

## 1. Einleitung

Der sich vollziehende Wandel mit all seinen Entwicklungen und Erkenntnissen fordert von uns angemessenes Denken und Handeln, kurz: neue Orientierungen. Verlangt wird nach einem weitreichenden und intensiven Verständnis der uns umgebenden Verhältnisse, Strukturen und Prozesse und nach einer diesen Problemstellungen angemessenen Handlungsweise. (Schmitz, 1993, S. 45)

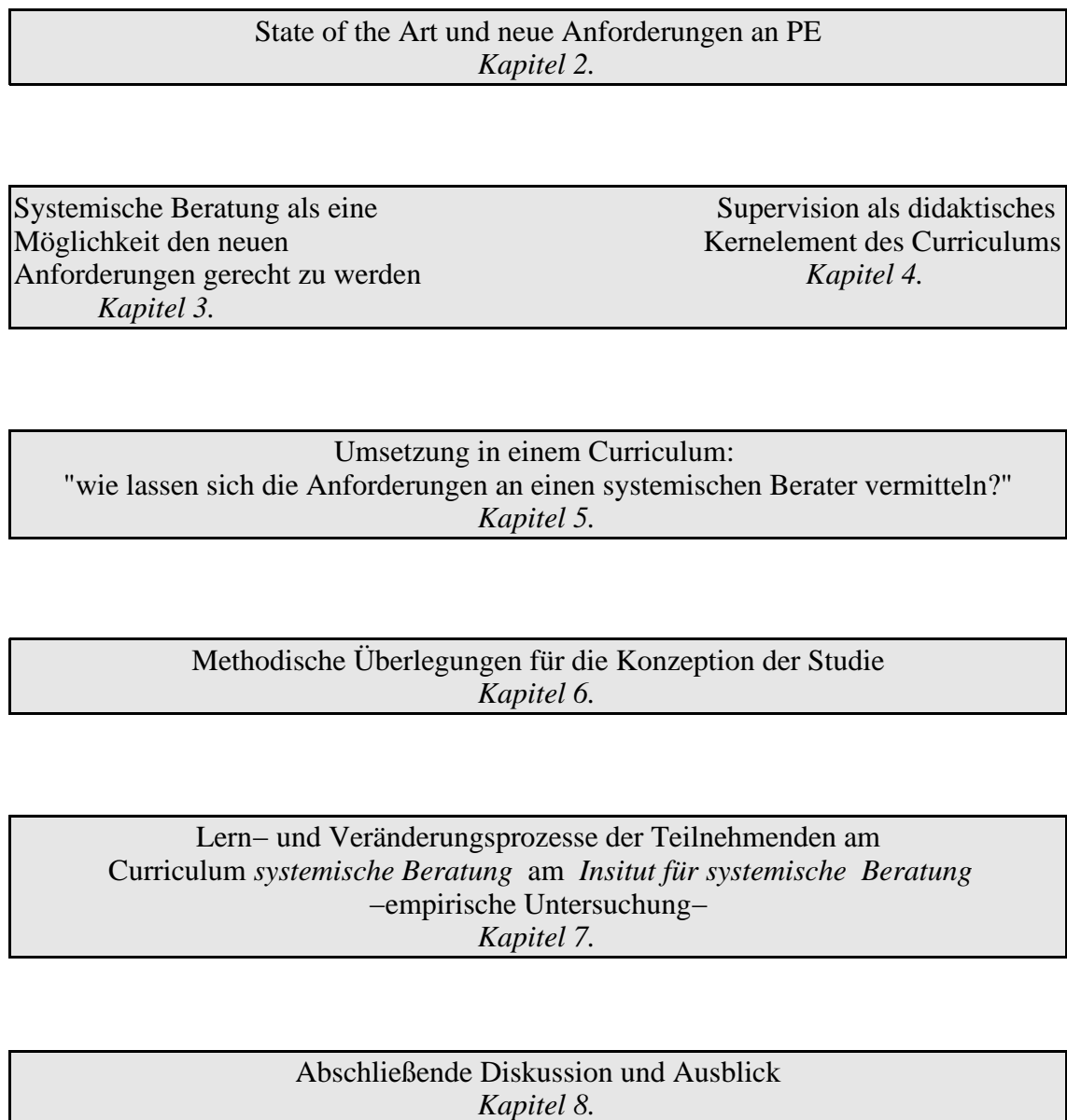
Teil des sich vollziehenden Wandels ist die zunehmende Zahl der für Unternehmen relevanten externen Einflußfaktoren und deren Vernetzung. Die Globalisierung der Märkte, Kundenorientierung, Halbwertszeit des Wissens und Zeit als Wettbewerbsfaktor, um nur einige zu nennen, sind hierbei viel diskutierte Bereiche. Personal- und Organisationsentwicklung können die Unternehmen darin unterstützen, den Herausforderungen gerecht zu werden. Angesichts der wirtschaftlich angespannten Lage sind jedoch die Zeiten blinden Aktionismus in der Personalentwicklung vorbei. Auf der einen Seite ist die, mit dieser Entwicklung verbundene Forderung nach Effizienz von PE- und OE-Maßnahmen zu begrüßen. Auf der anderen Seite besteht die Gefahr, durch undifferenzierten Sparsamer langfristig kontraproduktive Ergebnisse zu erzielen (Schmid, 1993a). Vielmehr ist das Überleben von Organisationen davon abhängig, inwieweit es ihnen gelingt, sich auf relevante Veränderungen in der Umwelt und deren Rückwirkungen auf die Organisation einzustellen. Instrumente zur Beobachtung der Umwelt und zur Diagnose der eigenen Situation, sowie Lernfähigkeit und Ausschöpfung des Selbstentwicklungspotentials von Systemen sind gefragt. Der Ansatz des systemischen Denkens, der in vielfältigen Wissenschaftsbereichen weite Kreise zieht, entspricht diesen Forderungen da er Denkinstrumente vermittelt die eine Komplexitätsreduktion im Umgang mit Individuen und Systemen ermöglichen (Wimmer, 1993; vgl. auch Willke, 1991, von Foerster, 1981).

Wie können systemische Denk- und Herangehensweisen an Fachleute im Bereich Human Ressourcen vermittelt werden? Schmid (1993a, S.22) sieht die Zukunft in Professionstrainings zu "persönlicher professioneller Selbststeuerung anhand von Praxisherausforderungen". Ziel der vorliegenden Arbeit ist, ein derartiges Professionstraining in Bezug auf die Lern- und Veränderungsprozesse der Teilnehmer zu untersuchen. Dabei geht es nicht um eine Evaluation hinsichtlich der Erreichung der Lehrziele, da diese Studie bereits existiert (vgl. Hipp, 1995). Es geht vielmehr um den Weg der Professionalisierung, d.h. "welche Veränderungen finden bei den TN statt" und einer Betrachtung im Sinne von "was unterstützt wen bei seinem Lernprozess". Um dies

zu untersuchen, wurden mit Teilnehmern eines Curriculums in systemischer Beratung am *Institut für systemische Beratung* im Verlauf ihrer Ausbildung Interviews geführt.

Die Arbeit gliedert sich in einen theoretischen und einen empirischen Teil. Im Theorieteil wird das Thema Professionalisierung im Bereich Human Ressourcen naheliegenderweise in das Feld der Personalentwicklung eingebettet. Neue Anforderungen an die Personalentwicklung und Möglichkeiten der PE auf diese Anforderungen angemessen zu reagieren stellt Kapitel 2. dar. Da diese Arbeit das systemische Denken als die adäquate Herangehensweise zugrunde legt, wird systemische Beratung in Kapitel 3. ausführlich erläutert. Auf welchen Überlegungen der systemische Ansatz basiert, was dies für die Gestaltung von Beratung bedeutet und welchen Anforderungen ein systemischer Berater genügen muß, führen Kapitel 3.1.–3.4. aus. Von diesen Anforderungen ausgehend wird in Kapitel 5. eine Didaktik für Professionstrainings in systemischer Beratung entwickelt. Das Kernelement für die Ausbildung in systemischer Beratung ist die Supervision. Zudem stellt Supervision ein wichtiges Element in der Gestaltung systemischer Beratung dar. Aus diesem Grunde werden der Begriff der Supervision und ihre möglichen Formen bereits in Kapitel 4. ausgeführt. Kapitel 6. leitet über zum empirischen Teil und skizziert methodische Überlegungen. Die empirische Untersuchung (Kap. 7.) basiert zum einen auf den theoretischen Darstellungen zur Didaktik der Professionalisierung für systemische Berater und zum anderen auf einer, im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Pilotstudie. Leitideen für die Interviewkonzeption, sowie Durchführung der Studie werden in Kapitel 7.3.1.–7.3.6. vorgestellt. Eine ausführliche Darstellung der Lern- und Veränderungsprozesse, welche Aspekte der Didaktik als hilfreich erlebt werden und wie sich dies gegebenenfalls im Verlauf der Ausbildung verändert, wird in Kapitel 7.4. vorgenommen. Die Diskussion der Ergebnisse erfolgt in Kapitel 7.5. Eine kritische Betrachtung der Untersuchungsmethoden und Ausblick findet im abschließenden Kapitel 8. statt.

Abb. 1. illustriert den Aufbau dieser Arbeit.



## 2. Personalentwicklung

Allein das Thema Personalentwicklung könnte, um erschöpfend behandelt zu werden mehrere Kapitel füllen. Bezüglich der Zielsetzung dieser Arbeit sind jedoch besonders die derzeitigen und künftigen Anforderungen an Personal- und Organisationsentwicklung interessant, da diese sich wiederum auf Strategien der Professionalisierung im Bereich Human Ressourcen auswirken. Im folgenden wird deshalb nur kurz auf die Definition von Personalentwicklung, ihre Ziele und Bereiche

eingegangen, um dann aktuelle und künftige Trends der Personalentwicklung zu betrachten.

## **2.1. Definition und Ziele von Personalentwicklung**

Verschiedene Autoren weisen darauf hin, daß sich die Definitionen von PE stark unterscheiden (vgl. Neuberger, 1991; Kastner, 1990). Eine sehr umfassende und weitverbreitete Definition von Personalentwicklung gibt Conradi (1983). Er versteht PE als eine

Summe von Maßnahmen, die systematisch, positions – und laufbahn–orientiert eine Verbesserung der Qualifikationen der Mitarbeiter zum Gegenstand haben, mit der Zwecksetzung, die Zielverwirklichung der Mitarbeiter und des Unternehmens zu fördern. (S.3)

Darüber hinaus soll den Mitarbeitern die berufliche Aneignung sich verändernder betrieblicher und gesellschaftlicher Wirklichkeit erleichtert werden.

In einem größeren Zusammenhang kann Personalentwicklung als Teil der Organisationsentwicklung betrachtet werden. OE will dabei eine erfolgreiche Veränderung der Organisation durch Theorien, Methoden und Modelle ermöglichen, während PE auf die Kompetenzen der Mitarbeiter abzielt (Kastner, 1990).

Bereits in der Definition von Conradi wird deutlich, daß PE sowohl die Ziele des Mitarbeiters als auch der Organisation fördern soll. Aus Sicht der Organisation soll durch PE die Wettbewerbsfähigkeit und Flexibilität der Organisation erhöht werden. Die Motivation der Mitarbeiter, ihre Integration und langfristige Bindung sind weitere Ziele (Conrad, 1988; Kastner, 1995; Conradi, 1983). Hingegen sollen aus Sicht der Mitarbeiter persönliche Weiterqualifikation, Karriereplanung und Persönlichkeitsentwicklung Ziele der PE sein (Kastner, 1995). Hier kann ein Zielkonflikt zwischen Mitarbeiter und Organisation entstehen, wenn kein Ausgleich zwischen den unterschiedlichen Interessen gesucht wird, indem persönliche Karriereziele in die Unternehmensziele integriert werden (Meier, 1991). Ohne Unternehmenskultur explizit als Ziel von PE zu benennen, wird sie von PE wesentlich geprägt. Zugleich wird in einem rekursiven Prozeß die Personalentwicklung von der Organisationskultur beeinflusst (Münch & Müller, 1988; Brüggemann, 1991).

Unternehmenskultur, OE, PE und Persönlichkeitsentwicklung stehen immer in Wechselbeziehung zueinander.

Die Aktionsfelder von PE sind weitgefasst und beinhalten qualitative Personalplanung, Beurteilungswesen, Positionszuordnung sowie Schulung und Training (Jochmann, 1995).

Entsprechend der Definition, sind die wichtigsten Inhalte der PE die personenbezogenen Kompetenzen. Diese werden besonders in den Bereichen Positionszuordnung und Training behandelt. Die folgenden Kompetenzen sollen durch PE-Maßnahmen gezielt gefördert werden:

- *Fachkompetenz*, d.h. alle Fertigkeiten, die zur Bewältigung der Arbeitsaufgabe nötig sind (vgl. Handlungstheorie von Hacker, 1986)
- *Sozialkompetenz*, d.h. die Fähigkeit mit anderen Menschen kommunikativ und kooperativ zusammenzuarbeiten
- *Personale Kompetenzen*, d.h. Reflektion und Selbstmanagement (Sonntag & Schaper, 1992; Fuchs, 1992; Kastner, 1995)

Die einzelnen PE-Maßnahmen zur Erreichung dieser Kompetenzen werden üblicherweise hinsichtlich ihrer "Nähe zum Job" unterteilt. Diese Unterscheidung in "on the job", "near the job", "off the job" sowie "into the job" und "out of the job" wird in folgender Abbildung illustriert.

Abb. 2: PE-Maßnahmen

<i><b>into the job</b></i>	<i><b>on the job</b></i>	<i><b>out of the job</b></i>
Bsp. Berufsausbildung Traineeausbildung Einarbeitung	Bsp. Training job enrichment job enlargement job rotation Laufbahnberatung Projektarbeit	Bsp. Ruhestands- vorbereitung gleitender Ruhestand
	<i><b>near the job</b></i>	
	Bsp. Qualitätszirkel Supervision Teamentwicklung	

### *off the job*

Bsp.  
Seminare

(In Anlehnung an Scholz (1989, S.225) und Meier (1991, S. 136))

Interessant ist nun, welche Kompetenzen und Personalentwicklungsmaßnahmen in Zukunft eine wichtigere Rolle als andere spielen werden. Für Personalentwickler heißt das, nicht nur den Fokus auf bestimmte Maßnahmen zu legen, sondern sich hinsichtlich dieser Entwicklung selbst zu professionalisieren. Welche Anforderungen verstärkt an PE gestellt werden, ist Gegenstand des folgenden Abschnitts.

## **2.2. State of the Art und neue Anforderungen an PE**

Die Zeiten, in denen undifferenziert in Bildung investiert wurde, sind vorbei, wobei kritisch angemerkt werden darf, daß unter dem Kostendruck die Gefahr eines ebenso undifferenzierten Spareifers besteht (Schmid, 1993a). Insgesamt hat das Feld der Personalentwicklung in den letzten Jahren einen starken Wandel erfahren. Als Bedingungsfaktoren für diesen Wandel werden immer wieder technologische und wirtschaftliche Veränderungen, die Arbeitsmarktentwicklung und der Wertewandel genannt (Gebert & Rosenstiel, 1989). Den Wertewandel als *das* Argument für die Notwendigkeit von PE heranzuziehen, wie oft geschehen, erscheint vor dem Hintergrund der angespannten Arbeitsmarktlage als nicht ausreichend. Vielmehr steht die Fähigkeit der Mitarbeiter zu lernen, sich zu entwickeln und neue Antworten auf Probleme und Herausforderungen zu finden im Zentrum der Bemühungen, da dies einen entscheidenden Wettbewerbsvorteil für ein Unternehmen bedeutet (Stiefel, 1995). In diesem Zusammenhang wird von verschiedenen Autoren eine strategische Orientierung der PE gefordert. Die Strategieentwicklung und Umsetzung soll eng mit der PE verbunden sein, da es im Kern um die Frage geht, welche Lernformen ein Unternehmen benötigt, um seine strategischen Erfolgspositionen zu realisieren (Hehl, 1991; Stiefel, 1995; Sattelberger, 1995; Heitger, 1994; zur Kritik dieser strategischen Orientierung siehe Loos, 1995). Was sind nun aktuelle Rahmenbedingungen der Organisationen und damit der Personalentwicklung?

### ***Aktuelle Rahmenbedingungen***

Die schnellen Marktveränderungen sowie der Technologiewandel verlangen ständiges Lernen und neue Führungsqualitäten. Aufgrund des Verdrängungswettbewerbs wird Zeit ein wesentlicher Erfolgsfaktor. Produktivere Zusammenarbeit und Flexibilität sind nötig, um hier konkurrieren zu können. Des weiteren findet durch die Kundenorientierung eine Feinsegmentierung der Märkte statt. Auch hier sind Flexibilität und maßgeschneiderte Produktion gefragt. Im Zuge der Kundenorientierung wird noch stärker als bisher auf Qualität, Design und Service als Kernleistungen Wert gelegt werden. Aufgrund der erforderlichen flexiblen Fertigung wird es zunehmend schwieriger Größenvorteile zu finden, vielmehr stellt sich für Unternehmen die Frage, wie groß sie sein müssen, um Marktführer in ihrem Marktsegment zu sein. Ein möglicher Weg Flexibilität zu erlangen, besteht in Dezentalisierungsmaßnahmen. Längerfristige Partnerschaften mit Zulieferern werden für die Wertschöpfung wichtiger. Diese Netzwerkorganisation stellt neue Anforderungen an Führungskräfte und Mitarbeiter.

Internationale Chancen sind durch die vielbeschworene Globalisierung der Märkte für viele Unternehmen vorhanden und erfordern vermehrt Führungskräfte die international handeln können. Ein weiteres Umdenken von Führungskräften und Mitarbeitern ist durch den Abbau von hierarchischen Strukturen nötig. Schließlich besteht durch die Halbwertszeit des Wissens, die Notwendigkeit ständig weiterzulernen. Mitarbeiter müssen in ihrem Lernen und ihrer Selbststeuerung unterstützt werden, im Sinne einer Hilfe zur Selbsthilfe (Papmehl & Walsh, 1991).

### ***Schlüsselqualifikationen***

Die Personalentwicklung versucht bereits in einigen Punkten diesen Veränderungen Rechnung zu tragen. Zum einen besteht ein Credo in der Forderung unterschiedliche Wissensbereiche in integrierten Lern- und Entwicklungsprozessen miteinander zu verknüpfen. Angesprochen sind hier die in Abschnitt 2.1. genannten Kompetenzen (Fachwissen, soziale und personale Kompetenz). Besonderes Augenmerk erfahren die sogenannten Schlüsselqualifikationen, wie strategisches und analytisches Denken, Problemlösefähigkeit, Team- und Kommunikationsfähigkeit (Meier, 1991). Schlüsselqualifikationen sind demnach Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sich für die Bewältigung von veränderten Anforderungen im Laufe des Lebens eignen (Stangel-Meseke, 1994).

### ***Maßgeschneiderte Programme***

PE-Abteilungen können es sich heute nicht mehr leisten, Einheitsprogramme anzubieten. Stattdessen wird gefordert den Bildungsbedarf zu erheben und maßgeschneiderte Programme zu liefern, die sich an den Zielgruppen orientieren (Heitger, 1994). Ein Controlling der Maßnahmen ist notwendig, sowie ein gezieltes Transfermanagement (Lemke, 1995). Die Integration von Training und Erfahrung wurde in Hinblick auf wirkungsvollen Transfer bereits als wesentlich erkannt (Schmid, 1993a; Kern, 1994). Wilms (1995) sieht hinsichtlich der Umsetzungsorientierung in Training und Beratung, im Vergleich zu Einzelveranstaltungen, eine nachhaltigere Wirkung in curricularen Lern- und Arbeitsformen mit gezielter Teilnehmer- und Themenauswahl. Eine weitere Möglichkeit unternehmerische Inhalte anwendungsorientiert zu vermitteln sieht Wilms in Planspielen, Peergruppen und supervisionsorientierten begleitenden Ansätzen. Arbeitsplatznahe Lernsysteme, Job-Rotation, Job-Enlargement, Fördergespräch und Projektarbeit stellen weitere zukunftssträchtige Bildungsmöglichkeiten dar (Fauser, 1996; vgl. Studie von Determann, 1995).

### ***Begleitende Unterstützung***

Begleitende Unterstützung wird aus einem weiteren Grund verstärkt Bedeutung gewinnen, denn Zeit wird, speziell für den Manager eine immer knappere Ressource. Zugleich steigt durch Umorganisation in kleinere selbstverantwortliche Einheiten, der Lernbedarf dieser Führungskräfte. Begleitende Unterstützung, bspw. in Form von Supervision, kann hier auf die veränderten Rollenanforderungen gezielt eingehen. Sonntag & Schaper sprachen bereits 1992 davon, daß sich ein zunehmender Bedarf an Coaching feststellen läßt. In einer Studie von 1994 über Methoden der Führungskräfteentwicklung bei 150 US-amerikanischen Unternehmen, zeigte sich, daß bereits 26% (bei Mehrfachnennungen) Coaching/Mentoring erhalten (Schircks, 1994, S.118).

### ***Qualitätsprogramme***

Ein anderer Aspekt, dem Rechnung getragen werden muß, betrifft die bereits angesprochene Qualitätsorientierung. Da in Zukunft bei den Teilnahmen an internationalen Ausschreibungen der ISO 9000 Standard gelten wird, steigt die Nachfrage nach Qualitätsprogrammen. Neben den fachlichen Themen steigt hier der Bedarf an Prozeßberatung und Implementierungshilfen. Die enge Verflechtung von PE



und OE wird hier deutlich, da sowohl strukturelle als auch rollenspezifische Qualifikation geleistet werden muß (Wilms, 1995).

### ***Führungskraft als Coach***

Im Zuge von Dezentralisierungsmaßnahmen sollen Führungskräfte zunehmend selbst Personalentwicklungsverantwortlichkeit übernehmen. Die Rolle der Führungskraft als Coach gewinnt somit an Bedeutung (Hehl, 1991; Heitger, 1994; Wilms, 1995). Dies bestätigte sich bei einer empirischen Untersuchung von Determann bei der 46 Unternehmen und 20 Berater befragt wurden (1995). Allerdings zeigte sich bei einer Untersuchung von Ennen (1996) bei deutschen Großunternehmen, daß bei Führungskräften im Dienstleistungsbereich die Ausbildung zum Coach von 0 im Jahre 1994 auf 10.31 % im Jahre 1994 stieg (S.43), eine, angesichts der künftigen Entwicklung, noch sehr geringe Zahl.

### ***Personenorientierte Personalentwicklung***

Die gravierenden Veränderungen in den Organisationen erfordern besonders von den Führungskräften eine weitreichende Umorientierung in ihrem Selbst- und Rollenverständnis, ihrem Arbeitsstil und ihrem Kommunikationsverhalten. Starrheit und traditionelles Denken muß bei dem zukünftigen Manager weitestgehend durch Flexibilität ersetzt werden (Schircks, 1994). Vernetztes Denken und personale Qualitäten werden wichtiger (Ulrich & Probst, 1988). In jedem Fall wird Führen schwieriger, da die Akzeptanz als Führungskraft in Zukunft weniger durch Fachkompetenz gewonnen werden kann (Kastner, 1990). Nötig ist hierfür eine personenorientierte begleitende Personalentwicklung. Brüggemann (1991) meint, daß die Persönlichkeitsentwicklung einen unverzichtbaren Faktor darstellt, wenn ein "wirkungsvoller und strategischer Umgang mit der Ressource Mensch angestrebt" ist (S.193), wobei sich dies nicht nur auf Führungskräfte bezieht.

### ***Personalentwickler als change agents***

Personalentwickler werden zu Beratern, die Veränderungsprogramme und Strategien mitformulieren und unterstützen. Sie können somit als "change agents" verstanden werden, deren Hauptziel darin liegt, Ressourcen der Klienten zu aktivieren (Jochmann, 1995). Auch hierin zeigt sich wieder wie schwer sich sinnvolle PE von OE trennen läßt. Eine wichtige Forderung, die an Vertreter des Bereichs Human Ressourcen gestellt wird, besteht darin, bestehende Komplexität zu reduzieren und überschaubare Lösungen zu erarbeiten (Schmid, 1993a).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, daß sich aufgrund der komplexen Veränderungen die Anforderungen an Mitarbeiter und besonders an die Führungskräfte neu gestalten. Ganzheitliches Denken, selbständiges Problemlösen, kooperative Verhaltensweisen und Handlungssteuerung treten in den Vordergrund. Diesen Veränderungen muß die PE zum einen in ihren Lernkonzepten Rechnung tragen, zum anderen müssen sich die Vertreter des Bereichs Human Ressourcen selbst dahingehend qualifizieren. Die Zukunft gehört "dem Professionstraining in persönlicher und professioneller Selbststeuerung anhand von Praxisherausforderungen" (Schmid, 1993a). In diesem Zusammenhang wurde wiederholt Coaching/Supervision als angemessenes Instrument genannt. Gester (1991) sieht die systemische Beratung als ein ideales Denk- und Handlungsmodell für Coaching und Prozeßberatung. Im Zusammenspiel von PE und OE zeigte sich, daß Überschaubarkeit und fruchtbare Lösungen gefordert werden, eine Forderung der der systemische Ansatz entspricht.

Im nächsten Kapitel wird auf das Wesen der systemischen Beratung eingegangen werden, Anforderungen an systemische Berater werden verdeutlicht und darauf aufbauend Professionalisierungsmöglichkeiten erläutert.

### **3. Systemische Beratung**

Der Begriff "systemisch" hat zur Zeit Hochkonjunktur. Oft genug wird "systemisch" als Füllwort benutzt, um im Trend der Zeit bestehen zu können. Schweitzer (1995) sieht in dem Wort "systemisch" gar den Rohrschachtest der neunziger Jahre, in das je nach Geisteshaltung alle Hoffnungen für die Theorie der Zukunft projiziert werden. Wimmer (1993) stellt hierzu provozierend die Frage, ob der systemische Ansatz denn mehr sei als eine Modeerscheinung.

In den Ausführungen zu Kapitel 2. Personalentwicklung, wurde deutlich, daß neue Wege beschritten werden müssen, um den gestiegenen Anforderungen gerecht zu werden. Schmid (1993a) ist der Ansicht, daß "die Vertreter des Bereichs Humanressourcen in Zukunft daran gemessen werden, inwiefern sie helfen, Organisationen zu entkomplizieren, inwiefern sie helfen, Verantwortung des Managements wieder voll wirksam werden zu lassen und überschaubare Lösungen, an denen sich Prozesse ausrichten und stabilisieren können, zu erarbeiten" (S.24). Gester (1991) sieht systemische Modelle als adäquate Instrumente, da auf dieser Basis

Komplexität so reduziert, sowie Information erzeugt und verdichtet werden kann, daß neue Handlungsoptionen für den Klienten eröffnet werden.

Die Darstellung der geschichtlichen Einflüsse führt in das Thema ein. Darauf folgend werden die Grundideen des systemischen Ansatzes vorgestellt (3.2). In Kapitel 3.3. wird das Vorgehen in der systemischen Beratung, in Kapitel 3.4. Anforderungen an den systemischen Berater ausgeführt.

### **3.1. Historischer Abriß**

Schmid (1989) sieht in systemischen Beratungssansätzen "kein grundsätzlich neues Gedankengut" (S.49). Vielmehr entstand der heutige systemische Ansatz aus Denkschulen, welche in verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen zu Hause sind und sich wechselseitig enorm befruchteten. Das Ergebnis dieser Einflüsse ließ, so Wimmer (1993), "eine geänderte Auffassung von Wirklichkeit" entstehen (S.82). In Abbildung 3. sind die verschiedenen theoretischen Einflüsse auf systemisches Denken als Mosaik dargestellt. Die einflußreichsten Mosaikteile werden im folgenden kurz dargestellt.

#### ***Ludwig von Bertalanffy***

Als philosophischer Begründer der Systemtheorie kann der Biologe Ludwig von Bertalanffy bezeichnet werden, der bereits 1928 erste Ansätze systemischen Denkens formuliert und diese Ende der 40er Jahre zu, sogenannten "Allgemeinen Systemtheorie" ausgebaut hat. Seine Grundidee bildet die "Systemisomorphie", d.h. die Annahme ähnlicher Struktur- und Prozessmerkmale, die sich in vielen Wissensbereichen, von der biologischen Zelle bis zu Gesellschaftssystemen feststellen lassen.

Wir können uns (...) die Frage vorlegen, ob es nicht Prinzipien gibt, die für Systeme schlechthin gelten, gleichgültig ob diese physikalischer, biologischer oder sozialer Natur sind. Wenn wir uns diese Frage vorlegen und uns entsprechend definieren, so finden wir, daß es Modelle, Prinzipien und Gesetze gibt, die für verallgemeinerte Systeme zutreffen, unabhängig von der besonderen Art dieser Systeme.  
(Bertalanffy, 1957, S.8)

#### ***Die systemische Familientherapie***

In den 50-er Jahren gruppierte sich um Gregory Bateson eine Arbeitsgruppe in Palo Alto, welche die Kommunikation von Familien mit einem schizophrenen Mitglied untersuchte. Neu in der Psychotherapie war hier das Verständnis von Symptomen als Funktion komplexer Systeme (Weiss & Haertel-Weiss 1995). Psychische Störungen

haben, so der Ansatz, ihre Ursachen in Interaktionsmustern der betroffenen Familien. Die Therapie fokussiert demzufolge auf die Beziehungskonstellationen und Kommunikationsmuster der Familie (Wimmer, 1993).

Auch andere Psychotherapeuten befaßten sich zunehmend mit der Familie als System und setzten unterschiedliche Schwerpunkte, so daß selbst in der Familientherapie nicht von *der* Familientherapie als Einheit gesprochen werden kann. Die Mailänder Schule um Mara Selvini Palazzoli, Salvador Minuchin, Jay Haley, Paul Watzlawick, Virginia Satir und die Heidelberger Schule um Helm Stierlin sind einige Namen, die in diesem Zusammenhang zu nennen sind.

### ***Die systemtheoretisch ausgerichtete Biologie***

Wichtige Impulse für die Entwicklung des systemisch-kognitiven Denkens gingen in den letzten zwei Jahrzehnten von den chilenischen Biologen Humberto Maturana und Francisco Varela aus. Sie beschäftigten sich mit der Frage, wie sich menschliches Erkennen naturwissenschaftlich erklären läßt. Sie kamen zu dem Schluß, daß das Nervensystem ein operational geschlossenes System ist, d.h. es operiert relativ unabhängig von seiner Umwelt. Erkenntnisprozesse entstehen nach diesen Vorstellungen aus Interaktionen des Nervensystems mit sich selbst (Maturana & Varela, 1987). Ein autopoietisches System ist nach Maturana ein:

dynamisches System, das als zusammengesetzte Einheit durch ein Netzwerk von Komponenten definiert wird, die  
a) durch ihre Interaktionen das Netzwerk der Produktion, und  
b) dieses Netzwerk als eine Einheit realisieren, indem sie seine Grenzen in dem Raum, in dem sie existieren, festlegen und spezifizieren.  
(Maturana, 1982, S.52f)

In der Literatur wird teilweise kontrovers diskutiert, ob diese Systeme nun geschlossen oder teilweise offen sind. Schuhmacher (1995) meint dazu, daß dies sich nicht mit entweder/oder beantworten ließe. Er plädiert dafür, daß Systeme "geschlossen in Bezug auf die *in* ihr ablaufenden dynamischen Prozesse (sind), offen in Bezug auf die Interaktionen, die *zwischen* lebenden Systemen stattfinden" (S.50). Manche Autoren plädieren dafür dies autonome statt autopoietische Systeme zu nennen (Willke, 1991). In Übereinstimmung mit Schuhmacher wird im weiteren davon ausgegangen, daß Autopoiese Autonomie voraussetzt, Autonomie jedoch nicht Autopoiese. Ausführlicher soll im Rahmen dieser Arbeit nicht auf die Systemdiskussion eingegangen werden.

Heinz von Foerster hat in diesem Zusammenhang auf eine wichtige Tatsache verwiesen: "Da wir nur über rund 100 Millionen Sinneszellen verfügen, unser Nervensystem aber an die 10 000 Milliarden Synapsen enthält, sind wir Änderungen in unserer inneren Umwelt 100 000 mal empfänglicher als gegenüber Änderungen in unserer äußeren Umwelt" (Foerster v., 1985, S.51). Maturanas (1982) Schlußfolgerung aus den neuronalen Gegebenheiten ist: "Die Logik der Beschreibung und folglich des Verhaltens im allgemeinen ist notwendigerweise die Logik des beschreibenden Systems" (S.75). Will man also die Logik des Systems erfassen, "muß man den Beobachter beobachten" (Wimmer, 1993, S.84). Dieser Ansatz wird mit dem Begriff Kybernetik zweiter Ordnung bezeichnet. Dieser Gedanke wird uns in den Ausführungen zum Konstruktivismus (Kapitel 3.2.2.) wieder begegnen.

### ***Die Systemtheorie in der Soziologie***

Populärer Vertreter in diesem Bereich ist Niklas Luhmann (Bielefelder Schule), der sich im letzten Jahrzehnt damit auseinandersetzte, mit welchen Denkkategorien sich die Dynamik von Gesellschaften beschreiben läßt. Luhmann geht hierbei von Maturanas Theorien aus und versucht diese für soziale Systeme fruchtbar zu machen.

"Soziale Systeme bestehen aus... Kommunikationen und aus deren Zurechnung als Handlung" (Luhmann 1984, S.240). Stabilität erhält das soziale System durch den gemeinsamen Sinn, den die Handelnden mit den ausgewählten Handlungs-zusammenhängen verbinden. Dieser Aspekt der gesellschaftlichen Konstruktion von Wirklichkeit wurde auch schon von Berger & Luckmann (1980) thematisiert.

Die Vielschichtigkeit dieser Ansätze zeigt, daß unter systemischer Beratung wie sie hier dargestellt wird, keine methodische Trickkiste gemeint ist (zirkuläres Fragen etc.), sondern eine bestimmte Art und Weise auf sich und die Welt zu blicken. "Verändertes TUN setzt verändertes DENKEN voraus. Systemische Denkansätze können hier "interessante und brauchbare" Wegweiser sein" (Zink, 1994, S.52).

