



Selbstreflexives Lernen praktizierender SupervisorInnen

Ueli R. Frischknecht

Professionelle Strategien zur Qualitätssicherung in
Supervision und Coaching

Befragung von ExpertInnen und Empfehlungen für
die Praxis

Q-Sicherung Supervision

NLP Akademie Schweiz

Selbstreflexives Lernen praktizierender SupervisorInnen
-
Professionelle Strategien zur Qualitätssicherung in Supervision und Coaching

Ueli R. Frischknecht
1. Auflage 2017

Eigenverlag:
NLP Akademie Schweiz
Buckstrasse 13, CH-8422 Pfungen
info@nlp.ch
www.nlp.ch

Titelbild
Michael Wick, Santorini, 2009

Der vorliegende Text basiert auf einer qualitativen, empirischen Forschungsarbeit welche ich im Rahmen des Master of Advanced Studies in Supervision, Coaching und Organisationsberatung, im Juni 2017 an der Pädagogische Hochschule St. Gallen eingereicht habe. Ich habe den Text mit weiteren - wie mir scheint - wertvollen Informationen ergänzt und mit grafischen Elementen zur besseren Lesbarkeit versehen. Er entspricht somit nicht mehr in allen Belangen den Anforderungen an eine wissenschaftliche Arbeit. Die eingereichte, komplette Masterarbeit inkl. der Forschungsnachweise kann beim Verlag bestellt werden.

Digital zum Download auf www.nlp.ch
Gedruckte Version auf Anfrage.
2. Auflage 190215

Abstract

SupervisorInnen unterstützen Menschen darin, durch Reflexion des beruflichen Handelns ihre professionellen Kompetenzen zu verbessern.

Aus Sicht der SupervisorIn findet supervisorisches Handeln auf drei Ebenen gleichzeitig statt: Erstens die Auseinandersetzung mit dem Anliegen des Kunden (inhaltliche Ebene). Zweitens das prozessuale Vorgehen, die supervisorischen Interventionen der SupervisorIn (prozessuale Ebene). Und drittens die Erhebung des Materials, welches die SupervisorIn in ihr eigenes Lernen einbringen will (selbstreflektorische Ebene).

Diese dritte, die selbstreflektorische Ebene ist der Fokus dieser Arbeit. Damit die Supervision von hoher Qualität ist und bleibt, müssen SupervisorInnen ihr eigenes berufliches Handeln regelmässig reflektieren. SupervisorInnen sind also bei der Ausübung ihrer Tätigkeit gehalten, sich einerseits voll auf das Anliegen des Kunden und dessen professionelle Bearbeitung einzulassen und dabei gleichzeitig ihre Vorgehensweisen laufend daraufhin zu beobachten, was sie selbst in ihre berufliche Reflexion einbringen möchten bzw. sollten.

Diese Arbeit untersucht, wie sich praktizierende SupervisorInnen psychisch und physisch in diesem Spannungsfeld organisieren, um ihr eigenes Lernen (hier selbstreflexives Lernen) voranzutreiben. Die Forschungsfrage lautet: **Welche Strategien des selbstreflexiven informellen Lernens verfolgen praktizierende SupervisorInnen und wie gehen sie vor, um selber Lernende zu bleiben?**

Der empirische Teil umfasst Ergebnisse aus einer schriftlichen Erhebung bei 34 und Gesprächen mit 10 praktizierenden SupervisorInnen als ExpertInnen ihres Feldes. Die auf Erfahrungen beruhenden Erkenntnisse aus den Befragungen werden mit aktuellen, zum Thema passenden Modellen und Theorien des informellen Lernens und der inneren, mentalen Organisation verglichen.

Die Arbeit zeigt auf, dass die befragten SupervisorInnen das fortlaufende Lernen als sehr wichtig erachten. Dazu nutzen sie in ihrem beruflichen Alltag Strategien zum selbstreflexiven Lernen, welche sowohl innere Haltung (Rollenverständnis, Werte, Beliefs/Überzeugungen, Fähigkeiten) wie auch äussere Handlung (Vorgehensweisen, Umgebungsgestaltung) fokussieren. Am häufigsten werden die Werte Entwicklung, Reflexion, Freude und Neugierde genannt und Beliefs, welche ebensolche Werte fokussieren. Im Weiteren werden 97 explizite Vorgehensweisen (Strategien) aufgeführt, welche von den befragten ExpertInnen zum selbstreflexiven informellen Lernen genutzt werden.

Abschliessend werden Empfehlungen zur Qualitätssicherung für praktizierende SupervisorInnen und zum Ausbildungsdesign von Supervisionsausbildungen formuliert.

Die Ergebnisse sind so aufgearbeitet und mit Vorschlägen zur praxisorientierten Umsetzung begleitet, dass sie auch für ausserhalb des Feldes der Supervision tätige Personen inspirierende Inputs zur persönlichen Optimierung des Lernens on-the-job bieten können.

Vorwort

Sind Sie sich jetzt gerade bewusst, was Sie denken, was Ihnen wichtig ist? Welche Körperhaltung nehmen Sie ein? Welche Gesten machen Sie? Und falls Sie sprechen: Welche Tonart, Geschwindigkeit, Rhythmus hat ihre Stimme? Und können Sie wahrnehmen, was die Wirkung von alledem auf Ihre Umgebung ist?

Alle diese Elemente - und noch einige mehr - gehören zur Selbstwahrnehmung. Selbstwahrnehmung ist eine Grundlage, um eigenes, selbstreflexives Lernen vorantreiben zu können. Insbesondere beratende Berufe sind für ihr eigenes Lernen auf gute Selbstwahrnehmung und gute Selbstreflexionsfähigkeiten angewiesen, können sie sich doch nur bedingt darauf verlassen, von der Kundschaft lernfördernde Rückmeldungen zu erhalten.

So, wie wir Vorbedingungen an den Kunden definieren könnten, welche dazu führen, dass Supervision überhaupt als wertvoll erfahren wird (Bereitschaft zur Selbstreflexion, ein gewisses Mass an Selbstkenntnis u.a.), so können auch Vorbedingungen definiert werden, welche die Reflexion von SupervisorInnen wertvoller machen. Denn, nur wenn wertvolles Material zur Reflexion bereit steht, wird Reflexion auch wertvolle Erkenntnis liefern können.

Diese Arbeit untersucht Haltungen und Handlungen, welche das selbstreflexive Lernen befördern. Es würde mich freuen, wenn Sie beim Lesen auch für Ihr eigenes Lernen neues Verständnis und vielleicht sogar die eine oder andere Erkenntnis dazu gewinnen könnten.



Der vorliegende Text basiert auf einer Masterarbeit welche ich im Rahmen des Master of Advanced Studies in Supervision, Coaching und Organisationsberatung, im Juni 2017 an der Pädagogische Hochschule St. Gallen eingereicht habe. Ich habe den Text mit weiteren - wie mir scheint - wertvollen Informationen, persönlichen Überlegungen und Praxisbeobachtungen ergänzt und mit grafischen Elementen zur besseren Lesbarkeit versehen. Er entspricht somit nicht mehr in allen Belangen den Anforderungen an eine wissenschaftliche Arbeit.

Pfungen, Februar 2019

Ueli R. Frischknecht

Aus Gründen der besseren Lesbarkeit verzichte ich darauf, immer die weibliche und die männliche Form gleichzeitig zu verwenden. Jedoch werde ich in sinnvoller Weise zwischen der weiblichen und männlichen Form abwechseln bzw. das sog. Binnen-I (SupervisorInnen) nutzen und so darauf hinweisen, dass auch die Männer mitgemeint sind. Erwähne ich jedoch bestimmte Menschen, dann wähle ich jeweils die zutreffende Form (männlich bzw. weiblich).

Inhaltsverzeichnis

Abstract	3
Vorwort	4
Inhaltsverzeichnis	5
1. Einleitung	7
1.1 Persönliches Interesse am Thema	7
1.2 Thematischer Fokus und Ziel der Arbeit	8
Thematischer Fokus	8
Zielsetzung	9
Nutzenargumentation aus Kundensicht	9
Nutzenargumentation aus Sicht der SupervisorIn	10
1.3 Fragestellung	10
1.4 Methodik	10
Literaturstudium (Sekundäranalyse)	10
Empirische Untersuchung (Primärerhebung)	10
Werkzeuge (Modelle)	11
1.5 Aufbau der Arbeit	12
2 Forschungsdesign: Aufbau der qualitativen, empirischen Forschungsarbeit	13
2.1 Literaturstudium	13
Wie findet informelles Lernen von SupervisorInnen nach dem Studiumsabschluss statt?.....	13
Welche Strategien (Vorgehensweisen) des informellen Lernens von praktizierenden SupervisorInnen wurden bereits beforscht?.....	13
2.2 Design der empirische Untersuchung (Planung)	13
2.2.1 methodisches Vorgehen.....	13
2.2.2 Begründung der Methodik	14
3. Hypothesen	15
4. Aktuelle Theorien zur Forschungsfrage und den Hypothesen	16
4.1 Informelles Lernen	16
4.1.1 Lernen, formelles und informelles Lernen	16
4.1.2 selbstreflexives Lernen	18
4.1.3 Informelle Lernformen für SupervisorInnen	19
4.2 Unterschiedliche Dimensionen von Lernstrategien (Lernfokus)	20
4.2.1 Kernkompetenzen von SupervisorInnen (Makroebene)	21
4.2.2 Lernfokus innerhalb eines übergeordneten Lernziels (Mesoebene)	23
4.3 Lernstrategien (Mikroebene)	26
4.3.1 Innere und äussere Aspekte der persönlichen Lernkultur als Teil der Lernstrategie.....	26
4.3.2 Horizontale und vertikale Strategien	27
4.4 Zwischenfazit.....	29

5. Eigene Erhebung bei praktizierenden SupervisorInnen	30
5.1 Methodik.....	30
5.1.1 Erhebungsverfahren.....	30
5.1.2 Aufbereitung des Materials.....	34
5.1.3 Auswertungsverfahren.....	35
5.2. Resultate	38
5.2.1 Reflexion und Selbstreflexion als Kernkompetenz von Supervision	38
5.2.2 Lernfokuse innerhalb eines übergeordneten Lernziels	39
5.2.3 Lernstrategien	42
5.2.4 Weitere Auswertungen	43
5.3. Diskussion.....	45
5.3.1 Erkenntnisse zur Forschungsfrage.....	45
5.3.2 Hypothesenüberprüfung.....	45
5.3.3 Empfehlungen, weiterer Forschungsbedarf.....	47
6. Reflexion und Fazit	49
6.1 Methodische Reflexion	49
6.2 Persönliches Fazit.....	49
Anhang.....	51
Fragebogen.....	52
Interviewleitfaden	53
97 Strategien zum Selbstlernen.....	55
Werthaltungen und Beliefs.....	61
Werte	61
Beliefs (Überzeugungen).....	62
Lern- und Kompetenztaxonomien.....	64
Abbildungsverzeichnis	65
Tabellenverzeichnis	65
Literaturverzeichnis	66
Glossar	69
Index.....	73
Zum Autor	74

1. Einleitung

1.1 Persönliches Interesse am Thema

Seit 1989 bin ich als Schulleiter und Lehrtrainer der NLP-Akademie Schweiz (NLPA) in der Ausbildung von BeraterInnen tätig. Dabei legen ich und mein Team grossen Wert auf die Ausbildung personaler, sozialer, emotionaler und prozessualer Kompetenzen der Studierenden.¹ Es geht uns darum sowohl ein Set intrinsischer Werthaltungen in den zukünftigen Berufspersonen (Coaches, SupervisorInnen, TrainerInnen, ErwachsenenbildnerInnen) wie auch eine grosse Varianz in der bewussten und unbewussten Handlungskompetenz zu erreichen.

Die Lehrerbildungsforschung stipuliert, dass "Professionalität, also Expertise" (Tenorth, 2006, S. 591), nicht im Studium lehr- und lernbar seien. Lernen könne man im Studium Fachkompetenz und einen "Einstieg in die Habitualisierung von Reflexivität" (Tenorth, 2006, S. 591). Dies deckt sich mit unseren Beobachtungen und ich stimme darin überein, dass in der praktischen Tätigkeit (studiumsbegleitend und nach Abschluss des Studiums) das grösste Lernpotential zur Kompetenzentwicklung liegt.

Die Überzeugung, dass der Erwerb wirklicher Professionalität grösstenteils nach dem Abschluss der Ausbildung anfängt, spiegelt sich denn auch in unseren schulischen und persönlichen Grundhaltungen. Wenn es mir und meinem Team gelingt, in den Schulabgängern nebst allen methodischen und fachlichen Kompetenzen eine Grundhaltung des 'forschenden Habitus' (Fröhlich & Kündig, 2007, S. 203) auch gegenüber dem eigenen beruflichen Handeln zu implementieren, dann haben wir die wichtigste Arbeit geleistet. Die frisch gebackenen BeraterInnen haben mit einer solchen Haltung der kontinuierlichen (Selbst-) Reflexion das wichtigste Instrument zum weiteren Lernen und der laufenden Evaluation ihres professionellen Handelns erworben.

Somit ist es für mich von grossem Interesse im Feld der berufstätigen SupervisorInnen zu forschen, wie und inwiefern es diesen gelingt, sich im Prozess des fortlaufenden Lernens (hier selbstreflexives Lernen) zu halten. Ergänzend dazu interessiert mich, herauszufinden, welche Vorgehensweisen bzw. Strategien zum fortlaufenden selbstreflexiven Lernen sich mit wissenschaftlichen Theorien belegen lassen. Aus den Ergebnissen dieser Arbeit erhoffe ich mir Hinweise für Empfehlungen an unsere Studiums AbgängerInnen und an meine SupervisorInnen, welche als SupervisorIn arbeiten.

¹ Siehe dazu die Lern- und Kompetenztaxonomie der NLP Akademie Schweiz im Anhang E mit unterschiedlichen Taxonomiestufen zu kognitiven, affektiven, psychomotorischen und prozesswahrnehmenden Kompetenzen.

1.2 Thematischer Fokus und Ziel der Arbeit

Supervision ist begleitete Reflexion des beruflichen Handelns. Als Ergebnis guter Supervision wird der Supervisand sein eigenes Handeln erkennen und optimieren können. Ein Lernprozess hat stattgefunden. Wir könnten also auch sagen, Supervision ist begleitetes Lernen im beruflichen Kontext.²

Damit dies möglich ist, muss die SupervisorIn über ein breitgefächertes Set von Kompetenzen verfügen.

Die Fähigkeit, eine bestimmte Kompetenz leben zu können, ist allerdings direkt damit verknüpft, ob es jemandem gelingt die dazu benötigten Ressourcen aktivieren zu können. In diesem Sinne kann sich ein Mensch eigentlich keine Kompetenzen erwerben. Vielmehr erwirbt er/sie sich ein Set von Ressourcen welches ihn/sie in der Folge dazu befähigt die erwünschte Kompetenz leben zu können. Wenn wir also davon sprechen, dass ein Menschen über eine bestimmte Kompetenz verfügt, dann meinen wir damit, dass es ihm/ihr gelingt die erforderlichen Ressourcen zeitnah abzurufen. (Ghisla, 2011, S. 10)

Dem zugrunde liegt ein kontinuierlicher Lernprozess, der mit dem Erreichen des Berufsabschlusses (Ausbildungsende) bei weitem nicht beendet ist. Berufliches Lernen findet sowohl während der Ausbildung wie auch nach Ausbildungsabschluss statt.³

Praxisbeobachtung

Indem eine SupervisorIn ihr eigenes Lernen vorantreibt, verbessert sie gleichzeitig auch die Qualität des von ihr verkauften Produkts.

Thematischer Fokus

Wenn ich mit dieser Arbeit das Thema informelles Lernen von SupervisorInnen fokussiere, ist dies in doppeltem Sinne bedeutungsvoll. Zuerst einmal, weil Lernen (hier *berufliches Lernen*) als grundlegendes Element zur Sicherung des längerfristigen Erfolgs für jedes Berufsfeld signifikant ist. Darüber hinaus besteht im Berufsfeld Supervision allerdings noch die Besonderheit, dass der Prozess des Lernens gleichermassen auch das Produkt darstellt, welches durch Supervision verkauft wird. Indem also eine SupervisorIn ihr eigenes Lernen vorantreibt, verbessert sie damit gleichzeitig direkt auch die Qualität des von ihr verkauften Produkts.

² "SupervisorInnen bieten sich als Verständigungsmedien bei der Erforschung und Bearbeitung von Szenen aus dem Arbeitsalltag an. Sie unterstützen durch ihre Arbeit die Supervisandinnen bei der Entdeckung und Entwicklung ihrer eigenen Reflexionskompetenz." (Tatschl, 2004, S. 34)

³ "D.h. aber auch, dass kompetentes professionelles Handeln in komplexen Situationen typischerweise nicht ohne begleitende Lernprozesse erfolgen kann. Und umgekehrt: Professionelles Lernen – im Sinne der Fähigkeit zur Bewältigung der komplexen Situationen des beruflichen Alltags in hochqualifizierten Berufen – mag aus vorbereitenden Lernsituationen, aus Trainings, Vorlesungen usw., Nutzen ziehen, es benötigt jedoch letzten Endes die Fähigkeit zum reflektierenden und weiterentwickelnden Handeln angesichts der komplexen Situationen beruflicher Praxis, es benötigt Handlungserfahrung in komplexen Praxissituationen. Professionelles Handeln und professionelles Lernen geschehen so gesehen im gleichen Handlungszug. Sie sind vielleicht graduell als „Akzent“ spezifischer Handlungen unterscheidbar, nicht aber als unterschiedliche Handlungen zu konzipieren." (Altrichter, 2008, S. 273)

Indem ExpertInnen der Supervision mir in einem Interview Auskunft zu ihrem eigenen Lernen geben, werden sie während des Interviews ihr eigenes Lernen reflektieren. Da Selbstreflexion ein Teil des beruflichen Handelns und der Qualitätssicherung von SupervisorInnen darstellt (bso, 2009, S. 9), kann das Interview selbst als Supervision der von mir interviewten SupervisorInnen bezeichnet werden. Die ExpertInnen werden durch das Gespräch an der Verbesserung ihres Arbeitswerkzeuges (sich selbst) und damit an der Optimierung ihrer professionellen Kompetenz arbeiten.

Wirft man einen Blick auf die Supervisions- und Coachingliteratur, so fällt auf, dass Prozesse der fortlaufenden Qualitätssicherung für bereits ausgebildete und somit professionell tätige SupervisorInnen kaum beforscht wurden.

Es finden sich einige (wenige) Arbeiten, welche die Ausbildung für SupervisorInnen thematisieren. Ausgehend von den für die berufliche Tätigkeit definierten Kompetenzen, werden Anforderungen an Ausbildungscurricula und -design formuliert. (Fröhlich & Kündig, 2007, S. 198, 199) (Schigl, 2013, S. 47)

Zielsetzung

Während bei Fröhlich & Kündig die Frage gestellt wird "Wie wird man Berater/in?" (Fröhlich & Kündig, 2007, S. 199), setzte ich mir mit der vorliegende Arbeit das Ziel, Teilaspekte der Frage "Wie wird man eine immer bessere BeraterIn?" zu beforschen.

Es ist jedoch *nicht* Gegenstand dieser Arbeit festzustellen, ob die von den praktizierenden SupervisorInnen genutzten Lernprozesse effizient sind oder von Erfolg gekrönt.

Nutzenargumentation aus Kundensicht

Ob Strategien zur Selbstreflexion von Supervision (SV) als wirksam zu beurteilen sind könnte daran gemessen werden, ob diese Strategien dazu führen, dass die Selbstreflexion des beruflichen Handelns die SupervisorIn (SVr) dahingehend unterstützt, dass die Qualität ihres beruflichen Handelns, also die von ihr durchgeführten Supervisionen insgesamt gesehen wirkungsvoller werden. Diese kausale Betrachtungsweise würde aus dem direkten Kundennutzen argumentieren.

Lernstrategie Nr. 11^{*)}

Nicht warten, grad ausprobieren. (Nicht: "Nein, ich bin noch nicht kompetent genug.")

*) Alle 97 Lernstrategien der befragten ExpertInnen finden sich im Anhang C.

Nutzenargumentation aus Sicht der SupervisorIn

Eine etwas anders gelagerte Betrachtungsweise die Wirksamkeit von Strategien zur Selbstreflexion von SV zu beurteilen, ergibt sich aus der Eigenperspektive der SVr. Eine SupervisorIn wird die von ihr gewählten Strategien zur Selbstreflexion von SV dann als wirkungsvoll beurteilen, wenn ihr diese Strategien ermöglichen ihr berufliches Handeln so reflektieren zu können, dass sie selber diese Reflexionen als unterstützend für ihr berufliches Handeln erfährt.

Wie oben ausgeführt, ist es jedoch *nicht* Gegenstand dieser Arbeit die Wirksamkeit der von den praktizierenden SupervisorInnen genutzten Lernprozesse zu untersuchen.

1.3 Fragestellung

Die Forschungsfrage lautet: Welche Strategien des selbstreflexiven informellen Lernens verfolgen praktizierende SupervisorInnen und wie gehen sie vor, um selber Lernende zu bleiben?

In diesem Zusammenhang werde ich folgende Unterfrage stellen: Welche Empfehlungen zur Qualitätssicherung für praktizierende SupervisorInnen und zum Ausbildungsdesign von Supervisionsausbildungen lassen sich aus den Resultaten meiner Arbeit allenfalls ableiten?

1.4 Methodik

Literaturstudium (Sekundäranalyse)

Durch das Studium massgeblicher Fachliteratur zum Thema will ich den aktuellen Forschungsstand zu den mit der Fragestellung verbundenen Theorien erforschen. Dabei werden Theorien zum selbstreflexiven Lernen, zum informellen Lernen und zur Analyse unterschiedlicher Lernstrategien von besonderem Interesse sein.

Empirische Untersuchung (Primärerhebung)

Anschliessend soll mit einer Befragung von professionell tätigen SupervisorInnen erforscht werden, worauf diese beim informellen selbstreflexiven Lernen Wert legen und wie sie vorgehen, um sich im fortlaufenden Lernprozess zu halten.

Die Resultate der Befragung möchte ich vergleichen mit meinen Hypothesen sowie den Ergebnissen aus dem Literaturstudium, um daraus die Frage(n) der Masterarbeit zu beantworten. Anhand der Auswertung werde ich sodann Schlüsse für die Praxis ziehen und Empfehlungen formulieren.

Werkzeuge (Modelle)

Einige in dieser Forschungsarbeit angewandten Werkzeuge basieren auf den theoretischen Grundlagen und der angewandten Methodologie des Neuro-Linguistischen Programmierens (NLP). NLP basiert auf fünf historisch zu unterschiedlichen Zeitpunkten entstandenen, einander ergänzenden Theorien und einer aus dem Modellierprozeß resultierenden Grundannahme:

1. Die Kybernetik der Theorie des Geistes von Gregory Bateson⁴, insbesondere der logischen Ebenen des Lernens und der Unified Field Theory als Weiterentwicklung (vgl. (Dilts & DeLozier, 2000).
2. Die sozial-kognitive Lerntheorie von Albert Bandura⁵ mit dem von Bandler und Grinder praktisch weiterentwickelten Modelling-Ansatz.
3. Die Transformationsgrammatik von Noam Chomsky⁶ und die darauf aufbauenden und unter dem Einfluß der Postulate von Alfred Korzybski und Glasersfeld durch Bandler und Grinder weiterentwickelten Modelle der Sprache (Metamodell und Miltonmodell). (vgl. (Dilts & DeLozier, 2000)
4. Die Annahme einer grundsätzlichen Zielorientierung menschlichen Handelns (Miller, Galanter, & Pribram, 1960)⁷
5. Die auf William James zurückgehende Theorie der sinnesspezifischen Repräsentationssysteme als Grundbausteine der Informationsverarbeitung und des subjektiven Erlebens

Praxisbeobachtung

Modelle des NLP eignen sich herausragend, um komplexe kommunikative Prozesse sinnvoll und verständlich auf unterschiedliche Gesichtspunkte hin zu analysieren.

