantwortet	4	2,5		
Gesamt		160	100,0		

Tabelle 6: Statistik "Berufserfahrung"

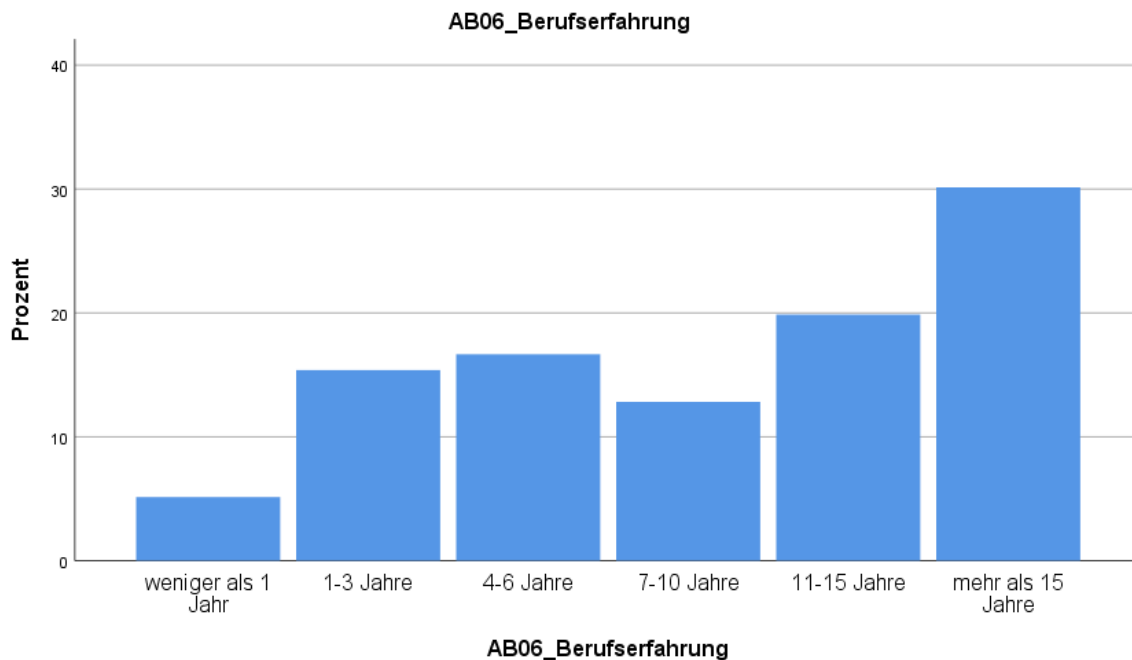


Abbildung 11: Balkendiagramm "Berufserfahrung"

Auch die Erfahrungen mit Eigensupervision, also die Erfahrungen selbst als SupervisorIn, entsprechen tendenziell der Berufserfahrung der TeilnehmerInnen, was wiederum für eine hohe Qualität und Wertschätzung der eigenen Tätigkeit als SupervisorIn spricht. Demnach weist über die Hälfte der ProbandInnen (53,8%) mehr als 15 Jahre Erfahrung in Eigensupervision auf.

AB07_Erfahrung Eigensupervision

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	weniger als 1 Jahre	2	1,3	1,3	1,3
	1-3 Jahre	12	7,5	7,7	9,0
	4-6 Jahre	16	10,0	10,3	19,2
	7-10 Jahre	14	8,8	9,0	28,2
	11-15 Jahre	26	16,3	16,7	44,9
	mehr als 15 Jahre	86	53,8	55,1	100,0
	Gesamt	156	97,5	100,0	
Fehlend	nicht beantwortet	4	2,5		
Gesamt		160	100,0		

Tabelle 7: Statistik "Erfahrung Eigensupervision"

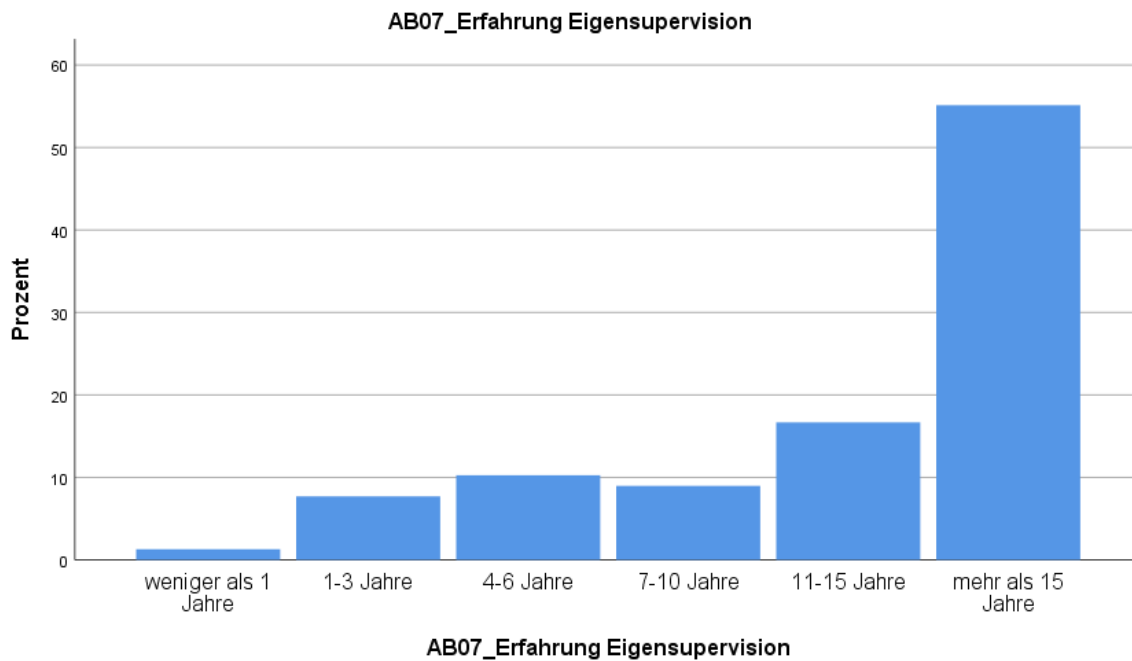


Abbildung 12: Balkendiagramm "Erfahrung Eigensupervision"

Die Abfrage des Tätigkeitsfelds ergab, dass nur 11,3% der TeilnehmerInnen in einer Klinik und Beratungsstelle als Angestellte oder Freiberufler beschäftigt sind. Die dritte Antwortmöglichkeit „andere“ wurde hingegen wieder von der Mehrheit der Probanden (83,1%) ausgewählt.

AB08_Tätigkeitsfeld

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	in einer Klinik	5	3,1	3,3	3,3
	in einer Beratungsstelle	12	7,5	8,0	11,3
	anderes	133	83,1	88,7	100,0
	Gesamt	150	93,8	100,0	
Fehlend	nicht beantwortet	10	6,3		
Gesamt		160	100,0		

Tabelle 8: Statistik "Tätigkeitsfeld"

Die nachträgliche Codierung der Antwortmöglichkeit „andere“ ergab, dass ca. die Hälfte der Befragten in freier Praxis arbeiten. Ferner sind 13,1% der Befragten in sozialen Einrichtungen sowie 8,8% in Bildungseinrichtungen tätig.

AB08_04_Tätigkeitsfeld_andere_codiert

		Häufig- keit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	freie Praxis	75	46,9	62,5	62,5
	soziale Einrichtung	21	13,1	17,5	80,0
	Bildungseinrichtung	14	8,8	11,7	91,7
	Wirtschaft	2	1,3	1,7	93,3
	andere	8	5,0	6,7	100,0
	Gesamt	120	75,0	100,0	
Fehlend	nicht beantwortet	40	25,0		
Gesamt		160	100,0		

Tabelle 9: Statistik "Tätigkeitsfeld Andere"

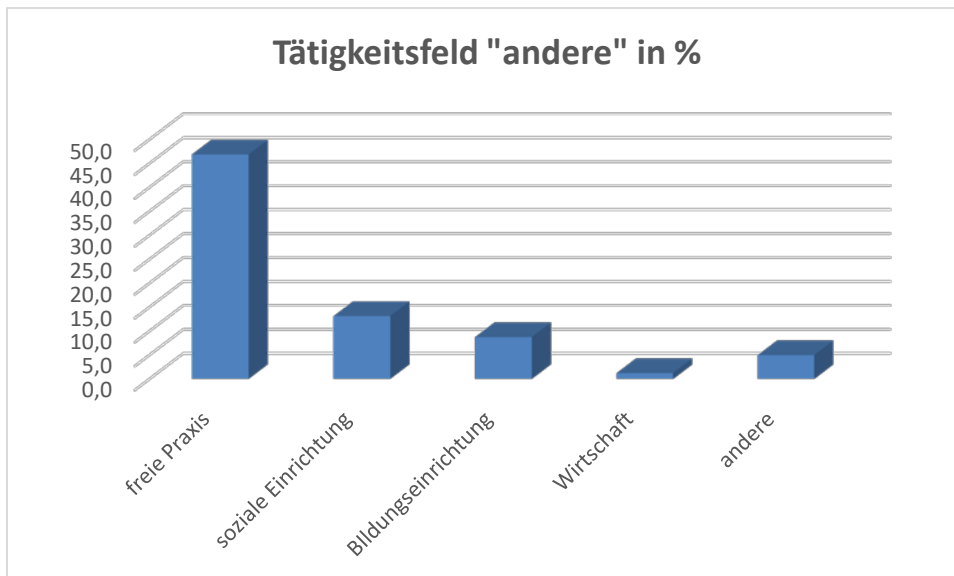


Abbildung 13: Balkendiagramm "Tätigkeitsfeld Andere"

Die mehrheitliche Tätigkeit in freier Praxis lässt außerdem auf die Funktion der Tätigkeit als SupervisorIn schließen. So führt gleichermaßen eine Mehrheit der ProbandInnen (51,9%) eine leitende Funktion aus und 76,9% der Befragten sind selbständig.

AB09_Funktion

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	leitend	83	51,9	60,1	60,1
	nicht leitend	55	34,4	39,9	100,0
	Gesamt	138	86,3	100,0	
Fehlend	nicht beantwortet	22	13,8		
Gesamt		160	100,0		

Tabelle 10: Häufigkeit "Funktion"

AB10_Form der Tätigkeit

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	selbständig	123	76,9	79,4	79,4
	angestellt	32	20,0	20,6	100,0
	Gesamt	155	96,9	100,0	
Fehlend	nicht beantwortet	5	3,1		
Gesamt		160	100,0		

Tabelle 11: Häufigkeit "Form der Tätigkeit"

Aufbauend auf die soeben beschriebene Rubrik „Ausbildung und Beruf“ der ProbandInnen, wurden inhaltliche Fragen zum Thema Supervision gestellt.

Die erste inhaltliche Frage zur Supervisionspraxis beschäftigte sich mit der Bedeutung von Empathie im Supervisionsprozess. Dazu sollten die ProbandInnen auf einer likert-Skala (1= gar nicht wichtig, 2= kaum wichtig, 3 = mittelmäßig wichtig, 4 = ziemlich wichtig, 5=außerordentlich wichtig) bewerten, inwiefern Empathie für einen guten Supervisor/ eine gute Supervisorin von Bedeutung ist. Diese Bewertung sollte außerdem aus drei verschiedenen Perspektiven vorgenommen werden: von dem/der SupervisorIn zum/r SupervisandIn hin, von dem/der SupervisorIn zu dem/der präsentierten KlientIn des/r SupervisandIn hin und zuletzt von dem/der SupervisandIn zu dem/der SupervisorIn hin.

Die Ergebnisse der Datenauswertung zeigten, dass für die Befragten besonders die Empathie vom Supervisor zum Supervisanden hin von großer Bedeutung ist (Mittelwert = 4,54). Auch die Empathie von dem/der SupervisorIn zu dem/der präsentierten KlientIn des/r SupervisandIn hin wurde als sehr bedeutsam empfunden (Mittelwert = 4,04). Demgegenüber scheint die Empathie von dem/der SupervisandIn zu dem/der SupervisorIn hin keine besonders wichtige Rolle für die ProbandInnen im Supervisionsprozess zu spielen (Mittelwert = 2,88).

Statistiken

		SU01_01_Empathie: Vom Supervisor zum Supervisand hin?	SU01_02_Empathie: Vom Supervisor zum präsentierten Klienten des Supervisanden hin?	SU01_03_Empathie: Vom Supervisand zum Supervisor hin?
N	Gültig	156	155	156
	Fehlend	4	5	4
Mittelwert		4,54	4,04	2,88
Median		5,00	4,00	3,00
Std.-Abweichung		0,594	0,925	1,103
Varianz		0,353	0,856	1,217
Minimum		2	2	1
Maximum		5	5	5
Perzentile	25	4,00	3,00	2,00
	50	5,00	4,00	3,00
	75	5,00	5,00	4,00

Tabelle 12: Bedeutung von Empathie in der Supervision

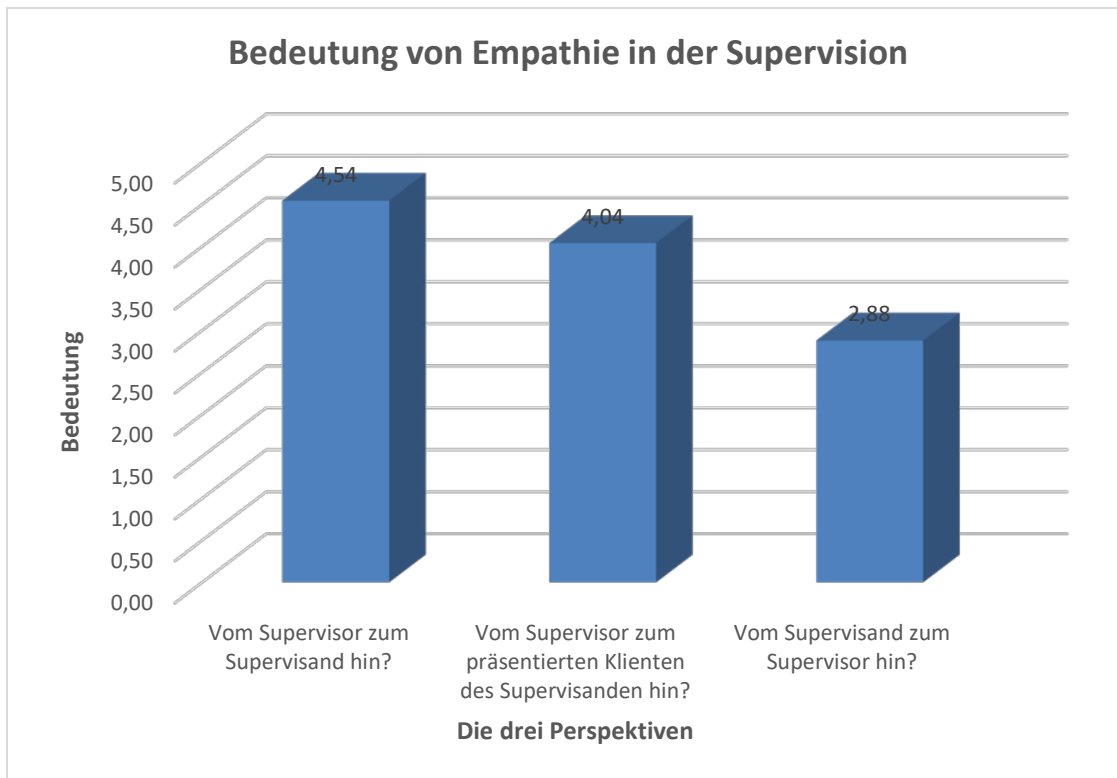


Abbildung 14: Balkendiagramm "Bedeutung von Empathie in der Supervision"

Das nächste Fragebogenitem beschäftigte sich weiterführend damit, wie häufig empathische Prozesse in der Supervision thematisiert werden. Auch bei diesem Item wurden wieder drei verschiedene Perspektiven bei der Bewertung berücksichtigt: die Empathie von dem/der SupervisorIn zu dem/der SupervisandIn hin, die wechselseitige Empathie zwischen SupervisandIn und KlientIn und abschließend die wechselseitige Empathie zwischen SupervisorIn und SupervisandIn. Die Datenauswertung ergab, dass empathische Prozesse am häufigsten in der wechselseitigen Empathie zwischen SupervisandIn und KlientIn thematisiert werden (Mittelwert = 3,62). Darauf folgt die durchschnittliche Häufigkeit der Thematisierung empathischer Prozesse von dem/der SupervisorIn zu dem/der SupervisandIn hin (Mittelwert = 3,38), während empathische Prozesse seltener in einer wechselseitigen Empathie zwischen SupervisorIn und SupervisandIn thematisiert werden (Mittelwert = 2,99).