Abb. 3: Einflüsse auf systemische Beratung

(in Anlehnung an Zink, 1994, S. 31; Slupetzky, 1994; Wimmer, 1993; Böse & Schiepek, 1989; Eck, 1990)

### **3.2. Grundideen des systemischen Ansatzes**

Bei der Darstellung der Geschichte des systemischen Ansatzes wurde deutlich, von welcher vielfältigen theoretischen Richtungen diese Form der Beratung geprägt wurde. Ebenso zeigte sich, daß es sich trotz dieser Vielfalt im Grunde um zwei zentrale Perspektiven handelt. Zum einen der wirklichkeitskonstruktiven Perspektive (v. Foerster, Watzlawick, Maturana & Varela u. a.) und zum anderen der systemischen Perspektive, die im Mobile-Gedanken (Schmid, 1989) veranschaulicht wird. Diese Perspektiven ergänzen sich hervorragend, wie die Mailänder Schule, Palo Alto, Heidelberger Schule, Luhmann u.a. bereits gezeigt haben.

Im folgenden wird detaillierter, als dies im vorhergehenden Kapitel der Fall war, auf diese beiden Perspektiven eingegangen. Was ist die systemische Perspektive? Was besagt der Konstruktivismus? Wie ist Information definiert? Welche Annahmen bestehen bezüglich unserer Wahrnehmung? In der Zusammenführung dieser beiden Perspektiven werden folgende Fragen interessant: Was sind Merkmale von Systemen? Wie findet Veränderung in Systemen statt? Was sind Lösungen 2. Ordnung und welche Methoden werden eingesetzt?

### 3.2.1. Die systemische Perspektive – der Mobile-Gedanke

Unter systemischer Perspektive ist hier eine Betrachtungsweise gemeint, die zusammen mit der konstruktivistischen Perspektive den systemischen Beratungsansatz ausmacht. Die systemische Betrachtungsweise sieht jedes Ereignis und jeden Teil eines Klientensystems mit anderen vernetzt. Diese Überlegung wird in der Metapher des Mobiles ausgedrückt. Der Zusammenhang wechselseitiger Beeinflussung wird in der systemischen Betrachtungsweise ausdrücklich mit einbezogen. Demzufolge versucht man aus dieser Perspektive heraus eine bewußte Entscheidung darüber zu treffen, "welche Elemente des Mobiles (etwa bei einer Organisation) bei unserer Arbeit mitbetrachtet und welche Elemente direkt oder indirekt beeinflusst werden müssen" (Schmid, 1989, S.49).

### 3.2.2. Die Theorie des radikalen Konstruktivismus

Die wirklichkeitskonstruktive Perspektive geht von der Annahme aus, "daß Wirklichkeiten in sozialen Systemen durch das Denken, das Erleben und das Handeln der beteiligten Menschen hervorgebracht werden" (Schmid, 1989, S.50).

Diese Perspektive hat im Grunde eine lange Tradition. Bereits zur Zeit der Vorsokratiker haben sich Denker mit der Frage auseinandergesetzt, wie es möglich sein soll, eine objektive Wirklichkeit zu erkennen, zu der man nur über die eigene Sinnestätigkeit Zugang hat. Kant ging noch einen Schritt weiter und stellte selbst die Existenz der Dinge die wir wahrnehmen in Frage. Zweifelhaft wird damit nicht nur, ob ein Apfel "wirklich" glatt, süß und duftend ist, sondern ob er unabhängig vom Betrachter in Raum und Zeit überhaupt existiert (Glaserfeld, 1981). Heinz von Foerster postuliert pointiert "die Umwelt, wie wir sie wahrnehmen, ist unsere Erfindung" (1981, S.40). Demzufolge gibt es keine objektive Erkenntnis, sondern lediglich Bedeutungszuweisungen.

Wirklichkeit kann entsprechend "nur im Zusammenhang mit dem Beobachter und Gestalter von Wirklichkeit verstanden werden" (Schmid, 1994, S.42). Es interessieren folglich nicht objektive Gegebenheiten, die es ja nicht gibt, sondern wie jemand seine Wirklichkeit konstruiert. Diese "subjektive Wirklichkeit" ist Ausdruck seines Weltverständnisses und seiner Lebenskultur. Übertragen auf soziale Systeme (Familie, Organisation, Staat etc.) bedeutet dies, daß Wirklichkeit durch einen fortlaufenden

Prozeß individueller und kollektiver Vorstellungswelten hervorgebracht und verändert wird. "Diese Konstrukte sind für Menschen handlungsleitend und schaffen in Organisationen erst die Realität die sie umgibt" (Zink, 1994, S.42). Diese Annahmen sind entscheidend für das Herangehen systemischer Beratung.

Offen ist nun noch die Frage, was in diesem Verständnis Informationen sind. Deshalb ist es sinnvoll, kurz auf Batesons Vorstellung bezüglich Unterscheidungen einzugehen. Er macht darauf aufmerksam, daß wir nicht Dinge an sich sehen, sondern Dinge als etwas von ihrem Hintergrund verschiedenes. Dies nennt Bateson eine Unterscheidung treffen. Unterscheidungen entstehen also durch die kognitive Tätigkeit eines Systems. Es lassen sich immer eine Vielzahl möglicher Unterscheidungen treffen. Ein System muß also, um handlungsfähig zu sein, aus dieser Vielzahl die für sie relevanten Unterschiede auswählen und die bestehende Komplexität reduzieren. Aufbauend auf diesen Überlegungen, läßt sich nun nachvollziehen, daß Bateson Information als einen "Unterschied, der einen Unterschied macht" definiert (1981, S.582 vgl. auch Luhmann's Kontingenzbegriff in Gleissner, 1994).

Ein Beispiel soll dies verdeutlichen:

Auf einer Wiese gibt es viele Unterscheidungen zu treffen: Farbe, Form der Blüte, Größe, Geruch, Geschmack der Blume usw.. Welche Merkmale relevant werden hängt von der Absicht oder genauer gesagt von der Handlungslogik des Beobachters ab. So kann sich der Beobachter zum Beispiel dafür interessieren, welche Blumen rot oder gelb sind, da er hieraus unterschiedliche Konsequenzen für einen Blumenstrauß zieht. Die Blütenform wäre in diesem Fall kein Unterschied, der einen Unterschied macht, sondern nur die Farbe. Für ganz andere Unterscheidungskriterien interessiert sich eine hungrige Kuh auf dieser Wiese (Schmid, 1994).

Information kann also präzisiert werden als eine Differenzierung, die für die eigene Handlungssteuerung, also Selbststeuerung, relevant wird.



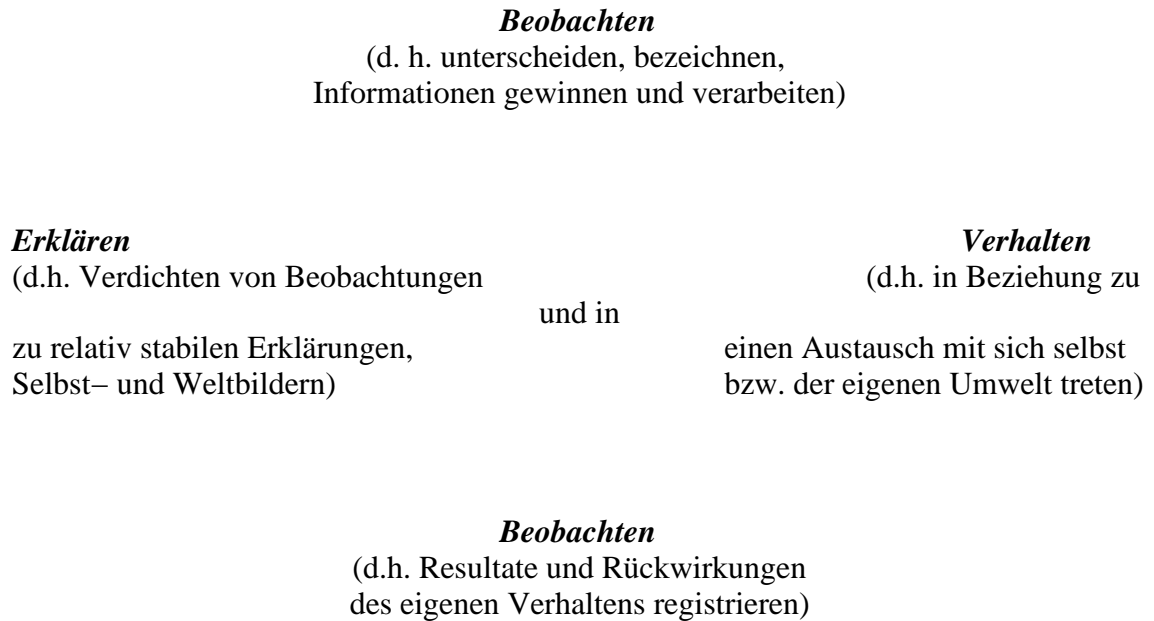


Abb. 4: Der rekursive Prozeß der Erkenntnisgewinnung (Wimmer, 1993, S.89)

Der Prozeß der Erkenntnisgewinnung, wie ihn Wimmer vorstellt, ist auch im Schemabegriff der Sozialpsychologie anzutreffen. Selektive Wahrnehmung beruht demnach auf Hinweisreizen, die sich, entsprechend den eigenen Schemata, von der Vielzahl möglicher Reize abheben. Hierdurch soll verdeutlicht werden, daß es hilfreich ist, Überlegungen aus verschiedenen Wissenschaftssträngen zu integrieren.

Zusammengefasst kann gesagt werden, daß der radikale Konstruktivismus annimmt, es gebe keine objektiv erfassbare Wirklichkeit. Vielmehr konstruiert jeder auf Basis seiner Schemata und der Unterschiede, die er entsprechend wahrnimmt, seine Wirklichkeit. Dies gilt auch für größere Systeme. Dieser Prozeß der Wirklichkeitskonstruktion wirkt wiederum auf die Selbststeuerung des einzelnen und des Systems ein.

### 3.2.3. Systeme

Nachdem nun sowohl die systemische als auch die konstruktivistische Perspektive dargestellt wurden, werden diese beiden Perspektiven in Bezug auf soziale Systeme zusammengeführt. Unter Kapitel 3.2.3. werden Merkmale sozialer Systeme, Ankopplung und Lösung 2. Ordnung ausgeführt. Im darauf folgenden Kapitel 3.3. werden diese theoretischen Überlegungen auf das Vorgehen in systemischer Beratung angewandt.

### 3.2.3.1. Merkmale sozialer Systeme

König und Volmer (1994) unterscheiden zwischen technischen, biologischen und sozialen Systemen. Technische Systeme sind gekennzeichnet durch Rückkopplung. Das Heizungsthermostat ist hierfür ein klassisches Beispiel: Heizung und Thermostat bilden einen Regelkreis in dem beide aufeinander einwirken. Biologische Systeme sind ebenfalls durch Rückkopplung gekennzeichnet. Der zentrale Unterschied zu technischen Systemen besteht darin, daß biologische Systeme Wachstums- und Entwicklungsprozessen unterliegen, sie organisieren und reproduzieren sich. Erkenntnisse aus diesen Bereichen beeinflussten den systemischen Ansatz, wie in Abb.3. zu sehen ist (vgl. auch König & Volmer, 1994; Wiener, 1963; Bertalanffy, 1972).

Soziale Systeme sind ebenfalls durch Rückkopplung und Entwicklung geprägt. Im Gegensatz zu technischen und biologischen Systemen machen sich jedoch "Menschen in sozialen Systemen Gedanken über die Wirklichkeit" (Zink, 1994, S.35).

Kommescher & Witschi (1992) unterteilen die Betrachtungsmerkmale von sozialen Systemen in drei Bereiche:

*3 Merkmale sozialer Systeme (nach Kommescher & Witschi)*

- *Sinn/Daseinsgrund* (daraus leiten sich Aufgabenstellung und Verantwortliche ab)
- *innere Strukturen* (z.B. Aufbau- und Ablauforganisation)
- *relevante Umwelten* und die *Beziehung* zu diesen

König & Volmer (1994) treffen in der Tradition von Bateson eine detailliertere Aufteilung. Sie unterscheiden sechs Merkmale sozialer Systeme.

*6 Merkmale sozialer Systeme (nach König & Volmer):*

- *Personen als Elemente*

Die Elemente eines sozialen Systems sind die betreffenden Personen, bspw. die Mitarbeiter eines Teams, Familienmitglieder.

- *Subjektive Deutungen der Systemmitglieder*

Der Unterschied zwischen technischen und sozialen Systemen besteht darin, daß die Elemente der letzteren Personen sind. Diese konstruieren, wie in Kapitel 3.2.2.

erläutert, ihr Bild der Wirklichkeit. Hier zeigt sich wie sich die konstruktivistische und die systemische Perspektive ergänzen.

- *Regeln sozialer Systeme*

Soziale Systeme sind durch Regeln, was man tun soll bzw. was man nicht tun darf, bestimmt. Diese Regeln existieren teilweise "offiziell", es gibt aber auch inoffizielle Regeln. Auf dieser Grundlage entstehen, im Sinne des Konstruktivismus, innerhalb des Systems gemeinsame Deutungen. Unter dem Begriff "Unternehmenskultur" wurde dies in den letzten Jahren verstärkt diskutiert.

- *Interaktionsstrukturen*

Innerhalb sozialer Systeme finden Rückkoppelungsprozesse als immer wiederkehrende Verhaltensmuster statt.

- *Systemumwelt*

Die Systemumwelt, womit sowohl die materielle Umwelt, Personen und andere Sozialsysteme, als auch Normen und Regeln außerhalb gemeint sind, beeinflusst das Sozialsystem.

- *Entwicklung sozialer Systeme*

Soziale Systeme durchlaufen, ebenso wie biologische Systeme eine Entwicklung. In deren Verlauf kann sich das System stabilisieren, aber auch eine Grenze erreichen, ab der sich das System verändert oder gar auflöst.

Nachdem nun Merkmale sozialer Systeme aufgeschlüsselt wurden, stellt sich die Frage, welche für die systemische Beratung wesentlichen Systemgesetze, aus dieser Struktur folgen. In Kapitel 3.1. wurde der Begriff der Autopoiesis eingeführt. Die lebenden Systeme sind so organisiert, daß sie "die Elemente, aus denen sie bestehen, mit Hilfe ebensolcher Elemente ständig neu erzeugen" (Wimmer, 1993, S.94). Demzufolge reproduzieren sich lebende Systeme und bewahren so ihre Identität, da eine identitätsstiftende Grenze zwischen dem System und seiner Umwelt besteht. Das System steht zwar in Austausch mit seiner Umwelt (vgl. Merkmal 5), sorgt jedoch selbst für die Erhaltung seiner Form. Dies wird als operationale Schließung bezeichnet. Es bedarf also einer ständigen Aktivität des Systems um als solches existent zu bleiben (Wimmer, 1993).

Aus der Überlegung der operationalen Schließung wird bspw. mit der Frage "Was tut das System um dieses Problem aufrechtzuerhalten?" eine völlig neue Betrachtungsweise in Bezug auf Probleme eröffnet. Auf weitere Umsetzungen dieser Überlegungen in die beraterische Praxis wird in Kapitel 3.3 eingegangen.

Ein weiteres Systemgesetz, die Selektivität, steht in Verbindung zum Konstruktivismus. Maturana verwendet hier den Begriff der strukturellen Kopplung. Die Vielfalt der Informationen in der Welt ist so immens, daß jedes System nur jene Irritationen aufnehmen kann, die sich an systemeigene Kontaktpunkte ankoppeln (Wimmer, 1993). Diese Selektivität ist Lebensvoraussetzung für ein System. Wesentlich für die Handlungsfähigkeit sind demnach wieder Unterschiede die einen Unterschied machen. In den folgenden zwei Kapiteln wird die Tragweite dieses Systemgesetzes deutlich werden, wenn es um Handlungssteuerung, Reflexion, Intuition und Ankopplung geht.

Veränderung in sozialen Systemen kann bei allen sechs Merkmalen eines Systems ansetzen. So kann an den einzelnen Systemmitgliedern angesetzt werden. Ebenso bei einer Veränderung an den subjektiven Deutungen der Systemmitglieder, den Verhaltensregeln, den Interaktionsstrukturen, der Systemumwelt, und der Richtung in die sich das System entwickelt (König & Volmer, 1994). Das Systemgesetz der Selektivität spielt für eine mögliche Veränderung eine zentrale Rolle, denn nur wenn es zuerst gelingt an das System anzukoppeln, kann Veränderung in den verschiedenen Bereichen einsetzen. Was unter Ankopplung zu verstehen ist wird im folgenden erläutert.

### **3.2.3.2 Ankopplung**

Wie in den bisherigen Ausführungen des Kapitels 3. deutlich wurde, entfalten soziale Systeme "ihre Wirklichkeiten durch ihr Innenleben und im Kontakt mit anderen Systemen und sie versuchen, ihre Umwelt selbstverständlich in ihr Verständnis von Wirklichkeit mit einzubeziehen" (Schmid, 1989, S.50). Kontakt zwischen Systemen kann demnach als eine Aneinanderkopplung von Wirklichkeiten betrachtet werden, die dann gemeinsam gelebt werden. Menschliche Beziehungen können nur stattfinden, wenn eine gemeinsame Wirklichkeit hergestellt wird, oder die Beteiligten zumindest glauben, eine gemeinsame Wirklichkeit hergestellt zu haben. Führt man die Gedanken des radikalen Konstruktivismus und der Autopoiese weiter, so bedeutet dies für das Aneinanderkoppeln, daß ein System nicht seine Umwelt wahrnimmt, sondern die Veränderungen in der "Selbstorganisation bezüglich des Aneinanderkoppelns" (Schmid, 1993b, S.120).

Für die systemische Beratung folgt daraus, daß Ankoppelungen auch "Rapport herstellen" genannt, gefunden werden müssen, die beiden Systemen relevant erscheinen (vgl. Abb. 5.). Dies ist Aufgabe des professionellen Beraters. Gelingt dies, so "fühlt sich die Supervisandin verstanden und ist eher bereit, ihre Wirklichkeitskonstrukte zu verändern" (Neumann–Wirsig, 1996, S.51). Eine notwendige Voraussetzung für die Herstellung des Rapports, bzw. der Ankopplung, ist die Exploration des Bezugsrahmens des Klienten. Dies spiegelt sich wieder im Bemühen des Beraters, Auftragsklärung zu betreiben und mit dem Klienten einen Kontrakt zu schließen (vgl Fauser, 1996, bzgl. der verschiedenen Möglichkeiten anzukoppeln).

Abb. 5: Professionelle Begegnung als Aneinanderkopplung von Wirklichkeiten  
(Schmid, 1993b, S. 124)

Im Sprachgebrauch der systemischen Beratung spiegelt sich das Aneinanderkoppeln der Systemwirklichkeiten und dem Generieren einer neuen Wirklichkeit. So wird hier unterschieden in Beratersystem, Klientensystem und Beratungssystem (Berater–Klienten–System).

### 3.2.3.3 Lösungen zweiter Ordnung

Eine weitere Grundidee systemischer Beratung liegt darin, zwischen Lösungen erster und zweiter Ordnung zu unterscheiden. Unter Lösungen erster Ordnung versteht man Veränderungen die im System passieren, das System selbst aber nicht verändern. Beipielsweise kann eine Organisation ihre Struktur neu arrangieren, die Zahl der Manager reduzieren, den Informationsfluß neu gestalten etc. und als Resultat eine Leistungserhöhung erreichen. Dennoch werden in diesem Fall die Systemregeln selbst nicht tangiert (Borwick, 1990).

Eine Veränderung zweiter Ordnung versucht im Gegensatz dazu, die Systemregeln selbst zu ändern. Lösungen zweiter Ordnung sind demnach Ansätze, die "die Wirklichkeitslogik des Klientensystems verändern" (Schmid, 1989, S.53). Lösungen zweiter Ordnung werden durch den Einsatz spezieller Foki und Instrumente versucht zu etablieren. Bspw. wird die Logik, die in manchen Unternehmen existiert: "wer am längsten arbeitet, leistet demnach am meisten und diese 'Leistung' wird honoriert" thematisiert. Gelingt es diese Logik zu entlarven und umzustrukturieren, so besteht eine Lösung zweiter Ordnung. In diesem Falle würde dies bspw. bedeuten Leistung aufgabenorientiert und nicht anwesenheitsorientiert zu bewerten. Systemische Beratung fokussiert auf Lösungen zweiter Ordnung.

Welche Konsequenzen aus der systemischen und wirklichkeitskonstruktiven Perspektive für die Beratung resultieren wird in Kapitel 3.3. betrachtet werden. Hinsichtlich einer Weiterbildung in systemischer Beratung bedeutet diese Perspektive für die Teilnehmenden eine intensive Begegnung mit ihren bisherigen Denkgewohnheiten und den "liebgewonnenen Erlärungsformen" (Wimmer, 1993, S.86).

## 3.3. Vorgehen in der systemischen Beratung

Das Vorgehen in der systemischen Beratung und Interventionsmöglichkeiten, sowie eine Gegenüberstellung traditioneller und systemischer Beratungsansätze, sind Themen dieses Kapitels. Ausgehend von den Ideen des radikalen Konstruktivismus und der Logik von Systemen orientieren sich systemische Berater an der Veränderung der Wirklichkeitskonstruktion des Klientensystems sowie den, möglicherweise verschütteten, Ressourcen des Klienten. Der Berater nimmt eine experimentelle, fast

spielerische Haltung ein und versucht auf einer, für das Klientensystem fruchtbaren Weise anzukoppeln. Diese Haltung liegt dem Vorgehen einer systemischen Beratung zugrunde.

### 3.3.1. Elemente des Vorgehens

- *Kontextklärung*

Das Macht- und Interessenfeld, in das die geplante Maßnahme eingebettet ist, wird abgeklärt. Fragen hierfür sind z.B.: "Wie ist die Idee für die Maßnahme entstanden?" "Wer würde als erstes eine Veränderung bemerken?"

- *Fragen nach dem aktuellen Anlaß*

Der Berater versucht zu vermeiden, mit Informationen überschüttet zu werden. Aus diesem Grunde fragt er speziell nach der heutigen Situation, z.B. "Wie kommen diese Probleme gegenwärtig konkret zum Ausdruck?"

- *Fragen nach bisherigen Lösungsversuchen*

Betrachtet wird hierbei, welche Lösungsversuche nach Meinung der Klienten bisher am meisten und welche am wenigsten geholfen haben. Der Berater klärt des weiteren ab, was er (der Berater) tun könnte, um das Problem zu verschlimmern bzw. zu einer Nichtveränderung beizutragen.

- *Problemverhalten als Teil eines Interaktionszirkels*

Dem Klientensystem wird deutlich gemacht, wie das Problemverhalten durch die Ideen, das Erleben und Verhalten der Beteiligten aufrechterhalten wird. Die aufrechterhaltenden Bedingungen werden betrachtet, indem die Klienten bspw. gefragt werden, was sie (die Klienten) tun könnten, um das Problem zu verschlimmern.

- *Erklärungsgewohnheiten*

Der Berater exploriert die Erklärungsgewohnheiten im Klientensystem und versucht deren Sichtweise zu verstehen. Dieses Element ist hinsichtlich des erfolgreichen Ankoppelns und der angestrebten Lösung zweiter Ordnung relevant.

- *Fokussierung auf Situationen, in denen das Problem nicht auftritt*

Der Berater fragt nach Situationen in denen das Problem weniger bzw. nicht auftritt. Wie unterscheiden sich diese Situationen?

- *Positive Funktionen des Problems im System*

Der Berater geht davon aus, daß man dem Problem auch eine positive Funktion abgewinnen kann. Das Klientensystem wird unter diesem Aspekt auch auf neue Herausforderungen vorbereitet, die in den Vordergrund treten, wenn das gegenwärtige Problem in den Hintergrund tritt.

- *Vision*

Der Berater regt Visionen an, wie eine zukünftige Wirklichkeit aussehen könnte und läßt das Klientensystem konkrete Zielvorstellungen entwickeln, z.B. kann hier gefragt werden: "Angenommen es läuft optimal, woran würde man das konkret merken?"

(Schmid, 1987; Schmid, 1989; Neumann–Wirsig, 1996)

### **3.3.2. Interventionen**

Vielerlei Interventionen können in systemischer Beratung zum Einsatz kommen. Einige sollen herausgegriffen und in diesem Zusammenhang aufgeführt werden. Für weitere Ausführungen vgl. Königswieser, Exner & Pelikan, 1995; Weiss & Haertel–Weiss, 1995; Kommescher & Witschi, 1992.

Ohne die Bedeutung der Familientherapie zu schmälern, sollte in diesem Zusammenhang darauf hingewiesen werden, daß Familien und Organisationen grundlegende Unterschiede aufweisen. "Familien sind Schicksalsgemeinschaften. Grundsätzlich stehen Umstrukturen oder Auflösung nicht zur Debatte. Dies ist in Unternehmen anders" (Schmid, 1993a, S.24). Viele Berater berücksichtigen diese Unterschiede nicht, sondern borgen allzu großzügig "aus der Kiste der Familientherapie" (Fatzner, 1990, S.95).

- *Hypothetische Fragen*



Hypothetische Fragen helfen den Klienten eine neue Perspektive einzunehmen. Fragen wie "Was wäre wenn...", "Angenommen es geschähe ein Wunder...." sind Beispiele hierfür.

- *Zirkuläres Fragen*

Mitglieder des Klientensystems sollen auf einer Metaebene Auskunft über die Beziehungen der anderen geben. Mit Hilfe dieser Intervention werden Unterschiede konstruiert zwischen Personen, Beziehungen, Ideen, Verhalten, Zeit und Raum, z.B. "Herr Müller, was denken sie, müsste Frau Maier tun, um mit Ihrem Chef aneinanderzugeraten?"

- *Umdeuten (Reframing)*

Durch Umdeutungen, wie positive Konnotation, werden Bedeutungszuschreibungen verändert. Passiv sein wird bspw. umgedeutet als die Fähigkeit, Dinge so zu akzeptieren wie sie sind.

- *Paradoxe Interventionen*

Verhaltensverschreibungen, bspw. sich nicht zu verändern, sind besonders dann sinnvoll, wenn sich zwischen Berater und Klient eine Dynamik entwickelt, in der der Berater einseitig die Position der Veränderung und der Klient eine beharrende Position einnehmen.

### **3.3.3. Gegenüberstellung traditioneller Beratungsansätze und des systemischen Ansatzes**

Nachdem nun die zugrundeliegenden Ideen der systemischen Beratung, ihr Vorgehen und Interventionsmöglichkeiten sowie Implikationen für den systemischen Berater dargestellt wurden, bietet Tabelle 1, in Anlehnung an Borwick (1990), als Zusammenfassung eine Gegenüberstellung traditioneller Beratungsansätze und des systemischen Ansatzes.

Tabelle 1

<i>Traditionelle Beratungsansätze</i>	<i>systemische Beratung</i>
<p><i>Annahmen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Klient ist das Individuum oder eine Gruppe von Individuen</li> <li>• Verhalten kann isoliert und individuell angegangen werden</li> <li>• Verhalten ist linear: Probleme entstehen durch individuelle Haltungen, Wissen und Aktionen</li> <li>• Problem wird durch Berater gelöst, meist unter Einbeziehung von Informationen der Klienten</li> <li>• es gibt eine objektive Wahrheit (= beste Lösung) die der Berater durchsetzen muß</li> </ul>	<p><i>Annahmen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Klient ist das System und seine Beziehungen</li> <li>• Verhalten wird systemisch angegangen (Mobile–Modell)</li> <li>• Verhalten entsteht in Form von Mustern, d.h. zirkulär; Probleme entstehen durch Mißfunktionen des Systems; der Berater orientiert sich an der inneren Logik des Systems</li> <li>• Berater spiegelt Blockaden; Defininition von Funktionsfähigkeit ist Sache des Klientensystems</li> <li>• alles hat eine Funktion in Beziehung zum Sinn</li> </ul>
<p><i>Ziele</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Einsichten gewinnen, welche Verhaltensänderungen bewirken werden</li> <li>• Mängel verbessern</li> <li>• Handlungsebene verändern</li> <li>• Änderung erster Ordnung</li> </ul>	<p><i>Ziele</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Beziehungen verändern, so daß das Funktionieren des Systems verändert wird</li> <li>• Funktionalität des Mangels erkennen</li> <li>• Steuerungsebene (die die Handlungsebene steuert) verändern</li> <li>• Änderung zweiter Ordnung</li> </ul>

<p><i>Beraterkompetenzen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fachkompetenz, Wandel als permanenten Prozess im Unternehmen installieren</li> </ul> <p><i>Umgang mit Veränderung</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Berater ist für Veränderung zuständig</li> </ul>	<p><i>Beraterkompetenzen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• fördert Lernfähigkeit der Organisation, spiegelt Widersprüche</li> </ul> <p><i>Umgang mit Veränderung</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Berater zeigt Widersprüche zwischen Veränderung /Nichtveränderung; Klientensystem trifft die Entscheidung,</li> </ul>
<p><i>Techniken</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lösungen für individuelle oder Gruppenprobleme suchen</li> <li>• Fähigkeiten entwickeln, überzeugen, Spiele, Übungen, Vorlesung etc.</li> </ul>	<p><i>Techniken</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• strategisch und strukturell im System und in seinen Beziehungen intervenieren</li> <li>• Kontraktschließung, Auftragsklärung, Hypothesen, zirkuläres Fragen. positive Konnotation etc.</li> </ul>

### 3.4. Anforderungen an den systemischen Berater

Betrachtet man all die in den vorangegangenen Kapiteln dargestellten Überlegungen zu systemischer Beratung und die daraus abzuleitenden Vorgehensweisen, so wird deutlich, welche komplexen Unterfangen systemische Beratung darstellt. In der professionellen Begegnung muß die bestehende Komplexität auf ein bewältigbares Maß reduziert werden, um handlungsfähig zu bleiben. Wie Schmid (1993b) ausführt, muß man fragen "wieviel Komplexität insgesamt, und bei welchen Aspekten welche Komplexität erforderlich ist" (S.122). Luhmann spricht in diesem Zusammenhang, wie bereits Ashby 1956, von einer angemessenen Eigenkomplexität des Systems, die nötig

ist, um auf die jeweilige Umweltkomplexität optimal reagieren zu können (Gleissner, 1994).

Von einem systemischen Berater wird demnach gefordert in seinem professionellen Handeln schemaarm und vielfältig zu sein, flexibel und zugleich spezifisch (Schmid, 1993b). Diese Überlegungen machen deutlich, daß es dem systemischen Ansatz weniger um die Handlungsebene (konkrete Vorgehensschemata), sondern vielmehr um die Steuerungsebene geht, die dann das Vorgehen auf der Handlungsebene steuert (Slupetzky, 1994).

Von einer Metaebene aus kann man bewusst verschiedene Rollen mit ihren Denk-, Fühl- und Handlungslogiken nebeneinander bestehen lassen und intelligent auswählen, neu kombinieren bzw. ganz neue entwickeln.  
(Schmid, 1993a, S.22)

Das Modell der Dimensionen der Komplexitäts-Steuerung in der professionellen Begegnung stellt ein derartiges Meta-Modell dar.

Abb. 6. Dimensionen der Komplexitäts-Steuerung in der professionellen Begegnung (vgl. Schmid, 1993b; Hartmann, 1996)

Aus der Vielfalt der Verhaltensweisen eines Systems muß der Berater relevante auswählen, die verändert werden müssen, um das vom Auftraggeber definierte Beratungsziel zu erreichen. Der Berater setzt somit einen Focus, der immer nur einen Ausschnitt der Wirklichkeit darstellt. Diese Fokusbildungen müssen situationspezifisch und variabel sein, um der Komplexität gerecht zu werden (Schmid, 1989). Der Berater stellt sich somit im Verlauf der Beratung beispielsweise immer wieder neu die Frage "Welches ist für die jetzige Problemdefinition und das beabsichtigte professionelle Handeln das angemessene Klienten-System?" (Schmid, 1994, S.49). Unter Klienten-System versteht man hier dasjenige System, welches direkt oder indirekt erreicht werden soll. Es kann also sein, daß für das definierte Beratungsziel eine größere Gruppe einbezogen bzw. berücksichtigt werden muß, auch wenn dies nicht "face to face" geschieht. Ein weiterer Aspekt dieser Dimension sind die Rollen, in denen die Klienten gesehen werden. Hier macht es einen Unterschied ob der Klient als Vorgesetzter von Y, Untergebener von X oder Familienvater beraten wird. Wenn der Berater diese beiden Dimensionen situativ geklärt hat, kann er sein professionelles Handeln in dieser Situation ableiten. Je nachdem welcher Fokus gewählt wurde und welches Klientensystem betrachtet wird, stehen verschiedene Handlungsmöglichkeiten zur Verfügung (Schmid, 1993b; Schmid, 1994).

Neben bewußten Entscheidungen spielt Intuition bei der Reduktion von Komplexität eine wesentliche Rolle. Bei der Entfaltung von professioneller Intuition handelt es sich, so Slupetzky (1994), um Prozesse, die die ganze Persönlichkeit erfassen. Ziel dabei ist, für sich den Zugang zur eigenen Intuition und deren Entwicklung zu finden. Dies kann auf vielfältige Weise geschehen und hängt immer von der eigenen Entwicklungsgeschichte, der eigenen Wirklichkeit ab.

Intuitionen können, so Schmid (1993b, S.123) "– wie alle Beurteilungen – mehr oder weniger treffend oder fruchtbar sein" und ein Berater kann, rein intuitiv immer wieder zu den falschen Schlüssen gelangen. Demzufolge muß Intuition geschult werden, d.h. eine Reflexion der Intuition stattfinden. Reflexion als wesentliches Element eines Beraters wird von vielen Autoren gefordert und ist nicht nur beim systemischen Ansatz anzutreffen (vgl. Schmid, 1994; Schreyögg, 1994; Slupetzky, 1994; Kastner, 1990; Pühl, 1990; Anderson & Goolishian, 1991). Da dem systemischen Beratungsansatz der Wirklichkeitskonstruktivismus zugrunde liegt, beinhaltet die professionelle Reflexion

hier Reflexion der Handlungssteuerung und Intuition bis hin zu den Konstruktionsprinzipien der eigenen Wirklichkeit und umfasst somit die gesamte Persönlichkeit (Slupetzky, 1994).