⁴ **Gregory Bateson** (1904 - 1980) Anthropologe, Biologe, Sozialwissenschaftler, Kybernetiker und Philosoph. Beschäftigte sich intensiv und interdisziplinär mit anthropologische Studien (die berühmte Ethnologin Margaret Mead war seine jahrelange Partnerin), der Kommunikations- und Lerntheorie, der Erkenntnistheorie, Naturphilosophie, Ökologie oder der Linguistik. Bateson behandelte diese wissenschaftlichen Gebiete als verschiedene Aspekte und Facetten, in denen seine systemisch-kybernetische Denkweise zum Tragen kam. Einige Quellen sprechen von ihm als dem 'Vater des modernen Oekologiegedankens'. In seinen letzten Jahren hatte er intensiven Kontakt mit den Begründern des NLP Neuro-Linguistischen Programmierens und war Inspiration für diese. (Walker, 2000, S. 57ff)

⁵ **Albert Bandura** (geb. 1925) Gilt als einer der führenden Psychologen der Neuzeit. Bekannt wurde er vorallem für seine Grundlagenarbeiten im Bereich des Lernens.

⁶ **Avram Noam Chomsky** (geb. 1928) Sprachwissenschaftler (Linguist). Durch die Verbindung der Wissenschaftsdisziplinen Linguistik, Kognitionswissenschaften und Informatik hat er deren Entwicklung wohl wie kein zweiter vorangetrieben.

⁷ **Miller et al.** haben vorgeschlagen das bis dahin geltende Konzept von Stimulus-Response als grundlegende Verhaltenseinheit durch TOTE zu ersetzen. Gemäss TOTE wird ein Ziel dahingehend überprüft, ob es erreicht wurde (Test). Falls nicht, wird etwas getan (Operate), was zur Zielerreichung beitragen sollte. Dieser Zyklus Test - Operate - Test wird sovieler Male durchlaufen bis das Ziel erreicht oder losgelassen wird (Exit). Das TOTE-Konzept bildet die Basis unzähliger folgender Theorien zu menschlichen Problemlösungsstrategien und Produktionsabläufen (Flussdiagramm, Computerprogrammierung).

6. Die aus der Praxis des Modellierens von Perls, Satir und Erickson resultierende Grundannahme der Existenz funktionalautonomer Persönlichkeitsanteile mit bewußten und unbewußten Prozeßkomponenten. (vgl. (Dilts & DeLozier, 2000)

1.5 Aufbau der Arbeit

Die Einleitung (Kapitel 1) beleuchtet sowohl mein Interesse wie auch den thematischen Fokus und die Fragestellung dieser qualitativen Forschungsarbeit. Grundlegende Gedanken zum Design (Literaturstudium und empirische Untersuchung) finden sich im Kapitel 2, gefolgt von meinen Hypothesen im Kapitel 3. Im Kapitel 4 "Aktuelle Theorien zur Forschungsfrage und den Hypothesen" werden aktuelle Theorien zum Forschungsthema beleuchtet. Dabei werden einerseits begriffliche Grundlagen und relevante Definitionen erläutert, andererseits theoretische Modelle zur Erfassung des Forschungsgegenstandes vorgestellt. Im fünften Kapitel wird die Methodik des empirischen Teils dieser Forschungsarbeit dargelegt und deren Durchführung beschrieben. Abschliessend werden die Daten, welche anhand der Experteninterviews erhoben wurden, dargelegt, zusammengefasst und diskutiert.

Es folgen Schlussfolgerungen und Erkenntnisse zu den Forschungsfragen, zu den Hypothesen und Empfehlungen zum Praxistransfer und zum weiteren Forschungsbedarf.

2 Forschungsdesign: Aufbau der qualitativen, empirischen Forschungsarbeit

Das Thema dieser Masterarbeit scheint noch wenig beforscht. Die vorliegende Forschungsarbeit bettet sich deshalb ein in die Tradition der Praxisforschung und möchte als entwicklungsorientierte Bildungsforschung Erkenntnisse aus der Praxis und Theorie an in der Beratungswissenschaft tätige Fachleute zum praktischen Nutzen und zur weiterer Erforschung vermitteln (Moser, 2015, S. 7). Bei ausreichender qualitativer Datenmenge könnten zukünftige ForscherInnen sich der quantitativen Analyse der hier (und anderswo) erhobenen Daten zuwenden.

2.1 Literaturstudium

Im Literaturstudium soll der aktuelle Forschungsstand zu folgenden Fragen erhoben werden:

Wie findet informelles Lernen von SupervisorInnen nach dem Studiumabschluss statt?

- Was wird gemäss aktuellen Theorien unter 'informellem Lernen' verstanden?
- Welche informellen Lernformen für praktizierende SupervisorInnen wurden bereits beforscht?

Welche Strategien (Vorgehensweisen) des informellen Lernens von praktizierenden SupervisorInnen wurden bereits beforscht?

- Stand der Forschung zu Vorgehensweisen des informellen Lernens, im speziellen des selbstreflexiven Lernens von praktizierenden SupervisorInnen.
- Unterschiedliche Dimensionen von Lernstrategien: Stand der Forschung zum Lernfokus für SupervisorInnen beim informellen Lernen.

2.2 Design der empirische Untersuchung (Planung)

2.2.1 methodisches Vorgehen

In einem ersten Schritt wird ein kurzer, schriftlicher Fragebogen versandt an ExpertInnen der Supervision. Darin wird um qualitative Auskünfte zu Lernzielen und Kompetenzen sowie quantitative Auskünfte zur eigenen Berufserfahrung gebeten.

In einem zweiten Schritt werden mit qualitativen Interviews in der Form des fokussierten Interviews mit halbstrukturierten Fragen (Leitfadeninterview) (Moser, 2015, S. 117) bei 8 - 10 praktizierenden SupervisorInnen als ExpertInnen ihres Feldes Fragestellungen zur inneren und äusseren Lernorganisation gestellt.

Anschliessend werden die gewonnenen Informationen aufbereitet und ausgewertet.

2.2.2 Begründung der Methodik

Durch das Versenden eines kurzen schriftlichen Fragebogens wird ein Erstkontakt generiert. Dieser erleichtert die spätere Anfrage zu einem Interviewtermin. Die erste Frage zielt nach der Berufserfahrung und gibt somit einen Hinweis darauf, wen ich als ExpertIn (praktizierende Supervisorin) zum Interview anfragen könnte. Mit weiteren zwei Fragen erhalte ich Informationen in einer Breite (34 Antworten), welche im persönlichen Interview im Rahmen dieser Masterarbeit nicht zu erreichen wäre.

Das fokussierte Interview mit halbstrukturierten Fragen ermöglicht es, ein offenes jedoch themenzentriertes Gespräch zu führen, welches der befragten ExpertIn Raum öffnet, ihre eigenen Strategien zu reflektieren. Beim von mir gewählten Thema ist es durchaus beabsichtigt, dass die Fragen auch unbewusste Kompetenzen (evtl. Inkompetenzen?) ins Bewusstsein bringen sollen. Dies ist mit einem fokussierten Interview und halbstrukturierten und somit auch offenen Fragen am besten bewirkbar.

In gewissem Sinne entspricht dieses Vorgehen der Struktur einer Supervision. Dies deckt sich mit Aussagen von H. Möller, welche feststellt, dass "Supervisionsprozesse selbst jeweils kleine Forschungsprozesse sind" (Möller, 2003, S. 95) und sich die Methodik der Befragung "nicht substantiell verschieden von den Methoden, mit denen wir in Supervisionsprozessen arbeiten, zeigen." (Möller, 2003, S. 95)

Lernstrategie Nr. 64

Nach Sitzung mache ich aus hygienischen Gründen eine Notiz. Dann ist es deponiert.

3. Hypothesen

Die hier formulierten Hypothesen bilden sich aus der Praxis. Sie sind nicht theoriegeleitet, da ich keine Theorie zum Fokus der Arbeit gefunden habe.

- Praktizierende SupervisorInnen sind sich ihrer eigenen Lernprozesse nur zum Teil bewusst.
- Die Befragung (Interview) zu den persönlichen Vorgehensweisen wird einige der genutzten Strategien von der unbewussten in die bewusste Kompetenz bringen und dadurch zur Verbesserung der Lernprozesse der Befragten beitragen.

Die folgenden Hypothesen scheinen mir naheliegend. Ich habe diese jedoch *nicht* beforscht:

- Falls eine SupervisorIn ihr eigenes Lernen sinnvoll vorantreibt wird ihr berufliches Handeln im Verlaufe der Zeit einen Qualitätszuwachs erfahren.⁸
- Ob und inwieweit eine SupervisorIn in der Lage ist, ihr eigenes Lernen sinnvoll zu betreiben, hängt von ihrer Haltung (Werte, Überzeugungen, Gedanken), ihrem Wahrnehmungs- und Verarbeitungsvermögen und von den verwendeten Vorgehensweisen (Strategien) ab.⁸
- Übereinstimmung von Praxis mit Wissenschaft.
Von praktizierenden SupervisorInnen angewandte Strategien zur beruflichen Reflexion sollten eine gewisse Übereinstimmung mit den von der Forschung als wirksam erkannten Strategien aufweisen, da davon ausgegangen werden kann, dass SupervisorInnen unwirksame Vorgehensweisen nicht weiter verwenden und solche, unwirksamen Vorgehensweisen im Verlaufe einer Berufslaufbahn nach und nach ausgeschieden werden.⁹

Lernstrategie Nr. 93

Sich auf SV vorbereiten und dann in der SV die Offenheit haben, alles über Bord werfen. Wenn ich besser vorbereitet bin, kann ich besser mit dem Neuen, Überraschendem umgehen.

Lernstrategie Nr. 58

Vor dem Coaching ziehe ich eine Karteikarte blind aus meiner Lernbox. Das berücksichtige ich dann im Coaching.

⁸ Die Beforschung dieser Hypothesen übersteigt meine zeitlichen und finanziellen Möglichkeiten bei weitem.

⁹ Ich habe in meinen Recherchen keine wissenschaftliche Arbeit zur Fragestellung gefunden. Diese Hypothese kann somit nicht überprüft werden.

4. Aktuelle Theorien zur Forschungsfrage und den Hypothesen

In diesem Kapitel werden massgebliche Begriffe und Theorien zur Forschungsfrage theoretisch hergeleitet und begründet. Dabei begründet das Kapitel 4.1 den von mir genutzten Begriff des 'selbstreflexiven informellen Lernens'. Während Kapitel 4.2 und 4.3 die von mir genutzten Theorien begründen, welche zur Analyse unterschiedlicher Lernfokusse und Lernstrategien der in der empirischen Untersuchung befragten praktizierenden SupervisorInnen genutzt werden. Im Kapitel 4.4 formuliere ich sodann ein Zwischenfazit zu den theoretisch hergeleiteten und begründeten Begrifflichkeiten.

4.1 Informelles Lernen

4.1.1 Lernen, formelles und informelles Lernen

Die Fähigkeit zu lernen ist primär eine Anpassungsleistung jedes Organismus, um unter den Anforderungen des umgebenden Systems überleben zu können. Darüber hinaus lernen höher entwickelte Wesen (Menschen, Tiere) eigenständige Verhaltensformen zu entwickeln, um eigene Interessen und Absichten in das sie umgebende System einbringen zu können. (Lefrancois, 1994, S. 3, S. 21)

Lernen findet unbewusst, bewusst und geplant statt. Dank seiner Fähigkeit zu lernen, kann der Mensch Bildung erwerben. Klafki definiert Bildung als ein auf der Basis von Wissen und Können reflektierendes Verhältnis zum eigenen Selbst und zum umgebenden System. (Klafki, 1990, S. 94) Lernen kann proaktiv und reflexiv geschehen (ein Mensch begibt sich absichtlich planend in ein Lernfeld und reflektiert anschliessend die gemachte Erfahrung). Beim reaktiven Lernen wird vom klassischen Konditionieren (Lefrancois, 1994, S. 33) oder umgangssprachlich auch etwa von *Schmerzlernen* gesprochen.

Die Kommission der Europäischen Gemeinschaften unterscheidet in ihrem 'Memorandum über Lebenslanges Lernen' formales Lernen, nicht-formales Lernen und informelles Lernen. Formales und nicht-formales Lernen findet demgemäss eher im institutionellen Rahmen statt und bezweckt die Aneignung definierter Fähigkeiten. Wohingegen informelles Lernen definiert wird als "eine natürliche Begleiterscheinung des täglichen Lebens". Und weiter: "Anders als beim formalen und nicht-formalen Lernen handelt es sich beim informellen Lernen nicht notwendigerweise um ein intentionales Lernen, weshalb es auch von den Lernenden selbst unter Umständen gar nicht als Erweiterung ihres Wissens und ihrer Fähigkeiten wahrgenommen wird." (EU, 2000, S. 9ff).

Ergänzend stellt Thomas Reglin in einem undatierten Bericht zur Anerkennung und Anrechnung des informellen Lernens fest: "Informelles Lernen findet integriert in Lebens- und Arbeitszusammenhängen statt und wird oftmals – individuell und gesellschaftlich – nicht oder nicht angemessen wahrgenommen." (Reglin, ca. 2014, S. 2) Einig scheint sich die For-

schung darin zu sein, dass informelles Lernen ausser-institutionell, also nicht in einem geplanten, regelmässig wiederkehrenden institutionellen Gefäss, stattfindet. Die meisten Autoren weisen auch darauf hin, dass informelles Lernen häufig nicht-intentional ist und wenig Anerkennung findet. So betont auch das Glossar des Projekts 'Kompetenzentwicklung in vernetzten Lernstrukturen' der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg, dass informelles Lernen eine Lernart sei, "bei der sich ein Lernergebnis einstellt, ohne dass dies von vornherein bewusst angestrebt wird." (KomNetz, 2006)

Unbefriedigend ist diese Definition des informellen Lernens allerdings im Hinblick auf die Anerkennung von informell erworbenen Kompetenzen. Gilt doch hier das Prinzip: Eine Kompetenz kann - unabhängig von der Art und Weise, wie diese erworben wurde - dann Anerkennung finden, wenn der Kompetenzerwerb ausreichend dokumentiert und *reflektiert* wird.¹⁰ Es wird also unterschieden zwischen reflektiertem und unreflektiertem (informellen) Lernen.

Diese Unterscheidung des Lernens wird im Modell von Dieter Kirchhöfer besser abgebildet. Er unterscheidet Lernen nach dem Grad der Selbststeuerung und der Reflexion:

- "Der Terminus **formelles Lernen** bezeichnet Lernprozesse, die institutionalisiert, curricular organisiert und wesentlich fremdgesteuert vollzogen werden.
- Der Terminus **informelles Lernen** bezeichnet Lernprozesse, die durch das Subjekt als Lernen antizipiert, selbstorganisiert und reflektiert werden, eine Eigenzeit und gerichtete Aufmerksamkeit erfordert, an Problemsituationen gebunden, aber nicht in eine Institution eingebunden sind.
- Der Terminus **beiläufiges Lernen** (en passant-Lernen) bezeichnet Lernprozesse, die intentional nicht auf das Lernen orientiert sind, gleichzeitig zu einer anderen Tätigkeit (zu ihr beiläufig) verlaufen und vorerst unreflektiert vollzogen werden."
(Kirchhöfer, 2004, S. 85)

Die vorliegende Arbeit beforscht intentionale Lernprozesse von praktizierenden SupervisorInnen ausserhalb des formellen Lernens (gemäss Kirchhöfer) bzw. ausserhalb des formalen Lernens (gemäss EU Definition). Ich werde den Terminus 'informelles Lernen' im Sinne von Kirchhöfer nutzen.

Bemerkenswert scheint mir, dass ich in meiner Forschung keine Arbeiten gefunden habe, welche sich explizit mit dem informellen Lernen von BeraterInnen nach dem Ausbildungsabschluss befassen. Dies ist umso erstaunlicher, als einige AutorInnen wie z.B. Elisabeth Fröhlich und Hermann Kündig (in ihrem Standardwerk *Gedanken zur Gestaltung einer professionellen Beratungsausbildung*) darauf hinweisen, dass beraterische Kernkompetenzen nicht durch Schulung zu erlernen seien. Die benötigte Professionalität sei nur durch einen "lang andauernden Prozess der Konstruktion und Rekonstruktion im Beruf" (Fröhlich & Kündig, 2007, S. 200) zu erreichen.

¹⁰ Grundlegende Arbeit zur Anerkennung unterschiedlich erworbener Kompetenzen leistete und leistet die Gesellschaft CH-Q mit ihrem Qualifikationshandbuch zur Selbstevaluation erworbener Kompetenzen. (Schweizerisches Qualifikationsprogramm zur Berufslaufbahn, 1999 - 2014)

Meine Fragestellung scheint also ein noch wenig beforschtes Feld der supervisorischen Beratungstätigkeit zu thematisieren.

Praxisbeobachtung

Professionalität entsteht durch professionelle Erfahrung.

Interessant scheint mir weiter die Feststellung von Berg: "Lernerseitig sind beim selbstgesteuerten Lernen besonders die Frage der Lernmotivation und der kognitiven Lernstrategien von Bedeutung." (Berg, 2006, S. 15). Zu beiden Aspekten will ich in meiner empirischen Arbeit mit passenden Fragen Datenmaterial erheben und auswerten (siehe dazu auch Kapitel 4.2.2 und 4.3).

4.1.2 selbstreflexives Lernen

Typisch für alle beratenden Berufe (hier Supervision) ist, dass die Reflexion des eigenen beruflichen Handelns eine zentrale Evaluations- und Qualitätssicherungsmaßnahme darstellt. Rolf Haubl beschreibt diese Fähigkeit in seinem Buch '*Unter welchen Bedingungen nützt die Supervisionsforschung der Professionalisierung supervisorischen Handelns?*' als Kompetenz zur "Reflexion-während-des-supervisorischen-Handelns" um die "Reflexion-über-das-supervisorische Handeln" (Haubl, 2009, S. 191) anschliessen zu können.

Man spricht von selbstreflexivem Lernen und meint damit Lernprozesse, bei denen das Objekt des Lernens Prozesse der lernenden Person (hier SupervisorIn) sind und durch die lernende Person selbst reflektiert werden. Oder, wie Matthias Fink formuliert: "Selbstreflexives Lernen setzt [...] am Nachdenken über das eigene Lernen an und dreht sich zurück bzw. wendet sich um oder auf das Gelernte." und weiter, es bezieht sich "auf die aktive Auseinandersetzung der Lernenden mit den eigenen Lernprozessen, -gegenständen oder -resultaten" (Fink, 2010, S. 12). Selbstreflexives Lernen kann sowohl formell (in Ausbildungsangeboten) wie auch informell ausgeübt werden.

Praxisbeobachtung

Informelles selbstreflexives Lernen stellt hohe Anforderungen an Lernende.

Das mit dieser Arbeit fokussierte *informelle selbstreflexive Lernen* stellt hohe Anforderungen an Lernende. Es braucht zuallererst einmal die Kompetenz, das eigene Lernen selbstständig zu gestalten und die Verantwortung für den Lernprozess übernehmen zu können.

Dies umfasst die Fähigkeiten, Lernziele, Lernformen und Lerninhalte eigenständig zu definieren und den Lernerfolg selbst evaluieren zu können. (Humboldt-Universität zu Berlin, 2015) Oder, wie Berg in seinem Buch '*Selbstgesteuertes Lernen im Team*' beschreibt, wachsen die Anforderungen an die kognitiven Organisations- und Steuerungsfähigkeiten eines Lerners, je selbstgesteuerter ein Lernprozess verläuft. (Berg, 2006, S. 23).

Zusätzlich benötigt selbstreflexives Lernen jedoch nicht nur die oben beschriebenen Kompetenzen der Selbstorganisation, sondern auch die Fähigkeit, sein eigenes (professionelles) Handeln wahrnehmen und so überhaupt in die Reflexion einbringen zu können. (Haubl, 2009, S. 191)

4.1.3 Informelle Lernformen für SupervisorInnen

Selbstverständlich besuchen SupervisorInnen formale Weiterbildungen. In formalen Weiterbildungen finden sich alle bekannten Lehr- und Lernformen wie Frontalunterricht, Gruppenarbeit, interaktives Lernen, Stilles Arbeiten u.v.m. Diese Arbeit beforscht die von SupervisorInnen genutzten Formen des informellen selbstreflexiven Lernens.

Ich werde hier also zunächst den aktuellen Stand der Wissenschaft zum Thema Lernformen beleuchten um anschliessend zu erforschen, ob es Empfehlungen zu bestimmten Lernformen für praktizierende SupervisorInnen gibt.

Bereits 1997 hält Bruno Krapf, damals Titularprofessor für Pädagogik am Pädagogischen Institut der Universität Zürich in einem Essay zu neuen Lehr- und Lernformen fest: "Die Trennung von Lehren und Lernen ist überholt." und "Andere Erkenntnisformen sind zugelassen." (Krapf, 1997, S. 4)

Gleichzeitig bewirkte die Einführung der Idee des lebenslangen Lernens (EAEA, 2015) (EU, 2000) die Gleichstellung des formalen und informellen Lernens und entliess damit die Schulen aus der Alleinhoheit als Lernort. So war es nur folgerichtig, dass auch die bisherigen Ideen zu einem definierten Set von Lehr- und Lernformen nicht mehr gehalten werden konnten.

Es scheint sich ein Bewusstsein, dass es auch in der Bildung ein '*Form follows Function*'¹¹ geben könnte zu entwickeln. Ganz im Sinne von: 'Falls Lernen stattgefunden hat, dann muss es auch eine Form des Lernens gegeben haben'. Diese Entwicklung wurde und wird durch die Umstellung des Bildungssystems auf Kompetenzorientierung weiter beschleunigt. Hat dies doch zur Folge, dass formelles, informelles und beiläufiges Lernen gleichberechtigt einbezogen werden und es unerheblich ist, mit welcher Lernform die Kompetenz erworben wurde. (Dehnbostel, Seidel, & Stamm-Riemer, 2010, S. 46)

Um also Lernformen zu definieren, würde man bei dieser Art des Vorgehens erstmal erkennen wollen, wann, wo und unter welchen Bedingungen Lernen stattgefunden hat. Der Prozess, welcher zum Lernergebnis führte, enthielte dann die (erfolgreiche) Lernform.

Entsprechend schliesst Bruno Krapf sein oben erwähntes Essay mit dem Plädoyer: "Wissenschaftlich sein heisst hier, einen Zusammenhang zwischen dem, was geschehen soll, und dem, was sich wirklich ereignet, herstellen, und das erfordert tiefgreifende Veränderungen im Lehr- und Lernverhalten. Es braucht neue Lehr- und Lernformen." (Krapf, 1997, S. 5)

Ich habe in der Literatur keine Arbeiten zum Thema Lernformen im informellen selbstreflexiven Lernen gefunden. Die Ergebnisse meiner Interviews könnten allenfalls Rückschlüsse auf die von den befragten praktizierenden SupervisorInnen genutzten Lernformen erlauben.

¹¹ "Form follows Function (dt.: Die Form folgt der Funktion) ist ein Gestaltungsleitsatz aus Design und Architektur. Er postuliert, dass die Form - die Gestaltung von Dingen - sich aus ihrer Funktion, d.h. ihrem Nutzzweck ableiten soll." (Zey, 2000)

4.2 Unterschiedliche Dimensionen von Lernstrategien (Lernfokus)

Jeder Mensch ist einzigartig und lernt in seiner ihm eigenen Art (Baumeler, 2014, S. 11). Dies zeigt sich auch darin, dass Menschen im Verlaufe ihres Lebens ganz eigene, unterschiedliche und individuelle Vorgehensweisen des Lernens erworben haben. Wer sich mit Lernstrategien beschäftigt, steht somit schnell vor einer grossen Fülle unterschiedlichster Beschreibungen von Vorgehensweisen, wie sich Menschen im Lernen organisieren.

Um Lernstrategien strukturiert unterscheiden zu können, werde ich mich in dieser Arbeit des Modells 'Zielematrix' von Baumeler/Frischknecht bedienen. (Baumeler, 2014, S. 27) Durch die Zuordnung der Lernstrategien (Vorgehensweisen) zu den im Modell (Abb. 1) vorgeschlagenen vier Dimensionen wird unterscheidbar, worauf die von mir befragten praktizierenden SupervisorInnen in ihrem Lernen fokussieren, d.h. worauf sie in ihrem Lernen den Schwerpunkt legen, was sozusagen der Mittelpunkt ihres Lerninteresses darstellt. Die genutzten Lernstrategien können so sinnvoll unterschieden und analysiert werden.