		SU02_01_Thema emp. Prozesse: Als Empathie vom Supervisor zum Supervisand hin?	SU02_02_Thema emp. Prozesse: Als wechselseitige Empathie zwischen Supervisand und Klient?	SU02_03_Thema emp. Prozesse: Als wechselseitige Empathie zwischen Supervisor und Supervisand?
N	Gültig	156	155	155
	Fehlend	4	5	5
Mittelwert		3,38	3,62	2,99
Median		3,00	4,00	3,00
Std.-Abweichung		1,044	1,002	0,960
Varianz		1,090	1,004	0,922
Minimum		1	1	1
Maximum		5	5	5
Perzentile	25	3,00	3,00	2,00
	50	3,00	4,00	3,00
	75	4,00	4,00	4,00

Tabelle 13: Statistik "Häufigkeit der Thematisierung empathischer Prozesse in der Supervision"

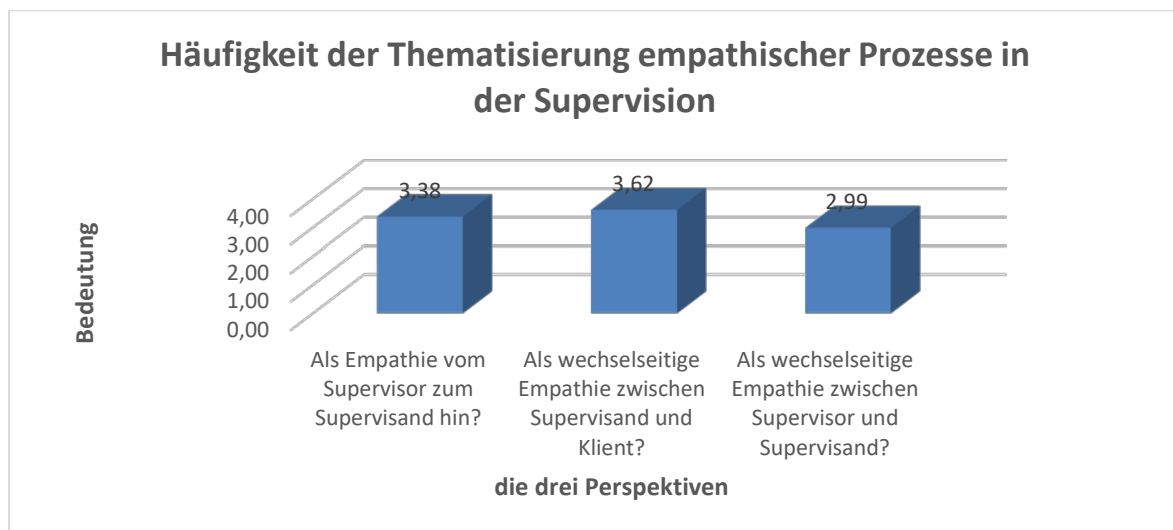


Abbildung 15: Balkendiagramm "Häufigkeit der Thematisierung empathischer Prozesse in der Supervision"

In einem nächsten Schritt sollten die Befragten angeben, für wie wichtig sie es halten, die eigene Supervisionstätigkeit supervidieren zu lassen. Auch hier bestand die Möglichkeit aus einer likert-Skala zu wählen (1= gar nicht wichtig, 2= kaum wichtig, 3 = mittelmäßig wichtig, 4 = ziemlich wichtig, 5=außerordentlich wichtig). Die Ergebnisse zeigen, dass ca. 85% der ProbandInnen die Supervision der eigenen Supervisionstätigkeit für ziemlich bis

außerordentlich wichtig erachten. Nur knapp 12% der Befragten beurteilten die Supervision der eigenen Supervisionstätigkeit als kaum oder nur mittelmäßig wichtig.

SU05_Supervision von Supervision

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	2 (kaum)	2	1,3	1,3	1,3
	3 (mittelmäßig)	17	10,6	10,9	12,2
	4 (ziemlich)	72	45,0	46,2	58,3
	5 (außerordentlich)	65	40,6	41,7	100,0
	Gesamt	156	97,5	100,0	
Fehlend	nicht beantwortet	4	2,5		
Gesamt		160	100,0		

Tabelle 14: Balkendiagramm "Bedeutung von Empathie in der Supervision"

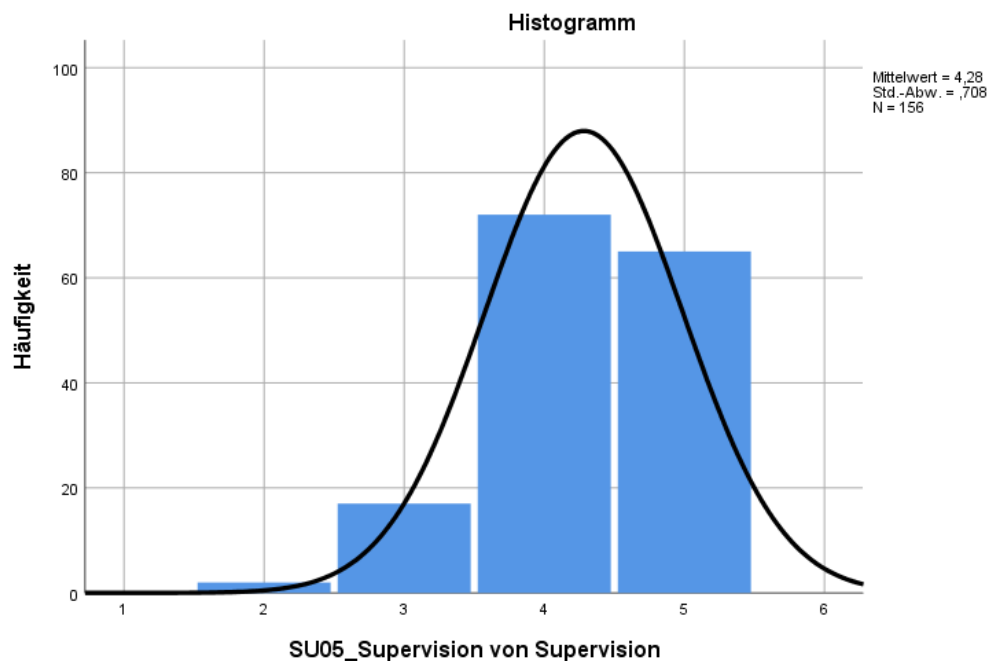


Abbildung 16: Histogramm "Häufigkeit Eigensupervision"

Des Weiteren wurde erfragt, wie häufig sich die ProbandInnen in ihrer Rolle als Supervisor/in selbst in Supervision begeben. Die ursprünglich offen formulierte Frage, wurde im Nachhinein neu codiert, sodass die Antworten in sinnvolle Gruppen eingeteilt und ausgewertet werden konnten. Das folgende Diagramm veranschaulicht, dass sich über 60% der Befragten mindestens einmal im Vierteljahr oder sogar häufiger in eine Supervision begeben, um ihre eigene Tätigkeit und Rolle als Supervisor/in supervidieren zu lassen. Das

spricht wiederum für einen hohen Qualitätsanspruch der ProbandInnen an die eigene Person und ihre supervisorische Arbeit.

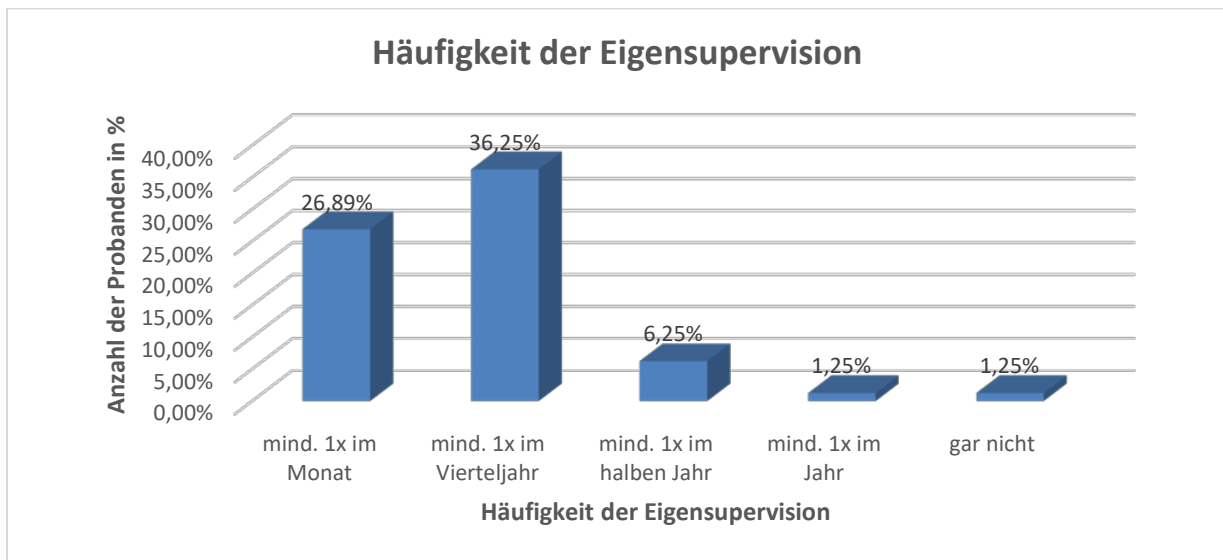


Abbildung 17: Balkendiagramm "Häufigkeit Eigensupervision"

Zudem können sich SupervisorInnen im Rahmen ihrer Tätigkeit in verschiedenen Rollen gegenüber den KlientInnen und SupervisandInnen hin wiederfinden. Auch dazu wurden den Befragten verschiedene Rollen vorgegeben, die sie jeweils einzeln auswählen und als eher weniger oder mehr zutreffend bewerten konnten. Die Datenauswertung dieses Items ergab, dass sich die ProbandInnen oftmals vor allem als Förderer von Eigenreflexion sowie Problembewusstsein und Kritikfähigkeit sehen. Ferner sehen sie sich häufig auch als Förderer und Entwickler von etwas Neuem. Eher selten finden sie sich dagegen in der Rolle eines/-r PsychotherapeutIn oder RechtsberaterIn wieder.

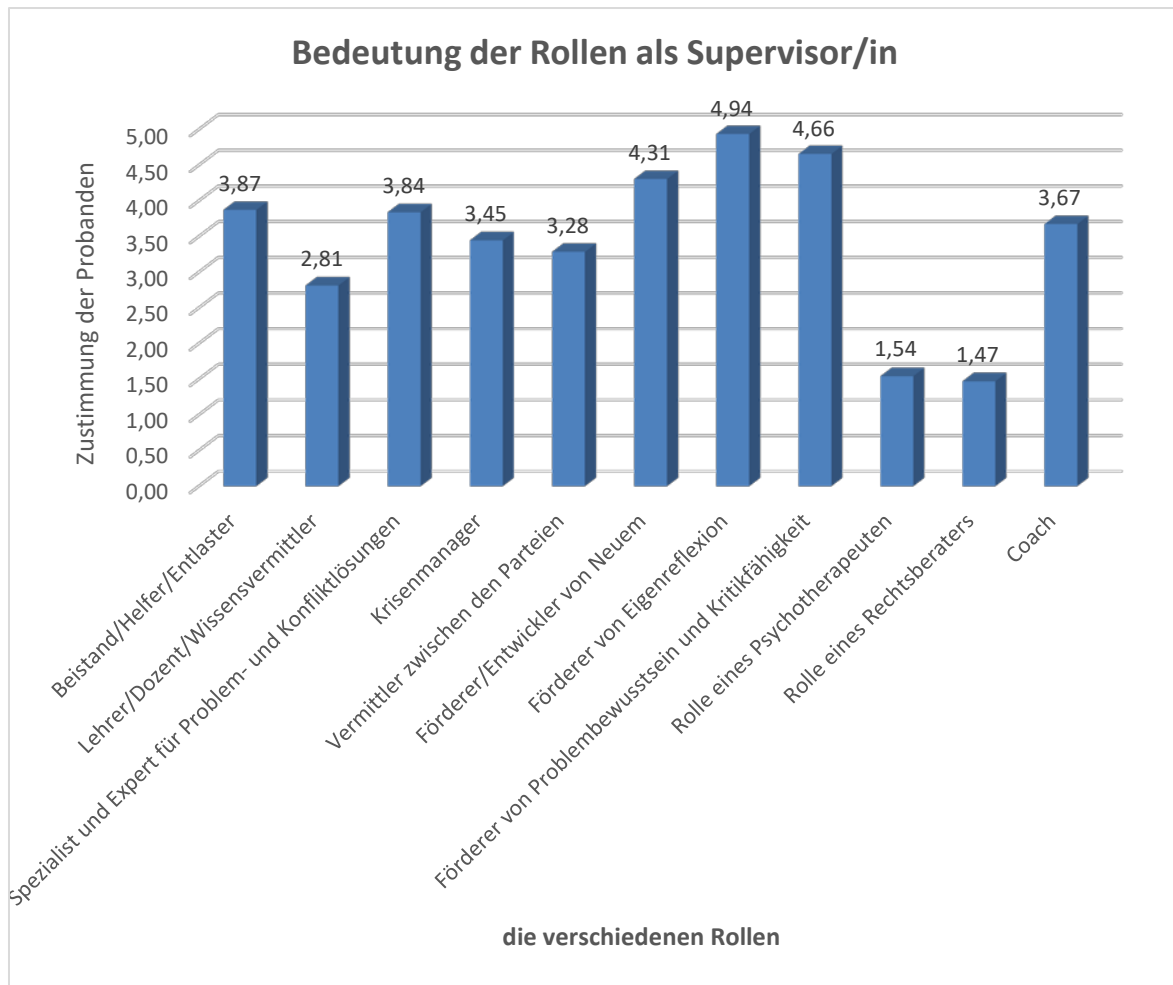


Abbildung 18: Balkendiagramm "Bedeutung der Rollen als SupervisorIn"

SU08 andere Funktion oder Rolle

Im Rahmen des Freitextfeldes konnten die Befragten eigene Gedanken zu der Frage generieren. So stehen die folgenden Antworten exemplarisch für die Antworten in dieser Kategorie: SpezialistIn für Rollenklärungen; Vorbild bezüglich verschiedener Aspekte wie Selbstsorge, Reflexionsbereitschaft; Vorbild in Genderrolle und Diversitätsaspekten; HumoristIn – die leichte Seite des Lebens weisender.

Trotz der nachgewiesenen Vorteile und der hohen Qualität von Supervision wurden im Rahmen dieser Untersuchung auch mögliche unerwünschte Effekte und Wirkungen, die im Supervisionsprozess entstehen können, wiederum aus zwei verschiedenen Perspektiven betrachtet.

Die erste Perspektive betrifft mögliche unerwünschte Wirkungen und Effekte der Supervision für die SupervisandInnen. Hier wurde deutlich, dass 18,8% der Befragten vor allem einen zu großen Einfluss durch den/die SupervisorIn selbst befürchten. Auch die negative Einflussnahme nachteiliger Rahmenbedingungen wurde von 16,3% der Befragten als

relevante Gefahrenquelle für unerwünschte Effekte und Wirkungen seitens des Supervisanden benannt.

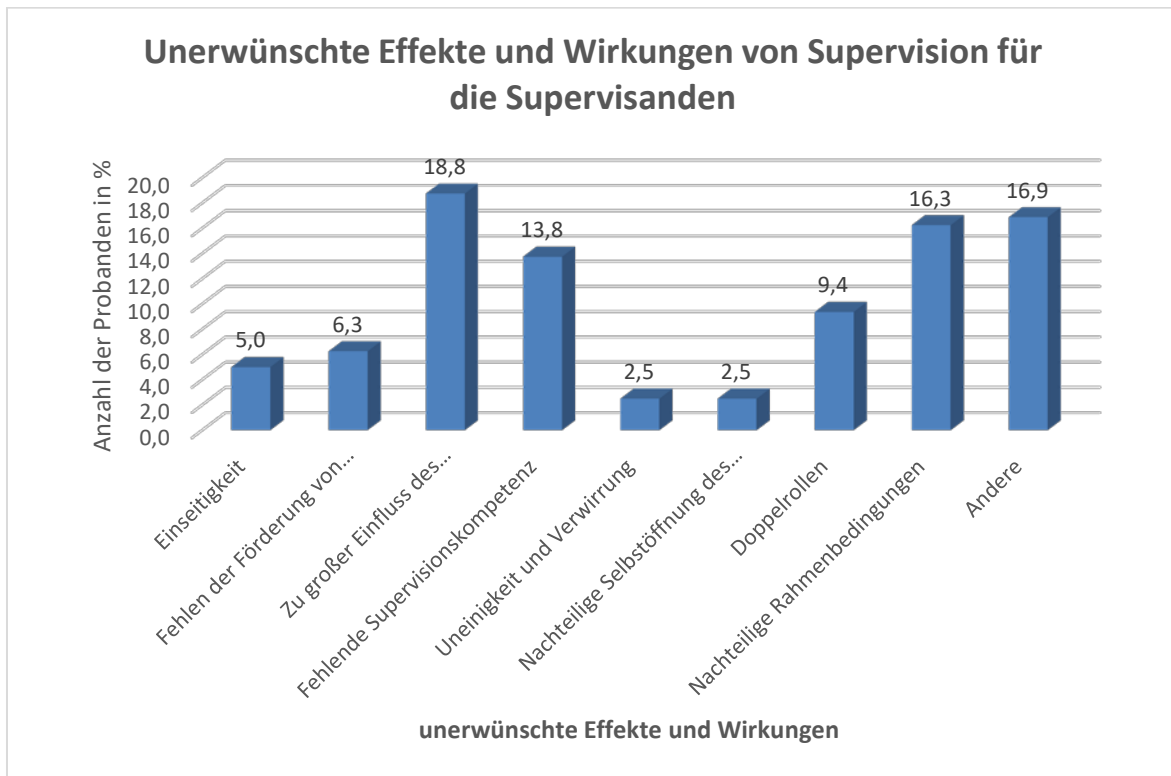


Abbildung 19: Balkendiagramm "Unerwünschte Effekte und Wirkungen für die KlientInnen der SupervisandInnen"

SU09_andere

Immerhin 16,9% der Befragten haben diese Kategorie gewählt. Bei Betrachtung der Antworten wird deutlich kritisiert, dass in den vorgegebenen Antwortkategorien keine Mehrfachantwort möglich war. Zu Recht weisen die Befragten daraufhin, dass gerade in dieser Frage mehreres zutreffend sein kann. Offensichtlich ist hier bei der Umsetzung des Fragebogens in die Onlineversion ein Fehler unterlaufen. Somit können die Befunde diesbezüglich nur eingeschränkt interpretiert werden. Durch den Mangel in der technischen Umsetzung ist allerdings das Erfordernis für die Befragten entstanden, ihre Antworten zu priorisieren. Es ist also davon auszugehen, dass die Antworten die „erste Präferenz“ der Befragten darstellen.

Die zweite Perspektive auf potenzielle negative Effekte und Wirkungen von Supervision, befasst sich mit den KlientInnen der SupervisandInnen. 23,8% der Befragten sahen die fehlende Kompetenz des/der SupervisorIn als größte Gefahrenquelle, dicht gefolgt von missglückten Interventionen.

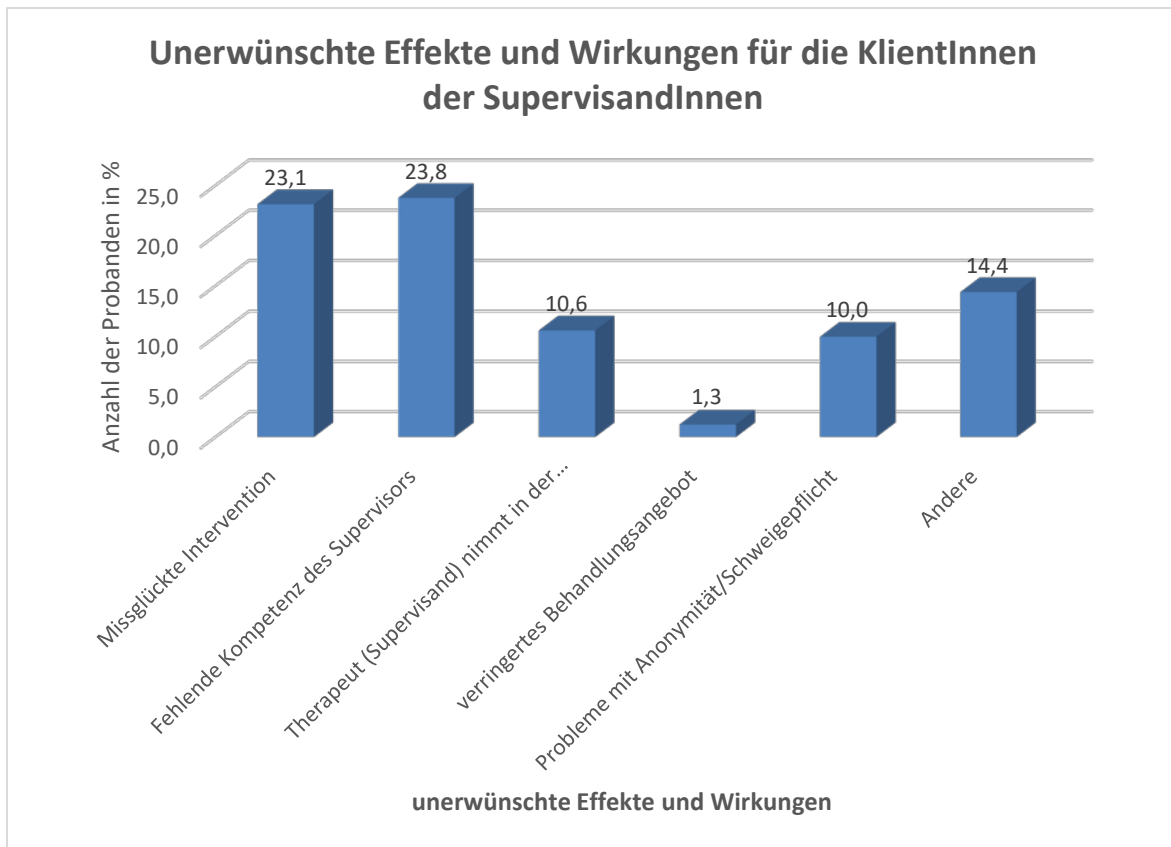


Abbildung 20: Balkendiagramm "Unerwünschte Effekte und Wirkungen für die KlientInnen der SupervisandInnen"

SU10_andere

Auch bei diesem Item zeigt sich ein ähnliches Antwortmuster wie bei der vorangegangenen Frage. 14,4% der Befragten wählten diese Kategorie. Methodisch wird auch hier das Fehlen einer Mehrfachnennung kritisch angemerkt. Daher sind auch diese Befunde nur eingeschränkt belastbar.

Neben den unerwünschten Effekten und Wirkungen, die Supervision mit sich bringen kann, wurden daraufhin auch die protektiven Faktoren von Supervision wiederum aus den beiden eben bereits beschriebenen Perspektiven von den Probanden bewertet. Zum einen beurteilten die Befragten die Bedeutung der protektiven Faktoren für die SupervisandInnen und zum anderen für die KlientInnen ihrer SupervisandInnen.

Zu den wichtigsten protektiven Faktoren für die SupervisandInnen der Befragten zählen vor allem die Reflexion (Mittelwert = 4,86) sowie die Mehrperspektivität und Außensicht (Mittelwert = 4,85), die durch die Inanspruchnahme der Supervision gefördert werden kann. Gleiches gilt ebenfalls für die Verbesserung der Teamarbeit (Mittelwert = 4,54) und die Unterstützung und Entlastung der SupervisandInnen (Mittelwert = 4,53). Demgegenüber

wurden protektive Faktoren wie Trost (Mittelwert = 2,99) und Motivation (Mittelwert = 3,72) als nicht so relevant bewertet.



Abbildung 21: Balkendiagramm "Protektive Faktoren für SupervisandInnen"

Als besonders wirksame protektive Faktoren für die KlientInnen der SupervisandInnen wurden ebenfalls die Reflexionsfähigkeit (Mittelwert = 4,59) und die Möglichkeit zur Mehr- und Metaperspektivität (Mittelwert = 4,58) bewertet.

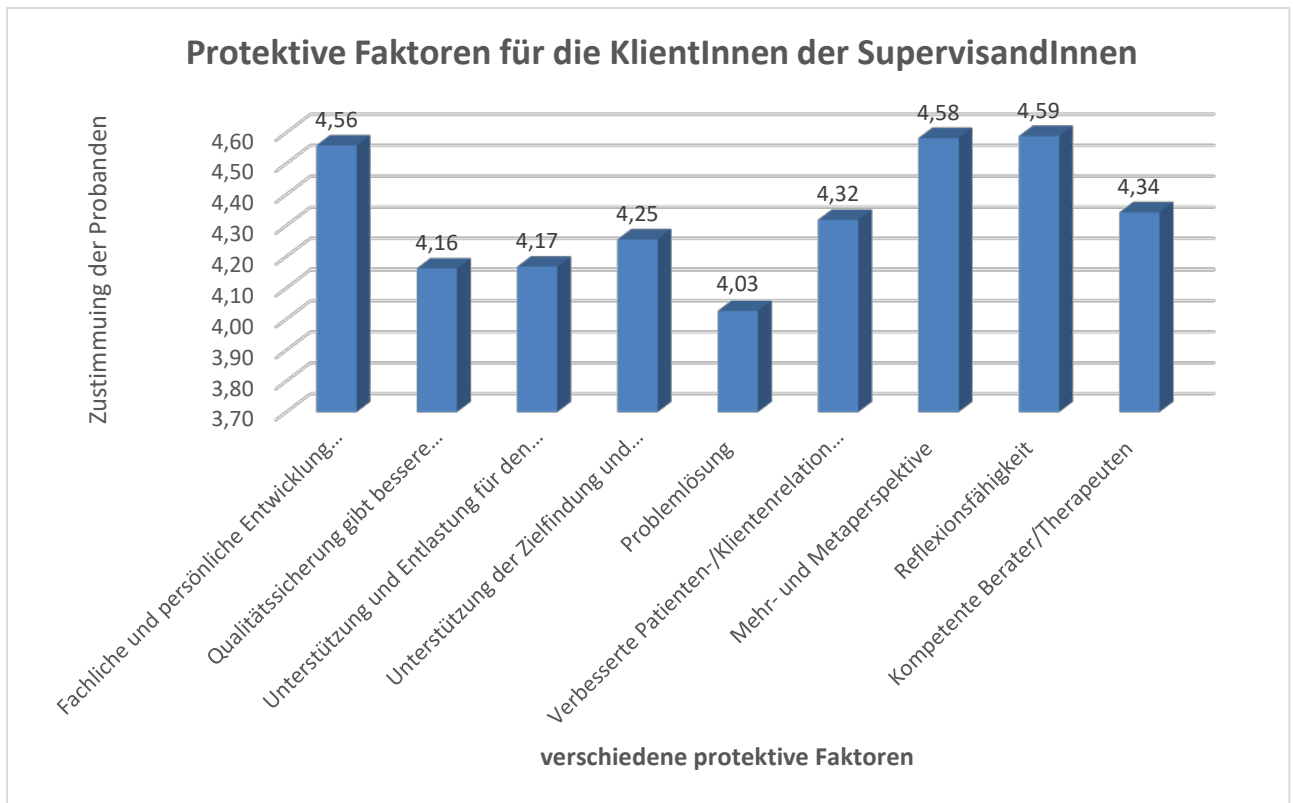


Abbildung 22: Balkendiagramm "Protective Factors for Supervisors"

Further, in the questionnaire, various multiperspective levels of consideration and their importance for the supervision process were asked. Five levels of consideration were given to the respondents, whose importance they should judge as a supervisor on a Likert scale. It was clear that the importance of the five levels of consideration was overall rated very high. The most important level of consideration was, however, the third level of consideration, the external view on the process between supervisor and client (mean = 4.61).

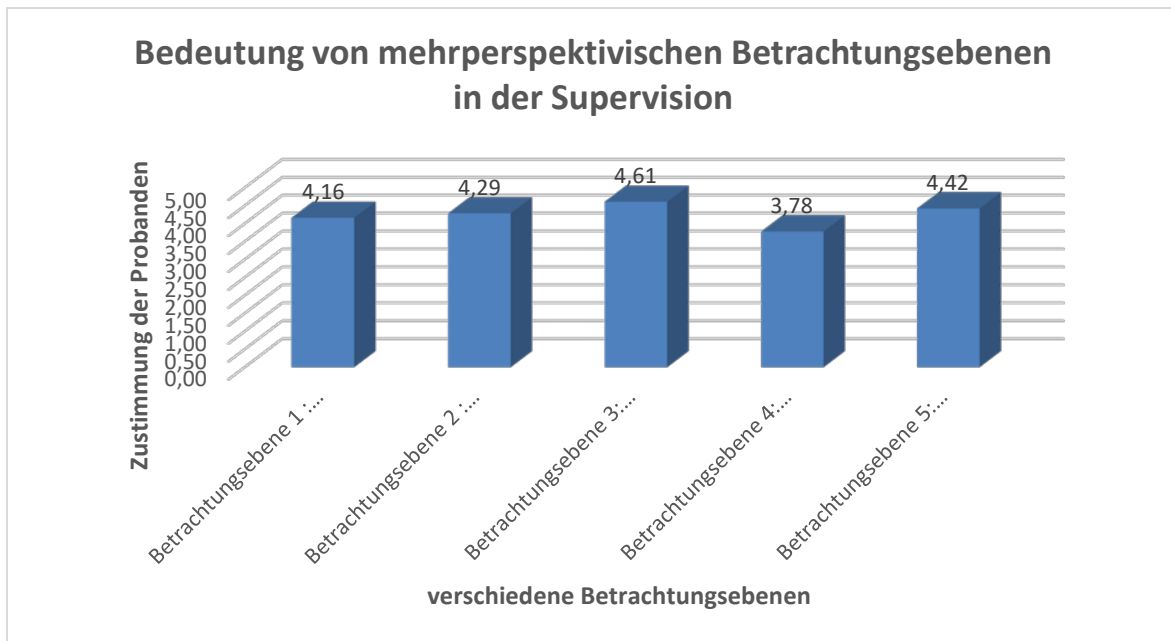


Abbildung 23: Balkendiagramm "Bedeutung von mehrperspektivischen Betrachtungsebenen in der Supervision"

Legende zur Grafik:

Betrachtungsebene 1: Soziale Lebenswelten der vorgestellten KlientInnen

Betrachtungsebene 2: Beziehungsdynamiken der KlientInnen mit ihren Bezugspersonen in Arbeit und Privatleben

Betrachtungsebene 3: Außensicht auf den Prozess SupervisandIn mit ihren KlientInnen

Betrachtungsebene 4: Beziehungsdynamik SupervisandIn und SupervisorIn

Betrachtungsebene 5: Metaebene: Blick auf den Kontext (Institution, Zeitgeist, Kultur, kollegiale Intervention etc.)

Weiterführend sollten die TeilnehmerInnen die Wichtigkeit verschiedener Kriterien beurteilen, die eine/n gute/n SupervisorIn auszeichnen. Als wichtigstes Kriterium wählten die Befragten mit einem Mittelwert von 4,79 die kommunikativen, emotionalen und sozialen Kompetenzen und Performanzen des/der SupervisorIn. Der Vermittlung aktueller Ergebnisse der Supervisionsforschung wurde als Kriterium für gute Supervision jedoch kaum Bedeutung beigemessen (Mittelwert = 2,75).

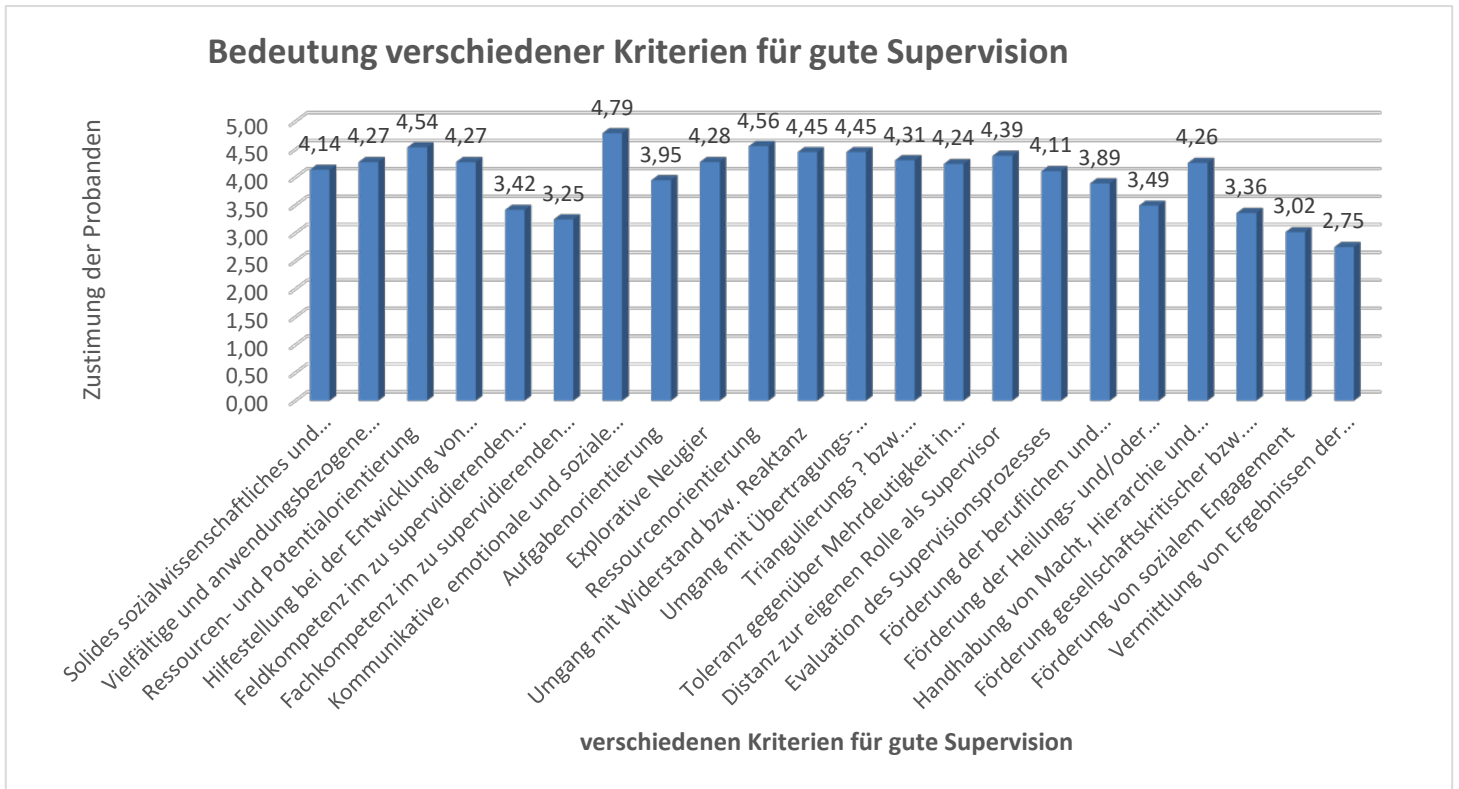


Abbildung 24: Balkendiagramm "Bedeutung verschiedener Kriterien für gute Supervision"

Im Folgenden wurden die ProbandInnen außerdem gefragt, welchen Rollenzuschreibungen sie als SupervisorIn zustimmen würden. Dazu konnten sie erneut aus sieben vorgegeben Rollenzuschreibungen wählen und angeben, inwiefern sie diesen zustimmen würden. Die größte Zustimmung fand die Rolle des/der SupervisorIn als Kommunikationsspezialist (Mittelwert = 4,42), während die Rolle des/der SupervisorIn als Organisationslenker den geringsten Zuspruch erfuhr (Mittelwert = 2,37).

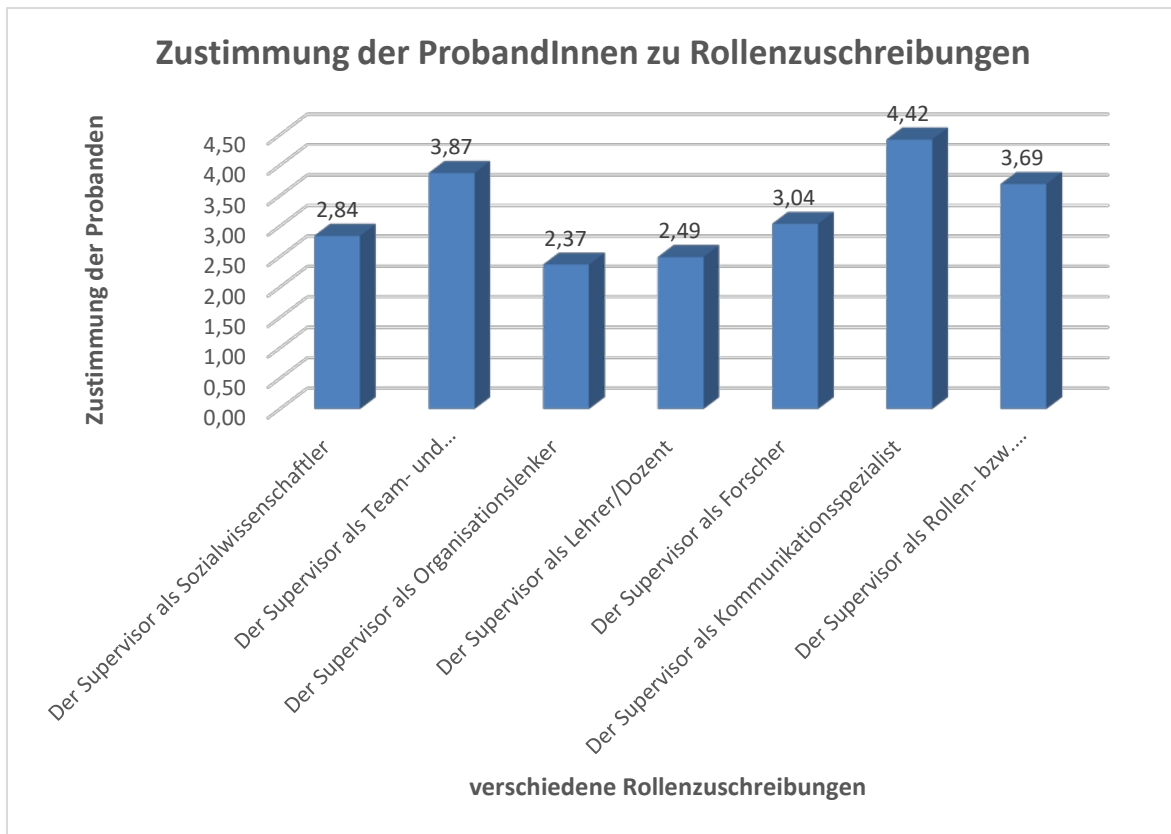


Abbildung 25: Balkendiagramm "Zustimmung der ProbandInnen zu Rollenzuschreibungen"

Auch die Vorbildfunktion eines/-r SupervisorIn für seine SupervisandInnen wurde in Form von notwendigen Eigenschaften eines/-r SupervisorIn abgefragt. Hier stach vor allem die Eigenschaft der Besonnenheit und Reflexivität hervor (Mittelwert = 4,59), dicht gefolgt von der Transparenz seiner Absichten und Handlungen (Mittelwert = 4,50). Eher geringe

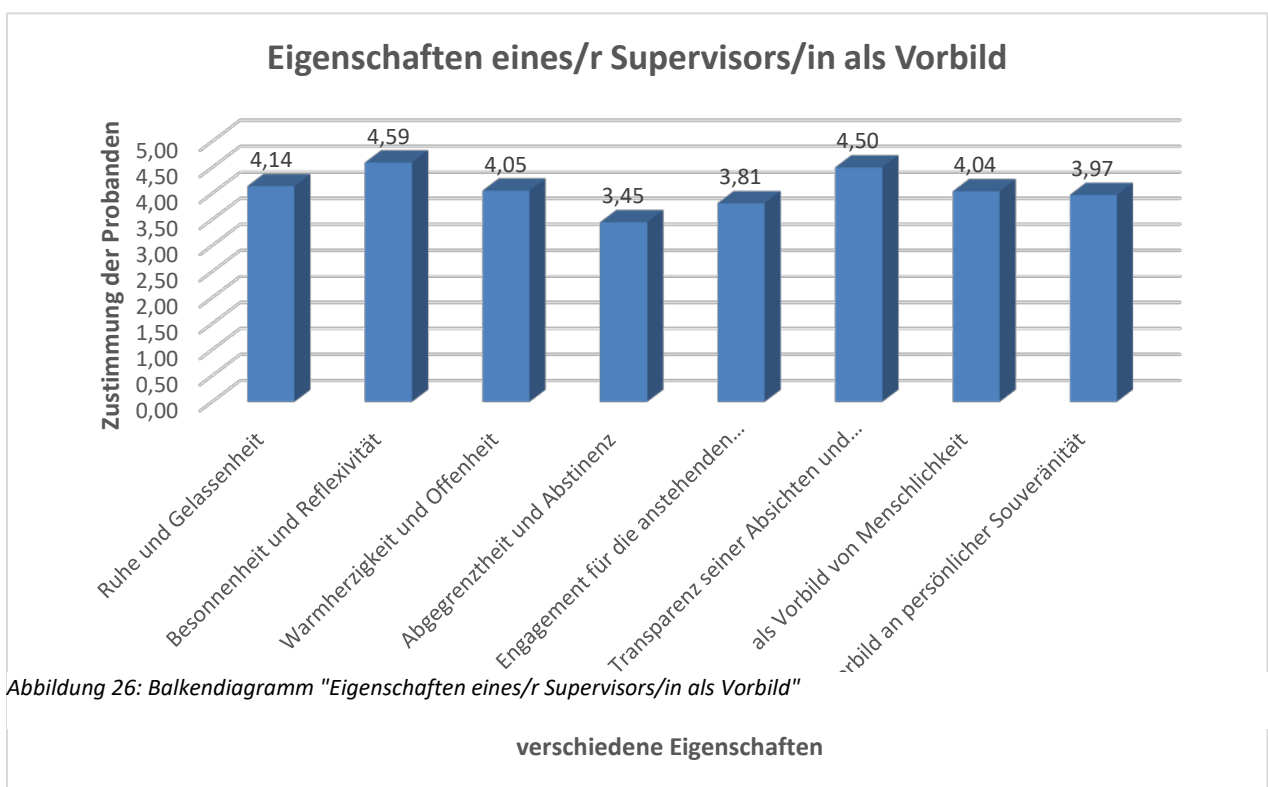


Abbildung 26: Balkendiagramm "Eigenschaften eines/r Supervisors/in als Vorbild"

Bedeutung wurde der Eigenschaft zur Abgrenzung und Abstinenz beigemessen (Mittelwert = 3,45).

Die letzten drei Items des Fragebogens, die sich mit den inhaltlichen Aspekten supervisorischer Prozesse beschäftigen und sich mithilfe quantitativer Methoden deskriptiv auswerten lassen, befassen sich mit dem atmosphärischen Erleben in supervisorischen Prozessen, der Ebene der Nonverbalität und zuletzt mit der Bedeutung des Informationsflusses zwischen SupervisandIn und KlientIn innerhalb supervisorischer Prozesse.

Die ProbandInnen bewerteten die Bedeutung des atmosphärischen Erlebens in supervisorischen Prozessen insgesamt sehr hoch. Die Datenauswertung ergab, dass ca. 93% aller Befragten dieses als ziemlich bis außerordentlich wichtig beurteilten, sodass darauf ein Mittelwert von 4,37 resultierte. Damit ist das atmosphärische Erleben in der Supervision nicht zu unterschätzen.

Statistiken

SU19_Bedeutung atmosphärisches Erleben		
N	Gültig	154
	Fehlend	6
Mittelwert		4,37
Median		4,00
Std.-Abweichung		0,604
Varianz		0,365
Minimum		2
Maximum		5
Perzentile	25	4,00
	50	4,00
	75	5,00

Tabelle 15: Statistik "Bedeutung atmosphärisches Erleben"

SU19_Bedeutung atmosphärisches Erleben

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	kaum	2	1,3	1,3	1,3
	mittelmäßig	4	2,5	2,6	3,9
	ziemlich	83	51,9	53,9	57,8
	außerordentlich	65	40,6	42,2	100,0
	Gesamt	154	96,3	100,0	
Fehlend	nicht beantwortet	6	3,8		
Gesamt		160	100,0		

Tabelle 16: Häufigkeit "Bedeutung atmosphärisches Erleben"

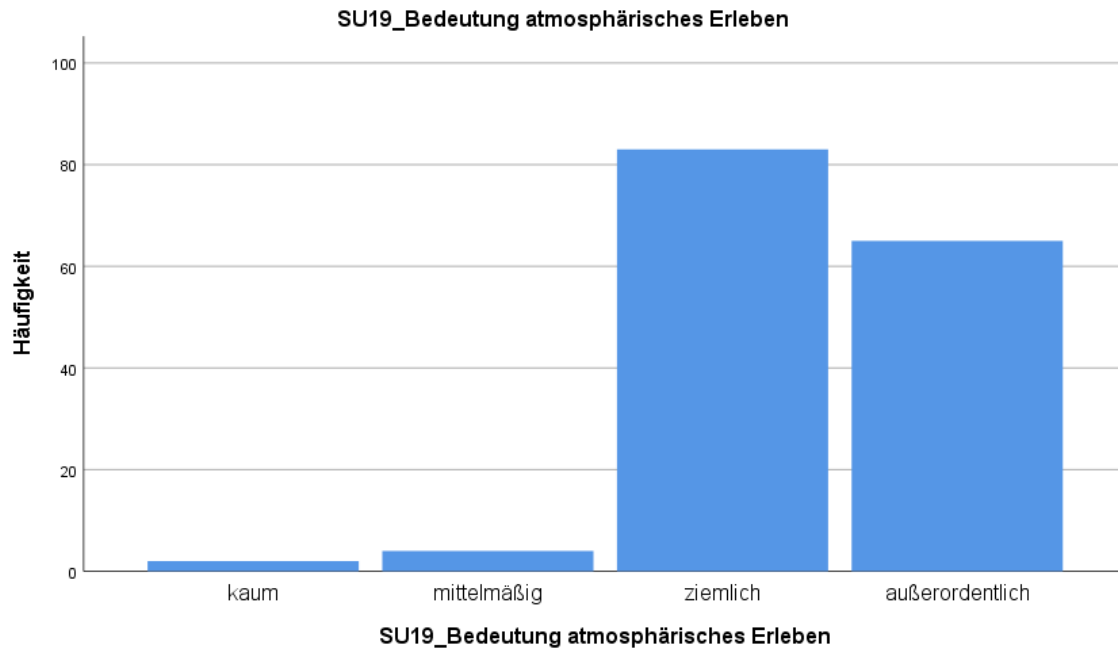


Abbildung 27: Balkendiagramm "Bedeutung atmosphärisches Erleben"

Gleiches gilt für die Ebene der Nonverbalität. Auch die Bedeutung dieser wurde von knapp 87% der ProbandInnen als ziemlich bis außerordentlich wichtig bewertet.

Statistiken

SU20_Ebene der Nonverbalität

N	Gültig	156
	Fehlend	4
Mittelwert		4,38
Median		4,50
Std.-Abweichung		0,721
Varianz		0,521
Minimum		1
Maximum		5
Perzentile	25	4,00
	50	4,50
	75	5,00

Tabelle 17: Statistik "Ebene der Nonverbalität"

SU20_Ebene der Nonverbalität

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	gar nicht	1	0,6	0,6	0,6
	mittelmäßig	16	10,0	10,3	10,9
	ziemlich	61	38,1	39,1	50,0
	außerordentlich	78	48,8	50,0	100,0
	Gesamt	156	97,5	100,0	
Fehlend	nicht beantwortet	4	2,5		
Gesamt		160	100,0		

Tabelle 18: Häufigkeiten "Ebene der Nonverbalität"

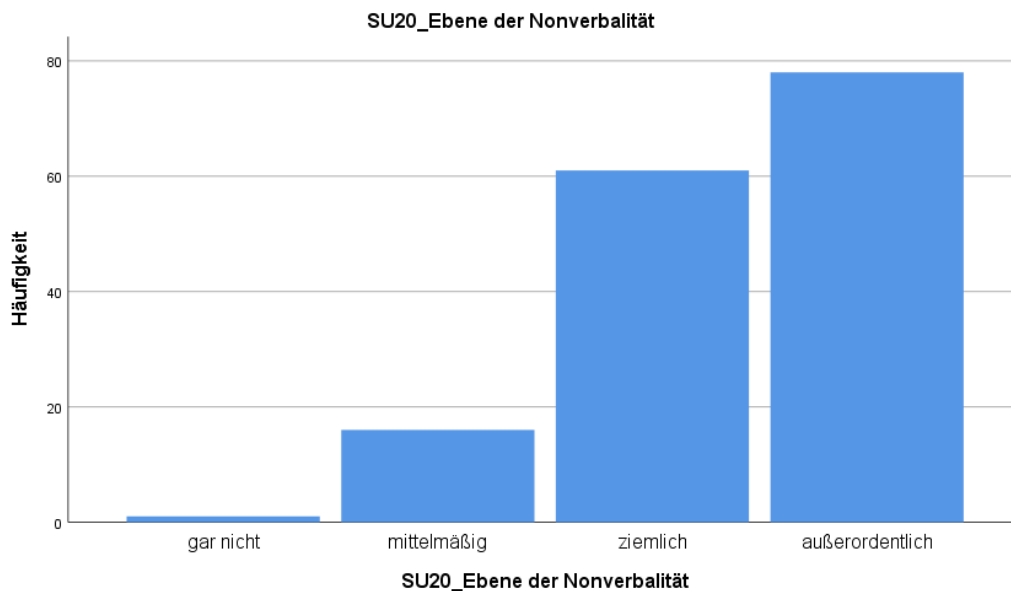


Abbildung 28: Balkendiagramm "Ebene der Nonverbalität"

Deutlich anders verhält es sich mit der Bedeutung des Informationsflusses zwischen SupervisandIn und KlientIn innerhalb eines Supervisionsprozess. Über die Hälfte der ProbandInnen (53,8%) erachten die Weitergabe von Informationen über die Inhalte und Ergebnisse des Supervisionsprozesses als kaum oder gar nicht relevant (Mittelwert 2,48).

Statistiken

SU21_Bedeutung Information

N	Gültig	154
	Fehlend	6
Mittelwert		2,48
Median		2,00
Std.-Abweichung		1,264

Varianz		1,598
Minimum		1
Maximum		5
Perzentile	25	1,00
	50	2,00
	75	3,25

SU21_Bedeutung Information

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	gar nicht	43	26,9	27,9	27,9
	kaum	43	26,9	27,9	55,8
	mittelmäßig	30	18,8	19,5	75,3
	ziemlich	27	16,9	17,5	92,9
	außerordentlich	11	6,9	7,1	100,0
	Gesamt	154	96,3	100,0	
Fehlend	nicht beantwortet	6	3,8		
Gesamt		160	100,0		

Tabelle 19: Statistik "Bedeutung Information"

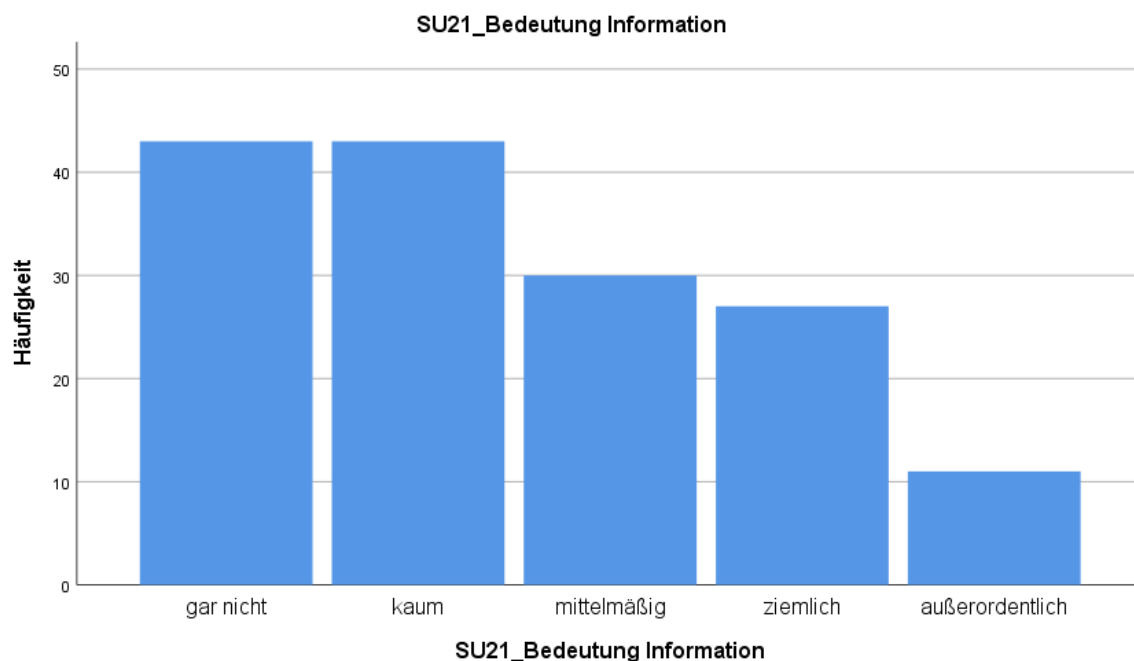


Abbildung 29: Balkendiagramm "Bedeutung Information"

5.4 Schulenbezogene Gruppenvergleiche (integrativ vs. systemisch)

Vor dem Hintergrund der erhobenen Daten, war im Besonderen auch die Frage interessant, ob Ausprägungen der Antworten von dem Ausbildungshintergrund der ProbandInnen abhängig

sind. Da der Ausbildungshintergrund (systemisch, psychoanalytisch/tiefenpsychologisch, humanistisch psychologisch und integrativ) in der Kategorie „Ausbildung und Beruf“ erhoben wurde, konnten entsprechende Hypothesen geprüft werden. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Aufstellung bzw. Formulierung der Hypothesen rein explorativen Charakters ist und daher nicht auf Grundlage wissenschaftlicher Texte und Studien abgeleitet wurden. Dieser Umstand liegt darin begründet, dass im Feld der Supervisionsforschung bisher wenige Studien existieren, die eine solche Thematik aufgreifen, jedoch aufgrund der unterschiedlichen psychologischen Ausbildungsansätze Unterschiede in der Bewertung der Items vermutet werden können.

In Bezug auf die schulenbezogenen Gruppenvergleiche wurden die folgenden Hypothesen formuliert:

1. Der Ausbildungshintergrund der SupervisorInnen beeinflusst die Bedeutung von Empathie für den Supervisionsprozess.
2. In Abhängigkeit des Ausbildungshintergrundes werden empathische Prozesse unterschiedlich häufig thematisiert.
3. Die Bedeutsamkeit von Eigensupervision der SupervisorInnen steht in Abhängigkeit des Schulenhintergrundes.
4. In Abhängigkeit des Schulenhintergrundes zeigen die SupervisorInnen ein unterschiedliches Rollenverständnis.
5. Unterschiedliche Ausbildungshintergründe können sich im Sinne unerwünschter Effekte und Wirkungen auf die SupervisandInnen auswirken.
6. Unerwünschte Effekte und Wirkungen in Bezug auf die KlientInnen der SupervisandInnen können durch den Ausbildungshintergrund beeinflusst sein.
7. Die Schulenzugehörigkeit beeinflusst die protektiven Faktoren in der Supervision in Bezug auf die SupervisandInnen.
8. Protektive Faktoren in Bezug auf die KlientInnen der SupervisandInnen werden durch den Ausbildungshintergrund beeinflusst.
9. Die unterschiedlichen Ausbildungshintergründe der befragten SupervisorInnen wirken sich auf die Beurteilung der mehrperspektivischen Betrachtungsebenen in der Supervision aus.
10. Die subjektiven Sichtweisen der SupervisorInnen zu Kriterien guter Supervision unterscheiden sich in Abhängigkeit der Schulenzugehörigkeit.
11. Der jeweilige Ausbildungshintergrund der SupervisorIn beeinflusst die Zuschreibung von Rollen im Supervisionsprozess.

12. Die Einschätzungen zu den Eigenschaften eines guten Supervisors/einer guten Supervisorin wird durch den Ausbildungshintergrund beeinflusst.
13. Die Bewertung der Bedeutung atmosphärischen Erlebens in der Supervision steht im Zusammenhang mit dem Ausbildungshintergrund.
14. Ein unterschiedlicher Ausbildungshintergrund wirkt sich auf die Einschätzung der Bedeutung von Nonverbalität aus.
15. Der Ausbildungshintergrund beeinflusst die Bewertung der Bedeutung der Vermittlung von Inhalten und Ergebnissen aus dem Supervisionsprozess an den Klienten.

Als Vorbereitung auf die Hypothesenprüfung werden einzelne Items zu Indizes zusammengefasst, die im Folgenden als abhängige Variable formuliert werden. Dazu werden die einzelnen Items erst mithilfe von Cronbachs Alpha auf ihre Reliabilität hin überprüft, anschließend durch die Berechnung von Korrelationsmaßen mit der unabhängigen Variable (Ausbildungshintergrund) in Bezug gesetzt und zuletzt auf Unterschiede zwischen den Gruppen (verschiedene Ausbildungshintergründe) bzgl. der Bewertung der abhängigen Variablen hin überprüft.

Die *erste Hypothese* besagt, dass der Ausbildungshintergrund die Beurteilung der Bedeutung von Empathie für den Supervisionsprozess beeinflusst. Für den aus den insgesamt drei Items (SU01) gebildeten Index bzgl. der Bewertung der Bedeutung von Empathie konnte nur ein geringer Wert für Cronbachs Alpha ermittelt werden (0,568), sodass davon ausgegangen werden muss, dass die in diesem Index zusammengefassten Items nicht dasselbe Konstrukt (die Bedeutung von Empathie für den Supervisionsprozess) messen.

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Cronbachs Alpha für standardisierte Items	Anzahl der Items
0,520	0,568	3

Tabelle 20: Reliabilitätsstatistik

Darüber hinaus konnte festgestellt werden, dass der gebildete Index zur Beurteilung der Bedeutung von Empathie in der Supervision nicht normalverteilt ist, was bereits durch die obige deskriptive Beschreibung der einzelnen Items deutlich wurde und erneut durch das signifikante Ergebnis des durchgeführten KS-Tests bestätigt wird.

Tests auf Normalverteilung						
Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk			
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
INDEX SU_01_Empathie	0,112	156	0,000	0,963	156	0,000

Tabelle 21: Test auf Normalverteilung Hypothese 1

Der potenzielle Zusammenhang zwischen dem Ausbildungshintergrund (unabhängige Variable) und der Bewertung der Bedeutung von Empathie für den Supervisionsprozess (abhängige Variable) wurde anhand des Korrelationsmaßes Eta bzw. Eta² überprüft.

Richtungsmaße			Wert
Nominal- bzgl. Intervallmaß	Eta	INDEX SU_01_Empathie abhängig	0,192
		AB02_Ausbildungshintergrund abhängig	0,288

Tabelle 22: Richtungsmaße Hypothese 1

Zwischen dem gebildeten Index zur Beurteilung der Bedeutung von Empathie für den Supervisionsprozess und dem Ausbildungshintergrund, konnte ein nur schwacher Zusammenhang festgestellt werden. Nur ca. 3,69% der Streuung des Index (abhängige Variable) können durch den Ausbildungshintergrund erklärt werden.

Um ggf. konkrete Unterschiede zwischen den Gruppen (Ausbildungshintergründen) bei der Beurteilung der Bedeutung von Empathie für den Supervisionsprozess zu erkennen, wurde

aufgrund der Tatsache, dass der Index nicht normalverteilt ist, der Mann-Whitney-U-Test durchgeführt.

Statistik für Test^a

	INDEX SU_01_Empathie
Mann-Whitney-U	1870,500
Wilcoxon-W	3823,500
Z	-1,122
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	0,262

Tabelle 23: Teststatistik Hypothese 1

Mit dem Wert von 0,262 liegt bei dem Index der Bewertung der Bedeutung von Empathie als abhängige Variable letztlich kein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen (Ausbildungshintergründen) als unabhängige Variable vor. Demzufolge kann nicht von einem Einfluss durch den Ausbildungshintergrund (systemisch/integrativ etc.) auf die Beurteilung der Bedeutung von Empathie für den Supervisionsprozess ausgegangen werden.

Die folgenden Hypothesen wurden größtenteils anhand derselben methodischen Vorgehensweise überprüft, sodass im Folgenden nicht mehr jeder einzelne Schritt wie Reliabilitätsprüfungen, Tests auf Normalverteilung und Korrelationsmaße detailliert beschrieben werden. Lediglich der letzte Auswertungsschritt, d.h. die Gruppenvergleiche mittels Mann-Whitney-U-Test oder anderen statistischen Verfahren, also ob die ProbandInnen aufgrund der unterschiedlichen Ausbildungshintergründe die Items unterschiedlich bewerteten, ist für die Hypothesenprüfung von zentraler Bedeutung.

Die **zweite Hypothese** geht davon aus, dass der Ausbildungshintergrund der ProbandInnen die Häufigkeit der Thematisierung empathischer Prozesse beeinflusst, bzw. auch hier Unterschiede zwischen den Gruppen der verschiedenen Ausbildungshintergründe vorliegen. Wie bereits beschrieben, wurde auch hier wieder ein Index als abhängige Variable gebildet und aufgrund der fehlenden Normalverteilung des Index erneut ein Mann-Whitney-U-test durchgeführt, um auf Unterschiede zwischen den Gruppen zu überprüfen.

Statistik für Test^a

	INDEX SU_02_emp. Prozesse
Mann-Whitney-U	2061,000
Wilcoxon-W	4407,000
Z	-0,222
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	0,825

a. Gruppenvariable:

AB02_Ausbildungshintergrund

Tabelle 24: Teststatistiken Hypothese 2

Die Ergebnisse zeigen, dass auch hier kein signifikanter Unterschied (0,825) zwischen den Gruppen (Ausbildungshintergrund) besteht. Demnach beeinflusst der Ausbildungshintergrund die Häufigkeit der Thematisierung empathischer Prozesse nicht.

Die **dritte Hypothese** besagt, dass sich der Ausbildungshintergrund auf die Bewertung der Wichtigkeit von Eigensupervision, d.h. die Supervision der eigenen Supervisionstätigkeit der ProbandInnen, auswirkt. Auch dazu wurde ein Mann-Whitney-U-Test durchgeführt, dessen Ergebnisse zeigen, dass der Ausbildungshintergrund nicht die Einschätzung der Wichtigkeit von Eigensupervision seitens der ProbandInnen beeinflusst, da kein signifikanter Unterschied (0,451) zwischen den Gruppen festgestellt werden konnte.

Statistik für Test^a

	SU05_Supervision von Supervision
Mann-Whitney-U	1960,500
Wilcoxon-W	3913,500
Z	-0,754
Asymptotische Signifikanz (2- seitig)	0,451

a. Gruppenvariable:

AB02_Ausbildungshintergrund

Tabelle 25: Teststatistiken Hypothese 3

Die **vierte Hypothese** geht davon aus, dass sich die unterschiedlichen Ausbildungshintergründe der Probanden auf das Rollenverständnis eines/r SupervisorIn auswirken. Zur Hypothesenprüfung wurde aufgrund der fehlenden Normalverteilung des Index ebenfalls ein Mann-Whitney-U-test durchgeführt.

Statistik für Test^a

	INDEX SU_07_Rollen
Mann-Whitney-U	1682,500
Wilcoxon-W	3635,500
Z	-1,988
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	0,047

a. Gruppenvariable:

AB02_Ausbildungshintergrund

Tabelle 26: Teststatistiken Hypothese 4

In diesem Fall konnte ein signifikanter Wert und damit ein signifikanter Unterschied (0,047) zwischen den Gruppen (verschiedene Ausbildungshintergründe) ermittelt werden. Folglich kann festgehalten werden, dass der jeweilige Ausbildungshintergrund das Rollenverständnis des/r SupervisorIn in der Supervision beeinflusst, was wiederum für die bereits ermittelte schwache Korrelation zwischen Ausbildungshintergrund und dem gebildeten Index zum Rollenverständnis spricht.

Die **fünfte und sechste Hypothese** greifen die unerwünschten Effekte und Wirkungen wieder auf, die Supervision im ungünstigsten Fall mit sich bringen kann. So besagt die **fünfte Hypothese**, dass sich die verschiedenen Ausbildungshintergründe der ProbandInnen auf die möglichen unerwünschten Effekte und Wirkungen für den Supervisanden auswirken kann. Die Ergebnisse des durchgeführten Mann-Whitney-U-Tests ergaben keine signifikanten Unterschiede (0,118), sodass nicht davon ausgegangen werden kann, dass der Ausbildungshintergrund diese beeinflusst.

Statistik für Test^a

	SU09_unerw. Effekte/Wirkungen a)
Mann-Whitney-U	1530,000
Wilcoxon-W	3546,000
Z	-1,562
Asymptotische Signifikanz (2- seitig)	0,118

a. Gruppenvariable:

AB02_Ausbildungshintergrund

Tabelle 27: Teststatistiken Hypothese 5

Die **sechste Hypothese** bezog sich dann auf mögliche unerwünschte Effekte und Wirkungen für die KlientInnen der SupervisandInnen, die ebenfalls durch den jeweiligen

Ausbildungshintergrund der ProbandInnen beeinflusst werden könnte. Jedoch ergaben sich auch für diese Hypothese keine signifikanten Unterschiede (0,175) zwischen den Ausbildungshintergründen, weshalb nicht davon ausgegangen werden kann, dass der Ausbildungshintergrund eines/r SupervisorIn die unerwünschten Effekte und Wirkungen für die KlientInnen der SupervisandInnen beeinflusst.

Statistik für Test^a

	SU10_unerw. Effekte/Wirkungen b)
Mann-Whitney-U	1258,500
Wilcoxon-W	2533,500
Z	-1,356
Asymptotische Signifikanz (2- seitig)	0,175

a. Gruppenvariable:

AB02_Ausbildungshintergrund

Tabelle 28: Teststatistiken Hypothese 6

Die **siebte und achte Hypothese** befasste sich dann wieder mit den möglichen protektiven Faktoren, die Supervision mit sich bringen kann und inwiefern diese wiederum mit den Ausbildungshintergründen der ProbandInnen in Zusammenhang stehen. Zur Überprüfung der **siebten Hypothese**, dass der jeweilige Ausbildungshintergrund des/r SupervisorIn die protektiven Faktoren für die SupervisandInnen beeinflusst, wurde erneut ein Mann-Whitney-U-Test durchgeführt.

Statistik für Test^a

	INDEX SU_11_protective Faktoren a)
Mann-Whitney-U	1657,500
Wilcoxon-W	3610,500
Z	-2,106
Asymptotische Signifikanz (2- seitig)	0,035

a. Gruppenvariable:

AB02_Ausbildungshintergrund

Tabelle 29: Teststatistiken Hypothese 7

In diesem Fall konnte ein signifikanter Unterschied (0,035) zwischen den Gruppen (Ausbildungshintergründen) ermittelt werden, sodass der jeweilige Ausbildungshintergrund der ProbandInnen die protektiven Faktoren für die SupervisandInnen beeinflusst.

Auch die *achte Hypothese*, dass sich der Ausbildungshintergrund der ProbandInnen auf die protektiven Faktoren der KlientInnen der SupervisandInnen auswirkt, muss aufgrund der fehlenden signifikanten Unterschiede (0,508) verworfen werden. Folglich beeinflusst der jeweilige Ausbildungshintergrund der ProbandInnen zwar die protektiven Faktoren für die SupervisandInnen (siehe Hypothese 7), aber die protektiven Faktoren für die KlientInnen der SupervisandInnen nicht.

Statistik für Test^a

	INDEX SU_12_protective Faktoren b)
Mann-Whitney-U	1937,000
Wilcoxon-W	3890,000
Z	-0,662
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	0,508

a. Gruppenvariable:

AB02_Ausbildungshintergrund

Tabelle 30: Teststatistiken Hypothese 8

Die *neunte Hypothese* geht davon aus, dass sich die unterschiedlichen Ausbildungshintergründe der ProbandInnen auf die Beurteilung der Bedeutung der mehrperspektivischen Betrachtungsebenen in der Supervision seitens der ProbandInnen auswirken. Mit einem durch den Mann-Whitney-U-Test ermittelten Wert von 0,021 kann diese Hypothese bestätigt werden, da somit ein signifikanter Unterschied zwischen den Ausbildungshintergründen bei der Beurteilung der Bedeutung der mehrperspektivischen Betrachtungsebenen in der Supervision, nachgewiesen werden konnte.

Statistik für Test^a

	INDEX SU_13_Betrachtungsebenen
Mann-Whitney-U	1487,500
Wilcoxon-W	3317,500
Z	-2,306
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	0,021

a. Gruppenvariable: AB02_Ausbildungshintergrund

Tabelle 31: Teststatistiken Hypothese 9

Die nun folgende *zehnte Hypothese* bezieht sich auf die Einschätzung der ProbandInnen hinsichtlich der Kriterien guter Supervision, bzw. was aus ihrer Sicht gute Supervision kennzeichnet. Da der gebildete Index (die abhängige Variable) in diesem Fall normalverteilt ist, wurde hier anders als bisher kein Mann-Whitney-U-Test durchgeführt, sondern auf den sog. T-Test zurückgegriffen. Das Ziel Unterschiede zwischen den Gruppen bzw. Ausbildungshintergründen der ProbandInnen zu ermitteln ist jedoch bestehen geblieben.

Test bei unabhängigen Stichproben

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit					95% Konfidenzintervall der Differenz	
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	Untere	Obere
INDEX SU_14_Kriterien gute Supervision	Varianzen sind gleich	1,233	0,269	-2,549	126	0,012	-0,185	0,073	-0,329	-0,041
	Varianzen sind nicht gleich			-2,581	125,366	0,011	-0,185	0,072	-0,328	-0,043

Tabelle 32: Teststatistiken Hypothese 10

Da bei der Hypothesenprüfung signifikante Werte ermittelt werden konnte, kann folglich auf Unterschiede bei der Einschätzung der Kriterien guter Supervision zwischen den Ausbildungshintergründen der ProbandInnen geschlossen werden. Somit beeinflusst der jeweilige Ausbildungshintergrund der/des ProbandIn die Bewertung der Kriterien für gute Supervision.

Die *elfte Hypothese* besagt, dass der jeweilige Ausbildungshintergrund eines/r SupervisorIn die Zuschreibung von Rollen im Supervisionsprozess beeinflusst. Da die abhängige Variable (Index zur Zuschreibung von Rollen) in diesem Fall nicht normalverteilt ist, kann hier wieder das bereits beschriebene Verfahren des Mann-Whitney-U-Tests angewendet werden. Die Ergebnisse zeigen, dass die Hypothese angenommen werden kann, da ein signifikanter Unterschied (0,005) zwischen den verschiedenen Ausbildungshintergründen bei der Zuschreibung von Rollen im Supervisionsprozess vorliegt. Zudem wird damit der bereits in Kapitel 4.3 beschriebene mittlere Zusammenhang zwischen dem Ausbildungshintergrund und dem Index zur Zuschreibung von Rollen nochmals unterstrichen.

Statistik für Test^a

	INDEX SU_15_Zuschreibung von Rollen
Mann-Whitney-U	1380,500
Wilcoxon-W	3210,500
Z	-2,825
Asymptotische Signifikanz (2- seitig)	0,005

a. Gruppenvariable:

AB02_Ausbildungshintergrund

Tabelle 33: Teststatistiken Hypothese 11

Die **zwölfte Hypothese** besagt, dass der jeweilige Ausbildungshintergrund der ProbandInnen deren Beurteilung der Eigenschaften eines/r guten SupervisorIn beeinflusst. Auch diese Hypothese kann angenommen werden, da auch hier ein signifikanter Unterschied (0,004) durch den jeweiligen Ausbildungshintergrund festgestellt werden konnte. Demzufolge beeinflusst der jeweilige Ausbildungshintergrund eines Probanden die Einschätzung der Eigenschaften eines/r guten SupervisorIn.

Statistik für Test^a

	INDEX SU_16_Eigenschaften Supervisor
Mann-Whitney-U	1339,500
Wilcoxon-W	3109,500
Z	-2,902
Asymptotische Signifikanz (2- seitig)	0,004

a. Gruppenvariable:

AB02_Ausbildungshintergrund

Tabelle 34: Teststatistiken Hypothese 12

Die **dreizehnte Hypothese** geht davon aus, dass der Ausbildungshintergrund auch die Bewertung der Bedeutung des atmosphärischen Erlebens im Supervisionsprozess beeinflusst. Da jedoch kein signifikanter Wert (0,210) und damit keine Unterschiede bzgl. der Ausbildungshintergründe bei der Bewertung dieses Items festgestellt werden konnten, muss diese Hypothese verworfen werden.

Statistik für Test^a

	SU19_Bedeutung atmosphärisches Erleben
Mann-Whitney-U	1810,000
Wilcoxon-W	3640,000
Z	-1,253
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	0,210

a. Gruppenvariable:

AB02_Ausbildungshintergrund

Tabelle 35: Teststatistiken Hypothese 13

Die *vierzehnte Hypothese* bezieht sich auf die Bedeutung der Ebene der Nonverbalität und geht davon aus, dass sich der jeweilige Ausbildungshintergrund auf diese auswirkt. Allerdings konnte auch hier kein signifikanter Unterschied (0,808) zwischen den Gruppen (Ausbildungshintergründen der ProbandInnen) bei der Bewertung dieses Items festgestellt werden, sodass die Hypothese verworfen werden muss. Der jeweilige Ausbildungshintergrund beeinflusst die Bewertung der Bedeutung der Ebene der Nonverbalität durch die ProbandInnen demnach nicht.

Statistik für Test^a

	SU20_Ebene der Nonverbalität
Mann-Whitney-U	2061,000
Wilcoxon-W	4407,000
Z	-0,243
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	0,808

a. Gruppenvariable:

AB02_Ausbildungshintergrund

Tabelle 36: Teststatistiken Hypothese 14

Abschließend wurde die *fünfzehnte* und letzte *Hypothese* dieser Untersuchung überprüft, welche besagt, dass der Ausbildungshintergrund auch die Bewertung der Bedeutung des Informationsflusses zwischen SupervisorIn und SupervisandIn bzw. KlientInnen beeinflusst. Mithilfe des Mann-Whitney-U-Tests konnte hier ein signifikanter Unterschied (0,019) bei der Beantwortung dieses Items zwischen den jeweiligen Ausbildungshintergründen der ProbandInnen ermittelt werden. Demzufolge muss von einer Einflussnahme des

Ausbildungshintergrunds auf die Einschätzung der Bedeutung des Informationsflusses innerhalb des Supervisionsprozesses ausgegangen und die Hypothese angenommen werden.

Statistik für Test^a

	SU21_Bedeutung Information
Mann-Whitney-U	1566,000
Wilcoxon-W	3457,000
Z	-2,346
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	0,019

a. Gruppenvariable:

AB02_Ausbildungshintergrund

Tabelle 37: Teststatistiken Hypothese 15

Abschließend erfolgt eine Übersicht über die signifikanten Hypothesen:

4. In Abhängigkeit des Schulenhintergrundes zeigen die SupervisorInnen ein unterschiedliches Rollenverständnis.
7. Die Schulenzugehörigkeit beeinflusst die protektiven Faktoren in der Supervision in Bezug auf die SupervisandInnen.
9. Die unterschiedlichen Ausbildungshintergründe der befragten SupervisorInnen wirken sich auf die Beurteilung der mehrperspektivischen Betrachtungsebenen in der Supervision aus.
10. Die subjektiven Sichtweisen der SupervisorInnen zu Kriterien guter Supervision unterscheiden sich in Abhängigkeit der Schulenzugehörigkeit.
11. Der jeweilige Ausbildungshintergrund der SupervisorIn beeinflusst die Zuschreibung von Rollen im Supervisionsprozess.
12. Die Einschätzungen zu den Eigenschaften eines guten Supervisors/einer guten Supervisorin wird durch den Ausbildungshintergrund beeinflusst.
15. Der Ausbildungshintergrund beeinflusst die Bewertung der Bedeutung der Vermittlung von Inhalten und Ergebnissen aus dem Supervisionsprozess an den/die KlientIn.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass in diesem Kapitel insgesamt fünfzehn Hypothesen überprüft wurden, von denen sieben angenommen und acht verworfen werden konnten. Zu den abhängigen Variablen, die durch den jeweiligen Ausbildungshintergrund der Probanden beeinflusst wurden zählen die Folgenden: das Rollenverständnis des/der SupervisorIn, die protektiven Faktoren für den/die SupervisandIn, die Bedeutung der

mehrperspektivischen Betrachtungsebenen im Supervisionsprozess, die Einschätzung der Kriterien guter Supervision, die Zuschreibung von Rollen, die Bewertung der Eigenschaften guter Supervision und zuletzt die Einschätzung der Bedeutung des Informationsflusses im Supervisionsprozess.

5.5 Ergebnisse der qualitativen Fragebogenitems

Wie bereits in der Einleitung zu den Ergebnissen beschrieben, wurden die offenen Antwortformate nicht im Sinne eines „mixed methods designs“ ausgewertet. Exemplarisch werden hier die Antworten der Befragten dargestellt.

SU03 Verständnis Supervision: "Unter Supervision" verstehe ich:"

Betrachtet man die Bezugnahmen, die die Befragten vornehmen, so wird auf unterschiedliche Aspekte referiert. So werden Bezüge zum Format „Supervision“ („Reflexion von beruflichen Zusammenhängen; Beratung, die den persönlichen oder beruflichen Hintergrund mit ausleuchtet; eine Maßnahme zur Psychohygiene im beruflichen Kontext“), zum Supervisor/zur Supervisorin („das wertschätzende, aufmerksame Erfassen einer vom Supervisanden eingebrachten beruflichen Fragestellung“), zu Wirkungsweisen der Supervision („Reduktion von Komplexität, Entlastung, Orientierung für die nächsten Schritte; Übersicht, Prägnanz, Burnout Prophylaxe“), zum Supervisionsprozess („Prozessorientiert und selbstreflexiv beraten; mit den SupervisandInnen die Wechselwirkungen zwischen Person, beruflicher Aufgabe und den damit verbundenen strukturellen Rahmenbedingungen in ihren beruflichen Bezügen reflektieren“) hergestellt.

SU04 guter Supervisor: "Unter einem guten Supervisor verstehe ich:"

Ein/e gute/r SupervisorIn wird von den Befragten mit den folgenden Adjektiven beschrieben: neugierig, reflexionsfähig, beziehungsfähig, spontan, kreativ, eigene Begrenzungen und Kompetenzen klar erkennend, persönlich stabil, eine Person, die in sich gut aufgeräumt ist, guter Zuhörer, reflektierte ruhige Person, die in ständiger Eigenreflexion mit sich lebt und lebenslanges Lernen als Normalität integriert hat.

Ein Teil der Antworten bezieht sich auf die Fachkompetenzen des Supervisors/der Supervisorin. Aus dieser Perspektive wird eine gute Supervisorin als jemand beschrieben, die Situationen mehrperspektivisch betrachten kann, vielseitig ausgebildet ist, methodensicher ist; über hinreichende Feld-, Fach- und psychosoziale Kompetenz verfügt sowie ein gutes Verständnis von Systemen und menschlichen Interaktionen hat.

SU17 guter Supervisionsprozess: "Was kennzeichnet aus Ihrer Sicht einen erfolgreichen Supervisionsprozess?"

In Bezug auf diese Frage, wird von vielen Befragten die Zielerreichung bzw. die Zufriedenheit des SupervisandInnen mit der Supervision verstanden. „Die/der SupervisandIn konnte einen Schritt machen, den sie selbst definiert als weiterkommen, Weiterentwicklung oder Lösung.“; „Ziel- und lösungsorientiert, empathisch und reflektiv, führt zu Erkenntnissen und erweiterter Handlungsmöglichkeit und -potentialen beim Supervisanden.“ Weiterhin wird von einigen Befragten der Entwicklungsaspekt angesprochen: „Wachstum hat stattgefunden, Supervisand hat mehr Ruhe gefunden und konnte seine Rolle klären, Supervisand kann sich gegen Forderungen abgrenzen.“; „Wenn der Supervisand sagen kann, durch die Supervision habe ich mich weiterentwickelt, Anregungen bekommen, Perspektiven eröffnet, Probleme sind kleiner geworden.“

Ein/e SupervisorIn beschreiben den Supervisionsprozess adjektivisch mit: Mitmenschlich, achtsam, mitfühlend, transparent, mutig, entschleunigend, ausprobierend, Bedenken offenliegend, Ressourcen erkundend.

SU18 Kompetenz Supervisor: "Wenn Sie einem guten Freund einen Hinweis geben sollten, wie er einen guten Supervisor finden kann, nach welchen Formalqualifikationen, Kompetenzen und Performanzen sollte er Ausschau halten?"

In den Antworten lassen sich unterschiedliche Gruppen identifizieren. So hebt ein Teil der Befragten auf die Formalqualifikation, im Sinne einer anerkannten Ausbildung und eine Mitgliedschaft in einem Verband für Supervision (DGSv; ÖVS) ab. Ferner soll ein Supervisor/eine Supervisorin über Fach- und Feldkompetenz und eine mehrjährige Erfahrung als Supervisorin/Supervisor verfügen. Eine Reihe von Antworten beziehen sich auf Eigenschaften des Supervisors/der Supervisorin: „Angstfreiheit gegenüber Konflikten, Humor, Authentizität.“; „Kommunikationskompetenz und Zivilcourage, Demut.“ Einige der Befragten nehmen Bezug auf die intersubjektive Passung: „Höre auf dein Bauchgefühl, ob der/die SupervisorIn für dich passt und dir bei dem Thema hilfreich sein kann.“ „Sympathie im Erstgespräch“.

6 Diskussion: Die sozialen Repräsentationen von Supervisorinnen und Supervisoren

Betrachtet man die Befunde, so lassen sich soziale Repräsentationen identifizieren, die aus Sicht der Expertinnen und Experten eine gute Supervisorin, einen guten Supervisor

ausmachen und was unter „guter Supervision“ verstanden wird. Dem voraus zu schicken ist der erklärungsbedürftige Befund der auffallend niedrigen Rücklaufquote von 2,7%. Legt man die postulierten Qualitätsstandards der DGSV zugrunde, als einer der befragten Verbände, und die Mitgliederzahl von 4373 (Stand 2018) sowie die Mitgliederzahl des ÖVS (1328), so zeigt sich offensichtlich eine Mehrheit der Supervisorinnen und Supervisoren wenig forschungsinteressiert bzw. an einer forschungsbasierten Weiterentwicklung der Qualitätsstandards gering interessiert. Es ist anzunehmen, dass diejenigen, die an der Befragung teilgenommen haben, forschungsengagierte bzw. forschungsinteressierte Supervisorinnen und Supervisoren darstellen. Positiv muss in diesem Zusammenhang der Befund gesehen werden, dass der Großteil der Befragten regelmäßig eigene Supervision in Anspruch nimmt. Daraus ist abzuleiten, dass die Befragten in hohem Maß an der Professionalisierung der eigenen Tätigkeit interessiert sind bzw. einen entsprechenden Standard vertreten.

6.1 „Der gute Supervisor/die gute Supervisorin“

Aus der Sicht der Befragten lässt sich ein Bild eines Supervisors/einer Supervisorin ableiten, dass durch hohe kommunikative, emotionale, soziale- sowie Fachkompetenzen geprägt ist, die Supervisorin hier also als eine Art Kommunikationsspezialistin gesehen wird, die in der Lage ist in erster Linie Ressourcen zu aktivieren, Übertragungsphänomene zu erkennen und zu thematisieren, sowie einen professionellen Umgang mit Widerstand und Reaktanz zeigen kann. Dies tut sie primär aus der Rolle einer FördererIn und EntwicklerIn von Neuem oder einer Team- und PersonalentwicklerIn, in dem sie die Eigenreflexion, das Problembewusstsein und die Kritikfähigkeit ihrer SupervisandInnen unterstützt. In ihrem Wirken ist sie den SupervisandInnen ein Vorbild an Besonnenheit, Reflexivität, Ruhe und in der Verdeutlichung der Transparenz eigener Absichten und Handlungen. Gerade Letzteres steht im Einklang mit der in der Integrativen Supervision vertretenem Anspruch der „informierten Einwilligung“ (informed consent) (sensu *Petzold et al.* 2016) in Bezug auf den SupervisandInnen, KlientInnen oder PatientInnen.

Vergleicht man die sozialen Repräsentationen mit den Befunden der in Teil 2 referierten Autorinnen und Autoren, so finden sich weitestgehende Übereinstimmungen. Besonders in den Untersuchungen von *Mayer* (2016) und *Möller* (2012) die im Rahmen eines qualitativen Ansatzes ein kleines N aufweisen, können die Ergebnisse mit den aktuellen Befunden dieser Studie auf eine breitere Basis gestellt werden. Auffällig ist, dass in der erhobenen Stichprobe

die Vermittlung aktueller Forschungsergebnisse aus der Supervisionsforschung als wenig relevant angesehen wird. Dies kann vermutlich damit erklärt werden, dass 55% der TeilnehmerInnen in anderen Verfahren ausgebildet wurden als in Integrativer Supervision, die forschungsfreundlicher ausgebildet, obgleich es sicher auch in dieser Community Kolleginnen gibt, die Forschung als nicht sonderlich wichtig ansehen. Erklärtermaßen versteht die Integrative Supervision in ihrer agogischen Dimension die Vermittlung von Forschungsergebnissen als wichtiges Anliegen und das hat einen gewissen Niederschlag. Dies zeigt sich auch in den Befunden von *Möller* (2012) und *Mayer* (2016), die mehrheitlich Integrative SupervisorInnen befragt haben.

Die Datenlage wurde in diesem Forschungsprojekt an erfahrenen SupervisorInnen erhoben. In den Antworten der TeilnehmerInnen spiegeln sich deren Sichtweisen auf gute Supervision, eine gute Supervisorin bzw. einen guten Supervisor wieder. Im Folgenden sollen die Befunde in Kontrast zu Forschungsergebnissen gestellt werden, in denen Supervisanden zu ihren Sichtweisen und Erwartungen an eine Supervisorin/einen Supervisor befragt wurden.

Geißler-Piltz und Gerull (2007) untersuchten 436 SozialarbeiterInnen zur Frage, was aus Ihrer Sicht einen guten Supervisor/eine gute Supervisorin auszeichne. In den Ergebnissen ließen sich die Attribute Ausstrahlung, Persönlichkeit, Vertrauen und die außenstehende Position identifizieren. Ladany, Mori und Mehr (2013) untersuchten mit einem N von 128 SupervisandInnen in psychologisch-psychotherapeutischen und beraterischen Ausbildungskontexten. Eine gute Supervisorin sollte sich selektiv öffnen können, eine emotionale Bindung zu den SupervisandInnen aufbauen, empathisch die Gefühle spiegeln können und in der Lage sein, eine starke Arbeitsbeziehung mit übereinstimmenden Zielen und Aufgaben entwickeln können. Drüge und Schleider (2015) befragten im Feld der Sozialen Arbeit SozialpädagogInnen nach ihren Erfahrungen als SupervisandInnen in Bezug auf Merkmale der Supervisionspraxis und Erwartungen an einen Supervisor/eine Supervisorin. Erwartet wird von der supervidierenden Person, dass sie mehrperspektivisch Situationen betrachten kann, einen hohen Grad von Selbstreflexion aufweist und fachlich kompetent ist.

In der Zusammenschau von Selbsteinschätzungen der SupervisorInnen und den Erwartungen von SupervisandInnen kann in Bezug auch besonders auf die Antworten in den offenen Antwortformaten eine hohe Übereinstimmung festgestellt werden.

6.2 „Der gute Supervisionsprozess“

Gute Supervision ist aus Sicht der befragten ExpertInnen durch die Zufriedenheit der SupervisandInnen und Zielerreichung aus der Auftragsklärung gekennzeichnet. Dies knüpft an den Faktor „Aufgabenorientierung von Supervisoren /Supervisorinnen“ von Müller (2012) an, der im Rahmen der Auftragsklärung eine Fokussierung von Selbstthematisierung, Institutsanalyse und Fallarbeit zu Beginn des Kontraktes vorsieht. Der Entwicklungsaspekt der Supervisanden auf fachlicher, wie auch auf persönlicher Ebene erhält dabei besondere Bedeutung. Dabei stellen die grundlegende Basis sowohl empathische Prozesse seitens des Supervisors, ein mehrperspektivischer Zugang und die Sensibilität für Atmosphären im supervisorischen Geschehen, dar. Gelingende Supervisionsprozesse können protektive Wirkungen für die Supervisanden, wie auch für die KlientInnen /Patienten entfalten. Aus Sicht der Befragten sind in Bezug auf die Supervisanden die Entlastung und die Anreicherung mit verschiedenen Perspektiven (Mehrperspektivität) auf das Interaktionsgeschehen Supervisand-Klient von herausragender Bedeutung. Dies steht im Einklang mit den Befunden von Petzold und KollegInnen (2003), Musaus und Petzold (2008) und Collenberg und Petzold (2017), die positive und negative Effekte von Supervision untersucht haben. Musaeus und Petzold (2008) fanden in Ihrer Untersuchung im Sinne der sozialen Repräsentationen eine Verbesserung der beruflichen und fachlichen Fähigkeiten. Dieser Ansicht sind auch die Befragten in der Studie des Autors, die als protektive Faktoren eine Verbesserung der fachlichen Kompetenz und Performanz und damit eine Verbesserung der Arbeit im Team als Effekte benennen. In Bezug auf die Klienten/Patienten kann die Entwicklung der Fach- wie auch Personalen Kompetenz/Performanz des Supervisanden protektive Effekte bedeuten. Im Kontrast zu den protektiven Faktoren, stehen Effekte, die sich negativ auf die Supervisanden und Klienten auswirken können. Von den befragten ExpertInnen werden in diesem Zusammenhang besonders eine fehlende Kompetenz/Performanz des Supervisors und eine zu große Einflussnahme benannt. Klienten können durch missglückte Interventionen Schaden nehmen. Methodisch muss hier kritisch angemerkt werden, dass die Differenzierung der Kategorie und damit auch die Aussagekraft zu protektiven, wie auch negativen Effekten nur sehr eingeschränkt möglich ist. Die Befragten konnten aus technischen Gründen keine Mehrfachantworten abgeben, was aber inhaltlich erforderlich gewesen wäre. Somit sind die Befunde auch nicht vergleichbar, zu anderen Ergebnissen.

Auch in Bezug auf den „guten Supervisionsprozess“ soll die vom Autor erhobene Datenlage in Kontrast zu Befunden aus der Befragung von SupervisandInnen gestellt werden. So

untersuchten Drüge und Schleider (2015) SozialpädagogInnen in Bezug auf die Merkmale eines guten Supervisionsprozesses. Den SupervisandInnen war relevant, dass sie durch die Supervision neue Sichtweisen erlangen, Anregungen und Impulse für die Arbeit gewinnen, ihre fachliche Kompetenz erhöhen, Sicherheit im Umgang mit Klienten gewinnen und ihre Selbstreflexion erhöhen. In der Untersuchung von Bartle und Travis (2015) wurden SeelsorgerInnen befragt. Ein Gewinn durch einen positiven Supervisionsprozess wurde an den Faktoren, gesteigerte Kommunikation, bessere Zusammenarbeit im Team, verstärkte Problemlösekompetenz und einer gefühlten Entlastung festgemacht. Ähnliche Ergebnisse zeigten sich in der Untersuchung von Severensson, Haruna und Friberg (2010), die Hebammen in Supervision untersuchten. Auch hier bildete sich ab, dass ein guter Supervisionsprozess die Kommunikation verbessert. Des Weiteren wurden als positives Merkmal die Integration wissenschaftlicher Erkenntnisse sowie die Sensibilität im Umgang mit sich selbst und mit anderen, angeführt. Ein guter Supervisionsprozeß wird von den TeilnehmerInnen der Studie von Ladany, Mori und Mehr (2013) in der Förderung von Autonomie, in einer offenen Diskussion sowie in der Stärkung der Supervisionsbeziehung gesehen. Dies steht im Einklang mit den Befunden des Autors zu den protektiven Faktoren von Supervision, wo Verbesserung von Reflexionsfähigkeit und Kommunikation und persönliche Entwicklung sowie Entlastung genannt werden.

6.3 Kritische Würdigung

In der methodischen Zusammenschau ist zunächst die Länge und Komplexität des Fragebogens kritisch zu hinterfragen. Sowohl in der Abbrecherquote von 33% (n=282), die angefangen haben den Fragebogen auszufüllen und dann abgebrochen haben, wie auch in individuellen Rückmeldungen an den Autor wurde deutlich, dass teilweise die Verständlichkeit der Items eingeschränkt war. Dies hatte sich auch schon im Prätest gezeigt. Die anschließend erfolgte Komplexitätsreduktion hätte aus methodischer Sicht erneut durch einen Prätest verifiziert werden müssen.

Des Weiteren ist die Kodierung der einzelnen Items des Fragebogens an manchen Stellen verbesserungsfähig. Beispielsweise sollte die Variable des Grundberufs breiter gefasst werden, z.B. in Medizin, Pädagogik, Wirtschaft etc... Nach Sichtung der Befunde zeigte sich die Notwendigkeit, die Kategorie diesbezüglich zu erweitern. In Bezug auf die Erfassung des Tätigkeitsfeldes wurde auch eine Nachkodierung erforderlich. Die nachträgliche Kodierung der Antwortmöglichkeit „andere“ ergab, dass ca. die Hälfte der ProbandInnen in freier Praxis

arbeiten. Ferner sind 13,1% der Befragten in sozialen Einrichtungen sowie 8,8% in Bildungseinrichtungen tätig. Fraglich ist an dieser Stelle, was unter „soziale Einrichtungen“ gefasst wird. Hier zeigte sich das Item nicht genug trennscharf. Generell sind die Items zum Tätigkeitsfeld, -format und der Form der Tätigkeit nicht trennscharf formuliert worden. Das zeigt sich vor allem in der Überschneidung der Antworten auf die einzelnen Fragen. Von einigen Befragten wurde kritisiert, dass sich keine durchgehende Verwendung der Genderformulierungen in den Items findet.

6.4 Desiderate für weitere Forschung

Im Zuge weiterer Supervisionsforschung sollte zunächst die Problematik der geringen Beteiligung der SupervisorInnen und Supervisoren berücksichtigt werden. Die zu klärende zentralen Fragen sind, wie sich in dieser Berufsgruppe, Forschungsstichproben besser ausschöpfen lassen, bzw. wie sich eine zu vermutende forschungsferne Haltung in der „community“ erklärt und wie dieser entgegen zu wirken ist. Hier sind sicherlich auch die Verbände für Supervision gefragt, die Bedeutsamkeit von Forschung im Feld ihren Mitgliedern zu verdeutlichen.

Die ermittelten Unterschiede im schulenbezogenen Vergleich, die sich als signifikant herausgestellt haben, sollten durch qualitative Forschungsformate näher untersucht werden, was genau diese Unterschiede ausmachen. Es ist natürlich augenscheinplausible, dass unterschiedliche Ansätze verschiedene Perspektiven auf supervisorische Identifikation und Tätigkeit bedingen. Insbesondere auf die protektiven Faktoren der Supervision in Bezug auf den SupervisandInnen sollten die möglichen Effekte schulenabhängig näher spezifiziert werden.

Weiter Untersuchungen sollten ebenfalls die Genderabhängigkeit von Supervision stärker thematisieren, wie sie im Integrativen Ansatz Berücksichtigung findet.

Zusammenfassung: „Was zeichnet einen guten Supervisor/eine gute Supervisorin aus? Was ist gute Supervision für die SupervisandInnen und ihre KlientInnen?“

– Ein Forschungsprojekt

Das Forschungsprojekt untersucht die mentalen sozialen Repräsentationen von erfahrenen Supervisorinnen und Supervisoren in Bezug auf ihr Verständnis von guter Supervision und Merkmalen einer guten Supervisorin/ eines guten Supervisors. Es besteht eine hohe Einigkeit der Expertinnen und Experten, dass Supervisoren/Supervisorinnen eine hohe kommunikative, emotionale, soziale und Fachkompetenz/Performanz haben sollten. Gute Supervision zeichnet sich durch eine Aufgaben- und Zielorientierung aus. Im Schulvergleich zwischen systemischen und integrativen supervisorischen Ausrichtungen zeigen sich signifikante Unterschiede im Rollenverständnis, in den präferierten Eigenschaften und in der Sichtweise auf protektive Faktoren.

Schlüsselwörter: Soziale Repräsentationen, guter Supervisor/gute Supervisorin, gute Supervision

Summary: “What makes a good supervisor? What is good supervision for supervisees and their clients?” - A research project

The research project examines the mental and social representation of experienced supervisors in terms of their understanding of good supervision and the features of a good supervisor. There is a high degree of agreement among experts that supervisors should have high communicative, emotional, social and professional competence/performance. Good supervision stands out due to its orientation towards the problem and the objective. In comparison of schools between systemic and integrative supervision you can see significant differences in the understanding of one's role in society, in the preferred quality and in the view on protective factors.

Keywords: Social representation, good supervisor, good supervision

Literatur

- Abdul-Hussein, S.* (2011). Genderkompetente Supervision. Mit einem Beitrag von Ilse Orth und Hilarion Petzold zu „Genderintegrität“. Wiesbaden: Springer VS Verlag
- Bartle, D. & Trevis, A.* (2015). *An evaluation of group supervision in a specialist provision supporting young people with mental health needs: A social constructionist perspective. Educational and Child Psychology, 32, 78-89.*
- Buer, Ferdinand* (Hrsg., 1999): Lehrbuch der Supervision, Votum-Verlag, Schriften der DGSv.
- Collenberg, A. & Petzold, H.* (2017). Wirkung von Supervision in der Suchtarbeit. Eine Bestandsaufnahme zur Situation in der deutschsprachigen Schweiz verbunden mit Überlegungen zur „prekären Qualität“ von Supervision. <http://www.fpi-publikation.de/images/stories/downloads/supervision/collenberg-petzold-2017-wirkung-supervision-suchtarbeit-bestandsaufnahme-schweiz-superv-05-2017.pdf>
- DGSv: Standards zur Qualifizierung Supervisoren/Supervisorinnen. www.dgsv.de/wp-content/uploads/2014/01/standards_2013_web1.pdf. Zugriff am 15.01.2019
- DGSv (2008). Der Nutzen von Supervision. Verzeichnis von Evaluationen und wissenschaftlichen Arbeiten. Kassel: university press
- Drüge, M., Schleider, K. (2015). Merkmale der Supervisionspraxis in der Sozialen Arbeit. *Organisationsberatung Supervision Coaching, 22, 385–395.*
- Ebert, W.* (2001). Systemtheorien in der Supervision. Opladen: Leske und Budrich.
- EUVision.* Ein Europäisches Kompetenzprofil für Supervision und Coaching. www.dgsv.de/wp-content/uploads/2015/05/ecvision_kompetenzprofil.pdf. Zugriff am 26.02.2019
- Flick, U.* (1999). Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Stuttgart: Rowoldt
- Geißler-Piltz, B., Gerull, S.* (2007). *Soziale Arbeit im Gesundheitswesen. Subjektive Einschätzungen und Rahmenbedingungen professionellen Handelns.* Zugriff am 04.06.2016. Verfügbar unter <http://www.dgsv.de/wp-content/uploads/2011/03/der-nutzen-von-supervision.pdf>
- Haubl, R.* (2010, 1.Aufl.). Coaching und Supervision. Wie pragmatisch sind die Differenzen? In: DGSv (Hrsg.): Kernkompetenz: Supervision. Ausgewählte Formate der Beratung in der Arbeitswelt. S. 33 – 36

- Hausinger, B.* (2010, 1.Aufl.). Supervision, In: DGSv (Hrsg.): Kernkompetenz: Supervision. Ausgewählte Formate der Beratung in der Arbeitswelt. S. 43 - 48
- Kriz, J.* (2016). Systemtheorie für Coaches. Einführung und kritische Diskussion. Heidelberg: Springer
- Ladany, N., Mori, Y., Mehr, K. E.* (2013). *Effective and Ineffective Supervision. Counseling Psychologist, 41(1), 28-47.*
- Mayer, K.* (2016). Wie wird man ein guter Supervisor/eine gute Supervisorin. <http://www.fpi-publikation.de/images/stories/downloads/supervision/mayer-wie-wird-man-ein-guter-supervisor-eine-gute-supervisorin-supervision-12-2016.pdf>
- Möller, H.* (2012). Was ist gute Supervision? Grundlagen-Merkmale-Methoden. Kassel: University press
- Möller, H. & Lohmer, M.* (2017). Supervision in der Psychotherapie. Grundlagen-Forschung-Praxis. Stuttgart: Kohlhammer
- Moscovici, S.* (1984). Psychologie sociale, Paris: Presses Universitaires de France
- Musaeus, J. & Petzold, H.* (2015). Soziale Repräsentationen und Erfahrungen mit Supervision im Feld der Psychiatrie in Norwegen. <http://www.fpi-publikation.de/images/stories/downloads/supervision/musus-petzold-soziale-repraesentationen-erfahrungen-supervision-psychiatrie-in-norwegen-09-2015.pdf>
- Neumann-Wirsig, H.* (2013, 2. Aufl.). 50 Supervisionsgeschichten und viele Möglichkeiten, Heidelberg, Carl- Auer Verlag
- Neuschäfer, K.* (2004). Supervisorinnen und Supervisoren in der Schule. Organisationsinterne Supervision der Schulabteilung der Bezirksregierung Münster. Forum Supervision. *Supervision – Organisationsberatung – Coaching, 23, 70-84.*
- Orlinsky, D. E.; Howard, Kenneth, I.* (1986). "Process and outcome in psychotherapy". In Garfield, Sol L; Bergin, Allen E. Handbook of psychotherapy and behavior change (3rd ed.). New York: Wiley. pp. 311–381.
- Petzold, H.G.* (1991b). Die Chance der Begegnung. Dapo, Wiesbaden; repr. Bd. II, 3 (1993a) S. 1047-1087; (2003a) S. 781-808.
- Petzold, H. G.* (1993). Integrative Therapie. Bände 1-3. Paderborn: Junfermann
- Petzold, H.G.* (2007a). Integrative Supervision, Meta-Consulting und Organisationsentwicklung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Petzold, H. , Lemke, J. und F. Rodriguez-Petzold* (1994/2015): Feldentwicklung und supervisorisches Lernen – Überlegungen zur Weiterbildung von „Lehrsupervisoren“ aus Integrativer Perspektive: Kontext, Ziele, Qualitätsprofil, didaktische Konzeption.

Polyloge, Supervision: Theorie-Praxis-Forschung, 1/ 2015, S. 298-350.

<http://www.fpi-publikation.de/supervision/alle-ausgaben/01-2015-petzold-h-lemke-j-rodriguez-petzold-f-1993-2015-feldentwicklung-lehrsupervisoren.html>

Petzold, H. G.; Orth-Petzold, Susanne & Sieper, Johanna (2016). Theoriegeleitete Arbeit und Prozesstransparenz im „biopsychosozialökologischen“ Ansatz der „Integrativen Supervision“ – Perspektiven für SupervisorInnen zum „Transparenzdilemma“ (nicht nur) im Kontext „Sozialtherapie Sucht“<http://www.fpi-publikation.de/images/stories/downloads/supervision/petzold-orth-petzold-sieper-theoriegeleitete-arbeit-prozesstransparenz-transparenzdilemma-sup-01-2016.pdf>

Petzold, H. G., Fortmeier, P., Knopf, W. (2018). Worüber man in der Supervision nicht oder vielleicht zu wenig spricht – ein Interview zu vermiedenen Themen. <http://www.fpi-publikation.de/images/stories/downloads/supervision/petzold-fortmeier-knopf-2018-worueber-man-in-supervision-nicht-spricht-interview-supervision-02-2018.pdf>

Petzold, H. G. & Rodriguez-Petzold, F. (1996). Anonymisierung und Schweigepflicht in supervisorischen Prozessen - ein methodisches, ethisches, klinisches und juristisches Problem. <http://www.fpi-publikation.de/images/stories/downloads/supervision/petzold-rodriguez-petzold-1996-anonymisierung-schweigepflicht-ethisch-juristisch-supervision-01-2018.pdf>

Petzold, H. G.; Schigl, B., Fischer, M. & Höfner, C. (2003). Supervision auf dem Prüfstand. Wirksamkeit, Forschung, Anwendungsfelder, Innovation. Wiesbaden: Springer

Schay, P., Dreger, B., Siegele F. (2006). Die Wirksamkeit von Supervision für den Patienten. Eine Evaluationsstudie zur Wirksamkeit von Supervision für das Patientensystem in Einrichtungen der medizinischen Rehabilitation Drogenabhängiger. In P. Schay. *Innovationen in der Drogenhilfe* (S. 247-305). Wiesbaden: VS-Verlag.

Schigl, B. (2012). Psychotherapie und Gender. Konzepte, Forschung, Praxis. Welche Rolle spielt die Geschlechtszugehörigkeit in therapeutischen Prozessen. Wiesbaden: Springer VS

Schigl, B. (2016). Wie gefährlich kann Supervision sein? Perspektiven in ein Dunkelfeld. <http://www.fpi-publikation.de/images/stories/downloads/supervision/schigl-wie-gefaehrlich-kann-supervision-sein-perspektiven-in-ein-dunkelfeld-supervision-02-2016.pdf>

Schigl, B.; Höfner, C.; Artner, N.; Eichinger, K.; Hoch, C. & Petzold, H. (2019 im Druck). Supervision auf dem Prüfstand Teil 2. Analyse der internationalen empirischen Supervisionsforschung von 2013 bis 2016. Wiesbaden: VS Springer

- Severinsson, E., Haruna, M. & Friberg, F. (2010).* Midwives' group supervision and the influence of their continuity of care model - a pilot study. *Journal of Nursing Management*, 18(4), 400-408.
- Siegele, F. (2014).* Die Wirkung von Supervision in der Psychiatrie. Multicenterstudie Deutschland. http://www.fpi-publikation.de/images/stories/downloads/supervision/orth_erkrath-05-2007.pdf
- Schreyögg, A. (2010).* Supervision: Ein integratives Modell. 5. erweiterte Auflage. Heidelberg: Springer VS Verlag
- Wampold, B., Imel, B., Flückiger, C. (2017).* Die Psychotherapie-Debatte. Göttingen: Hogrefe.
- Wyl, A. von, Tschuschke, V. et al. (2016).* Was wirkt in der Psychotherapie? Ergebnisse der Praxisstudie zu 10 unterschiedlichen Verfahren. Gießen: Psychosozial.

Anhang

Fragebogen

Variablen-Übersicht

Fragebogen-Interne Daten

Im Datensatz finden Sie neben Ihren Fragen folgende zusätzliche Variablen, sofern Sie die entsprechende Option beim Herunterladen des Datensatzes nicht deaktivieren.

CASE Fortlaufende Nummer der Versuchsperson

REF Referenz, falls solch eine im Link zum Fragebogen übergeben wurde

LASTPAGE Nummer der Seite im Fragebogens, die zuletzt bearbeitet und abgeschickt wurde

QUESTNNR Kennung des Fragebogens, der bearbeitet wurde

MODE Information, ob der Fragebogen im Pretest oder durch einen Projektmitarbeiter gestartet wurde

STARTED Zeitpunkt, zu dem der Teilnehmer den Fragebogen aufgerufen hat

FINISHED Information, ob der Fragebogen bis zur letzten Seite ausgefüllt wurde

TIME_001... Zeit, die ein Teilnehmer auf einer Fragebogen-Seite verbracht hat

Bitte beachten Sie, dass Sie die Fragebogen-internen Variablen nicht mit der Funktion `value()` auslesen können. Für Interview-Nummer und Referenz stehen aber die PHP-Funktionen `PHP-Funktion caseNumber()` und `PHP-Funktion reference()` zur Verfügung.

Details über die zusätzlichen Variablen stehen in der Anleitung: [Zusätzliche Variablen in der Datenausgabe](#)

Rubrik SD: Soziodemographie

[SD01] Offene Texteingabe

Alter

"Alter"

SD01_01 [01]

Offene Texteingabe

[SD02] Auswahl

Geschlecht

"Geschlecht"

SD02 Geschlecht

1 = weiblich

2 = männlich

3 = andere

-9 = nicht beantwortet

Rubrik AB: Ausbildung, Beruf

[AB01] Auswahl

Grundberuf

"Ihr Grundberuf"

AB01 Grundberuf

1 = Psychologe

2 = Arzt

3 = Sozialpädagoge

4 = Sozialarbeiter

5 = Pflegefachkraft

6 = Andere

-9 = nicht beantwortet

AB01_06 Andere

Offene Texteingabe

[AB02] Auswahl

Ausbildungshintergrund

"Supervisionsausbildung mit welcher Orientierung?"

AB02 Ausbildungshintergrund

1 = systemisch

2 = psychoanalytisch/tiefenpsychologisch

3 = humanistisch-psychologisch

4 = integrativ

-9 = nicht beantwortet

[AB03] Offene Texteingabe

Abschlusszeitpunkt

"Wann haben Sie Ihre Supervisionsausbildung abgeschlossen?"

AB03_01 [01]

Offene Texteingabe

[AB04] Offene Texteingabe

Ausbildungsinstitut

"Bei welchem Institut haben Sie Ihre Supervisionsausbildung abgeschlossen?"

AB04_01 [01]

Offene Texteingabe

[AB05] Auswahl

Zusatzausbildung

"Zusatzausbildung in:"

AB05 Zusatzausbildung

1 = Gesprächstherapie

2 = Gestalttherapie

3 = Integrativer Therapie

4 = Systemischer Therapie

5 = Psychoanalyse

6 = Organisationsentwicklung

7 = Verhaltenstherapie

8 = Andere

-9 = nicht beantwortet

AB05_08 Andere

Offene Texteingabe

[AB06] Auswahl

Berufserfahrung

"Ihre Berufserfahrung als Supervisor"

AB06 Berufserfahrung

1 = weniger als 1 Jahr

2 = 1-3 Jahre

3 = 4-6 Jahre

4 = 7-10 Jahre

5 = 11-15 Jahre

6 = mehr als 15 Jahre

-9 = nicht beantwortet

[AB07] Auswahl

Erfahrung Eigensupervision

"Ihre Erfahrung mit Eigensupervision als Supervisand"

AB07 Erfahrung Eigensupervision

1 = weniger als 1 Jahre
2 = 1-3 Jahre
3 = 4-6 Jahre
4 = 7-10 Jahre
5 = 11-15 Jahre
6 = mehr als 15 Jahre
-9 = nicht beantwortet
[AB08] Auswahl

Tätigkeitsfeld
"Ihr Tätigkeitsfeld"
AB08 Tätigkeitsfeld
2 = in einer Klinik
3 = in einer Beratungsstelle
4 = anderes
-9 = nicht beantwortet
AB08_04 anderes
Offene Texteingabe
[AB09] Auswahl

Funktion
"Ihre Funktion"
AB09 Funktion
1 = leitend
2 = nicht leitend
-9 = nicht beantwortet
9.1.2018 Variablen-Übersicht
<https://www.soscisurvey.de/admin/index.php?o=variables/3/7>
[AB10] Auswahl

Form der Tätigkeit
"In welcher Form sind Sie tätig?"
AB10 Form der Tätigkeit
1 = selbständig
2 = angestellt
-9 = nicht beantwortet

Rubrik SU: Supervision
[SU01] Skala (Extrema beschriftet)
Empathie
"Wie bedeutsam ist Empathie für einen guten Supervisor?"
SU01_01 Vom Supervisor zum Supervisand hin?
SU01_02 Vom Supervisor zum präsentierten Klienten des Supervisanden hin?
SU01_03 Vom Supervisand zum Supervisor hin?
1 = gar nicht
5 = außerordentlich
-9 = nicht beantwortet
[SU02] Skala (Extrema beschriftet)

Thema emp. Prozesse
"Wie häufig werden in der Supervision empathische Prozesse thematisiert?"
SU02_01 Als Empathie vom Supervisor zum Supervisand hin?
SU02_02 Als wechselseitige Empathie zwischen Supervisand und Klient?
SU02_03 Als wechselseitige Empathie zwischen Supervisor und Supervisand?
1 = nie
5 = immer
-9 = nicht beantwortet
[SU03] Offene Texteingabe

Verständnis Supervision
"Unter "Supervision" verstehe ich:"
SU03_01 [01]
Offene Texteingabe
[SU04] Offene Texteingabe

guter Supervisor
"Unter einem guten Supervisor verstehe ich:"
SU04_01 [01]
Offene Texteingabe

[SU05] Horizontale Auswahl

Supervision von Supervision

"Für wie wichtig halten Sie es, dass ein Supervisor seine eigene Supervisionstätigkeit supervidieren lässt?"

SU05 Supervision von Supervision

- 1 = gar nicht
- 2 = kaum
- 3 = mittelmäßig
- 4 = ziemlich
- 5 = außerordentlich
- 9 = nicht beantwortet

[SU06] Offene Texteingabe

Häufigkeit

"Wie häufig begeben Sie sich in Supervision?"

SU06_01 [01]

Offene Texteingabe

[SU07] Skala (Extrema beschriftet)

Rollen

"Ein Supervisor sollte in seiner Rolle in folgenden Rollenfunktionen tätig sein oder folgende andere Rollen ü..."

SU07_01 Beistand/Helfer/Entlaster sein

SU07_02 Lehrer/Dozent/Wissensvermittler

SU07_03 Spezialist und Expert für Problem- und Konfliktlösungen

9.1.2018 Variablen-Übersicht

<https://www.socisurvey.de/admin/index.php?o=variables/4/7>

SU07_04 Krisenmanager

SU07_05 Vermittler zwischen den Parteien

SU07_06 Förderer/Entwickler von Neuem

SU07_07 Förderer von Eigenreflexion

SU07_08 Förderer von Problembewusstsein und Kritikfähigkeit

SU07_09 Eine Psychotherapeutenrolle übernehmen

SU07_10 Die Rolle eines Rechtsberaters übernehmen

SU07_11 Coach

- 1 = stimmt gar nicht
- 5 = stimmt völlig
- 9 = nicht beantwortet

[SU08] Offene Texteingabe

andere Rolle

SU08_01 Andere Funktion oder Rolle

Offene Texteingabe

[SU09] Auswahl

unerw. Effekte/Wirkungen a)

"Welche möglichen unerwünschten Effekte/Wirkungen beinhaltet Supervision Ihrer Meinung nach? a) Für Ihre Supe..."

SU09 unerw. Effekte/Wirkungen a)

- 1 = Einseitigkeit
- 2 = Fehlen der Förderung von Souveränität
- 3 = Zu großer Einfluss des Supervisors/der Supervisorin
- 4 = Fehlende Supervisionskompetenz
- 5 = Uneinigkeit und Verwirrung
- 6 = Nachteilige Selbstöffnung des Supervisors/der Supervisorin
- 7 = Doppelrollen
- 8 = Nachteilige Rahmenbedingungen
- 9 = Andere
- 9 = nicht beantwortet

SU09_09 Andere

Offene Texteingabe

[SU10] Auswahl

unerw. Effekte/Wirkungen b)

"Welche möglichen unerwünschten Effekte/Wirkungen beinhaltet Supervision Ihrer Meinung nach? b) Für die Klien..."

SU10 unerw. Effekte/Wirkungen b)

- 1 = Missglückte Intervention
- 2 = Fehlende Kompetenz des Supervisors
- 3 = Therapeut (Supervisand) nimmt in der Patientearbeit zu viel Rücksicht auf Supervisor
- 4 = verringertes Behandlungsangebot
- 5 = Probleme mit Anonymität/Schweigepflicht

6 = Andere
-9 = nicht beantwortet
SU10_06 Andere
Offene Texteingabe
[SU11] Skala (Extrema beschriftet)

protektive Faktoren a)

"Für wie wichtig halten Sie die folgenden protektiven Faktoren (schützende, stützende, fördernde Anteile), di..."

SU11_01 Unterstützung und Entlastung
SU11_02 Trost
SU11_03 Fachliche Entwicklung
SU11_04 Sicherheit im beraterisch-therapeutischen Handeln
SU11_05 Vorbeugen von Erschöpfungsprozessen beim Supervisanden
SU11_06 Motivation
SU11_07 Mehrperspektivität und Außensicht
SU11_08 Persönliche Entwicklung
SU11_09 Verbesserung der Arbeit im Team und der Relation zum Patienten/Klienten
SU11_10 Reflexion
SU11_11 Qualitätssicherung

1 = gar nicht
5 = außerordentlich
-9 = nicht beantwortet
[SU12] Skala (Extrema beschriftet)

protektive Faktoren b)

9.1.2018 Variablen-Übersicht

<https://www.socisurvey.de/admin/index.php?o=variables/5/7>

"Für wie wichtig halten Sie die folgenden protektiven Faktoren (schützende, stützende, fördernde Anteile), di..."

SU12_01 Fachliche und persönliche Entwicklung des Beraters oder Therapeuten kommt Klient bzw. Patient zugute
SU12_02 Qualitätssicherung gibt bessere Behandlung
SU12_03 Unterstützung und Entlastung für den Therapeuten/Berater
SU12_04 Unterstützung der Zielfindung und Zielrealisierung mit dem Patienten/Klienten
SU12_05 Problemlösung
SU12_06 Verbesserte Patienten-/Klientenrelation und Patienten-/Klientenverständnis
SU12_07 Mehr- und Metaperspektive
SU12_08 Reflexionsfähigkeit
SU12_09 Kompetente Berater/Therapeuten

1 = gar nicht
5 = außerordentlich
-9 = nicht beantwortet
[SU13] Skala (Extrema beschriftet)

Betrachtungsebenen

"Welche Bedeutung haben für Sie die folgenden mehrperspektivischen Betrachtungsebenen des Supervisionsprozesses?"

SU13_01 Betrachtungsebene 1 : Soziale Lebenswelten der vorgestellten Klienten
SU13_02 Betrachtungsebene 2 : Beziehungsdynamiken der Klienten mit ihren Bezugspersonen in Arbeit und Privatleben
SU13_03 Betrachtungsebene 3: Außensicht auf den Prozess Supervisand mit ihren Klienten
SU13_04 Betrachtungsebene 4: Beziehungsdynamik Supervisand und Supervisor
SU13_05 Betrachtungsebene 5: Metaebene: Blick auf den Kontext (Institution, Zeitgeist, Kultur, kollegiale Intervention etc.)

1 = gar nicht
5 = außerordentlich
-9 = nicht beantwortet
[SU14] Skala (Extrema beschriftet)

Kriterien gute Supervision

"Für wie wichtig halten Sie die nachfolgend genannten Kriterien für einen guten Supervisor?"

SU14_01 Solides sozialwissenschaftliches und supervisorisches Theorie- und Forschungswissen (allgemeinsupervisorische Theoriekompetenz)
SU14_02 Vielfältige und anwendungsbezogene Kenntnis von sozialinterventiven Methoden und Techniken (allgemeinsupervisorische Methodenkompetenz)
SU14_03 Ressourcen- und Potentialorientierung

SU14_04 Hilfestellung bei der Entwicklung von Zielen und deren Erreichung
 SU14_05 Feldkompetenz im zu supervidierenden Arbeitsbereich (Wissen über Klientensysteme, Mitarbeiter, Institutionen, Vorschriften usw.)
 SU14_06 Fachkompetenz im zu supervidierenden Arbeitsbereich (z. B. gerontologisches, kinderpsychologisches Fachwissen)
 SU14_07 Kommunikative, emotionale und soziale Kompetenzen (Fähigkeiten) und Performanzen (Fertigkeiten)
 SU14_08 Aufgabenorientierung
 SU14_09 Explorative Neugier
 SU14_10 Ressourcenorientierung
 SU14_11 Umgang mit Widerstand bzw. Reaktanz
 SU14_12 Umgang mit Übertragungs-/Gegenübertragungsphänomenen
 SU14_13 Triangulierungs- bzw. Vernetzungskompetenz (z.B. Klienten, Team, Leitung, Supervisor)
 SU14_14 Toleranz gegenüber Mehrdeutigkeit in Supervisionsprozessen
 SU14_15 Distanz zur eigenen Rolle als Supervisor
 SU14_16 Evaluation des Supervisionsprozesses
 SU14_17 Förderung der beruflichen und fachlichen Entwicklung der Supervisanden
 SU14_18 Förderung der Heilungs- und/oder Entwicklungsprozesse des präsentierten Klienten des Supervisanden
 SU14_19 Handhabung von Macht, Hierarchie und Diskriminierung in Bezug auf die eigene Rolle als Supervisor
 SU14_20 Förderung gesellschaftskritischer bzw. politischer Bewusstheit
 SU14_22 Förderung von sozialem Engagement
 SU14_23 Vermittlung von Ergebnissen der Supervisionsforschung

1 = gar nicht

5 = außerordentlich

-9 = nicht beantwortet

9.1.2018 Variablen-Übersicht

<https://www.soscisurvey.de/admin/index.php?o=variables/6/7>

[SU15] Skala (Extrema beschriftet)

Zuschreibung von Rollen

"Welchen Zuschreibungen von Rollen oder Rollenfunktionen an einen Supervisor würden Sie zustimmen?"

SU15_01 Der Supervisor als Sozialwissenschaftler
 SU15_02 Der Supervisor als Team- und Personalentwickler
 SU15_03 Der Supervisor als Organisationslenker
 SU15_04 Der Supervisor als Lehrer/Dozent
 SU15_05 Der Supervisor als Forscher
 SU15_06 Der Supervisor als Kommunikationsspezialist
 SU15_07 Der Supervisor als Rollen- bzw. Imitationsmodell

1 = stimmt gar nicht

5 = stimmt völlig

-9 = nicht beantwortet

[SU16] Skala (Extrema beschriftet)

Eigenschaften Supervisor

"Mit welchen Eigenschaften sollte ein Supervisor Vorbild in Bezug auf seine Supervisanden sein?"

SU16_01 an Ruhe und Gelassenheit
 SU16_02 an Besonnenheit und Reflexivität
 SU16_03 an Warmherzigkeit und Offenheit
 SU16_04 an Abgegrenztheit und Abstinenz
 SU16_05 an Engagement für die anstehenden Aufgaben
 SU16_06 an Transparenz seiner Absichten und Handlungen
 SU16_07 als Vorbild von Menschlichkeit
 SU16_08 als Vorbild an persönlicher Souveränität

1 = stimmt gar nicht

5 = stimmt völlig

-9 = nicht beantwortet

[SU17] Offene Texteingabe

guter Supervisionsprozess

"Was kennzeichnet aus Ihrer Sicht einen erfolgreichen Supervisionsprozess?"

SU17_01 [01]

Offene Texteingabe

[SU18] Offene Texteingabe

Kompetenz Supervisor

"Wenn Sie einem guten Freund einen Hinweis geben sollten, wie er einen guten Supervisor finden kann, nach wel..."

SU18_01 [01]

Offene Texteingabe

[SU19] Horizontale Auswahl

Bedeutung atmosphärisches Erleben

"Welche Bedeutung hat für Sie atmosphärisches Erleben in supervisorischen Prozessen?"

SU19 Bedeutung atmosphärisches Erleben

1 = gar nicht

2 = kaum

3 = mittelmäßig

4 = ziemlich

5 = außerordentlich

-9 = nicht beantwortet

[SU20] Horizontale Auswahl

Ebene der Nonverbalität

"Welche Bedeutung hat die Ebene der Nonverbalität für Sie in supervisorischen Prozessen?"

SU20 Ebene der Nonverbalität

1 = gar nicht

2 = kaum

3 = mittelmäßig

4 = ziemlich

5 = außerordentlich

-9 = nicht beantwortet

[SU21] Horizontale Auswahl

Bedeutung Information

"Für wie wichtig halten Sie es, dass Klienten/Patienten vom Supervisanden über die Inhalte und Ergebnisse des..."

9.1.2018 Variablen-Übersicht

<https://www.socisurvey.de/admin/index.php?o=variables/7/7>

SU21 Bedeutung Information

1 = gar nicht

2 = kaum

3 = mittelmäßig

4 = ziemlich

5 = außerordentlich

-9 = nicht beantwortet

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Das „Gesamtsystem Supervision“ als „Mehrebenenmodell“ unter mehrperspektivischer Betrachtung (Petzold, Oeltze, Ebert 2001, zit. in Petzold et al. 2003).	7
Abbildung 2: Der integrative, mehrperspektivische „Dynamic System Approach to Supervision“ (Petzold). Das Diagramm nach Holloway (1995, 8) wurde erweitert um die Faktoren 2, 6, 8, 12, 13, 14 und um 15 (die Kontinuums- und Prozessdimension).	18
Abbildung 3: Histogramm der Altersverteilung	28
Abbildung 4: Kreisdiagramm Geschlecht	30
Abbildung 5: Verteilung der Grundberufe der Befragten	30
Abbildung 6: Balkendiagramm "Häufigkeit Grundberuf"	31
Abbildung 7: Anteil der verschiedenen Ausbildungshintergründe	32
Abbildung 8: Histogramm "Abschlusszeitpunkt"	33
Abbildung 9: Kreisdiagramm Ausbildungsinstitute für Supervision	33
Abbildung 10: Balkendiagramm "Zusatzausbildung"	34
Abbildung 11: Balkendiagramm "Berufserfahrung"	35
Abbildung 12: Balkendiagramm "Erfahrung Eigensupervision"	36
Abbildung 13: Balkendiagramm "Tätigkeitsfeld Andere"	38
Abbildung 14: Balkendiagramm "Bedeutung von Empathie in der Supervision"	40

Abbildung 15: Balkendiagramm "Häufigkeit der Thematisierung empathischer Prozesse in der Supervision"	41
Abbildung 16: Histogramm "Häufigkeit Eigensupervision"	42
Abbildung 17: Balkendiagramm "Häufigkeit Eigensupervision"	43
Abbildung 18: Balkendiagramm "Bedeutung der Rollen als SupervisorIn"	44
Abbildung 19: Balkendiagramm "Unerwünschte Effekte und Wirkungen für die KlientInnen der SupervisandInnen"	45
Abbildung 20: Balkendiagramm "Unerwünschte Effekte und Wirkungen für die KlientInnen der SupervisandInnen"	46
Abbildung 21: Balkendiagramm "Protektive Faktoren für SupervisandInnen"	47
Abbildung 22: Balkendiagramm "Protektive Faktoren für SupervisandInnen"	48
Abbildung 23: Balkendiagramm "Bedeutung von mehrperspektivischen Betrachtungsebenen in der Supervision"	49
Abbildung 24: Balkendiagramm "Bedeutung verschiedener Kriterien für gute Supervision"	50
Abbildung 25: Balkendiagramm "Zustimmung der ProbandInnen zu Rollenzuschreibungen"	51
Abbildung 26: Balkendiagramm "Eigenschaften eines/r Supervisors/in als Vorbild"	51
Abbildung 27: Balkendiagramm "Bedeutung atmosphärisches Erleben"	53
Abbildung 28: Balkendiagramm "Ebene der Nonverbalität"	54
Abbildung 29: Balkendiagramm "Bedeutung Information"	55

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Erhebungsinstrument Fragebogen	25
Tabelle 2: Verweildauer auf Fragebogen insgesamt in Sekunden	27
Tabelle 3: Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest für Altersverteilung	29
Tabelle 4: Geschlechtsverteilung	29
Tabelle 5: Statistik "Abschlusszeitpunkt"	32
Tabelle 6: Statistik "Berufserfahrung"	35
Tabelle 7: Statistik "Erfahrung Eigensupervision"	36
Tabelle 8: Statistik "Tätigkeitsfeld"	37
Tabelle 9: Statistik "Tätigkeitsfeld Andere"	37
Tabelle 10: Häufigkeit "Funktion"	38
Tabelle 11: Häufigkeit "Form der Tätigkeit"	38
Tabelle 12: Bedeutung von Empathie in der Supervision	39
Tabelle 13: Statistik "Häufigkeit der Thematisierung empathischer Prozesse in der Supervision"	41
Tabelle 14: Balkendiagramm "Bedeutung von Empathie in der Supervision"	42
Tabelle 15: Statistik "Bedeutung atmosphärisches Erleben"	52
Tabelle 16: Häufigkeit "Bedeutung atmosphärisches Erleben"	52
Tabelle 17: Statistik "Ebene der Nonverbalität"	53
Tabelle 18: Häufigkeiten "Ebene der Nonverbalität"	54
Tabelle 19: Statistik "Bedeutung Information"	55
Tabelle 20: Reliabilitätsstatistik	57
Tabelle 21: Test auf Normalverteilung Hypothese 1	58
Tabelle 22: Richtungsmaße Hypothese 1	58
Tabelle 23: Teststatistik Hypothese 1	59
Tabelle 24: Teststatistiken Hypothese 2	60
Tabelle 25: Teststatistiken Hypothese 3	60

Tabelle 26: Teststatistiken Hypothese 4	61
Tabelle 27: Teststatistiken Hypothese 5	61
Tabelle 28: Teststatistiken Hypothese 6	62
Tabelle 29: Teststatistiken Hypothese 7	62
Tabelle 30: Teststatistiken Hypothese 8	63
Tabelle 31: Teststatistiken Hypothese 9	63
Tabelle 32: Teststatistiken Hypothese 10	64
Tabelle 33: Teststatistiken Hypothese 11	65
Tabelle 34: Teststatistiken Hypothese 12	65
Tabelle 35: Teststatistiken Hypothese 13	66
Tabelle 36: Teststatistiken Hypothese 14	66
Tabelle 37: Teststatistiken Hypothese 15	67