In engem Zusammenhang zur Forderung nach schemaarmem und flexiblem Vorgehen, steht das kreative Experimentieren. Der systemische Berater muß in der Lage sein, Hypothesen zu bilden, anhand der Ergebnisse zu lernen und seine Hypothesen ständig zu überprüfen (Balling, 1995).

Eine weitere Herausforderung an den systemischen Berater besteht darin, in der Lage zu sein noch zu definierende Situationen zu ertragen. Diese positive Haltung verhindert Rigidität und ermöglicht situationsadäquates Handeln. Balling (1995) fordert außerdem ein inneres Wohlwollen gegenüber den Personen und ihrem Umfeld.

Die Paradoxie für Veränderung, nämlich ein System so lassen zu können wie es ist und gleichzeitig aus einer kritischen Distanz die Notwendigkeit seiner Entwicklung zu sehen, gilt auch für die Arbeit eines Organisationsentwicklers.  
(Balling, 1995, S.2)

In Kapitel 3.2.2.2. wurde bereits die Notwendigkeit der Ankopplung angesprochen. Für einen systemischen Berater ist es notwendig, in einer fruchtbaren Weise an das Klientensystem anzukoppeln. Es muß also ein akzeptables Gleichgewicht zwischen der Bestätigung gewohnter Wirklichkeitsvorstellungen und stimulierender Neuigkeit gefunden werden, um im Sinne von Bateson, Unterschiede zu bilden, die einen Unterschied machen.

Wie Eck (1990a) betont, gehört es zum Rüstzeug eines systemischen Beraters, die verschiedenen Rollen in denen er agiert, klar zu sehen und einzusetzen. Diese Rollenklärung ist für den Berater insofern zentral, da Menschen je nach Rolle verschieden denken, handeln und fühlen. Dies ist, so Schmid (1993a), eine ebenso banale wie wenig beachtete Tatsache. Der systemische Berater soll sich jedoch nicht nur über seine Rolle in einer spezifischen Situation klar sein, sondern darüberhinaus ein kohärentes Bild für sich, hinsichtlich Organisationswelt, Privatwelt und Professionswelt finden (vgl. Abb. 7.). Dies ist eng verwoben mit dem bereits angesprochenen Bereich der Persönlichkeitsentwicklung. Von dem Berater wird zum einen gefordert, für sich selbst in den jeweiligen Welten, Rollenklärung zu betreiben, was wiederum Reflexion erfordert. Zum anderen besteht eine wichtige Aufgabe des systemischen Beraters darin, den Klienten bei dessen Rollenklärung zu unterstützen. Dieser Aspekt wurde in Kapitel

2.2. als eine zentrale Aufgabe zukunftssträchtiger PE thematisiert. Unmittelbar einsichtig ist daher die Notwendigkeit einer Persönlichkeitsentwicklung des Coach, sowie dessen Rollendefinition als Voraussetzung für Supervision und Coaching (Schmid, 1993a; 1994; Pühl, 1990).

Abb. 7: Drei – Welten – Persönlichkeitsmodell (Schmid, 1994)

Eine Professionalisierung im Bereich systemische Beratung heißt, eine professionelle Identität aufzubauen, aus der heraus Handeln organisiert wird. Die ausgeführten Anforderungen an systemische Berater spiegeln diese Herangehensweise und Perspektive wider. Es geht nicht um eine ideologische Abgrenzung von anderen Schulen, sondern um eine stimmige, unverwechselbare Integration von Kulturelementen. Im Kontakt mit Professionskollegen werden Gütekriterien entwickelt und über Reflexion mit praktischem Handeln verbunden (Schmid, 1989; 1994).

Zusammenfassend kann gesagt werden, daß folgende Anforderungen an systemische Berater gestellt werden:

- Komplexitätsreduktion
- professionelle Selbststeuerung
- Intuition
- kreatives Experimentieren
- Ankoppeln
- wohlwollende Haltung

- Rollenklärung
- Persönlichkeitsentwicklung
- Reflexion

Auf dem Weg der Professionalisierung liegen einige Hürden. So besteht die Versuchung, Instrumente als Rüstzeug zu verstehen, diese sehr schnell zu erlernen und bei diesen Instrumenten zu verharren. Speziell als Anfänger kann die Zugehörigkeit zu einer Schule dysfunktional eingesetzt werden. Statt bereits bestehende Fähigkeiten mit neuen zu integrieren, trennt man sich rigoros von den alten Kompetenzen. Problematisch wäre ebenso ein Festhalten an Ideen und Inhalten ohne gleichzeitig Flexibilität und Reflexion zu zeigen. Ein weiterer Stolperstein liegt darin, systemische Beratung privat anzuwenden und dabei zu vergessen, daß hier eine Distanzierungsfähigkeit wie im professionellen Bereich, nicht möglich ist. Auf dem Weg der Professionalisierung können sich Selbstbilder ändern, sowie Klienten-, Partner- und Lebensperspektiven neu gestalten. Dies kann weitreichende Konsequenzen haben, die zu Beginn des Professionalisierungsweges so nicht abzusehen waren (Balling, 1996).

In Kapitel 5. geht es darum, eine Didaktik zu skizzieren, die den Anforderungen an einen systemischen Berater gerecht wird und die Professionalisierung in systemischer Beratung zu leisten vermag. Wie kann eine Lernform aussehen, die es ermöglicht, intelligente Metaprogramme zur Steuerung professioneller Selbstorganisation zu etablieren? Supervision kann als Kernelement in diesem Prozess betrachtet werden. Des weiteren wurde Supervision bereits in den vorhergehenden Kapiteln immer wieder als wesentliches Element zukunftssträchtiger PE-Maßnahmen angeführt. Aus diesem Grunde soll im folgenden Kapitel Supervision definiert, sowie verschiedene Formen von Supervision dargestellt werden.

## **4. Supervision**

In diesem Kapitel wird zunächst die Herkunft der Supervision dargestellt, um ihre Entwicklung zu verdeutlichen. Im Anschluß daran wird Supervision definiert. Der Abschnitt 4.3. "Formen der Supervision" macht deutlich, wie vielfältig die Einsatzmöglichkeiten von Supervision sind.



#### 4.1. Historischer Abriß

In der Literatur gibt es widersprüchliche Aussagen hinsichtlich der geschichtlichen Wurzeln der Supervision. In dieser Darstellung wird die US–amerikanische Sozialarbeit als Beginn von Supervision betrachtet, da sie zeitlich vor der Psychoanalyse, die oftmals als Ursprung von Supervision betrachtet wird, angesiedelt ist.

##### *Der Einfluß der US–amerikanischen Sozialarbeit*

Der Ursprung der Supervision reicht zurück bis in das vergangene Jahrhundert. Ehrenamtliche Mitarbeiterinnen in der Sozialarbeit sollten in ihrer Tätigkeit unterstützt werden. Supervisor stand zu diesem Zeitpunkt für "‘Aufseher’, ‘Inspektor’, ‘Direktor’" (Wieringa, 1979, S.11) und war somit mit beratenden und kontrollierenden Funktionen verbunden. Der Supervisor mußte die Aufgabenerfüllung der Mitarbeiter garantieren (Schreyögg, 1992).

Die Anwendung von Supervision im Rahmen von social case work erfolgt, wie auch in den anderen Anwendungsbereichen, mit der Zielsetzung "die Supervisanden zu lehren, auf (höhere) integrative Weise zu arbeiten, als auch (...) die Fähigkeit, eigene Arbeitserfahrungen reflektieren zu können..." (Siegers, 1990, S. 41). Dieser Aspekt wurde bereits in Kapitel 3. als zentral herausgestellt und wird in Kapitel 5. "Didaktik der Professionalisierung" ausführlich behandelt werden.

Historische Relevanz erhält Supervision in der Sozialarbeit des weiteren durch ihren erstmaligen Einsatz in "Arbeit mit semiprofessionellem Charakter" sowie "Arbeit, die innerhalb von Institutionen ausgeübt wird" und "Institutionssupervision" (Siegers, 1990, S. 41). In den 20er Jahren wurde Supervision als fester Ausbildungsbestandteil integriert (Pühl, 1990).

In Deutschland fasste dieser Strang der Supervision in den 50–er Jahren Fuß, als man versuchte, das US–amerikanische Wohlfahrtssystem in Deutschland bekannt zu machen. Ende der 60er Jahre wurde der Kontrollaspekt der Supervision zunehmend kritisiert. In der Aus– und Fortbildungssupervision verschob sich der Fokus von Kontrollaspekten hin zur kritischen Selbstreflexion (Pühl, 1990).

### ***Die Supervisionstradition in der Psychotherapie***

Im Bereich der Psychotherapie wurde ebenfalls früh die Notwendigkeit gesehen, die komplexe therapeutische Tätigkeit durch die Einführung zusätzlicher Beobachterperspektiven anzureichern und damit gleichzeitig die Kompetenz der Supervidierten zu erhöhen (Schmid, 1993b).

In der Psychoanalyse wurde bereits 1920 neben der Lehranalyse und der Theoriearbeit als dritter Ausbildungsteil die Supervision, bei Freud Kontrollanalyse genannt, eingerichtet. Dabei wurde der Ausbildungskandidat von einem erfahrenen Psychoanalytiker hinsichtlich der korrekten Anwendung der analytischen Methoden beaufsichtigt (Schreyögg, 1992). Die Aufgaben des Supervisors entsprechen hinsichtlich der beratenden und kontrollierenden Funktion denen der Supervisoren in der Sozialarbeit. Außerdem galt Supervision als Möglichkeit professionelle Standards zu etablieren (Pühl, 1990).

### ***Supervision in der US–amerikanischen Industrie***

In der US–amerikanischen Industrie wurde früh eine Art der Supervision eingeführt. Sie hatte zum Ziel, Arbeitsabläufe effektiver zu gestalten und die Produktivität zu erhöhen (Brandau, 1991). Dem Supervisor wurde hier ein höheres Maß an aufgabenbezogenem Know–how zugeschrieben als den Mitarbeitern, die er beaufsichtigte und beriet. Der Supervisor hatte Ergebnisverantwortung und somit eine Vorgesetztenfunktion. Stoltenberg & Delworth (1987) bezeichnen diese Form der Supervision als "administrative Supervision" (vgl. auch Schreyögg, 1992). Auch hier zeigen sich somit Parallelen zu den Zielsetzungen von Supervision in der Sozialarbeit.

### ***Kleingruppenforschung***

Institutionsberatung fühlt sich der psychoanalytischen Tradition verpflichtet und zeigt hierdurch ihre Nähe zur Supervision (Pühl, 1990). Kurt Lewin versuchte "Veränderungs– und Bewegungsprozesse in Gruppen und Organisationen" (Pühl, 1990, S. 123) zu erfassen. Diese Erkenntnisse wurden dann in die Beratung von Organisationen eingebracht und weiterentwickelt. Im Vordergrund der Beobachtung standen die förderlichen oder hinderlichen Strukturbedingungen. Entsprechend wurden unter diesem Gesichtspunkt die Mitglieder der Organisation trainiert, sich in die Gegebenheiten optimal einzufügen. Einen anderen Schwerpunkt setzte Siegers (1990). Er betonte den

Prozeßcharakter der Beratung und berücksichtigte in seinem Rollenberatungskonzept institutionelle und persönliche Prozesse.

#### **4.2. Definition von Supervision**

Hinsichtlich der "Inhalte, Settings und Methoden von Supervision" (Schreyögg, 1990, S.9) gibt es höchst unterschiedliche Auffassungen. Pühl (1990) betont, daß es keine "geschlossene, verallgemeinerungsfähige Theorie der Supervision" (Pühl, 1990, S.1) gibt.

Dennoch lassen sich trotz aller Unterschiede einige Gemeinsamkeiten festmachen. Folgt man Siegers Annahme, daß die allgemeine Tendenz darin besteht, "jede Variante als eine neue Form von Supervision darzustellen" (Siegers, 1990, S.45), so erscheinen die unterschiedlichen Auffassungen als Spielarten der Grundannahmen. Pühl (1990) sieht folgende Kriterien als gemeinsamen Nenner aller berufsbezogenen Beratungsverfahren, sei es nun Supervision, Balintarbeit, Institutionsberatung oder Organisationsentwicklung.

- Supervision als Form der berufsbezogenen Beratung ist entstanden im Zuge der Differenzierung von Berufsfeldern und der Standardisierung von Berufsvollzügen.
- Ziel ist in jedem Fall die Kompetenzerweiterung bzw. der Kompetenzerwerb des Supervisanden bzw. des Supervisandensystems (z.B. Team, Institution).
- Supervision steht somit eindeutig in einer pädagogischen Tradition, da es um Lernen geht.
- Der Kontrollaspekt spielt immer eine Rolle: entweder in institutionalisierter Form in der Ausbildungs-Supervision bei der Frage, ob die beruflichen Standards erreicht sind, oder im Sinne von Selbstkontrolle, wenn der Supervisand seine Arbeit im geschützten Rahmen reflektiert. Bei den Formen von Beratung in Institutionen (Teamsupervision, Organisationsberatung) stehen Kontrolle und Selbstreflexion in einem unklaren Schnittverhältnis, hier geht es um die Überprüfung des Arbeitsauftrages.
- Es handelt sich immer um eine Form geleiteter, prozeßorientierter, berufsbezogener Beratung.
- Die Anleitung findet durch einen erfahrenen Fachmann statt, der über besondere Kompetenzen für diese Arbeit verfügt.
- In der Regel wird die Beratung in Gruppen durchgeführt.

(Pühl, 1990, S.3)

Schreyögg (1990) faßt die Gemeinsamkeiten prägnant zusammen. Demnach ist Supervision eine institutionalisierte Beratungsform "in der Angehörige sozialer Berufe in Aus- und Weiterbildung zu einer Verbesserung ihres beruflichen Handelns gelangen sollen" (Schreyögg, 1990, S.9).

An anderer Stelle streicht Schreyögg heraus, daß Supervision ein fortlaufender dialogischer Prozeß zwischen zwei oder mehr Personen ist. Wichtig bei dem Dialog sei die reflexive Deutungshaltung (Schreyögg 1994). Schmid (1995a) betont in seiner Definition von Supervision ebenfalls den Kommunikationsaspekt. Er definiert Supervision als kontraktbezogene Kommunikationsbeziehung mit Beteiligung eines Supervisors. Ziel dabei ist, die professionelle Selbststeuerung des Professionellen zu klären und zu entwickeln. In Übereinstimmung hiermit stehen die von Fatzer genannten Ziele von Supervision. Demnach gelten generell drei Ziele:

1. Reflexion der Arbeitssituation in der Organisation.
  2. Wahrnehmen und Bearbeiten von Problemen in bezug auf das Klientensystem.
  3. Bearbeiten von Problemen der Berufsidentität.
- (Eck, 1990, S.50)

Die Entwicklung der Supervision von einer Kontrollfunktion zu Reflektion spiegelt sich in der Definition von v. Caemmerer wider. Supervision soll Unterstützung hinsichtlich des Lernens und Leitens geben, jedoch nicht "der Legitimation und Kontrolle" (v. Caemmerer, 1970, zitiert nach Eck, 1990, S.50) dienen.

Nachdem nun die Gemeinsamkeiten der unterschiedlichen Definitionen von Supervision aufgezeigt wurden, sollen im folgenden verschiedene Formen und Settings von Supervision dargestellt werden.

#### **4.3. Formen von Supervision**

Grundsätzlich kann unterschieden werden zwischen Ausbildungs-Supervision und Fortbildungs-Supervision. Innerhalb dieser beiden Bereiche kann Supervision in verschiedenen Settings erfolgen, je nachdem ob eine Einzelperson, ein Team oder eine Gruppe Supervision in Anspruch nimmt.

### **4.3.1. Ausbildungs–Supervision**

Charakteristisch für diese Form der Supervision ist, daß "ein erfahrener Kollege einen jungen, sich in Ausbildung befindenden Kollegen in die Methodik und Technik eines bestimmten Therapie– bzw. Interventionsverfahrens anhand seiner eigenen Praxiserfahrungen einführt" (Pühl, 1990, S.2). Es geht also um das Erlernen spezieller Methoden, um die beruflichen Anforderungen bewältigen zu können. Theorie soll in dem Maße vermittelt werden, wie es zum besseren Verständnis der Praxis nötig ist. Außerdem soll die emotionale Aufarbeitung der Praxiserfahrungen ermöglicht werden. Der Anspruch ist hierbei, Theorie und Praxis angemessen miteinander zu verbinden.

Dem Supervisor fällt in dieser Form der Supervision die Aufgabe zu, den Reflexionsprozeß anzuleiten und zu begleiten. Er schätzt die Arbeit des Supervisanden ein und gibt Hinweise. In diesem Sinne ist der Supervisor auch Lehrer. Dies kann in Form einer Einzelsupervision, Gruppensupervision oder Kaskadensupervision geschehen (vgl. Kap. 4.3.3. – 4.3.7.).

### **4.3.2. Fortbildungs–Supervision**

In dieser Form der Supervision haben die Supervidenden ihre Berufsausbildung bereits abgeschlossen und arbeiten in ihrem Praxisfeld. Im Gegensatz zur Ausbildungs–Supervision geht es hier um die Integration des bereits Gelernten in den eigenen Berufsalltag. Die "Weiterentwicklung der institutionellen Strukturen entsprechend ihrer spezifischen Arbeitsaufgabe" (Pühl, 1990, S.121) bildet einen weiteren Schwerpunkt. Hierbei wird die Dynamik des Zusammenspiels verschiedener Berufsgruppen bei der Erfüllung des institutionellen Arbeitsauftrages besonders berücksichtigt (Pühl, 1990).

### **4.3.3. Einzelsupervision als Setting**

Bei der Einzelsupervision treffen sich Supervisor und Supervisand unter vier Augen, um sich professionellen Fragen zu widmen (Fengler, 1992).

Unter dem Begriff des Coaching gewinnt die Einzelsupervision in Unternehmen an Bedeutung (Loos, 1991). Coaching ist eine intensive persönliche Betreuung auf Zeit in

professionellen und persönlichen Fragen. Coaching wird hauptsächlich für Menschen in Managementpositionen angeboten. Van der Laan (1993) hält Coaching als Form des "praxisbegleitenden Lernens durch selbstkritische Überprüfung und systematische Auswertung von Erfahrung unter professioneller Anleitung für eine der effektivsten Formen der Personalentwicklung zur Erweiterung der beruflichen Kompetenz" (S.18). Sie vermutet, daß der Begriff des Coaching mit seinen Assoziationen besser zur Kultur von Unternehmen paßt. Supervision ruft dagegen stärker Gedanken von Klient und Schüler wach und scheint es daher im Profit-Bereich schwerer zu haben, sich als Leitbegriff durchzusetzen.

Im Gegensatz zu Van der Laan, unterscheiden Königswieser, Exner & Pelikan (1996) und Schmid (1994) zwischen Coaching und Supervision. Supervision zentriert sich, so Königswieser (1996, S.121), auf "die Rolle des Klienten". Supervision wird hier verstanden als eine Beratung in Professionsfragen, als Rollenberatung im Bereich Organisation, sowie Beratung für Team- und Führungspositionen. Diese Auffassung steht in Einklang mit der in Kapitel 5.2. genannten Definition von Supervision. Coaching hingegen wird von Schmid (1994) und Königswieser (1996) als Beratung bei der Lebensgestaltung und dem persönlichkeitsgerechten Erfüllen beruflicher Anforderungen betrachtet. Coaching greift nach dieser Auffassung weiter als Supervision. Hier stellt sich die Frage, ob die Trennung von Supervision und Coaching im Beratungsgespräch stringent einzuhalten ist, oder ob die Übergänge, je nach Auftrag des Klienten, nicht vielmehr fließend sind.

Ein Vorteil der Einzelsupervision liegt in der intensiven Zusammenarbeit. Der Supervisand kann ausschließlich sein Thema besprechen und erhält ungeteilte Aufmerksamkeit. Fengler (1992) vergleicht diese Form mit Einzeltherapie und stellt die Vermutung an, daß in stärkerem Maße "persönliche Lebensumstände (...) Erwähnung finden" (S.176). Deshalb sollte darauf geachtet werden, daß der Bezug zum Arbeitsleben immer wieder hergestellt wird.

Ein Nachteil der Einzelsupervision liegt nach Pühl (1990) in der Einschränkung der möglichen "Inszenierungen der Konfliktdynamiken" (S.259). Doppler (1992) sieht den Nachteil der Einzelsupervision in der Einschränkung des Feedback-Systems. Seiner Ansicht nach besteht die Gefahr, daß der Supervisand sich Feedback ausschließlich in den Supervisionen holt und nicht mehr im täglichen Umfeld. Einen Ausweg sieht er darin, gezielt ein Feedback-System im täglichen Umfeld aufzubauen (vgl. auch Papmehl & Walsh, 1991). Dieses Argument erscheint allerdings wenig plausibel, da

gerade dem Klientenkreis des Coaching, Menschen in Führungspositionen, ehrliches Feedback von ihrem alltäglichen Arbeitsumfeld vorenthalten wird. Speziell negative Informationen fließen kaum von unten nach oben.

#### **4.3.4. Teamsupervision**

Unter dem Begriff Team werden alle Gruppen subsumiert, die eine gemeinsame Aufgabe haben oder organisatorisch als Team gelten (Höfle & Huber, 1991). Ein oder mehrere Supervisoren, die vom Team kontaktiert werden, versuchen die Arbeitsfähigkeit des Teams wiederherzustellen oder zu optimieren. Bezugspunkt ist demnach nicht mehr der Einzelne, "sondern die Interaktionen und die Interaktionsgrundmuster des jeweiligen Gesamtsystems" (Doppler, 1992, S. 100). Dieser Aspekt kann selbstverständlich auch Thema einer Einzel- bzw. Gruppensupervision sein. Die Teamsupervision zeichnet sich jedoch dadurch aus, daß alle Betroffenen anwesend sind, ihre Sicht schildern und Stellung nehmen können (Fengler, 1992).

Wenn es sich um Teamsupervision statt Einzelsupervision handelt kommen nach Fatzer (1990) folgende Ziele, zu den in Abschnitt 4.2. ausgeführten, hinzu:

- die Verbesserung der Kommunikation und Kooperation im Team, sowie zwischen Team und den übrigen Mitgliedern der Institution;
- das Team soll befähigt werden, den eigenen Konfliktlösungsprozeß in Gang zu setzen und Konflikte selbst zu lösen (z.B. Machtkonflikte);
- der Aufbau einer Aufgaben- und Rollenteilung im Team.

Teamsupervision wird im betrieblichen Zusammenhang als Teamentwicklung bezeichnet. Der Unterschied der beiden Begriffe ist, wie bei dem Begriff Coaching statt Einzelsupervision, auf die Herkunft aus dem Profit-Bereich bzw. aus dem Non-Profit-Bereich zurückzuführen. Unterschiede in den Begriffen sieht Van der Laan (1993) darin, daß bei der Teamsupervision zunächst persönliche Hintergründe und Beziehungen und schließlich auch Strukturen fokussiert werden. Im Assoziationsgehalt der Teamentwicklung sind strukturelle Aspekte von vornherein im Blick, individuelle und biographische Aspekte bleiben dagegen eher ausgeblendet.

Ein Vorteil der Teamsupervision liegt darin, die Möglichkeit zu haben, die reale Systemdynamik umfassender miteinzubeziehen. Des weiteren werden die Auswirkungen der Lernprozesse auf das Gesamtsystem größer sein als bei der Einzelsupervision (Fatzner, 1990).

Nachteile der Teamsupervision liegen gerade in diesen Auswirkungen. Fatzer (1990) stellt fest, daß vielfältige Konflikte entstehen, wenn die Organisation in diesen Veränderungs- und Supervisionsprozeß nicht miteinbezogen wird. Bei den Vorgesetzten können durch die Teamsupervision Befürchtungen ausgelöst werden, daß Teamdefizite als Beweis für das Versagen der Führungsfunktion gewertet werden. In diesem Falle wird der Vorgesetzte den Prozeß eher behindern als unterstützen. Ein weiterer Problempunkt kann sich ergeben, wenn nur ein Teil des Teams Supervision wünscht (Fengler, 1992). Für den Berater besteht in der Teamsupervision stärker die Gefahr, in die Spiele des Unternehmens einbezogen zu werden. Je nach Qualifikation und Erfahrung des Supervisors kann dies zu einer Überforderung führen (Böning, 1990).

#### **4.3.5. Gruppensupervision als Setting**

Bei der Gruppensupervision finden sich Mitglieder unterschiedlicher Institutionen zusammen. In der Regel stellt der Supervisor selbst die Gruppe zusammen. Beispiele für die Form sind Balintgruppen und die Gruppen der unterschiedlichen psychotherapeutischen Ausbildungsgänge (Pühl, 1990). Thema in dieser Supervisionsform ist nicht in erster Linie die Zusammenarbeit der Gruppenmitglieder miteinander, sondern das berufliche Handeln des Einzelnen, also die außerhalb der Gruppe stattfindende Arbeit jedes Gruppenmitgliedes. Unter Gruppensupervision versteht man demnach eine "Einzel-Supervision in Gruppen" (Lauterburg 1985, S.55). Meist haben die Gruppenmitglieder ein ähnliches Aufgabengebiet.

Höfle & Huber (1991) unterscheiden zwei Ausprägungen der Einzelsupervision in Gruppen:

- Supervision in der Gruppe ohne aktiven Einbezug der Gruppe
- Die Gruppe wird aktiv an dem Fall, den ein Einzelner einbringt



Vorteile dieser Form liegen in der Möglichkeit der Gruppenerfahrung und im Austausch von Einzelerfahrungen. In der Supervisionsgruppe kann man lernen mit den "wechselseitig bedingten Beziehungsgefügen umzugehen" (Conrad & Pühl, 1983, S.49), was im beruflichen Leben immer größere Bedeutung gewinnt.

#### **4.3.6. Kaskadensupervision**

Bei einer Kaskadensupervision wird der Supervisionsfall zunächst, wie bei der Gruppensupervision, vor der Gruppe bearbeitet. Der Lehrtrainer bzw. ein TN beginnt die Supervision, klärt die Ausgangssituation des Klienten sowie dessen Auftrag. Danach teilt sich die Gruppe in Untergruppen auf und bearbeitet den Fall. Sie stellen Hypothesen auf und besprechen das Vorgehen, das sie als Supervisor wählen würden. Im Anschluß daran kommt die Gesamtgruppe wieder zusammen. Jede Gruppe stellt ihre Ergebnisse vor und bespricht diese mit den anderen Untergruppen und dem Lehrtrainer. Abschließend erhält der Klient seine weitere Supervision (Hartmann, 1996).

Der Vorteil dieses Settings liegt in seiner Eignung für die Ausbildung in Supervision. Die Gruppenmitglieder haben die Möglichkeit, ihre Hypothesen sowohl untereinander als auch mit dem Lehrtrainer zu diskutieren und über diese Auseinandersetzung neue Perspektiven zu erhalten.

#### **4.3.7. Kollegiale Supervision**

Kollegiale Supervision wird auch als Supervision im Kollegenkreis, als Peer-Supervision (Fengler, 1992) oder Intervision bezeichnet (Fengler, 1986). Es handelt sich bei dieser Form der Supervision um eine kollegiale Beziehung zweier Berufsvertreter, bei der keiner die Aufgabe hat, die Entwicklung oder Kompetenz des anderen zu sanktionieren (Frank, 1995). Kollegiale Supervision kann auch im Gruppensetting stattfinden. Conrad & Pühl (1983) bezeichnen dies auch als ungeleitete Gruppensupervision.

Im näheren läßt sich unter Intervision der Austausch von Praxis- und Professionserfahrungen verstehen zwischen Personen, die verwandten oder gleichen Professionen angehören. Austausch von Praxiserfahrung fokussiert dabei mehr das praktische Handeln in der Situation, während beim Austausch von

Professionserfahrungen auch professionelle Selbstverständnisse, Kontexte, Karrieren usw. in den Blick genommen werden (Schmid, 1995a). Intervision kann somit als "Hilfe zur Selbsthilfe" (Rotering–Steinberg, 1990, S. 428) verstanden werden.

Der Unterschied zwischen Intervision/kollegialer Supervision und Supervision liegt nach Schmid (1996) im Selbstverständnis des Supervisors. Um so mehr der Beratende sich in seinem Selbstverständnis und in seinem Können als Qualifizierer hinsichtlich der zu lösenden Probleme sieht, desto klarer wird er auf dem Kontinuum Intervision–Supervision bei Supervision angesiedelt. Die Unterscheidung Intervision zu Supervision hat demnach fließende Übergänge.

Kollegiale Supervision wird sowohl zu zweit als auch in Gruppen durchgeführt. Zum einen handelt es sich um Gruppen "die nach dem Ende einer regulären Gruppensupervision durch den Wunsch der Gruppenmitglieder, 'alleine' weiterzumachen" (Belardi, 1992, S.111) entstehen. Zum anderen handelt es sich um Kollegen, die ihre Fragen und Probleme in der Gruppe bearbeiten möchten. Bei Bedarf wird von manchen Gruppen gelegentlich ein externer Supervisor eingeladen, um neue Impulse zu geben (Fengler, 1992). Kollegiale Supervision oder Intervision kann auch im Rahmen einer Weiterbildung eingesetzt werden.

Ein Vorteil der kollegialen Supervision liegt in der Einsparung der Kosten, da ein Honorar für den Supervisor entfällt, außer in den Fällen, in denen er von der Gruppe hinzugerufen wird. Hinzu kommt, daß die Eigeninitiative und Selbststeuerung der Gruppe gestärkt wird.

Ein Nachteil der kollegialen Supervision kann in der gegebenenfalls mangelnden Qualifikation des Supervisors liegen. Hierdurch kann es zu Motivationsverlusten kommen (Fengler, 1986). Des weiteren besteht in der ungeleiteten Gruppe die Gefahr, daß Aufgabenverteilung und Ablauf der Supervision unbefriedigend ablaufen. Dem kann durch klare Rollenverteilung (Gastgeber, Zeitwächter, ratsuchende Person) und einem strukturierten Ablauf entgegengewirkt werden (Rotering–Steinberg, 1990). Dennoch stößt Intervision an den Stellen an ihre Grenzen, wo auch Selbsthilfe problematisch wird, "nämlich bei den Fragen dauerhafter Motivation, Kontinuität, Arbeitsqualität und der Fähigkeit zur Selbstkorrektur" (Fengler, 1986, S.59). Intervisionsgruppen bedürfen demnach einer intensiven Pflege.

Fengler (1986) resümiert, daß Intervision zwar sinnvoll ist, Supervision gut ergänzen und zeitweise für diese einspringen kann, jedoch Supervision durch externe Spezialisten nicht ersetzen kann. Vielmehr sollte eine "spezifische Indikationsstellung" (S.64) zur Intervision angestrebt werden. Intervision findet bspw. im Rahmen von arbeitsplatznahen Lernsystemen statt.

## **5. Didaktik der Professionalisierung**

Ausgehend von den im vorhergehenden Kapitel ausgeführten Anforderungen an systemische Berater können nun, basierend auf der Curriculum-Theorie wie sie Schreyögg (1994) vorstellt, Leit- und Richtziele sowie deren inhaltliche Umsetzung skizziert werden. Leitziele der Weiterbildung bestehen nach Schmid (1994) erstens darin, bestehende Fähigkeiten auf ein bestimmtes professionelles Selbstverständnis auszurichten (Professionalisierung). Lernen soll etabliert werden, so daß die TN die Fähigkeit erlernen, sich immer wieder neu zu organisieren. Dies ist angesichts der Komplexität und der Forderung nach schemaarmem Vorgehen erforderlich. Zweitens sollen Fähigkeiten, die noch nicht vorhanden sind, aber für das Berufsbild, in diesem Fall des systemischen Beraters erforderlich sind, verbessert werden (professionelle Qualifizierung).

Auf der nächsten Ebene sind Richtziele zu formulieren. Unter Richtziel A "professionelle Kompetenz" sind die Aspekte Fachkompetenz, Sozialkompetenz, Reflexions- und Selbstmanagementkompetenz (vgl. Kapitel 2.) subsumiert. Unter Richtziel B "personale Kompetenz" sind die Aspekte Persönlichkeitsentwicklung und Selbsterfahrung gemeint. Schreyögg (1994) unterteilt Richtziele noch weiter in Grobziele, was hier jedoch unberücksichtigt bleibt.

### **5.1. Richtziel A: Erhöhung professioneller Kompetenzen**

Zu den professionellen Kompetenzen zählt das Wissen und Handeln, also eine rationale Aneignung von Meta-Modellen, von theoretischen Konzepten des systemischen Ansatzes, Interventionsmöglichkeiten, sowie deren praktische Übung.

- *Meta –Modelle*

Durch Input der Lehrtrainer werden bspw. das Komplexitätssteuerungsmodell, der Kulturbegegnungsansatz und das Drei–Welten–Modell der Persönlichkeit eingeführt.

- *Theoretische Konzepte*

Der systemische Ansatz (Konstruktivismus, Systeme, Mobile–Gedanke, Ankoppelung etc, vgl. Kapitel 3.) wird vermittelt. Hinsichtlich einer Weiterbildung in systemischer Beratung bedeutet die wirklichkeits–konstruktivistische Perspektive für die Teilnehmenden eine intensive Begegnung mit ihren Denkgewohnheiten und "liebgewonnenen Erklärungsformen" (Wimmer, 1993, S. 86).

- *Interventionsmöglichkeiten – operative Programme*

Ebenfalls durch Input der Lehrtrainer werden Kontrakte, systemische Interventionen (zirkuläres Fragen, paradoxe Intervention etc.), Rollenperspektiven und Supervision als Beratungsmodell eingeführt.