Abb. 1: Ziele-Matrix (Baumeler, 2014, S. 27)

Wie in Abbildung 1 ersichtlich, lassen sich gemäss diesem Modell Lernziele (und auch Lernstrategien) nach folgenden vier Dimensionen bzw. zwei Dimensionsachsen verorten: Allgemein/Konkret und Innen/Aussen. Auf der Achse Allgemein/Konkret werden Ziele darauf

hin unterschieden, ob diese eher generell formuliert sind oder ob eine ganz konkret formulierte Absicht vorliegt. Auf der Achse Innen/Aussen werden Ziele daraufhin unterschieden, ob sie eher eine innere Handlungsveränderung des Subjekts beabsichtigen oder ob eher äussere Ergebnisse angestrebt werden (Handlungsorientiert). (Baumeler, 2014, S. 27)

Zur Analyse des **Lernfokus auf der Achse Allgemein/Konkret** unterscheide ich drei Ebenen:

- Makroebene, Kernkompetenzen als übergeordnetes Lernziel: Jedes Berufsfeld zeichnet sich durch definierbare Kernkompetenzen aus. (Ghisla, 2011, S. 10) Berufliches Lernen sollte - nebst anderem - die Weiterentwicklung dieser Kernkompetenzen fokussieren.
- Mesoebene, Lernfokus innerhalb eines Lernziels: Im Kapitel 4.2.2 begründe ich das zur Analyse dieser mittleren Lernfokusebene genutzte Modell der sechs Logischen Ebenen nach Gregory Bateson¹² und Robert Dilts (Dilts & DeLozier, 2000, S. 667). Dieses Modell eröffnet ein gutes Verständnis unterschiedlicher Lernfokuse innerhalb eines übergeordneten Lernziels.
- Mikroebene, einzelne prozessuale Lernschritte: Wie genau wird beim Lernen vorgegangen? Welche Strategien werden verfolgt? Was wird getan und was weggelassen?

In den folgenden Kapiteln 4.2.1 und 4.2.2 begründe ich theoriegeleitet die Kernkompetenzen von Supervision als übergeordnetes Lernziel (Makroebene) und das zur Analyse der mittleren Lernfokusebene genutzte Modell der Logischen Ebenen (Mesoebene, s. oben).

Die zur Analyse des **Lernfokus auf der Achse Innen/Aussen** sowie die zur Analyse der einzelnen prozessualen Lernschritte (Mikroebene, s. oben) genutzten Theorien begründe ich im Kapitel 4.3.

4.2.1 Kernkompetenzen von SupervisorInnen (Makroebene)

Die Anforderungen jedes Berufes können in sogn. Kompetenzen und die zur Erbringung der Kompetenzen benötigten Ressourcen beschrieben werden. (Ghisla, 2011, S. 10) Die für eine bestimmte Berufsgattung wesentlichsten Kompetenzen werden als sogn. Kernkompetenzen beschrieben.

Somit gilt es zunächst festzustellen, welche Kernkompetenzen eine SupervisorIn in erster Linie für ihr berufliches Schaffen benötigt. Diese gilt es sodann in einem kontinuierlichen Lernprozess laufend zu festigen und zu verfeinern, um so die beruflich/professionelle Kompetenz zu halten und zu steigern.

Während einzelne Autoren die Kernkompetenz(en) von BeraterInnen bzw. SupervisorInnen sehr einfach mit "Reflexion ist die Kernkompetenz von SupervisorInnen." (Tatschl, 2004, S.

¹² Gregory Bateson s. Fussnote 4, Kapitel 1.4, Werkzeuge

34) oder "Eigenreflexion ist von Supervision nicht wegzudenken und muss fester Bestandteil professioneller Praxis von Supervisor/innen sein." (Schigl, 2013, S. 47) beschreiben, fallen andere Beschreibungen wesentlich umfangreicher aus.

So unterteilt der schweizerische Berufsverband für Supervision bso die Kernkompetenzen des Berufsbildes in die drei Bereiche *Fachkompetenz*, *Methodenkompetenz* und *Selbst- und Sozialkompetenz*. (bso, 2009, S. 7ff) Eine genauere Analyse der drei Kompetenzbereiche zeigt, dass auch beim bso die Reflexions- und Selbstreflexionsfähigkeit einen sehr hohen Stellenwert einnimmt. So steht bspw. unter Methodenkompetenz: "Berater/innen bso können komplexe Situationen wahrnehmen, einordnen reflektieren und adäquat intervenieren." oder weiter "Berater/innen bso sind in der Lage, ihre Denkmuster zu verändern." oder "Berater/innen bso arbeiten respektvoll und anschaulich. Sie verfügen über die Fähigkeit, die Form, das Design und den Verlauf eines Beratungsprozesses nach Kriterien einer inneren Ordnung zu gestalten." (bso, 2009, S. 8) Alle diese Kompetenzen verlangen nach einer hohen Reflexionskompetenz als Ressource. Ohne eine solche könnten diese Kompetenzen nicht gelebt werden.

Und ich meine, was Ebert in seinem Werk '*Reflexion als Schlüsselkategorie professionellen Handelns in der Sozialen Arbeit*' schreibt gilt durchaus auch für SupervisorInnen: "Wenn professionelles Handeln nicht von „Versuch und Irrtum“ oder vom „Zufall“ geprägt sein soll, ist es erforderlich, das Handeln zum Gegenstand von Reflexion zu machen." (Ebert, 2008, S. 32)

Analog zum bso (s. oben) argumentieren Fröhlich & Kündig, indem sie zunächst als eigentliche Kernkompetenz "...die Fähigkeit komplexe Situationen wahrzunehmen, zu verstehen und in ihnen handlungsfähig zu werden und zu bleiben." benennen. Und weiter "Diese Kernkompetenz umfasst selbstredend Teilkompetenzen wie Fachkompetenz, Methodenkompetenz, interaktionale Kompetenz und Reflexionskompetenz, ist diesen aber vor- und übergeordnet." (Fröhlich & Kündig, 2007, S. 199)

Weitere Recherchen bei Theuermann "Die Reflexion der beruflichen Tätigkeit tritt durch die Supervision in den Vordergrund" (Theuermann, 2008, S. 183), bei Altrichter "Sowohl die Unsicherheit angemessener Handlung in komplexen Situationen als auch ihr prinzipiell prekärer Wertbezug erfordern die Reflexion der Handlung und die Fähigkeit und Bereitschaft, Handlung aufgrund dieser Reflexionsergebnisse weiterzuentwickeln..." (Altrichter, 2008, S. 273), bei Busse, Hansen & Lohse "Schließlich muss ein Berater einen reflexiven Zugang zu sich, seinen biographischen und berufsbiografischen Prägungen als entscheidenden Resonanz- und Wirkfaktor im Beratungsprozess haben." (Busse, Hansen, & Lohse, 2013, S. 19) und bei Lackner "Dabei ist die Reflexion der Kunstgriff schlechthin." (Lackner, 2009, S. 59) ergeben eine einheitliche Erkenntnis. Alle Autoren erwähnen übereinstimmend die Reflexionskompetenz als wesentliche supervisorische Fähigkeit.

Praxisbeobachtung

Reflexion und Selbstreflexion sind Kernkompetenzen der SupervisorIn.

Daraus ist zu folgern, Reflexion und Selbstreflexion sind herausragende Kompetenzen für Supervision. Interessanterweise sowohl als personale Kompetenz der SupervisorIn, sollte er/sie doch sich selber in einem reflexiven und selbst-reflexiven Zustand halten können, wie auch als Fachkompetenz, ist doch das Produkt, welches die SupervisorIn verkauft, ebenfalls Reflexion und Selbstreflexion, wie auch als Lehrkompetenz. Im optimalen Fall wirkt nämlich Supervision bei der SupervisandIn (KundIn) im Sinne generativen Lernens über die direkte Reflexion ihres beruflichen Handelns hinaus und installiert Reflexionskompetenzen in deren eigener Befähigung zur alltäglichen Selbstführung.

4.2.2 Lernfokus innerhalb eines übergeordneten Lernziels (Mesoebene)

Zur feineren Unterscheidung und Kategorisierung der verwendeten Lernfokusse eignet sich das Modell der sechs 'Logischen Ebenen' von Robert Dilts (Dilts & DeLozier, 2000, S. 667). Dieses Modell (Abb. 2 und Abb. 3) beleuchtet unterschiedliche Abstraktionsebenen des Lernens und Verstehens. NLPedia, die NLP Enzyklopädie im Internet schreibt dazu: "Der Begriff der logischen Ebenen wurde Mitte der 80er Jahre von Robert Dilts geprägt. Er selber bezieht sich bei seinem Modell auf die logischen Ebenen des Lernens und der Veränderung von Gregory Bateson, dem wiederum die Theorie der logischen Typen in der Mathematik von Bertrand Russell vorhergeht." (NLPedia, 2000)

Paul Tosey, welcher sich vertieft mit der Entstehung des Modells beschäftigt hat, schreibt:

"Russell's Theory of Logical Types distinguishes between levels of abstraction... the notion of logical types is used by Bateson as a way of charting the classification inherent in all perceiving, thinking, learning, and communicating." (Tosey, 2006, S. 2)

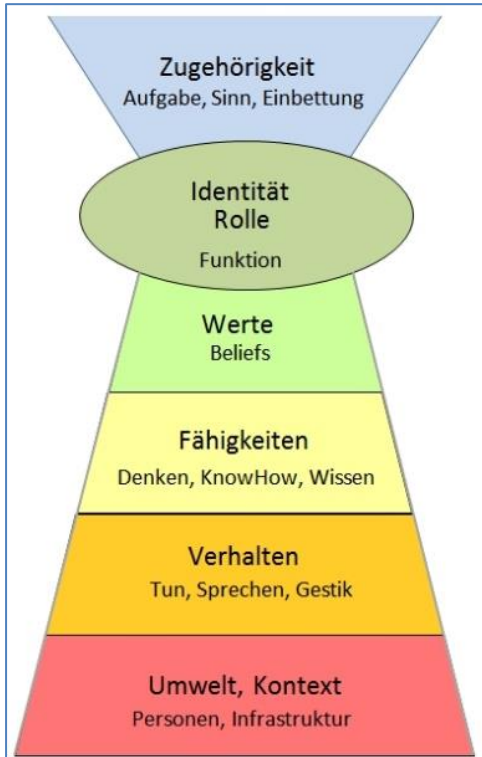


Abb. 2: Logische Ebenen (Gestaltungsebenen)
 - Auszug aus Trainingshandbuch der NLP-Akademie Schweiz (Baumeler, 2014, S. 15)



Abb. 3: Flipchart, Info- u. Grundlagen-seminar der NLP-Akademie Schweiz

Kurzcodes

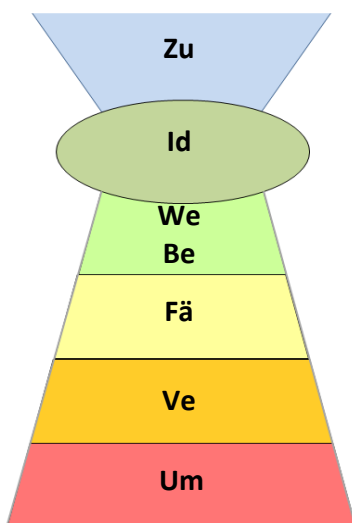


Abb. 4: Logische Ebenen - In dieser Arbeit verwendete Kurzcodes

Lernstrategie Nr. 33
Wenn etwas schwierig war werde ich hellhörig (wenn Sitzung mühsam ist). Dann ist da etwas zum Lernen drinnen. Ich suche dann Erkenntnisse.

Jede Lebenssituation, also auch jede Lernsituation, gestaltet sich auf den sechs Ebenen des Modells. Die Abbildungen 2 und 3 (oben) zeigen unterschiedliche Darstellungsformen desselben Modells. In aller Regel werden die Ebenen in der folgenden Reihenfolge von unten nach oben dargestellt: 1. Umwelt, Materie; 2. Verhalten, Muskeln; 3. Fähigkeiten, Denken; 4. Werte, Haltung, Beliefs; 5. Identität, Rolle; 6. Zugehörigkeit, Spiritualität, Aufgabe. Wie in Abb. 3 notiert, fokussieren die ersten zwei Ebenen (Umwelt, Verhalten) eher äusserliche Erscheinungen. Wohingegen die Ebenen vier bis sechs innere Haltungen betrachten (siehe dazu auch die Ausführungen im Kapitel 4.3.2). Die Ebene 3, Fähigkeiten enthält beides. Es gibt Fähigkeiten, die sind an äusseren Handlungen gut erkennbar (z.B. das Wissen über eine Fremdsprache) und es gibt Fähigkeiten, die lassen sich nicht ohne weiteres an Handlungen erkennen (z.B. die Fähigkeit sich selber zu reflektieren). Abb. 4 zeigt die im empirischen Teil dieser Arbeit benutzten Kurzcodes zur Bezeichnung der Ebenen.

Die Unterscheidung der Ebenen im Lernen ist deshalb bedeutungsvoll, weil Lernen unterschiedliche Wirkungen zeitigen wird, je nachdem, auf welche dieser Ebenen eine LernerIn ihr Hauptaugenmerk (Fokus) im Lernen richtet.

Das Modell wird deshalb häufig in Pyramidenform dargestellt. Diese soll darauf hinweisen, dass Lernen auf 'höherer' Ebene vielfältigere Auswirkungen auf darunterliegende Ebenen hat, als das Lernen auf tieferliegender Ebene Veränderungen auf höheren Ebenen bewirkt. Somit kann Lernen, welches die höheren Ebenen des Modells fokussiert, als qualitativ wertvoller gesehen werden. Es wird dann auch von generativem Lernen gesprochen, da ein Lernen auf Werteebene in aller Regel zu intrinsischem Interesse an dem Erwerb von neuen bzw. erweiterten Fähigkeiten und Verhalten führt. (Dilts & DeLozier, 2000, S. 437) (Germ, Müller, & Harms, 2013, S. 292)

Beispielsweise könnten Lernaufgaben einer SupervisorIn mit Fokus auf Ebene 1, *Umwelt, Materie* etwa lauten: "Ich will darauf achten, immer ein, zwei Schreibblöcke zur Verfügung zu haben." oder "Vor jeder Sitzung den Raum lüften." Sollte die betreffende SupervisorIn ihren KundInnen jedoch mangelnde Achtung und Wertschätzung (Ebene 4, *Werte, Haltung, Beliefs*) entgegenbringen, dürften solche Lernfokusse auf der Umgebungsgestaltung (*Umwelt, Materie*) wenig bis keine Veränderung der mangelnden Werthaltungen bewirken. Umgekehrt liegt es allerdings auf der Hand, dass wenn ebendiese SupervisorIn lernt, ihren KundInnen mit Wertschätzung und Achtung zu begegnen, dies automatisch auch Auswirkungen auf ihr Verhalten und auf die Umgebungsgestaltung während der Supervision zeitigen wird. So könnten die optimierten Werthaltungen und Beliefs ganz automatisch dazu führen, dass genügend Schreibmaterial aufliegt, der Raum immer gut gelüftet ist und noch weitere sinnvolle Vorkehrungen getroffen werden.

Praxisbeobachtung

Erwirbt ein Mensch eine neue Werthaltung hat dies vielfältigere und selbstbestimmtere Auswirkungen als wenn er eine neue Strategie lernt.

Elisabeth Fröhlich und Hermann Kündig sprechen in diesem Zusammenhang vom 'professionellen Selbst von Berater/innen' und führen aus, dass erst dieses zu einem professionellen Bewusstsein führe, welches "die Aufmerksamkeit der Berater/in so [steuert, d. Ver.],

dass Informationen verarbeitet und Handlungsmuster ausgewählt werden, die im Hinblick auf Handlungsziele bzw. Beratungsziele relevant sind." (Fröhlich & Kündig, 2007, S. 197)

4.3. Lernstrategien (Mikroebene)

4.3.1 Innere und äussere Aspekte der persönlichen Lernkultur als Teil der Lernstrategie

Lernen ist immer auch kulturell eingebettet sowohl bezüglich der Lernziele (Was sollte ich lernen? Was will ich lernen?) wie auch der Lernatmosphäre (Was darf gelernt werden? Wie darf gelernt werden? Ist lernen 'cool'?).

Seit den 1960iger Jahren postuliert die UNESCO eine Kultur des *lebenslangen Lernens*¹³ als Rahmen zum erfolgreichen Erwerb kollektiver und individueller Lernstrategien.

So schreibt denn auch Birgit Brouër in ihrem Buch *Selbstbeurteilung in selbstorganisationsoffenen Lernumgebungen*: "Um diesen Anforderungen [Erwerb von Lernstrategien, d. Verf.] gewachsen zu sein, muss sich eine Kultur des lebenslangen Lernens entwickeln, in der Lernen zu einem selbstverständlichen Teil des täglichen Lebens wird." (Brouër, 2014, S. 11). Dabei wird mit dem Begriff *Kultur* darauf verwiesen, dass es für erfolgreiche Lernstrategien mehr bedarf als ein Set sinnvoller Verhaltens- und Denkabläufe. (s. auch Kapitel 4.3.2)

Wenn ich in dieser Arbeit frage: 'Wie gehen SupervisorInnen vor, um selber Lernende zu bleiben?', interessiere ich mich sowohl für äussere Aspekte (Handlungsorientiert) als auch für innere Aspekte (Haltungsorientiert) der persönlichen Lernkultur. Dies geschieht durchaus im Bewusstsein, dass persönliche und extrapersonale Lernkultur nicht wirklich voneinander getrennt betrachtet werden können.

Dieses Verständnis spiegelt sich auch in der Fachliteratur. So beschreiben bspw. John Hattie und Gregory C.R. Yates in ihrem Standardwerk für Lehrer '*Lernen sichtbar machen aus psychologischer Perspektive*' im Vorwort des Buches zunächst extrapersonale Aspekte von Lernkultur, wie: "Diese [wichtigsten, der Verf.] Aspekte [des Schullebens, der Verf.] beginnen mit der Geisteshaltung der Erwachsenen in der Schule

Lernstrategie Nr. 78

Vor der Sitzung nehme ich mir einen Beobachtungspunkt vor. Diesen notiere ich oben auf dem Notizblatt so, dass ich das während der Sitzung sehe. Meistens eingerahmt, so ist es augenscheinlich, dadurch ist es häufig präsent.

¹³ Pressemitteilung des SVEB (Schweiz. Verband für Weiterbildung) vom 15.10.2015:

"ET2020 fokussiert das Lebenslange Lernen - Im Strategischer Rahmen für die europäische Zusammenarbeit der allgemeinen und beruflichen Bildung ET 2020 wird das Lebenslange Lernen weiterhin stark gewichtet. Die Europäische Kommission hat im Oktober den Bericht «Draft Joint Report ET2020» publiziert. ET2020 ist ein strategischer Rahmen für die europäische Zusammenarbeit im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung. Der europäische Verband der Erwachsenenbildung (EAEA) wie auch der SVEB begrüssen im Bericht den Fokus auf das Lebenslange Lernen und die Tatsache, dass die Weiterbildung ein wichtiger Bestandteil des ET2020 bleibt." (SVEB, 2015)

(der Schulleitenden, der Lehrpersonen, der Assistenzkräfte..." (Hattie & Yates, 2015, S. XIII) und formulieren in der Folge ein 4-Punkte Lernprogramm zur Schaffungen einer extrapersonalen Kultur des Lernens. Um dann weiter auszuführen "Es gibt viele soziale Aspekte des Lernens - das Klima des Vertrauens, um Fehler beim Lernen zuzulassen, Lehrpersonen- und Peerbeziehungen sowie die Ansichten über uns selbst und das Selbstvertrauen, es zu schaffen." (Hattie & Yates, 2015, S. XIX). Womit sowohl extrapersonale wie auch persönliche Aspekte einer positiven Lernkultur angesprochen werden.

In meiner Forschungstätigkeit zur vorliegenden Arbeit bin ich auf keine Forschung zur persönlichen Lernkultur gestossen.

Zur Analyse der persönlichen Lernkultur der von mir befragten SupervisorInnen nutze ich das im Kapitel 4.2.2 vorgestellte Modell der sechs Logischen Ebenen (Abb. 2, 3 und 4). Wie dort ausgeführt umfassen die Ebenen 1 bis 3 eher äussere Aspekte (Handlung) während die Ebenen 4 bis 6 innere Anteile (Haltung) einer Situation beschreiben. Umgebung, Verhalten und Fähigkeiten sind von aussen (für andere) mindestens teilweise wahrnehmbar, die weiteren Ebenen nur indirekt durch Befragung und beobachtende Explizierungen.

Die Erforschung, welche Elemente der persönlichen Lernkultur von SupervisorInnen für deren Lernen unterstützend sind, ist nicht Gegenstand dieser Arbeit. Sollte dieses Thema von zukünftigen Forschern aufgegriffen werden, sind die Daten meiner Arbeit allenfalls hilfreich.

4.3.2 Horizontale und vertikale Strategien

Ergänzend bietet das Modell der Logischen Ebenen welches unter Kapitel 4.2 eingeführt wurde, auch ein erweitertes Verständnis für Lernstrategien. Lassen sich damit doch sowohl Strategien im zeitlichen Ablauf (sogn. Wenn-Dann-Pläne (Mischel, 2015, S. 87)) wie auch gleichzeitige Strategien (Kultur, Haltung) gleichermassen gut abbilden.

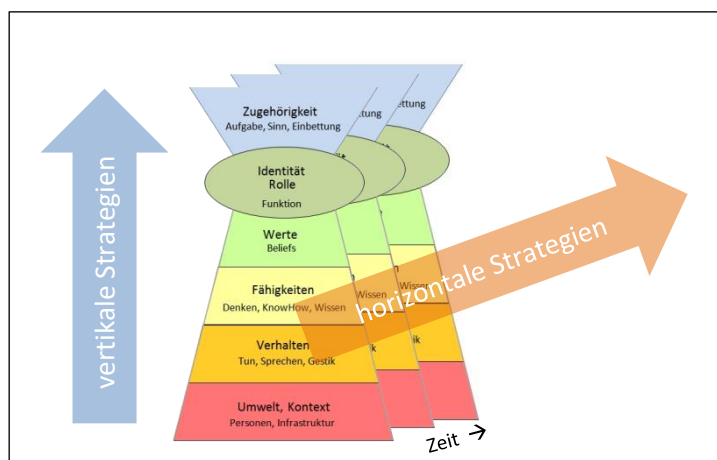


Abb. 5: Vertikale und horizontale Strategien

Die Abbildung 5 zeigt beide Arten von Strategien. Gemeinhin werden unter dem Begriff Lernstrategien Vorgehensweisen *in zeitlicher Abfolge*, welche einen Lernzuwachs bewirken sollen, verstanden. (Gschwendtner & Ziegler, 2006, S. 103) (Bendorf, 2006, S. 197ff) Im Modell der Logischen Ebenen erscheinen solche Strategien als *horizontal*, da sie eine Serie von sich zeitlich folgenden Verhaltensformen und die dazu benötigten Fähigkeiten (Wissen) beschreiben ohne explizit auf die weiteren Ebenen des Modells (*vertikal*) Bezug zu nehmen. Obschon auch diese Ebenen implizit natürlich immer aktiv sind. Als *vertikal* bezeichne ich demgegenüber Strategien, welche eine Haltung fokussieren. Also, wenn z.B. jemand sagt: 'Für welches Studium du dich entscheidest, ist nicht so wichtig, wichtig ist, dass du dafür motiviert bist und Freude hast.' beschreibt diese Strategieempfehlung keine Verhaltensabläufe sondern eine Haltung, die es *während des Tuns*, also gleichzeitig zum Handeln, einzunehmen gilt.

Als Beispiel des Zusammenspiels von horizontalen und vertikalen Strategien notiere ich hier die Reaktion einer von mir im Rahmen eines Modellingprojektes¹⁴ befragten Verkäuferin. Auf die Frage 'Wie gehen Sie vor, um beim Verkaufen so viel Erfolg zu haben?' verneinte sie zunächst das Vorhandensein einer horizontalen Strategie (Ebene 2, Verhalten). Sie sagte: "Nein, das ist kein Vorgehen. Ich habe das Gefühl, das ist mehr etwas, was mir einfach im Blut liegt. Ok, wenn ich mir das so überlege, hat es wohl mit Neugierde (Ebene 4, Werte) zu tun. Ich freue mich auf jeden Kunden, bin neugierig, was ich diesmal wohl Neues erfahren werde." und erst anschliessend "Ja, was mir noch in den Sinn kommt: Oft bleibe ich noch für einen Moment im Auto sitzen, höre meinen Enja-Song und bereite mich innerlich auf die Begegnung vor, um erst dann zum Kunden zu gehen." um dann nochmals zu erwähnen "Ja, es ist einfach die Neugierde auf den Kunden und die Freude an dem, was ich mache. Und natürlich auch, erfolgreich zu sein." (Herzog & Frischknecht, 1993, S. 9)

Ihre Antwort wechselt von der Ebene der Werthaltungen und Beliefs (es liegt mir im Blut, Neugierde) zur Ebene Verhalten (bleibe im Auto sitzen, höre Musik) um dann nochmals die Wichtigkeit der inneren Haltung und Werthaltungen (Neugierde, Freude, Erfolg) zu betonen. Hier zeigt sich eine weitere analytische Stärke des Modells der Logischen Ebenen: Da Werthaltungen unabhängig vom täglichen Verhalten längerfristig stabil bleiben, ist es sinnvoll, die Ebenen (hier *Werte* und *Verhalten*) voneinander zu unterscheiden. Wir können davon ausgehen, dass die Verkäuferin auch bei verändertem Verhalten, also ob sie nun im Auto sitzt und Musik hört oder anschliessend mit der KundIn spricht, ihre genannten Werthaltungen von Neugierde, Freude und Erfolg gleichermassen lebt bzw. leben möchte. Werthaltungen und Beliefs zeigen sich somit als prägender für die Lebensgestaltung denn einzelne Verhaltensweisen. Und, ein Mensch wird neues Verhalten suchen, wenn ihm das zur Verfügung stehende Set von Verhalten nicht erlaubt, seine Werthaltungen adäquat zu leben. (Dilts & DeLozier, 2000, S. 1519ff)

¹⁴ Mit den Methoden des NLP-Modelling werden ausgewählte ExpertInnen als Modelle zu exzellenten Strategien befragt. Die dabei angewendeten Methoden erlauben es, "zusätzlich zur strategischen Informationsgewinnung (Umwelt, Verhalten, Fähigkeiten) auch wertvolle, eher analoge Komponenten (Werthaltungen, Überzeugungen, Rollenverständnis, gelebte Metapher etc.)" (Megha & Frischknecht, 2013, S. 104) heraus zu finden (elizitieren). Dadurch wird es möglich, die exzellenten Strategien auf einer prozessualen Ebene zu beschreiben und zum Nutzen für andere Menschen transferierbar zur Verfügung zu stellen.

Ein anderes Beispiel für eine horizontale Strategie (Verhalten und Denken im zeitlichen Verlauf) gab eine Verkäuferin auf die Frage 'Wie gehen Sie vor, wenn es beim Kunden nicht gut läuft?', indem sie mit einem typischen Wenn-dann-Plan antwortet: "Wenn ich merke, dass sich der Kunde im Gespräch weniger engagiert, also, sich zurücklehnt oder von den Unterlagen weg guckt oder von anderem zu reden beginnt, dann mache ich das auch. Ich schliesse dann das Gespräch, verabschiede mich und gehe in einem ruhigen Moment im Auto alles nochmals Schritt-für-Schritt durch. Was hätte ich besser machen können?" (Herzog & Frischknecht, 1993, S. 9)

Solche Wenn-Dann-Pläne sind gemäss den Langzeitstudien (1960 - 2015) welche von Walter Mischel und seinem Team in 'Der Marshmallow Test' (Mischel, 2015, S. 87) veröffentlicht wurden, die weitaus wirkungsvollsten Vorgehensweisen zur Implementierung neuen (erwünschten) Verhaltens.

4.4 Zwischenfazit

In meiner Literaturforschung habe ich keine wissenschaftlichen Arbeiten zu meiner Fragestellung gefunden.

Folgendes konnte theoretisch hergeleitet und begründet werden:

- Die Reflexions- und Selbstreflexionskompetenz als die herausragende berufliche Kernkompetenz für praktizierende SupervisorInnen.
- Der in der Arbeit genutzte Terminus des informellen selbstreflexiven Lernens.
- Die Unterscheidung von Lernstrategien in Makro-, Meso- und Mikroebene und die zur Analyse genutzten Modelle der Logische Ebenen (Dilts & DeLozier, 2000, S. 667) sowie der Wenn-Dann-Pläne (Mischel, 2015, S. 87).
- Lernen ist kulturell eingebettet. Sowohl extrapersonal systemisch in der Kultur, welche eine lernende Person umgibt, wie auch in der persönlichen Lernkultur der lernenden Person.

Lernstrategie Nr. 18

Ich habe 3 Ordner im Format A5 (Adoc Sichtbuch). Je einen für Coaching/SV, für Gruppen/Seminar und für Lernen/Vorträge. Das sind so kleine durchsichtige Mäppli. Das kann ich raus- und mitnehmen in Sitzung, nachher wieder reintun. So kann ich während der Sitzung die notierte Idee aufnehmen und umsetzen.

5. Eigene Erhebung bei praktizierenden SupervisorInnen

Im empirischen Teil dieser qualitativen Forschungsarbeit lege ich dar, worauf die von mir befragten praktizierenden SupervisorInnen beim selbstreflexiven Lernen Wert legen, und wie sie vorgehen, um sich im fortlaufenden Lernprozess zu halten.

5.1 Methodik

Selbstreflexives Lernen in der supervisorischen Praxis ist ein individueller Prozess der SupervisorIn. Sie entscheidet wann, wie und vor allem auch was sie in den Fokus ihres Lernens befördern will. Diese Entscheidung ist abhängig von ihr als autonom handelndem Subjekt, von der Bedeutung die sie dem Gegenstand des Lernens gibt, ihrem individuellen Lernziel und ihrer individuellen Wahrnehmungs- und Reflexionsbefähigung.

Wenn Philipp Mayring schreibt "Subjektive Bedeutungen lassen sich nur schwer aus Beobachtungen ableiten. Man muss hier die Subjekte selbst zur Sprache kommen lassen; sie selbst sind zunächst die Experten für ihre eigenen Bedeutungsgehalte." (Mayring, 2002, S. 66), dann stimmt dies nicht nur für subjektive Bedeutungen sondern im selben Masse auch für subjektive Wahrnehmungen und daraus abgeleiteten (Lern-)Strategien.

Deshalb wird in dieser Forschungsarbeit als Erhebungsmethode zur Datensammlung eine schriftliche Befragung und das qualitative Interview (Moser, 2015, S. 94, 117) bei praktizierenden SupervisorInnen als ExpertInnen ihres Feldes gewählt. Die Aussagen im Interview werden während dem Gespräch handschriftlich (punktuell) und digital (komplette Aufnahme auf Tonträger) erfasst, um anschliessend analysiert und ausgewertet zu werden.

Es geht somit um die Exploration des Forschungsgegenstands. Es sollen gewisse Evidenzen erarbeitet werden, um zu verstehen, ob die Hypothesen quantitativ erforscht werden sollen. Bei ausreichender qualitativer Datenmenge könnten zukünftige ForscherInnen sich der quantitativen Analyse der hier (und anderswo) erhobenen Daten zuwenden.

5.1.1 Erhebungsverfahren

Methodische Vorüberlegungen

Die InterviewpartnerInnen sollen aktiv als professionelle SupervisorInnen tätig sein und sich bereits über eine gewisse Berufserfahrung ausweisen können. So sind sie befähigt, zur Forschungsfrage fundierte Auskünfte zu geben. Ich habe mich deshalb zu einem zweistufigen Auswahlverfahren entschlossen.

Auswahlverfahren und schriftliche Befragung: Im ersten Schritt werden SupervisorInnen bso aus der Datenbank der NLP-Akademie Schweiz (NLPA) angeschrieben. Dabei handelt es

sich einerseits um SupervisorInnen welche durch die NLPA ausgebildet wurden und andererseits um der mir sonstwie bekannte SupervisorInnen bso. Bei durch die NLPA ausgebildeten SupervisorInnen war ich selbst Dozent und Experte in der Ausbildung. Dies gilt es bei der Auswertung der Aussagen allenfalls zu gewichten.

Dieser erste Schritt (schriftliche Befragung) soll mir also

- Informationen liefern um anschliessend praktizierende SupervisorInnen für das Experteninterview angehen zu können. Nicht praktizierende SupervisorInnen kommen für das Interview nicht in Betracht (Auswahlverfahren). Und
- mit dieser schriftlichen Befragung will ich gleichzeitig erforschen, inwiefern der Lernfokus der Angefragten sich mit den durch meine Forschung definierten Kernkompetenzen deckt.

Qualitative Interviews: Damit ich für die Durchführung der Interviews genügend ExpertInnen zur Verfügung habe, frage ich jeweils eine grössere als die effektiv für meine Arbeit benötigte Anzahl Personen an.

Keinen Einfluss auf die Auswahl haben Faktoren wie Erstberuf, andere besuchte Aus- und Weiterbildungen, Ausbildungsinstitut der Supervisionsausbildung, Gender, Herkunftskultur (Ethnie) und anderes. Es liegt zwar auf der Hand, dass diese (und weitere) Faktoren einen Einfluss auf meinen Forschungsgegenstand haben, jedoch sind diese Einflüsse zur Beantwortung meiner Forschungsfrage nicht von Bedeutung. Überdies würde das Integrieren dieser Faktoren den Rahmen der Arbeit sprengen.

Das für die Datenerhebung gewählte fokussierte Interview mit halbstrukturierten Fragen ermöglicht Situationswahrnehmungen, Wahrnehmungsfokus, Handlungsmotivation und -strategien in offener Form zu erfragen und lässt gleichzeitig Raum zu zielgerichteter prozessorientierter Adaption des Gesprächsverlaufs. Diese Interviewform ermöglicht den Befragten die freie Formulierung ihrer Gedanken zum Thema, welches jedoch prozessual durch die Art der Fragestellungen fokussiert und eingekreist wird. Die Fragen werden vorgängig durch den Interviewer erarbeitet, auf ihre Zielgerichtetheit analysiert und in einem Interviewleitfaden bereitgestellt. (Mayring, 2002, S. 67-72) (Moser, 2015, S. 117-120)

Lernstrategie Nr. 95

*Schreibe es auf meinen Block auf.
Mache rechts auf dem Block so einen
kleinen Rahmen, wo ich das notiere.*

Der Interviewleitfaden beginnt mit einer Einführung ins Thema, die jeder Expertin vorgelesen wird. Der Interviewleitfaden enthält Erfahrungs-/Verhaltensfragen, Meinungs-/Wertungsfragen, Wissensfragen (Moser, 2015, S. 118) bzw. Sondierungsfragen und Leitfadenfragen. Dank der offenen Architektur des Leitfadens kann der Interviewer auch jederzeit Ad-hoc-Fragen zur Vertiefung des Themas einfügen. (Mayring, 2002, S. 70)

Umsetzung in die Forschungspraxis

Auswahlverfahren und schriftliche Befragung: Es werden 50 fachlich qualifizierte SupervisorInnen mit bso anerkannter Ausbildung angeschrieben (35 Frauen, 15 Männer).

Es werden 3 Aspekte erfragt:

- Als Erstes wird unter dem Titel 'Statistische Angaben' erfragt, in welchem Umfang die Person jährlich supervisorisch tätig ist. Zum Ankreuzen stehen zur Auswahl: mehr als 200 Std., 121 - 200 Std., 61 - 120 Std., 25 - 60 Std. und bis 24 Std. jährlich. Dann folgt die Bitte, folgende Aussage mit der entsprechenden Zahl zu ergänzen: "Meine Ausbildung als SupervisorIn habe ich vor ca. ... Jahren abgeschlossen."
- Frage A: "Welche Lernziele / Lernthemen für das berufliche Wachstum (nach der Zertifizierung) als SupervisorIn findest du die wichtigsten? (nenne 1 bis max. 10)"
- Frage B: "Was sind gemäss deiner Einschätzung und Erfahrung die wichtigsten Kompetenzen einer praktizierenden SupervisorIn? (nenne 1 bis max. 10)"

Der Fragebogen zur Auswahl der InterviewpartnerInnen findet sich im Forschungsnachweis zur eingereichten Masterarbeit.¹⁵

Es treffen 34 schriftliche Antworten (22 Frauen, 12 Männer) ein.

Aus den eingegangenen Antworten werden 14 SupervisorInnen mit ausgewiesener langjähriger Erfahrung gewählt und für ein persönliches Interview von 45 Minuten Dauer angefragt.

Qualitative Interviews: Im Interview wurde gezielt nach informellem Lernen gefragt.

Die Hypothesen des Autors und seine Erfahrung in der Schulung und Beratung von SupervisorInnen sind in die Wahl und Formulierung der Fragen des Interviewleitfadens eingeflossen. Die Wahl und die Formulierung der Fragen sind nicht theoriegeleitet.

Alle Interviews wurden mit digitalem Tonträger und gleichzeitig mit handschriftlichen Notizen erfasst.

10 Interviews mit 8 Supervisorinnen und 2 Supervisoren (SVr) konnten durchgeführt werden. Von den 10 SVr praktizieren 2 SVr über 200 Std, 2 SVr 121 - 200 Std, 3 SVr 61 - 120 Std und 3 SVr 25 - 60 Std jährlich (Ø 120 Std) und der Zeitraum, seit dem sie als praktizierende Supervisorin tätig sind, reicht von 3 bis 20 Jahren (Ø 8.7 Jahre).

Lernstrategie Nr. 5

Mache einen Spaziergang. Dadurch kann ich besser integrieren und Prioritäten setzen.

Während des Interviews mache ich mir Handnotizen und wiederhole ab und zu, was ich notiert bzw. verstanden habe, um mit der Expertin guten Rapport zu halten (Baumeler,

¹⁵ Die Forschungsnachweise zur Masterarbeit sind kein Bestandteil dieses Textes. Sie können gerne beim Verlag zur Einsicht bestellt werden.

2014, S. 32). Falls für mich etwas unklar ist bzw. wenn ich meine, dass es die Expertin darin unterstützt über ihre eigenen Strategien mehr Klarheit zu bekommen, dann nutze ich Paraphrasierungen des Aktiven Zuhörens nach Carl R. Rogers¹⁶. Die digitale Erfassung des Interviews wird in der Einleitung angesprochen und das Einverständnis dazu eingeholt.

Der Interviewleitfaden mit Erläuterungen zu den Fragestellungen findet sich im Forschungsnachweis zur eingereichten Masterarbeit.¹⁵

Anpassungen des Interviewleitfadens:

- Beim vierten Interview zeigte sich, dass der befragte Experte die Frage "Wie gehst du vor, um selber Lernender zu bleiben?" und auch die folgende Frage ausschliesslich mit dem Fokus auf formales Lernen (Weiterbildungsangebote) beantwortet. Dieses eingeschränkte Verständnis wurde mit ad-hoc-Fragen in Richtung informellen Lernens und selbstreflexiven Lernens erweitert. Daraufhin sind die Antworten deutlich anders ausgefallen. Es scheint, dass die Einführung zum Interview und meine Fragen zu wenig auf informelles Lernen fokussieren. Ich beschliesse deshalb, den Einführungstext so anzupassen, dass das Ziel des Interviews, die Reflexion zu jeder Form des Lernens transparenter wird.

Die Transkription dieser Interviewsequenz und die ursprüngliche wie die angepasste Version des Einführungstextes sind Forschungsnachweis zur eingereichten Masterarbeit.¹⁵

- Bereits beim zweiten und dritten Interview zeigte sich, dass die Frage 3 zu lange war. Ich habe den ersten Satz weggelassen und die Reaktionen der interviewten ExpertInnen zeigten, dass die Frage besser verstanden wurde. Beim Entwerfen der Fragen war meine Befürchtung, dass eine Frage direkt zu Beliefs (Überzeugungen) evtl. nicht verstanden würde. Dies war nicht der Fall. Ich vermute, das hat mit der Vorbildung der ExpertInnen zu tun.
- Frage 43 wurde umformuliert. Von "Setzt du dir bewusste Wachstumsziele?" zu konkreter "Setzt du dir bewusste Lernziele?". Dies hat sich ebenfalls während den ersten Interviews ergeben, weil das Wort 'Wachstum' im gesamten Kontext des Interviews befremdend war.
- Die Fragen 45 und 46 waren häufig überflüssig, weil diese im Ablauf des Interviews bereits beantwortet wurden. Sie wurden deshalb nur dann gestellt, wenn die darin erfragten Informationen nicht bereits erwähnt waren.

¹⁶ Carl Ransom Rogers (1902 - 1987), Psychologe und Psychotherapeut hat die klientenzentrierten Gesprächstherapie begründet. Sein klientenzentrierter Ansatz ist heute fester Bestandteil der professionellen Gesprächsführung in Therapie, Pädagogik und Management.

5.1.2 Aufbereitung des Materials

Methodische Vorüberlegungen

Auswahlverfahren und schriftliche Befragung: Die Antworten liegen schriftlich vor. Diese können somit verarbeitet werden. Da hier sensible Daten vorliegen, werden die Antworten durch Vergabe eines neutralen Codes anonymisiert. Die Rückverfolgbarkeit ist dabei sicherzustellen.

Qualitative Interviews: Die im Experteninterview in Mundart gesprochenen Antworten und Auskünfte werden schriftlich erfasst und dabei ins Schriftdeutsche übertragen.

Diese Aufbereitung birgt die Gefahr von Reduktion des ursprünglichen Datenmaterials. Denn, wie Moser schreibt "Ob Praxisforscher Wissenschaftler/innen oder Professionelle aus dem Praxisfeld sind, immer sind sie auch ein Teil jener Praxis, die sie untersuchen" (Moser, 2015, S. 31). Dies führt insbesondere bei interpretativen Forschungsschritten zu Beeinflussungen des Forschungsergebnisses aufgrund der Persönlichkeit des Forschenden. Mayring schreibt dazu, dass "vorurteilsfreie Forschung nie ganz möglich ist [...]. Forschung ist danach immer als Prozess der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand, als Forscher-Gegenstands-Interaktion aufzufassen." (Mayring, 2002, S. 25)

Durch eine neugierige, offen-forschende Haltung werde ich versuchen, den Forschungsgegenstand so gut wie möglich ohne Reduktion zu erfassen. Bei Unklarheiten kann sowohl bei der Aufbereitung wie auch bei der anschließenden Analyse jederzeit auf die digitalen Tondateien zurückgegriffen werden.

Praxisbeobachtung

Forscher sind immer auch Teil jener Praxis, die sie untersuchen. Es gibt keine vorurteilsfreie Forschung.

Umsetzung in die Forschungspraxis

Auswahlverfahren und schriftliche Befragung: Die Antworten werden anonymisiert (wobei der Code rückverfolgbar bleibt) und in einer Tabelle zusammengetragen. Diese Tabellen finden sich im Forschungsnachweis C und D zur eingereichten Masterarbeit.¹⁷

Qualitative Interviews: Alle Expertenaussagen werden anhand der handschriftlichen Notizen und der digitalen Aufnahmen selektiv transkribiert und in einer Tabelle schriftlich erfasst. Zur Rückverfolgung wurden die Aussagen jeweils mit den Buchstaben von Vornamen und Nachnamen der ExpertInnen und der Fragennummer bezeichnet.

Das Experteninterview bk konnte nicht transkribiert werden, da die digitale Datei beschädigt ist. Es wurden die Handnotizen genutzt, da sich beim Vergleich der wörtlichen Transkriptionen der anderen Interviews mit den Handnotizen zeigte, dass die Handnotizen gut wiedergeben, was gesagt wurde.

¹⁷ Die Forschungsnachweise zur Masterarbeit sind kein Bestandteil dieses Textes. Sie können gerne beim Verlag zur Einsicht bestellt werden.

Die vollständige Transkription ist im Forschungsnachweis E zur eingereichten Masterarbeit.¹⁸

5.1.3 Auswertungsverfahren

Methodische Vorüberlegungen

Im Auswertungsverfahren geht es darum, "das in den Texten zum Ausdruck kommende Verhalten zu deuten und auf theoretische Konstrukte zu beziehen." (Moser, 2015, S. 148)

Dabei will ich mir bewusst sein, dass ich als Forscher "bereits mit Vorannahmen in die Auswertungsphase einsteige. [...] Diese 'Vorurteile', welche die Forschenden notgedrungen in den Auswertungsprozess mitbringen, sind solange unproblematisch, als sie offen für weitere Lesarten des Textes bleiben. Vielmehr strukturieren und unterstützen sie den Auswertungsprozess zu Beginn." (Moser, 2015, S. 149) Es wird darauf geachtet, dass keine wesentlichen Aussagen weggelassen werden und auch unerwartete bzw. nicht mit den Erwartungen übereinstimmende Aussagen gleichwertig ins Auswertungsverfahren aufgenommen und behandelt werden.

Auswahlverfahren und schriftliche Befragung: Die in einer Tabelle erfassten Antworten werden ausgewertet. Dabei erfolgt eine kategorisierende Interpretation (Moser, 2015, S. 149-150) mit entsprechender Reduktion.

Qualitative Interviews: Die quantitativen Fragen (2, 42 bis 44 und 52) sind statistisch auszuwerten.

Die transkribierten Interviewprotokolle sind nach dem Verfahren der qualitativen Datenanalyse auszuwerten. Was sich beim Vergleich als invariant zeigt, kann als Hinweis auf wesentliche Antworten zur Forschungsfrage gedeutet werden.

Die Daten werden auf theoretische Überlegungen hin verdichtet. (Moser, 2015, S. 149-150) Die dabei vorgenommenen kategorisierenden Interpretationen sind nicht theoriegeleitet.

Umsetzung in die Forschungspraxis

Auswahlverfahren und schriftliche Befragung: Die Antworten zur Frage A werden auf Nennung der Kompetenzen 'Reflexion' und 'Selbstreflexion' analysiert.¹⁸

Die in Beantwortung zur Frage B genannten Kompetenzen werden erfasst und nach Häufigkeit der Nennung sortiert.¹⁸

Qualitative Interviews: Nicht schriftlich erfasst wurden Gesprächsteile, welche mit der Fragestellung nicht direkt zu tun haben, wie Begrüssung, nicht-themenrelevante persönliche

¹⁸ Die Forschungsnachweise zur Masterarbeit sind kein Bestandteil dieses Textes. Sie können gerne beim Verlag zur Einsicht bestellt werden.

Aussagen, Erklärungen zum Interviewverlauf und ähnliches. Wiederholungen von Aussagen wurden zusammengefasst wiedergegeben.

Fragen 2 und 42 sind Bewertungsfragen (Wichtigkeit und Zufriedenheit auf einer Skala von 1 - 5). Hier wurde jeweils der Mittelwert (\bar{x}) aller Bewertungen berechnet.

Fragen 43 und 44 sind geschlossene Fragen, zur Beantwortung mit Ja oder Nein. Wie in Gesprächen üblich haben die ExpertInnen auch bei diesen Fragen oft mit Ja oder Nein geantwortet und umgehend ergänzende Informationen geliefert. Die Ja/Nein-Antworten auf diese Fragen wurden gezählt und die Resultate aufgeführt.

Qualitative Datenanalyse:

- Schritt 1: Kategorisieren der Daten durch Codieren

Die Aussagen in den vorliegenden Texten werden nach den Kategorien der Logischen Ebenen aufgeschlüsselt und entsprechend codiert. Gleichzeitig werden Aussagen zu Strategien ebenfalls codiert. Da in einer Aussage mehrere Kategorien vorkommen können, werden die Aussagen allenfalls mehrere Male gelistet. In der Forschungsarbeit zeige ich in Tabelle 1 den Vorgang exemplarisch. Im Forschungsnachweis F zur eingereichten Masterarbeit sind die Zuordnungen der einzelnen Aussagen nachvollziehbar.

Der Vorteil der Kategorisierung nach Logischen Ebenen (Gestaltungsebenen) und Strategien liegt darin, dass in diesem Arbeitsschritt keine weitere Reduktion bzw. Paraphrasierung des Materials mit Interpretationen des Forschenden vorgenommen werden muss. Die Kategorisierung erfolgt in erster Linie nach Worten und Satzteilen, welche in der ursprünglichen Aussage der Expertin vorkommen. Die Entscheidungsgrundlage zur Kategorisierung wird in der Tabelle transparent gemacht und kann somit jederzeit diskutiert werden.

Lernstrategie Nr. 15

Bei mir ist keine Gefahr des nicht Lernens. Die Gefahr ist eher ein Schmetterlingshüpfen bei den vielen Themen und zu wenig konkret eines verfolgen.

⁸ Die Forschungsnachweise zur Masterarbeit sind kein Bestandteil dieses Textes. Sie können gerne beim Verlag zur Einsicht bestellt werden.

- **Schritt 2: Verdichtung (Reduktion) der Aussagen zu Werte und Zugehörigkeit**
Die sich aus Schritt 1 ergebenden Aussagen mit Werten und Zugehörigkeit werden im Sinne einer Verdichtung der Daten (Reduktion) auf wesentliche, signifikante Werte reduziert. Anschliessend können die sich durch die Reduktion ergebenden signifikanten Werte nach Anzahl der Nennungen sortiert werden. In der Forschungsarbeit zeige ich in Tabelle 2 den Vorgang exemplarisch. Im Forschungsnachweis G zur eingereichten Masterarbeit sind die vollständige Codierung aller Aussagen und die Sortierung nachzuvollziehen.
- **Schritt 3: Verdichtung (Reduktion) der Aussagen mit Beliefs**
Die sich aus Schritt 1 ergebenden Aussagen mit Beliefs (Überzeugungen) habe ich im Sinne einer Verdichtung der Daten (Reduktion) auf die im Belief angesprochene Logische Ebene reduziert. Anschliessend habe ich die Verteilung auf die Logischen Ebenen analysiert. In der Forschungsarbeit zeige ich in Tabelle 3 den Vorgang exemplarisch. Im Forschungsnachweis H zur Masterarbeit ist die vollständige Tabelle aller Aussagen und deren Zuordnung nachzuvollziehen.
- **Schritt 4: Analyse der Aussagen mit Strategiebeschreibungen**
Die sich aus Schritt 1 ergebenden Aussagen mit Strategiebeschreibungen (Vorgehensweisen) werden unterteilt in horizontale Strategien (Beschreibungen von Verhaltens- und Denkabläufen im zeitlichen Verlauf), vertikale Strategien (Beschreibungen interner Selbstorganisation) und sog. Wenn-Dann-Pläne (Mischel, 2015, S. 87). In der Forschungsarbeit zeige ich in Tabelle 4 den Vorgang exemplarisch. Im Forschungsnachweis I zur Masterarbeit ist die vollständige Tabelle aller Aussagen und deren Zuordnung nachzuvollziehen.

Lernstrategie Nr. 96

Mache mir innere Bilder [von der Situation, wie sich diese jetzt gerade im Moment in der SV präsentiert, d. Verf.] und verankere diese so, dass ich diese nachher abrufen kann. Dann mache ich mir [nach der SV, d. Verf.] am gleichen Tag Notizen zum Fall. Dabei notiere ich auf einem Blatt Reflexionen zum Fall und Supervisanden. Auf einem anderen Blatt Reflexionen zu meiner persönlichen Entwicklung.

5.2. Resultate

Im Literaturstudium habe ich keine wissenschaftlichen Arbeiten gefunden, welche sich explizit mit dem selbstreflexiven Lernen von BeraterInnen nach dem beruflichen Abschluss (Ausbildungsabschluss) befassen. Jedoch betonen eine Mehrheit der Modelle zum Selbstgesteuerten Lernen die Bedeutung des "zielgerichteten strategischen Handelns des lernenden Individuums" (Konrad, 2014, S. 39) und dessen "Lernmotivation und der kognitiven Lernstrategien" (Berg, 2006, S. 15) (vgl. auch Kapitel 4.1.2.). Auch zu Lernformen bzw. -strategien des selbstreflexiven Lernens für SupervisorInnen habe ich keine wissenschaftlichen Arbeiten gefunden.

Meine empirische Forschung zeigt auf, dass alle 10 befragten ExpertInnen das fortlaufende Lernen nach dem beruflichen Abschluss (Ausbildungsabschluss) als sehr wichtig zum Erreichen hoher Qualität in der supervisorischen Leistung erachten. 6 von 10 notieren sich ihre Lernaufgaben (Reflexionen) schriftlich.

5.2.1 Reflexion und Selbstreflexion als Kernkompetenz von Supervision

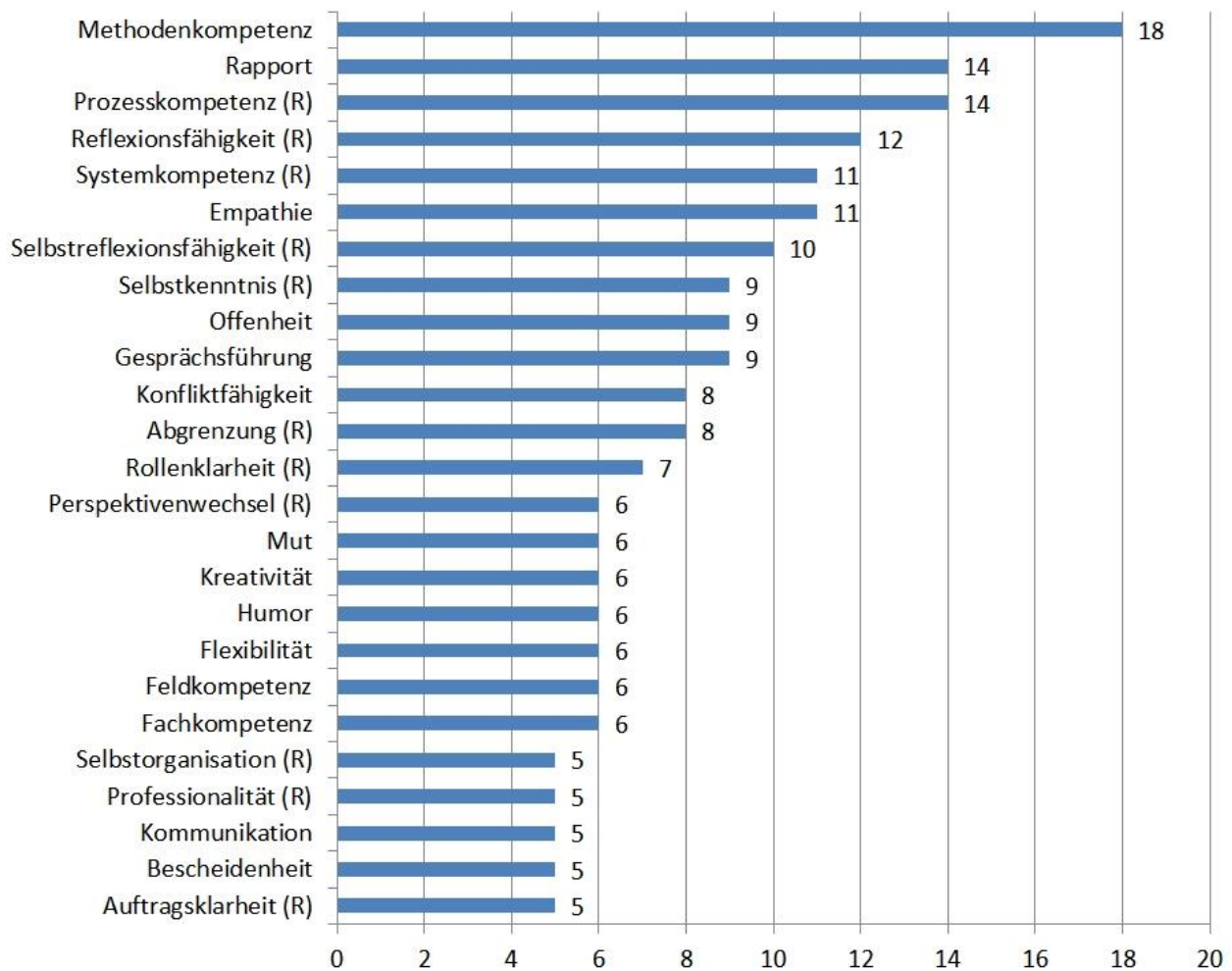
Meine Literaturstudien zur Kernkompetenz von Supervision (Kapitel 4.2.1) zeigen, dass es sich bei Reflexion und Selbstreflexion um herausragende Kernkompetenzen der Supervision handelt.

Dies ist im Lernfokus der befragten SupervisorInnen zu erkennen. Beschreiben doch 73% der Befragten reflexive Lernziele/Lernthemen und beinahe die Hälfte (44%) aller genannten wichtigsten Kompetenzen für praktizierende SupervisorInnen stehen im expliziten oder impliziten Bezug zu diesen Kernkompetenzen.

Als **wichtigste Lernziele / Lernthemen für das berufliche Wachstum** benannten von 34 SupervisorInnen deren 25 (73%) reflektive bzw. selbstreflektive Themen. Von diesen 25 SupervisorInnen wiederum wird Reflexion bzw. Selbstreflexion 44 mal (\bar{x} 1.7 mal) als wichtiges Lernthema notiert.

Die Frage nach den **wichtigsten Kompetenzen einer praktizierenden SupervisorIn** wurde ebenfalls von 34 SupervisorInnen z.T. sehr ausführlich beantwortet. Jede SupervisorIn hat durchschnittlich 8.3 Kompetenzen benannt (283 Aussagen total). Total wurden 66 unterschiedliche Kompetenzen benannt. Die in Tabelle 5 aufgeführten 25 Kompetenzen wurden mind. 5 x genannt.

In der Tabelle 5 habe ich einige Kompetenzen mit (R) bezeichnet, welche die Reflexionskompetenz als Ressource brauchen um gelebt werden zu können. (Ghisla, 2011) Diese Zuordnung basiert auf meinen Forschungsergebnissen zum selbstreflexiven Lernen (Kapitel 4.1.2). Sie ist jedoch nicht theoriegeleitet, da ich keine Arbeit gefunden habe, welche die Ressourcen der Kompetenz Reflexion theoretisch begründet. In Relation zu den 207 häufigsten Nennungen (25 Kompetenzen mind. 5 x genannt) ergeben diese 92 expliziten und impliziten Nennungen (R) einen Anteil von 44%.



Tab. 5: Wichtigste Kompetenzen einer SupervisorIn (ExpertInnen-Nennung) - Anzahl Nennungen

5.2.2 Lernfokusse innerhalb eines übergeordneten Lernziels ¹⁹

Ergänzend zeigt meine empirische Forschung, auf welche Werte und Beliefs (innere Überzeugungen) ExpertInnen der Supervision in ihrem Lernen den Fokus richten. Werte wie Entwicklung, Reflexion, Freude, Neugierde, Kundenorientierung, Faszination, Offenheit und Erfüllung wurden am häufigsten genannt.

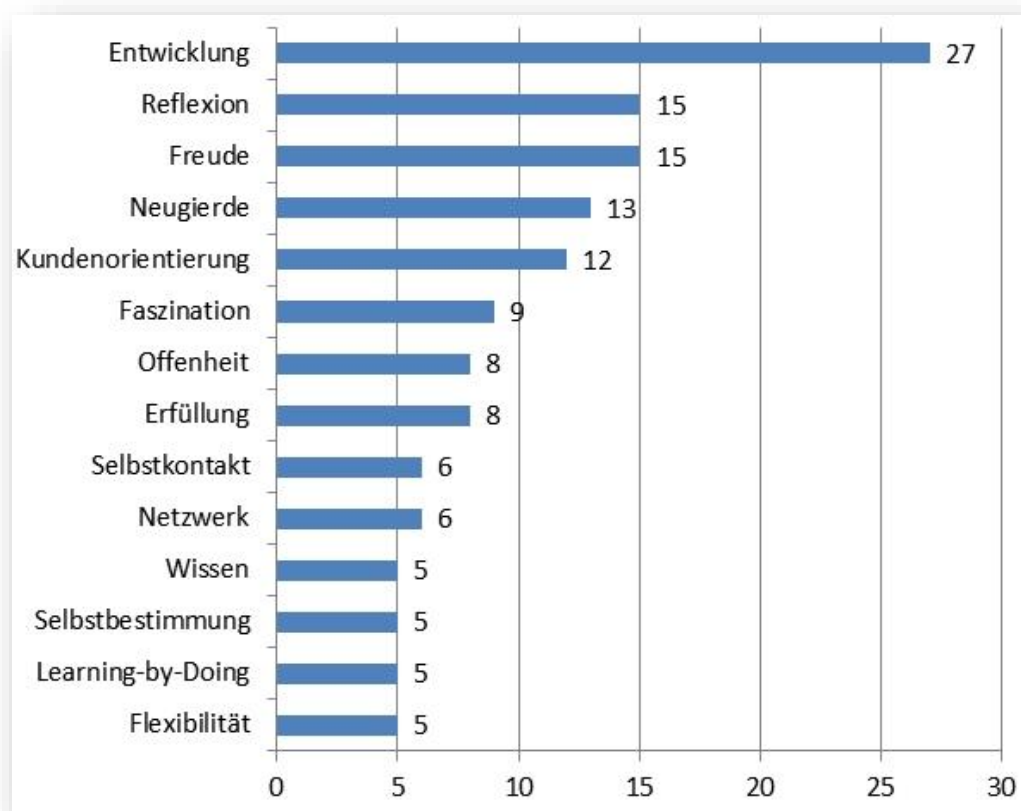
Insgesamt 55 Beliefs wurden für das selbstreflexive Lernen als förderlich bezeichnet. Die überwiegende Mehrzahl dieser Beliefs (49, 89%) fokussieren die Ebenen Zugehörigkeit, Identität, Werte und Fähigkeiten der Logischen Ebenen (s. Kapitel 4.2.2). Damit zeigt meine Forschung, dass praktizierende SupervisorInnen beim selbstreflexiven Lernen über ein Set von Werten und Beliefs (Überzeugungen) verfügen, welche sie selber als unterstützend bezeichnen.

¹⁹ Die komplette Liste aller genannten Werte und Beliefs findet sich im Anhang D.

Aus den 10 Experteninterviews mit je 12 Fragen ergaben sich insgesamt 405 erforschbare Aussageelemente (ganze Sätze bzw. einzelne Wörter). Die Liste sämtlicher Aussagen findet sich im Forschungsnachweis zur eingereichten Masterarbeit.²⁰

Lernfokus Werte ²¹

Es ergaben sich total 163 Aussagen mit Werten zum Lernen. In Tabelle 6 habe ich diejenigen Werte und die Häufigkeit der Nennung aufgeführt, welche mindestens 5-mal genannt wurden.



Tab. 6: Werte beim selbstreflexiven Lernen (Interview ExpertInnen) - Anzahl Nennungen

Weiter wurden folgende Werte 1 - 4-mal genannt: Kreativität (4), Disziplin (3), Qualität (3), Austausch (3), Motivation (2), Selbstsicherheit (2), Umsetzung (2), Anerkennung (1), Diskretion (1), Erfolg (1), Erholung (1), Gelassenheit (1).

Hinweis: Die Häufigkeit der Nennung hat keine Bedeutung hinsichtlich der individuellen Gewichtung eines Wertes. Es kann also durchaus sein, dass für die eine ExpertIn der insgesamt nur dreimal erwähnte Wert Disziplin eine sehr hohe Wichtigkeit hat. Während eine andere diesen Wert zwar auch erwähnt hat, ihm aber keine grosse Bedeutung zumessen

²⁰ Die Forschungsnachweise zur Masterarbeit sind kein Bestandteil dieses Textes. Sie können gerne beim Verlag zur Einsicht bestellt werden.

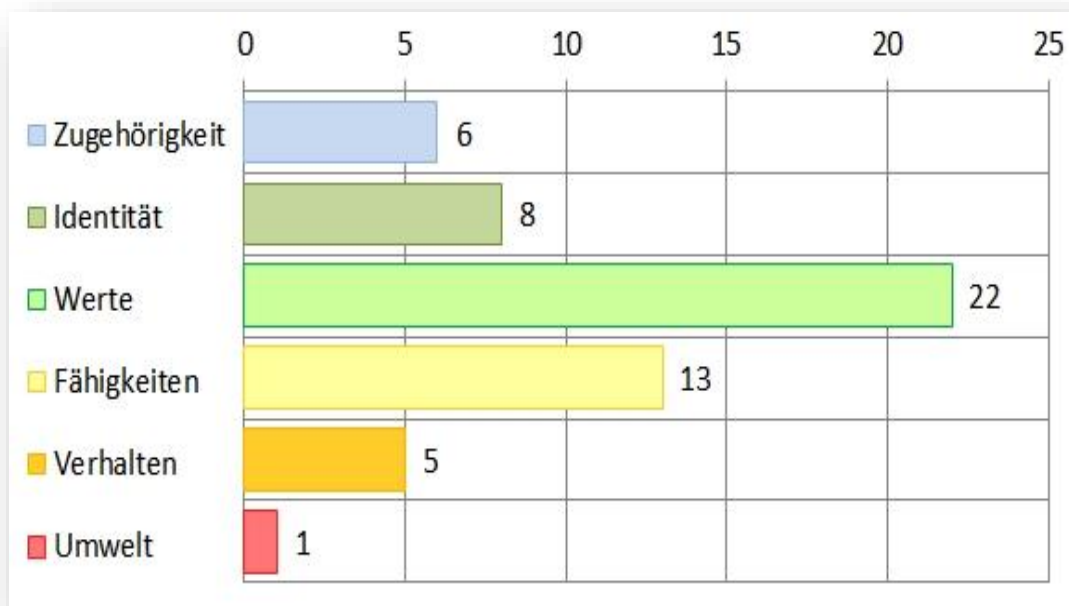
²¹ Die komplette Liste aller genannten Werte und Beliefs findet sich im Anhang D.

würde. Und wiederum eine andere ExpertIn hat den Wert nicht erwähnt, würde aber auf Nachfragen durchaus bestätigen, dass Disziplin ihr auch noch wichtig sei. Weder die individuelle Wichtigkeit noch die individuelle Vollständigkeit der genannten Werte wurde in dieser Arbeit beforscht.

Lernfokus Beliefs ²²

Es ergaben sich total 55 Aussagen mit Beliefs (Überzeugungen) zum Lernen. Davon beziehen sich 49 Aussagen (89%) auf die Ebenen Fähigkeiten bis Zugehörigkeit (vertikale Orientierung, s. Kapitel 4.3.1).

Die Zuordnung der Beliefs auf die einzelnen Logischen Ebenen zeigt folgendes Bild (Tab. 7):



Tab. 7: Zuordnung der genannten Beliefs (Interview ExpertInnen) - Anzahl Zuordnung

Lesebeispiel: In den total 55 Aussagen fanden sich 6 Beliefs zum Lernen welche der Logischen Ebene 'Zugehörigkeit' zugeordnet wurden. Beispielsweise: "Lernen macht mich beruflich besser. Ich habe auch die positive Pflicht, Aufgabe und Verantwortung, mich weiter zu entwickeln, fit zu bleiben." (Expertin tk, 2016, S. Frage 3).

Lernstrategie Nr. 42

Ich mache eine Planung (Mindmap), wo möchte ich in ca. 15 Jahren stehen? Und auch einen 5 Jahresrückblick. Und die Ziele breche ich dann runter auf Jahresziele.

²² Die komplette Liste aller genannten Werte und Beliefs findet sich im Anhang D.

5.2.3 Lernstrategien ²³

Aus den 10 ExpertInneninterviews mit je 12 Fragen ergaben sich insgesamt 97 Aussagen zu Strategien (Vorgehensweisen) zum selbstreflexiven Lernen.

Beispielhaft notiere ich hier Aussagen, mit Lernstrategien von drei ExpertInnen: "Mache mir Notizen im Lerntagebuch oder in der Agenda. Häufig als Mindmap. Sowohl Vor- wie Nachbereitung." (ExpertIn bg), "Mache einen Spaziergang. Dadurch kann ich besser integrieren und Prioritäten setzen." (ExpertIn ak) oder "...erstelle ein Blatt in Lohn Methode bzw. OneNote (Microsoft) und plane so, wann ich es anpacken will." (ExpertIn cb).

Die Analyse der 97 Aussagen zeigt, dass 68 Aussagen (70%) horizontale und 29 Aussagen (30%) vertikale Strategien beschreiben (Tab. 8).

68 horizontale Strategien	29 vertikale Strategien
---------------------------	-------------------------

Tab. 8: Analyse der Strategien auf horizontale und vertikale Strategien (Interview ExpertInnen)

Weiter enthalten 59 der 97 Strategiebeschreibungen einen 'Wenn-Dann-Plan'. Von diesen 59 können wiederum 42 den horizontalen Strategien und 17 den vertikalen Strategien zugeordnet werden (Tab. 9).

horizontale 42 Wenn-Dann	Strategien 26 Andere	vertikale 17 Wenn-Dann	12 Andere
-----------------------------	-------------------------	---------------------------	-----------

Tab. 9: Analyse der Strategien bzgl. Wenn-Dann-Pläne (Interview ExpertInnen)

Lesebeispiel: Die Expertin fp sagte: "Wenn ich ein Gefühl habe wie unsicher, dann mache ich mir eine Notiz in der rechten Spalte und verarbeite das im Lerntagebuch". Dies wurde als vertikale Strategie (Wert: Sicherheit) und Wenn-Dann-Plan erfasst.

Tabelle 10 zeigt, wie viele Strategieaussagen von den einzelnen ExpertInnen gemacht wurden.

Die 10 ExpertInnen machten durchschnittlich 9.7 Strategieaussagen. Nach Abzug der beiden Extrempole (eine ExpertIn machte 3 und eine andere machte 15 Strategieaussagen) verbleibt für 8 ExpertInnen ein Median von 9.8.

Anzahl ExpertInnen	1	1	1	2	1	2	1	1	∅ pro Expertin	Median
Anzahl genannte Strategien	3	5	8	9	11	12	13	15	9.7	9.8

Tab. 10: Analyse der Strategien: Anzahl Nennungen (Interview ExpertInnen) mit Medianwert

²³ Die komplette Liste aller genannten Strategien findet sich im Anhang C.

5.2.4 Weitere Auswertungen

Die quantitativen Fragen (2, 42 bis 44 und 52) wurden statistisch ausgewertet. Es ergaben sich folgende Resultate:

Wichtigkeit des fortlaufenden Lernens

"Auf einer Skala von 1 - 5 (wobei 1 unwichtig, 5 sehr wichtig), wie wichtig bewertest du das fortlaufende Lernen nach dem beruflichen Abschluss als SVr zur Erreichung hoher Qualität in deiner supervisorischen Leistung?" (Frage 2) wird von allen ExpertInnen mit "5, sehr wichtig" bewertet.

Zufriedenheit mit dem eigenen Lernsystem

"Auf einer Skala von 1 - 5 (wobei 1 unzufrieden, 5 sehr zufrieden), wie zufrieden bist du mit dem System, wie du dein eigenes Lernen, deine Eigenreflexion vorantreibst?" (Frage 42) wird von 5 ExpertInnen mit "5, sehr zufrieden", von zweien mit "4.5", von weiteren zwei mit "4" und einer Person mit "3, teilweise zufrieden" beantwortet (\bar{x} 4.5). Wobei eine ExpertIn differenziert: *"Eine 5: Mit meinen Gedanken und Kreativität bin ich weit voraus! - Eine 3: Es [meine Eigenreflexion, d. Verf.] produziert so viel, was ich gerne sofort umsetzen möchte. Es geht nicht so schnell, wie ich gerne hätte."*

Geplantes Lernen

"Setzt du dir bewusste Lernziele?" (Frage 43) beantworten 9 ExpertInnen mit "Ja" und 1 mit "Nein".

Vergangene Lernthemen

"Könntest du einige deiner Reflexionsthemen der letzten Monate noch benennen, falls du gefragt würdest?" (Frage 44) beantworten alle Experten mit "Ja". 6 benennen schriftliche Reflexionsnotizen (z.B. Lerntagebuch), wo sie nachschauen könnten, 4 nicht.

Das Interview als Supervision

"Welche Erkenntnisse hast du dank diesem Gespräch für dich gewonnen?" (Frage 52) - Alle 10 befragten ExpertInnen beschreiben, dass ihnen die eigenen Lernprozesse besser bewusst wurden. Als Beispiel hier die Aussage von Expertin bg: "Wie viele unterschiedliche Varianten [des selbstreflexiven Lernens, d. Verf.] ich zur Verfügung habe. Auch das vernetzte Lernen. Das Lernen für mich keinen Moment ein Muss sondern eine Freude ist!" (Expertin bg, 2016, S. Frage 52).

4 von den 10 ExpertInnen sagen auch, dass ihnen dank dem Interview Verbesserungspotential bewusst geworden sei.

Die befragten ExpertInnen haben folgende **Werte zum Lernen** benannt:

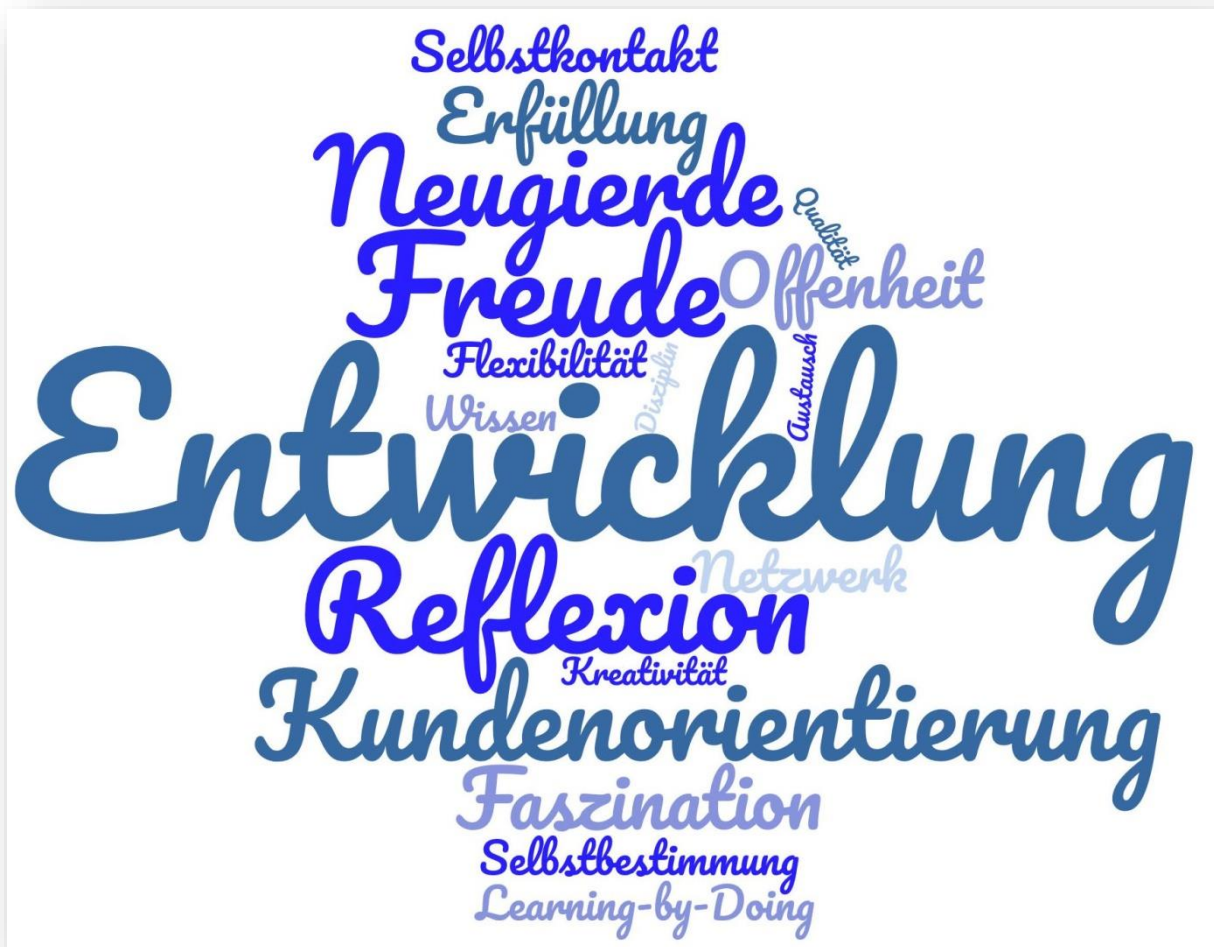


Abb. 6: Wordle aus den genannten Werten zum Lernen.
Die Schriftgrösse richtet sich nach der Häufigkeit der Nennung.

5.3. Diskussion

5.3.1 Erkenntnisse zur Forschungsfrage

"Welche Strategien des selbstreflexiven informellen Lernens verfolgen praktizierende SupervisorInnen und wie gehen sie vor, um selber Lernende zu bleiben?" lautet die Forschungsfrage.

Alle befragten ExpertInnen benennen das fortlaufende Lernen nach dem beruflichen Abschluss (Ausbildungsabschluss) als sehr wichtig und zeigen hohes Interesse am und Motivation für das Thema selbstreflexives Lernen. Dies war in den Gesprächen deutlich erkennbar. Sowohl in den verbalen wie auch nonverbalen Äusserungen. Ich vermute, dass genau dieses hohe Interesse bereits eine bedeutsame Antwort auf die Forschungsfrage beinhalten könnte.

Die befragten praktizierenden SupervisorInnen fokussieren im selbstreflexiven Lernen sowohl Haltungen (Zugehörigkeit, Werte und Beliefs) wie Handlungsstrategien (s. Kapitel 4.3.1). Wenn wir hören, dass dabei positiv besetzte Werte wie Entwicklung, Freude, Neugierde, Faszination, Erfüllung, und Beliefs wie "Lernen macht Spass!" fokussiert werden, scheint es nur natürlich, dass sie am kontinuierlichen Lernen dran bleiben.

Praxisbeobachtung

Wenn Lernen mit positiven Werten verknüpft ist, dann scheint es nur logisch, dass Menschen am kontinuierlichen Lernen dranbleiben.

Die Ergebnisse meiner Forschung könnten auch dahingehend interpretiert werden, dass praktizierende SupervisorInnen über eine grosse Varianz an Lernstrategien verfügen. Dass sie ihr Lernen sowohl auf Handlungslernen (horizontale Strategien) wie auch auf Haltungslernen (vertikale Strategien) fokussieren und im beruflichen Alltag viele Wenn-Dann-Pläne zur Reflexion und zum selbstreflexiven Lernen nutzen. Diese sind gemäss Forschung (Mischel, 2015) überdurchschnittlich erfolgreich. Allerdings wäre die Wirksamkeit der angewandten Lernstrategien zum Beispiel im Zusammenhang mit kommerziellem Erfolg der von mir befragten SupervisorInnen und der Zufriedenheit ihrer Kunden bzw. Wirksamkeit der Supervision noch zu beforschen.

5.3.2 Hypothesenüberprüfung

Im folgenden Abschnitt werden die im Kapitel 3 formulierten Hypothesen überprüft.

Hypothese 1:

- Praktizierende SupervisorInnen sind sich ihrer eigenen Lernprozesse nur zum Teil bewusst.

Überprüfung:

Diese Hypothese hat sich bestätigt. Alle 10 befragten ExpertInnen beschreiben, dass ihnen die eigenen Lernprozesse besser bewusst wurden.

Weiter erklärten mehrere ExpertInnen am Ende des Interviews, dank des Interviews neue Erkenntnisse über sich selbst und ihre professionellen Strategien gewonnen zu haben: "Es ist spannend, es [das Interview, d. Verf.] führte zu einem Bewusstwerden über Prozesse, über die ich mir eigentlich bisher nicht viele Gedanken gemacht habe." (Expertin tk, 2016, Frage 52) oder "Das kam mir wieder ins Bewusstsein. Dass das, was ich mir in diesen Jahren antrainiert habe gut funktioniert." (Expertin sb, 2016, Frage 52)

Hypothese 2:

- Die Befragung (Interview) zu den persönlichen Vorgehensweisen wird einige der genutzten Strategien von der unbewussten in die bewusste Kompetenz bringen und dadurch zur Verbesserung der Lernprozesse beitragen.

Überprüfung:

Diese Hypothese hat sich teilweise bestätigt. 4 ExpertInnen sagen, dass ihnen dank dem Interview Verbesserungspotential bewusst geworden sei (s. Kapitel 5.2.4, Antworten zur Frage 52).

Inwiefern das Interview und das Bewusstwerden der eigenen Lernstrategien tatsächlich zu einer Verbesserung der Lernprozesse beigetragen hat, lässt sich nur vermuten. Zwar vermelden 4 ExpertInnen, dass ihnen Verbesserungspotential bewusst wurde. Ob dieses Potential in der Folge auch erfolgreich erschlossen wurde, ist noch nicht bekannt und war auch nicht Teil dieser Forschungsarbeit.

Lernstrategie Nr. 61

Folgendes funktioniert auch gut: Habe in jedem Dossier ein Mindmap. Wenn Kunde geht, dann notiere ich hier was gemacht wurde. Da hat es bereits einige Arme wie 'Struktur', 'Strategie', 'Metaprogramme', welche dann ausgefüllt werden können. Das ergibt Hinweise für das Vorgehen an der nächsten Sitzung. Hat auch den Vorteil, dass ich aufs Ganze gucken kann.

5.3.3 Empfehlungen, weiterer Forschungsbedarf

Aus der Diskussion der Ergebnisse lassen sich einige Empfehlungen sowie weiterführende Fragestellungen ableiten.

Empfehlungen zum Praxistransfer

- **Q-Sicherung von SupervisorInnen**
Praktizierende SupervisorInnen können ihre Selbstlernstrategien an den Ergebnissen dieser Forschungsarbeit messen. Sie finden möglicherweise Hinweise dazu, wie sie ihre Strategien optimieren können.
- **Intervision von SupervisorInnen**
Es scheint, dass praktizierende SupervisorInnen von einem kollegialen Austausch der persönlichen Selbstlernstrategien profitieren könnten. Auch ein gemeinsames Sichten und Besprechen der im Anhang C zu dieser Arbeit aufgeführten individuellen Strategien im Sinne eines Modelllernens (Modeling) könnte bereichernd sein. (Dilts & DeLozier, 2000, S. 790)
- **Lehrsupervision**
Unterstützung der SupervisorIn in Ausbildung in der Erarbeitung einer Varianz von Selbstlernstrategien (vertikale, horizontale, Wenn-Dann-Pläne), welche die SupervisorIn i.A. motivieren und welche sie in ihrer supervisorischen Praxis umsetzen kann.
- **Ausbildung von SupervisorInnen**
Professionelle Qualität in Supervision entsteht auch durch die kontinuierliche Reflexion und Selbstreflexion der SupervisorInnen. Supervisionsausbildungen sollen in ihrer konzeptionellen Gestaltung das Herausbilden persönlicher (Selbst-)Lernstrategien (vertikal und horizontal also Haltung und Handlung) der Studierenden vorsehen. (Fröhlich & Kündig, 2007, S. 200)
- **Abschlussprüfungen Supervision**
An Abschlussprüfungen für Supervisionsausbildungen könnte die Varianz der Strategien, Werthaltungen und unterstützenden Beliefs zum selbstreflexiven Lernen Prüfungsbestandteil sein. Zur Festigung des kontinuierlichen Prozesses des selbstreflexiven Lernens nach der Abschlussprüfung und damit der fortlaufenden Evaluation und Optimierung des professionellen Handelns.

Weiterer Forschungsbedarf

Bemerkenswert scheint mir, dass ich in meiner Forschung keine Arbeiten gefunden habe, welche sich explizit mit dem Lernen von BeraterInnen *nach* dem beruflichen Abschluss befassen. Meine Fragestellung scheint also ein noch wenig beforschtes Feld der supervisorischen Beratungstätigkeit zu thematisieren.

Die vorliegende Forschungsarbeit hat ein Set von Werthaltungen und Beliefs der befragten SupervisorInnen (ExpertInnen) ergeben, welche diese selbst als unterstützend für ihr eigenes Lernen bezeichnen. Weder die individuelle Gewichtung noch die individuelle Vollständigkeit der genannten Werte und Beliefs wurden in dieser Arbeit beforscht.

Im Zuge meiner Recherchen ist mir auch keine Arbeit bekannt geworden, welche sich damit beschäftigt, welche (inneren) Werthaltungen von SupervisorInnen die professionelle supervisorische Arbeit begünstigen/unterstützen und welche eher nicht. Es scheint auf der Hand zu liegen, dass Werte wie Neugierde, Wertschätzung, Kundenorientierung, Faszination, Offenheit und ähnliche sich vermutlich günstig auf die Qualität der supervisorischen Arbeit auswirken. Demgegenüber lässt es sich vermuten, dass Werte wie Macht, Einfluss, Einkommen, Konformität weniger günstig, ja vielleicht sogar hinderlich für die supervisorische Begleitung anderer sind. Diese Überlegungen sind jedoch nur Vermutungen und bedürften der genaueren wissenschaftlichen Abklärung (s. auch Kapitel 4.3.2 und 5.2.2a).

Weiter könnte die Wirksamkeit der angewandten Lernstrategien zum Beispiel im Zusammenhang mit kommerziellem Erfolg der von mir befragten SupervisorInnen und der Zufriedenheit ihrer Kunden bzw. Wirksamkeit der Supervision beforscht werden.

6. Reflexion und Fazit

Ich beschliesse die Arbeit mit einer methodischen Reflexion und einem persönlichen Fazit.

6.1 Methodische Reflexion

In Anlehnung an das vielgehörte Zitat "Man kann nicht nicht kommunizieren." welches Paul Watzlawick (Walker, 2000, S. 122) zugeschrieben wird, behaupte ich auch "Man kann nicht nicht manipulieren.". Denn Menschen sind soziale Wesen und beeinflussen sich gegenseitig laufend. Die Frage ist also weniger, *ob* wir uns beeinflussen, sondern vielmehr in welche Richtung die Beeinflussung geht bzw. was deren Wirkung auf die KommunikatorIn selbst und die Umwelt ist.

Dies gilt selbstverständlich auch für die Interviews, welche ich im Rahmen dieser Arbeit mit den befragten ExpertInnen durchgeführt habe. So war ich mir während der Gespräche durchaus bewusst, dass jede meiner Handlungen und Aussagen, ob es nun eine Geste, eine längere Aussage oder auch nur eine kleine Akklamation, wie "Ja, genau!" war, wiederum eine Wirkung auf meine InterviewpartnerIn hatte. Denn, wie Mayring schreibt, ist "vorurteilsfreie Forschung nie ganz möglich [...]. Forschung ist danach immer als Prozess der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand, als Forscher-Gegenstands-Interaktion aufzufassen." (Mayring, 2002, S. 25)

In diesem Spannungsfeld habe ich mich bewusst dafür entschieden, während den Interviews eine angenehme, positive und unterstützende Stimmung zu kreieren. Dies mit der Absicht, meine InterviewpartnerInnen dahin gehend zu unterstützen, sich frei zu fühlen möglichst alles, was ihnen zum Thema in den Sinn kommt, auch zu kommunizieren. Dahinter steckt mein eigener Belief, dass gute Stimmung im Gespräch (man spricht dann auch von 'Rapport' (Dilts & DeLozier, 2000, S. 1051) (Baumeler, 2014, S. 32)) wertvollere Aussagen zu den persönlichen Lernstrategien ergäbe. Beide der hier angesprochenen Hypothesen wurden von mir nicht beforscht, weder die erste, ob von Seiten InterviewpartnerInnen eine gute Stimmung wahrgenommen wurde, noch die zweite, ob ich wertvollere Aussagen erhalten habe. Diese können somit weder bejaht noch verneint werden.

Im Kapitel 5.1.1, Erhebungsverfahren, habe ich notiert, dass der Interviewleitfaden im Laufe der Befragungen angepasst werden musste. Im Rückblick kann ich somit feststellen, dass es gut gewesen wäre, einen Vortest mit den Fragen zu machen. So hätte mindestens ein Teil der Anpassungen bereits vor den Interviews erfolgen können.

6.2 Persönliches Fazit

Professionelle Kompetenz bedingt fortlaufendes Lernen. Dies gilt nicht nur - aber ganz besonders - für in der Supervision tätige Professionals, da *Lernen* im Sinne von *beruflicher Reflexion* das Produkt von Supervision ist. Damit, dass SupervisorInnen ihre eigenen Prozesse

reflektieren, entwickeln sie somit ihre professionelle Kompetenz nicht nur, indem sie in ihrem eigenen Handeln besser werden, sondern auch deshalb, weil der eigentliche Prozess der Selbstreflexion ein Teil ihres Produktes darstellt. Mit der Optimierung ihrer (Selbst-)Reflexionsfähigkeiten verbessern sie also auch das von ihnen dem Kunden angebotene Produkt.

Im Kapitel 5.1.1, Erhebungsverfahren, habe ich notiert: "Bei durch die NLPA ausgebildeten SupervisorInnen war ich selbst Dozent und Experte in der Ausbildung. Dies gilt es bei der Auswertung der Aussagen allenfalls zu gewichten." So hat es mich besonders gefreut, wahrzunehmen, wie offen, natürlich und interessiert, ja teilweise gar begeistert die befragten SupervisorInnen zu ihren eigenen Strategien Auskunft gaben. Und wie damit das oben notierte professionelle Selbstverständnis von allen von mir befragten SupervisorInnen ganz selbstverständlich gelebt wird.

Die Ergebnisse der Arbeit unterstützen mich, in meiner eigenen Tätigkeit als Schulleiter und Supervisor die Aspekte des selbstreflexiven informellen Lernens weiterhin sowohl in das Design unserer Ausbildungsgänge wie auch der von mir durchgeführten Lehrsupervisionen einfließen zu lassen.

Wünschenswert wäre, wenn sich die Forschung vermehrt diesem Bereich widmen und somit mehr Hinweise auf wirkungsvolle und weniger wirksame Haltungen und Vorgehensweisen des selbstreflexiven Lernens nach dem beruflichen Abschluss liefern könnte. Solche Erkenntnisse könnten sodann in das Design von Supervisionsausbildungen einfließen.

Anhang

Inhalt:	Anhang
Fragebogen zur Auswahl der InterviewpartnerInnen	A
Interviewleitfaden zum qualitativen Interview	B
97 Strategien zum selbstreflexiven Lernen	C
Werthaltungen / Beliefs zum selbstreflexiven Lernen	D
Lern- und Kompetenztaxonomien	E

Fragebogen zur Auswahl der InterviewpartnerInnen

Zum Auswahlverfahren wurde die folgende schriftliche Befragung an 50 SupervisorInnen bso versandt.

Fragen an SupervisorInnen

Bitte beantworte die zwei Fragen relativ spontan, aus deinem eigenen intrinsischen Verständnis und Wissen. Ich befinde mich noch in der 'Jäger & Sammler-Phase' des Innovationsmodells und ich möchte möglichst viele persönliche Meinungen/Erfahrungen sammeln.

Vielleicht lässt du deine Antworten eine Nacht liegen und ergänzt dann, was dir noch in den Sinn kommt? Für meine Arbeit ist es wertvoll aus den Rückmeldungen zu erkennen, welches persönliche Verständnis zu den Fragen vorliegt und nicht, was allenfalls durch Recherche gefunden werden könnte oder was die Meinung eines Fachverbandes ist.

Persönliche Angaben

Vorname, Name:

Statistische Angaben

Damit ich deine Rückmeldungen mit Aussagen anderer SupervisorInnen sinnvoll vergleichen kann, bitte ich dich um folgende statistische Angaben:

Ich bin jährlich ungefähr supervisorisch (deklariert und undeklariert bzw. 'offen' und 'verdeckt') tätig

..... bis 24 Std

..... 61 - 120 Std.

..... mehr als 200 Std. jährlich

..... 25 - 60 Std

..... 121 - 200 Std.

Meine Ausbildung als SupervisorIn habe ich vor ca. Jahren abgeschlossen.

Fragen

A	"Welche Lernziele / Lernthemen für das berufliche Wachstum (nach der Zertifizierung) als SupervisorIn findest du die wichtigsten? (nenne 1 bis max. 10)"	
B	"Was sind gemäss deiner Einschätzung und Erfahrung die wichtigsten Kompetenzen einer praktizierenden SupervisorIn? (nenne 1 bis max. 10)"	

Vielen Dank !

Interviewleitfaden zum qualitativen Interview

Item	Frage	Ziel / Erläuterung
	<p>Einleitung: "Meine Arbeit beschäftigt sich mit den Strategien zum Lernen nach der Ausbildung zum Supervisor/in. Dabei ist jede Art von Lernen gemeint. Also ganz allgemein alle Lernstrategien im beruflichen Alltag als Supervisor/in. Es gibt kein Richtig oder Falsch. Jede Antwort ist für die Arbeit wertvoll. Alle Antworten werden anonymisiert und haben keinerlei Bedeutung für irgend etwas ausserhalb der Masterarbeit. Das Gespräch wird zur wissenschaftlichen Analyse aufgenommen." Vorgehen: "Die Fragen sind z.T. etwas komplex und werden deshalb auch jedesmal schriftlich vorgelegt bzw. ich werde diese auch gerne mehrmals wiederholen."</p>	<p>(s. Arbeitsplanung Kapitel 5.1.1)</p> <p>Nach zweitem Interview eingefügter Abschnitt</p>
1	<p>"Wie gehst du vor um selber Lernende zu bleiben?"</p>	<p>Offene Frage Mit dieser Frage wird das Interview eröffnet. Die Frage enthält die linguistische Vorannahme, dass die Expertin Lernende ist und bleiben möchte.</p>
2	<p>"Auf einer Skala von 1 - 5 (wobei 1 unwichtig, 5 sehr wichtig), wie wichtig bewertest du das fortlaufende Lernen nach dem beruflichen Abschluss als SVr zur Erreichung hoher Qualität in deiner supervisorischen Leistung?"</p>	<p>Quantitative Meinungs-/Wertungsfrage. Mit der Frage werden zwei Aspekte beforcht:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Motivation zum fortlaufenden Lernen nach dem beruflichen Abschluss: Es kann davon ausgegangen werden, dass Motivation niedrig ist, wenn die Wichtigkeit als niedrig angegeben wird. 2. Gibt es eine Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis?
3	<p>Welche inneren Überzeugungen (Beliefs) unterstützen dich im beruflichen Lernen, in der fortlaufenden Selbstoptimierung? Warum ist dir Lernen wichtig?"</p>	<p>Meinungs-/Wertungsfrage mit einem suggestiven Anteil. Die Frage enthält die Vorannahme, dass die befragte Person berufliches Lernen / fortlaufende Selbstoptimierung unternehmen möchte. Diese Frage zielt auf einen Teilaspekt der Forschungsfrage: Innere Haltungen als Teil der Vorgehensweisen. Es wird die Logische Ebene 'Belief' (Werte) erfragt. Die genannten Überzeugungen könnten mittels linguistischen Elementen bzw. mit Metaprogramm-Komponenten oder mit den Logischen Ebenen analysiert werden.</p>
41	<p>" 'Learning-on-the-job': Wie organisierst du dich ganz praktisch, damit du Ideen zur eigenen Optimierung, welche dir während der SV zufallen, festhalten kannst?"</p>	<p>Offene Erfahrungs-/Verhaltensfrage zur Selbstorganisation. Erste Informationen zu Strategien (Vorgehensweisen) gewinnen. Die Frage enthält die linguistische Vorannahme, dass es eine Organisation gäbe.</p>
42	<p>"Wie zufrieden bist du mit dem System, wie du dein eigenes Lernen, deine Eigenreflexion vorantreibst?"</p>	<p>Quantitative Meinungs-/Wertungsfrage Die Frage enthält die linguistische Vorannahme, dass es ein System gäbe.</p>

	Skala 1 - 5	
43	"Setzt du dir bewusste Lernziele?" Falls JA: "Notierst du dir diese schriftlich?" Falls JA: "Wo, Wie?"	Geschlossene quantitative Fragen
44	"Könntest du einige deiner Reflexionsthe- men der letzten Monate noch benennen, falls du gefragt würdest?" Anschlussfrage: "Vielleicht hast du grad ein laufendes Lernthema in Bearbeitung? - Falls JA, wel- ches?"	Geschlossene quantitative Frage Offene Erfahrungs- / Verhaltensfrage zum Lernthema im An- schluss. Gibt auch Hinweise darauf, ob die Aussagen zu Fragen 41, 42, 43 stimmen. (Wird in dieser Arbeit jedoch nicht beforscht.)
45	"Welche deiner Vorgehensweisen funktio- nieren? Welche eher nicht?"	Offene Erfahrungs-/Verhaltensfrage zur Selbstorganisation. Verfeinerte Informationen zu den Vorgehensweisen gewin- nen. Die Frage enthält die linguistische Vorannahme, dass es meh- rere Vorgehensweisen gäbe.
46	"Woran erkennst du, wenn eine Vorgehens- weise funktioniert?"	Offene Erfahrungs-/Verhaltensfrage zur Selbstorganisation im Anschluss zur Frage 45. Die Frage enthält die Vorannahme, dass die Befragte Vorge- hensweisen kennt, welche sie/er als funktionierend bewertet. Dient auch zum Abgleich mit Frage 42
47	"Welche Erfahrungen hast du gemacht mit Strategien, Vorgehensweisen, die eher nicht funktioniert haben?"	Offene Erfahrungs-/Verhaltensfrage zur Selbstorganisation im Anschluss zur Frage 45. Die Frage enthält die Vorannahme, dass es Strategien gibt, welche nicht gut funktionieren. Dient auch zum Abgleich mit Frage 42
51	"Was sind deine Tipps für zukünftige SVr zum Vorgehen um sich als SupervisorIn im fortlaufenden Lernen zu halten?"	Offene Erfahrungs-/Verhaltensfrage zur Selbstorganisation. Die Antwort auf diese Frage sollte nochmals einige der be- reits bei Fragen 42 bis 44 genannten Aspekte erwähnen. Diese Frage dient somit als Gegenkontrolle.
52	"Danke für das Gespräch. Welche Erkennt- nisse hast du dank diesem Gespräch für dich gewonnen?"	Offene Meinungs-/Wertungsfrage mit einem suggestiven An- teil (Es wird suggeriert, dass es Erkenntnisse gegeben hat.)

97 Strategien zum Selbstlernen von ExpertInnen der Supervision

1. Setze mir Zeitlimate um neues zu Lernen, damit es eine gewisse Priorität bekommt. Welcher Aspekt interessiert mich besonders?
2. Noch wichtiger: Ich spreche darüber mit Berufskollegen (Intervision)
3. Ich mache eine Notiz (Papier / Handy / iPad)
4. Wenn ich überbucht bin (zuviele Sitzungen) dann laufe ich Gefahr den Lernfokus zu verlieren.
5. Mache einen Spaziergang. Dadurch kann ich besser integrieren und Prioritäten setzen.
6. Ich achte während der Supervision auf meine Befindlichkeit. Wenn ich für etwas Feuer fange, dann merke ich mir das. (Innerer Dialog: Körper / Geist / Seele). Wenn eine Konfusion entsteht, dann stelle ich Fragen.
7. Habe Notizen, Tagebuch
8. Habe mal in einer Intervisionsgruppe mit Psychotherapeuten mitgemacht. Habe meine Fälle eingebracht. Hat Spass gemacht aber ich konnte nur sehr wenig gebrauchen.
9. Kaufe Bücher und gehe in Weiterbildungsveranstaltungen aus innerem Antrieb. Das bringt mir immer was.
10. Mit Berufskollegen teilen und vertiefen mit Lesen
11. Nicht warten, grad ausprobieren (Nicht: "Nein, ich bin noch nicht kompetent genug.")
12. Wenn es dich inspiriert, probiere es mit Kunden aus. Teste verschiedene Formen, wie es für deinen persönlichen Arbeitsstil passt.
13. Lohnenswert und spannend zu erkennen, dass die Konsequenz in den Strategien der Umsetzung zum Realisieren des Lernens mit einer gewissen Disziplin zusammenhängt. Das könnte ich noch mehr verfolgen. Bei mir ist keine Gefahr des nicht Lernens. Die Gefahr ist eher ein Schmetterlingshüpfen bei den vielen Themen und zu wenig konkret *eines* verfolgen.
14. Manchmal mache ich mir nur eine Notiz und das reicht. Manchmal nehme ich das Thema und forsche in Literatur, gehe ins Coaching/SV, suche den Austausch in Intervision, mache eine schriftliche Reflexion
15. Mache mir Notizen im Lerntagebuch oder in der Agenda. Häufig als Mindmap. Sowohl Vor- wie Nachbereitung
16. Wenn in der SV etwas geschieht, was ich nachträglich reflektieren möchte, mache ich mir mit dem Kugi ein kleines Kreuzlein auf meinen Handballen.
17. Ich lebe R.T.C: Dabei nehme ich mir vorgängig ein Lernthema vor, nachher reflektiere ich und schreibe mir auf was ich gelernt habe
18. Ich habe 3 Ordner im Format A5 (Adoc Sichtbuch). Je einen für Coaching/SV, für Gruppen/Seminar und für Lernen/Vorträge. Das sind so kleine durchsichtige Mäppli. Das kann ich raus- und mitnehmen in Sitzung, nachher wieder reintun. So kann ich während der Sitzung die notierte Idee aufnehmen und umsetzen.

19. Ich habe begonnen mir beim Lesen von Fachliteratur sofort in Form eines Mindmaps Notizen zu machen so, dass ich es zur Verfügung habe.
20. Notiere mir meine Gedanken meistens in Form von Mindmap auf A5 Karten
21. Für meine Arbeit z.B. für GSV erarbeite ich mir vorgängig 2 neue Methoden und/oder frische bisherige auf. So lerne ich laufend dazu. Das nehme ich dann mit und teste es aus. Notiere es als Mindmap dann reicht es mir einen Blick darauf zu werfen und ich weiss wieder, was ich machen wollte
22. Ich setze mir eine Jahresziel. Für 2016: Gelassenheit
23. Ich kann im Lerntagebuch, in meiner Agenda oder in meinem persönlichen Tagebuch nachgucken.
24. Ich kann meinen schriftlichen Vorbereitungszettel für die betreffende Kundensitzung nachschlagen
25. Podcast geht gut. NLP Podcast ist bequem, leicht verfügbar und amüsant
26. Schriftliche Notizen machen. Dann sind noch mehr Sinne involviert, dadurch wird der Lerneffekt verstärkt.
27. Unterschiedliche Selbstlernvarianten austesten, bis man das für sich gefunden hat, was funktioniert und Spass macht
28. Die Selbstlernstrategien zu Eigen machen. Durch eigenes Zusammenfassen, durch selbst formulieren (nicht einfach abschreiben).
29. Ich besuche Supervision und Intervention
30. Während der Supervision notiere ich mir Stichworte auf einem Block oder (für Kunden ersichtlich) auf Flipchart. So können wir das allenfalls gemeinsam in die SV einbauen.
31. Ich protokolliere meine Sitzungen und notiere mir im Nachhinein was speziell war bezgl. a) Kunde b) Prozess (Technik) c) Thema (kann ich selber nichts anfangen mit dem Thema? Löst es eigene Prägungen aus?)
32. Bleibe nicht festgefahren, mache etwas Neues, dadurch kann es Ueberraschungen geben. Ich bin auch schon in Weiterbildungen und habe 'nix' erwartet, dann war etwas Überraschendes.
33. Wenn etwas schwierig war werde ich hellhörig (wenn Sitzung mühsam ist). Dann ist da etwas zum Lernen drinnen. Ich suche dann Erkenntnisse. Wenn ich das besser weiss, kann ich besser abstrahieren. Dadurch kann ich neutraler arbeiten und werde ruhiger, gelassener. Da gewinne ich Sicherheit.
34. Ich mache mir keine Notizen während der Sitzung. Wenn etwas wichtig ist, dann bleibt es mir. Ich mache mir sofort nach der Sitzung Notizen.
35. Da kommt mir nichts in den Sinn. Ja, doch, das Lernen über Hörbücher geht nicht.
36. Man ist Einzelkämpfer. Deshalb ist Austausch mit gleichberuflichen in Intervention das wichtigste.
37. Selbstreflexion, besonders wenn etwas schwierig war. (Thema, Technik, Person)

38. Laufend versuchen den Transfer sicherzustellen. Biete NLP Workshops an (z.B. Advanced Master), so muss ich gelernte Elemente umsetzen.
39. Ich habe ein rotes Büchlein (Ringmechanismus), das ist immer dabei. Da halte ich alles fest was a) Tagescoaching b) Reflexionen
40. Nehme einzelne Blätter aus dem Büchlein raus und erstelle ein Blatt in Lohn Methode bzw. OneNote (Microsoft) und plane so, wann ich es anpacken will
41. Ja. 3 Jahresziele je für Business und für Persönlich. Dadurch gibt es einen Rattenschwanz von Material/Themen.
42. Ich mache eine Planung (Mindmap), wo möchte ich in ca. 15 Jahren stehen? Und auch einen 5 Jahresrückblick. Und die Ziele breche ich dann runter auf Jahresziele.
43. Ziele formulieren und Lernen daran aufhängen = Zielverbundenes Lernen
44. Dann Lerneffort in Richtung der Ziele vorantreiben, ohne verstrickt zu sein
45. Das, was dich motiviert lernen. Weil als Profi bist du nicht mehr gezwungen in SV / IV zu gehen.
46. Sich Erlaubnis zu geben a) dass es etwas kostet b) Hilfe annehmen c) etwas investieren
47. Ich bin im Beruf in unterschiedlichen Projektgruppen engagiert. Der Austausch mit den anderen ProjektleiterInnen
48. Intervision: Ich besuche verschiedene Gruppen mit KollegInnen
49. Notizen auf Blatt. Rechte Spalte sind meine Gedanken, Fragen welche sich öffnen, Prozessreflexionen. Linke Spalte Inhalte und Themen des Kunden
50. Wenn ich ein Gefühl habe wie unsicher, dann mache ich mir eine Notiz in der rechten Spalte und verarbeite das im Lerntagebuch
51. Sobald man selber merkt 'da möchte ich recht haben' sich selber hinterfragen!
52. Besuche sporadisch organisierte Weiterbildungen (formales Lernen) wenn neu oder zum vertiefen
53. Lerne autodidaktisch aus Büchern
54. Nach der SV, dem Coaching nehme ich mir kurz Zeit für Reflexion: Was aus meiner Werkzeugkiste gab es Veränderung? Wann begann es gut zu laufen?
55. Mir bewusst machen, was ich dem Kunden weitergeben konnte. Was konnte ich dazu gewinnen?
56. Gucke nach Arbeit immer wieder mal in meinem Lernbüchlein, ob ein Thema mehrmals (wiederholt) vorkommt. Dann würde ich mir das speziell zum Lernen nehmen.
57. Ich habe ein kleines Büchlein. Da notiere ich mir Ideen, welche mir während dem Coaching in den Sinn kommen. Nach dem Coaching notiere ich das auf Karteikarten.
58. Vor dem Coaching ziehe ich eine Karteikarte blind aus meiner Lernbox. Das berücksichtige ich dann im Coaching.
59. Pflege meine innere Instanz, gehe während der Arbeit immer wieder in Metakognition.

60. Manchmal habe ich eine Karteikarte gezogen und ich kann das evt. nicht trainieren, weil es irgendwie nicht passt. Das ist aber o.k. für mich. Es ist mir wichtiger, dass kundenorientiertes Vorgehen passt.
61. Folgendes funktioniert auch gut: Habe etwas ähnliches wie mein Büchlein. Habe in jedem Dossier ein Mindmap. Wenn Kunde geht, dann notiere ich hier was gemacht wurde. Da hat es bereits einige Arme wie 'Struktur', 'Strategie', 'Metaprogramme', welche dann ausgefüllt werden können. Das ergibt Hinweise für das Vorgehen an der nächsten Sitzung. Hat auch den Vorteil, dass ich aufs Ganze gucken kann.
62. Thema (Anliegen) des Kunden im voraus erfragen und daraus Vorüberlegung, welche Vorgehensweise sich eignen könnte.
63. Inputs / Ideen visualisieren und dabei vernetzen mit dem, was schon da ist. Im Sinne von 'ähnlich wie' bzw. 'anders wie'. Also die Inputs wie kontextualisieren.
64. Nach Sitzung mache ich aus hygienischen Gründen eine Notiz. Dann ist es deponiert.
65. Im Prozess visualisiere ich das Lernthema direkt, mache mir eine Metapher von Interaktion oder Thema, was grad läuft. Wenn 'gopfelteli', dann Sackgasse, dann weiss ich, dass das nagt.
66. Sammle Stichprobe, Bilder, Gefühle. Damit wird es mit meinen Erfahrungen eingebettet
67. Im Computer habe ich Verzeichnisse: Aktuelle Aufgaben bzw. Ideenklau
68. Sonst gucke ich im QQI und/oder Facebook da sehe ich Ergebnisse meiner Reflexionen
69. Nur Zettel geht nicht, auch elektronisches Erarbeiten geht nicht.
70. Eher ein schönes Buch, dann geht es. Wenn ich zeichne, klebe, ausdrücke, dann funktioniert mein Lernen
71. In LSV gehen, mit Partner, in Intervention besprechen. Im Softfactorgebiet beim Neues lernen braucht es den Austausch (reden). Ohne Diskussion geht es nicht.
72. Gespräche mit Kollegen an der PH. Da lerne und profitiere ich viel. Habe Anschlusspunkte kann geben und nehmen.
73. Wenn ich mich auf einen Kurs vorbereite. Sachen vertiefen, nachlesen, antippen was ich weiss.
74. Neugierde: Gibt es zu diesem Thema bereits etwas?
75. Offen sein, dem Kunden zuhören, was er bringt. Ich setze mich mit dem Weltmodell des Kunden auseinander.
76. Habe pro Kunde ein Laufblatt. Da mache ich Notizen und sehe diese vor der nächsten Sitzung durch.
77. Notizheftli offen in der Sitzung. Ich mache mir sowieso immer etwa Notizen zum Kunden (Metaprogramme), da kann ich auch eigene Reflexionsthemen am Rand notieren.
78. Vor der Sitzung nehme ich mir einen Beobachtungspunkt vor. Diesen notiere ich oben auf dem Notizblatt so, dass ich das während der Sitzung sehe. Meistens eingerahmt, so ist es augenscheinlich, dadurch ist es häufig präsent.

79. Betr. Auswertung der Sitzungen bin ich nicht so konsequent. Ich fahre mit dem Fahrrad nach Hause. Häufig passieren da noch neue Ideen. Zuhause mache ich mir dann eine Notiz.
80. Habe mir z.B. zu viel vorgenommen beim Trainings der Pattern Modelling Beobachtungen. Habe gelernt nur *ein* Element zu hören, anzuschauen. Ich bin sonst nicht mehr beim Kunden oder verliere meine Intuition und Kreativität.
81. Ja, ich habe z.B. aus der Literatur einen Coachingablauf übernommen. Das war jedoch nicht meine Variante. Einige Element funktionieren, andere nicht. Doch lasse ich mich gerne inspirieren.
82. Wähle kleine Lerneinheiten, nicht zu viel aufs Mal.
83. Nichts als selbstverständlich nehmen, Fragen stellen
84. Wachsam sein, was begegnet mir. Was Unklarheit bedeutet Bedarf zum Klären
85. Nachbereitung: Notizen zum Prozess und zu Themen zum Nachschlagen am selben Tag
86. Vorbereitung: 1 Woche vor der Sitzung das Thema erfragen. Dann überlege ich: 1) Was könnte ich brauchen? 2) Welche Methode / Abschluss / Output? 3) Einstiegsrunde "Was müsste sein, damit SV gut war?"
87. Während SV sage ich auch mal "Gümmele, gümmele" wenn ich was neu, anders formulieren bzw. angehen will.
88. Meine Präsenz ist hoch im Hier & Jetzt. Bin mit allen Sinnen im Hier & Jetzt. Dadurch weiss ich nachher, was zu reflektieren ist.
89. Grad nach dem Diplom, da habe ich bewusst Ziele gesetzt. Jetzt merke ich, dass ich wieder vermehrt bewusst den Focus darauf richten möchte. Auch energetisch abschliessen, nicht nur auf dem Papier.
90. Hatte im Vertrag, dass eine Rückmeldung über die SV an den Auftraggeber erfolgen sollte. Das habe ich erlebt, dass es nicht immer möglich ist. Habe den Vertrag geändert.
91. Unvorbereitet hingehen hat nicht so gut funktioniert.
92. Mit dem was man hat 'mal gehen' und dann aufmerksam sein, was einem in der SV begegnet.
93. Sich auf SV vorbereiten und dann in der SV die Offenheit haben, alles über Bord werfen. Wenn ich besser vorbereitet bin, kann ich besser mit dem Neuen, Überraschendem umgehen.
94. R.T.C. aufrecht erhalten, Fremdes aufarbeiten, Erfahrungen reflektieren und Neues nachlesen
95. Schreibe es auf meinen Block auf. Mache rechts auf dem Block so einen kleinen Rahmen, wo ich das notiere.
96. Mache mir innere Bilder [von der Situation, wie sich diese jetzt gerade im Moment in der SV präsentiert, d. Verf.] und verankere diese so, dass ich diese nachher abrufen kann. Dann mache ich mir [nach der SV, d. Verf.] am gleichen Tag Notizen zum Fall. Dabei notiere ich auf einem Blatt Reflexionen zum Fall und Supervisanden. Auf einem anderen Blatt Reflexionen zu meiner persönlichen Entwicklung.

97. Ja. Habe es dokumentiert in Büchern.
Und meine Lernblätter, die sind in Ordnern abgelegt bzw. digitale Notizen.
Und habe es bewusst im Wissen.

Werthaltungen und Beliefs zum Selbstlernen von ExpertInnen der Supervision

Werte

34 ExpertInnen der Supervision haben folgende Werthaltungen zum Selbstlernen benannt:

<u>Wert</u>	<u>Anzahl Nennungen</u>	<u>Wert</u>	<u>Anzahl Nennungen</u>
Entwicklung	27	Wissen	5
Freude	15	Kreativität	4
Reflexion	15	Austausch	3
Neugierde	13	Disziplin	3
Kundenorientierung	12	Qualität	3
Faszination	9	Motivation	2
Erfüllung	8	Selbstsicherheit	2
Offenheit	8	Umsetzung	2
Netzwerk	6	Anerkennung	1
Selbstkontakt	6	Diskretion	1
Flexibilität	5	Erfolg	1
Learning-by-Doing	5	Erholung	1
Selbstbestimmung	5	Gelassenheit	1

Beliefs (Überzeugungen)

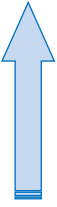

34 ExpertInnen der Supervision haben folgende Beliefs als unterstützend zum Selbstlernen benannt (mehrfach genannte Beliefs sind mehrfach aufgeführt):

1. Wenn ich SV/C gebe dann bin ich immer Lerndender.
2. Wenn etwas schwierig war werde ich hellhörig (wenn Sitzung mühsam ist). Dann ist da etwas zum Lernen drinnen. Ich suche dann Erkenntnisse. Wenn ich das besser weiss, kann ich besser abstrahieren. Dadurch kann ich neutraler arbeiten und werde ruhiger, gelassener. Da gewinne ich Sicherheit.
3. Verstehe besser, weiss mehr, macht mich glücklicher
4. Systemische, ressourcenorientierte Sichtweise, Reframing kann neue Zugänge öffnen.
5. Sokrates: Ich weiss, dass ich nicht weiss.
6. Was kann ich lernen, auch von meinen Kunden? Versuche vom Kunden neues zu lernen.
7. So bin ich dauernd Lerndender. Das reichert sich im Alter an.
8. Sich auf SV vorbereiten und dann in der SV die Offenheit haben, alles über Bord werfen. Wenn ich besser vorbereitet bin, kann ich besser mit dem Neuen, Überraschendem umgehen.
9. Sei dir bewusst, du hast nie ausgelernt. Interessiert sein, sich immer wieder informieren.
10. Schlussendlich geht es in unserem Job ja immer um die Weiterentwicklung von Menschen. Da ist es extrem wichtig, dass ich selber wie vorausgehe damit ich bei Kundenentwicklungen und -ideen mitgehen kann.
11. Nicht lernen bedeutet Stillstand
12. Neugierde, Offenheit für Neues
13. Neues ist generell im Leben eine Bereicherung. Und kann erstaunlicherweise immer wieder mit Bekanntem verknüpft werden.
14. Neues Entdecken haltet lebendig und erhöht die Lebensqualität
15. Mit Schattenanteilen auseinandersetzen, dadurch kommt automatisch Lernen.
16. Mein Motto: Der Kopf ist rund damit das Denken die Richtung wechseln kann
17. Mein Hirn lernt selbständig und ich gucke dem zu. Ein Teil proaktiv, ein Teil überraschend.
18. Mann/Frau lernt nie aus
19. Man ist Einzelkämpfer. Deshalb ist Austausch mit gleichberuflichen in Intervention das wichtigste.
20. Lernen macht Spass.
21. Lernen macht Spass
22. Lernen macht Spass
23. Lernen macht mir Spass
24. Lernen macht mich beruflich besser. Ich habe auch die positive Pflicht, Aufgabe und Verantwortung mich weiter zu entwickeln, fit zu bleiben.

25. Lernen macht Freude
26. Lernen ist unabdingbar
27. Lernen ist für mich eine Lust. Mein Mann sagt manchmal: "Jetzt lisisch sogar i de Ferie die schlaue Büecher!"
28. Lernen ist ein Lustgewinn
29. Lernen ist auch Abrundung.
30. Lernen erfüllt mich, ist mein Hobby
31. Lernen bringt mich weiter
32. Lernen bringt mich und andere weiter
33. Konstantes Lernen bringt mich weiter und macht mich selbständig.
34. Kommt dem Kunden zugute, da die Qualität besser ist. Kunde kann noch mehr profitieren.
35. Kann besseren Weg zu mir selber finden.
36. Indem ich mich weiterentwickle, kann ich gute Leistung bringen. Das bin ich mir selber schuldig und auch für den Nutzniesser.
37. In LSV gehen, mit Partner, in Intervention besprechen. Im Softfacticegebiet beim Neues lernen braucht es den Austausch (reden). Ohne Diskussion geht es nicht.
38. Ich mache mir keine Notizen während der Sitzung. Wenn etwas wichtig ist, dann bleibt es mir. Ich mache mir sofort nach der Sitzung Notizen.
39. Ich mache mich dem Kunden kompatibel.
40. Ich bin auch Vorbild für andere
41. Ich als SVr bin Vorbild für meine Kunden
42. Etwas lernen was man noch nicht kann
43. Erstens wichtig, dass ich einen Schritt voraus bin. Bezgl. Teamdynamik oder Lernen, dadurch kann ich auch die Haltung des SVd einnehmen und erkennen, was läuft. Meine eigene Lernschleife leben.
44. Entwickle mich in meiner Persönlichkeit, dadurch [ist mein Arbeiten, d. Verf.] eine Bereicherung für Andere.
45. Ein Anteil in mir, in meinem Gehirn läuft sowieso immer mit und es fallen mir Sachen ein
46. Durch Lernen bleibt Arbeit interessant, inspirierend, beschwingt mich.
47. Dass ich lerne, führt zu Weiterentwicklung
48. Das wichtigste ist die Haltung. Lebenslanges Lernen, den Wunsch nach Lernen zu entwickeln.
49. Boris Becker: Weiterkommen, Siegen beginnt zwischen den Ohren
50. Bleibe nicht festgefahren, mache etwas Neues, dadurch kann es Ueberraschungen geben. Ich bin auch schon in Weiterbildungen und habe 'nix' erwartet, dann war etwas Überraschendes.
51. Bist immer konfrontiert mit anderen Leuten
52. Altes kann/darf losgelassen werden.
53. Alles was Flow fördert, funktioniert.
54. Alles ist im Fluss, dort wo ich einsteige, werde ich nicht aussteigen

Lern- und Kompetenztaxonomien

Lernziele können für unterschiedliche Lernleistungsbereiche und innerhalb dieser wiederum auf unterschiedlichen Niveaus formuliert werden.

	Kognitiv ¹⁾ Kenntnisse & Denken	Affektiv ¹⁾ Emotionen & Interesse	Psychomotorisch ¹⁾ Handeln & Embodiment	Prozesswahrnehmung ²⁾ Ablauf & Bausteine,
 Zunehmende Kompetenz 		7 Antizipieren Probehandeln in der Phantasie, Lernen aus 'alten' Erfahrungen. Vorausschauende emotionale Planung. Die Wirkung des Ziels mit einbeziehen.	7 Generalisieren Flow mit solcher Hingabe, dass synergetisch etwas Neues, Zusätzliches entstehen kann, das die Gesamthandlung bereichert. Multitasking. Variantenreichtum.	7 Generalisierendes Prozessbewusstsein Prozessbeobachtungen werden zu Modellen verarbeitet. Transfer in andere Kontexte. Theoriebildung.
	6 Bewerten Widersprüche nachweisen, klassifizieren, Optimierung formulieren, kritisch vergleichen, auswählen.	6 Produzieren innerer Antrieb aktivieren, zielorientiert Emotionen steuern, Selbstcoaching, Haltung und Handlung beeinflussen.	6 Koordinieren Abstimmung verschiedener Handlungen zu einem harmonischen Zusammenwirken.	6 Planendes Prozessbewusstsein Der effektive Prozessablauf kann mit grosser Wahrscheinlichkeit vorausgeplant werden.
	5 Zusammenhänge erkennen ordnen, verknüpfen, vergleichen, Hypothesen konstruieren, ableiten.	5 Bewerten Zusammenhänge zwischen Emotionen und Werten begreifen, Wertordnung als handlungsprägendes Normensystem.	5 Integrieren Zugänge verankern, neue Referenzerfahrungen schaffen, additive Handlungskompetenz gewinnen.	5 Proaktives Prozessbewusstsein Prozess wird parallel zum Verhalten wahrgenommen und laufend entsprechend den Zielen modifiziert.
	4 Analysieren gegenüberstellen, Prinzipien herausfinden, Nebensächliches von Wesentlichem unterscheiden.	4 Benennen innere Anteile kennen, Selbstgespräche wahrnehmen, Feindifferenzierung, Wortkompetenz, Embodiment zuordnen.	4 Checking the Limits Aus der Routine ausbrechen, Ungewohntes zulassen, "Kicking the Habit", Komfortzone verlassen. 'Out of the box!'	4 Aktives Prozessbewusstsein Der Prozess wird parallel zum Verhalten wahrgenommen.
	3 Anwenden durchführen, durch Beispiele veranschaulichen, auf ähnliche Fälle übertragen.	3 Zulassen persönliche Stressmuster und Abwehrmechanismen kennen, bewusst annehmen.	3 Routinieren In Fluss kommen, Flow, Verfeinerungen, Handlungsabfolge wird zur Routine, wird automatisiert und habitualisiert.	3 Feedback auf Prozess Prozessablauf nachträglich präzise, mit sinnesspezifischen Wörtern beschreiben Detaillierte differenzierte Wahrnehmung.
	2 Verstehen interpretieren, erklären, mit eigenen Worten beschreiben, zusammenfassen.	2 Wahrnehmen externaler oder internaler Reiz, bewusste Wahrnehmung.	2 Aktives Ausprobieren Üben in Richtung bewusster Kompetenz.	2 Reflexives Prozessbewusstsein Erste Stufe des Bewusstseins, dass andere Weltmodelle existieren. Verhalten wird nachträglich reflektiert. Internales Feedback.
	1 Kennen; Reproduzieren wiederholen, bezeichnen, beschreiben, skizzieren können; berichten.	1 Reagieren Reiz - Reaktion, unbewusst.	1 Sensibilisieren Wahrnehmung und Vorbereitung, 'Learning Apprenticeship', bewusste Inkompetenz, nachmachen, abgucken, in die Schuhe des anderen steigen.	1 Kontextbezogene PW Je nach Umgebung anderes Verhalten. Gelerntes Reiz→Reaktionsmuster. 0 Keine Prozesswahrnehmung

1) basierend auf den Arbeiten von Benjamin Bloom und David Krathwohl (1976)

2) Ueli R. Frischknecht (2000) basierend auf Ideen von Ken Wilber

Abbildungsverzeichnis

vorderes Umschlagsbild	Treppe in Santorini, fotografiert von Michael Wick, 2009
Abbildung 1	Ziele-Matrix - Auszug aus Trainingshandbuch der NLP-Akademie Schweiz (Baumeler, 2014, S. 27)
Abbildung 2	Logische Ebenen (Gestaltungsebenen) - Auszug aus Trainingshandbuch der NLP-Akademie Schweiz (Baumeler, 2014, S. 15)
Abbildung 3	Flipchart, Info- u. Grundlagenseminar der NLP-Akademie Schweiz
Abbildung 4	Logische Ebenen - In dieser Arbeit verwendete Kurzcodes
Abbildung 5	Vertikale und horizontale Strategien
Abbildung 6	Wordle aus den genannten Werten zum Lernen

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 bis 4	In der Forschungsarbeit zeige ich in den Tabelle 1 bis 4 den Vorgang der Reduktion der Aussagen aus den Experteninterviews exemplarisch. Diese Tabellen sind im hier vorliegenden Text nicht enthalten.
Tabelle 5	Wichtigste Kompetenzen einer SupervisorIn (ExpertInnen-Nennung)
Tabelle 6	Werte beim selbstreflexiven Lernen (Interview ExpertInnen)
Tabelle 7	Zuordnung der genannten Beliefs (Interview ExpertInnen)
Tabelle 8	Analyse der Strategien auf horizontale und vertikale Strategien (Interview ExpertInnen)
Tabelle 9	Analyse der Strategien bzgl. Wenn-Dann-Pläne (Interview ExpertInnen)
Tabelle 10	Analyse der Strategien: Anzahl Nennungen (Interview ExpertInnen)

Lernstrategie Nr. 15

Mache mir Notizen im Lerntagebuch oder in der Agenda. Häufig als Mindmap. Sowohl Vor- wie Nachbereitung.

Literaturverzeichnis

- Altrichter, H. (2008). Komplexe praktische Tätigkeit braucht Forschung. Aktionsforschung und Weiterentwicklung beruflichen Handelns . In H. Krall, E. Mikula, & W. Jansche (Hrsg.), *Supervision und Coaching* (S. 286). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baumeler, M. (2014). *Handbuch zur Weiterbildung ProzessWahrnehmung & Kommunikation (NLP Practitioner IANLP)*. Pfungen: NLP-Akademie Schweiz GmbH.
- Bendorf, M. (2006). Die Regulation des Lernverhaltens im Spannungsfeld kontextspezifischer und personenimmanenter Faktoren. In P. Gonon, F. Klauser, & R. Nickolaus (Hrsg.), *Bedingungen beruflicher Moralentwicklung und beruflichen Lernens* (S. 257). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH,.
- Berg, C. (2006). *Selbstgesteuertes Lernen im Team*. Heidelberg: Springer Medizin Verlag .
- Bergmann et. al, M. (8. Januar 2010). *Manifest zur Bedeutung, Qualitätsbeurteilung und Lehre der Methoden qualitativer Sozialforschung*. (SAGW, Bern, Hrsg.) Abgerufen am 22. Dez 2016 von <http://www.sagw.ch>: <http://www.sagw.ch/de/sagw/oeffentlichkeitsarbeit/publikationen/publiswiss-pol.html>
- Bloom, B. (1976). *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. („*Taxonomy of educational objectives*“, 1974). Weinheim: Beltz Verlag.
- Brouër, B. (2014). *Selbstbeurteilung in selbstorganisationsoffenen Lernumgebungen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Forschung.
- bsö. (März 2009). *Beratungsformate*. Bern: bsö Berufsverband für Coaching, Supervision und Organisationsberatung.
- Busse, S., Hansen, S., & Lohse, M. (2013). Methodische Rekonstruktion von Wissen. In B. Hausinger, S. Busse, B. Hausinger, & S. Busse (Hrsg.), *Supervisions- und Coachingprozesse erforschen: Theoretische und methodische Zugänge*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Dehnbostel, P., Seidel, S., & Stamm-Riemer, I. (2010). *Einbeziehung von Ergebnissen informellen Lernens in den DQR - eine Kurzexpertise*. Bonn, Hannover: Helmut-Schmidt-Universität.
- Dilts, R., & DeLozier, J. (2000). *NLP University Press*. Abgerufen am 18. 03 2016 von Encyclopedia of Systemic NLP and NLP New Coding: <http://www.nlpuniversitypress.com>
- Duden. (2016). *Duden*. (Bibliografisches Institut GmbH) Abgerufen am 18. 03 2016 von <http://www.duden.de>
- EAEA. (12. 10 2015). *EAEA*. Abgerufen am 25. 12 2016 von European Association for the Education of Adults: <http://www.eaea.org/en/home/in-focus/eaea-statement-on-the-draft-joint-report-on-et2020>
- Ebert, J. (2008). *Reflexion als Schlüsselkategorie professionellen Handelns in der Sozialen Arbeit* (Bd. 16). (U. Wilken, & F. Vahsen, Hrsg.) Hildesheim: Georg Olms Verlag.
- EU. (30. 10 2000). *Kommission der Europäischen Gemeinschaften (EU)*. (Hochschulrektorenkonferenz HRK, Hrsg.) Abgerufen am 12. 12 2016 von www.hrk.de: https://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/memode.pdf
- Expertin bg, b. (25. Februar 2016). Experteninterview: Lernstrategien von praktizierenden SupervisorInnen. (U. Frischknecht, Interviewer)
- Expertin tk, t. (24. Februar 2016). Experteninterview: Lernstrategien von praktizierenden SupervisorInnen. (U. Frischknecht, Interviewer)
- Fink, M. (2010). *ePortfolio und selbstreflexives Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Frischknecht, U. (2000). Abgerufen am 01. 09 2017 von *Arbeitsblätter - Inspirationen - Lernzieltaxonomie für Prozesskompetenz*: <https://www.nlp.ch/ressourcen/arbeitsblaetter>

- Frischknecht, U. (2016). *Die 4 Stufen des Lernens - Eine Recherche zur Herkunft des Modells*. Abgerufen am 24. 12 2016 von NLP Akademie Schweiz:
http://www.nlp.ch/pdfdocs/4_Stufen_des_Lernens_Co_Co_Learning_Model.pdf
- Fröhlich, E., & Kündig, H. (2007). Gedanken zur Gestaltung einer professionellen Beratungsausbildung. *in: Organisationsberatung – Supervision – Coaching(2)*, S. 195 - 204.
- Germ, M., Müller, A., & Harms, U. (2013). Naturwissenschaftsdidaktische Lernaufgaben, generatives Lernen... *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, Jg. 19, S. 287 - 314.
- Ghisla, G. (2011). Co/Re Kompetenzen-Ressourcen: Ein Verfahren zur Erstellung von Kompetenzprofilen und zur Entwicklung von Bildungsplänen. (*Version 3.5.2011*). Contone, TI, Schweiz: IDEA Sagl www.idea-ti.ch.
- Gschwendtner, T., & Ziegler, B. (2006). Kompetenzförderung durch reciprocal teaching? In P. Gonon, F. Klausner, & R. Nickolaus (Hrsg.), *Bedingungen beruflicher Moralentwicklung und beruflichen Lernens* (S. 257). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH.
- Hattie, J., & Yates, G. (2015). *Lernen sichtbar machen aus psychologischer Perspektive*. Baltmansweiler DE: Schneider Verlag Hohengehren.
- Haubl, R. (2009). Unter welchen Bedingungen nützt die Supervisionsforschung der Professionalisierung supervisorischen Handelns? In R. Haubl, & B. Hausinger (Hrsg.), *Supervisionsforschung: Einblicke und Ausblicke* (S. 251). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Herzog, E., & Frischknecht, U. (1993). *Modellingprojekt Zurich Versicherung (unveröffentlicht, internes Forschungsprojekt)*. Pfungen: NLP Akademie Schweiz.
- Humboldt-Universität zu Berlin*. (27. November 2015). Abgerufen am 24. März 2016 von Selbstlernen:
<https://www.sprachenzentrum.hu-berlin.de/de/selbstlernzentrum/selbstlernen-startseite>
- Kirchhöfer, D. (2004). *Lernkultur Kompetenzentwicklung – Begriffliche Grundlagen*. Berlin: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung.
- Klafki, W. (1990). Abschied von der Aufklärung? Grundzüge eines bildungstheoretischen Gegenentwurfs. In H.-H. Krüger (Hrsg.), *Abschied von der Aufklärung?* (S. 91ff). Opladen: Leske + Budrich.
- KomNetz. (2006). *Glossar für die betriebliche Bildungsarbeit*. KomNetz Projekt „Kompetenzentwicklung in vernetzten Lernstrukturen“. Hamburg: Helmut-Schmidt-Universität.
- Konrad, K. (2014). *Lernen lernen - allein und mit anderen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Krapf, B. (9. Juli 1997). *unipressedienst*. Abgerufen am 23. März 2016 von unipressedienst – Pressestelle der Universität Zürich; Neue Lehr- und Lernformen:
<http://www.kommunikation.uzh.ch/static/unimagazin/archiv/1-97/lernformen.html>
- Lackner, K. (2009). Beratung – (k)eine Wissenschaft? In H. Möller, & B. Hausinger (Hrsg.), *Quo vadis Beratungswissenschaft?* (S. 43 - 61). VS Verlag.
- Lefrancois, G. (1994). *Psychologie des Lernens*. Berlin: Springer Verlag.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Megha, B., & Frischknecht, U. (2013). *Handbuch zur Weiterbildung ProzessAnalyse & Coaching (NLP Master)*. Pfungen: NLP-Akademie Schweiz GmbH.
- Miller, G., Galanter, E., & Pribram, K. (1960). *Plans and the Structure of Behavior*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Mischel, W. (2015). *Der Marshmallow Test*. München: Siedler Verlag.
- Möller, H. (2003). *Was ist gute Supervision*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Moser, H. (2015). *Instrumentenkoffer für die Praxisforschung*. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- NLPedia. (2000). Abgerufen am 18. 03 2016 von NLPedia Die NLP Enzyklopädie:
http://nlportal.org/nlpedia/wiki/Logische_Ebenen
- Reglin, T. (ca. 2014). *Bundesinstitut für Berufsbildung BIBB*. (f.-b. F. Bildung, Hrsg.) Abgerufen am 12. 12 2016 von www.bibb.de:

- https://www.bibb.de/dokumente/pdf/stst_foko_120330_anerkennung_informellen_non_formales_lernen_reglin.pdf
- Schigl, B. (12. Februar 2013). Wie gefährlich kann Supervision sein? Perspektiven in ein Dunkelfeld. *in: Organisationsberatung, Supervision, Coaching*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Schweizerisches Qualifikationsprogramm zur Berufslaufbahn*. (1999 - 2014). Abgerufen am 21. März 2016 von Gesellschaft CH-Q: <http://www.ch-q.ch/#!/begleitinstrumente/uvlww>
- Spektrum*. (2000). (Spektrum Akademischer Verlag, Heidelberg) Abgerufen am 26. März 2016 von Spektrum - Lexikon der Psychologie: <http://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/priming-effekt/11826>
- SVEB*. (15. Oktober 2015). Abgerufen am 22. März 2016 von SVEB Schweiz. Verband für Weiterbildung: <http://www.alice.ch/de/sveb/service/news/detail/article/2015/10/15/et-2020-fokkussiert-das-lebenslange-lernen/>
- Tatschl, S. (2004). Reflexion als Kernkompetenz von Supervision. In A. Heilinger, W. Knopf, & I. Walther (Hrsg.), *Brush up your tools! - Schriftenreihe Supervision* (Bd. 5). Studienverlag Innsbruck.
- Tenorth, H.-E. (2006). Professionalität im Lehrerberuf – Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jahrg. 9*(Heft 4), S. 580-597.
- Theuermann, A. (2008). Kompetenzentwicklung in der Praxisbegleitung und Supervisio. In H. Krall, E. Mikula, & W. Jansche (Hrsg.), *Supervision und Coaching* (S. 286). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tosey, P. (2006). Bateson's Levels Of Learning: a Framework For Transformative Learning? *Paper presented at Universities' Forum for Human Resource Development conference, University of Tilburg*. University of Surrey UK.
- Walker, W. (2000). *Abenteuer Kommunikation: Bateson, Perls, Satir, Erickson und die Anfänge des Neurolinguistischen Programmierens (NLP)* (3. Auflage Ausg.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Zey, R. (2000). *Designlexikon*. Abgerufen am 23. März 2016 von Designlexikon International, Königsdorfer Medienhaus: <http://www.designlexikon.net/Fachbegriffe/F/formfollowsfunkt.html>

Lernstrategie Nr. 82

*Wähle kleine Lerneinheiten, nicht zu-
viel aufs Mal.*

Glossar

Ausbildungsabschluss	Der Erwerb der beruflichen Zertifizierung als SupervisorIn bildet den Abschluss der formalen Ausbildung. In der Schweiz wäre dies beispielsweise der Erwerb des Diploms Supervision HFP oder eines anderen vergleichbaren Abschlusses.
Belief / Beliefs	Überzeugungen, Glaubenssätze, Leitideen zu Werten (Kriterien) Ein Belief beschreibt, wie ein Wert umgesetzt werden soll. Beispielsweise könnten Beliefs zum Wert Gesundheit lauten "Dank Sport bleibe ich gesund." oder "Gesundes Denken, gesunder Körper." oder "Sport ist Mord!" (wird Sir Winston Churchill (1874 - 1965), britischer Staatsmann, zugeschrieben). (NLPedia, 2000)
bso	Der schweizerische Berufsverband für Coaching, Supervision und Organisationsberatung (bso) ist die führende Berufsorganisation für professionelle SupervisorInnen. (www.bso.ch)
empirische Forschung	"Empirische Forschung beinhaltet eine Forschungsfrage, die in einem theoretischen Bezugsrahmen verankert ist." (Bergmann et. al, 2010, S. 18) Die Datenerhebung und -analyse erfolgt innerhalb eines bestimmten Forschungsdesigns durch Befragung, Beobachtung und Messung. In der qualitativen empirischen Forschung werden die Daten durch Experteninterviews, teilnehmende Beobachtung, Feldnotizen, Dokumentensammlung und vergleichbare Verfahren erhoben.
ExpertIn	Wird in dieser Arbeit synonym mit 'praktizierender SupervisorIn' für die im Interview befragten SupervisorInnen genutzt.
Fokus	"Fokus, der; Schwerpunkt, Mittelpunkt des Interesses, einer Sache, einer Auseinandersetzung, eines Diskurses - Plural: Fokusse". (Duden, 2016) (vgl. auch 'Lernfokus')
generatives Lernen	Das Erlernte wird mit eigener Bedeutung aufgeladen und in anderen Anwendungsfeldern als den ursprünglichen umgesetzt. Gemäss der Theorie des generativen Lernens "...erzeugen Lernende den Bedeutungsgehalt neuer Lerngegenstände selbst, indem sie Beziehungen zwischen den einzelnen zu lernenden Informationen sowie zwischen diesen und ihren bestehenden Wissensstrukturen als Ergebnissen von bereits vorausgegangen Lernprozessen aufbauen." (Germ, Müller, & Harms, 2013, S. 292)
informelles Lernen	"Lernprozesse, die durch das Subjekt als Lernen antizipiert, selbstorganisiert und reflektiert werden, eine Eigenzeit und gerichtete Aufmerksamkeit erfordert, an Problemsituationen gebunden, aber nicht in eine Institution eingebunden sind." (Kirchhöfer, 2004, S. 85)

Kompetenz	<p>Wird in dieser Arbeit verstanden als "die Fähigkeit von Individuen oder kollektiven Subjekten, eine Situation (auch Lebenssituation) oder eine Klasse von Situationen erfolgreich zu bewältigen." (Ghisla, 2011, S. 10)</p> <p>In Anlehnung an das Learning Stages Model, welches vermutlich in den 1970er Jahren von Noel Burch vom Gordon Training USA entwickelt wurde, unterscheide ich in dieser Arbeit zwischen bewusster und unbewusster Kompetenz. Die unbewusste Kompetenz repräsentiert sich nicht in der kognitiven Wahrnehmung der Person, sie ist sich nicht bewusst, dass sie das kann. (Frischknecht, Die 4 Stufen des Lernens - Eine Recherche zur Herkunft des Modells, 2016, S. 3)</p>
Kernkompetenz	stärkste Kompetenz; grundlegende, wesentlichste Fähigkeit (Duden, 2016)
Lernfokus	Worauf jemand im Lernen fokussiert, d.h. worauf sie/er in ihrem/seinem Lernen den Schwerpunkt legt, was sozusagen der Mittelpunkt des Lerninteresses darstellt.
Lernkultur	Beschreibt sowohl die persönliche, wie auch die gesellschaftliche Einbettung und Signifikanz von Lernen.
Lernkultur, extrapersonale	Extrapersonale Lernkultur beschreibt die gesellschaftliche Einbettung und Signifikanz von Lernen. Sie beeinflusst die persönliche Lernkultur, steht jedoch ausserhalb der Möglichkeit zur direkten persönlichen Einflussnahme.
Lernkultur, persönliche	Beschreibt die inneren Prozesse (Haltungen, Gedanken), wie auch die nach aussen gerichteten Prozesse (Handlungen), welche eine Person in ihrem persönlichen Lernen verwendet.
Lernstrategie	Steht für Denk- und/oder Handlungsabläufe (-prozesse) eines Menschen zur Erreichung eines Lernziels. (s. auch Glossar 'Strategie')
Lernziel	<p>Beschreibt den Zuwachs an Kompetenzen bzw. Ressourcen, welchen die lernende Person anstrebt. Ein Lernziel ist in der (nahen oder fernen) Zukunft verortet.</p> <p>Zum besseren Verständnis werden Lernziele mithilfe theoretischer Modelle analysiert. Bekannt sind bspw. sog. Lerntaxonomien. In meinem beruflichen Alltag arbeite ich mit vier unterschiedlichen Lernzieltaxonomien 'kognitiv', 'affektiv', 'psychomotorisch' (Bloom, 1976) und 'prozessorientiert' (Frischknecht, 2000). In dieser Arbeit werde ich Lernziele sowohl daraufhin unterscheiden, ob diese eher handlungs- oder haltungsorientiert, wie auch, ob diese eher allgemein oder spezifisch sind. (s. 'Zielematrix' Baumeler/Frischknecht im Kapitel 4.2 dieser Arbeit)</p>
Logische Ebenen	Im deutschen Sprachraum auch 'Gestaltungsebenen' genannt (Baumeler, 2014, S. 14)

	<p>Sind hierarchisch gegliederte Ebenen des Denkens und der Organisation der menschlichen Wahrnehmung, welche sich wechselseitig beeinflussen. Je nach Quelle wird unterschieden zwischen 6 - 9 Ebenen. Im Wesentlichen sind dies:</p> <p>Ebene 1) Umwelt/Kontext; Ebene 2) Verhalten; Ebene 3) Fähigkeiten; Ebene 4) Werte/Überzeugungen; Ebene 5) Rolle/Identität; Ebene 6) Zugehörigkeit/Spiritualität.</p> <p>"Die Funktion jeder Ebene ist es, die Information auf der darunterliegenden Ebene zu organisieren. Veränderungen auf einer höheren Ebene haben notwendigerweise auch Veränderungen auf darunterliegenden Ebenen zur Folge. Eine Änderung auf einer der unteren Ebene kann, muss aber nicht, die darüber liegenden Ebenen beeinflussen." (NLPedia, 2000)</p>
Praktizierende SupervisorIn	SupervisorInnen mit Aktivmitgliedschaft beim Verband bso, welche zum Zeitpunkt dieser Forschungsarbeit seit mindestens 3 Jahren und jährlich mindestens 25 Std. als SupervisorIn beruflich tätig waren und aktiv tätig sind.
Ressource	Bezeichnen die zur Bewältigung einer Handlungssituation – d.h. zum kompetenten Handeln – erforderlichen oder nützlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Haltungen. - "Die Kenntnisse, Fähigkeiten und Haltungen, welche zur Bewältigung von Lebens- und Berufssituationen notwendig sind, werden als Ressourcen bezeichnet." (Ghisla, 2011, S. 4) (vgl. auch 'Kompetenzen')
selbstreflexives Lernen	Lernprozesse, bei denen die lernende Person ihr eigenes Verhalten und Gedanken reflektiert. Lernprozesse, welche als Objekt des Lernens Prozesse der lernenden Person fokussieren und von dieser selbst reflektiert werden. (Fink, 2010, S. 12)
Selbstwahrnehmung	Die Fähigkeit sein eigenes (professionelles) Handeln wahrnehmen und so überhaupt in die Reflexion einbringen zu können. (Haubl, 2009, S. 191)
Strategie	Die Begriffe 'Strategie' und 'Vorgehensweise' werden in dieser Arbeit synonym verwendet. