

SUPERVISION

Theorie – Praxis – Forschung

Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift
(peer reviewed)

2001 gegründet und herausgegeben von:

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

in Verbindung mit:

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

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

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

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

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

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

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

© FPI-Publikationen, Verlag Petzold + Sieper, Hückeswagen. Supervision ISSN 2511-2740.

www.fpi-publikationen.de/supervision

SUPERVISION: Theorie – Praxis – Forschung

Ausgabe 04/2017

Evaluation einer Ausbildung in Integrativer Supervision
mit Vertiefungsschwerpunkt für den
klinisch-geriatrischen Bereich.
Ein begleitendes Forschungsprojekt [1997]

Brigitte Schigl, Wien; Hilarion G. Petzold, Amsterdam/Düsseldorf ¹

¹ Aus der „Europäischen Akademie für biopsychosoziale Gesundheit“ (EAG), staatlich anerkannte Einrichtung der beruflichen Weiterbildung (Leitung: Univ.-Prof. Dr. mult. Hilarion G. Petzold, Prof. Dr. phil. Johanna Sieper, Hückeswagen. Mail: forschung@integrativ.eag-fpi.de, oder: info@eag-fpi.de), Information: <http://www.eag-fpi.com>; sowie dem Fachbereich Gesundheitswissenschaften, Faculty of Human Movement Sciences, Freie Universität Amsterdam. Erschienen in: *Integrative Therapie* 1-2/11, Seite 85-145

1. Grundlagen der Supervision aus Integrativer Perspektive

Der vorliegende Beitrag will Ergebnisse aus einem Ausbildungsforschungsprojekt zur „Integrativen Supervision“ vor dem Hintergrund ihres theoretischen Ansatzes und in der Verschränkung mit ihm darstellen.

1.1 Vorbemerkungen zum Kontext von Supervision in der psychosozialen und klinischen Praxis

Supervision gehört heute nach Auffassung zahlreicher Autoren in vielen Bereichen psychosozialer Hilfeleistung und Versorgung zu den Grundbedingungen einer qualitätsvollen und fachlich fundierten Arbeit. Ob im Bereich der Familienhilfe, der Sozialarbeit, der Psychotherapie, der Krankenpflege, der Erwachsenenbildung, um nur einige Felder exemplarisch zu benennen, findet sich bei den MitarbeiterInnen dieser Professionen eine zunehmende Nachfrage nach Supervision, und auch von Seiten der Träger psychosozialer Einrichtungen scheint man sich von „qualifizierter und kompetenter Supervision“ eine Verbesserung in der Arbeit mit KlientInnen und PatientInnen sowie der Zusammenarbeit in Teams und im institutionellen Rahmen zu versprechen. Effizienzsteigerung, Qualitätssicherung und Prozesskontrolle psychosozialer und psychotherapeutischer Praxis sollen durch Supervision gewährleistet werden. Im Forschungsgutachten zur Frage eines „PsychotherapeutInnengesetzes“ in der BRD (Meyer u.a. 1991, 48) wird formuliert: „Supervision stellt in den psychosozialen Berufen eine Notwendigkeit dar, um die Bedeutung und den Einfluss von Faktoren zu erkennen und zu modifizieren, die den

diagnostischen und psychotherapeutischen Prozess beeinflussen“. Die Hintergründe für die wachsende Bedeutung von Supervision und die rasante Entwicklung in ihrer Professionalisierung (z.B. durch die Gründung von Dach- und Fachverbänden in den deutschsprachigen Ländern, der Einrichtung von Studiengängen auf Hoch- und Fachhochschulebene) sind vielfältig (Petzold 1994a). Es wird auf die gestiegenen Ansprüche an die Mitarbeiter im psychosozialen und klinischen Bereich verwiesen (Radtke-Götz 1991), auf die wachsende Komplexität der Anforderungen in psychosozialen Feldern, die zu besonderen Belastungen, ja zum Burnout führen können (Fengler 1991; Petzold 1991p), besonders, wenn durch verknappte Ressourcen ein Hiatus zwischen Anforderung und Leistungsmöglichkeiten entsteht. Außerdem sind bei ständig wechselnden Problemlagen und institutionellen Rahmenbedingungen vermehrte Orientierungsleistungen zu bringen, für die durch die berufliche Grundausbildung keine ausreichende Vorbereitung erfolgte und durch die institutionelle Dienst- und Fachaufsicht oftmals nicht genügend Hilfe und Unterstützung geboten wird. In dieser Situation entsteht auf der Seite der MitarbeiterInnen Ambiguität, Belastung, Unsicherheit, für die Supervision als Instrument der Unterstützung, Klärung, Orientierung gesehen wird. Auf der Seite der Institution wird die Kontrolle über selbstständige Arbeit von MitarbeiterInnen zunehmend schwieriger. Einerseits wird selbstverantwortetes Verhalten gewünscht und gefordert, andererseits kommt es zu Fehlverhalten, ja zu schwerwiegenden Zwischenfällen, so dass von Seiten der Träger auf Supervision oftmals mit der Vorstellung rekurriert wird, hier eine Kontrollmöglichkeit zur Qualitätssicherung zu erhalten. Damit kommt Supervision in die Nähe eines traditionellen Verständnisses des *supervisor* im angloamerikanischen Raum, wo unter diesem Begriff die kontrollierende Funktion einer Führungskraft verstanden wurde und wird (Petzold/Orth 1996b).

Supervision wird genau in diesem Spannungsraum von Seiten der Träger wie von Seiten der MitarbeiterInnen in der Funktion eines „Puffers“ eingesetzt, eine Position, die auf Dauer keine Lösungen bringt, sondern nur eine, zwar entlastende, aber auch nur vorübergehend wirksame Verlagerung der Problematik bedingt. Hier kann Supervision interimistisch immer wieder in „Brückenfunktion“ Entlastung schaffen, können SupervisorInnen Möglichkeiten fördern, individualisierte Behandlungsziele, die eine moderne psychosoziale Hilfeleistung erforderlich machen, mit der regelfallzentrierten, institutionellen Praxis zu *working compromises* zu bringen (Petzold/Schigl 1996).

1.2 Grundüberlegungen zum Konzept der Supervision

Die komplexere Problemsicht moderner Konzeptionen psychosozialer Hilfeleistung und die faktisch oftmals ebenso komplexe Prob-

lensituation der PatientInnen und KlientInnen in den „postmodernen Risikogesellschaften“ (Beck) lassen Zielbestimmung und Entwicklung von Praxisroutinen schwerer werden. Das Handeln wird „riskanter“ in der „Unüberschaubarkeit“ (Habermas), die eine äußere und innere zugleich ist, in der Widersprüchlichkeit, die zwischen institutionellen Zielen, Zielen des Beraters und Zielen des Klienten auftauchen können. Vereinheitlichung der Strukturen oder Möglichkeiten mit der *Polytelie*, der Vielfalt gleichzeitig zu verfolgender Ziele, zu arbeiten, erfordert eine Fähigkeit zur *Exzentrizität* und *Mehrperspektivität* (Petzold 1994a; Schreyögg 1994). Versucht man, die vielfältigen Aufgaben, die in psychosozialer und klinischer Arbeit der Supervision zugeordnet werden bzw. die SupervisorInnen sich selbst zuordnen, zu strukturieren, so kann man folgende Aspekte bzw. Dimensionen von Supervision bestimmen:

1.2.1 Weiterbildungsaspekt/agogische Dimension (vgl. Petzold, Sieper 1993c)

Supervision wird hier als eine besondere Form professioneller Weiterbildung verstanden, die darauf gerichtet ist, Kompetenzen und Performanzen von Menschen im Berufsleben in allgemeiner Hinsicht zu fördern und zu entwickeln, aber auch in spezieller Hinsicht, d.h. als Erweiterung und Vertiefung ihres professionellen Fachwissens. Das setzt voraus, dass SupervisorInnen durchaus auch einen fachspezifischen Wissensvorsprung haben sollten, der auf einen Know-how-Transfer gerichtet ist: Ergebnisse in Theoriebildung und – dies wird besonders wesentlich – aus der Forschung sollen in praxisrelevanter Art und Weise an die PraktikerInnen im Feld vermittelt werden, und zwar so, dass an Beispielen aus ihrer eigenen Arbeitssituation theoretische Konzepte evident gemacht und im Sinne „exemplarischen Lernens“ transportiert werden.

1.2.2 Kommunikativer Aspekt/soziotherapeutische Dimension (vgl. idem 1997c)

Hier wird Supervision als Methodologie eingesetzt, Kommunikation und Interaktion zu fördern, die *social competence and performance* der SupervisandInnen zu schulen, durch korrektive Interventionen im Rahmen von Life-Supervision (z.B. *in situ* durch Supervisionsbegleitete Beratung eines Klienten), durch Interaktion/Kommunikation in der Analyse von Teamsituationen oder in begleitender Hilfestellung bei Feldinterventionen (der Supervisor begleitet den Supervisanden bei einem Hausbesuch, bei einer Sitzung in seiner Therapiegruppe oder bei einem Familientreff im sozialen Brennpunkt). Es geht dabei nicht nur um die Analyse von Kommunikationsprozessen, das Zusammenspiel von verbaler und nonverbaler Kommunikation, sondern auch um das Verstehen schichtspezifischer, subkultureller oder altersspezifischer (Kinder, Jugendliche, Hochbetagte) Kommunikationsformen und komplexer Interaktionsgefüge, wie z.B. sozialer Netzwerke (Röhrle 1994) sowie der in diesen wirksamen *social worlds* (d.h. kollektive Kognitionen als spezifische Perspektiven von Teilgruppen auf die Welt; Petzold/Petzold 1991a). Bei einer durch Migration und Internationalisierung beständig wachsenden Zahl multikultureller Settings in Gesellschaften, die allmählich und unter großen Schwierigkeiten beginnen, interkulturelle Qualitäten zu entwickeln, kommen diesem Aspekt und dieser Dimension supervisorischen Handelns besondere Bedeutung zu.

1.2.3 Supportiver Aspekt/psychohygienische Dimension (vgl. Petzold 1993g)

Auf die Belastungs- und Überlastungssituation, in der MitarbeiterInnen im psychosozialen Feld stehen, wurde schon hingewiesen (vgl. Enzmann/Kleiber 1989; Fengler

1991; Petzold 1989b). Die stressreduzierenden Effekte von Supervision wurden empirisch nachgewiesen (Filsinger/Kleiber 1987). Da Burnout-Phänomene insbesondere bei Menschen auftreten, die helfende, stützende oder beratende Aufgaben mit anderen Menschen beruflich wahrnehmen, die also in Situationen stehen, in denen emotionale Unterstützung gegeben wird, kommt es zu Phänomenen „emotionaler Erschöpfung“, zur „Erosion von Tragfähigkeit“, wenn immer nur „gegeben werden muss“, aber nicht im ausreichenden Maße entlastende Support-Systeme für den Gebenden vorhanden sind. Dies ist besonders dann der Fall, wenn eine strikte Trennung zwischen Berufsleben und Familienleben besteht, Familienmitglieder also nicht als Austausch- und Entlastungspartner für berufliche Fragestellungen in Frage kommen oder dazu nicht mehr bereit sind und die kollegialen Ressourcen am Arbeitsplatz nicht oder nicht mehr genutzt werden können, entweder, weil überhaupt keine oder keine funktionierenden Teamstrukturen vorhanden sind. Supervision kann durch Arbeit an realistischen Zielen, durch Verbesserung sozialer Support-Systeme am Arbeitsplatz (Laireiter 1993; Röhrle 1994), durch die Förderung einer entlastenden „Kultur“ in einer Institution oder einem Team, einen hohen Beitrag zur Psychohygiene im Arbeitskontext leisten.

1.2.4 Aufdeckender Aspekt/analytische Dimension (vgl. Petzold 1990o, 8)

Hier geht es um die Analyse von Situationen aus der „Exzentrizität“ unter „mehrperspektivischer Sicht“ (Petzold 1994a), um einerseits unter *psychodynamischer Perspektive* Unbewusstes in Kommunikations- und Interaktionsprozessen aufzuzeigen (wir sprechen zuweilen auch deshalb von der „psychotherapeutischen Dimension“ (Petzold 1990o, 8), und andererseits aus *organisationsanalytischer Perspektive* ausgeblendete oder verdeckte Strukturen im Kontext von Organisationen und Institutionen – beide Begriffe sind zu differenzieren (idem 1992a) – in den Blick zu nehmen und für den *Diskurs* zugänglich zu machen. Supervision in dieser Funktion, ganz gleich, ob sie zur Betrachtung von dyadischen Beziehungen, Teaminteraktionen oder Organisationsprozessen zur Anwendung kommt, hat eine eminent emanzipatorische Ausrichtung. Sie ermöglicht SupervisandInnen, sich von den Fixierungen unbewusster Inszenierungen zu befreien, wo diese nicht zu sehr verhärtet sind (was dann eine psychotherapeutische Hilfestellung erforderlich machen würde), und sie ermöglicht in organisatorischen Kontexten, Teams, Abteilungen, ganzen Einrichtungen, sich von Determinierungen durch dysfunktionale Elemente der Organisationskultur, *hidden agendas*, unbewussten „kollektiven Repräsentationen“ (Moscovici 1984) zu lösen, kollektiven *believe systems*, die zum Teil rückgebunden sind an Traditionsströme, über deren Herkommen sich die Beteiligten kaum noch Rechenschaft geben können oder die ihnen sogar gänzlich „entfallen“ sind, obgleich es manifeste Auswirkungen und Nachwirkungen gibt. Michel Foucault (1974, 1978) hat hier den Begriff des „anonymen Diskurses“ eingeführt, jenes Systems von Ordnungen, die Lebenszusammenhänge durchdringen und bestimmen, normierende Regeln der *Macht* (Dreyfus/Rabinow 1982), deren Wirksamkeit selbst in kleinsten sozialen Ritualen des Alltags noch auffindbar ist. Supervision wird hier als *Methode*, als *Prozess* und als *Praxisstrategie* betrachtet (Petzold/Schigl 1996, 8), die auf dem Hintergrund allgemeinsociologischer und sozialpsychologischer Theorien (Stroebe u.a. 1992) und spezifischer Supervisionstheorien (Schreyögg 1991; Petzold 1994a) wirksam wird.

2. Grundlagen supervisorischen Lehrens und Lernens

Die in vorliegendem Forschungsprojekt untersuchte Ausbildung ist ausgerichtet an der „Integrativen Supervision“ (Petzold 1973, 1990o, 1994a; Schreyögg 1991, 1994), die sich, ähnlich wie Strömungen der

modernen Psychotherapie (Grawe u.a. 1994), als ein übergreifendes, nicht schulengebundenes Modell versteht. In diesem Modell werden Erkenntnisse aus der Theorienentwicklung der gesamten supervisorischen Disziplin mit ihren verschiedenen methodischen Orientierungen ausgewertet und zu einem konsistenten „Metamodell“ mit einer integrativen Praxeologie verbunden. Integrative Supervision ist in diesem Sinne als ein komplexer Ansatz „angewandter Sozialwissenschaft“ zu sehen, als eine spezifische „Praxeologie“, in der theoretisches Wissen (*Kompetenzen*) und praktische Fertigkeiten (*Performanzen*) erforderlich sind. Das Charakteristische einer solchen Praxeologie ist, dass für fachliche *Kompetenz* und *Performanz* – personale und soziale vorausgesetzt werden, d.h. dass der Supervisor in der Praxis nicht nur über ein fundiertes theoretisches Fachwissen und ein reiches Arsenal bewährter Methoden verfügt, er muss diese Methoden auch *personal* in der Beziehung mit einem SupervisorInnen, einem Klienten oder in der Arbeit in einem Team vermitteln können. Arbeitet er in sozialen Systemen, so ist netzwerktheoretisches Wissen (Röhrle 1994) allein nicht ausreichend, sondern es sind *social skills* erforderlich, um in Netzwerken effektiv interagieren und kommunizieren zu können. Supervisorisches Lehren und Lernen ist deshalb von einer spezifischen Dreidimensionalität gekennzeichnet: theoretische Unterrichtung, methodische Vermittlung und Selbsterfahrung als persönliches Lernen. Dabei ist es erforderlich, dass SupervisorInnen, weil sie in ihrer Arbeit auch mit multiprofessionellen Teams arbeiten (z.B. Arzt, Krankenschwester, Diplompsychologe, Ergotherapeutin, Sozialarbeiterin), zuweilen noch mit methodenpluraler Orientierung (z.B. psychodynamisch, humanistisch-psychologisch, behavioral) in der Lage sind, „mehrperspektivisch“ mit verschiedenen Optiken und „Brillen“ zu arbeiten (Petzold 1994a; Schreyögg 1994). Für diese Aufgabe muss durch die Supervisionsausbildung ausgerüstet werden. Es handelt sich hier um ein anspruchsvolles „Tätigkeitsprofil“ (Petzold u.a. 1994b, 300), denn es geht ja um eine „Weiterbildung von Spezialisten für Spezialisten“ (also Sozialarbeiter, Psychologen, Sozialpädagogen etc.). Entsprechend hoch sind auch die Zulassungsvoraussetzungen, die im Zuge der Professionalisierung des supervisorischen Feldes in den Niederlanden, Deutschland, der Schweiz und in neuester Zeit auch in Österreich immer prägnanter werden. Es werden heute entsprechende Eingangsvoraussetzungen von den deutschsprachigen Fachverbänden für Supervision gefordert: Abschluss der eigenen Ausbildung und entsprechende mehrjährige Berufserfahrung, das Durchlaufen einer spezifischen methodischen Weiterbildung (in Gesprächstherapie, Psychodrama, klientenzentrierter Interaktion, Gruppendynamik), eigene Erfahrung mit Supervision vor Beginn der Ausbildung, Auswahl durch ein Zulassungsseminar und Zulassungsinterviews, die besonders die personale Kompetenz, d.h.

die persönliche Eignung des Bewerbers für eine SupervisorInnenausbildung feststellen wollen.

Die Vermittlung erfordert weiterhin ein Curriculum, das Theorie, Praxis und Selbsterfahrung verbindet (Petzold 1990z; Schreyögg 1993). Das verlangt eine besondere Didaktik, wie sie in erlebnisaktivierenden Verfahren der Pädagogik (Petzold/Reinhold 1983; Sieper/Petzold 1993c; Cohn 1975), aber auch im Bereich der Psychotherapie entwickelt worden ist (Frühmann/Petzold 1993, 303 ff; Petzold u.a. 1995b). Zwar gibt es in der Ausbildung auch „reine Theorieveranstaltungen“, aber in der Regel sind Theorie, Selbsterfahrung und Methodenvermittlung in allen Bereichen des Curriculums integriert. In diesem Sinne ist das Curriculum (Abb. 1) selbst als ein integratives Modell zu sehen und als solches differentiell aufgebaut. Es verbindet verschiedene Settings (z.B. dyadische und gruppale), Methoden und Medien. Das Curriculum, das in dieser Untersuchung beforscht wird, ist von seiner Struktur her als ein Prozess *akkumulativen Lernens* konzipiert, in dem kognitive Lerninhalte, emotionales, soziales und ökologisches Lerngeschehen integriert sind (Sieper/Petzold 1993c).

1. Jahr	2. Jahr	3. Jahr	4. Jahr
Grundstufe	Aufbaustufe I	Aufbaustufe II	Oberstufe
240 Std. Selbsterfahrungs- und Weiterbildungsgruppe			FU Amsterdam
40 Std. Beratungstechniken	40 Std. Methoden u. Modelle der Supervision	40 Std. Dynamik von Institutionen	40 Std. Supervisionsforschung
40 Std. Prozessuale Diagnostik	40 Std. Krisenintervention Krisenprävention	40 Std. Organisationsberatung I	40 Std. Interventionsforschung
40 Std. Methoden Integrativer Supervision	40 Std. praxisfeldspezifische Arbeit	40 Std. Organisationsberatung II	Forschungsbericht Diplomarbeit und Prüfung
Theorie- studiengang	Einzel- Supervision	Lehreinzeln/ Kontrollsupervision (60 Stunden)	Ko-Supervision 30 Stunden (Gruppe)
			Forschungs- praxis

Abb. 1: Strukturplan der Weiterbildung Supervision an der „Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit“ und am Fritz-Perls-Institut.

Supervision als Ansatz ist darauf gerichtet, die „Methode durch die Methode zu lehren“. Dies gilt für das Supervidieren von Angehörigen psychosozialer Berufe, die in der Supervision „exemplarisch“ ihr praktisches Tun reflektieren und theoretisch zu fundieren lernen, das gilt im besonderen aber auch für die Ausbildung von SupervisorInnen selbst. Supervisionsausbildung ist eine *spezifische Form berufsbezogener Erwachsenenbildung*, die auf größtmögliche Mitwirkung der Lernenden an der Strukturierung des Lernprozesses und der Entwicklung der Lerninhalte Wert legt. Sie zielt auf Verselbstständigung

des Lernens durch „akkumulierende Kompetenzentwicklung“, die die Ressourcen aller am Lehr- und Lernprozess Beteiligten optimal zu nutzen und weiterzuentwickeln sucht. Auf diese Weise wird die Motivation der Auszubildenden gefördert und ihre Selbstwirksamkeit (*self-efficacy*) bekräftigt. Die soziale Lerntheorie von *Bandura* und das „Effectance-Motivation-Modell“ von *White* (vgl. *Harter* 1978) werden hier zu theoretischen Begründungen herangezogen (*Petzold* u.a. 1994).

Weil Supervision eine praktische Seite hat, geht es darum, für diese Praxis „performatorische Sicherheit“ zu entwickeln, *mastery* (*Harter* 1981), und das geht immer auch mit der Entwicklung von Selbstwertgefühl und Kompetenzerleben einher, wie *Harters* und *Banduras* Untersuchungen zeigen. Werden diese Qualitäten auch in Supervisionsausbildungen vermittelt, so müsste sich das in einer Evaluationsstudie widerspiegeln. SupervisorInnen brauchen für ihre Arbeit eine Persönlichkeit mit guter *Souveränität* (*Petzold/Orth* 1996b). Dafür muss die Ausbildung durch Vermittlung entsprechender *Kompetenzen* und *Performanzen* ausrüsten. Da Kompetenzen und Performanzen sich immer in gegebenen sozioökologischen Kontexten artikulieren, muss das Verstehen solcher *Kontexte* – von sozialen Netzwerken z.B. (*Lairer* 1993), aber auch von ökologischen Gegebenheiten in Institutionen – berücksichtigt werden. Kontexte haben einen Aufforderungscharakter, bieten Handlungsmöglichkeiten, *affordances* (*Gibson* 1979), auf die mit Handlungsvollzug (*effectivities*) reagiert werden soll. Supervisorisches Lernen will „ökologisch valides“, d.h. kontextangemessenes Handeln vermitteln und stärken. Im Folgenden einige Bemerkungen zu supervisorischen Settings, für die ausgebildet werden soll:

2.1 Dyadische Supervision (Einzelsupervision)

Da für die Arbeit in „Einzel“supervision, Gruppensupervision, Teamsupervision, Institutionssupervision ausgebildet werden soll, muss in der Didaktik eines Ausbildungscurriculums die Qualifizierung für diese Arbeit in spezifischen „Settings“ aufscheinen. Die Lehr- bzw. Kontrollsupervision, die der Ausbildungskandidat über 30 Sitzungen im „dyadischen Setting“ durchläuft, dient der Begleitung eigener supervisorischer Arbeit in der Dyade. Dabei wird durch die Begrenzung auf einige wenige Supervisionsprozesse, auf „Feinarbeit in Kontinuität“ abgestellt. Es kommt praktisch jede Sitzung (neben Prozessjournal z.T. dokumentiert durch Video- oder Tonbandaufzeichnungen) eines laufenden Prozesses in den Blick, mit den dort auftauchenden Phänomenen der „Relationalität“: Kontakt, Begegnung, Beziehung, Bindung, Abhängigkeit (*Orth/Petzold* 1993b) werden im Bezug auf das „Mehrebenenmodell“ der Supervision (*Petzold* 1990o, 1993m) für alle Ebenen thematisiert, nämlich auf der Ebene Lehrsupervisor/Supervisand (IV), Supervisand/Berater (III), Berater/Klient (II), Klient/Angehöriger (I). Dies wird notwendig und fruchtbar, weil sich immer wieder auch Spiegelphänomene derartiger „Modalitäten von *Relationalität*“ auf den einzelnen Ebenen finden. Aber auch Phänomene wie Übertragung und Gegenübertragung, Widerstand und Abwehrmechanismen, die für dyadische Konstellationen charakteristisch sind, kommen in den Blick und werden in den Verlaufsprozessen reflektiert, mit dem

Ziel einer optimalen Handhabung „dyadischer Supervisionsprozesse“. (Da Supervisor und Supervisand ein interaktionales System bilden, ist es in der Tat nicht sinnvoll, von „Einzelsupervision“ zu sprechen). Diese Interaktionsperspektive wird auch von der neueren Supervisionsforschung aufgenommen (Holloway u.a. 1989).

2.2 Gruppen- und Teamsupervision

Da im Integrativen Curriculum (Petzold 1990z; Schreyögg 1993) auch für Gruppen- und Teamsupervision ausgebildet wird, ist es notwendig, den Umgang mit supervisorischen Gruppenprozessen in der Didaktik der Ausbildung selbst zu verankern. Dies ist bei vielen, wohl den meisten Supervisionsausbildungen ein Schwachpunkt. Im vorgegebenen Curriculum wird deshalb eine über drei Jahre laufende, *geschlossene* Gruppe von einem Dozenten/Lehrsupervisor mit einer Ko-Supervisorin für die ersten zwei Jahre kontinuierlich begleitet. Dann erfolgt noch ein Wechsel zu einer Dozentin/Lehrsupervisorin mit Ko-Supervisor im letzten Jahr. Es kann sich in einem solchen geschlossenen gruppalen Setting dann eine spezifische Dynamik entfalten, und im Erleben gruppenspezifischer Phänomene, im Erleben von Gruppenprozessanalysen durch den Dozenten/Lehrsupervisor mit der Gruppe (Orth/Petzold 1995b), können die angehenden SupervisorInnen exemplarisch über ihr Teilnehmen am Prozess und dessen Analyse lernen, supervisorische Gruppenprozesse und Teamprozesse zu strukturieren.

Die didaktische Leitlinie der fortlaufenden Gruppe ist so angelegt, dass die auf personale und soziale Kompetenz/Performanz gerichtete Selbsterfahrung im Verlauf der Ausbildung mehr und mehr auf die Dimension der professionellen Selbsterfahrung zentriert, d.h. der Selbsterfahrung im eigenen Ausüben supervisorischer Methodik. Der Ausbildungskandidat erfährt sich, begleitet durch „life supervision“ (Petzold, Orth 1997), in der Anwendung einer Beratungstechnik, z.B. als Leiter eines supervisorischen Rollenspiels etc. Die fortlaufende Ausbildungsgruppe hat alle Charakteristika einer Supervisionsgruppe. Sie arbeitet ressourcen- und lösungsorientiert, nutzt alle Fähigkeiten und Fertigkeiten der Teilnehmer. Sie soll zu einer „Lerngemeinschaft“ zusammenwachsen, in der jeder von jedem lernen kann und in der jeder in der Lage ist, die anderen etwas zu lehren. Eine Leiterzentrierung, wie sie durch die Anwesenheit der Dozentin/Lehrsupervisorin und ihres Ko-Supervisors gegeben ist, wird beständig ausgeglichen durch derartige Prozesse des *exchange learning* (Petzold u.a. 1991). Auch die Dozentin oder der Lehrsupervisor selbst sieht sich immer wieder in der Situation des Lernenden. In einem solchen *exchange learning* wird auch ein Modell für das Arbeiten in Teams gegeben. Supervisoren stehen in ihrer Arbeit immer wieder in der Situation, „Arbeitsgruppen“ in Teams umwandeln zu helfen, im Sinne eines *team building*, um dann derartige Teams zu begleiten. Sie sollen Teams nicht leiten, sondern ihnen helfen, selbst kompetenter zu arbeiten. In dem hier vorgestellten Supervisionsmodell werden Supervisionsgruppen deshalb auch als „Kompetenzgruppen“ bezeichnet. „Kompetenzgruppen sind besondere, nach den Prinzipien der *joint competence* und des *exchange learning* arbeitende Supervisions- und Projektgruppen, die kollektive Synopse- und Synergieeffekte und gemeinsame Ressourcen, Vorräte an persönlichem Wissen, professionelle Erfahrung, ko-respondierend und ko-kreativ vernetzen und nutzen, wodurch Exzentrizität, Kompetenz und Performanz des einzelnen Mitglieds wie in der Gesamtgruppe wachsen“ (Petzold u.a. 1994).

2.3 Institutions- bzw. Organisationsupervision

Teams findet man in Institutionen bzw. Organisationen. Deshalb ist die institutionelle Wirklichkeit beständig präsent. Teamsupervision besteht in der Arbeit mit einer Gruppe, die gemeinschaftlich, d.h. als „Team“, Aufgaben zu bewältigen hat (Petzold/Orth 1996b), Aufgaben, die die Institution und die Zielgruppe, gegebenenfalls das

Feld, den Teammitgliedern und dem Team als Ganzem stellen. Der institutionelle Rahmen muss deshalb in die Teamsupervision beständig einbezogen werden, ebenso wie die Bedürfnisse des „Klientensystems“ und die Gegebenheiten des „Feldes“. Kenntnisse von institutionellen Bedingungen erwerben die AusbildungskandidatInnen in eigenen Supervisionsprojekten, die sie in die Lehr- bzw. Kontrollsupervision bringen oder in die fortlaufende Ausbildungsgruppe, besonders im dritten Jahr. Sie setzen sich aber auch in speziellen Seminaren des Curriculums mit diesen Fragestellungen auseinander. Entsprechende team-zentrierte Seminarangebote sind vorhanden. Über die Kenntnis von Institutionen im Rahmen der Vermittlung *allgemeinsupervisorischer Kompetenz und Performanz* wird in dem vorliegenden Curriculum auch noch eine „spezifische Feldkompetenz“ vermittelt: für die Arbeit im sozialgerontologischen und gerontopsychiatrischen Bereich (Heime, ambulante Dienste, gerontopsychiatrische Abteilungen), wie auch im allgemeinen Krankenhausbereich. Konkretisierungen können durch Seminare mit „Feldbegehung“, d.h. Besuch und Arbeit in Institutionen selbst gewonnen werden und Gegenstand der gemeinsamen Vertiefung in der Ausbildungsgruppe werden. Außerdem stellen die eigenen institutionellen Erfahrungen der Teilnehmer, die sie in die fortlaufende Ausbildungsgruppe einbringen, um sie dort supervisorisch zu bearbeiten, eine reiche Quelle für das Lernen über Supervision in Institutionen und das Beraten von Institutionen bzw. Organisationen dar.

3. Der Ko-respondenzprozess der Supervision und seine Variablen, Aufgaben und Funktionen

Damit ist ein didaktisches Grundprinzip Integrativer Supervisionsausbildung angesprochen, das der „Ko-respondenz“ (Petzold 1978c). Die prinzipiell prozessuale, interaktionale Ausrichtung des „Integrativen Supervisionsansatzes“ gründet einmal in seiner anthropologischen Fundierung, im Koexistenzaxiom und der Intersubjektivitätstheorie (Petzold 1992a, 495 ff), zum anderen in seiner sozialpsychologischen Orientierung (z.B. der Netzwerkperspektive) und seinem erkenntnistheoretischen Ansatz (Diskursmodell der Erkenntnis, Habermas 1981; Petzold 1978c, 1991e). Dies schlägt sich natürlich in der Durchführung der Ausbildung wie auch in der Konzeption einer Begleitforschung nieder. Die diskursive Bestimmtheit mehrperspektivischer Praxis der Supervision, des Prozesses des beständigen „Ko-respondierens“ zwischen den Mitgliedern eines Teams, zwischen dem Lehrsupervisor und seinem Supervisanden, zwischen dem Supervisanden und dem von ihm supervidierten Berater und Therapeuten, zwischen dem Berater und seinem Klienten, zwischen dem Klienten und seinen Angehörigen, hat komplexe Bewusstheit und Transparenz, Exzentrizität zu ermöglichen, um Probleme besser überschauen und lösen zu können, durch *Ko-respondenz* zu *Konsensfindungen* zu kommen oder zumindest zu einem „respektvollen Dissens“. Die Fähigkeit der angehenden Supervisoren, Ko-respondenzprozesse zu fördern, wird dadurch erworben, dass sie selbst solche Prozesse durchlaufen und die in ihnen auftretenden Schwierigkeiten zu klären und etwa von außen kommende Behinderungen auszuräumen ver-

suchen. Die TeilnehmerInnen reflektieren ihren eigenen Prozess und ko-respondieren über ihn. Sie reflektieren die Prozesse anderer im supervisorischen Tun, wiederum in Ko-respondenz (Petzold 1991e).

Dabei werden Funktionen und Aufgaben von Supervision beschrieben, wie wir sie verschiedentlich dargestellt haben (idem 1990o, 8, 25, 31), wobei wir uns am Modell von Mehrperspektivität und Exzentrizität – es wurde von Petzold (1970c; idem, Frühmann 1986, 258) eingeführt – orientieren. Dieser, Mitte der 60er Jahre im gerontologischen Kontext entwickelte Ansatz (idem 1965), ist für die *Interdisziplinarität* und *Transdisziplinarität* von Supervision maßgeblich für ihre

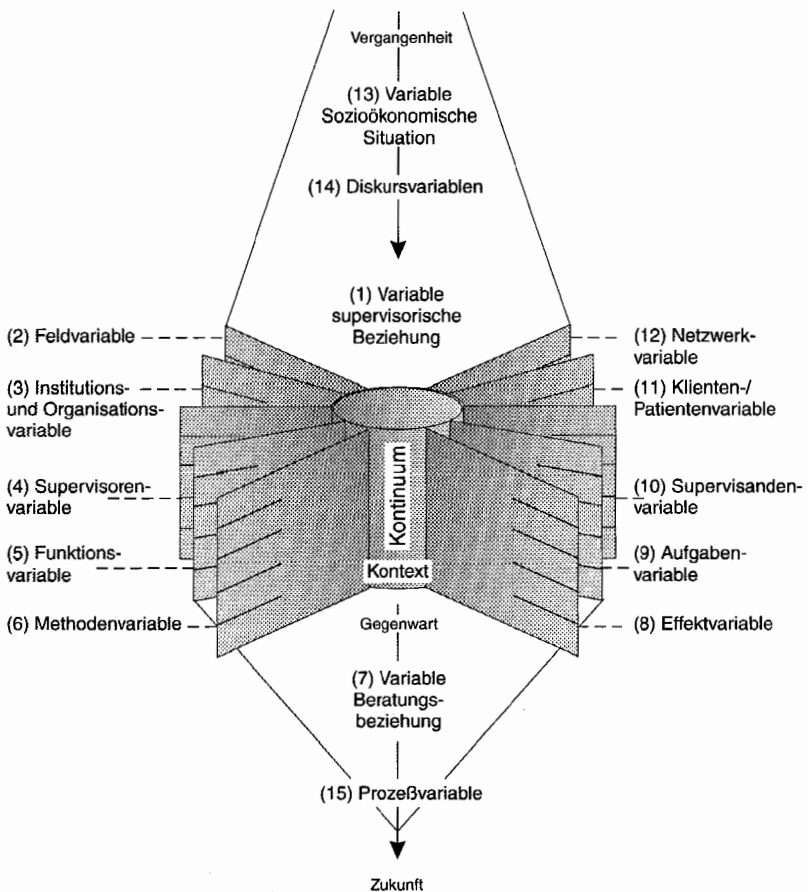


Abb. 2: *Dynamic-Systems-Approach to Supervision*. Diagramm nach Holloway (1995, 8), erweitert und ergänzt um die Faktoren 2, 6, 8, 12, 13, 14 und um 15, die Kontinuums- und Prozessdimension.

Basisdimensionen oder Grundaufgaben (*tasks*), in denen entsprechende Referenztheorien zum Tragen kommen.

Auch im amerikanischen Bereich hat in neuerer Zeit der Mehrperspektivitätsansatz zur praxisnahen Analyse und Intervention durch den *systems approach to supervision* (SAS), eine sehr handhabbare Ausarbeitung erfahren (Holloway 1995). Die von Holloway aufgezeigten Dimensionen decken sich mit denen unseres Ansatzes, bleiben aber sehr eng fallbezogen, d.h. vernachlässigen, wie im amerikanischen Bereich üblich, Feldvariablen, übergeordnete ökonomische, politische und soziale Einflüsse, relevante historische **Diskurse** (im Sinne Foucaults), die hinter der Supervision als solcher und hinter den jeweiligen Feldern (Heimwesen, Altenarbeit, Suchtkrankenarbeit) und institutionellen Kontexten (Heim, Krankenhaus, Gefängnis etc.) stehen. Die 15 verwandten Variablen/Faktoren des Integrativen Supervisionsansatzes seien im Folgenden kurz aufgewiesen, wobei das Visualisierungsschema von Holloway in erweiterter Form angewandt wird.

Legende:

(1) Variable supervisorische Beziehung (*the supervising relationship – core factor I*)

Die Beziehungsvariable ist bekannterweise das Kernstück (*core factor*) der supervisorischen Arbeit, ganz gleich, ob es sich um ein dyadisches Setting (Einzelsupervision), Kleingruppensupervision, Gruppensupervision oder Teamsupervision handelt. Zentral stehen das Arbeitsbündnis und eine gute, intersubjektive Beziehungsqualität, in der die Formen der Relationalität (Kontakt, Begegnung, Beziehung, vgl. Petzold 1991b) in klarer Weise zum Tragen kommen, so dass die supervisorische Arbeit, d.h. die Beobachtung des interpersonalen Prozesses zwischen Supervisor und Supervisand, die Beobachtung und Verarbeitung der Beziehung Supervisand/Klient, die Betrachtung etwaiger Beziehungsprobleme des Klienten in seinem Umfeld und die Reflexion dieses ganzen Geschehens in Kontext und Kontinuum erfolgen kann.

(2) Feldvariable (*the field – context factor*)

Supervision findet in der Regel in „Feldern“ statt: im Feld der Psychiatrie, des Heimwesens, der Drogenarbeit etc. (zum Feldbegriff im supervisorischen Kontext vgl. Petzold u.a. 1994b, 321). Diese Felder zählen zu den Kontextfaktoren der Supervision und haben jeweils spezifische unterschiedliche Traditionen, Strukturmerkmale, andere gesellschaftliche Bedeutung, Ressourcenlagen, die für die Arbeit mit dem Klientensystem, aber auch für die Positionen und die Möglichkeiten von Supervision sowie für die Durchführung von Supervision insgesamt starke Einflussgrößen bilden, die betrachtet, reflektiert und metareflektiert werden müssen, und dies nicht zuletzt im Hinblick auf das Wirksamwerden feldspezifischer **Diskurse** (im Sinne von Foucault). Die Feldbedingungen können derartige Besonderheiten aufweisen, dass ohne eine fundierte „Feldkompetenz“ seriöse Supervision nicht erfolgen kann.

(3) Institutions- und Organisationsvariable (*the institution/organization – context factor*)

Patienten werden in der Regel in Institutionen oder Organisationen behandelt, Klienten zum Teil in Organisationen betreut. Die Bedingungen der Institution (Krankenhaus, Heim) oder der Organisation (caritative Verbände und Vereine, Beratungsfirmen) gilt es zu verstehen, um die Einflüsse, die durch institutionelle Bedingungen und Organisationsdynamiken sich für den Berater-/Klientprozess, aber auch für den Supervisor/Supervisandenprozess ergeben, erkennen und nutzen zu können.

(4) Supervisorenvariable (*the supervisor – personal factor*)

Der Supervisor wird als Einflussgröße im Supervisionsprozess gesehen, und seine Expertenkompetenz, Vertrauenswürdigkeit, Kreativität, sein Einfühlungsvermögen, seine Rollenflexibilität spielen für das Gelingen von Supervisionsprozessen eine zentrale Rolle. Deswegen ist eine personale, soziale und professionelle Kompetenz und Performanz zentraler Gegenstand des Ausbildungsprozesses.

(5) Funktionsvariable (*the function of supervision – technical factor*)

Supervision hat bestimmte Funktionen, die den Supervisionsprozess bestimmen. Holloway (1995, 33 ff) hat folgende herausgestellt:

- Begleiten/Bewerten (*monitoring/evaluating*), eine Funktion, in der das Moment professioneller Kontrolle zum Tragen kommt;
- Unterweisen/Anweisen (*instructing/advising*); hier gibt es eine Zurverfügungstellung von Informationen (Fachwissen und Handlungsvorschlägen), die aufgrund der fachlichen Kompetenz des Supervisors gegeben werden und deswegen im Zentrum stehen;
- Modellfunktionen (*modelling*); der Supervisor dient durch sein Verhalten und Tun als Modell;
- Das Beraten (*consulting*) dient der Förderung von Problemlösungen in professionellen, klinischen und persönlichen Situationen;
- Die Unterstützung und empathische Begleitung (*supporting and sharing*) dient der emotionalen Entlastung, dem Coping bei schwierigen Situationen, der Burnoutprophylaxe und einem empathischem Mitgehen.

Wir stellen demgegenüber noch weitere Funktionen heraus:

- Die Metabeobachtung (Beobachten des Beobachtens);
- die Metareflexion als bedeutendste Funktion supervisorischer Arbeit;
- die generelle Kompetenz- und Performanzförderung (*enlargement of general competence and performance*);
- die Bereicherung der persönlichen und professionellen Arbeit (*enrichment of personal and professional work*).
- die Bekräftigung des professionellen Selbstbewusstseins und der persönlichen Souveränität (*empowerment of professional self-esteem and fostering of personal sovereignty*).

Die Funktionen haben eine gewisse Parallelität mit den Basisstrategien, die wir für sozialinterventives, psycho- und soziotherapeutisches Handeln herausgearbeitet haben: Curing/Heilen, Coping/Bewältigen, Support/Stützen, Enlargement/Erweiterung, Enrichment/Bereicherung, Empowerment/Selbstermächtigung (vgl. Petzold 1994a, 276; 1997c). Die praktische Umsetzung dieser Funktionen des supervisorischen Prozesses bestimmt die Prozessqualität.

(6) Methodenvariable (*the methods of supervision – technical factor*)

Die Methoden, Techniken, Medien, die in der Supervision zum Einsatz kommen, zählen zu den „technischen Faktoren“ von Supervision und sind eine wichtige Komponente, die auch die Qualität und den Verlauf der Supervision bestimmt. Rein verbales Vorgehen, wie es manche Supervisionsformen kennzeichnet, führt zu einer anderen Qualität des Supervisionsgeschehens wie die Kombination von verbalen und aktionalen Methoden (Rollenspiel, Bewegungsarbeit, Imaginationsansätze etc.) und kreativen Medien (Petzold/Orth 1990a). Die systematische theoretische Reflexion und die Beforschung der Methodenvariable sowie der Variable des sozioökonomischen Kontextes stehen noch in den Anfängen. Prozesse der Supervision sind über die Institutions- (1) und Feldvariable (2) sowie über die Klientenvariable (11) und die Lebens- und Netzwerksituation (12) mit dem übergeordneten „globalen Kontext“ verbunden. Zeitgeist, politische Situation, soziale und ökonomische Bedingungen

beeinflussen über diese Variablen das Geschehen in der supervisorischen Beziehung wie in der Supervisand/Klient-Beziehung, d.h. der Beratungsbeziehung (7).

(7) Variable Beratungsbeziehung (*the supervisee/client relation – core factor II*)

Neben dem Kernfaktor der supervisorischen Beziehung (1) stellt die Beratungsbeziehung, d.h. das Beziehungsgeschehen zwischen Supervisand/Berater und Klient/Patient, einen weiteren Kernfaktor, ja ein Zentrum des supervisorischen Prozesses dar (er taucht bei *Holloway* nicht auf, weil es in der Supervisionsliteratur symptomatisch ist, das „Klientensystem“, d.h. die Beziehung Berater/Patient bzw. Patient/Angehöriger, zu vernachlässigen). Diese Beziehung, in der sich die Alltagsprobleme und Netzwerksituationen des Patienten artikulieren, wird in ihrem dynamischen Verlauf 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 Relationalitätsmodi also (vgl. *Petzold* 1991b), betrachtet werden. Sie spiegelt auch in die supervisorische Beziehung (1) hinein. Die Handhabung der Beratungsbeziehung bestimmt maßgeblich das Ergebnis der Beratung bzw. Behandlung und muss deshalb in der Feinstruktur reflektiert und bearbeitet werden.

(8) Effektvariable (*the effects of supervision – technical factor*)

Die Effekte bzw. Ergebnisse von Supervision, wie sie durch die impliziten und expliziten Zielsetzungen im gesellschaftlichen und institutionellen Auftrag, durch die bewussten und unbewussten Zielvorstellungen von Supervisor/Supervisand, ihrer „antizipatorischen Leistungen“ gegeben sind, bestimmen als technische Faktoren die supervisorische Beziehung (1) und den Supervisionsprozess (15). Nicht nur Faktoren der Vergangenheit als *Nachwirkungen* und *Gegebenheiten* der Gegenwart als *Einwirkungen*, sondern auch *Konditionen*, die in Zukunft entstehen werden, und als *Auswirkungen* gegenwärtigen Handelns erwartet werden können, die gegebenenfalls sogar geplant sind, bestimmen die Ereignisse im Supervisionssystem und im Klientensystem. Diese „teleologische Dimension“, wie sie durch *A. Adler* in den Bereich psychosozialer Hilfeleistung eingebracht wurde (*Titze* 1979), wird in vielen Supervisionsansätzen noch zu wenig berücksichtigt. „Attraktoren“ (so nennen wir Zugkräfte, die aufgrund bewusst und unbewusst antizipierbarer Bedingungen in der Zukunft stehen) sind für das Handeln des Klienten genauso wesentlich wie für das Handeln des Supervisanden. Supervisionsprozesse sind *per se* meist zukunftsorientiert, nämlich auf das weitere Handeln des Supervisanden *nach* der Supervisionssitzung im Klienten/Patienten-Kontakt. Auch das zunehmende Wissen über die Wirksamkeit und den Outcome von Supervisionsprozessen, aufgrund eines wachsenden Fundus von Forschungsergebnissen, wirkt bestimmend auf das Supervisionsgeschehen, denn das Handeln wird auch durch das geprägt, was man begründeterweise erwarten kann.

(9) Aufgabenvariable (*the tasks of supervision – technical factor*)

Supervision hat neben mehreren *Funktionen* auch verschiedene *Aufgaben*, die den Prozess bestimmen. *Holloway* (1995, 38 ff) hat folgende Aufgaben herausgestellt:

- Förderung von Beratungsfertigkeiten (*counseling skills*);
- Strukturierung der Klientensituation (*case conceptualization*);
- Handhabung der professionellen Rolle (*professional role*);
- Förderung der emotionalen Bewusstheit (*emotional awareness*);
- Selbsteinschätzung (*self evaluation*).

Wir fügen hinzu:

- Handhabung der Berater/Klient-Beziehung und der in ihr auftauchenden Beziehungsmodalitäten und psychodynamischen Faktoren (Übertragung, Gegenübertragung, Widerstand, Abwehr);
- Handhabung der eigenen Psychodynamik (Eigenübertragung, Gegenübertragung);

- Förderung der Fähigkeiten zur theoretischen Explikation des Geschehens;
- Förderung des Verständnisses von Kontexteinflüssen als mikroökologischen Faktoren (*affordance/effectivity*, Petzold 1994a).

Die Art und Weise, wie die *Aufgaben* in der Supervision umgesetzt werden – wir sprechen hier von technischen Faktoren der Supervision –, beeinflusst maßgeblich Supervisionsprozesse und natürlich auch die Supervisor/Klient-Beziehung.

(10) Supervisandenvariable (*the supervisee – personal factor*)

Der Supervisand (Berater, Therapeut, Sozialarbeiter, Personalchef, Manager, Krankenschwester, Altenhelfer etc.) bringt mit seiner Persönlichkeit, seinen Stärken und Schwächen, seiner professionellen Qualifikation ein wichtiges Moment in den Prozess ein, von dem wiederum das Gelingen erfolgreicher Supervision, d.h. der Optimierung professioneller Kompetenz und Performanz, abhängig ist. Teamsupervisionen wurden bislang in der Supervisionsforschung noch kaum in ausreichender Weise Rechnung getragen (Auckenthaler/Kleiber 1992; Holloway 1987, 1988, 1995). Dies ist um so verwunderlicher, als es sich bei der Teamsupervision genauso wie bei der dyadischen Supervision auch um ein Instrument zur Entwicklung von Persönlichkeiten handelt.

(11) Klienten-/Patientenvariable (*the client/patient – personal factor*)

Natürlich ist es nicht unerheblich, ob der Klient/Patient, um den es bei einem Supervisionsprozess geht, eine schwere Depression hat, ein dissozialer Jugendlicher ist, ein dementer Alterspatient, ein Ratsuchender in einer Eheberatungsstelle oder ein Manager in einem Unternehmen der freien Wirtschaft. Das Problem des Klienten, seine Persönlichkeit, seine Erkrankung, sein Lebenszusammenhang sind eine wesentliche Größe in Supervisionsprozessen. Supervisor wie Supervisand versuchen ja, die Lebenswelt des Klienten und seine „Sozialwelt“ (*social world*, Strauss 1978; Petzold 1995a) – d.h. seine Sicht des Lebens – zu verstehen, um ihn bei Prozessen seines Selbst- und Kontextverständnisses behilflich zu sein.

(12) Netzwerkvariable (*the social network of the client – context and personal factor*)

Das soziale Netzwerk, die soziale Vorstellungswelt (*social world*) und die mikroökologische Situation des Patienten/Klienten ist eine wichtige Größe im supervisorischen Prozess, liegt hier in diesen Kontextfaktoren doch ein Großteil der Probleme, um die es in Beratung und Therapie geht. Netzwerkdynamik (z.B. ein Beziehungsproblem zwischen Partnern, zwischen Vater und Sohn usw.) kann sich in die Supervisand-/Berater/Klient-Beziehung, ja bis in die Supervisor/Supervisand-Beziehung hineinspiegeln. Hier kommen die Prinzipien des „Mehrebenenmodells“ (Petzold 1994a) zum Tragen. Da Beratung und Therapie, auch im dyadischen Setting, immer als Arbeit in Netzwerken (der Berater wird hier selbst Teil des Netzwerkes seines Klienten) und an Netzwerken ist, kommt der Bearbeitung der Netzwerke und damit auch den „Convoy-Situationen“ (Kahn/Antonucci 1980; Röhrle 1994; Petzold 1995a) große Bedeutung zu. Da es innerhalb eines Netzwerkes unterschiedliche *social worlds* (d.s. Perspektiven auf die Welt, normative Systeme) gibt, müssen auch diese in den Blick genommen werden, denn oftmals liegen die Konflikte in dem „Aufeinandertreffen von Welten“. Die Netzwerkdynamik wird oft von der ökologischen Situation (Wohnung, Haus, Quartier) mitbestimmt und wird gleichfalls Gegenstand der Betrachtung, da auch von hier Wirkungen in den Supervisionsprozess eingehen.

(13) Die Variable: Sozioökonomische Situation (*socioeconomic situation – global factor*)

Die Situation des Klienten, seines Netzwerkes, der Institution und des Feldes sind von der übergeordneten sozioökonomischen Situation (wirtschaftliche Lage, Arbeitslosigkeit, gesundheitspolitischer Kontext, Rezession, Prosperität etc.) als globalen Faktoren wesentlich bestimmt. Diese Faktoren gilt es auch für das supervisorische Geschehen zu berücksichtigen, weil sie für das Klientensystem oftmals große Relevanz haben und klimatisch oder auch recht konkret, z.B. bei Arbeitslosigkeit oder Armutsproble-

matik, zum Tragen kommen und auch die Möglichkeiten von Institutionen als Hilfsagenturen beeinflussen.

(14) Diskursvariablen (*relevant discourses – global factor*)

Bei den **Diskursvariablen** gehen wir unter Zugrundelegung des „Diskurskonzeptes“ von *Michel Foucault* (1974), wie er es in seinen Werken „Überwachen und Strafen“ für den Bereich des Gefängniswesens und „Wahnsinn und Gesellschaft“ für den Bereich der Psychiatrie dargestellt hat, davon aus, dass in Institutionen/Organisationen und Feldern offene und verdeckte Prinzipien der machtvollen Strukturierung von Situationen (**Diskurse**) zum Tragen kommen; globale Faktoren, deren Kenntnis für das Verständnis des Klientensystems, der Situation eines Patienten, der Arbeitsbedingungen eines Teams, das Funktionieren einer Institution von zentraler Bedeutung sind (*Petzold* 1994a). Das Geschehen im supervisorischen Prozess (15) und der supervisorischen Beziehung (1), wie der Beratungsbeziehung (7) ist im hohen Maße von derartigen **Diskursen** bestimmt, die deshalb offengelegt, aufgedeckt werden müssen. Die Auseinandersetzung mit der Geschichte des Feldes, der Institution/Organisation, ihren normativen Systemen und übergeordneter gesellschaftlicher und historischer Einflussgrößen muss deshalb stets ein konstitutiver Teil des Supervisionsprozesses (15) sein.

(15) Prozessvariable (*the process-factor*)

Die explizite Einbeziehung der Prozessdimension unter konsequenter *Temporalisierung* des Supervisionsgeschehens sowie die Berücksichtigung und Konnektierung psychodynamischer (bei Team- und Gruppensupervision gruppenspezifischer) Konstellationen und ökologischer Einflussgrößen weist Supervision als ein noch komplexeres systemisches Geschehen aus, als dies *Holloway* (1995) dargestellt hat. Dies wird in unserem Ansatz (*Petzold* 1978c, 1994a; *Schreyögg* 1991, 1994) stets betont. Es entstehen auf diese Weise multiple Kausalitäten, *nonlineare Vernetzungen*, deren Komplexität durch systemische Matrix-Betrachtung, wie sie *Holloway* praktiziert, nicht zureichend erfasst werden kann (wobei der heuristische Wert des Matrix-Ansatzes nicht in Abrede gestellt, sondern durchaus positiv gewichtet wird, aber seine Grenzen aufgezeigt werden müssen). Wir sprechen deshalb von einem „Dynamic System Approach“ unter Bezug auf komplexe Systemansätze, wie die von *Luhmann* (1993), *Haaken* (1984), *Kelso* (1995). (*Holloway* expliziert ihre systemtheoretische Position leider nicht. Hier liegt die Schwäche dieses ansonsten sehr nützlichen heuristischen Ansatzes.)

Das supervisorische Geschehen ist ein *Prozess*. Dieser muss in seinem Verlauf, in seiner Dynamik und in seiner Struktur betrachtet werden, mit den internalen (Variable 4, 19, 5, 6, 1) und externalen (z.B. die Variablen 2, 3, 11, 12, 13, 14) Momenten, die ihn bestimmen. In der Supervision ist die Prozessvariable immer mindestens „dreischichtig“ zu sehen. Einmal der Prozess der supervisorischen Beziehung (1) zwischen Supervisor und Supervisand (z.B. einem Berater), dann der Prozess zwischen dem Berater und seinem Klienten, schließlich der Prozess der Institution, Team- und Institutionsdynamiken, unter denen der Supervisand arbeitet. Die Konnektierung dieser Ebenen bzw. Teilprozesse muss gelingen, sonst wird keine konstruktive Arbeit möglich sein. Verwirrungen und Strömungen sind deshalb zu klären und Verbundenheiten zu fördern, weil nur so ein positiver Synergieeffekt eintreten kann. Mit der Prozessvariablen wird die Temporalität von Supervision, die Kontinuums-Dimension (Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft) unter chronosophischer Perspektive (*Petzold* 1981e, 1991o) betrachtet.

Man sieht also: der Prozess der Supervision ist ein ultrakomplexes, vielfach determiniertes Geschehen, das beständige Konnektierungen erfordert, damit man seiner *transversalen* Qualität gerecht wird. Neben den Variablen (ibid. 306) sind noch folgende Foki (Schreyögg 1994, 10) zu erwähnen, die in der Ausbildung berücksichtigt werden:

a) *Fokus auf der fachlichen Qualifikation von Berufstätigen*: Supervision will Berufstätige fachlich qualifizieren. Sie sollen ihre spezifische Berufsrolle besser und effektiver auszufüllen lernen. Deshalb muss Supervision entsprechend ihrer agogischen Orientierung auch Fachwissen vermitteln, etwa neuere Ergebnisse der Theorienbildung und Forschung.

b) *Fokus auf der personalen Qualifikation von Berufstätigen*: Besonders in psychosozialen Berufen, aber auch überall, wo es um Arbeit mit Menschen und um Menschenführung geht, ist die „persönliche Dimension“ von entscheidender Wichtigkeit. Die *human resources* werden in allen Bereichen mehr und mehr in ihrer Bedeutung erkannt. Supervision will also persönliches und professionelles Wachstum miteinander verbinden, das Gleiche gilt natürlich auch für die Supervisionsausbildung, die hier wiederum das Prinzip durch die *Anwendung* des Prinzips vermittelt.

c) *Fokus auf der Einbettung von Berufstätigen in ihrem beruflichen Kontext*: Die Kontextvariablen bestimmen nachhaltig das Handeln von Berufstätigen. Deshalb gilt es, ihnen ein Wissen um Kontextqualitäten, Organisationskulturen, der *corporate identity* zu vermitteln, damit sie „ihre“ Organisation und Institution besser verstehen lernen, um sich in diesem Rahmen auch effektiver verwirklichen zu können.

d) *Fokus auf der fachlichen und personalen Qualifikation von Berufstätigen in ihrem jeweiligen Kontext*: Die Vernetzung von personaler sowie professioneller Kompetenz und Performanz mit den Erfordernissen, Gegebenheiten und Möglichkeiten des beruflichen Kontextes ist ein zentrales Anliegen jedes Supervisors und damit auch der Supervisionsausbildung selbst. Dabei kommt nicht nur eine Defizitorientierung zum Tragen – man will fehlende Kompetenzen „nachbessern“ –, sondern es wird eine Ressourcenorientierung wichtig – man will vorhandene Fertigkeiten nutzen und neue Potentiale erschließen.

Supervisorisches Lehren und Lernen ist dieser Zielsetzung der Kompetenz- und Performanzerweiterung durch *Problemlösung*, *Ressourcenaktivierung* und der Erschließung von *Potentialen* verpflichtet, und diese Zielsetzung bestimmt die gesamte Ausbildung. Sie ist als gut zu bewerten, wenn es ihr gelingt, diese Zielsetzungen zu erreichen.

4. Fragestellung und Ziele der Untersuchung

Die hier vorgestellte Arbeit wurde als Forschungsauftrag vom „Österreichischen Bundesministerium für Wissenschaft und Kunst“ 1991 in Auftrag gegeben. Die wissenschaftliche Leitung lag in Händen von Univ.-Prof. Dr. Dr. *Hilarion Petzold*, FU Amsterdam, die Forscherin und Koordinatorin des Teams der ForscherInnen war Dr. *Brigitte Schigl*, Wien. Die Vergabe kann unter verschiedenen Umfeldbedingungen betrachtet werden, die eine Evaluation einer Supervisionsausbildung notwendig und gesellschaftlich interessant machten: Zum einen stand Österreich unter dem Eindruck der Vorkommnisse

im Pflegeheim Lainz, in dem überforderte und maligne entgleiste Pflegerinnen Tötungsversuche und Tötungen von geriatrischen PatientInnen unternahmen (vgl. Barolin 1990; Petzold 1985a; 1994b; Petzold/Petzold 1996b) und Supervision als Mittel, pflegerische und soziale Arbeit besser zu gestalten, publik wurde (Rosenmayr 1989). Der gesellschaftspolitische Sinn unserer Studie lässt sich somit auch dem Bereich der Schadenprävention (Maisch 1996) der Burnout-Forschung/Burnout-Prophylaxe zuordnen (Fengler 1994; Enzmann/Kleiber 1992; Petzold 1993i).

Des Weiteren lag mit der Vorbereitung der gesetzlichen Regelung der Psychotherapie in Österreich das Augenmerk auch auf angrenzenden Berufen und Ausbildungen im psychosozialen Bereich und ihrer Qualitätssicherung. Das Berufsbild der Supervisorin war und ist in Österreich noch nicht klar definiert, die Ausbildungsvoraussetzungen sind noch nicht bis ins Letzte festgelegt. Hier kann die Studie als Beitrag zur Klärung verstanden werden. Letztlich war auch das Design der hier vorgestellten Untersuchung in seiner neuartigen Kombination von qualitativen und quantitativen Methoden herausfordernd.

Ziel der Forschungsarbeit war es, die Wirkung und Wirksamkeit einer Ausbildung zu untersuchen, die Angehörige psychosozialer Berufe (schwerpunktmäßig im klinisch-geriatrischen Feld Arbeitende) befähigen soll, als SupervisorInnen zu arbeiten und so den Bedarf an qualifizierter Supervision in sozialen Institutionen, hier im Schwerpunktfeld Pflege- und Altenbereich, abzudecken. Untersucht werden sollte:

- a) *Das Curriculum:* Inwieweit können die im Ausbildungs-Konzept der „Integrativen Supervision“ genannten Fähigkeiten und Fertigkeiten transportiert werden? Welche Determinanten bestimmen die Veränderungen der TeilnehmerInnen über die Zeit? Inwieweit kann das Gelernte praktisch umgesetzt werden?
- b) *Die LehrsupervisorInnen/DozentInnen*:* Inwieweit vermitteln die LehrsupervisorInnen/DozentInnen die im Curriculum angestrebten Fähigkeiten und Fertigkeiten und durch welche didaktischen Qualitäten?
- c) *Die TeilnehmerInnen:* Inwieweit können die TeilnehmerInnen sich das Vermittelte aneignen? Durch welche Prozesse gehen sie? Inwieweit ändert sich ihr Verhalten, ihre Kompetenz und Performanz im Alltag und Praxisfeld?

* In der Supervisionstradition des „Integrativen Ansatzes“ sind alle DozentInnen im Ausbildungskurs von der Qualifikation her auch LehrsupervisorInnen, nehmen aber keine KursteilnehmerInnen in Lehreinzel-supervision. Die nicht sehr sinnvolle Aufteilung in DozentInnen, die nicht unbedingt LehrsupervisorInnen sein müssen, und LehrsupervisorInnen, die nicht unbedingt die Qualifikation von DozentInnen haben, wie man sie in vielen Supervisionsausbildungen findet, fällt hier fort, womit allerdings auf Seiten der Auszubildenden auch eine höhere Qualitätsanforderung gegeben ist, was sicher auch Rückwirkungen auf die Ausbildung insgesamt hat. Die Doppelschreibung LehrsupervisorIn/DozentIn soll diese Doppelqualifikation aufweisen. Sie wird im Folgenden nicht mehr eigens weitergeführt, gilt aber weiter in der Sache.

5. Zur Konzeption des Forschungsdesigns

Ein Forschungsdesign, mit dem ein Verfahren psychosozialer Intervention untersucht wird, sollte in seiner Grundausrichtung eine Affinität zum untersuchten Ansatz haben. Komplexe Situationen im Praxisfeld können in der Regel mit einem „experimentellen Design“, das für Laborbedingungen entwickelt wurde, nicht adäquat erfasst werden. Sie brauchen ein *natural design*. Hier wird eine komplexe und sehr elaborierte Ausbildung untersucht, die Theorievermittlung, Methodentraining und Selbsterfahrung im Gruppensetting und in dyadischen Konstellationen (Lehrsupervision) verbindet und an der eine größere Zahl von Dozenten beteiligt ist. Es wird ein Ansatz von Supervision beforscht, der dezidiert eine methodenübergreifende „integrative“ Konzeption vertritt (Schreyögg 1991; Petzold 1973, 1994a) und der der Grundannahme einer „prinzipiellen Polymorphie natürlicher Wirklichkeit“ und einer Pluralität der von Menschen gestalteten Realität (vgl. Wallner 1990) verpflichtet ist. Theorie und Praxis „Integrativer Supervision“ stellt Konzepte wie die „Mehrperspektivität der Betrachtung“ (Petzold 1990o; Frühmann 1991), die „Transversalität der Vernunfts- und Lebensformen“ (Welsch 1996; Petzold 1988n), Transkulturalität (idem u.a. 1996) und Transdisziplinarität (Morin 1997), die Dialektik von Differenzierung und Integration, Einheit und Vielfalt (Petzold 1989a) in das Zentrum solcher Betrachtung mit deutlichem Bezug auf die Pluralitätstheoreme modernen und postmodernen Denkens (Derrida, Foucault, Deleuze, Lyotard, Habermas, Morin u.a.). Das alles muss für die Konzipierung eines Forschungsdesigns für die Untersuchung dieses Ansatzes Berücksichtigung finden. Es muss ein mehrdimensionaler, multiperspektivischer Ansatz gefunden werden, der „Trans-Qualitäten“, d.h. eine übergreifende Sicht und differenzierte bzw. differenzierende Ergebnisse ermöglicht (Petzold u.a. 1996; Knobel u.a. 1992). Die Verbindung von qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden und auch das Einbeziehen von Perspektiven aus der Säuglingsforschung und der Therapiefor schung war damit von Anfang an eine Grundbedingung. Schließlich wurde Bezug genommen auf Referenztheorien in der Forschung, die sich mit der Erschließung von Komplexität besonders befasst haben.

In der Evaluation von Bildungsmaßnahmen kann zwischen prozessorientierter (= formativer) und ergebnisorientierter (= summativer) Forschung (Fitz-Gibbon/Morris 1978) unterschieden werden. In der prozessorientierten Evaluationsforschung wird die Art der Wirkung einer Ausbildung über die Zeit hin dokumentiert, in der ergebnisorientierten wird die Wirksamkeit der Ausbildung, also das Lernergebnis, der Lernerfolg, gemessen. Mit steigender Komplexität des zu vermittelnden Inhaltes steigt auch die Schwierigkeit, dessen Aneig-

nung „objektiv“ zu überprüfen. Noch problematischer wird die Messung, wenn nicht nur die Aufnahme von Sachinhalten, sondern auch neben anderem eine *Veränderung des Handelns* Ziel einer Ausbildung ist, so wie es in allen berufsbildenden Lehrgängen, so auch im vorliegenden Ausbildungsgang, gegeben ist. Im Handwerk wird diese Aufgabe mit der Anfertigung eines Probestückes gelöst, in dem das erworbene Wissen und die erworbenen handwerklichen Fertigkeiten ihre Vergegenständlichung finden.

Bei der Suche nach Vorbildern für Evaluationsmessungen von komplexen Weiterbildungslehrgängen im psychosozialen Feld stellte sich heraus, dass Studien in vergleichbarem Rahmen und mit ähnlichen angewandten Methoden weder in der englischsprachigen noch in der deutschsprachigen Fachliteratur auffindbar waren (*Alberts/Edelstein* 1990). Als verwandte Themen im Sinne einer Ergebnisevaluation von Lernprozessen im weitesten Sinne könnten Studien aus dem Bereich der Psychotherapieforschung bzw. Psychotherapieausbildungsforschung gelten (vgl. *Krause Jakob* 1992; *Bergin/Garfield* 1994; *Greenberg* 1986) oder etwa im Bereich der formativen Evaluation einige Arbeiten über den psychotherapeutischen Prozess (*Marmar* 1990; *Garfield* 1990; *Shoham-Salomon* 1990). Einige aus dem deutschen Raum kommende Arbeiten, die sich mit der Evaluation von Ausbildungen beschäftigen, sind am ehesten unserer Fragestellung vergleichbar: *Wichterich* (1980) untersuchte einen Fernstudienlehrgang des DIFF zum Beratungslehrer, *Rohlfing* (1990) evaluierte einen Gesundheitsförderungslehrgang für Krankenpflegepersonal. Beide Untersuchungen stellen jedoch Evaluationen von in Entwicklung begriffenen Curricula dar und beschäftigen sich in der Hauptsache mit Wünschen und Anregungen der TeilnehmerInnen bezüglich des Prozesses und der Inhalte der Ausbildung. Drei andere Arbeiten evaluieren Ausbildungslehrgänge aus dem „Integrativen Ansatz“ (*Rahm* u.a. 1994). Die Studie von *Burow* (1993) beschreibt ein gestaltpädagogisches Curriculum aus der Sicht der Teilnehmer am Lehrgang. Die Evaluation eines Supervisionslehrganges in Integrativer Supervision von *Schreyögg* (1994) verwendet als Parameter Fallbeispiele, die von der Autorin, die auch Ausbildungsleiterin ist, ausgewertet werden. Die Studie von *Petzold* u.a. (1995) untersucht ein großes Ausbildungsinstitut mit allen von diesem durchgeführten Ausbildungscurricula vermittelt einer differenzierten Fragebogenerhebung während und nach der Ausbildung. Somit ist unsere Arbeit als Pilotstudie zu betrachten, in der ein noch nie erprobtes Design Anwendung fand.

5.1 Hintergrundannahmen der Untersuchung

Für die hier vorgenommene Untersuchung galten von vornherein einige wichtige Annahmen:

- Die Untersuchung sollte möglichst praxisnah, d.h. in der interessierenden sozialen Wirklichkeit, durchgeführt werden;
- Die empfohlene Form der Datenerhebung von wissenschaftlichen Ausbildungsevaluationen durch eine nicht direkt im Prozess beschäftigte Person (Gerl 1981), etwa durch eine außenstehende Beobachterin, sollte verwirklicht werden;
- Das Datenmaterial sollte nicht nur aus *einer* Erhebungsmethode stammen, sondern es sollten mit verschiedenen Instrumenten verschiedene Ausschnitte der komplexen Wirklichkeit abgebildet werden;
- In die Ergebnisse sollte nicht nur die Sicht der Forscherin einfließen, sondern auch die Sicht der TeilnehmerInnen am Curriculum;
- Die Art des Vorgehens sollte den Lernprozess der TeilnehmerInnen möglichst wenig stören;
- Die Forschungsergebnisse sollen an die am Prozess Beteiligten, die „Beforschten“, zurückgespielt und für sie wieder nutzbar gemacht werden, d.h. der Forschungsprozess sollte den Beforschten zugute kommen;
- Der Forschungsprozess sollte dem Metamodell der ForscherInnen verpflichtet sein, in dem der Mensch als Mann und Frau, als „Körper-Seele-Geist-Subjekt in seiner Geschichte, geworden im Austausch mit seiner Umwelt“ (Petzold 1992a), verstanden wird, und der Erkenntnis, dass bei der Untersuchung von menschlichem Verhalten Forschungssubjekt und Forschungsbezug (Forschungsgegenstand) nicht voneinander separiert werden können (Petzold 1994h, o; Knobel u.a. 1992).

Unsere Konzeption ist, gemäß diesen anthropologischen Grundannahmen, einer „empirisch unterfangenen, phänomenologisch-hermeneutisch orientierten Sozialwissenschaft“ zuzuordnen (Petzold u.a. 1995a; Petzold u.a. 1996). Deren Bemühen ist es, mit einem *sophisticated design* im Sinne von Petzold (Knobel u.a. 1992) möglichst vorurteilslos Daten und Informationen zu *erheben* (quantitativer Aspekt) und zu *beschreiben* (qualitativer Aspekt), wie das jeweilige *Leib-Subjekt* mit seinem *Netzwerk/Convoi* in einem aktuellen lebensweltlichen Ausschnitt handelt, fühlt, denkt. Die Beobachtungen und Ergebnisse werden dann in der intersubjektiven Ko-respondenz der ForscherInnen gemäß den Fragestellungen ko-reflexiv und *kokreativ* bearbeitet (vgl. Petzold/Orth 1996b). Demgemäß setzten wir die Hintergrundannahmen in unserem Design folgendermaßen um:

- *Feldforschung statt Laborbedingungen*: Um ein möglichst praxisnahes Abbild der Wirklichkeit von TeilnehmerInnen der Supervisionsausbildung zeichnen zu können, sollte an dem interessierenden lebensweltlichen Ausschnitt, nämlich dem Curriculum, teilgenommen werden;
- *Methodologische Pluralisierung*: In der Entwicklung unseres Designs griffen wir auf das Prinzip *methodologischer Pluralisierung*, für die „Triangulation statt ausschließlicher objektiver Messinstrumente“ ein Beispiel ist, zurück. Sie ist definiert als „die Kombination von Methodologien bei der Untersuchung desselben Phänomens“, wie sie u.a. in die Feldforschung eingegangen ist. In unserem Fall handelt es sich dabei um eine Kombination verschiedener Datenquellen (*data triangulation*) und Methoden, d.h. im Sinne Denzins (1978, zit. b. Flick 1991) um „einen komplexen Prozess des Gegeneinander-Ausspielens jeder Methode gegen die andere, um die Validität von Feldforschungen zu maximieren“. Jede Methode konstituiert dabei den Gegenstand auf ihre spezifische Art und Weise und erfüllt die Forderung nach einem *mehrperspektivischen, interdisziplinären* und teilweise *transdisziplinären Erfassen* der Wirklichkeit (Petzold 1994a, idem u.a. 1996; Nicolescu 1996).

- *Rekonstruktive Forschungsperspektive*: Der Nachvollzug subjektiv gemeinten Sinns, die Beschreibung von Lebens- und Handlungsräumen der Subjekte steht im Mittelpunkt unserer Aufmerksamkeit (Lüders/Reicherts 1986). Dieser rekonstruktive Zugang bildet sich in Instrumenten wie Interviews oder teilhabender Beobachtung ab (Bergmann 1985).
- *Sinnkonstitution durch Interaktion und Intersubjektivität statt einseitig objektivierender Forschung*: Erst in der Betrachtung ein und desselben Phänomens aus mehreren Perspektiven, mit mehreren Instrumenten, durch verschiedene ForscherInnen, kommen diese im Verlauf eines *Diskurses*, einer *Ko-respondenz* über die beobachteten Daten zu sinnhaften Aussagen (Graumann u.a. 1991; Petzold 1978c).
- *Einmaligkeit der Situation statt beliebiger Wiederholbarkeit*: Hiermit wird die Einzigartigkeit der beobachteten Situation nicht als Manko an Repräsentativität gedeutet, sondern in ihrer Konkretheit strukturell bestimmt. So kann die Abbildung einer spezifischen Situation die sie beeinflussenden Faktoren mit sichtbar machen. Das betrachtete Besondere repräsentiert in sich auch das nachgefragte Allgemeine der es konstituierenden „Welt“. Die so erarbeiteten Strukturen wiederum sind dennoch prinzipiell begrenzt, so wie sich in sozialen Prozessen Strukturen immer wieder erkennen und beschreiben lassen, sich dann jedoch wieder verflüchtigen (Fischer-Rosenthal 1991).
- *Grounded Theory statt A priori-Hypothesenbildung*: Der sozialwissenschaftliche Ansatz der „Grounded Theory“ (Strauss 1987) räumt im Gegensatz zur naturwissenschaftlich-empirisch orientierten Sozialforschung den aus dem Untersuchungsfeld gewonnenen Daten Vorrang gegenüber abgehobenen Theoremen ein: erst in der Auseinandersetzung mit dem Material sollen Erklärungs- und Sinnzusammenhänge aufgedeckt werden. Die ForscherIn soll nach dem Prinzip der Offenheit (Hoffmann-Riem 1980) auf eine theoretische Strukturierung *ex ante* verzichten. Die zweite Grundidee der „Grounded Theory“ ist eine, nach S. Freud (1912) als „gleichschwebende Aufmerksamkeit“ bezeichnete innere Haltung; sie soll nicht durch festgefesselte Annahmen die Aufmerksamkeit schon im Vorhinein selektieren, was die Authentizität der Beobachtungen vermindern und das Material in eine Richtung drängen könnte, die ihm selbst nicht innewohnt (Flick 1991b).
- *Die Rückmeldung an die vom Forschungsprozess Betroffenen*: Im Prozess einer teilnehmenden Beobachtung, wie sie als Forschungsprinzip von Moreno (1934, 1941, 1951; Moreno/Dunkin 1941) entwickelt wurde, beim Anwenden von Instrumenten wie dem „problemzentrierten Interview“, kommen Forscherin und Beforschte in einen Kontakt, der auf gegenseitigem Vertrauen aufbaut, ohne dass die Beobachtung im Feld und die Reflexion in Interviews nicht möglich wäre. Dies schafft für die Ausführenden der Forschung Verbindlichkeiten (Flick 1991b), nicht nur, was den sorgfältigen Umgang mit dem Datenmaterial (Stichwort: Anonymisierung) angeht, sondern auch bezüglich des Nutzens, der aus der Arbeit für die Betroffenen erwachsen soll. Diese in der Handlungsforschung (Haag 1972) besonders klar zum Ausdruck kommende Umgangsweise soll im Rückspielen des Endberichts an die beforschte Ausbildungsgruppe und die DozentInnen bzw. LehrsupervisorInnen sowie durch die (erhoffte) Rezeption der mit der Erstellung ähnlicher Ausbildungsscurricula beschäftigten Fachleute (der im geriatrisch-klinischen Feld Arbeitenden) für die Praxis nutzbar gemacht werden, d.h. letztlich den Patienten, Klienten, den alten und kranken Menschen zugute kommen. Hier liegt die wesentliche Legitimierung und Begründung einer solchen, auf *Qualitätssicherung* zentrierten Forschung.

Zusammenfassend können wir die Arbeit in ihrer Gesamtheit als *Einzelfallstudie* für die Untersuchung eines hochkomplexen curricularen Prozesses betrachten. Der „Fall“ – das beobachtete Curriculum – und seine Besonderheiten sollen Ausgangspunkt für Schlussfolgerungen und Generalisierungen sein (Hölzl 1994). Bezüglich der Un-

tersuchungsinstrumente orientieren wir uns überwiegend an der *deskriptiven Feldforschung* und verwenden ein *sophisticated design* (Knobel u.a. 1992), das qualitative und quantitative Ansätze verbindet; d.h., die Erhebungsverfahren sind Methoden der „qualitativen Sozialforschung“ (Flick u.a. 1991) wie die *offene teilnehmende bzw. teilhabende Beobachtung* und *Interviews* sowie aus der quantitativen Forschung entlehnte Verfahren: *Persönlichkeitstests*, *Fragebögen* und *Videoratings*. In den Auswertungsverfahren dominieren die *phänomenologisch-hermeneutische Analyse* und die *qualitative Inhaltsanalyse*, basierend auf einem Metakonzept der „multiplen Konnektierung“ (Petzold 1994a, idem u.a. 1996) und Konzepten der „Grounded Theory“ (Strauss 1987).

Wie sich im Verlauf der Auswertung zeigte, lag in eben dieser hier angestrebten Kombination qualitativer und quantitativer Untersuchungsinstrumente durch ein in der Hauptorientierung qualitativ angelegtes Design als „Multitrait-Multimethod-Matrix“ (Denzin 1989) die Schwierigkeit und die Herausforderung dieses Ansatzes. Erstens mussten die ForscherInnen mit einer sehr großen Datenfülle arbeiten, und zweitens gelang eine sinnvolle Kombination und ein Vergleich hauptsächlich bei den Daten gleicher Qualität. Ein konsistenter Vergleich der Interviews von Versuchs- und Kontrollgruppe etwa erwies sich als seriöserweise nicht durchführbar, da die Grundannahmen des Instruments und seiner Auswertung sich einem Vorher-Nachher-Vergleich in Bezug auf „Versuchs“- und „Kontrollgruppe“ widersetzen. Insgesamt aber ging das Konzept der „Multitrait-Multimethod-Matrix“ auf, und die verschiedenen Instrumente ergänzten sich. So lieferten die Fragebögen Material aus Sicht der TeilnehmerInnen, die Beobachtungsprotokolle die exzentrische Außensicht, die Journale der BeobachterIn ihre Irritationen (Nadig 1986) und ihr introspektives Material. Die Interviews entstehen dialogisch, doch mit Schwerpunkt auf den Duktus der Interviewten. Das Videorating schließlich bietet Urteile ganz Außenstehender und die Tests eine quasi-objektive Außensicht.

Unsere „Stichprobe“-besser: der betrachtete „Ausschnitt von Lebenswelt“- ist eine Gruppe von 15 Personen, 4 Männern und 11 Frauen, die eine Supervisionsausbildung absolvierten. Die TeilnehmerInnen waren zwischen Ende zwanzig und Anfang fünfzig und arbeiteten als LehrerIn, KrankenpflegerIn, PädagogIn, ErzieherIn, HeimleiterIn, Hauskrankenpflege-EinsatzleiterIn, SozialarbeiterIn etc.

5.2 Die Untersuchungsinstrumente im Einzelnen

a) *Die Tests*: Das Testmaterial wurde danach ausgesucht, wie sehr die in den Testbeschreibungen angegebenen gemessenen *traits* jenen Kompetenzen und Performanzen ähneln, die sich die KandidatInnen

im curricularen Prozess aneignen sollen. Insofern lag der Schwerpunkt in der Messung sozialer Komponenten wie z.B. dem „Umgang mit Stresssituationen“ (Petzold 1991p), Selbstkonzepte bezüglich sozialen Handelns etc. Mit dem Testverfahren zu den 5 Säulen der Identität (Kames 1992) sollte ein diagnostisches Messinstrument eingesetzt werden, das aus der Integrativen Theorie entwickelt wurde (Petzold/Orth 1994a). Angewendet wurden weiterhin:

- Gießen Test;
- Personality Research Form (Form KA);
- Frankfurter Selbstkonzept Skalen;
- Stressverarbeitungsfragebogen;
- Arbeitsbeschreibungsbogen;
- 5 Säulen der Identität.

b) *Die Fragebögen:* Die halbstandardisierten Fragebögen wurden anhand der Diskussion über die zu untersuchenden Themenbereiche und den Gegebenheiten des Prozesses der Ausbildung folgend, parallel zum Fortschreiten des Curriculums eigens dafür entwickelt, modifiziert und vorgegeben:

- Seminarbeurteilungsfragebogen für TeilnehmerInnen zur Beurteilung jedes einzelnen Seminars;
- Seminarbeurteilungsfragebogen für LehrsupervisorIn und CotrainerIn zur Beurteilung jedes einzelnen Seminars;
- Fragebogen zum/r LehrsupervisorIn der fortlaufenden Gruppe (für 1.- 2. Jahr, für 3. Jahr);
- Professionalitätsfragebogen (Zeitpunkt 1, 2 und 3);
- Fragebogen zur Begleitforschung;
- Fragebogen zum „sozialgeriatrischen Schwerpunkt (nach Ausbildungsende verschickt).

c) *Die Beobachtung:* Es wurden alle Seminare (mit Ausnahme eines Kompaktseminars) von der Forscherin in *teilhabender* Beobachtung begleitet und dabei direkt protokolliert. Außerdem führte die Forscherin ein Forschungsjournal.

d) *Die Interviews:* Zu Beginn und nach Ende des Curriculums traf sich die Forscherin mit allen AusbildungsteilnehmerInnen und führte ein eineinhalb- bis zweistündiges halbstandardisiertes, themenzentriertes Interview durch.

e) *Die Videos:* Zu Beginn und zu Ende der Ausbildung wurden Videos von Supervisionssitzungen angefertigt, in denen eine Auswahl der AusbildungskandidatInnen als SupervisorInnen fungierte und sich im professionellen Handeln zeigen sollte.

f) *Die Kontrollgruppe:* Dieses der klassischen quantitativ-empirischen Forschung entnommene Untersuchungselement setzte sich in unserem Design aus ebenfalls im klinisch-geriatrischen Bereich arbei-

tenden Menschen zusammen, die jedoch keine ähnliche Fortbildung machten. Diese wurden ebenfalls zu Beginn der Ausbildung und dann nach drei Jahren mit Hilfe dreier Tests getestet, ferner wurde mit ihnen ein ca. halb- bis einstündiges halbstandardisiertes problemzentriertes Interview geführt. Folgende Instrumente kamen zum Einsatz:

- Gießen Test
- Arbeitsbeschreibungsbogen
- Personality resarch-form

g) *Die Feststellung der beruflichen Veränderungen der TeilnehmerInnen:* Zu Beginn der Arbeit wurden als Annäherung an den Untersuchungsgegenstand Gespräche mit SupervisionsexpertInnen geführt, sowohl solchen, die dem Integrativen Konzept nahestehen, als auch solchen aus anderen Richtungen/Schulen der Supervision.

Außerdem wurden mit allen LehrsupervisorInnen/DozentInnen der beobachteten Seminare das Curriculum, die Didaktik, Prozessanalysen aus der jeweiligen Sicht etc. bzw. Supervision im allgemeinen thematisierende Gespräche geführt. Wenn wir nun mit den zu beantwortenden Fragestellungen jeweils die Untersuchungsinstrumente, mit denen wir Daten über das jeweilige Thema sammelten, in Verbindung bringen, ergibt dies folgenden schematisierten Überblick einer „Multitrait-Multimethod-Matrix“ (Tab. 1).

Daten Fragestellung	Tests	Fragebögen	Beobachtung	Interviews	Video	Kontrollgruppe
Lerninhalte		X	X	X		
Instrumentarium			X	X		
Didaktik		X	X	X		
Kompetenz-Performanzgewinn	X	X	X		X	
Auswahlkriterien			X	X		
Wirkung	X		X	X	X	X
Wirksamkeit		X	X	X		
Schlussfolgerungen	X	X	X	X	X	X

Tab. 1: Überblick einer „Multitrait-Multimethod-Matrix“ für das vorliegende Projekt

5.3 Der Forschungsprozess

Alles gewonnene Material wie die laufenden Protokolle, die Tests und die schon gemachten Videos wurden im Prozess der Forschung nicht bearbeitet, um eine Beeinflussung der ForscherInnen durch schon vorliegende Trends und ausschnitthafte Darstellungen zu ver-

meiden. Nur die Fragebögen wurden einer sofortigen Grobauswertung unterzogen, um zu prüfen, ob die inhaltlichen Kategorien mit der Intention der Fragestellung übereinstimmte. Bei der Auswertung (u.a. der Interviews und auch in der Diskussion zur Erstellung der Gesamtschau aus dem Datenmaterial) wurde darauf geachtet, dass an der Forschung Frauen und Männer beteiligt waren, um den geschlechtsspezifischen Sichtweisen (*Gilligan 1984*) der Frauen und Männer, sowohl bei den AusbildungskandidatInnen als auch bei den LehrsupervisorInnen, Rechnung zu tragen. Als Besonderheit der Auswertung der Interviews sei auch darauf hingewiesen, dass sie von einem Forscherpaar erfolgte, das in seiner Zusammenarbeit in einem *ko-respondierenden Prozess* (*Petzold 1991e*) faktisch die Struktur der Erhebungssituation nachvollzogen, und diese so auch in die Auswertung eingehen konnte. Insgesamt lässt sich der Verlauf der Forschung im Überblick folgendermaßen darstellen (Tab. 2):

Zeit	Forschungsarbeiten	Curricularer Prozess
1991	Genehmigung des Forschungsprojekts Vorarbeiten: Literatursichtung, detaillierte Designerstellung, Auswahl der Tests, Mitarbeiterfindung etc. ExpertInneninterviews Vorkontakte mit dem Träger der Ausbildung und dem Institut der LehrsupervisorInnen,	Kontakte der TeilnehmerInnen mit dem Träger der Ausbildung, Anmeldungen zur Ausbildung
Okt. 91	Einstieg ins Feld: Beobachtung des Auswahlseminars und einiger Auswahlinterviews	Zulassungsseminar und Zulassungsinterview
1992	Kontakte für „Kontrollgruppe“ Vorstellung des Forschungsvorhabens, erste Testserie beginnt, erste Fragebögen Videos: erste Aufnahmenserie	1. Ausbildungsseminar
Apr.92		
Mai 92		
Sommer 92	1. Testung und Interviews mit Kontrollgruppe Einstiegsinterviews mit AusbildungsteilnehmerInnen Beobachtung der Seminare und weitere Testvorgaben, Seminarbeurteilungsfragebogen, Professionalitätsfragebogen 1	1. Kompaktseminar Frtfd.Wbgr. 3 weitere Seminare 1 weiteres Kompaktseminar
1993	Beobachtung der fortlaufenden Seminare Seminarbeurteilungsfragebögen	Frtfd.Wbgr. 4 Seminare, 3 Kompaktseminare

Zeit	Forschungsarbeiten	Curricularer Prozess
1994	Beobachtung der Seminare Fragebogen über die beiden Ausb. Jahre Professionalitätsfragebogen 2 Begleitforschungsfragebogen Seminarabschlussfragebogen Tests	Frtlfd. Wbgr. 4 Seminare ab 10. Seminar Wechsel LehrtrainerIn 3 Kompaktseminare
1995	Beobachtung der Seminare Professionalitätsfragebogen 3 Abschließende Vorgabe aller Tests Seminarbeurteilungsfragebogen Vorbereitung der Videoserie	2 Kompaktseminare
März 95 April- Mai 95 Juni 95 August 95 Okt. 95 Nov. 95	zweite Videoserie Fragebogen über das dritte Ausb. Jahr Kontakt Kontrollgruppe Abschlussstestung und -interviews mit Kontrollgruppe Abschlussinterviews mit Aus- bildungsteilnehmerInnen Fragebogen zur Einstellungs- änderung im sozialgeriatrischen Feld auf postalischem Weg, Vor- bereitung der Auswertungen, Beginn der Auswertung, getrennt nach den einzelnen Instrumenten Videorating Diskussionsprozess der ForscherInnen Zusammenschau der Ergebnisse	Abschlussseminar der frtlfd. Wbgr. Kolloquium der TeilnehmerInnen: Alle bis auf 2 Tin. angetreten und bestanden Eine Graduierungsarbeit bereits abgegeben
1996 Sommer 96	Verfassen des Endberichts Einladung an alle ForscherInnen, TeilnehmerInnen mit Präsentation des Berichts	

Tab. 2: Verlauf der Forschung im Überblick

5.4 Die Forschung als intervenierende Variable im Ausbildungsprozess

5.4.1 Zur Person der Beobachterin im Prozess

Für unser Design entwickelten wir eine spezifische Art der „teilnehmenden Beobachtung“ (Moreno 1941, 1951; Moreno/Dunkin 1941). Die Forscherin nahm an den Seminaren in teilhabender Beobachtung teil, d.h., sie beobachtete außerhalb des Kreises der Gruppe sitzend und protokollierte, ohne sich am Prozess direkt zu beteiligen. Dieses Setting lässt einerseits ein Teilnehmen an den beobachteten „Ausschnitten von Lebenswelt“ zu. Es verhindert aber andererseits ein zu großes *going native* im Sinne einer Involvierung, wie sie als Teilneh-

merin in einer Ausbildung unumgänglich wäre. Trotz der „exzentrischen Position“ außerhalb des Gruppenkreises ist in unserem Konzept des „Human-as-Instrument“ (Kraus 1991), der primären Datengewinnung durch Beobachtung, eine gewisse Tönung der Aufzeichnungen nicht auszuschließen, wie etwa von *Devereux* (1988) in seiner Erkenntniskritik der Verhaltenswissenschaften dargelegt. *Devereux* sieht in unbewussten Ängsten den Grund für Abwehrhaltungen der ForscherInnen, die sie veranlassen (können), gewisse Wahrnehmungen zu verzerren oder auszublenden.

Eine Möglichkeit des Umgangs mit solchen Themen lag im Führen eines Forschungsjournals, in dem ad hoc solche Ideen, Gedanken und Empfindungen eingetragen wurden, die durch den Gruppenprozess, durch Arbeiten einzelner TeilnehmerInnen oder Aufgabenstellungen der *LehrsupervisorInnen/DozentInnen* aufkamen. Ein solches Niederschreiben und dabei Reflektieren des eigenen Anteils an einer bestimmten Thematik stellt per se schon ein Stück Verarbeitung dar und macht Kopf und Sinne wieder frei(er) für die Beobachtung der Außenwelt.

Zu dem in der Methodik der Beobachtung geforderten Hin- und Herpendeln zwischen den verschiedenen, im Setting vorhandenen Standpunkten (verschiedene TeilnehmerInnen, LehrsupervisorInnen) ist anzumerken, dass diese Art der Arbeit dem ganzheitlichen diagnostischen Erfassen etwa in der Anamnese (*Osten* 1995), aber auch in der Arbeit zwischen PsychotherapeutIn und KlientIn (*Petzold* 1980g) verwandt ist und in den metatheoretischen Positionen des Integrativen Ansatzes in Bezug auf *Derrida* und *Deleuze* – neuerdings auch auf *Welsch* (1996) – fundiert werden kann (vgl. *Petzold* u.a. 1996). Eine weitere wichtige Funktion hatten im Prozess der Forschung die koreflexiven und ko-respondierenden Besprechungen (*Petzold* 1991e) mit dem Projektleiter, der Forschungsassistentin sowie eigene Supervision der Forscherin, die sich auch mit der Position ihrer Person in dem Projekt auseinandersetzte. Die Prinzipien der *Koreflexion* und der *Ko-respondenz*, die in dem gelehrten Supervisionsansatz zentral stehen (*Petzold* u.a. 1996; idem 1978c), kommen also im Forschungsprozess selbst zum Tragen. Die sehr sensible Stellung, nicht Mitglied der Gruppe, aber doch konstanter Teil des Settings zu sein, in dem die TeilnehmerInnen das Curriculum erleben und absolvieren, wurde aufgrund der guten Einführung der Beobachterin durch die Lehrsupervisorin/Dozentin und durch die Akzeptanz und Unterstützung des Großteils der LehrsupervisorInnen/DozentInnen schon im Auswahlseminar erleichtert. Die in der Literatur als schwierig beschriebene Einstiegsphase in das Forschungsfeld war somit schon im emotional dichten Zulassungsseminar – Mitfühlen in der Spannung der Frage, ob die TeilnehmerInnen auch zur Ausbildung zugelassen werden – angebahnt worden. Der freundliche und offene Empfang, u.a.

durch den Lehrsupervisor/Dozenten der ersten beiden Ausbildungsjahre, half mit, das Forschungsprojekt bei den TeilnehmerInnen zu implementieren. Andererseits konnte nach den Aussagen einiger KandidatInnen in den Abschlussinterviews auch vermutet werden, dass gerade in der sensiblen Anfangsphase der Gruppe vielleicht Raum für mehr kontroverse, Befürchtungen, Ängsten und Zweifeln Platz lassenden Diskussion über das, was da unter dem Namen *Forschung* geschah, notwendig gewesen wäre. Die so freundliche Akzeptanz zu Anfang hat möglicherweise einige diesbezügliche Fragen und Befürchtungen von einzelnen Gruppenmitgliedern nicht laut werden lassen. Sie kamen dann erst zu einem späteren Zeitpunkt zum Ausdruck oder wurden nur in Subgruppen oder im Zweiergespräch laut.

Für die *Akzeptanz* des Forschungsvorhabens und der Anwesenheit einer Beobachterin waren Kontakte mit den Gruppenmitgliedern während der Seminarpausen förderlich. In den Pausengesprächen enthielt sich die Forscherin zwar weitgehend einer Stellungnahme über den soeben beobachteten Prozess; dennoch konnte in der Haltung „partieller Offenheit“ bzw. *self disclosure* auf persönlicher Ebene Zugang zu den TeilnehmerInnen gewonnen und Misstrauen und Scheu gegenüber dem „Beforscht-werden“ abgebaut werden. Über das Design des Forschungsprojekts und die geplante Art der Auswertung wurde die Forscherin in diesem Rahmen ebenfalls wiederholt befragt und gab dazu Auskunft.

5.4.2 Forschung als Teil des Settings

Die TeilnehmerInnen der Ausbildung wussten im Vorhinein durch Informationen des Ausbildungsträgers „Pro Senectute Österreich“ (PSÖ), dass dieser Lehrgang durch ein Forschungsprojekt dokumentiert würde. Sie stimmten der Beobachtung mit der Einschreibung in die Ausbildung zu. Wie einige der Aussagen im Fragebogen zur Begleitforschung auch schließen lassen, war die Beforschung für einige Teilnehmer zu Anfang ein vertrauensstiftender Faktor. Der Forschungsprozess bewirkte in einem gewissen Sinn auch eine vertiefte Reflexion der TeilnehmerInnen über ihren Prozess. So wurden z.B. die Seminarbeurteilungsfragebögen, die von den TeilnehmerInnen am Ende jedes Seminars ausgefüllt wurden, immer kurz vor der Abschlussrunde vorgegeben. Das Beantworten dieser Fragebögen stellte sicher auch eine nochmalige Reflexion über das vergangene Seminar dar und war praktisch Vorbereitung für die anschließende Feedbackrunde. Die Fragebögen zum Lernfortschritt und der professionellen Umsetzung machten möglicherweise eigene Lernschritte transparent und ließen noch zu Vertiefendes klarer ins Bewusstsein rücken. Zuletzt sei auch noch die Freude und Befriedigung erwähnt,

die die geglü ckten Supervisionssitzungen im letzten Seminar, die für den Vorher-Nachher-Vergleich mit Video aufgenommen wurden, bei den TeilnehmerInnen, die sich zur Verfügung gestellt hatten, auslösten.

Die Frage nach der Veränderung des Prozesses durch die Anwesenheit der Forscherin wurde in der Ausbildungsgruppe diskutiert und fand Eingang in die Antworten auf den Fragebogen zur Begleitforschung, bzw. in Statements in den Abschlussinterviews. Tatsache ist, dass allein durch die Anwesenheit einer weiteren Person im Feld dieses sich verändert. Dass dies in einem großen Ausmaß der Fall wäre, dass die Ergebnisse in eine spezifische Richtung modifiziert würden, dass sie durch einen Beobachterinnen-Bias systematisch verzerrt würden, muss unserer Einschätzung nach verneint werden. Das belegen auch die Antworten im Begleitforschungsfragebogen. Tendenzen in Richtung „Sich-gut-Darstellen“, „unerwünschte Seiten nicht zeigen“, „besonders eifrig sein“, oder auf der anderen Seite das verschlossene Agieren, das Nicht-Mitarbeiten etc. konnten in signifikantem Ausmaß nicht gefunden oder bestätigt werden; diese Phänomene blieben als Individualphänomene inkohärent.

5.4.3 Problematisierte Forschungsbereiche und Widerstand gegen die Forschung

Ein mehrmals von der Gruppe und auch von einzelnen LehrsupervisorInnen angesprochenes Thema war die Weitergabe der von der Beobachterin erhobenen Daten über die KandidatInnen bzw. ihren Prozess. In dem Zusammenhang wurde u.a. die Anonymität des gesammelten Materials thematisiert. Diese ist bei den Fragebögen und Tests durch die Verwendung eines Codes statt des Namens der TeilnehmerInnen gegeben. Der Code wurde von jedem/r selbst ausgesucht und bei allen schriftlichen Erhebungen verwendet. Bei den Protokollen notierte die Forscherin zwar die Namen der TeilnehmerInnen in der Dokumentationsphase, bei einer späteren Auswertung und Darstellung im Endbericht wurde der Gruppe jedoch zugesichert, keine Namen oder direkt auf Personen Rückschlüsse erlaubende Daten zu verwenden. Eine Frage wurde von den KandidatInnen wiederholt diskutiert: Ob die Anwesenheit der Forscherin einzelne TeilnehmerInnen oder die Gruppe als Ganzes daran hindere, manche (als sozial unerwünschte oder unschön interpretierte) Seiten von sich zu zeigen. Diese Unklarheit war der Auslöser für die Vorgabe des „Begleitforschungsfragebogens“, der als einziger völlig anonym, d.h., auch ohne dass die TeilnehmerInnen ihren Namenscode darauf vermerkt hätten, ausgegeben wurde. Aus den Antworten geht hervor, dass die einzelnen Gruppenmitglieder direkt angesprochen, sich kaum eingeschränkt fühlten.

Widerstand gegen die Forschung oder zumindest gegen einzelne Instrumente davon artikuliert sich u.a. im verständlichen Unmut der Gruppe über die Vielzahl der auszufüllenden Tests und Fragebögen, Arbeit, die sie ja in ihren Erholungspausen während der Seminare leisten mussten. Die Implementierung der Videoaufnahmen, besonders die erste Sequenz, als die TeilnehmerInnen untereinander und mit der Forscherin noch nicht so vertraut waren, gelang über Erwarten gut; es fanden sich genügend zur Mitarbeit bereite Freiwillige, obwohl die Situation, im zweiten Seminar einer Ausbildungsserie in seiner Professionalität, mit Video vor den Augen der anderen (des Lehrsupervisors und der Forscherin) dokumentiert zu werden, keine kleine Belastung darstellte.

6. Auswertung der einzelnen Methoden und der Ergebnisse

Die Herausforderung bei dem hier betrachteten Forschungsdesign besteht darin, ganz verschiedenartige Auswertungstypen miteinander zu *konnektieren* und *kombinieren*, im Sinne der „systemischen Konnektierung“ und der „phänomenologisch-hermeneutischen Mehrperspektivität“ des Forschungsansatzes (Petzold 1994a; Luhmann 1984) und einer Ausrichtung auf „Anschlussfähigkeit“ (idem 1992) von Konzepten und Ergebnissen. Bei der Auswertung und Synopse der einzelnen Messergebnisse wurden folgende Fragestellungen angewandt:

- Als erstes wurden die einzelnen Messinstrumente getrennt ausgewertet und die wichtigsten Ergebnisse festgehalten.
- Sodann wurde festgestellt, ob verschiedene miteinander in Verbindung zu setzende Messinstrumente und die durch sie generierten Daten vergleichbare Dimensionen der Wirklichkeit behandeln. Wenn ja, so ist eine weitere Analysemöglichkeit das Ausmaß der Übereinstimmung der Instrumente bezüglich dieser Dimension (Reliabilität).
- Wo die in der Studie verwendeten Messinstrumente keine gemeinsamen Ebenen der Wirklichkeit bzw. Realität abdeckten, wurde festgestellt, inwieweit die Ergebnisse – in den verschiedenen Bereichen nebeneinandergestellt – doch eine sinnvolle, psychologische Synthese oder doch „hinlänglich konsistente“ Konnektierung (Petzold 1994a, idem u.a. 1996) vor dem Hintergrund unseres erkenntnisleitenden Paradigmas bilden können, d.h. einander plausibel ergänzen oder zu „Trans-Qualitäten“ führen.

6.1 Das Testmaterial: Ergebnisse, Konnektierungen und Interpretationen

Die verwendeten Tests wurden in Hinblick auf das Messen jener Persönlichkeitszüge gewählt, die in den vorbereitenden ExpertInnengesprächen den genannten personalen und sozialen Erfordernissen einer Supervisorin entsprechen. Sie vermitteln tendenziell ein „empi-

risch-objektives“ Bild dieser *traits*. Die Ergebnisse stammen aus zwei oder drei (je nach Test) Erhebungen, jeweils zu Beginn, in der Mitte und am Ende der Ausbildung. Berechnet wurde, ob bei den Messzeitpunkten sich die Ergebnisse signifikant unterscheiden. Eine mögliche Interpretation liegt schwerpunktmäßig in der Verknüpfung der (quantitativen) Testergebnisse mit dem Bereich des sozialen Erlebens (qualitative Materialien: Beobachtung, Fragebögen zu den Seminaren, Angaben aus den Interviews).

Im PRF (Personality Research Form) sank die Skala *Leistungstreben* vom Messzeitpunkt 1992 zu 1993 signifikant ab, was im Sinne eines weniger hohen (überhöhten) Leistungsanspruchs der TeilnehmerInnen an sich selbst, als Gewinn von Autonomie interpretierbar ist. Dieser Effekt ist evtl. auf Förderung von Selbstbestimmtheit (Flammer 1990) und Vermittlung einer allgemein *wertschätzenden Grundhaltung* in den Seminaren zurückzuführen (bei der es zunächst nicht um individuelle Leistung, sondern um das Präsent-Sein in seiner Eigenheit und Besonderheit geht; vgl. Lévinas 1983; Petzold 1996j). Hier liegt das zentrale Moment dessen, was wir als „inneren Ort der Souveränität“ bezeichnen, aus der „fundierte Kollegialität“ resultiert (Petzold/Orth 1996b). Diese lehrgangleitende „philosophy“ wird auch als solche wahrgenommen und in den Seminarabschlussbögen wiedergegeben. Auch in den Abschlussinterviews ist die Verminderung des belastenden Anspruchs, immer helfen zu *müssen*, bei vielen TeilnehmerInnen Thema. Dementsprechend steigt aber die Skala *Bedürfnis nach Beachtung* durch andere Menschen an: In der Gruppe ist Beachtet-Werden ein wesentlicher Faktor der Wichtigkeit und Selbstmächtigkeit (*self efficacy*), der persönlichen Kontrollmacht (Flammer 1990), wie der „Expertenmacht“ (vgl. Orth u.a. 1995a; Hitzler u.a. 1994), die eben nicht (nur) durch besondere Arbeitsleistungen erbracht werden kann. Die Position und das Ansehen der Einzelnen in der Gruppe ist in den auf die Gruppendynamik gerichteten, selbsterfahrungs-zentrierten Sequenzen der Weiterbildung ein wesentliches Thema. Wahrscheinlich ist dieses Bedürfnis auch zur Berufsausübung einer Supervisorin in einem bestimmten Ausmaß notwendig, im Sinne einer Freude an der Arbeit mit anderen Menschen in einer exponierten Position. Von 2. zum 3. Messzeitpunkt stieg die Skala *Spielerische Grundhaltung* ebenfalls signifikant an. Dies kann als ein Effekt des geänderten Schwerpunkts und eines Wandels in der „Lehr- und Lernkultur“ im dritten Weiterbildungsjahr und des veränderten Stils in der Leitung der fortlaufenden Weiterbildungsgruppe gewertet werden, der in den Seminarbeurteilungsbögen und Fragebögen zu den LehrsupervisorInnen/DozentInnen der fortlaufenden Weiterbildungsgruppe auch explizit als „spielerischer“, „lockerer“ beschrieben wird. Hier griffen offenbar die dem Konzept des Curriculums zugrundeliegenden Konzeptionen des „Lernens am Modell“ (Bandu-

ra 1977) und des „szenischen, holographischen Lernens“ (Petzold 1983i), des „kokreativen Lernens“ mit „kreativen Medien“ (Petzold/Orth 1990a, 1996b; Wolff 1989) und multi-, inter- und transdisziplinären Lernens in unterschiedlichen „Lernkulturen“ (Petzold u.a. 1995b). Ein weiterer Zusammenhang dieses Anstiegs der spielerischen Grundhaltung kann auch durch das Sinken des Drucks und des Leistungsstrebens (vgl. Rückgang dieser Skala) erklärt werden; die Abnahme des Anspruchs, funktionieren zu *müssen*, bewirkt eine entspanntere Arbeitshaltung, in der Kreativität und Gelöstheit Platz haben, sie fördert „Konflux“ und „persönliche Souveränität“ (Petzold/Orth 1996b). Insofern verstärken sich die eingesetzten Instrumente und die Schwerpunktsetzung im didaktischen Prozess. Der Zuwachs an Kompetenzen und Performanzen insgesamt, d.h. die Vergrößerung des Könnens und die Gewinnung größerer Handlungssicherheit, wirken ebenfalls in Richtung einer größeren Leichtigkeit und eines lockereren Herangehens an die supervisorische Tätigkeit, sie fördern „Konfluxqualitäten“ (ibid.).

Im ABB (Arbeitsbeschreibungsbogen) zeigt sich ein signifikanter Anstieg der *Arbeitszufriedenheit*. Die Begründung dafür findet sich in den Angaben der KandidatInnen in den Fragebögen bzw. auch bei den dieses Thema betreffenden Rückmeldungen in der Gruppe. Die TeilnehmerInnen setzen das Gelernte professionell entweder direkt in supervisorischen Aufträgen oder im Rahmen ihrer (z.B. leitenden, lehrenden oder betreuenden) Tätigkeit um. Die Skala *Zufriedenheit mit dem Leben im Allgemeinen* stieg ebenfalls signifikant an. Wenn wir von dem Bereich der Arbeit auf den Bereich auch des privaten Lebens schließen, dann erlebten die TeilnehmerInnen durch das Training eine verbesserte Handlungsfähigkeit im Umgang mit sich und ihrer sozialen Umwelt. Dieses Ergebnis kann im Sinne eines Zusammenfließens von Agogik und Therapeutik, von einer gegenseitigen Beeinflussung, von edukativen und kurativen Zielen in der Erwachsenenbildung (Petzold 1971i, 1973c; Petzold/Sieper 1993a), interpretiert werden.

Die FSKN (Frankfurter Selbstkonzept Skalen) sind wahrscheinlich der aussagekräftigste Test im Rahmen dieser Untersuchung. Die *Selbstkonzepte* steigen in folgenden Bereichen signifikant an: Die CurriculumsteilnehmerInnen halten sich selbst für *leistungsfähiger, kompetenter*, die Probleme des Alltags selbst zu regeln, *sicherer* in der persönlichen Bewertung ihres eigenen Verhaltens, *entscheidungssicherer*, sie *schätzen sich selbst mehr* und stellen sich im Test als *weniger verletzbar* und *fröhlicher* dar. All diese Veränderungen im Sinne einer Stärkung der Autonomie, Sicherheit und Festigkeit ihrer Persönlichkeit, d.h. ihrer „Souveränität“ (Petzold/Orth 1996b), können durch zahlreiche Prozesse der Gruppenbeobachtung bestätigt werden. Eben jene im Test sich so dramatisch verändernden Dimensionen waren immer wieder Themen der Selbsterfahrungs- und Supervisionssitzungen,

die die TeilnehmerInnen in Verlauf des Curriculums an sich selbst und im Beobachten der anderen erleben konnten: Ermutigung, Entscheidungen zu treffen, positive Rückmeldungen über ihr Handeln und ihre Entwicklung, Bestärkung in Hinblick auf schon getroffene Entscheidungen, in der Analyse selbsterfahrungs-zentrierter Sequenzen erleben, dass Kränkungen oft den Narben alter, unaufgearbeiteter Verletzungen oder einer missverständlichen Kommunikation etc. zuzuschreiben sind und nicht dem persönlichen Versagen. Alle diese Beispiele von Interventionen aus den Beobachtungsprotokollen wirken offenbar genau im Sinne einer Änderung der oben beschriebenen Selbstkonzepte.

In diese Richtung weisen auch die Veränderungen im SVF (Stressverarbeitungs-Fragebogen). Hier sind eine signifikante Steigerung der Skala *Schuldabwehr* und eine signifikante Verminderung der Skala, die die *Resignation und Selbstbeschuldigung* misst, feststellbar. Diese Ergebnisse machen es im Sinne des „Locus of control-Konzeptes“ bzw. der Attributionstheorie (Flammer 1990; Krampen 1989) möglich, auch in schwierigen Situationen weiterzuarbeiten, anstatt sich zu lähmen und sich in Selbstbeschuldigungen ob des eigenen Ungenügens zu ergehen. Dieses Thema scheint auch in den Abschlussinterviews immer wieder auf, wenn die Befragten von Abgrenzen, Etwas-stehen-lassen-Können, und von ihrer neu erworbenen Fähigkeit sprechen, sich nicht mehr so leicht selbst als VersagerInnen zu bezeichnen, sondern auch situative Komponenten zur Erklärung ihrer Probleme heranzuziehen. Sie geben sich für Probleme nicht mehr so leicht selbst die Schuld aufgrund eines überhöhten Anspruchsniveaus bzw. strengen Über-Ich-Drucks und entlasten sich damit in einer Weise, die sie durch die Optimierung ihrer Handlungsökonomie effektiver macht.

6.2 Fragebögen: Ergebnisse, Konnektierungen und Interpretationen

Die in diesem Projekt verwendeten Fragebögen geben jeweils die Meinung der Gruppenmitglieder zu offen formulierten Fragen hinsichtlich bestimmter Themen wieder. Ein Vergleich mit den Aufzeichnungen der Beobachterin liegt nahe, bildeten doch beide Instrumente ähnliche Ausschnitte der Wirklichkeit ab. Handelt es sich bei der einen Seite um die Sicht der TeilnehmerInnen am Curriculum, steht auf der anderen Seite die Beschreibung der außenstehenden, aber doch *teilhabenden* Beobachterin. Beides sind Darstellungen derselben Szene, ein- und derselben *social world* (d.h. des kollektiven kognitiven Referenzrahmens, vgl. Petzold/Petzold 1991b) aus unterschiedlichen Blickwinkeln. Auch ein Vergleich mit den Interviews ist sinnvoll. Es handelt sich bei beiden Instrumenten um die Meinung der Befragten, einmal mündlich, einmal schriftlich wiedergegeben.

Der sich in den *Seminarbeurteilungsfragebögen* spiegelnde Gruppenprozess deckt sich über weite Strecken fast völlig mit den Ergebnissen der teilhabenden Beobachtung. (Es ist an dieser Stelle nochmals darauf hinzuweisen, dass im Sinne der Gewährleistung von Intersubjektivität und Integrität die Analyse der Fragebögen von einer anderen Forscherin, unabhängig von der Beobachterin, durchgeführt wurde.) Beide Darstellungen decken sich in recht hohem Maße auch mit Grundannahmen verschiedener *gruppendynamischer* Theorien: Im Prozess, den die TeilnehmerInnen an der Ausbildung durchliefen, waren Phänomene zu erkennen, die sich in etwa folgenden Theorien einpassen lassen: Besonders passend hat sich für wesentliche Teile des gruppendynamischen Geschehens das Modell von *Bennis/Shepard* (1956) erwiesen. In der Phase der Autoritätsbeziehungen (hier im Bezug auf die Person der LehrsupervisorInnen) zeigten sich *Abhängigkeit, Gegenabhängigkeit und Klärung*. Auch die Phase der persönlichen Beziehungen, mit der *Verzauberung* durch den Gruppenprozess und der *Verschmelzung* miteinander, konnte beobachtet werden, ebenso war die darauffolgende Enttäuschung durch *Konflikte* und Kämpfe sowie in der Endphase der Gruppenentwicklung die Bildung von *Paaren* (Subgruppen) und die *Annahme der Gruppenrealität* feststellbar. Die LehrsupervisorIn der fortlaufenden Gruppe wurde anfangs begeistert aufgenommen, ihr Stil dann von einigen zunehmend kritisiert, am Ende der Ausbildung jedoch differenziert gesehen. Die in den Fragebögen genannten wesentlichen Gruppenthemen, wie das der Geschlechterdifferenz oder das Konkurrenzproblem, nahmen auch in den Augen der Beobachterin eine zentrale Position ein.

Auch hinsichtlich der *Lernerfahrung* und der Analyse der Beobachtungsprotokolle bezüglich der Didaktik decken sich die Angaben der KandidatInnen in den Fragebögen: Von der selbsterfahrungsorientierten Beziehungs- und Selbsterkenntnisarbeit (*Petzold 1991o*) geht die Entwicklung zu einem mehr praktisch-supervisorisch-übenden Stil über, bieten sich der Gruppe verschiedene Modelle für die Arbeit mit Menschen. Ganz klar wird auch die Parallelität der Aussagen der Gruppenmitglieder bezüglich der steigenden Wichtigkeit des supervisorischen Übens und bezüglich der zunehmenden Klarheit über supervisorische Konzepte mit den Ergebnissen der Analyse der didaktischen Methoden aus den Beobachtungsprotokollen sichtbar. Die Schwerpunktlegung geht dabei vom Einüben *personaler* und *sozialer* Kompetenz und Performanz im ersten und zweiten Ausbildungsjahr zunehmend in Richtung eines Trainings der *professionellen* Qualitäten in der letzten Phase der Ausbildung.

Unserer Analyse nach besteht eine der zentralen Wirkweisen dieser Form agogisch-therapeutischer professionalisierender Erwachsenenbildung (*Petzold/Sieper 1993a; Petzold u.a. 1995b*) in der Förderung all jener Qualitäten, die sich schon in den Testergebnissen widerspie-

geln. Die Vermittlung von Methoden, Techniken Medien und natürlich Theorien jenseits von Selbstbetroffenheit, d.h. „persönlich bedeutsamen Lernens“ (Bürmann 1983), wie es die „Integrative Pädagogik bzw. Agogik“ (Dauber 1996a, b) kennzeichnet, ist nicht (so) wirksam. Insgesamt wird deutlich, dass die von den GruppenteilnehmerInnen erlebten Lernerfahrungen mit den curricular niedergelegten Lehr- und Lernzielen und den zu beobachtenden Inhalten und Methoden in hohem Maße übereinstimmen. Es ist vor dem Hintergrund von *Problemen*, *Ressourcen* und *Potentialen* ein Lernen, aber auch Lehren aus Selbstbetroffenheit, in dem die *Ziele* und *Inhalte*, die *didaktischen Methoden* und *Mittel* und unterschiedliche „Kulturen des Lehrens/Lernens“ aufeinander abgestimmt sind, als „persönlich bedeutsam“ erlebt werden und als szenisch-atmosphärisches, d.h. als „holographisches Lerngeschehen im Sinne der Integrativen Theorie ganzheitlichen und differentiellen Lehrens und Lernens“ (Petzold 1983i; Petzold u.a. 1995b; Petzold u.a. 1994b) zum Tragen kommen. Den Teilnehmern werden in solchen Lernprozessen *Konfluxerfahrungen* und *Trans-Qualitäten* lebendig erfahrbar.

Im *Professionalisierungsfragebogen* wurden die Fortschritte der TeilnehmerInnen im formalen Fluss des Curriculums sowie der Transfer des Gelernten in ihre Berufswelt erhoben. Interessant ist der Vergleich der Antworten auf die Frage nach der professionellen Umsetzung des Gelernten mit den beobachteten *beruflichen Veränderungen*, die auch immer wieder Thema in der Gruppe waren. Dabei zeigt sich, dass (mit einer Ausnahme) *alle* GruppenteilnehmerInnen angeben, ein neues Arbeitsgebiet entweder in ihrer ursprünglichen Institution (in einer anderen Position) oder an einer neuen Arbeitsstelle innezuhaben. Einige wenden als explizit freiberuflich tätige SupervisorInnen (in der Endphase der Ausbildung unter Eigensupervision) die neu gewonnenen Fähigkeiten und Fertigkeiten an.

Am Ende der Ausbildung waren fünf TeilnehmerInnen *zusätzlich* zu ihrer Tätigkeit vor Beginn der Ausbildung in einer neuen Position außerhalb ihrer Institution lehrend oder supervidierend tätig. Weitere neun TeilnehmerInnen haben ihren Arbeitsplatz gewechselt, sei es ein Positionswechsel in der alten Institution oder der Sprung in eine neue Institution, wo sie ihre supervisorische Kompetenz einsetzen und verwenden können. Abgesehen von diesem Wechsel, der meist mit einem Aufstieg in der Hierarchie verbunden war, bieten bei Abschluss der Erhebungen vier Personen ihre Tätigkeit als SupervisorIn freiberuflich an. Die einzige Ausnahme bildet ein Teilnehmer, der in seiner Institution ohnehin schon eine *top function* innehatte und angibt, die curricular vermittelten Fähigkeiten und Fertigkeiten in seiner Institution im Rahmen seiner vielfältigen (Management)-Aufgaben umzusetzen. Somit hat die Ausbildung in Bezug auf ihre

Umsetzung in die Praxis und die Feldnähe der TeilnehmerInnen eine gute Wirkung gezeigt.

In Bezugnahme auf die Ergebnisse der *Videoratings* lässt sich die Aussage treffen, dass (in Übereinstimmung mit den Aussagen über die zunehmende Ausübung von Supervision in den Fragebögen) auch die RaterInnen der Videos die zum Zeitpunkt 2 aufgezeichneten Supervisionsitzungen in den verschiedenen Parametern als deutlich *professioneller* beurteilten.

Zum *klinisch-geriatrischen* Schwerpunkt der Ausbildung wurde ebenfalls ein Fragebogen ausgegeben. Hier zeigen sich in den Antworten zwei Schwerpunkte: Zum einen scheint der *Austausch* mit den anderen in diesem Feld arbeitenden und die Ausbildung absolvierenden KollegInnen von großer Bedeutung gewesen zu sein. Dies konnte auch in den Seminaren beobachtet werden, wo die „spannenden“ supervisorischen Arbeiten der einzelnen TeilnehmerInnen, neue Blickwinkel in der Betrachtung der Institutionen des geriatrischen Bereichs lieferten. Zum anderen muss auch hier wieder die Selbsterfahrungskomponente genannt werden, die den TeilnehmerInnen in der *Beschäftigung mit dem eigenen Lebenszyklus*, mit Alter, Krankheit und Tod in ihrem Leben, dieses Thema näherbrachte. Mit großem Interesse werden auch die *praxisfeldspezifischen Schwerpunktseminare* aufgenommen. Wichtig war für die KandidatInnen in diesem Zusammenhang der organisationsspezifische Zugang, die Analyse der Struktur und Kultur (Schneiter u.a. 1996) der klinisch-geriatrischen Institutionen (Petzold/Petzold 1996b). Unserer Interpretation nach ist diese Sicht besonders wichtig; sie wirkt persönlich entlastend und erleichternd, weil nicht mehr nur inner- und interpsychische Konflikte für problemhafte Verläufe gesucht werden müssen. Das Verständnis der Dynamik von *Organisationen* und *Institutionen* (zur Unterscheidung vgl. *ibid.*), das die Dinge zwar nicht immer nur leichter macht, eröffnet aber eine Haltung, die Möglichkeiten zur „inneren Distanzierung“ bei der Problembearbeitung gibt.

6.3 Die „teilhabende“ Beobachtung: Protokollmaterial, Konnektierung und Interpretationen

Die Seminare wurden während der Beobachtung von der Forscherin protokolliert und dabei schon inhaltlich verschiedenen Grobkategorien zugeordnet:

a) Gruppendynamische Prozesse, Gruppenthemen, Klärungen und Interpretationen, die sich mit den Beziehungen zwischen einzelnen Gruppenmitgliedern bzw. Gruppenmitglied(ern) und LehrsupervisorIn beschäftigen;

b) Anmerkungen zur Didaktik der eingesetzten Lehr- bzw. Lernformen;

c) Theorie und Erklärungen zu Supervision und supervisorischem Handeln; Hintergrundannahmen und Konzepte der Integrativen Supervision, Anwendungsbereiche, Methodik, verwandte Bereiche (Theorie-Lectures und Diskussion);

d) Exemplarische Einzelarbeiten von Gruppenmitgliedern und deren Analyse (d.h. *processing*);

e) Prozessanalyse seitens der LehrsupervisorIn, Gruppenreflexion, Interpretationen zum soeben durchlebten Prozess;

f) Aussagen der Gruppe oder der LehrsupervisorInnen, die sich explizit auf den Gegenstand des Forschungsvorhabens bzw. die Beobachtung durch die Forscherin beziehen;

g) Persönliche Anmerkungen und Interpretationen der Situation durch die Forscherin („Forschungsjournal“).

Als eine Methode der Bearbeitung der Beobachtungsprotokolle wurden die *Analysestructuren für Gruppenprozesse der Integrativen Therapie* als Interpretationsschema herangezogen (Orth/Petzold 1995b), die damit in ihrer heuristischen Brauchbarkeit als Betrachtungsinstrument und Analyseschema bestätigt wurden. Es seien beispielhaft einige Betrachtungsebenen, die für die Ausbildung von besonderer Bedeutung waren, dargestellt:

a) *Gruppenstabilität, Gruppenidentität, Kohäsion*: Die Gruppe stellt ein *social network* (Petzold 1979c; Röhrle 1994) dar und entwickelt sich in den ersten Seminaren nach Überwindung der Vorsicht und Ängstlichkeit zu einem relativ tragfähigen Netz mittlerer Dichte, in dem die Mitglieder durchaus supportive Funktionen füreinander übernehmen. „Group therapy is where one man becomes the therapeutic agent of the other“ (Moreno 1932). Für die tiefenden Arbeiten der ersten beiden Ausbildungsjahre war genügend Boden („Wir-Gefühl“) vorhanden, auf dem eine solche Beschäftigung mit eigenen relevanten biographischen Themen, den „offenen Gestalten“ (Perls 1969), möglich war. Als ein die Gruppe beeinflussender Faktor sei hier auch noch die Begleitforschung genannt, die teils als irritierend und vorsichtig-machend, teils aber auch als bestärkend und Stolz-hervorrufend gewertet wurde. Die Identifikation mit dem Ausbildungsgang für SupervisorInnen und mit der Methode und ihrer Theorie, d.h. der „Integrativen Supervision“ war durchweg hoch. Eine identifikatorische Zugehörigkeit zu einem Institut – sei es mit dem Ausbildungsinstitut (FPI/EAG) oder dem Ausbildungsträger (PSÖ) – konnte aufgrund organisatorischer Mängel des Trägers (PSÖ) teilweise nicht so gut entwickelt werden.

b) *Kontinuität*: Der zeitliche Gesamtrahmen war der Gruppe bewusst und von Beginn an klar definiert. Er spannte sich, von der in den Arbeiten betrachteten Perspektive her, weit in die Vergangenheit der einzelnen Gruppenmitglieder (biographische Selbsterfahrung), war aber ebenso weit in die Zukunft ausgedehnt (in die Arbeit an der zukünftigen Identität als SupervisorIn, imaginatives Annähern an das eigene Alter bis hin zum Tod).

c) *Kommunikative Kompetenz und Performanz, diskursiver ko-respon-dierender Stil*: Wenn man das Ko-respondenzmodell der Integrativen

Theorie (Petzold 1978c, 1991e, 1994a), das die Diskursivität der Kommunikation betont, als Parameter für die Arbeit in der Gruppe anlegt, so ist es den TeilnehmerInnen gelungen, die Kommunikation und Meta-Kommunikation ihrer Reflexions- und Metareflexionstätigkeit im Verlauf der Ausbildung zu verbessern. Die Gruppe arbeitete im Sinne der *joint competence and performance* (Petzold u.a. 1994b), was auch in den Statements zur Wichtigkeit des Austauschs der TeilnehmerInnen bezüglich ihrer Felderfahrungen zum Ausdruck kam. Außerdem wurde die Gruppe besonders gegen das Ausbildungsende hin ermutigt, ihre Lernbedürfnisse selbst zu erkennen und ihre Lernprozesse selbst zu gestalten, nachzufragen und die Ressourcen ihrer Mitglieder im Sinne des *exchange learning* (ibid.) und moderner, berufsbezogener Erwachsenenbildung in „halboffenen Curricula“ produktiv zu nutzen. Das schwelende Gruppenthema der Konkurrenz untereinander stellte in Bezug auf diesen Aspekt der Zusammenarbeit offenbar kein Hindernis dar.

d) *Themen und Themenentwicklung*: Bezüglich der aufgetretenen Themen und ihrer Entwicklung lassen sich die folgenden Schwerpunkte festhalten. Inhaltliche Themen, die mit den im Curriculum festgelegten Lernzielen für das jeweilige Seminar korrespondieren, z.B. Beratungstechniken, Anwendung kreativer Medien, Organisationskultur etc. (tritt in den Kompaktseminaren immer wieder in den Vordergrund); Themen, die mit dem momentanen Stand der Gruppenentwicklung zu tun haben, etwa Ängstlichkeit in Bezug auf Sich-Öffnen voreinander, Konflikte mit LehrsupervisorInnen, Abschied nehmen etc.; Themen, die durch persönliche Arbeiten einzelner TeilnehmerInnen eingebracht werden und allgemeine Resonanz in der Gruppe finden; „Lebensthemen“ zur Problematik in Beziehungen, Geschlechterrollen, Ablösung von elterlichen Aufträgen und philosophische Betrachtungen dazu etc.; Themen, die mit der professionellen Identität der Gruppenmitglieder zu tun haben, z.B. Fragen des Settings, des Berufseinstiegs, „supervisorische“ Fragen im engeren Sinn; Themen der Meta-Ebene, in denen die Gruppe sich über den eigenen Prozess austauscht, den Verlauf der Ausbildung bespricht. In der Entwicklung zeigt sich, dass ein Teil der Themen zuerst unbewusst bzw. vorbewusst ist und dann durch Interventionen der LehrsupervisorInnen oder durch einzelne ProtagonistInnen an die Oberfläche der Bewusstheit geholt und angesprochen wird (Petzold 1988a,b).

e) *Werte und Normen, die Gruppe als social world*: Hier stellt der Transfer der Werte und Normen bzw. des Menschenbildes der Integrativen Supervision durch den Prozess der Ausbildung und das Beispiel der LehrsupervisorInnen („Lernen am Modell“; Bandura 1977a, 1989) und der „szenischen Internalisierung“ (Petzold 1993i) das wesentlichste Ergebnis dar. Achtung vor dem Individuum, dem An-

deren (Marcel 1967; Lévinas 1983) im Verstehen seines Gewordenseins, annehmende und empathische Grundhaltung, phänomenologische Position gegenüber dem Geschehen (vgl. Petzold 1980g; 1996k). Außerdem fand ein Transfer zentraler Konzepte der Integrativen Supervision wie „Mehrperspektivität“, „Kulturalität“, „Exzentrizität“, „Lifespan-development“ etc. statt. Anfangs hatte die Mehrzahl der KandidatInnen aufgrund der Komplexität der Annahmen und der Fachsprache Schwierigkeiten in der Rezeption. Das differenzierte Theoriemodell löste zunächst Überforderung und Unsicherheit aus. Das Nicht-Verstehen-Können herrschte so lange vor, bis die Eckpfeiler der Theorie erarbeitet waren, dann aber konnte der sinnvolle Gehalt erkannt werden, war eine produktive Nutzung und Umsetzung möglich, ja entstand eine Faszination an „Integrativer Theorienbildung“. Die Abschlusskolloquien zeigten, dass die AbsolventInnen mit dem begrifflichen Apparat umgehen, im multi-, inter- und transdisziplinären Zugang denken und im multitheoretischen Diskurs des Integrativen Ansatzes argumentierend Fragestellungen bearbeiten konnten.

Bezüglich divergenter innergruppaler *social worlds* (Strauss 1978; Petzold/Petzold 1993a) ist anzumerken, dass ein als dramatisch empfundenener Konfliktausbruch in der Gruppe in allen verbalen Untersuchungsinstrumenten angesprochen wird. Dabei spaltete sich die Gruppe in mindestens zwei Subformationen. Eine Synchronisation der verschiedenen Anschauungen über den oftmals wieder thematisierten Konflikt konnte im Verlauf des Gruppenprozesses nicht erreicht werden.

f) *Rollen und Rollenkonflikte*: Ein in der Gruppe, sicher auch durch ihre Zusammensetzung (vier Männer, elf Frauen), häufig evoziertes Thema war das der Geschlechterrollen und der Mann-/Frau-Stereotypen. Von den männlichen Teilnehmern wurde dies anfangs mit Gefühlen der Überforderung und des Rückzugs beantwortet. In Bezug auf das Thema der Geschlechterdifferenz zeigte sich in den Beobachtungsprotokollen bei wechselnden ProtagonistInnen doch eine Weiterentwicklung in Hinblick auf mehr Verständnis und Differenzierung, zum Teil aber auch Resignation über das subjektiv geringe Ausmaß der erreichten Änderung des bzw. der Anderen.

g) *Sozioökologischer Kontext und social affordances*: Ein „Stück Heimat“ fand die Gruppe im Seminarhaus, das bis auf vier Seminare den örtlichen Rahmen der Ausbildung darstellte. Als beeinflussendes Kontextelement muss auch die Tatsache der Begleitforschung genannt werden, sowie organisatorische Schwierigkeiten, durch die Teilung in eine österreichische Ausbildungsträgerin (PSÖ) und das deutsche Institut (EAG/FPI), das die Mehrzahl der LehrsupervisorInnen entsandte und das Curriculum erstellt hatte. Die Gruppe beklagte dabei die nicht immer ausreichenden Informationen über Rahmen-

bedingungen der Ausbildung und Berufsentwicklung von SupervisorInnen in Österreich (die seinerzeit sehr im Fluss war).

h) *Übertragungsdynamiken, empathische Resonanz und Beziehungen*: In Bezug auf diesen (sehr interpretativen) Aspekt unserer Analyse, sei beispielhaft auf die Rückmeldungen zu den LehrsupervisorInnen der fortlaufenden Weiterbildungsgruppe verwiesen: Dem Leiter der ersten beiden Ausbildungsjahre wurden hier väterliche Züge im Sinne von streng, ernst, tief, kompetent, Autorität, aber auch gewährend, schützend zugeschrieben. Dies findet in der Gegenübertragung des Lehrsupervisors/Dozenten auf die Gruppe als eine zu erziehende, zu bildende, an etwas heranzuführende seine Entsprechung. Ganz im Gegensatz dazu stehen die der Lehrsupervisorin/Dozentin des dritten Ausbildungsjahres zugeschriebenen Eigenschaften: schnell, luftig, spritzig, lustig, spielerisch, spontan, sowie ermutigend, ernstnehmend, fördernd, aber auch als dominant im Mittelpunkt stehend, sprunghaft und übertrieben. Die Mitglieder der Gruppe waren untereinander auch einigen heftigen „lateralen Übertragungsprozessen“ ausgesetzt: Zuschreibungen „Wilde“ und „Zahme“, Kompetenzattributionen bezüglich der supervisorischen Arbeit, sowie Übertragungen mütterlicher Qualitäten auf einige Frauen in der Gruppe, eine „graue Eminenz“, diverse „streitbare Emanzen“, verschlossene Männer als „Dosen“, u.v.a.m. illustrieren dieses Phänomen.

i) *Ressourcen, Potentiale, Ziele*: Die Ziele der Ausbildung wurden von den verschiedenen LehrsupervisorInnen/DozentInnen nie aus dem Auge verloren, es gab im Verlauf der Ausbildung kaum eine Sequenz, in der nicht zumindest in der Nachbesprechung und Analyse des soeben Geschehenen dessen Relevanz für supervisorisches Handeln thematisiert wurde. Dies stellt ein wesentliches didaktisches Moment dar, dem, wenn auch in unterschiedlichem Maß, alle LehrsupervisorInnen verpflichtet waren. Eine Beleuchtung und Erklärung ihrer Handlungsweise bzw. des soeben abgelaufenen Prozesses im Sinne des Bezugs zur supervisorischen Praxis (*processing*) wurde stets abgegeben. Dies wäre nicht möglich gewesen, wenn nicht alle DozentInnen *zugleich* auch erfahrene LehrsupervisorInnen gewesen wären. Als wesentliche Ressource und Potential der Gruppe soll ihre *joint competence and performance* bezüglich der Felderfahrung gewürdigt werden, die zu einer wesentlichen inhaltlichen Anreicherung beitrug.

k) *Modalitäten, Methoden, Techniken, Medien*: Hier sei auf den Wechsel in der didaktischen Hauptrichtung gegen das dritte Ausbildungsjahr zu hingewiesen, der in der Gruppe eine Änderung der emotionalen Atmosphäre evozierte: *Erlebniszentriert-stimulierend* im ersten Jahr, *konfliktzentriert-aufdeckend* im zweiten Jahr und *übungszentriert-kompetenz/performancefördernd* im letzten Teil der Ausbildung. Die Übergänge waren dabei fließend, es konnten keine absoluten Trennungen

dieser *Modalitäten* (Petzold 1993h) konstatiert werden. An *Methoden* (ibid.) wurden hauptsächlich Gestalt- und psychodramatische Methoden mit ihren *Techniken* (Rollentausch, Doppeln etc.) verwendet. Von den *Medien* her lag der Schwerpunkt auf kreativen und der Anschaulichkeit dienenden Medien (idem 1977c; Petzold/Orth 1990a). Die *Interventionsstile* waren je nach LehrsupervisorIn verschieden, es fanden sich sowohl supportive wie konfrontierende als auch abstinente etc. *Stile* (idem 1980g, 1977c).

Im Vergleich der *Prozessanalyse* mit den Ergebnissen des *Videoratings* kann global bestätigt werden, dass sich der festgestellte *Performanzgewinn* auch in den beobachteten übenden, supervisorisch-beratenden Einzelarbeiten von GruppenteilnehmerInnen im Verlauf der Ausbildung gezeigt hat. Der Eindruck der die Videoaufzeichnungen auswertenden RaterInnen bezüglich einer Qualitätssteigerung bei Zeitpunkt 2 ist auch nach Ansicht der teilhabenden Beobachterin gerechtfertigt. Das zeigt sich in den Befriedigung und Stolz ausdrückenden Feedbacks jener TeilnehmerInnen, die sich bei den Abschlussvideos als SupervisorInnen zur Verfügung gestellt hatten. Insofern wurde ein zuvor eher als belastend erlebtes Instrument der Forschung zu einer Quelle der Zufriedenheit und Bestätigung durch die TeilnehmerInnen für ihre neue Rolle (denn: „Wer es vor dem Videoauge der Forschung schafft, der schafft es auch in anderen Kontexten!“).

6.4 Die Interviews: Materialien, Konnektierung und Interpretationen

Bezüglich der *Analyse der Lernwünsche* fällt auf, dass diese im Eingangsinterview diffus sind. Es wird allgemein ein besseres Verständnis für Menschen und ein besserer Umgang mit sozialen Situationen gewünscht. Die Antworten gehen anfangs in die Richtung, Methoden, Techniken, Theorien und Modelle an die Hand zu bekommen, wobei zwischen diesen Ebenen nicht unterschieden wird. Diese Verwirrung der Begriffe und das „Nicht-so-recht-wissen-wohin-es-geht“ spiegelt sich in der Beobachtung *des Umgangs der Gruppe mit Theorien* oder in der Diskussion um die Grenzen zwischen Therapie und Supervision wider. Diese Frage der Abgrenzung beider Arbeitsformen wurde in den Gruppensitzungen immer wieder thematisiert und ist auch in den Abschlussinterviews mehrfach angesprochen worden.

Aus der Analyse der Eingangsinterviews lassen sich verschiedenste Motive erkennen, die Ausbildung zu beginnen, wobei die Erwartungen und Wünsche an diese Ausbildung noch sehr unklar sind. Erst im Verlaufe des Ausbildungsprozesses fügen sich theoretische Konzepte, Beispiele praktischer Arbeit verschiedener LehrsupervisorInnen, die trotz der Unterschiedlichkeit ihrer *Stile* Gemeinsamkeiten

haben und eigenes Erleben zu einem „hinlänglich konsistenten“ Ganzen zusammen.

Die Interviewten gaben in den Abschlussinterviews an, mehr Verständnis für andere Menschen gewonnen zu haben, sich besser einfühlen zu können und mehr Aspekte als früher zur Erklärung der Entwicklung von Problemen zur Verfügung zu haben. Dies kann als Tendenz der Erweiterung der Selbst- und Fremdwahrnehmung der TeilnehmerInnen und damit auch ihrer Deutungsmuster für soziale Situationen interpretiert werden. Diesbezüglich zeigt sich eine Übereinstimmung mit den Ergebnissen der Untersuchung von *Schreyögg* (1994) zur Integrativen Supervision: „Durch die Vergrößerung der Wahrnehmungsbreite und die Ausweitung der Deutungsmöglichkeiten wird supervisorische Professionalität konstituiert.“

Insgesamt äußerten sich alle TeilnehmerInnen zufrieden über die Ausbildung und ihren Ablauf bzw. stolz, dieses Curriculum absolviert zu haben. Neben all dem Positiven, das auch wir in der beobachtenden Begleitung der Ausbildungsgruppe finden konnten, muss kritisch aber die Frage aufgeworfen werden, inwieweit der Effekt der *invested interests* bei einer solchen Bewertung auch eine Rolle spielt. Allerdings findet sich in einer sehr differenzierten Ausbildungs- und Curriculumsevaluation (90 Items) des gleichen Ausbildungsinstituts (EAG/FPI) eine hohe Bewertung eines ähnlichen Supervisionscurriculums, nämlich mit (2) „gut“ , (vgl. *Petzold/Hass* u.a. 1995).

6.5 Zusammenschau der Ergebnisse der Videoratings

Für das Rating der Videoaufzeichnungen wurden von ExpertenraterInnen (LehrsupervisorInnen), nach Analyse der Videos von Supervisionssitzungen der TeilnehmerInnen, zu Beginn und am Ende der Ausbildung Beobachtungskategorien erarbeitet. In einem zweiten Schritt wurden BlindraterInnen (keine SupervisorInnen, SozialwissenschaftlerInnen) auf diese Kategorien eingeschult, um dann die in Zufallsfolge vorgegebenen Videos, ohne zu wissen, dass es sich um eine Vorher-Nachher-Messung handelte, nach diesen Kategorien zu beurteilen. Die wohl auffälligste von den RaterInnen konstatierte Veränderung ist die Abnahme der Kategorien *Handlungsvorschläge machen* und *Überreden*. Die Abnahme dieser Ratingkategorie, ganz im Sinne von qualitätsvoller professioneller Beratung, stimmt gut mit den Aussagen aus den Interviews überein, in denen die TeilnehmerInnen ihre Fähigkeit von besserem *Abgrenzen*, andere *So-sein-lassen-können*, nicht mehr *unbedingt helfen* zu müssen, ansprechen. Ein interessantes Detail ist hierbei, dass besonders die weiblichen TeilnehmerInnen die neu gestärkte oder erworbene Fähigkeit, sich nicht mehr so sehr von Hilfesuchenden gefangen nehmen zu lassen, betonen. Hier sei auf die einschlägigen Theorien zur geschlechtsspezifischen Sozialisation ver-

wiesen, in denen diese, den Frauen anerzogene Stärke des Zuhörens und Helfens, sich für sie als große Belastung in sozialen Berufen erweist. Dies spricht auch dafür, dass für überlastete Berufsgruppen ein Lernen, das fachlich begründet erlaubt, weniger Verantwortung zu übernehmen und mit weniger überzogenen Ansprüchen (Schuld- und/oder Pflichtgefühl) zu arbeiten, den Burnout-Phänomenen entgegenwirkt (Petzold/Petzold 1996b). Als SupervisorInnen sind die GruppenteilnehmerInnen zum Zeitpunkt 2 offenbar auch in ihren Interventionen weniger vorwärtstreibend und können sich gelassener zurücknehmen. Auch bezüglich der *Körperhaltung* weisen alle RaterInnen auf eine Abnahme der Zeichen der Nervosität und eine größere Stimmigkeit, auf weniger Bedrängendes hin. Im Sinne der *Mehrperspektivität* zeigen sich Veränderungen in der Vielfalt der in der Supervisions-sitzung angesprochenen Ebenen, der Zeithorizont etwa ist breiter geworden. Körperliche Phänomene und intrapsychische Probleme bei der SupervisandIn werden vermehrt angesprochen. Die um das Doppelte gestiegene Häufigkeit der *Klärung des Settings* zu Beginn der Sitzung deutet auf eine ganz klare Steigerung von professioneller Kompetenz und Performanz hin und auf einen direkten Transfer dieses in der Ausbildungszeit immer wieder thematisierten Komplexes in die eigene Supervisionsarbeit. Unabhängig von den eingeschulten RaterInnen stellten auch die ExpertenraterInnen und die ForscherInnen, die die Videos analysiert hatten, insgesamt eine *Steigerung der professionellen Qualität* fest, die an diesem Material deutlich ersichtlich wurde.

6.6 Zum Vergleich von Versuchs- und Kontrollgruppe

In diesem Teil des Forschungsprojektes sind unsere Überlegungen zu einer Verknüpfung qualitativer und quantitativer Konzepte nur zum Teil umsetzbar gewesen. Das Kontrollgruppen-Design aus der normothesischen, empirisch-psychologischen Forschung greift nur im Bereich der Testvorgaben, die ja auch diesem forschungstheoretischen Hintergrund entstammen. Bezüglich dieses Vergleichs stellen sich die *nicht* an einer derartigen Ausbildung teilnehmenden Personen der Kontrollgruppe in einigen Parametern wesentlich verändert dar: Im *Gießen Test* zeigt sich eine Reduktion der Skala *Soziale Potenz*, im PRF sinken die Werte für *Dominanz*, *Bedürfnis nach Beachtung* und *Spielerische Grundhaltung* bei der Kontrollgruppe im Vergleich zur Versuchsgruppe ab, während die *Risikovermeidung* zunimmt. Im ABB zeigt sich eine *verminderte Zufriedenheit mit der Arbeit* bei der Kontrollgruppe.

Diese hier deutlichen und beachtlich zu nennenden Unterschiede in den Testskalen zwischen der Gruppe der AusbildungsteilnehmerInnen und der Kontrollgruppe können nur mit großer Vorsicht im

Sinne einer Kausalzuschreibung interpretiert werden. Wir konnten natürlich nicht, wie ein streng quantitativ-empirisches Design es fordert, die sonstigen Umweltbedingungen bis auf die zu messende „Variable“ bei beiden Versuchsgruppen gleich halten. Eine Parallelisierung der Personen fand nur bezüglich des Geschlechts und des Arbeitsfeldes statt. Somit liegt der Unterschied zwischen den beiden Gruppen sicher nicht einzig und allein in der Absolvierung einer Supervisionsausbildung. Dennoch kann man annehmen, dass diese Ausbildung mit ein Faktor ist, der die Differenzen der beiden Gruppen zuungunsten der Kontrollgruppe mitbedingt. Wenn wir von einer Mitbeeinflussung ausgehen, dann ist der Vergleich der beiden Gruppen eine Bestätigung der positiven Wirkung der Ausbildung in Richtung beruflicher Zufriedenheit und positivem Selbstkonzept. Fest steht auch, dass die Ergebnisse für sich genommen genau im Trend der Burnout-Forschung liegen (Enzmann/Kleiber 1989; Petzold 1991p; Petzold/Petzold 1996b; Fengler 1994).

Die ebenfalls mit der Kontrollgruppe geführten Interviews sind in der Struktur, der Länge und bezüglich des Themas inhaltsanalytisch kaum mit der Versuchsgruppe zu vergleichen. Generell entstand in den Gesprächen der Forscherin mit der Kontrollgruppe der Eindruck, dass diese bezüglich ihrer Arbeit weniger vom *selbstständigen* Gestalten als vom Bemühen geprägt sind, Anforderungen anderer oder den „Sachzwängen“ gerecht zu werden, d.h., ihr *locus of control* ist ein externaler (Flammer 1990). Die Attributionen erweisen sich bei der Kontrollgruppe als tendenziell external, also in der Sicht der Interviewten außerhalb ihrer Person liegend. Diese Tatsache erklärt auch die geringere Arbeitszufriedenheit durch eine extrinsische Arbeitsmotivation (Rosenstiehl 1992) und eine dadurch höhere Burnout-Gefährdung (Harris 1983; Petzold 1994p). Weiterhin nennen die Befragten in den Interviews auf die Frage nach Verbesserungswünschen oft die Kommunikationsstrukturen an ihrem Arbeitsplatz. Das Erkennen der Notwendigkeit einer Verbesserung auf diesem Gebiet ist jedoch von Resignation begleitet, was das Erleben der Möglichkeiten der persönlichen Einflussnahme auf den Kommunikationsstil betrifft.

Die Haltung der Kontrollgruppe zu Supervision ist von Skepsis und Misstrauen gekennzeichnet und wird mit „schon gemachten, schlechten Erfahrungen“ begründet. Dies steht in einem gewissen Widerspruch zu dem vorhin genannten Wunsch nach Offenheit, der zwar von der Mehrzahl geäußert wird, aber behindert ist von der Angst, sich zu zeigen. Weiterbildung wird generell von allen Befragten als positiv bewertet, aber meist als zu kurz empfunden.

7. Schlussfolgerungen

In einem letzten Schritt wurden die Informationen aus den einzelnen Datenquellen und unsere Interpretationen zu Schlussfolgerungen und Empfehlungen für weitere Supervisionsausbildungen verdichtet.

7.1 Rückmeldungen der TeilnehmerInnen zum Curriculum

Der *Sozialgeriatrisch-klinische Schwerpunkt* der Ausbildung wurde als wichtig beschrieben, wobei die Anregung gemacht wurde, dass er nicht nur von einer hauptvortragenden Dozentin abgedeckt werden sollte. In Hinblick auf eine *Modellvielfalt* wären noch gerne andere Meinungen und Darstellungen zur Arbeit in diesem Feld von anderen Fachleuten aus verschiedenen Richtungen gehört worden. Insgesamt hätten sich einige TeilnehmerInnen noch eine *Vertiefung* dieses Schwerpunkts gewünscht, da sie der Meinung waren, vieles des in den Kompaktseminaren zu diesem Thema Vermittelten ohnehin schon zu kennen (dabei muss bedacht werden, dass die TeilnehmerInnen an dieser Ausbildung sicher mehr oder minder selbst Fachleute auf diesem Gebiet waren). Hier wäre eine weitere Vertiefung des Schwerpunkts flexibel je nach Gruppenzusammensetzung und Lernwünschen empfehlenswert. Ein weiterer Vorschlag bezieht sich auf das vermehrte Einbauen von *Exkursionen* ins Curriculum; im beobachteten Lehrgang lud eine Teilnehmerin die Gruppe ein, ihre Institution zu besuchen, was mit großem Interesse aufgenommen wurde; dies unterstreicht auch die Bedeutung der *joint competence* (Petzold u.a. 1994b), die in dieser Weise vermehrt genutzt werden könnte.

Kritik wurde nur an der *Positionierung* des Kompaktseminars „Angehörigenarbeit“ laut. Dieses Thema hätte man sich schon früher im Curriculum gewünscht, auch die vorherrschende *Methodik* dieses Seminars, die Arbeit aus eigener Betroffenheit, wurde gegen Ende der Ausbildung (vorletztes Seminar) als unpassend empfunden. Dies kann in Richtung einer Empfehlung interpretiert werden, dass bei Curricula, die auf anfänglicher Schwerpunktsetzung im Bereich der persönlichen und sozialen Kompetenzen und Performanzen und erst in der Folge der spezialisierten Förderung professioneller Methodik abstellen (Schreyögg 1994a), ein Mischen dieser didaktischen Ansätze nicht gut aufgenommen wird. Die Linie der Stile und Arbeitsweisen sollte nicht zu sehr unterbrochen werden, sondern eine „gute Kontinuität“ aufweisen, die der wachsenden „Sinnerfassungskapazität“ (Petzold 1992a, 489f, 700ff) und „Professionalität“ der Teilnehmer Rechnung trägt.

Mehrere Teilnehmer gehen in ihrer Kritik auf die *Zeitstruktur* der Seminare ein und wünschen sich eine Ausdehnung der Seminare der

fortlaufenden Gruppe etwa ab Donnerstag abend (Hintergrund war, dass die Teilnehmer aus ganz Österreich kamen, z. T. mit langen An- und Abreisezeiten). Auch für den Beginn, den Einstieg in die fortlaufende Gruppe, wurden fünftägige Blocks bzw. zum Abschluss der Ausbildung noch ein vertiefter, längerer Seminarabschnitt angeregt; eine Übereinstimmung mit den Schlussfolgerungen aus der Strukturanalyse der Beobachtungen. Lobend erwähnt und als wichtig benannt wurde die relative Konstanz der *Tagungsstätte*.

Insgesamt hat sich in den Rückmeldungen der TeilnehmerInnen bezüglich der *Umsetzung* des Gelernten in die schon ausgeübte *Berufspraxis* (wobei hiermit nicht nur die supervisorisch-freiberufliche Tätigkeit im engeren Sinne gemeint ist) bzw. die Integration in den Arbeitsstil, in dem sie ihre Position ausfüllen, gezeigt, dass dieses Curriculum nicht nur eine supervisorische Weiterbildung darstellt. Vielmehr handelt es sich bei diesem Curriculum auch um eine *prinzipielle Höherqualifikation, was den sozialwissenschaftlich fundierten Umgang mit Menschen und die Arbeit in Institutionen anbetrifft*, nicht nur aber auch spezifisch für den Vertiefungsschwerpunkt im klinisch-geriatrischen Bereich. Dies ist dem kommunikativ- und sozialwissenschaftlich-allgemeinbildenden Konzept des Lehrens und Lernens in diesem Ausbildungsmodell zu verdanken. Eine wichtige Rolle spielt dabei auch die von den TeilnehmerInnen oft erwähnte klare Vermittlung der Grundannahmen der Ausbildung, z.B. des Menschenbildes, der Erkenntnistheorie und der ethischen Orientierung des Integrativen Ansatzes der Supervision (vgl. *Petzold 1991l, 1991a, 1992a, 500 ff.*). Die geglückte Übernahme vieler der gelehrten Methoden in die eigene Praxis, in den Umgang mit KlientInnen, wie sie in den Abschlussinterviews mehrmals angesprochen wird, ist dem Eigenerleben der TeilnehmerInnen als Beteiligten in den diese Methoden und Techniken übenden Sequenzen zuzuschreiben: Wer selbst erlebt hat, wie eine Gruppe in kreativem Zusammenspiel „*Konflux*“ entwickelt (*Petzold/Orth 1996b*), wie sich eine Rolle in einem Rollenspiel (*Petzold 1979k*), die Involvierung bei Imaginationsübungen (*Katz-Bernstein 1990; Signer-Brandau 1986*) und der lustvolle, nicht zensurierte Umgang mit kreativen Medien, etwa mit Handpuppen *anfühlt* (*Petzold/Orth 1990a*), wer Mapping- und Chartingansätze praktisch erlebt hat (*Schneiter u.a. 1996*), kann solches Handwerkszeug auch adäquat anwenden. Insofern ist der übende, am eigenen, experimentellen Tun orientierte Charakter der Ausbildung, die Verbindung von Selbsterfahrung, Methodenvermittlung bzw. -einübung und die Theorievermittlung für diese Umsetzung höchst förderlich: ein integratives, kokreatives Lehren und Lernen (*Sieper/Petzold 1993c*), das „*persönliche Souveränität*“ und ein lebendiges Miteinander, „*fundierte Kollealität*“ (*Petzold/Orth 1996b*) fördert.

7.2 Voraussetzungen und Zulassungsbedingungen zur Ausbildung

Die im Curriculum beobachtete Form der Zweiteilung der Entscheidung zur Zulassung wird als günstig erachtet: So wird im intensiven Gruppenprozess des *Zulassungsseminars* schon das Mehrpersonen-Setting, im *Zulassungsinterview* die dyadische Arbeitsform weggenommen und das Verhalten der KandidatInnen in beiden Situationen beobachtet. Weiterhin trägt dadurch nicht eine Lehrsupervisorin allein die Verantwortung für die Aufnahme oder Ablehnung der Kandidatin. Das Zulassungsseminar ist der Einstieg und zugleich eines der intensivsten Erlebnisse des Curriculums. Die TeilnehmerInnen wissen zu einem Teil noch nicht genau, worauf sie sich einlassen, wie ein „Integratives Lernen“ (Sieper/Petzold 1993c) in der Verbindung kognitiver, emotionaler, sozialer und methodischer Vermittlung „kokreativ“ über Selbsterfahrung und *Konfluxphänomene* (Petzold/Orth 1996b) vor sich geht. Deshalb wäre es wichtig, dass die Prinzipien eines solchen Seminarblocks allen TeilnehmerInnen bei der Anmeldung mitgeteilt werden, da sie oftmals ihre Erfahrungen in Fortbildungsseminaren, die auf anderen Lernprinzipien aufbauen, gesammelt haben und einige KandidatInnen bis dahin auch gar nichts anderes kennengelernt haben.

Offen bleibt die Frage, ob nicht ein höheres Maß an *Selbsterfahrung*, *Eigentherapie* und/oder *Gruppenerfahrung* als bislang gefordert Voraussetzung für eine solche Ausbildung sein sollte (die obligatorische, methodische Vorausbildung deckt dies nicht immer ausreichend ab). Ein Großteil der AusbildungsteilnehmerInnen begab sich im Laufe des Curriculums während der ersten beiden Ausbildungsjahre auch ohne dezidierte Auflage in psychotherapeutische Selbsterfahrung. Offenbar verspürten die TeilnehmerInnen die Notwendigkeit einer tiefergehenden Bearbeitung persönlicher Problembereiche, die in einem so komplexen, umfassend wirkenden Curriculum aufkommen und bewusst werden können.

Als weitere Voraussetzung sollte ein höheres Maß an spezifischer und *qualifizierter Erfahrung mit Supervision* gefordert werden. Unsere Beobachtungen haben gezeigt, dass es bei den KandidatInnen viele negative Supervisionserfahrungen mit unzureichend qualifizierten oder schlecht arbeitenden SupervisorInnen gab; und dabei scheint deren Vorausbildung *kein verlässliches Kriterium für Qualität zu sein!* Darüber hinaus war bei den Teilnehmern größtenteils nur wenig substantielles, kognitives Wissen über Supervision vorhanden. Das kognitive Wissen ist in der Ausbildung leichter vermittelbar, wenn auf positive Vorerfahrungen außerhalb des Curriculums Bezug genommen werden kann. Auch dies ist durch obligatorische Vorsupervision bei „anerkannten“ Supervisoren leider nicht immer gewährleistet!

Wir empfehlen weiterhin, dass neben der klareren Voraussetzungsformulierung für Interessierte, in den ersten Seminaren den KandidatInnen die *Metaannahmen des didaktischen Konzepts* in hinreichender Weise vermittelt werden, nämlich dass es in der supervisorischen Arbeit Kompetenzen und Performanzen gibt. So geht es in einem solchen Supervisionscurriculum neben der Vermittlung von kognitivem Wissen und Methodik im Wesentlichen um den Umgang mit Menschen, und dieser wird durch *Erfahrung an sich und mit sich selbst* und durch *persönlich erlebte* und *metareflektierte Wertsetzungen* vermittelt. Wir sind der Ansicht, dass ein vermehrtes, klares Ansprechen und Erklären dieser Ziele und Methoden zur Minderung von Orientierungsproblemen oder Überforderung in den ersten Seminaren beitragen könnte. Eine solche Information und Vermittlung auf der Sach- und Affektebene müsste bei einem derart komplexen Lehr- und Lernprozess von den LehrsupervisorInnen noch prägnanter erfolgen, da die TeilnehmerInnen zu Beginn der Ausbildung noch wenig Klarheit über die Formen und Stile des supervisorischen Lernens haben. Auf der anderen Seite wird hier eine besondere, für Supervision unverzichtbare Kompetenz geschult, die Fähigkeit, Komplexität zu reduzieren und sich in komplexen Fragestellungen zu orientieren.

7.3 Zur Struktur des Curriculums

Insgesamt kann die Struktur des untersuchten Ausbildungsgangs als didaktisch sinnvoll und effizient bewertet werden. Durch die Zweiteilung in Kompaktseminare mit verschiedenen Lehrsupervisorinnen/Dozentinnen zu bestimmten Schwerpunktthemen und einer fortlaufenden Gruppe mit einem festen Lehrsupervisor/Dozenten (Lehrsupervisor und ggf. Co-Leiterin nach zwei Jahren, wechselnd für das dritte Jahr) kann einerseits eine Vielfalt von Modellen, Arbeitsmethoden und Arbeitsstilen geboten und „*Mehrperspektivität*“ geschult werden. Andererseits kann durch die Gruppe als tragendes Element eine Basis des Vertrauens zum Aufbau von „*persönlicher Souveränität*“ und „*fundierter Kollegialität*“ (Petzold/Orth 1996b) sowie von „*Konflux*“, d.h. kokreativer Arbeitsfähigkeit, erreicht werden. Es wird überdies ein Gruppenprozess erlebbar, dessen Dynamik genutzt wird und modellhaft für die Handhabung von Prozessen in fortlaufenden Gruppen- bzw. Teamsupervisionen gelten kann. So kann die Nutzung von *joint competence and performance* (ibid.) und Ko-responsenzfähigkeit erfahrbar gemacht werden.

Der unmittelbare Beginn der Kompaktseminare in der untersuchten Gruppe nach nur einem Ausbildungswochenende in der fortlaufenden Gruppe erschwert offenbar ein rasches Zustandekommen der Kohäsions- und Vertrauensbildung zwischen dem Leiter/der Leiterin dieses Seminartyps und den TeilnehmerInnen. Darüber hinaus

beträgt die Dauer eines Kompaktseminars fünf Tage, was im Vergleich zu den Wochenendseminaren einen vertieften Prozess fördert. Die Gruppe äußerte sich u.a. am Beginn der Ausbildung etwas verwirrt über die anfangs zahlreichen Wechsel der Dozentinnen, was einerseits sicher die Innenbindung als Gruppe förderte, andererseits aber in dieser Gruppe den Aufbau einer stabilen Beziehung zum konstant bleibenden Lehrsupervisor/Dozenten der ersten beiden Ausbildungsjahre zunächst behinderte und verzögerte.

7.4 Curricularer Prozess

Ein wesentliches Element stellt bei komplexen Curricula, in denen verschiedene Lehrende eingebunden sind, der *Kontakt* zwischen den LehrsupervisorInnen/DozentInnen aus den verschiedenen Ausbildungsstrukturen dar (hier einenteils aus den Kompaktseminaren, andernteils aus der fortlaufenden Gruppe). Damit sollte der *Informationsfluss* innerhalb des Lehrpersonals (über das, was in der Gruppe schon geschehen ist, was wie bearbeitet wurde) zumindest skizzenhaft ermöglicht werden. Ein diesbezüglicher Mangel wurde auch von den DozentInnen/LehrsupervisorInnen wiederholt beklagt. So könnte ein erneutes Aufwärmen von „alten Szenen“ klarer hinterfragt werden. Auch methodische Fragen („Habt ihr schon diese Theorie, jene Übung durchgenommen?“) würden sich nicht so häufig stellen. Auf der anderen Seite erleben die Teilnehmer, wie sich der Lehrsupervisor/Dozent schnell orientiert, Übersicht gewinnt, und sie lernen zugleich, sich auf neue Situationen einzustellen, womit eine große Nähe zu supervisorischen Praxissituationen gegeben ist, in der Situationsflexibilität eine wichtige Rolle spielt.

Ein weiterer erwähnenswerter Punkt ist die Anregung, den TeilnehmerInnen vermehrt *Empfehlungen zu Einzel- oder Gruppentherapie* zu geben, falls im Laufe der Ausbildung starke Belastungen, Traumata und Defizite aus der Biographie auftauchen und bewusst werden. Dies geschah vereinzelt, sollte aber als mögliches wichtiges, begleitendes Element einer solchen Ausbildung schon zu Anfang genannt werden. Durch das tiefende Training der personalen und sozialen Kompetenzen und Performanzen sowie durch die Gruppensituation mit ihren psychodynamischen, familien- und gruppenspezifischen Konstellationen können persönlich belastende Inhalte bei Einzelnen virulent werden. Supervisionsausbildungsgruppen sind aber aufgrund ihres Auftrags nicht in der Lage, eine Aufarbeitung von unbewussten Konflikten und „offenen Gestalten“ (Perls 1969) zu leisten oder gar *substituierende* oder *korrigierende emotionale Erfahrungen* bereitzustellen, durchaus aber *alternative* Erfahrungen. Die Anregung oder Auflage von vertiefenden Seminaren zu bestimmten Themen (wie z.B. Umgang mit Aggression etc.), können bei einzelnen

TeilnehmerInnen, die in bestimmten Gebieten einer Förderung bedürfen, Potentiale wecken oder krisenhafte Verläufe stabilisieren.

Die in diesem Projekt beobachtete Gruppe entwickelte mit dem zweiten Ausbildungsjahr zunehmend Widerstand gegen zu große Tiefungen in den Segmenten mit biographischer Selbsterfahrung. Dieses Phänomen ging mit der Intensivierung der methodisch-fachlichen Schwerpunktsetzung in der Entwicklung ihrer professionellen Identität einher. Die TeilnehmerInnen haben den Unterschied von supervisorischem Arbeiten und dem mehr tiefenden, ein breiteres Themenfeld abdeckenden, therapeutisch-selbsterfahrungsorientierten Sequenzen erlebt und gelernt zu differenzieren. Unserer Meinung nach ist genau diese Zweigleisigkeit, dieses Aufeinander-Aufbauen förderlich, um später in der eigenen, supervisorischen und beratenden Tätigkeit Grenzen besser wahren zu können. Hier sind sorgfältig ausgebildete, mit dem Feld, den Belastungen und Verletzlichkeiten der dort Arbeitenden vertraute SupervisorInnen ein Garant dafür, dass die in diesem Zusammenhang vielfach berichteten schlechten Erfahrungen mit Supervision vermieden werden. Dieses Forschungsprojekt bestätigte, dass aus solchen Curricula hervorgehende SupervisorInnen hier gut ausgerüstet sind.

Auch die in der Analyse oft genannte *Verschiedenheit der Interventionsstile* der LehrsupervisorInnen (besonders der fortlaufenden Gruppe im Wechsel zum dritten Jahr) ist Ausdruck eines konsistenten didaktischen Konzepts, das zu einem fruchtbaren Erlebnis für die AusbildungsteilnehmerInnen wurde. Sie haben auf diese Weise durch verschiedene Modelle einerseits ein psychodynamisch achtsames Arbeiten gelernt, eine Sensibilität bezüglich tieferer Fragen, ein Sich-Zurückhalten mit persönlichen Interpretationen und eine Vorsicht vor Interventionen von großer Eingriffstiefe und -breite, die weit in die Biographie oder den Lebenskontext der SupervisandInnen hineingehen. Andererseits lernten sie ein sachbezogenes Arbeiten an Kompetenzen/Performanzen, Settings und formalen Strukturen.

Diese Überlegungen zeigen, dass die Konnektierung derartiger, auf Selbsterfahrung bezogener Aspekte zusammen mit einer theorievermittelnden, methodikzentrierten, an der Arbeit mit Institutionen und Organisationen orientierten Ausrichtung als didaktisches Modell für fundierte SupervisorInnenausbildungen angebracht sind. Beide didaktischen Orientierungen, die des *Sachlernens* und die des *Affektlernens* in sozialer Bezogenheit (Petzold/Sieper 1970), bauen aufeinander auf, greifen ineinander und sind für die Verschiedenheit der aus den Feldern der Arbeitswelt und dem persönlichen Erleben der SupervisandInnen resultierenden Probleme in der supervisorischen Praxis notwendig.

7.5 Prüfungsanforderungen und Ausbildungsabschluss

Die (von den sie durchführenden) TeilnehmerInnen mit großer Befriedigung aufgenommene Videositzung gegen Abschluss des Forschungsprojekts regt an, darüber nachzudenken, ob nicht ein ähnliches *Abschlusselement* insgesamt in derartigen Ausbildungen Platz finden sollte. Die *interventive Performanz*, die nur in Tonband-, Video- oder *life supervision* zu erfassen ist – nur sehr eingeschränkt aber in den nach dem Modell der „*reported supervision*“ verfahrenen Lehrsupervisionen der meisten Ansätze (vgl. *Petzold/Orth* 1997) – würde so augenfällig feststellbar. (Für die Lehrsupervisionen wurden deshalb exemplarische, tonbanddokumentierte Sitzungen verpflichtend.)

Die Diskussion um Fragen der Berufspolitik sowie um Rahmenbedingungen und Settingfragen von Supervision nahm in den Gruppensitzungen immer wieder Raum ein. Gerade für neu im Bereich der Supervision Auszubildende sind die Fragen der Ausgangsbedingungen ihrer künftigen Berufsausübung mit zunehmender Professionalisierung besonders interessant und wichtig. Unserer Analyse nach sollte daher im Rahmen von solchen berufsbildenden und am Berufsbild mitformenden Ausbildungen die Diskussion um Themen wie Ethik, Anforderungen an die Professionalität, Settingfragen, Berufspolitik etc. eingeplant werden und einen festen Stellenwert haben. Es zeigt sich in der Analyse der Protokolle, dass diese Themen von den TeilnehmerInnen immer wieder eingebracht bzw. mit großem Eifer aufgegriffen und diskutiert wurden. Auch wenn derzeit noch nicht alle Fragen bezüglich der Ausübung der supervisorischen Tätigkeit geklärt sind – und zum damaligen Zeitpunkt in Österreich durch die Gründung eines übergreifenden Berufs- und Fachverbandes besonders in Diskussion waren –, könnte ein Hinweisen auf solche noch zu regelnde Bereiche in den Curricula die KandidatInnen für berufspolitische und -ethische Fragen sensibilisieren.

7.6 Theorievermittlung

Hier äußerten sich die TeilnehmerInnen besonders in den ersten Phasen der Ausbildung überfordert, was den Umfang und die Konzepte sozialwissenschaftlich fundierter Supervision, in Sonderheit der theoretisch anspruchsvollen „*Integrativen Supervision*“ mit ihrer sozialpsychologischen Orientierung, anbetrifft. Es brauchte Zeit, bis die Metakonzepte (*Schreyögg* 1991; *Petzold* 1994a; idem u.a. 1996) durch die einzelnen bearbeiteten Aspekte jeweils miteinander in Beziehung gesetzt und aufgenommen werden konnten. So wurden erst allmählich, durch öfteres Wiederholen, z.B. im *processing*, die Theiestücke in ihrem Zusammenhang konnektierbar und verstehbar. Es stellt sich die Frage, ob dies ein normaler Prozess des ganz-

heitlichen Lernens ist, in dem das Theorieganze und die Theorie-Praxis-Verschränkung „mehr und etwas anderes ist als die Summe der Teile“. Erst nach und nach konnte das Gesamtkonzept von den TeilnehmerInnen anhand der „Ko-respondenz über Theorie“ (idem 1991e), der theoretischen Diskurse, der praktischen Erprobung, dem Beobachten und Erleben des Umsetzens in den Arbeiten der Gruppe sowie des „Beobachtens des Beobachtens“ – von *Triplexreflexionen* also (idem 1994a; Petzold u.a. 1996) – aufgenommen und assimiliert werden. Es gilt jedoch auch zu bedenken, ob nicht die Komplexität, verschärft durch die Fachsprache der hier betrachteten „Integrativen Theorie“ mit ihren sozialpsychologischen, soziologischen und sozialphilosophischen Referenztheorien, diese anfänglichen Überforderungserlebnisse hervorruft, weil doch viele TeilnehmerInnen mit ihren pädagogischen und sozialarbeiterischen Vorbildungen mit diesen Theorien und den dazugehörigen sozialwissenschaftlichen Forschungsergebnissen nicht oder nicht ausreichend vertraut waren (therapeutische Referenztheorien waren da oft bekannter, was die Therapielastigkeit des supervisorischen Feldes u.a. erklären mag).

Positiv an diesem Aspekt ist zu vermerken, dass den TeilnehmerInnen bewusst wird, dass Supervisoren „Fachleute für Fachleute“ sind und Supervision eine eigene in Theorie und Praxis sozialwissenschaftlich begründete Disziplin geworden ist, die den Rekurs auf entsprechende Referenztheorien erfordert und die aufgrund der Anforderungen, die heute an therapeutische oder organisationsberatende Berufsprofile gestellt werden, entsprechend hoch einzustufen ist. Wegen dieser Anforderungen, die an SupervisorInnen als WeiterbilderInnen für Fachleute, als *Spezialisten für die Beratung von Spezialisten* zu stellen sind, muss ein besonders hohes Anspruchsniveau gesetzt werden. Hinzu kommt, dass Supervisoren in vielfältigen Feldern arbeiten, in disziplinübergreifenden (mit Psychologen, Medizinern, Sozialwissenschaftlern), multikulturellen (bei Sozialarbeitern, Krankenschwestern, Ergotherapeutinnen) und oft in methodenpluralen Teams (etwa im Therapiebereich mit FamilientherapeutInnen, AnalytikerInnen, VerhaltenstherapeutInnen in *einem* Team), womit die Notwendigkeit gegeben ist, mit *unterschiedlichen theoretischen Folien* und *methodologischen* Handlungsmodellen umzugehen, Mehrperspektivität zu praktizieren und Trans-Qualitäten freisetzen zu können (Petzold u.a. 1995, 1996; Petzold 1991o; Schreyögg 1994).

Das hier untersuchte Curriculum, seine metatheoretischen Grundlagen, seine Theorie und die beigezogenen Referenztheorien sind anspruchsvoll. Es betont den agogischen Aspekt von Supervision und bereitet auf die Aufgabe von SupervisorInnen vor, auch den für die „Praktiker“ dringend erforderlichen methodologischen, sozialwissenschaftlichen und feld- oder zielgruppenspezifischen *Know-how-Transfer* (z.B. neue Methoden, Ergebnisse der Forschung und

Theorieentwicklung) zu gewährleisten, durch den gute und wissenschaftlich fundierte Interventionen und Klienten- bzw. Patientenarbeit überhaupt erst möglich und Qualität gesichert und entwickelt werden kann. Die aus den mit Fortschreiten des Curriculums wachsenden und bejahten Ansprüche der Teilnehmer der untersuchten Gruppe unterstreichen diesen Aspekt genauso wie das gute, theoretisch anspruchsvolle Niveau des Abschlußcolloquiums und der eingegangenen Gradiuerungsarbeiten (sie müssen publikabel sein).

7.7 Das Curriculum als Burnout-Prophylaxe

Wenn wir noch einen Blick auf die Ergebnisse der Kontrollgruppe werfen, so kann auch bei vorsichtiger Interpretation doch eine Bestätigung der These erfolgen, die besagt, dass Weiterbildung (Pötter 1989; Plaumann/Rommewinkel 1988) und Supervision dazu beitragen, Burnout-Phänomene zu verhindern. Haben doch die TeilnehmerInnen der untersuchten Ausbildung diesbezüglich beides erhalten: Fachliche Weiterbildung, Selbsterfahrung und Supervision, die Kontrollgruppe allerdings bis auf wenige eintägige Weiterbildungen in Form von Fachinformation nicht. Die Arbeit im Umgang mit sich selbst und anderen sowie die intensive Beschäftigung mit den eigenen Arbeitsbedingungen und der eigenen Praxis in exemplarischen oder übenden Supervisionssitzungen haben mitgewirkt, Burnout-Symptome bei der untersuchten Gruppe nicht entstehen zu lassen bzw. zu mildern und zu bewältigen. Neue Ansprüche und Verfahren der Qualitätssicherung in der Altenarbeit werden derzeit international gefordert und z.T. implementiert. Sie sind im Wesentlichen mit der Qualifizierung der MitarbeiterInnen befasst (Petzold/Petzold 1996b). Gerade allgemeinqualifizierende Verfahren, die in erster Linie auf der Ebene der personalen und sozialen Kompetenzen und Performanzen ansetzen, zeigen bezüglich dieser Parameter große Erfolge (Frey 1995). Insoweit hat dieses Curriculum – neben den fachspezifischen, methodischen, d.h. agogischen Aspekten – einen *allgemein präventiven Charakter*, was Jobstress, Burnout und die „Erosion der persönlichen Tragfähigkeit“ und der beruflichen Motivation anbelangt (Petzold/Petzold 1996b).

8. Abschließende Bemerkungen

An SupervisorInnen im klinischen und geriatrischen Feld werden hohe persönliche, soziale und fachliche Anforderungen gestellt. Diesen kann nur in komplexen, curricular organisierten Ausbildungsgängen, für die das hier untersuchte als Beispiel gelten kann, entsprochen werden. Diese Studie zeigt die große Vielfalt der in solchen

Curricula wirkenden Faktoren, welche hier in einem *sophisticated design* mit Hilfe einer breiten Palette verschiedener Untersuchungsinstrumente und erstmals durch eine den kompletten Ausbildungsgang einer Kohorte begleitende „teilhabende“ Beobachtung aus verschiedenen Blickwinkeln nachgezeichnet und untersucht wurden. Dabei wurden in der Analyse der durch quantitative und qualitative Methoden gewonnenen Datenfülle die zentralen Prozesse herausgearbeitet und im Weiteren versucht, sie für Supervisionsausbildungen insgesamt zu generalisieren.

Die im Ausbildungsprozess wirkenden Faktoren sind so zahlreich und komplex wie die, die auf den verschiedenen Dimensionen des Wahrnehmens, Erfassens, Verstehens und Erklärens, des Erlebens, Deutens und Verhaltens bezüglich sozialer Situationen auch in der Praxis von SupervisorInnen wirksam werden. So spiegelt schon die Ausbildungssituation Wesentliches der späteren Arbeitswelt wider. Durch die Herkunft der TeilnehmerInnen aus dem klinischen bzw. geriatrischen Feld ist die thematische Schwerpunktsetzung auch durch die Gruppe nochmals abgebildet (Petzold 1989b; Petzold/Petzold 1996b). Besonders im klinisch-geriatrischen Bereich mit seiner hohen Burnout-Gefährdung ist eine thematische Schwerpunktsetzung sinnvoll. Gerade die schon im Feld erfahrenen KandidatInnen profitieren durch eine vertiefte Beschäftigung und den kollegialen Austausch in der Ausbildung. Insgesamt bieten die Rückmeldungen der TeilnehmerInnen und unsere Beobachtungen, Datenauswertungen und Analysen eine klare Bestätigung der Kohärenz und Sinnhaftigkeit dieses Ansatzes der Ausbildung insgesamt und des spezifischen Unterfangens, einen zusätzlichen Schwerpunkt in einer allgemeinen Supervisionsausbildung für die Arbeit im klinisch-geriatrischen Bereich zu setzen. Die Arbeitsbedingungen in diesem Bereich sind, wie andere Untersuchungen gezeigt haben (Stöckler 1989, 1994; Ch. Petzold 1996), derartig spezifisch und komplex, dass eine eigene zusätzliche, *feldspezifische* Vertiefung neben der grundsätzlichen Vermittlung allgemeinsupervisorischer Kompetenzen und Performanzen für die Arbeit in diesem Feld empfehlenswert, wenn nicht gar grundsätzlich notwendig ist.

Nur Supervisionsausbildungen, die auf mehreren Ebenen ansetzen und wirken, die personale, soziale und professionelle (sozialwissenschaftliche, klinische, methodische, didaktische) Aspekte miteinbeziehen, werden der beratenden Arbeit mit Menschen – z.B. in Form von Supervision – gerecht und gewährleisten bzw. sichern hohe Qualität. Die Wirksamkeit der hier untersuchten Ausbildung bestätigen auch die beruflichen Veränderungen der AusbildungsteilnehmerInnen und ihre Umsetzung des im Curriculum Gelernten in ihrer Arbeit.

Ein nächster notwendiger Schritt wäre die Förderung derartiger Ausbildungen für dieses schwierige Feld durch die „öffentliche Hand“ und ihre staatliche Anerkennung, um einen Standard an Supervi-

sionsqualifikation im Sinne eines Konsumentenschutzes zu setzen. Gerade in den sensiblen klinischen und geriatrischen Bereichen (*Petzold/Petzold 1996b; Maisch 1996*), die aufgrund der demographischen Entwicklungen (*Lehr 1991*) in Zukunft noch an Bedeutung gewinnen und höhere Qualifikationen des Personals auf allen Ebenen und in allen Funktionen (*Müller/Petzold 1996*) notwendig machen wird, kann die Inanspruchnahme einer fachgerechten und gut durchgeführten Supervision wichtige positive Effekte haben, wie erste Untersuchungen zeigen (*Ch. Petzold 1996*).

Wir möchten an dieser Stelle noch jenen, die die Durchführung der Forschungsarbeit möglich gemacht haben herzlich danken; insbesondere der Ausbildungsgruppe und den LehrsupervisorInnen, die das Projekt bei der Durchführung und die „teilhabende Beobachtung“ unterstützt haben. Ohne sie hätte diese Arbeit nicht zustandekommen können. Der Forschungsbericht mit allen Detailergebnissen ist gegen einen Kostenbeitrag erhältlich bei: Dr. Karl Kummer Institut, Ebendorferstraße 6/IV, A-1010 Wien

Zusammenfassung

Es wird ein Forschungsprojekt mit seinen konzeptuellen Hintergründen vorgestellt, in dem eine dreijährige berufsbegleitende Weiterbildung zum Supervisor mit Schwerpunktbildung für den klinischen und geriatrischen Bereich beforscht und evaluiert wird. Dies ist die erste Evaluationsstudie im Bereich der Supervisionsausbildung in der internationalen Literatur, die mit einem komplexen Forschungsdesign (*sophisticated design*), qualitative (Interviews, teilhabende Beobachtung, Protokolle) und quantitative (Tests, Fragebögen, Videoratings) Elemente verbindet und der Frage nachgeht, ob und inwieweit das durchgeführte Curriculum persönlichkeitsbildend ist, Einstellungen und praktisches professionelles Handeln gegenüber einer Kontrollgruppe und zu unterschiedlichen Messzeitpunkten verändert. Derartige Veränderungen konnten in breiter Weise nachgewiesen werden. Über die Evaluation der Inhaltsdimensionen des Curriculums („informatives Lernen“) hinaus hat sich die praktisch-interventive Kompetenz und Performanz der Teilnehmer („performatorisches Lernen“) deutlich verbessert.

Summary: Evaluation of a Trainingprogramme in Integrative Supervision with a focus on „Clinical Geriatry“ – A Project of Process Research.

A research project with its conceptual background is presented in which a professional training programme for supervisors with a specific specialisation for the clinical and geriatric field is studied and evaluated. It is the first evaluation study in the area of the training of clinical supervisors in the international literature, that is using a complex, sophisticated design combining quantitative (tests, questionnaires, video ratings) and qualitative elements (interviews, participant observation, protocols). The question is studied whether and in which degree the training curriculum can bring about change of personality traits, attitudes and professional practice in comparison with a control group at various points of measurement. It was possible to measure change in many dimensions. Beside the evaluation of the content dimension of the curriculum (learning of information) the interventive and practical competence and performance of the participants (learning of performance) has been significantly increased. **Keywords:** Clinical supervision, supervision research, professional training of supervisors, Integrative Supervision.

Literatur

- Alberts, G., Edelstein, B. Therapist training: A critical review of skill training studies, *Clinical Psychology Review* 10 (1990) 497-511.
- Auckenthaler, A. Kleiber, D., Supervision, Tübinger Reihe, DGVT, Tübingen 1992.
- Bandura, A.L., Social learning theory, Prentice Hall, Englewood Cliffs 1977.
- , Perceived self efficiency in the exercise of personal agency, *The Psychologist: Bulletin of the British Psychological Society* 10 (1989) 411-424.
- Barolin, G.S., Schwerste Missstände in „einem Wiener Pflegeheim“ – schon 1985 in allen Details publiziert! *Österreichische Krankenhauszeitschrift* 31 (1990) 33-43.
- Bennis, W., Shepard, H., A Theory of group development, *Human Relations* 9 (1956) 415-437.
- Bergin, A.E., Garfield, S.L. (eds.), Handbook of psychotherapy and behavior change, 4th ed., Wiley, New York 1994.
- Bergmann, J.R., Die Flüchtigkeit und methodische Fixierung sozialer Wirklichkeit. Aufzeichnungen als Daten der interpretativen Soziologie, in: Bonß, W., Hartmann, H., Soziale Welt, Sonderheft 3: Entzauberte Wissenschaft, Schwarz, Göttingen, 1985, 299-320.
- Bürmann, J., Persönlich bedeutsames Lernen, Habil. Schrift, Univ. Bielefeld 1983.
- , Gestaltpädagogik – Ein Weg zu humanerem Lernen, in: Sauter, F.Ch. (Hrsg.), Psychotherapie in der Schule, München 1983, 129-157.
- Burow, O.-A., Gestaltpädagogik. Trainingskonzepte und Wirkungen, Junfermann, Paderborn 1993.
- Cohn, R., Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion, Klett, Stuttgart 1975.
- Dauber, H., Lernfelder Zukunft. Perspektiven Humanistischer Pädagogik, Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1997a.
- , Grundlagen Humanistischer Pädagogik – integrative Ansätze zwischen Therapie und Politik, Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1997b.
- Denzin, N.K., The Research Act, Mc.Graw Hill, New York 1970, 1978.
- , Interpretative interactionism, Sage, London 1989.
- Devereux, G., Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften, Suhrkamp, Frankfurt 1988.
- Dreyfus, H.L., Rabinow, P., Michel Foucault: Beyond hermeneutics and structuralism, Chicago 1982, 1983; dtsh: Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik, Beltz-Athenäum, Weinheim 1994.
- Enzmann, D., Kleiber, D., Helfer Leiden. Stress und Burnout in psychosozialen Berufen, Asanger, Heidelberg 1989, 1992.
- Fengler, J., Helfen macht müde. Zur Analyse und Bewältigung von Burnout und beruflicher Deformation, Pfeiffer, München 1991.
- , Süchtige und Tüchtige, Pfeiffer, München 1994.
- Filsinger, D., Kleiber, D. (u. Mitarbeit v. Möller, H., u. Rommelspacher, B.), Modellversuch „Fachkräfte für die psychosoziale Versorgung“, Abschlussbericht FU/FHSS, Berlin 1987.
- Fischer-Rosenthal, W., Zum Konzept der subjektiven Aneignung von Gesellschaft, in: Flick, U. u.a. (Hrsg), Handbuch qualitative Sozialforschung, Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen, Psychologie Verlags Union, München 1991.
- Fitz-Gibbon, C.T., Morris, L.L., How to design a Programme Evaluation, Sage Publications, California 1978.
- Flammer, A., Erfahrung der eigenen Wirksamkeit. Einführung in die Psychologie der Kontrollmeinung, Huber, Bern 1990.
- Flick, U., Kardoff, E. von, Keupp, H., Rosenstiel, L. von, Wolff, S. (Hrsg.), Handbuch qualitative Sozialforschung, Psychologie Verlags Union, München 1991a.
- , Triangulation, 1991b, in: Flick u.a. (1991a).
- , Stationen des qualitativen Forschungsprozesses, 1991c, in: Flick u.a. (1991a).
- Foucault, M., Die Ordnung des Diskurses, Hanser, München 1974, 1977.

- , Die Subversion des Wissens, Ullstein, Frankfurt 1978.
- Freud, S., Ratschläge für den Arzt bei der psychoanalytischen Behandlung, Gesammelte Werke Band 8, Fischer Verlag, Frankfurt 1912.
- Frey, K., Qualität im Altersheim durch die 2Q Methode, Qualitätssicherung in der Altenarbeit, *Pro Senectute, Zeitschrift für Geriatrie und Altenpflege* 4 (1995).
- Frühmann, R., Die Bedeutung des Teams und der Teamsupervision in sozialen Institutionen aus der Sicht Integrativer Supervision, *Gestalt und Integration* 1 (1991) 83-93.
- , Petzold, H.G., Lehrjahre der Seele, Junfermann, Paderborn 1993.
- Garfield, S.L., Issues and Methods in Psychotherapy Process Research, in: *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, Vol.58, Nr. 3 (1990) 273-280.
- Gerl, H., Strategien der Informationsgewinnung im pädagogischen Feld der Weiterbildung, Kurseinheit 1: Beobachtung von Lehr- und Lernprozessen in der Weiterbildung, Studienbrief der Fernuniversität Hagen, Hagen 1981.
- Gibson, J.J., The ecological approach to visual perception, Houghton Mifflin, Boston 1979; dtsh. Der ökologische Ansatz in der visuellen Wahrnehmung, Urban & Schwarzenberg, München 1982a.
- Gilligan, C., Die andere Stimme, Fischer, Frankfurt 1984.
- Graumann, C.F., Metraux, A., Schneider, G., Ansätze des Sinnverstehens, in: Flick, U. u.a., Handbuch qualitative Sozialforschung, Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen, PsychologieVerlagsUnion, München 1991.
- Grawe, K., Donati, R., Bernauer, P., Psychotherapie im Wandel. Von der Konfession zur Profession, Hogrefe, Göttingen 1994.
- Greenberg, L.S., ChangeProcess research, in: *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, Vol. 54, Nr.1 (1086) 4-9.
- Haag, F., Sozialforschung als Aktionsforschung, in: Haag, F., Krüger, H., Schwärzel, W., Wildt, J., Aktionsforschung. Forschungsstrategien Forschungsfelder Forschungspläne, Juventa Verlag, München 1972.
- Habermas, J., Theorie des kommunikativen Handelns, 2 Bde., Suhrkamp, Frankfurt 1981.
- Harrison, W.D., A social competence model of burnout, in: Farber, B.A. (ed.), Stress and burnout in the human service profession, Pergamon, New York 1983, 29-39.
- Harter, S., Effectance motivation reconsidered: towards a developmental model, *Human Development* 21 (1978) 34-68.
- , The development of competence motivation in the mastery of cognitive and physical skills: Is there still a place for joy? in: Roberts, G.C., Landers, D.M. (eds.), Psychology of motor behavior and sport – 1980, Human Kinetic Publishers, Champaign 1981, 3-29.
- Hitzler, R., Honer, A., Maeder, Ch. (Hrsg.), Expertenwissen. Die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit, Westdeutscher Verlag, Opladen 1994.
- Hölzl, E., Methodenüberblick der qualitativen Sozialforschung, in: *Arbeitskreis Qualitative Sozialforschung* (Hrsg.), Verführung zum qualitativen Forschen. Eine Methoden-auswahl. Wiener Universitätsverlag, Wien 1994.
- Hoffmann-Riem, Die Sozialforschung in einer interpretativen Soziologie. Der Datengewinn, *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 32 (1980) 339-372.
- Holloway, E.L., Developmental models of supervision: is it development? *Professional Psychology: Research & Practice* 18 (1987) 209-216.
- , Models of counselor development or training models for supervision? Rejoinder Stoltenberg and Delworth, *Professional Psychology: Research & Practice* 19 (1988) 138-140.
- , Clinical supervision: a systems approach, Sage Publications, Thousand Oaks 1995.
- , Freund, R., Gardner, S., Nelson, M.L., Walker, B.R., Relation of power and involvement to theoretical orientation in supervision: An analysis of discourse, *Journal of Counseling Psychology* 36 (1989) 88-102.

- Kahn, R.L., Antonucci, T.C., Convoys of social support: A life course approach, in: Kiesler, I.B., Morgan, J.N., Oppenheimer, V.K. (eds.) *Aging*, Academic Press, New York 1980a, 383-405.
- , Convoys over the life course: Attachment, roles and social support, in: Baltes, P.B., Brim, O.G. (eds.), *Life-span development and behavior*, Academic Press, New York 1980b, 253-286.
- Kames, H., Ein Fragebogen zur Erfassung der fünf Säulen der Identität (FESI), *Integrative Therapie* 4 (1992) 363-386.
- Katz-Bernstein, N., Supervisionsverfahren in der Logopädie – Perspektiven des Integrativen Ansatzes, *Gestalt und Integration* 2 (1990) 104-116.
- Knobel, R., Mankwald, B., Petzold, H.G., Sombrowsky, C., Qualitative Forschung als Grundlage therapeutischer Intervention in den Neuen Bundesländern – ein interdisziplinärer Ansatz, *Integrative Therapie* 4 (1992) 429-454.
- Krampen, G., Diagnostik von Attributionen und Kontrollüberzeugungen, Hogrefe, Göttingen 1989.
- Kraus, W., Qualitative Evaluationsforschung, in: Flick, U. u.a. (1991a).
- Krause Jacob, M., Erfahrungen mit Beratung und Therapie. Veränderungsprozesse aus der Sicht von Klienten, Lambertus, Freiburg 1992.
- Lairreiter, A. (Hrsg.), Soziales Netzwerk und soziale Unterstützung, Huber, Bern 1993.
- Lehr, U., Psychologie des Alterns, 7. Auflage, UTB, Heidelberg 1991.
- Lévinas, E., Die Spur des Anderen, Alber, Freiburg 1981, 1983.
- Lüders, C., Reicherts, J., Wissenschaftliche Praxis ist, wenn alles funktioniert und keiner weiß warum. Bemerkungen zur Entwicklung qualitativer Sozialforschung, *Sozialwissenschaftliche Literaturrundschau* 12 (1986) 90-102.
- Luhmann, N., Soziale Systeme – Grundriss einer allgemeinen Theorie, Fischer, Frankfurt/Main 1984.
- , Beobachtungen der Moderne, Westdeutscher Verlag, Opladen 1992.
- Maisch, H., Phänomenologie der Serientötung von schwerstkranken älteren Patienten durch Angehörige des Pflegepersonals, *Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie* 3 (1996) 201-205.
- Marcel, G., Die Menschwürde und ihr existentieller Grund, Knecht, Frankfurt 1967.
- Marmar, C.R., Psychotherapy process research: Progress, dilemmas and future directions, *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 3 (1990) 265-272.
- Meyer, A.-E., Richter, R., Grawe, K., Graf v. Schulenburg, J.-M., Schulte, D., Forschungsgutachten zu Fragen eines Psychotherapeutengesetzes (im Auftrag des Bundesministeriums für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit, Universitätskrankenhaus, Hamburg-Eppendorf 1991.
- Moreno, J.L., Application of the group method to classification National Committee on Prisons and Prison Labor, Washington 1932.
- , Who shall survive? A new approach to the problem of human interrelations, Nervous and Mental Disease Publ. Co., Washington 1934; erw. Ausg. Beacon House, Beacon 1953.
- , Sociometry. Experimental method and the science of society, Beacon House, Beacon 1951; dtsh. Soziometrie als experimentelle Methode, Junfermann, Paderborn 1981.
- , Dunkin, W., The function of the social investigator in experimental psychodrama, *Sociometry* IV, 4 (1941) 392-417.
- Morin, E., Ein konzeptueller Rahmen für Transdisziplinarität, *Integrative Therapie* 1/2 (1997), dieses Heft.
- Moscovici, S., The phenomenon of social representations, in: Farr, R.M., Moscovici, S. (eds.), *Social representations*, Cambridge University Press, Cambridge 1984.
- Müller, L., Petzold, H.G., Musiktherapie und klinische Praxis, Fischer, Stuttgart 1996.
- Nadig, M., Die verborgene Kultur der Frau. Ethnopschoanalytische Gespräche mit Bäuerinnen in Mexiko, Fischer, Frankfurt 1986.
- Nicolescu, B., La transdisciplinarité. Manifeste, Editions du Rocher, Paris 1996.
- Orth, I., Petzold, H.G., Beziehungsmodalitäten – ein integrativer Ansatz für Therapie, Beratung, Pädagogik, 1993b, in: Petzold, Sieper (1993a) 117-124.

- , Petzold, H.G., Gruppenprozessanalyse – ein heuristisches Modell für Integrative Arbeit in und mit Gruppen, *Integrative Therapie* 3/4 (1995b) 197-212.
- , Petzold, H.G., Sieper, J., Ideologeme der Macht in der Psychotherapie – Reflexionen zu Problemen und Anregungen für alternative Formen der Praxis, 1995a, *Gestalt und Integration* 1 (1996) 119-179.
- Osten, P., Die Anamnese in der Psychotherapie. Ein Integratives Konzept, Reinhardt, München 1995.
- Perls, F.S., In and out the garbage pail, Real People Press, Lafayette 1969c; dtsh. Gestalt-Wahrnehmung. Verworfenes und Wiedergefundenes aus meiner Mülltonne. Verlag f. Humanist. Psychol. W. Flach, Frankfurt 1981.
- Petzold, Ch., Psychosoziale, soziotherapeutische und agogische Interventionen im Feld der Sozialgerontologie, Diplomarbeit im postgradualen Studiengang Supervision der Freien Universität Amsterdam, Amsterdam 1996.
- Petzold, H.G.: Die Literaturangaben von Petzold und MitarbeiterInnen im Text erscheinen hier nur als Auswahl und mit den Siglen der Gesamtbibliographie, die erschienen ist in: Petzold, H.G., Integrative Bewegungs- und Leibtherapie, 3. überarbeitete Auflage, Junfermann, Paderborn 1996a. Die in vorliegendem Literaturverzeichnis nicht aufgefundenen Titel können dieser Bibliographie entnommen werden.
- , Moderne Methoden psychologischer Gruppenarbeit in der Erwachsenenbildung, *Erwachsenenbildung* 3 (1971i) 160-178; auch in: Petzold (1973c).
- , Supervision in der Drogentherapie, Supervisionsbericht für die Therapiekette Hannover, Hannover 1973.
- , Das Ko-responsenzmodell in der Integrativen Agogik, *Integrative Therapie* 1 (1978c) 21-58; revid. und erw. (1991e).
- , Zur Veränderung der sozialen Mikrostruktur im Alter – eine Untersuchung von 40 „sozialen Atomen“ alter Menschen. *Integrative Therapie* 1/2 (1979c) 51-78.
- , Mit alten Menschen arbeiten, Pfeiffer, München 1985a.
- , Integrative Bewegungs- und Leibtherapie. Ausgewählte Werke Bd. I/1 und I/2, Junfermann, Paderborn 1988n; 3. revid. und überarbeit. Auflage 1996a.
- , Konzept und Praxis von Mehrperspektivität in der Integrativen Supervision, dargestellt an Fallbeispielen für Einzel- und Teambegleitung, *Gestalt und Integration* 2 (1990o) 7-37; erw. in: (1993a) 1291-1336.
- , Integrative Therapie. Ausgewählte Werke Bd. II, 1: Klinische Philosophie, Junfermann, Paderborn 1991a.
- , Menschenbilder als bestimmendes Moment von Grundhaltungen und Konzepten in der Drogenhilfe, 1991, Eröffnungsvortrag auf dem 14. Bundeskongress, 10.-13. Juni 1991, FDR, in: Was hilft! Grundhaltung – Menschenbild – Konzepte, Fachverband Drogen und Rauschmittel, Braunschweig 1992, 16-41, und in: *Gestalt und Integration* 1 (1995) 7-32.
- , Chronosophische Überlegungen zu Zeit, Identitätsarbeit und biographischer Narration, 1991o, in: Petzold (1991a) 333-396.
- , Integrative Therapie. Ausgewählte Werke, Bd. II/2: Klinische Theorie, Junfermann, Paderborn 1992a.
- , Die Krisen der Helfer, 1993g, in: Schnyder, U., Sauvant, Ch., Krisenintervention in der Psychiatrie, Huber, Bern 1993, 157-196.
- , Kontrollanalyse und Supervisionsgruppe – zwei unverzichtbare, aber unterschiedliche Methoden in der Weiterbildung von Psychotherapeuten, 1993m, erw. von 1991n in: Petzold, Frühmann (1993a).
- , Mehrperspektivität – ein Metakonzepit für die Modellpluralität, konnektivierende Theorienbildung und für sozialinterventives Handeln in der Integrativen Supervision, FPI 1994a, *Gestalt und Integration* 1 (1995) 225-297.
- , Therapieforschung und die Praxis der Suchtkrankenarbeit – programmatische Überlegungen, *Drogalkohol* 3 (1994h) 144-158.
- , Integrative Therapie und Psychotherapieforschung oder: Was heißt „auf das richtige Pferd setzen?“, 1994o, *Gestalt* (Schweiz) 37-45.

- , *Hass, W., Jakob, S., Märzens, M., Merten, P.*, Evaluation in der Psychotherapieausbildung: Ein Beitrag zur Qualitätssicherung in der Integrativen Therapie, *Gestalt und Integration* 1 (1996) 180-224.
- , *Lemke, J., Rodriguez-Petzold, F.*, Feldentwicklung und supervisorisches Lernen – Überlegungen zur Weiterbildung von Lehrsupervisoren aus Integrativer Perspektive: Kontext, Ziele, Qualitätsprofil, didaktische Konzeption, Fritz Perls Institut 1994b, *Gestalt und Integration* 1 (1995) 298-345.
- , *Orth, I.*, Kreative Persönlichkeitsdiagnostik durch „mediengestützte Techniken“ in der Integrativen Therapie und Beratung, Fritz Perls Institut 1994a, *Integrative Therapie* 4 (1994) 340-391.
- , *Orth, I.*, Das Konflux-Modell und die Arbeit mit kokreativen Prozessen in Teamsupervision und Organisationsberatung, Fritz Perls Institut 1996b, *Kunst & Therapie* 1 (1997) 1-46.
- , *Orth, I.*, „Life supervision“ versus „reported supervision“, Fritz Perls Institut, Düsseldorf 1997.
- , *Orth, I., Sieper, J.*, Curricular strukturierte Psychotherapieausbildung. Überlegungen zur strukturierten Vermittlung psychotherapeutischer Kompetenz und Performanz, Fritz Perls Institut 1995b, in: *Petzold, H.G., Orth, I., Sieper, J.* (Hrsg.), Qualitätssicherung und Didaktik in der therapeutischen Aus- und Weiterbildung, Sonderausgabe *Gestalt und Integration* 1 (1996) 12-29.
- , *Petzold, Ch.*, Lebenswelten alter Menschen, Vincentz Verlag, Hannover 1991a.
- , *Petzold, Ch.*, Soziale Gruppe, „social worlds“ und „narrative Kultur“ als bestimmende Faktoren der Lebenswelt alter Menschen und gerontotherapeutischer Arbeit, 1991b, in: *Petzold, Petzold* (1991a) 192-217; repr. *Petzold* (1992a) 871-986.
- , *Petzold, Ch.*, Soziotherapie als methodischer Ansatz in der Integrativen Therapie, 1993a, in: *Petzold, Sieper* (1993a) 459-482; repr. Bd. II, 3, S. 1263-1290.
- , *Petzold, Ch.*, Erosion persönlicher Tragfähigkeit, traumatischer Job-Stress – Ursachen und Strategien des „debriefings“ – maligner Burnout in helfenden Berufen, Fritz Perls Institut, Düsseldorf 1996b.
- , *Rodriguez-Petzold, F. Schmeiter, U.*, „Reflexives Management“ und „Management Quality Charting“ (MQC) – Konzepte und Wege zur koreflexiven Optimierung von Management als Systemfunktion, Fritz Perls Institut, Düsseldorf 1996 und *dieses Heft*.
- , *Rodriguez-Petzold, F., Sieper, J.*, „Supervisorische Kultur“ und Transversalität – Grundkonzepte Integrativer Supervision, Fritz Perls Institut, Düsseldorf 1996.
- , *Schigl, B.*, Evaluation eines Supervisionslehrgangs für Altenarbeit, Forschungsbericht des Österreichischen Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung, hrsg. v. Dr.-Karl-Kummer-Institut f. Sozialpolitik und Sozialreform, Wien 1996, pp. 320.
- , *Schobert, R., Schulz, A.*, Anleitung zu „wechselseitiger Hilfe“ – Die Initiierung und Begleitung von Selbsthilfegruppen durch professionelle Helfer – Konzepte und Erfahrungen, in: *Petzold, Schobert* (1991) 207-259.
- , *Sieper, J.*, Zur Verwendung des Psychodramas in der Erwachsenenbildung, *Zeitschrift f. prakt. Psychol.* 8 (1970) 392-447; repr. (1973c).
- , *Sieper, J.* (Hrsg.), *Integration und Kreation*, Junfermann, Paderborn 1993a; 2. Auflage 1996.
- , *Sieper, J., Rodriguez-Petzold, F.*, Das Wissenschaftsverständnis und die Therapie- und Forschungsorientierung der Integrativen Therapie – Stellungnahme zur Erhebung des Wissenschaftsbeirates des SPV, *Gestalt und Integration* 2 (1995a) 93-111.
- Plaumann, U., Rommeswinkel, B.*, „Schwester, bitte recht freundlich“: Krankenschwestern/-pfleger, die potentiellen Kranken von morgen, *Dr.med.Mabuse, Zeitschrift im Gesundheitswesen* 50 (1988) 30-32.
- Pötter, C.*, Unzumutbar. Weiterbildung in der Krankenpflege, *Demokratisches Gesundheitswesen* 6 (1989) 27.
- Radtke-Götz, S.*, Hilfen für Helfer: Supervision, in: *Bock, Th., Weigand, H.* (Hrsg.), *Handwerksbuch Psychiatrie*, Psychiatrie, Bonn 1991, 432-438.

- Rahm, D., Otte, H., Bosse, S., Ruhe-Hollenbach, H., Einführung in die Integrative Therapie. Grundlagen und Praxis, Junfermann, Paderborn 1992, revid. 1993².
- Röhrle, B., Soziale Netzwerke und soziale Unterstützung, Beltz, Weinheim 1994.
- Rohlfing, U., Materialien zur Supervision und Praxisberatung – Entwicklung, Erprobung und prozessbegleitende Evaluation eines Komponentenmodells zur Supervision von Krankenhauspflegepersonal im Weiterbildungskurs „Grundlagen psychologischer Gesundheitsförderung“, Universität Oldenburg, Eigenvervielfältigung 1990.
- Rosenmayr, L., Supervision in der geriatrischen Pflege und Betreuung, *Rathaus-Korrespondenz* 15 (Wien 1989) 17-21.
- Rosenstiehl, L. von, Grundlagen der Organisationspsychologie, Stuttgart 1992.
- Schneider, U., Petzold, H.G., Rodriguez-Petzold, F., „Kulturkarten“, „Power maps“, „Charting“ – kokreative Ansätze in Supervision, Organisationsentwicklung und „reflexivem Management“, Fritz Perls Institut, Düsseldorf 1996 und *Kunst d. Therapie* 2 (1997).
- Schreyögg, A., Supervision – ein integratives Modell, Junfermann, Paderborn 1991.
- , Prozesse der Organisationsentwicklung – Kultur- und Strukturanalyse von FPI und EAG, in: Petzold, Sieper (1993a) 25-42.
- , Supervision – Didaktik und Evaluation, Junfermann, Paderborn 1994a.
- , Wieviele „Brillen verwenden Berater“? Zur Bedeutung von Mehrperspektivität in Supervision und Organisationsberatung, *Organisationsberatung, Supervision, Clinical Management* (OSC) 1 (1994b) 5-28.
- Shoham-Salomon, V., Interrelating research processes of process research, *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 3 (1990) 295-303.
- Signer-Brandau, D., Imagination in der Gestalttherapie, in: Singer, J.L., Pope, K.S., Imaginative Verfahren in der Psychotherapie, Junfermann, Paderborn 1978, 1986², 431-450.
- Sieper, J., Petzold, H.G., Integrative Agogik – ein kreativer Weg des Lehrens und Lernens, 1993c, in: Petzold, Sieper (1993a) 359-370.
- Stöckler, M., Einsamkeit macht krank. Überlegungen aus der Sicht der Integrativen Therapie, Graduierungsarbeit am Fritz Perls Institut, Düsseldorf 1989.
- , Das Altenheim als System, Diplomarbeit im postgradualen Studiengang Supervision der Freien Universität Amsterdam, Amsterdam 1994.
- Strauss, A.L., A social world perspective, in: Denzin, M.K., *Studies in symbolic interaction*, Vol. I, JAI Press, Greenwich 1978, 119-128.
- , *Qualitative analysis for social scientists*, Cambridge University Press, Cambridge 1987.
- Stroebe, W., Hewstone, M., Codol, J.-P., Stephenson, G.M. (Hrsg.), *Sozialpsychologie. Eine Einführung*, Springer, Berlin 1992².
- Wallner, F., *Acht Vorlesungen über den konstruktiven Realismus*, WUV, Wien 1990.
- Welsch, W., *Vernunft, Suhrkamp*, Frankfurt 1996.
- Wichterich, H., *Entwicklung und Erprobung eines Evaluationsmodells zur Beratungslehrerausbildung im Fernstudium*, Dissertation an der Philosophischen Fakultät der Universität Köln, Eigenvervielfältigung 1980.
- Wolff, W., *Die Medien, das sind wir selbst*, Rowohlt, Reinbek 1989.

Adressen der Autoren:

Dr. Brigitte Schigl

Büro & Praxis: A 10 20 Wien, Rembrandtstraße 4 / 11

Praxis: A 3500 Krems, Schwedengasse 6/A7

Univ.-Prof. Dr. mult. Hilarion G. Petzold,

ehemals: Postgraduate Programme Supervision, Free University of Amsterdam

aktuell: Forschungsabteilung der „Europäischen Akademie für Bio-Psychosoziale Gesundheit“

Wefelsen 5

D 42499 Hückeswagen