- *Praktische Übung*

Der Erwerb von Handlungskompetenz ist durch rationale Wissensvermittlung nur begrenzt möglich. Im Zusammenhang mit Lerntransfer und der Handlungstheorie (Hacker, 1986) wurde bereits in Kapitel 2. deutlich gemacht, daß praktische Lernerfahrung nötig ist. An Beispielen sollen Komplexitätssteuerung und professionelle Figuren geübt werden und dabei Anleitung und Begleitung erfahren. Eine Form des Übens besteht in Kleingruppenarbeit und deren Auswertung. Das didaktische Kernelement ist jedoch die Supervision. Sie hilft den Zusammenhang zwischen Theorie und Praxis nahtlos herzustellen, denn sie bietet die nötige Kombination von Praxiserfahrung, Teilnehmerorientierung und gezielter professioneller Reflexion der Konzeptualisierung des eigenen Vorgehens (Schmid, 1994). Im Rahmen eines Curriculums besteht, im Gegensatz zu einmaligen Seminaren, die wertvolle Möglichkeit, eine regelmäßige Abfolge von Arbeit und Lernen zu nutzen (Loos, 1990).

Denn nur, wenn nach der Supervision immer wieder in der konkreten Berufspraxis gearbeitet wird und wenn nach dieser Arbeit wieder über die Reflexion ein Lernen über diese Situation in der Supervision erfolgt, kann in einem prozeßhaften Verlauf ein Lernprozeß integrierten Arbeitens möglich

werden.  
(Siegers, 1990, S.39)

Der Lehrtrainer ist hier als Fachmann für die Selbststeuerung der Curriculateilnehmer und der Organisation von Lernen verantwortlich, so wie die Teilnehmer als Supervisoren wiederum für ihre Klienten zuständig sind (Schmid, 1993a). Konkrete Beispiele sollten in Hinblick auf ihre Anschlußfähigkeit an Meta-Modelle besprochen werden. Hierdurch kann die Brücke zwischen Theorie und Praxis geschlagen werden und die Teilnehmer erhalten die Möglichkeit vom Spezifischen im Denken und Tun zu größerer Steuerungskompetenz und Flexibilität zu gelangen (Schmid, 1993a). Der Lehrtrainer sollte also die zur Übung stattfindenden Supervisionen ganz oder teilweise mitverfolgen, um gezieltes Feedback zu geben. Der Lehrtrainer dient außerdem, im Sinne von Modellernen, bei Plenumssupervisionen als Rollenmodell für die Teilnehmer. Hogan (1964) geht davon aus, daß der Supervidend zunächst eine Abhängigkeit vom Lehrsupervisor entwickelt. Im Verlauf der Ausbildung, Hogan (1964) bezieht sich auf psychotherapeutische Ausbildung, grenzt sich der Supervidend vom Lehrsupervisor ab.

Das Gruppensetting schafft die Möglichkeit, an den Situationen der anderen zu lernen, Einblick in deren Arbeit zu gewinnen (Lauterburg, 1985; Weger, 1987). Supervision zu üben und kollegiales Feedback zu erhalten sind weitere Merkmale des Gruppensettings (Fengler, 1992). Selbst Teilnehmer, die gerade nicht aktiv sind, können von Praxisberatung profitieren, indem sie parallel für sich Überlegungen anstellen (Schmid & Fauser, 1995).

Im Rahmen von Komplexitätsreduktion wurde bereits die Bedeutung von Intuition verdeutlicht. Gleichzeitig wurde eine Schulung der Intuition gefordert. Supervision ist das Hauptinstrument der Intuitionsschulung, da hierbei immer wieder individuelle Gewohnheiten der Urteilsbildung betrachtet und reflektiert werden können.

## **5.2. Richtziel B: personale Kompetenz**

Da es sich bei Supervision um ein interaktives Geschehen handelt, fließen – wie in jeder Kommunikation – personale Anteile des Supervisors mit ein (Schreyögg, 1994; Schulz von Thun 1991). Aus dem Verständnis des Konstruktivismus heraus, hat sowohl der Klient als auch der Berater seine Wirklichkeit. Damit der Berater sich seiner eigenen Wirklichkeit bewußter wird, ist auch hier Reflexion des eigenen Handelns nötig.

Berufsbegleitende Supervision bietet eine "geschützte" Möglichkeit die eigene Rolle, Erklärungsmuster, Wirklichkeiten und blinde Flecke zu beleuchten (Wimmer, 1993). Schreyögg (1994) empfiehlt berufsheterogene Ausbildungsgruppen, also z.B. keine Gruppe in der ausschliesslich Betriebswirte sind, da in berufsheterogenen Gruppen nicht die Gefahr besteht Wirklichkeitsvorstellungen durch kollektive Prozesse zu verfestigen.

Selbst wenn Persönlichkeitsentwicklung nicht das Lernziel Nummer eins ist, so ist diese doch immer, ob bewußt oder unbewußt, Teil einer Weiterbildung. Brüggemann (1991) plädiert dafür Persönlichkeitsentwicklung bewußt zu integrieren und zu betreiben. Selbsterfahrung in Curricula sollte selbstverständlich nicht zur Therapie werden, denn hierin liegt die Abgrenzung von Supervision zu Therapie. Indem die Themen vorrangig auf Themen der Arbeitswelt zentriert sind, wird dem Rechnung getragen (Schreyögg, 1994).

Weitere Möglichkeiten an der eigenen Person zu arbeiten, bestehen beispielsweise in Traumarbeit, Körpererfahrung und der Gruppenerfahrung selbst. Feedback durch Curricularteilnehmer, sich in der Gruppe zu erleben und Vergleichsprozesse sind Aspekte, die nur in gruppalen Setting möglich sind. Schreyögg (1994) folgert aus einer von ihr durchgeführten Studie, daß der

gruppensupervisorische Kontext als außerordentlich lernintensives, konstruktives Sozialmilieu erlebt wird. Die Aussagen der Teilnehmer geben Anlaß zu der Vermutung, daß dieses Setting nicht nur wegen der Möglichkeit faktischer Lernerfahrungen begrüßt wurde, sondern auch wegen seiner mitmenschlichen Gehalte, seiner sozialen Reiz-Intensität, der möglichen Solidaritätserfahrung und seiner identitätsbildenden Bedeutung.  
(S.44)

Das Gruppensetting könnte sogar, in der gruppendynamischen Tradition, zur Selbsterfahrung genutzt werden (Nellesen, 1990).

In Tabelle 2 werden die im vorhergehenden ausgeführten möglichen Elemente eines Curriculums für systemische Beratung zusammengefasst.

Tabelle 2: Elemente eines Curriculums

	<i>professionelle Kompetenz</i>	<i>personale Kompetenz</i>
<i>Meta-Modelle</i>	Komplexitätssteuerungsmodell 3-Welten-Modell	Wirklichkeitsstile
<i>theoretische Konzepte</i>	systemischer Ansatz (Konstruktivismus, Systeme, Mobile-Gedanke, Ankopplung...)	Konstruktivismus Persönlichkeitspsychologie
<i>Interventionsmögl./operative Programme</i>	Kontrakt systemische Interventionen (zirkuläres Fragen etc.) Interventionsebenen Rollenperspektiven Supervision	Rollenklärung
<i>Praxis</i>	Input der Lehrtrainer Darstellung von Praxisbsp. Supervision erleben und üben sonstige Übungen Rollenmodell der LT Gruppensetting	Input der Lehrtrainer Supervisionen sonstige Übungen Traumarbeit Phantasiereise Körperarbeit Rollenmodell der LT Gruppensetting

## 6. Methodische Grundlagen

Fokus der empirischen Untersuchung dieser Arbeit ist eine qualitative Evaluation des Curriculums systemische Beratung. Daher erfolgt zunächst eine Einführung in den Themenbereich der Evaluation. Im folgenden Abschnitt wird der Begriff der Evaluation und ihre Ziele kurz beschrieben. Im Anschluß daran werden qualitative und quantitative Forschungsansätze vorgestellt.

### 6.1. Evaluation

### ***Definition***

Nach Domsch (1987) ist Evaluation die "Auswertung und Interpretation von Informationen über die Wirkung von Handlungen. E.(valuation) hat zum Ziel, das Handeln zu bewerten, zu legitimieren, über es zu entscheiden und es zu verbessern" (S.195).

### ***Evaluationsformen***

Traditionell wird summative von formativer Evaluation unterschieden. Bei der summativen Evaluation erfolgt die Bewertung einer Maßnahme nach deren Beendigung. Wichtig ist hier die Konstanthaltung des Programms (Wottowa & Thierau, 1990). Die formative Evaluation findet hingegen vor und während einer Maßnahme statt. Ziel einer formativen Evaluation ist die fortlaufende Verbesserung der Maßnahme, so daß eine sofortige Rückführung der Ergebnisse im laufenden Evaluationsprozeß notwendig wird (Neuberger, 1991). Trotz dieser Unterscheidung sind diese beiden Evaluationsformen nicht scharf voneinander abgegrenzt, sondern können ineinander übergehen.

### ***Evaluationsfunktionen***

Bei der Unterscheidung von summativer und formativer Evaluation zeigte sich bereits ein Unterschied hinsichtlich ihrer Funktion. Während bei der summativen die *Bewertungs- und Beurteilungsfunktion* im Vordergrund steht, liegt der Schwerpunkt der formativen in der *Steuerungs- und Optimierungsfunktion*. Weitere Funktionen formativer und summativer Evaluation bestehen in der:

- *Kontroll – und Disziplinierungsfunktion* : hierbei wird überprüft, ob eine Maßnahme wie geplant durchgeführt wurde und ob sie zielgruppenspezifisch gestaltet war.
- *Entscheidungsfunktion* : Evaluationen helfen bei der Entscheidung über zukünftige Maßnahmen.
- *Dokumentations– und Legitimationsfunktion*:: Anhand von Evaluations–daten lassen sich sowohl finanzielle als auch personale Forderungen begründen. In engem Zusammenhang steht hierzu die *Kosten–Nutzen– Analyse*, also die Möglichkeit, die Kosten einer Maßnahme gegenüber dem Nutzen einer Maßnahme abzuwägen.
- *Entwicklungsfunktion* : Ziel ist hier, zukünftige Maßnahmen auf unterschied–lichen Ebenen (Didaktik, Programm, Strategie) zu verbessern  
(Will, Winteler & Krapp, 1987; Neuberger, 1991; Conradi, 1983).



Obgleich sich die einzelnen Funktionen in der Praxis nicht eindeutig voneinander abgrenzen lassen, ist es sinnvoll, im Vorfeld grobe Ziele zu bestimmen, da hiervon die Form (summativ vs. formativ), Vorgehensweise und Methodik abhängen.

### ***Kriterien der Evaluation***

Die Auswirkungen von Bildungsmaßnahmen sollten anhand von bestimmten Kriterien bewertet werden. Kirkpatrick unterscheidet in seinem allgemein akzeptierten Modell vier Ebenen (Alliger & Janak, 1989):

- *Reaktion*: der Teilnehmer (TN) bzgl. ihrer Zufriedenheit
- *Lernen* : d.h. es wird untersucht, ob die TN mehr "wissen" als zuvor
- *Verhalten* : bezieht sich auf den Lerntransfer des Gelernten
- *Ergebnis*: betrifft den Erfolg der Maßnahme in Bezug auf Ziele der Organisation (bspw. Verbesserung der Qualität und Quantität der Arbeitsleistung)

Das Modell bietet die Möglichkeit, die Evaluation von Bildungsmaßnahmen aus verschiedenen Perspektiven heraus zu beleuchten. Es wäre zwar sinnvoll, eine Evaluation in Bezug auf alle vier Ebenen durchzuführen, doch dies findet in der Realität selten statt (Holling & Liepmann, 1993).

### ***Vorgehensweise***

Bei einer Evaluationsstudie kann man sich zum einen an dem klassisch-experimentellen Paradigma orientieren, zum anderen an dem interpretativ-naturalistischen Paradigma. Erfolgt eine Ausrichtung am klassisch-experimentellen Paradigma, so steht der kontrollierte Ablauf der Datenerhebung und Auswertung im Vordergrund. Als Form der Evaluation wird die summative Evaluation gewählt, sowie quantitative Methoden wie Tests und standardisierte Fragebögen.

Orientiert man sich hingegen an dem interpretativ-naturalistischen Paradigma, so geht es weniger um die quantitative, summative Evaluation, sondern vielmehr um die Analyse der bestehenden Elemente und Ergebnisse der Maßnahme. Als Methoden werden im Gegensatz zum klassisch-experimentellen Vorgehen, qualitative Methoden eingesetzt (Wottowa & Thierau, 1990). Die qualitative Evaluation kann damit zwar keine "Zahlennachfrage" befriedigen, kann jedoch wertvolle Erkenntnisse über Prozesse und Kontext und damit eine diskussionsfähige Darstellung einer Maßnahme liefern (Froschauer & Lueger, 1996). Dieser Ansatz ist somit besonders geeignet, wenn Ideen

generiert werden sollen, die Situation komplex und unstrukturiert ist und Flexibilität nötig ist (Will, Winteler & Krapp, 1987). Im folgenden Abschnitt wird der qualitative Methodenbereich genauer betrachtet werden.

## 6.2. Methoden

Unter den Blickwinkeln von klassisch-experimentellen und interpretativ-naturalistischen Vorgehensweisen, wurde bereits ansatzweise die Kontroverse zwischen qualitativem und quantitativem Vorgehen deutlich.

Während der qualitative Ansatz Zusammenhänge und Prozesse nicht nur analysieren, sondern sich hineinversetzen will und sich somit stärker dem Individuellen zuwendet, orientiert sich der quantitative Ansatz eher an Gesetzmäßigkeiten.

Das Ziel qualitativer Forschungsarbeit (ist), im Gegensatz zur quantitativen Methodologie, *nicht die Häufigkeit* bestimmter Handlungsmuster, sondern ein möglichst *zutreffendes Set der relevanten Handlungsmuster* in einer sozialen Situation herauszufinden.  
(Lamnek, 1993, S.92)

Qualitative Forschung ist somit induktiv und quantitative Forschung deduktiv (Mayring, 1990). In Bezug auf die von quantitativer Forschung geforderte Repräsentativität der Stichprobe, meint Lamnek (1993), es gehe der qualitativen Forschung weniger um Repräsentativität, als vielmehr um Typologien. Mayring (1990) weist zudem auf die guten Möglichkeiten hin, Einzelfallstudien zu verallgemeinern.

Trotz des traditionellen Disputs zwischen Anhängern der qualitativen und der quantitativen Forschung, wird mittlerweile eine konstruktive Brücke zwischen den beiden Ansätzen geschlagen. So steht am Anfang in jedem Fall ein qualitativer Schritt. Im folgenden werden kurz einzelne Anwendungsbereiche qualitativer Erhebungsmethoden ausgeführt, wie sie Mayring (1995) vorstellt:

- *Hypothesenfindung und Theoriebildung*
- *Pilotstudien:* hierbei soll ein Bereich offen erkundet werden, um daraus Kategorien und Instrumente für eine Erhebung zu konstruieren.

- *Vertiefungen:* hier wird an noch offene Fragen angeknüpft und bereits bestehende Studien vertieft.
- *Einzelfallstudien*
- *Prozeßanalysen:* um Veränderungsprozesse zu erkennen, können qualitative, einzelfallintensive Längsschnittuntersuchungen durchgeführt werden
- *Klassifizierung:* d.h. das Datenmaterial wird nach empirisch und theoretisch sinnvollen Kategorien geordnet. Diese Klassifizierung dient oft als Ausgangspunkt für anschließende quantitative Analysen.
- *Theorie– und Hypothesenprüfung:* mittels qualitativer Analysen können Theorien überprüft und kritisch beleuchtet werden.

### ***Problemzentriertes und fokussiertes Interview***

Das problemzentrierte und das fokussierte Interview stellen Verfahren der qualitativen Forschung dar. Da in vorliegender Arbeit die Datenerhebung mit diesen Instrumenten erfolgt, sollen sie im folgenden dargestellt werden.

Unter dem Begriff problemzentriertes Interview werden alle Formen der offenen, halbstrukturierten Befragung zusammengefaßt. Der Befragte kommt möglichst frei zu Wort, wobei das Gespräch immer auf eine bestimmte Problemstellung bezogen bleibt (Mayring, 1990). Der Interviewer hat zwar ein theoretisches Konzept, es bleibt aber die "*Dominanz der Konzeptgenerierung durch den Befragten*" (Lamnek, 1993, S.78) erhalten. Das fokussierte Interview dient im Gegensatz dazu nicht nur der Entwicklung von Hypothesen, sondern auch deren Überprüfung. Für beide Interviewformen ist ein Interviewleitfaden zulässig, der in erster Linie als Gedächtnisstütze dient, alle relevanten Themenbereiche abzudecken und fehlende nachzufragen (Lamnek, 1993). Außerdem unterstützt der Leitfaden eine Vergleichbarkeit von verschiedenen Interviews (Mayring, 1990).

Dennoch bleibt die Vergleichbarkeit der Interviews ein Schwachpunkt der qualitativen Vorgehensweise, die für Flexibilität und Nachfragemöglichkeit erkauft wird. Ein weiterer Schwachpunkt liegt in der möglichen Einflußnahme seitens des Interviewers und der subjektiven Interpretation der Ergebnisse (Lamnek, 1993). Nach Mayring (1990) stellt sich der Ablauf einer qualitativen Untersuchung mit Hilfe des problemzentrierten Interviews folgendermaßen dar:

Problemanalyse
----------------

Leitfadenkonstruktion

Leitfadenerprobung und Interviewerschulung

Interviewdurchführung

Aufzeichnung

Abb. 8 aus Mayring, 1990, S. 48

## **7. Empirische Untersuchung zu Lern– und Veränderungs–prozessen Im Rahmen des Curriculums systemische Beratung**

### **7.1. Fragestellung**

In Kapitel 5. wurde die Didaktik eines Curriculums für systemische Berater ausgeführt. Eine Evaluation der Weiterbildung kann nun untersuchen, ob sich die Ausbildungskandidaten bezüglich der Anforderungen, die an systemische Berater gestellt werden, verändert haben. Eine derartige Evaluation wurde bereits 1995 an zwei Weiterbildungsinstituten, dem *Institut für systemische Beratung* und *Professio*, im Rahmen einer Diplomarbeit (Hipp, 1995), durchgeführt.

Ein anderer Fokus kann durch eine qualitative, begleitende Untersuchung gesetzt werden. Wie Schreyögg (1994) anmerkt, ist es sinnvoll das Erleben der Ausbildungssituation qualitativ auszudifferenzieren. Hierdurch kann Einblick gewonnen werden, welche Lern– und Veränderungsprozesse im Verlauf eines Curriculums stattfinden und welche didaktischen Mittel als besonders hilfreich erlebt werden. In Bezug auf vorliegende Arbeit wurde aus diesen Überlegungen heraus ein qualitatives Vorgehen gewählt. Die Aufgaben dieser qualitativen Studie liegen demnach darin, eine Vertiefung der von Hipp (1995) erarbeiteten Ergebnisse zu erzielen. Hauptfokus ist hierbei die oben genannte Frage: Welche didaktischen Merkmale unterstützen die Professionalisierung? Hierzu wird das didaktische Konzept, das theoretisch in Kapitel 5. ausgeführt wurde, anhand von Hypothesen (vgl. Kap. 7.3.2.) untersucht. Zum zweiten wird eine Prozeßanalyse vorgenommen, d.h. eine Längsschnittuntersuchung, um Veränderungsprozesse zu erkennen. Diese beiden Perspektiven sind eng miteinander verwoben, da zu verschiedenen Ausbildungszeitpunkten unterschiedlichen Themen und didaktische Merkmale relevant werden können.

Bevor das Vorgehen der empirischen Untersuchung im einzelnen ausgeführt wird, erscheint es sinnvoll den Curriculumaufbau am Institut für systemische Beratung darzustellen.

## **7.2. Aufbau des Curriculum systemische Beratung am Institut für systemische Beratung**

Das Curriculum besteht aus einem je einjährigen Grund- und Aufbaukurs, mit jeweils sechs Kursen à drei Tage. Im ersten Jahr gestalten drei verschiedene Lehrtrainer die einzelnen Bausteine. Im zweiten Jahr wird ein weiterer Kurs von einem, für die Gruppe neuen Lehrtrainer geleitet. Die Gruppe der Teilnehmer bleibt über die Zeit hinweg konstant und umfasst maximal 16 Personen, es besteht somit kein Rotationsprinzip. Entscheidet sich die Mehrheit für den Aufbaukurs, so ist auch hier die Kontinuität der Gruppe gewährleistet. Zusätzlich dazu besteht die Möglichkeit ein vier- tägliches Selbsterfahrungsseminar zu belegen.

Den Teilnehmern werden Meta-Modelle, theoretische Konzepte und Interventionsmöglichkeiten vermittelt. Der didaktische Schwerpunkt liegt hierbei im Erleben und Üben von Supervision. Weitere didaktische Elemente liegen in der Darstellung von Praxisbeispielen, Traumarbeit, Phantasie Reisen, Input der Lehrtrainer und Kleingruppenübungen (vgl. Kapitel 5.).

## **7.3. Vorgehen der Untersuchung**

Das Vorgehen der qualitativen Studie hinsichtlich Hypothesengenerierung, Entwicklung des Interviewleitfadens, Durchführung der Untersuchung und Teilnehmerauswahl wird in den folgenden Abschnitten dargestellt.

### **7.3.1. Pilotstudie**

Zur Generierung von Hypothesen und interessanten Aspekten im Lern- und Veränderungsprozeß wurde eine Pilotstudie durchgeführt. Vier Teilnehmer des Abschlußkurses im Aufbaukurs 1995 wurden befragt. Hierbei zeigte sich, daß die Erwartungen, Rollenverständnisse, Gruppe, Lehrtrainer und Supervisionen zentrale Bereiche des Curriculums darstellen. Aufbauend auf diesen retrospektiven Aussagen, der quantitativen Evaluationsstudie von Hipp (1995) am Institut, der Evaluation von Schreyögg (1994) bzgl. der integrativen Supervisionsausbildung und den theoretischen Überlegungen zu Anforderungen und Didaktik (vgl. Kap. 3. und 5.) konnten folgende Hypothesen und Leitideen entwickelt werden.

### 7.3.2. Hypothesen und Leitideen

- *Supervision*

Sowohl das *Üben*, *Beobachten* als auch das *Erhalten* von Supervision ist hilfreich für die Professionalisierung (vgl. Kap. 4.2.; 4.3.5.–4.3.7.; 5.1–5.2.).

- *Gruppenkonstellation*

Die Gruppenkonstellation hat zwei Bedeutungsgehalte. Zum einen besteht für die Teilnehmenden in der Gruppensituation ein *faktischer Bedeutungsgehalt*, d.h. sie können neue Lebens– und Arbeitswelten kennenlernen, sich leichter in neue Zusammenhänge eindenken. Zum zweiten besteht ein *mitmenschlicher Bedeutungsgehalt*, d.h. der kollegiale Austausch ist wichtig, Vergleichsprozesse haben einen Zusammenhang mit neuen Selbsteinschätzungen (vgl. Kap.4.3.5.–4.3.7.; 5.1.–5.2.).

- *Lehrtrainer*

Es findet keine Identifikation und spätere Abgrenzung von den Lehrtrainern statt (vgl. im Gegensatz hierzu Hogan, 1964). Unterstützend hierfür sind die verschiedenen Lehrtrainer und damit unterschiedlichen Rollenmodelle (vgl. Kap. 4.3.1.; 4.3.5.–4.3.6.; 5.1.).

- *Intuition*

Intuition wird geschult und verstärkt reflektiert eingesetzt (vgl. Kap. 3.4.; 5.1.).

- *Perspektivenvielfalt*

Die Schulung der Reflexion unterstützt die Entwicklung von *Perspektivenvielfalt*., d.h. in der Lage zu sein neue Perspektiven einzunehmen (vgl. Kap. 3.4.; 4.3.).

- *Rollenbewußtsein*

Die Auseinandersetzung mit dem Thema Rolle unterstützt die Entwicklung des Bewußtseins für die Relevanz der Rollenklärung und Rollenanforderungen (vgl. Kap. 3.4.; 5.1.–5.2.).

- *Transfer*

Es besteht ein Zusammenhang zwischen Transfermöglichkeiten und der Relevanz

des Curriculums für die TN (vgl. Kap. 2.; 5.1.).

- Persönlichkeitsentwicklung

Der Zusammenhang zwischen professionellem Selbstverständnis und Persönlichkeitsarbeit wird im Verlauf des Curriculums von den TN als relevant erachtet (vgl. Kap. 3.4.).

- Persönlichkeitsentwicklung

Persönlichkeitsentwicklung wird durch *Traumarbeit*, *Supervision*, *Phantasiereisen* und die *Gruppensituation* gefördert (vgl. Kap. 4.3.5.–4.3.7.; 5.1.–5.2.).

- Verunsicherung

Das Erleben des Curriculums führt zunächst zu einer Verunsicherung (vgl. Kap. 3.2.3.3.; 5.1.).

- Rahmenbedingungen

Die Kontinuität des Curriculums unterstützt den Lernprozeß (vgl. Kap. 2.; 5.1.).

### 7.3.3. Interviewleitfaden

Da als Untersuchungsmethode eine qualitative Evaluation der Fragestellung am angemessensten ist, wurde zur Datenerhebung eine Mischung zwischen problemzentrierten und fokussierten Interviews gewählt. Dies bietet zum einen die Möglichkeit theoriegeleitet und dennoch offen vorzugehen. Zum zweiten können durch den Ansatz des fokussierten Interviews Hypothesen überprüft werden. Aufgrund des Interviewleitfadens können mehrere Interviews miteinander verglichen werden (vgl. Kap. 6.).

Entsprechend den Hypothesen und Foki wurden folgende Bereiche in den Interviewleitfaden aufgenommen (siehe Anhang):

- Bedeutung der Gruppe
- Selbstbild, professionelle und persönliche Entwicklung
- Bedeutung der Intuition
- Erleben der Supervision
- Rolle des Lehrtrainers



- individueller Lernstil
- Transfer
- Rahmenbedingungen

#### **7.3.4. Untersuchungsablauf**

Eine Besonderheit dieser Studie liegt in ihrem Anspruch Lern- und Veränderungsprozesse zu erfassen und herauszufinden, "was wen" in seinem Lernen unterstützt. Die Aufgabe dieser qualitativen Studie liegt, neben der Vertiefung der quantitativen Studie (Hipp 1995) und Theorieprüfung, in der Analyse der Lernprozesse. Aus diesem Grunde wurde als Untersuchungsdesign eine Längsschnittuntersuchung gewählt, d.h. die Interviewpartner wurden zu vier Zeitpunkten interviewt. Das in der Regel 45- minütige Gespräch fand immer kurz vor dem nächsten Curriculumtermin statt, also vor dem zweiten, dritten, vierten und fünften Seminarbaustein. Hierdurch wurde gewährleistet, den Prozeß mitzuverfolgen und den Transfer, der im vorhergehenden Baustein behandelten Themen, zu betrachten.

Die Gespräche wurden mit Hilfe eines Tonbandgerätes aufgezeichnet. Hierdurch bestand die Möglichkeit, sich auf die Inhalte der Interviews zu konzentrieren und gezielt nachzufragen. Den Interviewpartnern wurde zugesichert, daß die Anonymität gewahrt bleibt, auch im anschließend zusammenfassenden Protokoll und in der Auswertung der Interviews.

Die von Lamnek (1993) geforderten Kriterien bzgl. der Datenerhebung, wie Tonbandaufzeichnung, vertraute Umgebung für den Befragten, sowie interessiert und engagiertes Zuhören seitens der Interviewerin waren vorhanden, so daß sich der Befragte als Experte fühlen konnte.

#### **7.3.5. Auswertung der Interviews**

Die Auswertung der Interviews wurde mittels qualitativer Inhaltsanalyse vorgenommen. Mayring (1995) unterscheidet hierbei zwischen Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung. Für die vorliegende Arbeit wurde die Zusammenfassung und Strukturierung gewählt. Das Ziel der Zusammenfassung liegt darin, das "Material so zu reduzieren, daß die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion einen

überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist" (Mayring, 1983, S.53). Durch eine inhaltliche Strukturierung wird des weiteren versucht, das Datenmaterial zu bestimmten Themen zusammenzufassen. Der Fokus der Untersuchung liegt, wie ausgeführt, auf der Betrachtung von Lern- und Veränderungsprozessen während des Curriculums. Aufgrund des darauf aufbauenden Untersuchungsdesigns mit vier Interviewzeitpunkten je Befragten, erschien es sinnvoll, zum einen das Datenmaterial je TN mittels Strukturierung und Zusammenfassung zu reduzieren. So werden zunächst individuelle Verläufe während des Curriculum dargestellt. Zum anderen erforderte die Fragestellung eine zusätzliche Betrachtung über alle acht Befragten hinweg. Die Interviewdaten werden demnach nochmals verdichtet und eine Betrachtung der Lern- und Veränderungsprozesse über alle acht Interviewpartner vorgenommen. Die Diskussion der Ergebnisse erfolgt in Zusammenhang mit dieser Zusammenfassung. Auf die Auswertung der Interviews durch eine andere Person als die Interviewerin, mußte unter den gegebenen Bedingungen, verzichtet werden. In Klammern ist der jeweilige Interviewtermin genannt, (1) = nach dem ersten Baustein, (2) = nach dem zweiten Baustein etc.

#### **7.3.6. Teilnehmerauswahl**

Die Interviewpartner der Untersuchung bestanden aus Teilnehmern des Grundkurses *systemische Beratung* am *Institut für systemische Beratung* in Wiesloch. Acht Personen des Grundkurses wurden während des ersten Bausteins persönlich um Mitwirkung gebeten, Vertraulichkeit zugesichert und über den Umfang der Gespräche informiert. Bei der Auswahl dieser acht Curriculateilnehmer wurden Überlegungen zur Typologisierung (Lamnek, 1993) berücksichtigt. So wurde darauf geachtet, in gleichen Anteilen Männer, Frauen, interne bzw. externe Berater, zu befragen. Die Angaben zu den Teilnehmenden wurden anonymisiert indem die Namen geändert wurden.

#### **7.4. Darstellung und Interpretation der Ergebnisse**

Von den acht Befragten sind vier Frauen und vier Männer. Drei sind als Externe tätig. Sechs der TN sind zwischen 25 und 34 Jahre alt, zwei zwischen 40 und 44. Zwei der TN sind erst seit kurzem im Bereich Human Ressourcen tätig, sechs zwischen vier und sieben Jahren. Die TN stammen aus folgenden Tätigkeitsfeldern (Mehrfachnennung möglich): fünf interne Berater, ein externer Berater, vier sind im Bereich Training tätig

und ein TN ist im Bildungsmanagement. Sechs TN sind Psychologen, ein TN Soziologe, zwei sind Kaufmann bzw. Betriebswirt. Die Mehrzahl der TN hat bereits Weiterbildungen absolviert (vgl. folgende Tabelle):

Tabelle 3

Managementtechniken (Bsp. Lean-Management, TQM, Projektmanagement)	3
Beratungsweiterbildungstechniken (Moderation, OE, Supervision u.a.)	7
Therapiemethoden (Bsp. TA, systemische Familientherapie, VT, GT, NLP etc)	4
Training (Bsp. Konflikttraining, Verkaufstraining, Kommunikationst.)	4
sonstige	1

Hinsichtlich der Vorerfahrung mit Inhalten des Curriculum besteht folgende Verteilung.

Tabelle 4

	sehr viel	viel	mittel	eher wenig	wenig	keine
Beratung/Bildung	1	2	2	2		1
systemischer Ansatz		1	2	2	3	
PE/OE	1	4	2			

Sechs TN hatten bereits Gruppenerfahrung in Seminaren, vier TN hatten Erfahrung mit Selbsterfahrung im therapeutischen Sinne.

### 7.4.1. Einzelfallbeschreibung der Lern– und Veränderungsprozesse

#### 7.4.1.1. Ursula Nagl

Ursula Nagl (Name geändert) ist seit fünf Jahren im Bereich Human Ressourcen tätig. Kurz vor Beginn des Curriculum wechselte sie die Stelle, blieb jedoch im Bereich Human Ressourcen. Wie sie zu Beginn des ersten Bausteins bemerkte, würde ein höheres Maß an Professionalität, Klarheit und der Fähigkeit Aspekte in ihrer inneren Wahrnehmung trennschärfer zu erkennen für sie einen wesentlichen Unterschied machen. Der systemische Ansatz war ihr bereits wohl vertraut. Die Teilnehmerin war in allen Bausteinen mindestens einmal als Supervisorin aktiv, erhielt jedoch in keinem Baustein Supervision.

#### *Supervision*

Der Nutzen der Supervision hatte sich bei Ursula Nagl im Laufe des Curriculum ausdifferenziert. Beim ersten Interview, waren die Supervisionen "am spannendsten...wenn der Bernd (Lehrtrainer) sie selber macht". Der Lehrtrainer diente hier als Rollenmodell und Lehrbeispiel. Beim zweiten Baustein war es hilfreich Supervision zu geben, da sie so die Auftragsklärung (Thema im zweiten Baustein) besser umsetzen konnte. Das Feedback in der Kleingruppe zu ihrer Supervision war für sie eine Bestätigung. Außerdem förderte die Supervision die Reflexion. Auch beim dritten und vierten Interview wurde das Üben von Supervision als hilfreich erlebt. Die Intervention des Lehrtrainers (beim dritten Baustein) in der Supervision irritierte sie. Bei diesem Baustein kam sie nach ihrem Empfinden nicht in den Beratungsprozeß, erlebte sich als sehr kopfgesteuert und gelangte in der Reflexion darüber zu dem Schluß, daß "ich zu bewußt agiert habe" (3).

Sie lernte sowohl als Aktive als auch als Beobachterin (3). Während sie die Supervision von anderen beobachtete, gestaltete sie im Kopf ihre Beratung, also eine Art "Trittbrettfahren" bei der Beobachtung von Supervision. Dadurch sah sie die Differenzen und wie viele mögliche Ansatzpunkte es in der Beratung gibt. "Es ist sozusagen die eigene Geschichte, die eigene Person, die eigene Intuition, die irgendwo anknüpft und ein Thema herausgreift und zum Beratungsthema macht, aber es gibt noch x andere" (4). Die verschiedenen Möglichkeiten zu sehen war für sie hilfreich, da sie zu Perfektionismus tendiert. Insgesamt sah sie die Übungsbausteine, ob Supervision oder

andere Übungen in Kleingruppen, als zentral für ihr Lernen. Die Mischung von Theorie und Praxis kam ihr sehr entgegen (4).

### ***Lehrtrainer***

Der Lehrtrainer wurde als Lehr- und Rollenmodell erlebt, denn so bekam "ich eine Vorstellung davon, wie ich auch agieren könnte" (1). Aus diesem Grunde wünschte die TN eine Frau als eine der Lehrtrainer, denn dies "bringt eine Selbstverständlichkeit mit sich" (1). Dieser Wunsch war zu jedem Interviewzeitpunkt Thema. Ab dem zweiten Baustein (und damit dem Erleben verschiedener Lehrtrainer) wurden die verschiedenen Modelle als hilfreich erlebt. Ebenso wie die Rolle des Lehrtrainers als Modell, blieb die Relevanz der theoretischen Inputs und der Metamodelle während der Bausteine 2, 3 und 4 unverändert.

### ***Gruppe***

In der Gruppe fühlte sie sich von Anfang an wohl. Sie war ebenso ruhig und gelassen, wie sie sich in früheren Gruppen bereits erlebt hatte. Positiv bemerkte sie im ersten Baustein die Heterogenität der Teilnehmenden, bzgl. des Alters, der Charaktere und der verschiedenen Perspektiven. Die, wie sie beim 3. Interview bemerkte, unterschiedlichen Herangehensweisen eröffneten Möglichkeiten "wie gehe ich heran, wie die anderen". Ebenso wertvoll für den Lernprozeß wurde der Erfahrungsaustausch (2/3) und die Fallbeispiele (3) der anderen TN gesehen. Das Feedback der TN zu ihr als Supervisorin erlebte sie beim zweiten Baustein als Bestätigung. In den weiteren Bausteinen wurde das Feedback der TN weiterhin als hilfreich für den Lernprozeß erlebt und als Unterstützung der Reflexion (3). Um innerhalb der Gruppe Supervision zu geben und zu empfangen war ihrer Meinung nach eine Vertrauensbasis nötig (1), hier wurde im ersten Baustein vom Lehrtrainer "sehr schön die Kultur, die Vertrauenskultur angelegt" (4). Im letzten Interview betonte sie, wie wichtig die Kontinuität der Gruppe sei.

### ***Intuition***

Der Umgang mit Intuition und deren Legitimation veränderte sich im Laufe des Curriculums. Die TN verließ sich zunächst auf ihre Intuition (1), betrachtete diese auch als legitim (2). Sie meinte jedoch nach dem zweiten Baustein, daß ein Fundament für die Intuition nötig sei. Die Inputs der Lehrtrainer gaben ihr das gewünschte Fundament (3), sie hatte nun, beim dritten Interview, mehr Möglichkeiten, die Intuition zu reflektieren, was ihr wiederum mehr Sicherheit gab. Die Reflexion ihrer Intuition

wurde durch das Feedback der TN unterstützt (3). Das Vertrauen auf ihre Intuition hatte zum Zeitpunkt des vierten Interviews zugenommen.

### ***Lernstil***

Bezüglich der Medien, die ihrem Lernen entgegenkommen, veränderte sich im Laufe des Curriculum nichts. Artikel kamen ihrer Art zu lernen entgegen. Die Kassetten nutzte sie teilweise zur Nachbearbeitung. Berichte über die Supervisionen machte sie als "Pflichtübung" (3), wobei diese ihr Lernen nicht unterstützten. Die Interviews als Möglichkeit der Nachbetrachtung waren hingegen bereichernd. Aus diesem Grunde schlug sie die Einrichtung von Lernteams vor.

### ***Transfer***

Der Transfer der im Curriculum behandelten Themen war unterschiedlich, da in jedem Baustein andere Schwerpunkte vermittelt wurden. So setzte die TN nach dem ersten Baustein Hypothesenbildung in Beratungsgesprächen ein, was auch erfolgreich verlief. Ab dem zweiten Termin wurde das Thema Auftragsklärung relevant. Sie betrachtete ihre vielfältigen Umsetzungs-möglichkeiten des Gelernten in ihrer Arbeit, bedingt durch Projektarbeit, als den für sie relevanten Lernfaktor. Ebenfalls ab dem zweiten Termin nahm sie sich saubere Rollenklärung in ihrer Tätigkeit vor und achtete auf die Selbststeuerung des Klienten. Die Reflexion der eigenen Wirklichkeit integrierte sie in ihre Arbeit (2). Des weiteren setzte sie die Fragetechniken aus Baustein 3 ein.

### ***Selbstbild***

Die unterschiedlichen Wirklichkeiten waren bei Ursula Nagl ein durchgängiges Thema. So sah sie im ersten Baustein eine große Verantwortung darin, in Supervisionen behutsam mit den unterschiedlichen Wirklichkeiten umzugehen. Beim zweiten Interview bemerkte sie an sich eine Zunahme der Reflexionsfähigkeit der eigenen Wirklichkeit. Sie betrachtete dies als ein Ziel des Curriculum. Auch im dritten und vierten Baustein war die Wahrnehmung der eigenen Wirklichkeit und deren Auswirkung auf die eigene Beratertätigkeit, Thema. Die Heterogenität der Menschen wurde durch das Bild der verschiedenen Wirklichkeiten klarer.

Das Thema Professionalität wurde im dritten und vierten Interview relevant, so erlebte sie sich "...in einer anderen Professionalität...mache Dinge bewußter" (3). Dennoch meinte sie beim vierten Interview, sie fühle sich hinsichtlich ihrer Professionalisierung "noch in der Aufbruchphase". Wichtig sei ihr hier, noch Aspekte zu erfahren über die sie dann Auskunft geben kann. Bezüglich Gesprächen und Beratung hatte sie nach dem

vierten Baustein ein gutes Rüstzeug. Sie nahm sich mehr Zeit, hatte mehr Gelassenheit. Den Bezug zum Curriculum sah sie darin, daß sie hier erlebte, daß und wie man sich Zeit lassen kann (4).

Die Beraterfunktion in ihrem neuen Job hatte einen anderen Stellenwert bekommen. Geklärt werden mußte, "wo nehmen wir Verantwortlichkeiten wahr, wo nicht (...) wie gestalten wir unser Beraterbild" (3). Das Curriculum unterstützte sie durch die Fallbeispiele der anderen TN und den theoretischen Input zu Rollen in dieser Orientierung.

#### **7.4.1.2. Daniela Rill**

Frau Rill (Name geändert) ist ebenfalls seit fünf Jahren im Bereich Human Ressourcen tätig, wobei sie im Gegensatz zu Frau Nagl als Externe arbeitet. Ihre Motivation für eine Weiterbildung lag darin, daß sie merkte sie solle systematisch etwas für sich tun, um weiterzukommen. Sie entschied sich häufig intuitiv, grübelte dann über ihre Entscheidungen nach, da sie ihrer Intuition nicht traute. Obgleich ihre intuitiven Entscheidungen gut waren, war sie mit der Situation unzufrieden. Wesentliche Unterschiede sah sie darin, mehr Klarheit und mehr Sicherheit zu gewinnen und nicht mehr soviel im Nachhinein über Entscheidungen zu grübeln. Mit dem systemischen Ansatz hatte sie bereits etwas Vorerfahrung gesammelt. Die Teilnehmerin war in allen Bausteinen in einer aktiven Rolle. Beim ersten Baustein machte sie eine Traumarbeit mit dem Lehrtrainer. Beim zweiten Termin war sie sowohl Supervisorin als auch Supervisandin. Beim dritten Baustein erhielt sie Supervision und beim vierten Termin war sie wiederum in beiden Rollen aktiv.

#### ***Supervision***

Der erste Baustein bewirkte einen kritischeren Umgang mit ihr selbst. Außerdem bemerkte sie, daß sie sich "sehr schnell ein Bild macht". Der kritischere Umgang mit sich selbst wuch beim zweiten Interview der Reflexion und dem Anliegen, zu klären "was ist meine Wirklichkeit als Berater". Die kontinuierliche Zeit zur Reflexion, die durch den Curriculaufbau der Weiterbildung gewährleistet ist, kam ihr sehr entgegen. Der Lehrtrainer diente in der Supervision als Rollenmodell. Dies veränderte sich während des Curriculum nicht. Es kam jedoch ein weiterer Aspekt hinzu. Ab dem zweiten Termin wurden auch die TN als Lernmodell erlebt. So half ihr in Baustein 3 das Modell eines TN als Supervisor ihren eigenen Perfektionsanspruch weiter aufzugeben. Die

Möglichkeit des Ausprobierens wurde ab dem zweiten Termin wichtig und behielt seine Bedeutung bei. In der Rolle der Supervisorin war die Rückmeldung vom Lehrtrainer und der Gruppe wichtig. Die Rückmeldung zu ihr als Supervisorin erlebte sie als unterstützend und "korrigiert mein negatives Bild von mir" (2). Auch bei den darauffolgenden Bausteinen blieben das Feedback und Anerkennung seitens der TN hilfreich. Die Rolle der Supervisandin erlebte sie ebenfalls als wertvoll. Hierdurch wurde ihr bewußt, daß sie den "Ratschlag" nicht braucht, sondern Fragen, die ihr helfen "auf die Sprünge zu kommen" (2). In Baustein 2 und 4 wurden, bedingt durch die erlebten und durchgeführten Supervisionen bestimmte Aspekte relevant. So wurde eine vom Lehrtrainer, in Baustein 2, im Plenum durchgeführte Supervision als Erlaubnis erlebt, den Supervisanden nicht unbedingt mit einem positiven Gefühl entlassen zu müssen. Ebenso lehrreich war die Erfahrung in Teil 4, auch ohne Anstrengung gute Beratung machen zu können. Bei diesem vierten Baustein, verwandte sie "ohne groß Nachdenken Elemente der systemischen Beratung", was für sie ein Zeichen war, daß sie diese Elemente mittlerweile in ihre Handlungssteuerung integriert hatte. Kritisch bemerkte Daniela Rill beim vierten Termin eine mangelnde Methodenvielfalt, da zumeist mit Supervision gearbeitet wurde. Wünschenswert wäre für sie eine Integration von Körperarbeit und anderen Methoden.

### ***Lehrtrainer***

Die Lehrtrainer wurden, wie bereits unter dem Aspekt Supervision betrachtet, in allen Bausteinen als hilfreiche Rollenmodell erlebt. Da verschiedene Lehrtrainer agierten, wurden unterschiedliche Wege aufgezeigt. So entstand ein Spielraum für ihren eigenen Weg (2), was ihrem im ersten Interview genannten Wunsch, den Lehrtrainer nicht zu kopieren, entgegenkam. Die Rollenmodelle ergänzten sich gut (4) und förderten, so die TN im dritten Interview, die professionelle Identität. Das Modell des Lehrtrainers gab ihr im 4. Baustein für sich die Erlaubnis, es nicht allen recht machen zu müssen. Die Rückmeldung des Lehrtrainers wurde als hilfreich erlebt und unterstützte sie darin, ihr negatives Selbstbild zu korrigieren (2). Hilfreich waren des weiteren die theoretischen Inputs der Lehrtrainer (3). Insgesamt kam ihr die Mischung von theoretischem Input, verschiedenen Lehrmodellen, das Ausprobieren von Supervision und das Lernen in der Gruppe entgegen (3).

### ***Gruppe***

Die Gruppe wurde von Daniela Rill positiv erlebt. Sie kennt ihr Verhalten in Gruppen und findet generell schnell Anschluß. Das Einbringen von Praxisbeispielen und selbst etwas auszuprobieren fallen ihr leichter, wenn Nähe da ist. Beim ersten Gespräch meinte



sie, es falle ihr leichter persönliches als berufliches einzubringen. Positiv bemerkte sie im ersten Baustein die Heterogenität der TN, deren verschiedene berufliche Herkunft, Rollen und Perspektiven. Die unterschiedlichen Perspektiven blieben auch beim zweiten Interview von Bedeutung.

Daniela Rill profitierte von der fachlichen und emotionalen Unterstützung durch die Gruppe (2). Sie fühlte sich in der Gruppe auch bei den anderen Bausteinen wohl, die feste Gruppe und Kontinuität bedeuteten ihr viel (3, 4). Ein weiterer wesentlicher Aspekt war der fachliche Vergleich mit den anderen TN. Sie wollte sich selbst "in Relation zu den anderen" setzen und bei dieser Gelegenheit ihr "sehr kritisches Selbstbild überprüfen" (1). Diese Vergleichsprozesse blieben während des gesamten Curriculum wichtig. Beim vierten Interview bemerkte sie dazu, Vergleichsprozesse seien nach wie vor wichtig, jedoch mit deutlich höherer Selbsteinschätzung ihrerseits. Sie hatte für sich den Merksatz, achte "mit wem Du dich vergleichst", d.h. "vergleiche Dich nicht mit Bernd, sondern suche Dir deine Vergleichssubjekte", gefunden. Als wesentlich für diese Veränderung erachtete sie die Rückmeldungen von LT und TN, die Gespräche außerhalb des Kurses mit TN, sowie die Supervisionsbeispiele der anderen. Die Kontinuität der Gruppe und des Themas waren für sie zentral (4). In Bezug auf das Thematisieren von Gruppendynamik innerhalb des Curriculums meinte sie, dies sei nicht der angemessene Ort (4).

### ***Intuition***

Wie eingangs gesagt, verließ sich Daniela Rill zu Beginn des Curriculums auf ihre Intuition, zweifelte dies aber auch stark an (1). Der LT war im ersten Baustein für sie Modell bezüglich des Umgangs mit Intuition und Legitimation der Intuition. Für sich selbst hatte sie jedoch Zweifel. Beim zweiten Interview, berichtete sie, daß sie auf ihre Intuition reagierte und damit meist richtig lag. Sie sei nun sensibler für ihre Intuition. Kritisch bemerkte sie bei diesem Interview, daß die Reflexion der Intuition noch fehle. Sie habe mittlerweile zwar eine breitere Basis für ihre Intuition, doch dieses Fundament sei noch nicht tragfähig genug. Zum Zeitpunkt des dritten Interviews war dieses Fundament stabiler geworden, doch diese Stabilität wurde als noch nicht ausreichend empfunden. Die Reflexion der Intuition wurde gefördert durch den Input der Lehrtrainer, die Supervisionen, Ausprobieren, das Gruppengeschehen und Bestätigung durch andere TN. Diese Elemente waren bei der Teilnehmerin auch zum Zeitpunkt des vierten Gesprächs wirksam. Die Basis für ihre Intuition hatte sich formiert, und wird sich nach ihrer Einschätzung noch weiter formieren. Ihre Intuition sah sie mittlerweile als legitim an.

### ***Lernstil***

Daniela Rill profitierte während des gesamten Curriculum vom Schreiben der Beratungsberichte. "Ich habe beim Berichte schreiben, die Sachen noch mal differenzierter gesehen, bekam beim Schreiben noch einen anderen Fokus, (habe) das Erlebte genauer wahrgenommen" (3). Von den eigenen Bändern profitierte sie, jedoch nicht von Bändern anderer Supervisionen. Die Texte waren für ihr Lernen nicht besonders hilfreich (3).

### ***Transfer***

Beim ersten Interview war Daniela Rill frustriert, da sie schnell in ihre übliche Art zu arbeiten zurückfiel. Für die Arbeit mit Klienten wurde ihr die Bedeutung von Kontrakten und die Erfassung der Art und Weise wie sich Klienten innerlich organisieren, bewußt (1). Beim zweiten Gespräch bemerkte sie eine Zunahme der Reflexionsfähigkeit der eigenen Wirklichkeit. Sie setzte Auftragsklärung, Dreiecksvertrag (Themen des zweiten Bausteins) in ihrer Arbeit ein und achtete mehr auf die Erwartungen des Klienten. Das Thema Auftragsklärung setzte sich beim dritten Baustein fort. Hinzu kamen die Themen Rollenklärung, Fokusbildung und die Wirklichkeit des Klienten. Letzterer Aspekt wird im Abschnitt Selbstbild dargestellt. Daniela Rill hatte die Möglichkeit Elemente des Curriculum beruflich und privat auszuprobieren. Die Erlaubnis, vom Klienten nicht immer Rückmeldung einholen zu müssen (die sie im vierten Baustein vom LT erhielt) wirkte bei ihr positiv nach und sie setzte dies auch um. Insgesamt wurde zum Zeitpunkt des vierten Interviews ihr Handeln durch die Ansätze der systemischen Beratung gesteuert.

### ***Selbstbild***

Das Thema professionelle Sicherheit zog sich durch alle vier Interviews. Zu Beginn äußerte die Teilnehmerin den Wunsch nach mehr Sicherheit als Motivation für das Curriculum. Bereits beim zweiten Gespräch hatte sich ihr Selbstbild etwas verändert. Sie empfand mehr Sicherheit, blickte nun auf die positive Seite: "in den Punkten bin ich gut und andere könnten noch besser werden". Ihr vorheriges Herangehen ging von der Prämisse aus "ich bin ja eigentlich nicht gut" (2). Den Bezug zum Curriculum sah sie in Vergleichsprozessen, dem Feedback der TN "es ist zu Unrecht, daß du dich so bezweifelst, (so) versuche ich bei irgendwelchen Maßnahmen aus einer anderen Perspektive darauf zu gucken und zu sagen, ja es war wirklich gut, was Du da gemacht

hast" (2). Beim dritten Interview äußerte die Teilnehmerin bezüglich dem Thema professionelle Selbstsicherheit "ich kann meine Erfolge viel mehr sehen, da ist wirklich ein Quantensprung passiert". Es wirkte in ihr "viel von den ersten beiden Bausteinen nach" (3). Kollegen bemerkten an ihr mehr Klarheit, mehr Präzision und eine klarere Rollendifferenzierung. Die Fehlertoleranz sich selbst gegenüber wuchs. Dieser Zuwachs an professioneller Sicherheit bestätigte sich im vierten Gespräch, wobei dieses Thema noch fort dauert.

Weitere Aspekte des Selbstbildes spiegelten sich in den Interviews wieder. So wurde ihr aufgrund des Gruppengeschehens im zweiten Baustein bewußt, daß sie schnell Retterrollen einnimmt. Der Anspruch, "als Trainerin müssen mich alle mögen" veränderte sich durch das Modell des Lehrtrainers (2). Im zweiten Baustein wurde ihr außerdem bewußt, daß sie als Beraterin nicht gleich Lösungen anbieten sollte. Dieser Aspekt wurde im dritten Gespräch aufgegriffen. Ihre Lösungsorientierung und "Du siehst die Welt falsch" (3) war ihres Erachtens noch vorhanden. Sie merkte jedoch, daß es viel unterstützender sein kann, die Welt des anderen erst einmal anzunehmen und zu akzeptieren (3). Beim vierten Gespräch zeigte sich im Vergleich zum dritten Interview keine weitere Veränderung ihres Selbstbildes. Insgesamt stellte sie im vierten Interview fest, daß große Veränderungen in den ersten drei Bausteinen des Curriculum stattfanden und sie derzeit beim "fine-tuning" angelangt sei.

#### **7.4.1.3. Rainer Bauer**

Rainer Bauer (Name geändert) arbeitet seit fünf Jahren als interner Berater im Bereich Human Ressourcen. Das Ziel der Weiterbildung bestand für ihn darin, zu lernen anders an Dinge heranzugehen. Anregungen seien für ihn hilfreich, um aus einer Situation heraustreten zu können. In Bezug auf den systemischen Ansatz hatte er wenig Vorerfahrung. Der Teilnehmer erhielt im zweiten Baustein Supervision und war im dritten Baustein als Supervisor aktiv.

##### ***Supervision***

Rainer Bauer erlebte die Supervision des Lehrtrainers im ersten Baustein als "virtuos". Er schätzte Supervision als "sehr hilfreiches Instrument", da man zum einen in der Rolle des Supervisors aber auch als "Trittbrettfahrer" gut üben könne. Zum zweiten war die Supervision "auch eine konkrete Hilfestellung", da man selbst ein Thema einbringen

könne (1). Drittens erhielten die Teilnehmer durch die Vielzahl der eingebrachten Themen "innerhalb kurzer Zeit ein ziemlich großes Bündel von Erfahrungen" (1). Obgleich er diese Bereicherungen durch Supervision sah, meinte er, es würde ihn Überwindung kosten vor den anderen Supervision zu geben. Nachdem er beim zweiten Baustein selbst Supervision erhielt sah er Supervision des weiteren als Selbstreflexionsprozeß. Das Feedback der Teilnehmer war für diesen Reflexionsprozeß hilfreich (2). Die Begleitung von Supervision in der Rolle des Beobachters war für ihn wichtig, da er diese Situationen zu Übungen im Stillen nutzte. Gleichzeitig erlebte er es als sehr hilfreich, selbst als Supervisor aktiv geworden zu sein. Die Anregungen und das Feedback der TN waren hier ebenfalls hilfreich. Die Unterbrechung der Supervision durch den Lehrtrainer brachte ihn aus dem Konzept, obgleich Hinweise seitens des LT gut waren (3). Wie beim 3. Interview, so sah er auch beim 4. Interview, die Möglichkeit andere Supervisionen und deren Fortschritte zu beobachten als positiv. Neben den Supervisionen waren auch die anderen Übungen für ihn hilfreich.

### ***Lehrtrainer***

Der Lehrtrainer wurde zum einen als Rollenmodell gesehen, zum anderen war der TN beeindruckt, "in wie kurzer Zeit und mit wie wenig Fragen er zu den sehr zentralen Punkten vorgedrungen ist" (1). Eine weitere Aufgabe des Lehrtrainers sah Rainer Bauer darin, das Feedback der Gruppe zu ergänzen und in seiner Rolle als Ausbilder Hilfestellungen zu geben. Beim zweiten Gespräch meinte der TN, er sei zunächst skeptisch gewesen einen neuen Lehrtrainer zu haben, dies hatte sich jedoch schnell gelöst, da dieser sehr schnell den Anschluß an das Thema und die Gruppe gefunden hatte (2). Die verschiedenen Lehrtrainer wurden auch in den folgenden Interviews als sehr bereichernd erlebt. "Da die Lehrtrainer wechseln, bleibt die Betrachtung spannend und vielfältig" (4). Der theoretische Input der Lehrtrainer, Visualisierungen und Metaphern wurden des weiteren positiv gesehen (2/3/4).

### ***Gruppe***

Die Atmosphäre der Gruppe war während des gesamten Curriculum positiv. Wie unter dem Abschnitt zur Supervision bereits angesprochen, konnte der TN die Erfahrungen und Supervisionen der anderen für sich nutzen (2). Das Beobachten der Herangehensweisen war für ihn hilfreich. Da selbst bei weniger virtuosem Vorgehen Supervision fruchtbar war, relativierte sich die Virtuosität des LT (1). Rainer Bauer war zum ersten Mal in einer festen Ausbildungsgruppe. Die Konstanz der Gruppe war für ihn eine wichtige Erfahrung und mit ein Grund sich für das Curriculum zu entscheiden

(2). Die Kontinuität der Ausbildungsgruppe stellte auch zum Zeitpunkt des 4. Interviews einen wesentlichen Aspekt dar.

### ***Intuition***

Der TN sagte bereits beim ersten Interview, daß er auf seine Intuition vertrauen kann. Er strebte eine reflektierte Intuition an (1), deren Basis im Curriculum ausgebildet wurde (3/4). Nach dem zweiten Baustein konnte er seine Intuition rationaler spiegeln, sah aber beim dritten und vierten Gespräch, daß er an der Reflexion noch arbeiten müßte. Die Steuerungsmodelle halfen bei der Reflexion der Intuition (4). Insgesamt war Intuition und deren Reflexion kein Thema das ihn stark beschäftigte, da er sich von Beginn an auf seine Intuition verließ.

### ***Lernstil***

Rainer Bauer nutzte die Möglichkeit, Kassetten der Impulsreferate und seiner Supervisionen zu hören. Hieraus ergab sich für ihn ein Lerneffekt. Das Schreiben der Supervisionsberichte stellte für ihn hingegen keinen zusätzlichen Lerngewinn dar. Die Texte las er teilweise, jedoch mit unterschiedlichem Nutzen. Lernteams, wie sie Frau Nagl vorschlug, hielt er für hilfreich für den Lernprozeß (4).

### ***Transfer***

Rainer Bauer arbeitet als interner Berater fast ausschließlich mit Gruppen. Für diese Arbeit und bezüglich Projektarbeit wünschte er sich Ansätze (1). Auch beim zweiten Interview fiel ihm der unmittelbare Transfer schwer. Für das Aufbaujahr erhofft er sich Ansätze, um mit größeren Gruppen zu arbeiten (4). Aspekte des Curriculum konnte er hauptsächlich in den Supervisionsgesprächen, die er mit einem Kollegen etabliert hatte, einsetzen. Dies war für ihn das "ideale Übungsfeld" (1/2). Hilfreich war für ihn der Mobile-Gedanke und die Erkenntnis des experimentellen Vorgehens. Bei ihm stieg dadurch die Bereitschaft, Ideen die nicht zum erhofften Ziel führen, aufzugeben und etwas anderes zu probieren (1). Die Wirklichkeit des Klienten stellte für ihn ein weiteres wichtiges Thema dar (1/2). Beim dritten Interview meinte er, er thematisierte in seinem Team die verschiedenen Wirklichkeiten, wenn er merkte, daß die Kommunikation an diesen verschiedenen Wirklichkeiten scheiterte. Mittlerweile sei ihm "tief ins Bewußtsein eingedrungen, daß es mehr als eine Wirklichkeit gibt" und er erlebe keine Verunsicherung durch die verschiedenen Wirklichkeiten (3). Der Umgang mit

Wirklichkeit zeige sich auch darin, daß er das berufliche Handeln eines Menschen mit dessen Persönlichkeit verknüpft sah (4, vgl. auch Selbstbild).

Die Meta-Modelle waren zu allen Zeitpunkten des Curriculums für seinen Transfer hilfreich. Hinzu kamen, je nach Baustein weitere Themen. So wurde im zweiten Baustein Auftragsklärung relevant. Er bemühte sich nun, sehr genau zu prüfen, "ob das, was wir hier tun, noch in Einklang ist mit dem, was wir tun wollten" (2). Zum Zeitpunkt des dritten Interviews achtete er auf die unterschiedlichen Fokussierungsebenen (Thema des 3. Bausteins).

### ***Selbstbild***

Hinsichtlich des beruflichen Selbstbildes meinte Rainer Bauer, daß es für ihn in seinem "diffusen Umfeld" (1) wichtig sei, zu wissen was er tut und warum er dies tut. So veränderte sich bis zum zweiten Interview sein Verständnis für berufliche Rollen. Ebenso veränderte sich, in diesem Fall bis zum dritten Gespräch, seine "Art und Weise Dinge zu betrachten" (3). Die Ideen Anregungen aus dem Curriculum werden in seinem beruflichen Selbstbild zwar nicht zu einer völligen Verschiebung führen, sondern zu einer anderen Schwerpunktsetzung (3). So tauchte die Frage auf "was ist mein Weg an Dinge heranzugehen" (3), was sind Aufträge und Themen, mit denen er sich in Zukunft auseinandersetzen will. Zu diesem Thema hatte sich zum Zeitpunkt des vierten Interviews keine Veränderung ergeben.

Obgleich Herr Bauer bereits im ersten Interview bemerkte, daß im Curriculum eine Beschäftigung mit seiner eigenen Person angeregt wurde, meinte er im dritten Interview, daß er davon ausgegangen war, ein Instrumentarium zu erlernen. "Aber der Aspekt, daß es zunächst mit mir zu tun hat, mit meiner Einstellung, meiner professionellen Identität, das habe ich am Anfang gar nicht so erwartet" (3). Das vierte Gespräch knüpfte daran an. Er meinte das Thema Persönlichkeit sei seines Erachtens eines der Schwerpunkte des Curriculums.

#### **7.4.1.4. Theresia Gellert**

Frau Gellert (Name geändert) ist zu Beginn des Curriculum seit einem Jahr als interne Beraterin und Trainerin tätig. Sie erwartete sich vom Curriculum zum einen mehr Sicherheit, ein größeres Maß an Selbständigkeit in Beratungssituationen und ein

Fundament für ihr professionelles Handeln. In Bezug auf den systemischen Ansatz hatte sie wenig Vorerfahrung. Theresia Gellert war im vierten Baustein abwesend, so daß sowohl das dritte Interview (kurz vor dem vierten Baustein) entfallen mußte als auch das vierte. So wurde ersatzweise nach dem fünften Termin ein Interview geführt.

### *Supervision*

Frau Gellert war im zweiten Baustein sowohl Supervisandin als auch Supervisorin. Im dritten Baustein gab sie Supervision und im fünften Baustein erhielt sie Beratung. Nach dem ersten Baustein erschien es ihr schwierig, den Bogen von Fokussetzung zu Lösung in der Supervision zu spannen. Sie meinte, Supervision zu geben sei "teilweise sehr kompliziert". So fiel es ihr schwer gleichzeitig Inhalt und Vorgehen der Supervision zu erfassen. Die verschiedenen möglichen Wege waren zu diesem Zeitpunkt verwirrend, ebenso war es für sie schwierig, die unterschiedlichen Wirklichkeiten zu sehen (1). Sie profitierte von der Wahrnehmungsschulung in der Supervision und achtete in der Folge stärker auf den Wortlaut der Klienten (vgl. Transfer). Aus der Supervision eines anderen TN nahm sie für sich die Erlaubnis mit: "Du mußt nicht alles machen, nur weil es anstrengend ist" (1). Auch beim zweiten Termin entstand aus einer Supervision eine Erlaubnis. In diesem Fall die Erlaubnis, den Klienten nicht mit einem positiven Gefühl entlassen zu müssen (2). Sie nahm sich nach dem Baustein vor, beim nächsten Mal selbst Supervision auszuprobieren. Dies setzte sie auch um, und erlebte das Ausprobieren (zweiter, dritter und fünfter Termin) als sehr wichtiges und hilfreiches Element. Selbst auszuprobieren "hat beflügelt" (2), und das Feedback der TN war für sie bereichernd. Hilfreich war auch die Möglichkeit, während der Supervision einen Schnitt machen zu können und die Foki der Beobachter miteinzubeziehen (2). Zugleich sah sie die Schwierigkeit, sich zu überwinden und selbst aktiv zu werden. Kleinere Übungen, wie vom Lehrtrainer in den Bausteinen zwei und vier initiiert, halfen ihres Erachtens den Schritt zu wagen (5). Die Möglichkeit, über das Trittbrettfahren bei der Supervision anderer, zu lernen, die verschiedenen Möglichkeiten zu beobachten waren für ihr Lernen förderlich (2). Dies veränderte sich nicht bis zum letzten Interview. Ebenso wenig veränderte sich die Relevanz der Plenums- und Kaskadensupervisionen. Beim vierten Baustein war sie als Supervisandin in der Kaskadensupervision aktiv und erlebte hierbei, die Rückmeldungen vom Lehrtrainer und der Gruppe als die "eigentlichen Auslöser" für ihre darauffolgende Veränderung (5). Kritisch merkte sie an, daß das Curriculum "kopflastig" sei. Sie wünschte sich hier eine Schulung der Sinne, sei es durch mehr Phantasiereisen, Körperarbeit etc. (5). Des weiteren sprach sie sich für kleinere Übungsschritte bei der Einführung von kollegialer Supervision aus, um den Streßfaktor Supervision vor anderen zu geben abzumildern (5).

### ***Lehrtrainer***

Frau Gellert erlebte den Lehrtrainer als wertschätzend. Er schuf im ersten Baustein eine gute Atmosphäre, was sich positiv auf das Gruppengeschehen auswirkte (1). Der Lehrtrainer diente bereits im ersten Baustein als Rollenmodell, wobei sie sich unsicher war, inwieweit sich das Vorgehen des LT übertragen ließe (1), da sie im Gegensatz zum ersten LT, einen ausgeprägten Sinn für das Praktische hat. So begrüßte sie die verschiedenen LT und damit die unterschiedlichen Rollenmodelle (2/5). "Die drei (Lehrtrainer) bringen ganz unterschiedliche Aspekte mit hinein und stehen für ganz andere Dinge" (5).

Weitere Aspekte der LT sind für Theresia Gellert, der Gedankenanstoß durch Impulsreferate (1/2), das Feedback seitens der LT (2/5) und die Gewißheit "man darf (in der Supervision) auch Fehler machen", da der LT gegebenenfalls auffangen kann (1).

### ***Gruppe***

Frau Gellert empfand die Gruppe zu Beginn als angenehm und als eine schöne Mischung hinsichtlich Alter und beruflicher Herkunft. Sie fühlte sich beim zweiten Baustein auch wohler. Beim fünften Baustein war ihr jedoch, aufgrund privater Umstände, nicht nach einer Gruppe zumute und sie fühlte sich dementsprechend nicht wohl. Da sie einmal fehlte, empfand sie einen Bruch in der Kontinuität. Sie knüpfte einzelne Kontakte (1), die sich im Laufe des Curriculum intensivierten, so daß beim letzten Interview die Einzelgespräche für sie bedeutsamer waren als die Gesamtgruppe. Das Feedback der TN war für sie ab dem zweiten Baustein hilfreich, ebenso die Sichtweise der anderen (2).

Beim ersten Interview empfand sie Leistungsdruck und verglich sich mit anderen. Dieses Thema setzte sich in den weiteren Interviews fort. So sah sie beim zweiten Interview ein Abwägen in der Gruppe, "wer ist kompetent, wer ist nicht kompetent" (2). Beim letzten Interview fragte sie sich, wie groß das Vertrauen in der Gruppe sei. Sie empfand Offenheit und zugleich ein Taktieren bezüglich dessen, was jeder von sich Preis gibt. Als Erklärung sah sie hier eine gewisse Konkurrenzsituation, da alle in ähnlichen Berufen tätig sind (5). Zugleich war dieser direkte Vergleich "wie sind andere, was machen andere, wie beraten andere....die Probleme" (5) für ihr professionelles Selbstverständnis hilfreich. Die Streßsituation zu Beginn des Curriculums, vor anderen Supervision zu geben, ließe sich ihrer Meinung nach



abmildern. So schlug sie abschließend vor, Supervision mit kleineren Übungsschritten einzuführen, statt gleich beim ersten Baustein mit einer Supervision zu beginnen (5, vgl. auch Supervision).

### ***Intuition***

Zum Zeitpunkt des ersten Interviews verließ sich Frau Gellert auf ihre Intuition, wünschte sich jedoch ein Fundament. Sie war beruflich "ins kalte Wasser geworfen" (1) worden und konnte sich nur auf ihre Intuition verlassen. Mit ihrer Intuition hatte sie in dieser Situation gute Erfahrungen gemacht. Nach dem zweiten Baustein wurde ihr noch bewußter, daß sie sich auf ihre Intuition verlassen kann und sah dies auch als legitim an. Dies bestätigte sich beim letzten Interview. Sie sagte, sie nutze ihre Intuition für ihre eigene abschließende Diagnose (5).

### ***Lernstil***

Die Nachbereitung des Curriculums nahm im Laufe der Zeit zu. So schrieb sie nach dem ersten Baustein ihren Bericht, hörte jedoch keine Kassetten. Beim letzten Interview meinte Frau Gellert, daß sie mehr Kassetten höre. Positiv an den Kassetten war für sie die Möglichkeit dritten ihre Kassette vorzuspielen. Das Schreiben der Berichte war zwar hilfreich, kam ihrem Lernstil jedoch nicht entgegen. Kurze, knappe Artikel unterstützten sie bei der Auffrischung des Gelernten und deren Umsetzung im Beruf.

### ***Transfer***

Nach dem ersten Baustein meinte Theresia Gellert, sie könne nur wenig aus dem Curriculum direkt übertragen, da sie meist mit Gruppen und nicht mit Einzelpersonen arbeite. Im privaten probierte sie ein Beratungsgespräch aus, erlebte das jedoch als eine "gekünstelte Situation". Sie bemerkte nach dem ersten Baustein, daß sie sensibler wurde und stärker auf den Wortlaut der Klienten höre. "Wieviel in den ersten drei Sätzen steckt, die jemand sagt und dadurch oft der ganze Fall offen liegt, auch wenn er nicht so erfaßbar ist" (1).

Zum Zeitpunkt des zweiten Interview fiel ihr der Transfer bereits leichter, da sie die Idee "eins zu eins Transfer" (2) nicht mehr verfolgte und Übertragungsmöglichkeiten klarer wurden, obgleich sie keine Zweier-gespräche hatte. So transferierte sie das Modell des Dreiecksvertrags und achtete aufgrund des Feedbacks des LT gezielt auf ihre Wirkung als Frau (2). Auf der anderen Seite wünschte sie sich noch mehr Instrumente, die sie je nach Gegebenheit einsetzen könne (2). Beim letzten Interview fiel ihr der Transfer nochmals leichter, sie holte sich Anregungen aus den Unterlagen

(Leitfaden für ein Erstinterview...), bemerkte jedoch, daß es ihr in Streßsituationen schwerer fiel Aspekte aus dem Curriculum, über die Frageformen hinaus, zu integrieren. "Ich mache es dann so wie immer" (5). Sie reflektierte im Laufe des Curriculums ihre Wirklichkeitsvorstellung bezüglich ihrer Professionalität und konnte im Beruflichen ein höheres Maß an Sicherheit gewinnen und vermitteln (vgl. auch Selbstbild).

### ***Selbstbild***

Entsprechend ihrem Anliegen an das Curriculum, sah sie beim ersten Interview ihr berufliches Selbstbild als noch nicht gefestigt und professionell an. Ausschlaggebend war hier der Gedanke "kann ich als Berufsunerfahrene jemanden beraten, der ein ganz anderes Wissen hat" (1). Den konstruktivistischen Ansatz sah sie als "Schlüssel, die eigene Person zu erfassen" (1). Die Anregung des LT beim zweiten Baustein, sich zu fragen "was habe ich zu bieten", Erfolgserlebnisse im Beruf und ein höheres Maß an Leitideen, vermittelten ihr ein stärkeres Selbstvertrauen (2). Beim letzten Interview meinte sie dazu, es "war mein Anspruch...meine Beraterrolle oder Haltung zu klären und ... mehr Sicherheit zu bekommen und da habe ich das Gefühl... daß ich auf einem ganz guten Weg bin" (5). Sie sah ihre Aufgabe nunmehr darin, durch gezieltes Fragen dem Klienten zu helfen, ohne ein Experte auf dessen Fachgebiet zu sein. Hilfreich waren für diese Entwicklung die Anregungen der LT, das Feedback der Gruppe, das Üben von Supervision und das Aufgeben ihrer bisherigen Grundhaltung "ich bin so jung, wen soll ich denn beraten können" (5).

#### **7.4.1.5. Gustav Malbert**

Gustav Malbert (Name geändert) ist bereits seit 7 Jahren als interner Berater und im Bildungsmanagement tätig. Das Curriculum sollte ihn bei seiner beruflichen Umorientierung unterstützen, denn er beabsichtigte in zwei Jahren nicht mehr in seinem jetzigen Bereich zu arbeiten. Er wußte jedoch noch nicht in welche Richtung er sich orientieren sollte. Ein weiterer wesentlicher Unterschied zu seiner Ausgangssituation wäre das Erreichen einer Balance zwischen Familie und Beruf. Hinsichtlich des systemischen Ansatzes hatte Gustav Malbert eher wenige Vorerfahrungen. Konstruktivistische Ideen waren ihm jedoch vertraut. Herr Malbert war beim zweiten und vierten Termin in beiden Rollen der Supervision aktiv. Beim dritten Termin erhielt er Supervision.

### ***Supervision***

Die Supervision, speziell die Supervision des LT, erlebte er beim ersten Baustein als sehr positiv, obgleich er sich früher gegen Lehrdemonstrationen gewehrt hatte. Systemische Beratung und Supervision zeigten ihm ein "ganz neues Herangehen an Beratungssituationen" (1). Konstruktivistische Überlegungen waren ihm jedoch nicht neu. Er empfand Verwirrung eher durch die Komplexität der Beratungssituation (1). Ab dem zweiten Baustein, nachdem er selbst Supervision gegeben und erhalten hatte, erachtete er "die Mischung zwischen Lernen am Lehrmodell und dann selbst ausprobieren bzw. bei anderen zu beobachten (als) hilfreich" (2). Diese Gewichtung des aktiven Parts zeigte sich auch in den anderen Interviews (3/4).

Kritisch bemerkte er beim ersten Gespräch, daß das Arbeiten an realen Fällen bei einer kollegialen Supervision auch Risiken berge. Dieser Aspekt war bei den weiteren Interviews nicht mehr relevant. In der Rolle des Beobachters lernte er durch "Trittbrettfahren" bei den Supervisionen der anderen TN (1/2/3/4).

Beim zweiten Baustein erhielt Herr Malbert im Rahmen einer Plenumssupervision vom LT eine Supervision. Diese "überstrahlte alles andere". Der LT hatte das "Thema hinter dem Thema gefunden" (2) und beschleunigte den Prozeß der bei ihm bereits begonnen hatte und bewirkte, daß er seine Arbeit wieder "mit mehr Power" (2) verrichtete. Durch die positiven Auswirkungen der erhaltenen Supervision stellte er seine berufliche Umorientierung wieder in Frage (2, vgl auch Selbstbild). Auch beim dritten Interview wirkte die im zweiten Baustein erhaltene Supervision als "konstruktive Verwirrung" nach.

### ***Lehrtrainer***

Wie im vorhergehenden Abschnitt bereits angesprochen, sah er den Lehrtrainer von Anfang an als Rollenmodell. Diese Einschätzung zeigte sich auch bei den folgenden Interviews (1/2/3/4). Beim vierten Gespräch resümierte er, daß die LT sich gut ergänzten. So kamen die einen LT seinem Lernen durch klare Visualisierung und Input entgegen. Der Institutsleiter Bernd Schmid hingegen beeindruckte mit Aspekten "die stärker tiefere Schichten ansprechen" und mit "punktgenauen Treffern" (4) bei den Beteiligten. Beim ersten Baustein war das weitere hilfreich, die Gewißheit zu haben, daß der Lehrtrainer gegebenenfalls durch ein Nachgespräch eine kollegiale Supervision auffangen konnte (1).

### ***Gruppe***

Herr Malbert empfand die Gruppe von Beginn an als angenehm. Beim zweiten Termin war die Gruppe, bedingt durch seine Einzelarbeit mit dem LT, nicht im Vordergrund. Ansonsten blieb die Bedeutung der Gruppe bestehen und der TN empfand Vertrauen und Geborgenheit (4). Die Gruppe war von Beginn an hilfreich für seinen Lernprozess. Wichtig waren in diesem Zusammenhang die unterschiedlichen Perspektiven und beruflichen Hintergründe, andere TN in der Gruppe und bei Supervisionen zu beobachten ("Trittbrettfahren"), sowie das Feedback der TN (1/2/3/4). Beim vierten Baustein rückte das Gespräch mit einzelnen aus der Gruppe in den Vordergrund. Bereits beim ersten Termin fragte sich Herr Malbert, ob Gruppenprozesse in den folgenden Bausteinen thematisiert würden. Dies war auch bei den folgenden Interviews Thema (2) und er bemerkte abschließend kritisch, daß Gruppenprozesse zu wenig genutzt worden seien (4). Die Kontinuität des Curriculum und der Gruppe kam ihm jedoch entgegen (3).

### ***Intuition***

Zu Beginn vertraute er auf seine Intuition, die sich in der Vergangenheit bewährt hatte (1). Aspekte des Curriculums integrierte er in sein intuitives Handeln (2). Beim dritten Interview bemerkte Gustav Malbert, daß zur Intuition noch deren Reflexion relevant sei. Er reflektierte seine Intuition zwar bereits vorher, doch dies nahm im Laufe des Curriculums zu (3). Hierzu zählte auch seine Einschätzung, daß neben Intuition das "Handwerkliche" (3) ebenso wichtig sei. Zum Zeitpunkt des vierten Interview war er der Auffassung, daß er seiner Intuition vertrauen könne, dies wurde im Curriculum unterstützt. Des weiteren bemerkte er, daß er als Trainer gut sei, wenn er "ohne groß' Nachdenken" agiere (4).

### ***Lernstil***

Gustav Malbert hörte nur teilweise Kassetten an (1/2). Diese "potentielle zusätzliche Lernchance zu haben" kam ihm jedoch entgegen (3). Wenn er seine Beratungsberichte schrieb, so konnte er mittels dieser Berichte die Supervision nochmals rekapitulieren (2). Von den Texten profitierte er ebenfalls (3).

### ***Transfer***

Hinsichtlich des möglichen Transfers in seinen beruflichen Alltag veränderte sich seine Einschätzung im Laufe der Zeit. So probierte er nach dem ersten Baustein im privaten Bereich zweimal Beratungsgespräche aus. Dies verlief einmal positiv und einmal problematisch. Im Beruf hatte er keine Möglichkeiten eine Umsetzung zu üben (1). Dennoch sah er die Perspektive mit der herangegangen wird, die Fragetechniken und

den Gedanken "welcher Unterschied macht einen Unterschied" als relevant an (1). Wichtig war diesbezüglich auch die Erlaubnis im ersten Baustein, Ratschläge geben zu dürfen, da er bislang die Vorstellung hatte "Ratschläge sind auch Schläge" (1). Nach dem zweiten Baustein meinte er, viel in seine Arbeit umsetzen zu können, "nicht eins zu eins, sondern bestimmte Elemente" (2). Im dritten Interview hatte sich seine Einschätzung des möglichen Transfers etwas verändert. So meinte er, außer dem coaching mit Mitarbeitern keine Umsetzungsmöglichkeit zu haben und war der Auffassung, daß die Möglichkeit eines direkten Transfers ihm mehr bringen würde (3). Diese Einschätzung vertrat er auch beim vierten Gespräch. So meinte er, Umsetzungsmöglichkeiten hingen von seiner beruflichen Orientierung ab (4). Dennoch wirkten die Inhalte, Anstöße und das gelernte Handwerkszeug des Curriculums positiv in ihm fort (3/4, vgl. auch Selbstbild).

### ***Selbstbild***

Das Thema berufliche Orientierung, mit dem Gustav Malbert in das Curriculum eintrat, wurde im Laufe der Zeit stärker zu einem Thema der persönlichen Orientierung. So wurde, wie bereits im Abschnitt Supervision dargestellt, durch die Supervision der LT, seine berufliche Umorientierung in Frage gestellt (2). Nach dieser Supervision trat er Mitarbeitern und externen Beratern gegenüber klarer und bestimmter auf, wobei er Klarheit im Sinne emotionaler Klarheit verstand (2). Er achtete in der Folge auch weniger darauf, ob sein hohes Maß an Energie dem Gegenüber Schwierigkeiten bereite (2). Beim dritten Interview meinte er, daß er beruflich und privat viel hinterfrage, ihm wurde auch wichtiger andere an ihm "Teil haben (zu) lassen" (3). Sein berufliches Selbstbild weichte sich auf und er fragte sich, ob er von seiner Persönlichkeit "Werten, Eigenschaften... überhaupt geeignet" sei für Beratung (3). Zu diesem Zeitpunkt wurde die persönliche Orientierung und professionelle Identität sein wichtigstes Thema (3). Beim vierten Gespräch meinte er, seine Zielsetzung, sich bis zum Ende dieses Jahres hinsichtlich seiner weiteren Orientierung zu entscheiden, sei noch aktuell. Aus dem vergangenen Seminar nahm er die Einstellung mit, daß es nicht nötig sei, ständig an sich zu arbeiten, sondern über Erfahrungen zu lernen (4). Hinsichtlich seiner professionellen Entwicklung hatte sich ebenfalls einiges verändert. So erlebte er vermehrt, daß Leute auf ihn zukamen, das Gespräch suchten und sich ihm anvertrauten. Dies kannte er aus seinem Studium, hatte in den letzten Jahren jedoch das Interesse an Beratungsgesprächen verloren. Einen Zusammenhang zum Curriculum sah er darin, daß er lernte souveräner mit Beratungssituationen umzugehen. So gab er mittlerweile Anregungen, beließ die letztendliche Verantwortung jedoch beim Klienten. Er

registrierte bei sich darüber hinaus ein größeres Maß an Kompetenz, Sicherheit, Souveränität und der Bereitschaft Beratung zu geben (4).

#### **7.4.1.6. Robert Laufer**

Herr Laufer (Name geändert) ist seit vier Jahren im Bereich Human Ressourcen tätig. Seit kurzem arbeitet er freiberuflich als Trainer. In seinem bisherigen beruflichen Umfeld kam er bereits mit dem systemischen Ansatz in Berührung. Wesentliche Unterschiede wären für ihn zum einen Zuversicht, da er sich gerade in einer Veränderungsphase befände. Ein weiterer Unterschied wäre für ihn, mehr Sicherheit und Orientierung hinsichtlich seiner Tätigkeit als Trainer, da Seminare ihn im Vorfeld viel Kraft kosten. Robert Laufer erhielt im zweiten Baustein kollegiale Supervision und war im vierten Baustein in beiden Rollen aktiv.

##### ***Supervision***

Beim ersten Baustein erlebte Herr Laufer, Supervision als "sehr hilfreiche Methode"(1). "Gerade das Ungewöhnliche stoppt alte Gedankenmuster" (1). Hinsichtlich der verschiedenen Wirklichkeiten erlebte er eine Erleichterung "es gibt viele Wege" (1). Nach dem zweiten Termin, meinte er, daß ihn regelmäßige Supervision in seiner Arbeit unterstützen würde (2). Die erhaltene Supervision erlebte er als hilfreich (2), die Punkte, die ihn berührten wurden getroffen. In der Rolle des Supervisanden kam ihm sowohl die Unterbrechung in der Kleingruppe, als auch die Beobachtung der anderen TN entgegen (2). Dieser Eindruck wirkte auch beim dritten Interview nach. In der Rolle des Beobachters stellte er für sich Hypothesen auf und konnte somit im Sinne des "Trittbrettfahrens" für sich lernen. Auch hier kamen ihm Unterbrechungen der Supervision und das Feedback sowie Ideen und Perspektiven der anderen entgegen (3). Beim vierten Interview sah er in Bezug auf Supervision bei sich noch am meisten Übungsbedarf. Erleichternd war für ihn, daß eine Supervision in dieser Übungssituation auch mißlingen dürfe (4).

##### ***Lehrtrainer***

Der Lehrtrainer wurde in den ersten drei Interviews als Rollenmodell betrachtet. Da Robert Laufer sich leicht an einem Modell orientierte, war es für ihn hilfreich, verschiedene Lehrtrainer als Rollenmodelle zu erleben und somit eher die Möglichkeit zu haben, seinen eigenen Weg zu entwickeln (2). Neben dieser Aufgabe, waren Input,

Interventionen und Feedback des LT hilfreich (1/2/3/4). Wünschenswert wäre für ihn eine Frau als weiteres Rollenmodell gewesen (3).

### ***Gruppe***

Die Gruppe wurde durchgehend als offen und angenehm erlebt. Ebenso wurden in allen vier Interviews die verschiedenen Perspektiven der TN als hilfreich dargestellt (1/2/3/4). Weitere, für sein Lernen förderliche Elemente waren die Möglichkeit des Erfahrungsaustauschs (2), die Ideen und das Feedback der Beobachter (2/3/4), sowie die Gespräche mit anderen TN (4). Beim ersten Baustein war Herr Laufer noch zurückhaltend, fühlte sich beim zweiten Termin zunehmend wohler und achtete beim dritten Baustein mehr auf sich und seine Anliegen. Seiner Meinung nach war es angemessen, daß Gruppendynamik nicht thematisiert wurde (4). Wichtig war ihm die Konstanz der Gruppe und darüber die Möglichkeit der Reflexion (4).

### ***Lernstil***

Während des Curriculums setzte sich Herr Laufer mit seiner bisherigen Art zu lernen auseinander. So merkte er beim ersten Baustein, daß er in Seminaren versuche alles festzuhalten (1). Nach dem zweiten Termin wurde ihm sein individueller Lernstil wichtiger und er empfand die Kassetten als Unterstützung, da es ihm hierdurch leichter fiel, nicht alles wie gewohnt mitzuschreiben (2). Die Kassetten waren auch in den weiteren Bausteinen für ihn hilfreich (3/4). Dennoch fühlte er sich beim dritten Termin angestrengt und wollte möglichst viel mitnehmen (3). Die Kassetten, besonders diejenigen der eigenen Supervision, waren für ihn hilfreicher als die Texte (4). Die Berichte hat er nicht geschrieben, obgleich er es für sinnvoll hielt (3). Insgesamt spielte das Thema Lernstil bei seinem Selbstbild eine große Rolle (vgl. Selbstbild).

### ***Intuition***

Der Umgang mit Intuition stand bei Robert Laufer in Zusammenhang mit seinem Lernstil. So versuchte er bisher als Trainer sehr strukturiert vorzugehen, merkte jedoch, daß es ihm "fast besser liegt....intuitiv vorzugehen" (1). Er wünschte sich zu diesem Zeitpunkt eine Basis für die Intuition. Beim zweiten Interview beachtete er seine Intuition mehr (2), bemerkte jedoch beim dritten Baustein, daß es nicht ausreiche, sich nur auf die Intuition zu stützen (3). Vielmehr sei ein Fundament an Wissen nötig, und eine Reflexion der Intuition wünschenswert (3). Die Relevanz dieser Basis und des Handwerkszeug betonte er auch im vierten Interview, meinte aber, daß diese bei ihm noch "etwas dünn" sei (4).

### ***Transfer***

Der Transfer stand, ebenso wie Intuition und Selbstbild bei Herrn Laufer in Zusammenhang mit seinem Lernstil und Perfektionismus. So versuchte er nach dem ersten Baustein, sich von seiner akribischen Vorbereitung zu lösen, was ihm jedoch schwer fiel (1). Zum Zeitpunkt des zweiten Interviews wagte er sich als Trainer mehr auszuprobieren. Den Hinweis aus der erhaltenen Supervision, genauere Zielplanung durchzuführen, hatte er noch nicht umgesetzt (2). Einzelne Aspekte des Curriculums, wie Auftragsklärung und Rollenklärung konnte er beruflich umsetzen (3). Hilfreich war für ihn auch das vermittelte Handwerkszeug (3), obgleich er außer den Fragetechniken bis zum vierten Interview nichts umsetzen konnte (4). Insgesamt konnte Herr Laufer nicht so viel transferieren wie er es gern getan hätte (3).

### ***Selbstbild***

Wie in den vorhergehenden Abschnitten bereits skizziert, hing bei Robert Laufer der persönliche Lern- und Vorbereitungsstil eng mit dem beruflichen Selbstbild zusammen. So meinte er beim ersten Interview, er bräuchte eine Balance zwischen zuviel und zuwenig Vorbereitung. Er befand sich, aufgrund der Umstellung nun selbständig zu sein, in einer Phase der Orientierung (1). Zum Zeitpunkt des zweiten Interviews hatten sich einige Veränderungen ergeben. So hatte Herr Laufer von sich ein sichereres Bild hinsichtlich seiner beruflichen Stärken. Widerstand bei Seminaren, in denen er als Trainer tätig war, nahm er nicht mehr persönlich (2). Er merkte, daß er sich schnell an Vorbildern orientierte. Hier kamen ihm die verschiedenen LT und damit unterschiedliche Vorbilder entgegen (vgl. Lehrtrainer). Von seinem privaten Umfeld wurden kleine Veränderungen seines Verhaltens registriert, er selbst hingegen erkannte zunächst keine Fortschritte (2). Beim dritten Interview meinte Herr Laufer, er habe zu hohe Ansprüche an sich selbst und nutze sein Potential nicht (3). Nach dem vierten Baustein hatte er gemerkt, "daß berufliche und private Klarheit (zu finden) enger zusammenhängt als ich gedacht habe"(4). So hatte er gelernt "daß wenn ich eine entspanntere Einstellung habe, bringt es auch mehr" (4). Hilfreich hierfür waren im Curriculum das Feedback der TN und der LT, die Gespräche mit anderen TN, die Möglichkeit der Reflexion und die Kontinuität des Curriculum (4). Obgleich er beruflich nicht so viel umsetzen konnte, wie er es sich wünschte, meinte er "ohne die Anregungen (aus dem Curriculum) wäre ich mit Sicherheit jetzt nicht so weit" (4). Der Effekt wäre bei einem möglichen Transfer jedoch noch größer (4).



#### 7.4.1.7. Nadja Siebert

Frau Siebert (Name geändert) ist zu Beginn des Curriculums seit sechs Monaten als interne Beraterin im Bereich Human Ressourcen tätig. Relevante Unterschiede sah sie darin, mehr Hintergrundwissen und mehr Sicherheit zu haben, sowie darin, im Nachhinein weniger über Situationen nachzugrübeln. Sie hatte etwas Vorerfahrung bezüglich des systemischen Ansatzes. Frau Siebert erhielt im ersten Baustein eine kollegiale Supervision. Sie war dann wieder im dritten und vierten Baustein aktiv, diesmal in beiden Rollen.

##### *Supervision*

Die erste Supervision, die sie von einer TN erhielt war problematisch und hinterließ bei ihr negative Gefühle. Wichtig war hier die emotionale Unterstützung seitens der Gruppe, sowie die Nachberatung durch den Lehrtrainer (1). In der Supervision des Lehrtrainers erlebte sie diesen als Lehrmodell (1). Beim zweiten Interview meinte die TN einerseits, daß Supervision wichtig sei, das Beobachten der Supervisionsarbeit sei lehrreich. Jedoch erlebte sie dies, je nach eingebrachtem Supervisionsfall, unterschiedlich hilfreich (2). Auf der anderen Seite hatte sie Angst in der Kleingruppe, ohne die Möglichkeit der Nachberatung durch den Lehrtrainer, Supervision zu erhalten. Das Modell der TN als Supervisorinnen war auch beim dritten Interview hilfreich (3). Der Lehrtrainer spielte in der Kleingruppe eine zu geringe Rolle (2). Die Plenumssupervision beinhaltete für sie die Erlaubnis, den Klienten nicht mit einem positiven Gefühl entlassen zu müssen (2). Beim dritten Baustein überwand sie ihre Befürchtungen und wurde in beiden Rollen, als Supervisorin und Supervisandin aktiv. Hierdurch wurde das "Üben...legitimer" und sie vertrat nun die Auffassung "je öfter desto besser, da man auch eine Rückmeldung bekommt" (3). Zu dieser veränderten Haltung trug bei, daß sie ihre Ansprüche an kollegiale Beratung reduziert hatte und zu dem Schluß gekommen war, es sei "wahrscheinlich hilfreicher, kein so emotionales Thema in einer kollegialen Supervision zu nehmen" (3). Die Möglichkeit in der Kleingruppe die Beratung zu unterbrechen war für sie hilfreich, da hierdurch die Ansatzpunkte der Beobachter besprochen werden konnten (3). Beim abschließenden Gespräch schätzte sie die Möglichkeit Supervision zu üben und Feedback zu erhalten, wie bereits beim dritten Interview, als zentral ein. Die Reflexionsmöglichkeit war für sie wichtig. "Da merke ich, wo ich an meine Grenzen stoße, welches meine Themen sind und dies hat wieder sehr viel mit mir als Person zu tun" (4). Bezüglich der unterschiedlichen Wirklichkeiten hatte sie schon beim zweiten Interview gemeint, daß die verschiedenen Wirklichkeiten sie nicht belasteten. Dies hatte sie erstaunt (2). Insgesamt kam ihr die Mischung von

Theorie und Praxis sehr entgegen (4). Kritisch merkte sie an, daß sie sich "mehr verschiedene Methoden gewünscht hätte". Reizvoll wären für sie auch Lernteams und Tandems von Externen und Internen in ihrer betrieblichen Praxis (4).

### ***Lehrtrainer***

Wichtig war für Frau Siebert, aufgrund der eigenen Erfahrung im ersten Baustein, daß der Lehrtrainer in einer kollegialen Supervision gegebenenfalls auffangen kann (1). Faszinierend war für sie, wie der Lehrtrainer in kurzer Zeit relevante Themen der einzelnen TN bearbeitete (1). Durch die LT konnte sie am Modell lernen (1/2/4). Positiv war hier, daß es verschiedene LT gab und dennoch, aufgrund der Gruppe, des Settings und der Didaktik, eine Konstanz gegeben war (4). Sie bezweifelte, daß mehr als drei verschiedene LT einen wesentlichen Unterschied im Lernen machen (4). Hilfreich waren für sie, die Bemerkungen der LT, der theoretische Input sowie die Meta-Modelle (2/4). Ebenso kamen ihrem Stil, Metaphern und Erlaubnisse (vgl. Selbstbild) entgegen (4). Im zweiten Interview hatte sie den Wunsch geäußert, der LT sollte in der Kleingruppe stärker präsent sein (2). Entsprechend positiv sah sie im dritten Baustein die Aktivität des anderen LT in der Kleingruppe (3).

### ***Gruppe***

Im ersten Baustein herrschte ein behutsamer Umgang miteinander. Nach ihrer ersten kollegialen Supervision war die Gruppe für sie emotional unterstützend (1). Sie benötigte in der Regel einen gewissen Abstand in Gruppen und erlebte dies auch im Curriculum (1). Mit der Zeit wurde der Umgang vertrauter (2/4), wobei sie sich im zweiten Baustein nicht so gut aufgehoben fühlte, um ein Thema einzubringen (2, vgl. Supervision). Die Konstanz der Gruppe schätzte sie als sehr wichtig ein, da das Vertrauen die Möglichkeit haben muß, zu wachsen. "Dies merkte man, wenn jemand gegangen ist oder frisch dazu kam, dies hat immer etwas verändert" (4).

Positiv erlebte sie von Beginn die unterschiedlichen beruflichen Hintergründe der TN, deren Rollen (Interne-Externe etc.), das Altersspektrum und die unterschiedlichen Perspektiven der TN (1/3/4). Das Feedback der TN könnte, so ihre Einschätzung nach dem ersten Baustein, noch hilfreicher sein. Beim zweiten Interview meinte sie diesbezüglich, daß ihr, je nach Zusammensetzung der Kleingruppe, das Feedback der Beobachter nicht ausreiche (2). Wenn, wie beim vierten Termin geschehen, die Rückmeldung in der Kleingruppe ausführlich war, so kam ihr dies entgegen (4). Der Vergleich mit anderen TN, hinsichtlich ihrer Kompetenzen, war für Frau Siebert nicht relevant (3).

### ***Intuition***

Beim ersten Interview meinte Nadja Siebert, sie verlasse sich auf ihre Intuition, sah Intuition ohne ein Fundament jedoch als unprofessionell an. Ihr Ziel war, zu einer reflektierten Intuition zu gelangen (1). Sie arbeitete im folgenden an dieser Reflexion, merkte jedoch, daß die Selbstreflexion nicht gelang, wenn sie selbst betroffen war. Im ganzen sieht sie Intuition als ihre Stärke an, was sich auch im beruflichen Agieren widerspiegelte (2). Bezüglich ihres, zu Beginn des Curriculums eingebrachten Wunsches, nicht mehr so viel nachzugrübeln – "nachdieseln" – meinte sie beim dritten Interview, sie "setze (ihre) Intuition zum größten Teil gleich ein dadurch, daß (sie) danach reflektiere, habe (sie) ein besseres Gefühl danach" (3). Zum Zeitpunkt des vierten Interviews stellte sich das Thema Intuition, deren Reflexion und Fundament folgendermaßen dar. Sie erachtete Intuition als wichtig und setzt diese immer ein. Ein Fundament für die Intuition hatte sich gebildet. Über die Auseinandersetzung mit ihren eigenen Themen im Laufe des Curriculums, hatte sie nun die Möglichkeit bewußter auf diese Themen zu achten und ihre Intuition entsprechend zu reflektieren (4).

### ***Lernstil***

Aus ihrer Sicht beim vierten Interview meinte sie, daß die Supervisionsberichte sie bei ihrer Reflexion unterstützten. Die Kassetten und Texte kamen ihrem Lernen ebenfalls entgegen (4).

### ***Transfer***

Der Transfer erfolgte bei Nadja Siebert auf verschiedenen Ebenen. Nach dem ersten Termin setzte sie den Hinweis vom Lehrtrainer bezüglich ihres Supervisionsfalles um (1). Auch nach dem zweiten Baustein war dieses Thema in Form von Auftragsklärung zwischen internen und externen Beratern relevant. Auftragsklärung war auch in anderen Bereichen ihres beruflichen Handelns relevant, wobei sie hier noch nicht erfolgreich verlief (2). Ihre Sichtweise der Internen–Externen–Problematik wurde durch die Perspektiven der Externen TN und LT differenzierter. Neben Auftragsklärung, der Internen– Externen–Perspektive, waren ihr die Fragetechniken und Interventionsformen für ihre Praxis hilfreich (3).

Eine weitere Ebene stellte das Thema Reflexion (vgl. Intuition) dar. So reflektierte sie stärker und achtete darauf ihre Blickwinkel zu verändern (1). Ihre Selbstreflexion nahm nach dem zweiten Termin zu (2). Ihr fiel es jedoch noch schwer, übergeordnete

Hypothesen, die sie gebildet hatte, aufzugeben (2). Zu diesem Zeitpunkt fragte sie sich auch, ob diese Weiterbildung für sie noch zu früh sei, da sie erst seit gut sechs Monaten als interne Beraterin arbeitete (2). Auch nach dem dritten Baustein, war das Thema Reflexion für ihre Praxis relevant. So war ihr nun bewußt "was ich gerade mache, warum ich das so mache" (3). Ihr Handeln wurde durch das im Curriculum gelernte gesteuert (3). So achtete sie darauf in Beratungen Komplexität zu reduzieren (4).

### ***Selbstbild***

Zu Beginn des Curriculums wurde ihr die Bedeutung der Professionalisierung bewußt (1). Sie konnte eher andere Perspektiven einnehmen und ihre Selbstreflexion hatte zugenommen (2). Diese Aspekte wurden bereits unter Transfer dargestellt, da bei Frau Siebert Transfer und Selbstbild eng zusammenhängen, werden einige Punkte nochmals aufgegriffen. Wichtig war für Frau Siebert die Auseinandersetzung mit ihrer Person, ihren Themen und wie diese ihr Vorgehen und ihre Intuition beeinflussen (vgl. Intuition). So erkannte sie im dritten Baustein, daß sie als Supervisorin schnell in Lösungsansätze gehe (3). Sie konnte nun genauer beschreiben welche ihre "Fallstricke" (3) sind und reflektierter mit diesen umgehen (3). So wurde beim vierten Termin Perfektionismus, im Sinne von hohen Ansprüchen, bei ihr thematisiert. Sie hatte vorher gedacht, sie hätte ihre hohen Ansprüche bereits abgelegt, merkte jedoch während des Bausteins, daß dies nicht der Fall war. Die Erlaubnis des LT, im Sinne der Transaktionsanalyse, unterstützte sie. So beleuchtete sie im folgenden Situationen unter diesem Betrachtungswinkel und agierte entsprechend (4). Im Nachhinein konnte sie nun viele problematische Situationen auf das Thema Perfektionismus zurückführen (4). Sie erkannte, daß Persönlichkeit und professionelles Handeln eng verknüpft sind (4). So wirkten ihre eigenen Themen auch in ihrer Rolle als Supervisorin und sie realisierte, daß sie aufpassen mußte, daß die Beratung nicht "abdriftet" (4). Wichtig war für sie auch die Erkenntnis, daß Komplexität in einer Supervision eingegrenzt werden muß und sie oft Gefahr lief, stattdessen zu springen und Mehrwert zu erzeugen (4). In dem Maße, wie bei ihr konstruktive Reflexion zunahm, wurde das Thema nachgrübeln, "nachdieseln" weniger bestimmend (4).

#### **7.4.1.8. Konstantin Tal**

Herr Tal (Name geändert) ist seit fünf Jahren selbstständiger Trainer. Er strebte eine Schwer-punktverlagerung von Trainings hin zu Beratung an. Wesentliche Unterschiede wären ein höheres Maß an Leichtigkeit und in sich selbst zufrieden zu leben. In Bezug

auf den systemischen Ansatz hatte er bislang wenig Vorerfahrung. Herr Tal war in keinem der Bausteine in einer aktiven Rolle. Da er am vierten Termin verhindert war, wurde das letzte Interview nach dem fünften Baustein durchgeführt.

### ***Supervision***

Zu Beginn des Curriculums stand bei Supervisionen für ihn die Frage nach der Selbstorganisation im Vordergrund (1). Im zweiten Interview meinte er, daß er private Themen nicht einbringen möchte (2), auch war ihm das Üben der Supervision im Curriculum nicht von Bedeutung. Vielmehr gestaltete er im Stillen während des Beobachtens Beratung und führte im Beruflichen Beratungsgespräche (3). Obgleich er bereits beim zweiten Gespräch gesagt hatte, daß er private Themen nicht einbringen wolle (2), meinte er beim letzten Gespräch, ihm sei erst im Nachgang klar geworden, daß Supervision ihm zu persönlich war (5). Erstaunlich war für ihn, daß er trotz seiner passiven Rolle während des Curriculums, viel auf seine Arbeit überträgt "ich merke schon, daß ich ganz bestimmte Fragen, ganz bestimmte Elemente mithineinnehme" (5). Dies führt er zum einen auf die Möglichkeit zur Beobachtung von Supervisionen und zum anderen auf die Anregung zu Reflexion zurück (5). Ihm wurde im Nachgang klar, "daß die Haltung die Einstellung verändert und Bewußtsein überhaupt schafft, das war mir nicht so klar" (5). Bei diesem abschließenden Gespräch meinte er auch, daß er sich mittlerweile vorstellen könne im zweiten Jahr des Curriculums aktiv zu werden (5).

### ***Lehrtrainer***

Von Anfang an spielte der Lehrtrainer eine sehr wichtige Rolle. Herr Tal wollte zum einen vom LT als Modell lernen. Zum anderen wollte er vom LT Input und Hintergründe erfahren, die sich auf seine Arbeit übertragen ließen (1). Auch beim zweiten Termin war er fasziniert vom Vorgehen des Lehrtrainers und sah diesen, wie beim ersten LT, als Rollenmodell (2). Er begrüßte die Tatsache der verschiedenen Lehrtrainer, da dies ihm half seinen "eigenen Stil" zu entwickeln und bei der Orientierung an einem Lehrmodell eher Gefahr liefe stattdessen den LT zu kopieren (2). Die verschiedenen Rollenmodelle waren auch im weiteren Verlauf des Curriculums für ihn wertvoll (3/5). Sehr hilfreich waren für ihn auch die theoretischen Inputs der Lehrtrainer, Meta-Modelle sowie ihre Fallbeispiele (1/2/3/5). Er profitierte stark davon, daß die LT selbst Praktiker im Feld der Human Ressourcen waren (5). Ein weiterer relevanter Aspekt war die kontinuierliche Auseinandersetzung mit systemischer Beratung "ich denke, sich immer wieder damit zu beschäftigen, das bringt erst eine Qualität" (5), die konstante Gruppe war ihm hingegen weniger wichtig (vgl. Gruppe).

### *Gruppe*

Der Stellenwert der Gruppe hat sich bei Konstantin Tal leicht verändert, obgleich er auch im letzten Gespräch die Konstanz der Gruppe, im Unterschied zu den anderen TN, als wenig relevant betrachtete (5). Zu Beginn hatte er wenig Kontakt zur Gruppe, da diese für ihn eine untergeordnete Rolle spielte. Er hatte sich ursprünglich mehr Selbständige gewünscht und empfand die Beiträge der TN als wenig hilfreich (1). Auch beim zweiten Baustein hatte die Gruppe einen geringen Stellenwert für Konstantin Tal. Er merkte, daß er keine persönlichen Themen einbringen wollte (2, vgl. Supervision). Gleichzeitig änderte sich seine Einschätzung hinsichtlich des Inputs der TN. So gewann er Respekt vor den jüngeren TN, die seines Erachtens kompetent und selbstbewußt an Supervision herangingen. Sich selbst sah er unter diesem Licht als beruflichen Spätentwickler (2). In diesem Zusammenhang war für ihn, beim zweiten und dritten Termin zum einen die Beobachtung des Herangehens der TN hilfreich (2/3), zum anderen die Vergleichsmöglichkeit mit anderen TN (2). Die Fallbeispiele der TN waren ihm hingegen nicht relevant (3). Obgleich er auch beim letzten Gespräch die Konstanz der Gruppe nicht wichtig erachtete, empfand er die Atmosphäre als angenehm (5).

### *Intuition*

Sein Verhältnis zum Thema Intuition hat sich im Verlauf des Curriculums verändert. Beim ersten Interview meinte Herr Tal, er habe früher selten intuitiv gehandelt und lasse dies nun mehr zu. Ebenso entferne er sich von seiner 100% Vorbereitung auf Trainings (1). Dieser Prozeß setzte sich fort. So ließ er seine Intuition in Umgebungen, in denen er sich wohl fühlte zu und erlebte Intuition intensiver. Gleichzeitig merkte er, daß er ein Fundament benötigte, von dem aus er seine Intuition reflektieren könne (2). In den folgenden Interviews meinte Herr Tal, das Fundament für die Reflexion der Intuition wachse (3/5). Hilfreich waren ihm hier Elemente wie das Beobachten der Supervision und Feedback, die Rollenmodelle der LT, der theoretische Input. "Dadurch, daß ich etwas tue und bewußter reflektiere, tue ich es nachher wieder anders" (5). Außerdem ermöglichte die Auseinandersetzung mit systemischer Beratung den Zugang zu unterschiedlichen Wirklichkeiten. "Ich merke, wie ich aus der Wirklichkeit, die ich vorher hatte, so ein bißchen rauskomme....erweitere ich mein Repertoire und meine Wirklichkeiten" (5).

### *Lernstil*

Da Konstantin Tal keine aktive Rolle in Supervisionen einnahm, schrieb er auch keine Supervisionsberichte. Er orientierte sich stärker an Literatur, las gezielt Bücher zum Thema systemische Beratung (3). Die Impulsreferate der LT waren für ihn auf Kassette

nicht hilfreich, da dies viel Aufmerksamkeit und Energie erfordere (3/5). Insgesamt kam ihm besonders die regelmäßige Zeit zur Reflexion entgegen und die Kontinuität des Themas (5).

### ***Transfer***

Herr Tal achtete in der Folge des ersten Bausteins auf die Wirklichkeit und Erwartungen seiner Klienten (1). Dies setzte sich im weiteren Verlauf fort (3/5). So wurde es ihm ein größeres Anliegen saubere Auftragsklärung zu betreiben und auf die Nachhaltigkeit seiner Interventionen zu achten (3). Hierfür waren ihm die konstruktivistischen Ansätze und Meta-Modelle wie z.B. die Fokussierungsebenen zur Handlungssteuerung hilfreich (3/5). "Wie ist ...die Wirklichkeit des Kunden, wie ist die Wirklichkeit der Entscheider...mehr systemisch zu denken, ist für meine Arbeit ganz enorm hilfreich" (5). Hierdurch gelang ihm mit der Zeit ein besseres Ankoppeln an die Welt des Klienten. "Das Geheimnis ist, daß man Leute dahin führt....selbst etwas zu entwickeln und dann konsequent umzusetzen" (5).

Herr Tal hatte im Rahmen seiner Tätigkeit die Möglichkeit Supervisions-gespräche zu führen. Diese Übungsmöglichkeit war ihm wichtig (3). Beim dritten Interview meinte er, es falle ihm mittlerweile leichter den Klienten passende Fragen zu stellen. Ein weiterer Aspekt des Curriculums wirkte sich auf sein berufliches Handeln aus. So gelang ihm die Trennung seiner verschiedenen Rollen besser (5, vgl. Selbstbild).

### ***Selbstbild***

Das Selbstbild von Konstantin Tal veränderte sich im Verlauf des Curriculums. Zu Beginn stellte er wenig Veränderung fest. Er strebte jedoch für sich eine klarere Definition seiner Kompetenzen an (1). Beim zweiten Interview meinte er, er habe früher in Veranstaltungen gespürt, daß etwas fehle ohne zu wissen was das sei. Dies wurde ihm nun klarer und die systemische Beratung schaffe die nötige Ergänzung (2). Auch im dritten Interview zeigte sich dieser Verlauf. Herr Tal hatte mittlerweile ein klareres Selbstbild bezüglich "was kann ich, was nicht" (3).

Seiner Einschätzung nach drehte sich Veränderung bei ihm um sein professionelles Selbstbild (3). So bemerkte er bereits beim zweiten Gespräch, daß er weniger Existenzängste habe und ruhiger werde (2). Dies bestätigte sich in den folgenden Gesprächen (3/5). Unterstützend war hier für ihn zum einen die Thematisierung der verschiedenen Wirklichkeiten, da dies für ihn eine Erleichterung bedeutete (3). Des

weiteren lernte er seine beruflichen und privaten Rollen stärker zu trennen. Früher hatte er Gespräche mit Kunden, die nicht positiv verliefen als persönliche Niederlage empfunden, zum Zeitpunkt des vierten Gesprächs war dies nicht mehr der Fall. "Ich habe gemerkt, daß ich meine verschiedenen Rollen in der Vergangenheit sehr vermischt habe... ich habe mich nur als Person gesehen" (5). Auch sein Verhältnis zu seinem Geschäftspartner wurde durch die Arbeit im Curriculum beeinflusst. So bemerkte er beim zweiten Interview, daß sich ihr Kräfteverhältnis zu seinen Gunsten verändert hatte. Die Auseinandersetzung mit sich und seinem Geschäftspartner im Curriculum führte zu einem Loslösungsprozeß seitens Herrn Tal (5).

Wie unter Abschnitt Transfer bereits dargestellt, veränderte Herr Tal sich hinsichtlich seiner Kompetenz vom Problemlöser zum Berater. Es gelang ihm besser, Ideen und Ziele der Klienten aufzunehmen und den Klienten beim Lösungsprozeß zu unterstützen (5). "Ich hatte Kompetenz immer verwechselt mit Leistungsdruck und mit Lösungen, ohne zu gucken, wo das Problem beim Kunden ist" (5).

Im Gegensatz zu seiner Einschätzung im dritten Gespräch betrachtete er im letzten Interview Persönlichkeitsentwicklung als zentral. Zuerst war er überrascht welchen Stellenwert Persönlichkeitsarbeit im Curriculum einnimmt, sah aber mittlerweile dessen Berechtigung, da die Integration der drei Welten für "die Stimmigkeit" wichtig sei (5). In Bezug auf systemische Beratung und Persönlichkeit meinte er: "mir ist im Nachgang klar geworden, daß...es lange dauert, (...) es ist eine Einstellungs- und Haltungssuche" (5). Das erste Jahr betrachtete er nun als die grundlegende Basis für systemische Beratung. Für das zweite Jahr des Curriculum erhoffte er sich Hinweise für die Umsetzung in Gruppen und Projekten (5). Seine ruhigere Haltung bezüglich der beruflichen Existenz festigte sich und er gewann Optimismus sowie Leichtigkeit (5), was zu Beginn des Curriculums sein Ziel war. "Für mich ist das gerade eine ganz tolle persönliche Entwicklung" (5).

## **7.5. Zusammenfassende Darstellung und Diskussion der Ergebnisse**

Wie bereits in Abschnitt 7.3.5. ausgeführt, ist es sinnvoll, nach der Einzelfalldarstellung eine weitere Verdichtung der erhobenen Daten durchzuführen. Hierzu wird, wiederum nach den Aspekten Ausgangssituation, Supervision, Lehrtrainer, Gruppe, Intuition, Lernstil, Transfer und Selbstbild unterteilt. Hinzu kommen die, ebenfalls in den Interviews behandelten, Kategorien Rahmenbedingungen und Kritik.



Mehrfachnennungen sind aufgrund der offenen Interviewform möglich. Die Diskussion der Ergebnisse hinsichtlich der Hypothesen (vgl. Kap. 7.1.) und der quantitativen Evaluation (Hipp, 1995) findet jeweils im Anschluß an die genannten Aspekte statt. Die zentralen Gestaltungsmerkmale des Curriculums und ihre Verankerung werden zum Abschluß dieses Kapitels dargestellt. Der Fokus der vorliegenden Arbeit ist darauf gerichtet, herauszufinden welche Lern- und Veränderungsprozesse ablaufen und welche Merkmale des Curriculums für die Entwicklung von Professionalität hilfreich sind. Da in der Diskussion Bezug auf die quantitative Studie genommen wird, ist es sinnvoll die untersuchten Kategorien kurz vorzustellen:

**Exkurs: quantitative Evaluation des Curriculums *systemische Beratung* am Institut für *systemische Beratung***

- *Professionelles Selbstverständnis*: die TN lernen sich auf ein Professionsverständnis hin auszurichten
- *Produktbewußtsein*: die TN entwickeln ein Bewußtsein dafür, was sie aus der Sicht der eigenen Profession für andere zu leisten imstande sind
- *Persönliches und professionelles Lernen*: bezieht sich auf die Bedeutung der Persönlichkeitsentwicklung für Professionalität
- *Rollen- und Kontextbewußtsein*: die TN entwickeln ein stärkeres Bewußtsein für die Bedeutung der Rollenklärung
- *Professionelles Ankoppeln*: die TN sehen sich mehr in der Lage Unterschiede, die Unterschiede machen, zu generieren und an die Wirklichkeit des Klienten anzukoppeln
- *Kreativität*: die TN können leichter Perspektiven einnehmen, die für ihre Klienten neu sind
- *Ökonomie und Ökologie*: die TN bedenken stärker ökonomische und ökologische Aspekte in der Beratung
- *Professionelle Selbststeuerungskompetenzen*: die TN bedenken die Konsequenzen, die sich aus der wirklichkeitskonstruktivistischen Perspektive ergeben
- *Interventionsorientierung*: bezieht sich auf die Orientierung relevante Weiterentwicklungen statt Problemen zu fokussieren
- *Steuerung der professionellen Begegnung*: die TN haben ein höheres Maß an gelungener Komplexitätssteuerung, wie sie sich im Steuerungsdreieck darstellt

- *Rollenintegration*: die TN können Rollenanforderungen aus verschiedenen Welten differenzieren und integrieren
- *Rollenkompetenz und professionelle Qualifizierung*: die TN haben mehr fachliche Kompetenz für die Bewältigung professioneller Situationen
- *Rollenökonomie*: die TN können besser mit ihrer Zeit und Kraft haushalten

Die Kategorien *persönliches und professionelles Lernen*, *Ökonomie und Ökologie*, *Rollenintegration* sowie *Rollenökonomie* waren für die TN des Aufbaukurses im Vergleich zu einer Wartegruppe signifikant. Die Kategorie *Interventionsorientierung* war hingegen weder bei Grund– noch Aufbaukurs signifikant. Alle anderen Bereiche hatten sowohl bei den TN des Grund– als auch des Aufbaukurses signifikante Ergebnisse.

#### **7.5.1. Ausgangssituation**

Bei vier TN war eine Form von Orientierung, sei es berufliche Neu–orientierung, sich neue Gebiete zu erschließen, oder Orientierung in der bestehenden Tätigkeit, also Anregungen zu erfahren, in der Eingangsrunde des Curriculums ein Anliegen. Einer dieser TN erhoffte sich darüber hinaus ein höheres Maß an Leichtigkeit. Ein anderer TN suchte Zuversicht, da er sich gerade selbständig gemacht hatte. Drei der weiblichen TN sahen in einem mehr an Sicherheit einen wesentlichen Unterschied für sich. Zwei TN erachteten mehr Klarheit als zentral. Die Fähigkeit zur Reflexion wurde zu Beginn von einer TN als ein wesentlicher Unterschied betrachtet. Die Gewohnheit über Situationen und Handlungen nachzugrübeln abzubauen, auch "nachdieseln" genannt war für drei TN relevant.

#### **7.5.2. Supervision**

Unter der Perspektive "was unterstützt die Professionalisierung?" zeigte sich, daß Supervision von den TN durchgehend als hilfreiches Instrument erlebt wurde. So waren zum einen die erhaltenen Supervisionen bereichernd. Zum anderen wurde von allen die Möglichkeit andere bei deren Supervision zu beobachten und "Trittbrett zu fahren" geschätzt. Die TN konnten während sie beobachteten ihre eigenen Hypothesen bilden und für sich Überlegungen anstellen, die in der Nachbesprechung ausgetauscht werden konnten. Diese positive Einschätzung der Supervision galt für alle TN während des gesamten Curriculums. Gleichwohl empfand die Hälfte der TN beim ersten Termin,

Supervision zu geben anspruchsvoll und schwierig. Das eigene Ausprobieren und Üben der Supervisionsrolle wurde bei den meisten ab dem zweiten Baustein aktuell. Eine TN hielt sich zu diesem Zeitpunkt noch zurück, da sie mit der kollegialen Supervision beim ersten Termin unglücklich war. Ab dem dritten Baustein und Aktivität sowohl als Supervisorin als auch als Supervisandin, wurde auch bei dieser TN der Übungsaspekt zentral. Ein anderer TN wurde während des gesamten Curriculums nicht in Supervisionen aktiv, nutzte jedoch im beruflichen Kontext Übungsmöglichkeiten. Dennoch war die Beobachterrolle, wie er im letzten Interview betonte, für ihn sehr bereichernd. Sehr hilfreich war für die Mehrheit der TN das Feedback der Beobachter bei den Supervisionen in der Kleingruppe. Dieser Aspekt wird unter dem Aspekt "Gruppe" ausführlicher dargestellt. Der Lehrtrainer galt bei Supervisionen zum einen als Rollenmodell, zum anderen als Feedbackgeber. Der Abschnitt "Lehrtrainer" betrachtet dies genauer.

Hinsichtlich der Lernerfahrung von Supervision, durch Beobachtung anderer TN und des LT, des Übens und Erhaltens von Supervision und der Bedeutung von Feedback, bestand während des gesamten Curriculums ein eindeutig positives Bild. Einige andere Aspekte traten hingegen situationsbedingt in Erscheinung. So meinten nach dem ersten Baustein, bei der die kollegiale Supervision vom Lehrtrainer aufgefangen werden mußte, zwei TN kollegiale Supervision könne auch problematisch sein, da an "realen Fällen gearbeitet" (Hr. Malbert) werde. Auch beim zweiten Interview meinten zwei TN Supervision könne zum "Infragestellen wichtiger Bereiche" (Frau Rill) führen. Auf der anderen Seite wurde eben diese, vom Lehrtrainer durchgeführte, Plenumsupervision von der Hälfte der TN als Erlaubnis empfunden, den Klienten nicht unbedingt mit einem positiven Abschluß entlassen zu müssen. Des weiteren wurde die Unterbrechung der Kleingruppenarbeit durch Intervention des LT, von den einen als positiv, von anderen hingegen als hinderlich erlebt.

Zusammenfassend kann somit festgestellt werden, daß hinsichtlich des Gehalts von Supervision, über die Zeit hinweg, Konsens bestand. Unterschiede ergaben sich bei einzelnen Supervisionen.

Die Hypothese, daß die TN das Üben und Erhalten von Supervision hilfreich für ihre Professionalisierung erleben, wird somit bestätigt. Selbst TN, die gerade nicht aktiv waren, profitierten vom Beobachten der Supervision und der Möglichkeit parallel für sich Überlegungen anzustellen (Schmid und Fauser, 1995). Die Bedeutung von Supervision, in Hinblick auf die Erreichung der von Hipp (1995) untersuchten

Professionalisierungsziele, kann dementsprechend als zentral eingestuft werden. Dies steht in Einklang mit dem in Kapitel 4. ausgeführten Bedeutungsgehalt von Supervision und ihrer didaktischen Relevanz (Kap. 5.).

### **7.5.3. Lehrtrainer**

#### ***LT als Rollenmodell***

Im ganzen waren im Verlauf des Jahres drei verschiedene Lehrtrainer aktiv. Baustein 1 und 4 wurden vom Institutsleiter, die Bausteine 2, 5 und 6 von einem Lehrtrainer und Baustein 3 von einem weiteren Lehrtrainer gestaltet. Wie bereits im Abschnitt "Supervision" erwähnt, stellten die Lehrtrainer Rollenmodelle dar, dabei wurden die ersten zwei LT von allen TN als wertvolle Rollenmodelle betrachtet. Beim dritten LT sagte dies die Hälfte der TN. Zwei TN äußerten den Wunsch auch eine Frau als Rollenmodell eines Lehrtrainers zu erleben.

#### ***Verschiedene LT***

Ab dem zweiten Termin und damit dem ersten Lehrtrainerwechsel, meinten sechs TN, es sei hilfreich verschiedene LT zu haben. Die anderen beiden TN stimmten dieser Aussage im letzten Interview zu. Zum einen wurden verschiedene LT als hilfreich erlebt, da sie unterschiedliche Herangehensweisen verkörperten und sich im Sinne des Modellerns ergänzten. So kam den einen die Herangehensweise des Institutsleiters entgegen, der "stärker tiefere Schichten" ansprach (Hr. Malbert). Den anderen entsprach eher die "bodenständige" Art (Hr. Tal) und Visualisierung in der Supervision des zweiten LT. Drei TN sahen, im zweiten Interview, bei sich die Gefahr, den Stil eines LT zu kopieren und empfanden die Lehrtrainerwechsel somit als Erleichterung einen eigenen Stil zu finden, ohne zu kopieren.

#### ***Feedback und Input***

Das Feedback und die Anregungen der LT, sei es in der Kleingruppe oder im Rahmen einer Plenumssupervision, wurde von sechs der TN im Verlauf des Curriculums immer wieder explizit als hilfreich benannt. Hingegen waren zwei TN durch die Intervention des LT irritiert (3. Baustein). Alle acht TN profitierten vom theoretischen Input der Lehrtrainer und deren Fallbeispielen, wobei dies je TN nach Baustein variierte. Wie unter Abschnitt "Supervision" bereits ausgeführt, sahen nach der kollegialen Supervision in Baustein 1, die Hälfte der TN ein wichtiges Element darin, daß der LT in

der Lage sei, den Supervisanden gegebenenfalls aufzufangen. Dies war in den nachfolgenden Interviews kein Thema mehr.

Zusammenfassend kann gesagt werden, daß die Lehrtrainer als Rollenmodelle fungierten und der Einsatz verschiedener Lehrtrainer während des Curriculums zum einen durch ihre unterschiedlichen Herangehensweisen, ihr Feedback sowie theoretischen und praktischen Inputs für die TN hilfreich waren. Zum anderen erleichterte die Tatsache verschiedener LT einigen TN ihren eigenen Stil zu entwickeln.

In Bezug auf die Rolle der LT wurde die Hypothese aufgestellt, daß eine Identifikation und spätere Abgrenzung der TN vom LT im Curriculum nicht stattfindet. Die Gefahr, den Stil eines Lehrtrainers zu kopieren, was auf eine Identifikation mit dem Lehrtrainer hinweisen würde, sahen nur drei TN (vgl. verschiedene LT). Für diese TN waren die verschiedenen LT, wie in der Hypothese angenommen, eine Erleichterung den eigenen Stil zu finden. Die anderen sechs TN begrüßten ebenfalls den LT-Wechsel und die verschiedenen Rollenmodelle. Unter dem Betrachtungswinkel, welche Gestaltungsaspekte für die Professionalisierung hilfreich sind, kann gesagt werden, daß die unterschiedlichen LT-Modelle den Lernprozeß unterstützen. Diese Ergebnisse entsprechen der Hypothese.

Bezieht man die Relevanz der verschiedenen LT auf die Ergebnisse der quantitativen Studie, so sprechen die Ergebnisse der Interviews dafür, daß die Rollenmodelle besonders die Entwicklung des *professionellen Selbstverständnisses* unterstützen. Der Lehrtrainer fördert des weiteren das *Produktbewußtsein* der TN, d.h. sein Rollenmodell unterstützt die Bewußtseinsentwicklung der TN, was aus der eigenen Profession für andere zu leisten ist. Das Feedback der LT und der theoretische Input ist für diese beiden Kategorien ebenfalls hilfreich. Darüber hinaus fördern Feedback und Input die *Rollenkompetenz und professionelle Orientierung*, d.h. die fachliche Kompetenz der TN.

#### **7.5.4. Gruppe**

##### ***Atmosphäre***

Allgemein wurde von den TN, bis auf einen TN, dem die Gruppe kein Anliegen war, durchgängig die gute Atmosphäre als wichtig erachtet. Eine TN fühlte sich, nach der im ersten Baustein erhaltenen kollegialen Supervision, beim darauffolgenden Termin nicht gut aufgehoben.

### ***Emotionale Unterstützung***

Für vier TN waren nicht nur die Ereignisse während des Kurses, sondern die Gespräche, die sich "nebenbei" ergaben, bereichernd. Bei vieren war außerdem die empfundene emotionale Unterstützung der anderen TN wichtig und hilfreich.

### ***Perspektiven, Herkünfte und Erfahrungsaustausch***

Hilfreich waren für alle TN die unterschiedlichen Perspektiven und Herkünfte der TN. Dies veränderte sich nicht über die Zeit. Obgleich die TN unterschiedliche berufliche Vorerfahrung hatten, kamen alle aus dem Bereich der Human Ressourcen. Hierdurch wurde ein Erfahrungsaustausch und ein Lernen anhand der eingebrachten Fälle möglich. So hatten die TN die Möglichkeit "innerhalb kurzer Zeit ein ziemlich großes Bündel von Erfahrungen" (Hr. Bauer) zu sammeln. Bis auf einen TN profitierten hiervon alle, wenn auch nicht jeder in jedem Baustein, da dies stark von den eingebrachten Fällen abhängig war. Des weiteren wurde von allen TN die Reflexion und das Feedback in der Kleingruppe als hilfreich für das eigene Lernen erlebt. Für die Mehrheit der TN war dies während des gesamten Curriculums relevant. Für zwei der TN war die Reflexion in der Kleingruppe nur bei je einem Baustein hilfreich, wobei einer dieser beiden auch die Gruppe und den Erfahrungsaustausch als nicht bedeutungsvoll erlebte (s.o.). Dennoch war für diesen TN die Beobachtung der Herangehensweise der anderen in der Supervision, also deren Supervisionsmodell, fruchtbar. Drei weitere TN profitierten ebenfalls vom Lernen am Modell der anderen TN.

### ***Vergleichsprozesse***

Bei vier TN war die Möglichkeit sich in einer Gruppe Professioneller mit den anderen zu vergleichen, ein Thema. Bei zweien dieser TN war dies nicht durchgehend der Fall. Bei den anderen beiden waren Vergleichsprozesse in jedem Interview relevant. Ihnen war zu Beginn des Curriculums auch ein höheres Maß an Sicherheit bezüglich des eigenen Vorgehens ein Anliegen. Eine dieser beiden TN konnte durch den Vergleich mit anderen Sicherheit gewinnen. Für die andere TN stellte dies eher einen Streßfaktor dar.

### ***Konstanz der Gruppe***

Sechs TN erachteten beim dritten oder vierten Interview die Konstanz der Gruppe als zentral. Dies trage zur guten Atmosphäre und der Vertrauensbasis bei. Einem TN war nicht die Kontinuität der Gruppe, sondern nur die Kontinuität des Themas wichtig.

Lediglich ein TN betrachtete das Curriculum als einen geeigneten Ort Gruppendynamik zu thematisieren.

Zusammenfassend kann also gesagt werden, daß die unterschiedlichen Perspektiven, Herkünfte der TN und die Reflexion in der Kleingruppe übereinstimmend als hilfreich für den Lernprozess betrachtet wurde. Auch die Möglichkeit durch Erfahrungsaustausch und Fallbeispiele der anderen TN zu lernen, sowie das Bestehen einer kontinuierlichen Lerngruppe, wird von fast allen als Bereicherung empfunden. Gruppendynamik ist nach Aussage der großen Mehrheit im Rahmen dieser Weiterbildung nicht zu thematisieren. Unterschiedliche Gewichtung seitens der TN findet bei den Aspekten Vergleichsprozesse, emotionale Unterstützung und Lernen am Modell der anderen statt.

Eine Hypothese zur Gruppenkonstellation bezog sich auf den faktischen Bedeutungsgehalt, d.h. sich leichter in neue Zusammenhänge einzudenken. Die Ergebnisse der Interviews hinsichtlich der Perspektiven und Herkünfte der TN bestätigen die Annahme, daß die TN neue Lebens- und Arbeitswelten kennenlernen (Schreyögg, 1994; Lauterburg, 1986; Weger, 1987). Ob die TN sich außerdem leichter in neue Zusammenhänge eindenken kann aus den vorliegenden Daten nicht eindeutig geschlossen werden. Die zweite Hypothese bezog sich auf den mitmenschlichen Bedeutungsgehalt. Es bestätigten sich Schreyöggs Ergebnisse (1994), daß der kollegiale Austausch (Feedback und Gespräche) für den Lernprozeß hilfreich ist. Vergleichsprozesse als Teil des mitmenschlichen Bedeutungsgehalts waren zwar bei der Hälfte der TN zu einem Zeitpunkt des Curriculus Thema, jedoch zeigte sich nur bei einer TN ein klarer Zusammenhang zu einer neuen Selbsteinschätzung. Um einen mitmenschlichen Bedeutungsgehalt zu ermöglichen, ist den Interviews zufolge, eine Vertrauensbasis nötig. Diese Basis wurde durch die konstante Gruppe erleichtert.

Entsprechend der "identitätsbildenden Bedeutung" (Schreyögg, 1994, S.44) der Gruppe, unterstützt die Gruppenkonstellation besonders das *Produktbewußtsein* und das *professionelle Selbstverständnis* der TN, wie sie in der quantitativen Studie untersucht wurden. Das Feedback und die Reflexion in der Gruppe unterstützten ebenfalls den Lernprozeß.

#### **7.5.5. Intuition**

Sechs TN meinten beim ersten Interview, sie hätten sich in der Vergangenheit bereits auf ihre Intuition verlassen. Dennoch meinten alle sechs bis nach dem zweiten Baustein, sie wünschten sich ein stärkeres Fundament ihrer Intuition. Für vier dieser sechs TN wurde bis zum zweiten Interview die Reflexion ihrer Intuition relevant. Die Konstruktion der eigenen Wirklichkeit spielte bei der Reflexion immer wieder eine Rolle. Zwei TN hatten in der Vergangenheit nicht intuitiv gearbeitet. Sie betrachteten Intuition nach dem ersten Baustein als wertvoll und wünschten sich, ebenso wie die anderen TN, ein Fundament und eine Reflexion ihrer Intuition. Sieben der TN hatten bis zum letzten Interview für sich ein breiteres Fundament für ihr intuitives Vorgehen. Bis auf einen TN, der meinte er könne an der Reflexion noch arbeiten, sagten diese sieben beim letzten Interview auch, ihre Reflexion hätte zugenommen. Sie erachteten Intuition als wertvoll und legitim. Hilfreich für diese Entwicklung waren zum einen die Supervisionen, das erhaltene Feedback (auch außerhalb des Curriculums) und der theoretische Input seitens der LT. Der achte TN empfand auch nach dem vierten Termin, sein Fundament als zu dünn.

In der Auswertung der Interviews zeigte sich, daß von der Mehrheit der TN sowohl ein Fundament für die Intuition, als auch deren Reflexion bedeutsam wurde. Die Reflexion der Intuition hatte, entsprechend der Hypothese und wie in der Theorie gefordert (Schmid 1993b; Slupetzky 1994), im Verlauf des Curriculums zugenommen. Betrachtet man die Ergebnisse unter der Perspektive, welche Gestaltungsmerkmale von Bedeutung sind, so wird deutlich, daß das erhaltene Feedback, die Supervisionen und der Input der Lehrtrainer für die Schulung der Intuition relevant sind. Dies spricht dafür, daß Persönlichkeitsarbeit und eine Auseinandersetzung mit der eigenen Herangehensweise, wie von Slupetzky (1994) gefordert, für die Schulung der Intuition hilfreich sind.

Aus diesen Überlegungen heraus, kann ein Zusammenhang zwischen der Intuitionsschulung und der Entwicklung des *persönlichen* und *professionellen Lernens* sowie der *professionellen Steuerungskompetenzen*, wie quantitativ evaluiert, gesehen werden.

#### **7.5.6. Lernstil**

Die Kassetten, besonders diejenigen der eigenen Supervisionsarbeit, unterstützten die sieben aktiven TN in ihrem Lernen. Die Kassetten des theoretischen Input der LT wurden von den TN nur teilweise genutzt. Vier der TN erachteten das Schreiben der



Supervisionsberichte als hilfreich. Hierdurch reflektierten sie nochmals und gewannen neue Perspektiven hinsichtlich ihrer Supervision. Zwei TN schrieben während des gesamten Curriculums keine Supervisionsberichte. Die Artikel des Instituts wurden insgesamt von sieben TN als Bereicherung erlebt. Einen weiteren positiven Effekt hatten die Interviews auf das Rekapitulieren der Arbeit im Curriculum. So schlug eine TN die Etablierung von Lernteams vor, um im kollegialen Austausch über die eigene Entwicklung reflektieren zu können. Auf diesen Effekt, der für diese Untersuchung durchgeführten Interviews wird in der abschließenden Diskussion eingegangen.

Aus den Ergebnissen kann gefolgert werden, daß die Mehrheit derjenigen die einen Supervisionsbericht schrieben, dies als Unterstützung betrachteten, neue Perspektiven zu gewinnen. Die Hypothese, daß die Schulung der Reflexion das Bewußtsein für unterschiedliche Perspektiven fördert kann somit bestätigt werden.

Entsprechend gibt es zwischen der Kategorie *Kreativität*, d.h. der Fähigkeit neue Perspektiven einzunehmen und den Supervisionsberichten einen Zusammenhang. Die Kassetten der eigenen Supervisionsarbeit unterstützen die Reflexion und den Prozeß der Professionalisierung ohne, daß dies auf einzelne Kategorien bezogen werden könnte. Die im Rahmen der vorliegenden Arbeit durchgeführten Interviews waren bei der Beobachtung der eigenen Veränderungen, d.h. der Professionalisierung unterstützend (s.o.).

### **7.5.7. Transfer**

#### ***Umsetzungsmöglichkeiten***

Die Hälfte der TN hatten ihrer Einschätzung nach im beruflichen gute Transfermöglichkeiten. Zwei TN arbeiteten eher mit Gruppen als mit Einzelpersonen und sahen zunächst wenig Transferchancen. So schuf sich einer dieser beiden ein Übungsfeld, indem er einem Kollegen Supervision anbot. Die andere TN konnte beruflich mehr umsetzen, nachdem sie von einem 1:1 Transfer abgerückt war und einzelne Elemente integrierte. Die Elemente waren bei ihr zum Zeitpunkt des letzten Interviews nicht fest verankert, da sie in Stresssituationen in ihre gewohnheitmäßigen Handlungen fiel. Ein weiterer TN konnte Coachinggespräche führen, was vorher nicht der Fall war. Er betrachtete das Curriculum als wertvoll, meinte jedoch, er hätte mehr Umsetzungsmöglichkeiten, wenn er selbständig wäre. Der achte TN hatte seiner Einschätzung nach in seiner Rolle als Trainer nur sehr geringe Transfermöglichkeiten.

### ***Fragetechniken, Auftragsklärung, Rollenklärung***

In den einzelnen Bausteinen wurden verschiedene Themen behandelt. Entsprechend wurden im Laufe des Curriculum diese Themen von den TN umgesetzt. Besonders relevant waren die Themen Auftrags- und Rollenklärung sowie Fragetechniken. So wurden die Fragetechniken von allen TN im Beruflichen umgesetzt. Auftragsklärung konnten sieben der TN umsetzen, wenn auch nicht immer mit dem von ihnen gewünschten Erfolg. Das Thema der Rollenklärung war ebenfalls für alle TN, hinsichtlich ihres Transfers, von Belang.

### ***Reflexion und Wirklichkeit des Klienten***

Diese beiden Themen hängen insofern eng miteinander zusammen, da bei der Reflexion die eigene Wirklichkeit betrachtet wird. In Bezug auf Intuition war bereits von der Bedeutung und der Zunahme von Reflexion die Rede. Sieben TN meinten denn auch im Laufe der vier Interviews, sie würden Reflexion im beruflichen Umfeld nutzen. Dies bezog sich bei den einen besonders auf ihre Intuition, ihre Hypothesenbildung bezüglich des Klientensystems oder auf ihr berufliches Selbstbild. Der achte TN erachtete die Reflexion der Intuition (vgl. Intuition) zwar als wichtig, machte zur Anwendung von Reflexion in seiner beruflichen Arbeit jedoch keine Angaben.

Sechs TN meinten zwischen dem ersten und dritten Interview, sie achteten nun vermehrt auf die Wirklichkeit der Klienten bzw. ihrer Kollegen. Dies unterstützte sie beim Ankoppeln und der Prozeßsteuerung. Für eine TN war weniger die Wirklichkeit der Klienten im Vordergrund, sondern die Reflexion ihrer eigenen Wirklichkeit hinsichtlich der Interaktion. Wiederum vom achten TN (s.o.) wurde die Klientenwirklichkeit nicht in seiner Arbeit umgesetzt.

Es wurde die Hypothese aufgestellt, daß die Auseinandersetzung mit dem Thema Rolle die Entwicklung eines Bewußtseins für die Relevanz der Rollenklärung unterstützt (Eck, 1990; Schmid, 1993a, 1994). Entsprechend der Hypothese zeigte sich, daß Rollenklärung von den TN nach dessen Thematisierung im Curriculum intensiver betrieben wurde.

Somit kann gesagt werden, daß die Aspekte *Rollen- und Kontextbewußtsein*, *Rollenintegration* sowie *Rollenkompetenz* von der intensiven Auseinander- setzung mit Rollenverständnissen und Rollenanforderungen im Curriculum gefördert werden. Wie

sich in der quantitativen Studie bereits zeigte, reflektieren die TN vermehrt ihre Hypothesenbildung bezüglich des Klientensystems. Die Schulung der Reflexion unterstützt demnach die *professionellen Selbststeuerungskompetenzen* und *professionelles Ankoppeln*.

Eine weitere Hypothese in Bezug auf den Transfer war die Annahme, es bestehe ein Zusammenhang zwischen der Möglichkeit das Gelernte im Beruflichen anzuwenden und der Relevanz des Curriculums für die TN. Wie bereits ausgeführt, hatte nur die Hälfte der TN zu Beginn gute Transfermöglichkeiten. Zwei weitere TN mußten sich innerlich umorganisieren, um Transfermöglichkeiten für sich wahrnehmen zu können. Die Fähigkeit, nicht einen 1:1 Transfer anzustreben, sondern einzelne Elemente zu übertragen scheint hier wesentlich. Zwei der TN hatten ihrer Einschätzung nach unzureichende Umsetzungsmöglichkeiten. Dennoch erachteten sie das Curriculum als wertvoll und für die relevant. Sie schufen sich hierdurch eine Basis für zukünftige Anforderungen. Die Hypothese kann somit nicht bestätigt werden.

#### **7.5.8. Selbstbild**

##### ***Professionalisierung***

Wie aus den Einzelfallbeschreibungen bereits deutlich wurde, veränderte sich das Selbstbild sehr individuell, je nachdem mit welchem Anliegen der TN das Curriculum besuchte. Fünf TN sahen Professionalisierung, also eine bessere Klärung ihrer Rollen und ihres beruflichen Selbstverständnisses, als ihr Ziel,. Für zwei weitere TN wurde Professionalisierung nach dem zweiten bzw. dritten Baustein relevant. Entsprechend veränderte sich bei diesen TN ihr Rollen- und Selbstverständnis. Einer der TN hatte zu Beginn nicht eine Professionalisierung im Sinne, sondern lediglich Neuanregungen für seine berufliche Praxis. Doch auch hier veränderte sich, wie bei den andern TN, sein Rollenverständnis nachdem dies Thema des zweiten Bausteins war.

Wie im Abschnitt "Ausgangssituation" beschrieben, war für drei der vier weiblichen TN ein höheres Maß an Sicherheit Ausgangsthema. Zwei meinten ab dem zweiten Interview, sie hätten mehr Vertrauen in ihre Kompetenzen. Hilfreich war für diese beiden die Möglichkeit sich mit anderen Professionellen zu vergleichen, Feedback bezüglich ihrer Arbeit zu erhalten und Supervision zu üben. Bei der dritten wurde hingegen eher das Thema Selbstreflexion, also Auseinandersetzung mit der eigenen Wirklichkeit und wie sich diese in Beratungssituationen auswirkt, relevant.

### ***Selbstreflexion und Persönlichkeitsarbeit***

Der Bereich Selbstreflexion, welcher die eigene Wirklichkeit, beraterisches Handeln und Persönlichkeitsarbeit beinhaltet, war bereits beim ersten Interview bei fünf TN Thema. Bei den anderen drei wurde dies beim zweiten Interview aktuell. Ein weiterer Aspekt, der das berufliche Selbstbild beeinflusste, waren "Erlaubnisse". So wurden von sechs TN Hinweise wie bspw. "direktives Vorgehen kann angemessen sein", oder "der Klient muß nicht glücklich aus einer Beratung entlassen werden" in ihr verändertes Beraterselbstverständnis aufgenommen. In der Auswertung der Interviews zeigte sich, daß für die TN im Verlauf des Curriculums hinsichtlich ihres professionellen Selbstverständnisses, die Persönlichkeitsentwicklung ein wesentliches Element darstellte. Die Mehrheit der TN meinten, sie hätten dies zu Beginn nicht erwartet. Somit hat sich die Hypothese, daß Professionalisierung und Persönlichkeitsarbeit im Verlauf des Curriculums als zusammengehörig betrachtet werden, bestätigt.

Die zweite Hypothese bezüglich des professionellen Selbstbildes ging, unter didaktischer Perspektive davon aus, daß Persönlichkeitsentwicklung durch vier Aspekte gefördert wird. Zum einen durch Traumarbeit, zweitens durch Supervision, drittens durch Phantasie Reisen und viertens durch die Gruppensituation. Die Überprüfung dieser Hypothese gestaltete sich teilweise als schwierig. So machte nur eine der befragten TN im Verlauf des Curriculums eine Traumarbeit. Dies führte zu neuen Perspektiven hinsichtlich der eigenen Person, jedoch kann über die anderen TN keine Aussage getroffen werden. Ebenso läßt sich über Phantasie Reisen und deren Zusammenhang mit Persönlichkeitsarbeit keine Aussage treffen. Supervision zu geben und zu erhalten steht hingegen in Zusammenhang mit Persönlichkeitsarbeit. So zeigte sich, daß sich sowohl Supervisand als auch Supervisor mit ihren Wirklichkeitskonstruktionen und gewohnheitsmäßigen Herangehensweisen auseinandersetzten. Hilfreich war hier (vgl. Supervision) das eigene Üben, das Feedback der TN und der LT. Selbst in der Rolle des Beobachters konnte durch parallele Überlegungen eine Auseinandersetzung stattfinden (vgl. Supervision). Die Gruppe hat ebenfalls, wie in der Hypothese angenommen, einen Einfluß auf die Persönlichkeitsentwicklung. Zum einen war wie bereits ausgeführt, das Feedback der TN hilfreich, zum anderen waren für vier TN im Verlauf des Curriculums Vergleichsprozesse mit anderen TN Thema. Die Rolle des LT wurde in der Hypothese nur in Bezug zu den Supervisionen berücksichtigt. Aufgrund der Interviewergebnisse kann man davon ausgehen, daß die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Rollenmodellen, sowie der theoretische Input der Lehrtrainer zu Persönlichkeit ebenfalls hilfreich für die Persönlichkeitsarbeit der TN sind.

Theorieinput, Supervision, Feedback der TN und des LT, das Rollenmodell des LT sowie gegebenenfalls Vergleichsprozesse können somit als hilfreich für den Prozeß des *persönlichen* und *professionellen Lernens*, wie er quantitativ belegt wurde, gesehen werden.

### 7.5.9. Rahmenbedingungen

Über die Rahmenbedingungen herrschte bei den TN Einigkeit. Alle fanden die Aufteilung in sechs 3-tägige Seminare innerhalb eines Jahres angemessen. Bezüglich der Gruppengröße von anfänglich 16 TN meinten vier TN beim ersten Interview, die Gruppe könnte kleiner sein. Zwei weitere TN sagten, es dürften in keinem Fall mehr als 16 TN sein. Da in den folgenden Bausteinen einzelne TN verhindert waren, bzw. ein TN das Curriculum nach dem dritten Termin nicht fortführte, war die Gruppengröße im weiteren Verlauf für alle angemessen. Im Abschnitt "Gruppe" wurde bereits auf die von sieben TN als wichtig erachtete Kontinuität der Gruppe eingegangen. Die Form eines Curriculums, also die Kontinuität des Themas und die Möglichkeit in regelmäßigen Abständen zu reflektieren, waren ebenfalls für alle Befragten wichtig. Die Räumlichkeiten des Instituts wurden von sieben der acht TN geschätzt.

Wie in der Hypothese und der Theorie (Siegers, 1990) angenommen, stellte die Kontinuität des Curriculums einen wichtigen Faktor für den Lernprozeß dar. Da die TN sich gezielt für diese Form der Weiterbildung entschieden, ist dieses Ergebnis nicht verwunderlich.

Eine weitere Hypothese ging davon aus, daß das Erleben des Curriculums zunächst zu einer Verunsicherung bei den TN führen wird. Dies kann aufgrund der Interviews nicht bestätigt werden. Die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Wirklichkeiten bewirkte nur bei einer TN eine vorübergehende Irritation. Dennoch wurde das Vorgehen in der Supervision nach dem ersten Termin als schwierig und anspruchsvoll (vgl. Supervision) bewertet. Es könnte sein, daß die TN sich bereits im Vorfeld darüber bewußt waren, daß sie im Curriculum keine Gebrauchsanleitung für ihr Handeln erhalten werden. Hierauf weisen Äußerungen der TN hin. Des weiteren hatten drei TN bereits durchschnittlich bzw. viel Erfahrung mit dem systemischen Ansatz. Ein weiterer TN hatte sich in der Vergangenheit bereits mit dem konstruktivistischen Ansatz beschäftigt.

### 7.5.10. Kritik

Vier TN wünschten sich eine größere Methodenvielfalt. Sie empfanden das methodische Vorgehen als "kopflastig". Eine Integration bspw. von Körperarbeit und Skulpturen würden sie begrüßen. Gruppendynamik zu thematisieren sah ein TN als wünschenswert an. Eine andere TN schlug außerdem die Etablierung von Lernteams vor (vgl. Lernstil).

### 7.5.11. Zentrale Gestaltungsmerkmale des Curriculums

Aus der Perspektive heraus, wann welche Lern- und Veränderungsprozesse relevant werden zeigt sich, daß wesentliche Prozesse innerhalb der ersten vier Bausteine stattfanden. So etablierte sich bereits beim zweiten Interview die Bedeutungszuschreibung von Aktivität in der *Supervision*. Die Wirklichkeit des Klienten, bzw. die eigene Wirklichkeit und *Persönlichkeitsarbeit* wurde zwischen dem ersten und dritten Termin relevant. Nach dem zweiten Termin war, ebenfalls in Bezug auf das eigene *Selbstbild*, Rollenklärung für alle TN relevant. Die Reflexion der *Intuition* wurde bereits beim zweiten Interview von den TN als wünschenswert erachtet und hatte bis zum vierten Interview zugenommen. Die Art und Weise wie TN die Kurse nachbereiteten veränderte sich nur vereinzelt. Die TN hatten sehr schnell eine Vorstellung, welche *Lernmöglichkeiten* sie unterstützen, seien es die Supervisionsberichte, die Texte oder Kassetten. Auch die Einschätzung bzgl. der Bedeutung der verschiedenen *Lehrtrainer*, deren Input und Feedback sowie die Bedeutung der *Gruppe* hatte sich bis zum dritten Termin bereits etabliert. Hinsichtlich der Kontinuität der Gruppe äußerten sich die TN hingegen erst im dritten oder vierten Interview. Je nach Thema des Bausteins werden unterschiedliche Transfermöglichkeiten eröffnet. Dennoch könnte aus den Ergebnissen die Hypothese abgeleitet werden, daß TN, die sich bis zum dritten Termin keine Transfermöglichkeiten schaffen, diese auch nachfolgend nicht bilden bzw. wahrnehmen werden. Die zentralen Gestaltungsmerkmale des Curriculums etablieren sich demnach innerhalb der ersten zwei Drittel und behalten ihre Bedeutung während des Untersuchungszeitraums bei.

Dennoch profitieren die einzelnen TN von unterschiedlichen Aspekten des Curriculums. Dies ist davon abhängig, welches Thema für den TN von Bedeutung ist. Beispielsweise waren für Herrn Malbert Supervisionen in Hinblick auf Persönlichkeitsarbeit wichtig. Für Frau Rill standen hingegen Vergleichsprozesse und professionelles

Selbstverständnis im Vordergrund. Entsprechend waren Supervisionen und Feedback unter diesem Vorzeichen unterstützend. Die Gruppe nahm hier, ebenfalls auf Basis der Vergleichsprozesse und des professionellen Selbstverständnisses einen besonderen Stellenwert ein. Bei Herrn Tal bspw. war die Gruppe weitaus weniger wichtig. Dies hing wiederum mit dessen Anliegen an das Curriculum und seiner Art zu lernen zusammen. Das Curriculum *systemische Beratung* zeichnet sich demnach dadurch aus, daß jeder TN mit seinen individuellen Anliegen und Themen Platz findet und an diesen arbeiten kann. Wie sich in den Einzelfallbeschreibungen und der zusammenfassenden Diskussion zeigte, ist über das Gruppensetting, die Kontinuität und die Supervisionsarbeit hinaus, die Rolle der Lehrtrainer zentral. Sie dienen nicht nur als Rollenmodell, vermitteln theoretischen Input und Praxisbeispiele, sondern etablieren darüber hinaus eine vertrauensvolle Lernkultur.

Das Curriculum ist auf zwei Jahre, einen Grund- und Aufbaukurs ausgelegt. Die TN können sich jedoch entscheiden, nur ein Jahr zu absolvieren. In der vorliegenden Arbeit zeigte sich, wie bereits ausgeführt, daß sich während der Bausteine 1–4 wesentliches bei den TN bewegte. Die Mehrheit der TN war beim vierten Interview der Auffassung, das Fundament sei gelegt und es folge nun eine weitere Vertiefung und Feineinstellung. Lediglich zwei TN meinten sie seien noch nicht bei der Feineinstellung angelangt. Das zweite Jahr ermöglicht diesen TN das nötige Fundament weiter auszubilden. Die anderen TN werden ihre erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten vertiefen. Trotz der intensiven Lernerfahrung im ersten Jahr des Curriculums war kein TN der Meinung das erste Jahr sei ausreichend. Vielmehr entschieden sich sechs der acht Befragten für das zweite Ausbildungsjahr. Eine TN erhielt vom Arbeitgeber keine weitere finanzielle Unterstützung und beendete die Ausbildung. Ein TN meinte es sei für ihn relevant das Gelernte verstärkt umzusetzen, um dann gegebenenfalls das zweite Jahr anzuschließen. Die Ergebnisse der quantitativen Studie weisen zudem darauf hin, daß in den Kategorien *persönliches und professionelles Lernen, Ökonomie und Ökologie, Rollenintegration und Rollenökonomie* erst im zweiten Ausbildungsjahr ein signifikanter Unterschied zu einer Wartegruppe besteht. Die Mittelwerte im Grundkurs lagen jedoch durchweg über den Werten der Kontrollgruppe was dafür spricht, daß das erforderliche Fundament auch bei diesen Bereichen bereits im ersten Jahr gelegt wird.

## **8. Abschließende Diskussion und Ausblick**

Ziel dieses abschließenden Kapitels ist zum einen ein Brückenschlag zwischen dem Theorie– und Empirieteil dieser Arbeit. Die theoretischen Annahmen und darauf aufbauenden empirischen Überprüfungen werden in verdichteter Form dargestellt und überprüft, ob die Zielsetzung dieser Arbeit erreicht wurde. Im Anschluß daran wird die gewählte Untersuchungsmethode kritisch beleuchtet und auf zukünftige Gestaltungsmöglichkeiten hingewiesen.

### **8.1. Brückenschlag zwischen Theorie und Empirie**

In der Auseinandersetzung mit Anforderungen an Personal– und Organisationsentwicklung zeigte sich, daß das Überleben von Organisationen davon abhängig ist, inwieweit sie sich auf relevante Veränderungen einstellen können. PE und OE muß also in der Lage sein, die Mitglieder der Organisation bei diesem Prozeß zu unterstützen. Systemische Beratung bietet Personal– und Organisationsentwicklern ein Denk– und Handlungsmodell mit dessen Hilfe sie den gegenwärtigen und künftigen Herausforderungen gerecht werden können. Im Gegensatz zu herkömmlichen Beratungsformen beinhaltet systemische Beratung eine andere Haltung und Perspektive (vgl. Kap. 3.). Läßt sich ein Berater auf systemische Beratung ein, so ergeben sich daraus weitreichende Folgen. Von einem systemischen Berater wird gefordert, in seinem professionellen Handeln schemaarm und vielfältig zu sein, flexibel und zugleich spezifisch (Schmid, 1993b). Die Fähigkeit, sich immer wieder neu zu organisieren stellt einen zentralen Aspekt der Professionalisierung dar. Entsprechend sind die Anforderungen an einen systemischen Berater, wie sie in Kapitel 3.4. ausgeführt wurden, Komplexitätsreduktion, professionelle Selbststeuerung, Intuition, kreatives Experimentieren, sowie Ankopplung an das Klientensystem. Des weiteren ist es erforderlich eine wohlwollende Haltung einzunehmen, Rollenklärung zu betreiben sowie Persönlichkeitsentwicklung und Reflexion.

In der Ausbildung zum systemischen Berater muß eine Didaktik gefunden werden die in der Lage ist, diese Anforderungen zu vermitteln. Hierzu wurde unterschieden zwischen professioneller und personaler Kompetenz (vgl. Kap. 5.). Das Zusammenspiel von theoretischem Input seitens der Lehrtrainer, die Darstellung von Praxisbeispielen sowie Supervisionen zu beobachten, üben und zu erfahren erschienen hier relevant. Darüber hinaus konnte, basierend auf Überlegungen von Schreyögg (1994), Brüggemann (1991), Wimmer (1993) u.a. angenommen werden, daß das Gruppensetting und die Lehrtrainer für die Professionalisierung ebenfalls relevant sind. Die Supervision stellte in ihren



vielfältigen Lernmöglichkeiten, wie in Kapitel 4. ausgeführt, den didaktischen Schwerpunkt dar. Zu prüfen wäre nun, ob die angestrebte Professionalisierung erreicht wird und welche der theoretisch ausgeführten Elemente hierzu beitragen.

In der quantitativen Studie von Hipp (1995) wurden die Professionalisierungsziele in Kategorien abgebildet. Diese Studie konnte zeigen, daß am *Institut für systemische Beratung* die gesteckten Professionalisierungsziele und damit die Fähigkeit sich immer wieder neu zu organisieren, erreicht werden. Die Relevanz der vorliegenden Arbeit liegt demnach darin, das Erleben der Ausbildung qualitativ auszudifferenzieren, wie Schreyögg (1994) vorschlägt. Entsprechend bestand der Fokus dieser Arbeit darin, einen Einblick in die Lern- und Veränderungsprozesse zu gewinnen und herauszufinden, welche didaktischen Mittel als besonders hilfreich erlebt werden. Basierend auf theoretischen Überlegungen (Kap. 5.) zur Didaktik eines Curriculums für systemische Beratung und der Pilotstudie (vgl. Kap. 7.3.1.) wurden Hypothesen hinsichtlich der Relevanz der Gestaltungsmerkmale aufgestellt. Diese Hypothesen konnten aufgrund der Interviewdaten getestet und diskutiert werden. Dem Anspruch, Lern- und Veränderungsprozesse zu betrachten wurde durch das Untersuchungsdesign mit vier Interviewzeitpunkten Rechnung getragen. In die Diskussion der Hypothesen konnten somit diese Prozeßaspekte einfließen.

In den Ergebnissen der Interviews zeigte sich, daß sich die Haltungen der TN in den ersten drei bis vier Bausteinen des Curriculums verändern. So wurde der Perspektive des Klienten, der eigenen Wirklichkeit, Persönlichkeitsarbeit sowie der Reflexion ein neuer Stellenwert zugeschrieben. Das eigene berufliche Selbstbild wurde für die TN klarer. Diese Ergebnisse stehen in Einklang mit den theoretischen Überlegungen und der quantitativen Studie von Hipp (1995). Hilfreich für die Professionalisierung waren, wie vermutet die Kontinuität des Curriculums, die Lehrtrainer, das Gruppensetting und Handlungslernen durch Supervisionen. Es zeigte sich, daß die TN mehrheitlich darin übereinstimmen, was sie in ihrem Lernen unterstützt. Dennoch gab es, je nach Ausgangssituation, relevanten Themen und individueller Lernform unterschiedliche Gewichtungen der Gestaltungsmerkmale. Deutlich wurde, daß das Curriculum *systemische Beratung* in seinem reichhaltigen Angebot, den TN die Möglichkeit eröffnet einen eigenen Weg zu gehen. Jeder konnte im Rahmen des Curriculums seine Themen angemessen behandeln und erhielt die für ihn relevante Unterstützung.

## 8.2. Kritische Betrachtung des Untersuchungsdesigns

Eine Diskussion der Stichprobe hinsichtlich ihrer Repräsentativität ist aufgrund des qualitativen Vorgehens nicht angezeigt. Vielmehr sucht man sich "nach seinen Erkenntnisinteressen einzelne Fälle für die Befragung aus" (Lamnek, 1993, S.93). In der vorliegenden Arbeit wurde dies bei der Auswahl der zu Befragenden berücksichtigt (vgl. Kap. 7.3.6.).

Der Ablauf einer qualitativen Untersuchung mit Hilfe des problemzentrierten Interviews gliedert sich, nach Mayring (1990) in die Phasen der Problemanalyse, Leitfadenkonstruktion, Erprobung und Interviewerschulung, Interviewdurchführung und Aufzeichnung (vgl. Kap. 6.2.). Mittels Pilotstudie und theoretischen Überlegungen konnte der Problemanalyse und Leitfadenkonstruktion Rechnung getragen werden. Die Anforderungen an die Interviewdurchführung und Aufzeichnung wurden ebenfalls erfüllt (vgl. Kap. 7.3.). Kritisch muß jedoch bemerkt werden, daß weder eine Erprobung des Leitfadens, noch eine explizite Interviewerschulung stattfand. Hätte sich jedoch der Leitfaden in der ersten Interviewrunde als nicht angemessen herausgestellt, so hätte in den darauffolgenden Interviews darauf reagiert werden können. Alle Interviews wurden von der Autorin dieser Arbeit selbst durchgeführt. Geht man davon aus, daß die im Rahmen der Pilotstudie geführten Interviews eine Schulung darstellten, so wurde auch diesem Aspekt ausreichend entsprochen.

Der Umstand, daß alle Interviews von der gleichen Person geführt und ausgewertet wurden wirft einen weiteren methodischen Kritikpunkt auf. Lamnek (1993) stellt die Forderung, daß die "Interpretation der vorhandenen Texte" (S.124) nur von einer Gruppe von Forschern vorgenommen werden sollte. Hierdurch wäre die Intercodierreliabilität als spezifisch inhaltsanalytisches Gütekriterium überprüfbar gewesen (Mayring, 1983). Dieses Gütekriterium konnte aufgrund der Rahmenbedingungen der vorliegenden Arbeit nicht erfüllt werden. Hinsichtlich der Validität wäre es sinnvoll, aus dem vorliegenden Material Prognosen abzuleiten und nachfolgend zu überprüfen. Die Validität könnte auch untersucht werden, indem als Außenkriterium die Einschätzung der Veränderungsprozesse durch LT, TN oder Kollegen vorgenommen wird. Mit einem derartigen Untersuchungsdesign könnten jedoch nicht die subjektiven Einschätzungen bezüglich der Gestaltungsmerkmale untersucht werden.

In der vorliegenden Untersuchung wurde über die TN hinaus keine Kontrollgruppe befragt. Dies wäre unter dem Gesichtspunkt von Veränderungen jedoch interessant. So könnte zum einen mittels Kontrollgruppe festgestellt werden, welche Veränderungsprozesse innerhalb des untersuchten Zeitraums stattfinden ohne, daß ein Curriculum besucht wird. Unter dem Aspekt der Effektaufklärung wurde diesem Ansatz in der quantitativen Untersuchung (Hipp 1995) Rechnung getragen. Die Evaluation der Professionalisierungsziele fand mittels des Vergleichs einer Wartegruppe und mehreren Ausbildungsgruppen statt (vgl. Kap. 7.5.). Zum zweiten könnte unter der Perspektive: "Was unterstützt den einzelnen in seinem Lernen?" eine Kontrollgruppe befragt werden, um herauszufinden welche Umfeldvariablen für die professionelle Entwicklung als hilfreich erlebt werden.

Kritisch muß bemerkt werden, daß die Diskussion der Untersuchungs–ergebnisse in Hinblick auf die quantitative Studie von Hipp (1995) nicht detailliert genug geführt werden konnte. Um herauszufinden, was spezifisch für die einzelnen Kategorien hilfreich ist, hätte der Interviewleitfaden sich an diesen Kategorien orientieren müssen. Untersuchungsziel war jedoch nur eine Vertiefung der quantitativen Studie, keine kategoriengenaue Prüfung. Dennoch zeigte sich, daß einige didaktische Elemente die Entwicklung bestimmter Kompetenzen fördern, andere Elemente hingegen breitgefächert wirksam sind. Um hierzu noch genauere Erkenntnisse zu gewinnen könnte, basierend auf vorliegender Studie ein Fragebogen konzipiert werden. In diesem Fragebogen könnten je Kategorie didaktische Elemente aufgeführt und von den TN in Hinblick auf ihren Gehalt bewertet werden. Auf der anderen Seite stellt sich hier die Frage, ob dies einen Unterschied machen würde, der einen Unterschied macht, denn die zentrale Frage ob das didaktische Konzept angemessen ist, konnte bereits mit der vorliegenden Arbeit bejaht werden. Es zeigte sich auch, daß die TN je nach Ausgangssituation und Anliegen unterschiedliche Gestaltungsmerkmale besonders gewichteten. Gerade das qualitative Design ermöglichte diese Perspektive.

In der zusammenfassenden Diskussion wurde bereits angemerkt, daß die Interviews selbst einen positiven Effekt auf das Rekapitulieren der Arbeit im Curriculum hatten. Dieser Effekt ist nicht zu vernachlässigen, denn die Interviews förderten durch die intensive Auseinandersetzung mit den eigenen Veränderungsprozessen die Reflexionsfähigkeit und unterstützten so die Entwicklung der Professionalität. Hierauf bezieht sich der Vorschlag einer Teilnehmerin Lernteams zu etablieren, um den Reflexionsanstoß der Interviews in dieser Form fortzuführen. Im Theorieteil wurde

bereits dargelegt, daß es neben dem Klienten- und Beratersystem auch ein Beratungssystem gibt. Dieses Beratungssystem entsteht durch das Aneinanderkoppeln der Systemwirklichkeiten und dem Generieren einer neuen Wirklichkeit (vgl. Kap. 3.2.3.2.). Bezogen auf die qualitative Untersuchung bedeutet dies, daß die Interviewerin ein Teil des Prozesses ist. Der Effekt der Interaktion Interviewerin und Befragte könnte untersucht werden, indem statt eines Interviewdesigns ein offener Fragebogen konzipiert wird. Wenn jedoch Veränderungsprozesse untersucht werden sollen und der offene Fragebogen den TN mehrmals vorgelegt werden würde, so könnten auch hier Effekte bezüglich der Reflexionsfähigkeit auftreten. Sinnvoll wäre demzufolge die Befragung einer Parallelgruppe (die TN des Curricuums, die nicht TN der qualitativen Interviews waren) nach dem vierten Termin. Mit dieser retrospektiven Befragung wären zwar Auswirkungen auf die weiteren Interviews unterbunden, jedoch beinhalten retrospektive Einschätzungen ihrerseits Fehlerquellen. So zeigte sich bei den TN, daß vereinzelt rückblickend verzerrte Aussagen gemacht wurden. Herr Tal meinte beispielsweise im letzten Interview: "Ich denke am Anfang hat sich wenig getan". Diese Einschätzung kann bei Untersuchung seiner ersten drei Interviews nicht bestätigt werden. Herr Bauer sagte im dritten Interview, er sei davon ausgegangen ein Instrumentarium zu lernen und merke nun, daß im Curriculum viel Persönlichkeitsarbeit geleistet wird. Ihm war zu diesem Zeitpunkt nicht mehr bewußt, daß er diese Einschätzung beim ersten Interview ebenfalls genannt hatte. Diese beiden Beispiele zeigen, daß eine rein retrospektive Untersuchung zu anderen Ergebnissen und Gewichtungen führen könnte als eine zeitlich unmittelbare Selbsteinschätzung.

Hinsichtlich der Hypothesen zeigte sich, daß der Lehrtrainer eine Rolle bei der Persönlichkeitsentwicklung spielt. Dies war in der Hypothese nicht berücksichtigt worden und sollte bei zukünftigen Untersuchungen aufgenommen werden. Die Hypothese, daß Traumarbeit und Phantasie Reisen zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen, konnte auf Basis der Interviews nicht angemessen betrachtet werden, da nur eine der befragten TN mit Träumen arbeitete. Phantasie Reisen stellten ebenfalls einen minimalen Teil dar. Dennoch hätte dieser Aspekt sorgfältiger erfragt werden können. Es zeigte sich, daß die Operationalisierung der Studie nicht geeignet war, die Hypothese des faktischen Bedeutungsgehalts der Gruppe umfassend zu überprüfen. So konnte auf Basis der Interviews nicht erschlossen werden, ob die TN sich leichter in neue Zusammenhänge eindenken können. Dies hätte, ebenso wie der Bereich der Phantasie Reisen in den Interviews expliziter erfragt werden müssen.

### 8.3. Ausblick

Interessant wäre, unter dem Gesichtspunkt der Professionalisierung, nicht nur die TN selbst zu befragen, sondern darüber hinaus deren Umfeld. Wie in Kapitel 6. ausgeführt, werden vier Evaluationsebenen unterschieden (Alliger & Janak, 1989). So könnte eine Einschätzung des Umfeldes wertvolle Perspektiven hinsichtlich des Verhaltens der TN, des Erfolgs der Maßnahme auf organisationale Ziele und bezüglich des Wissens der TN liefern. Diese Vorgehensweise würde demnach untersuchen welche Unterschiede das Umfeld der TN bei diesen wahrnimmt.

Die Professionalisierungsstrategie am *Institut für systemische Beratung* besteht darin, lebenslanges Lernen zu etablieren. So wird vermittelt, Lernen situativ zu organisieren, hohe Komplexität zu berücksichtigen und dennoch Überschaubarkeit herzustellen. Die Lern- und Veränderungsprozesse sowie Gestaltungsmerkmale des Curriculums, die für diese Professionalisierung hilfreich sind wurden in dieser Arbeit aufgezeigt. Um der Frage nachzugehen inwiefern es gelingt, lebenslanges Lernen zu verankern wäre es interessant, zu untersuchen wie sich TN des Curriculums nach einigen Jahren organisieren. Das professionelle Selbstbild, Transfer, Netzworkebildung und weitere Facetten des Lernumfeldes könnten hierbei beleuchtet werden.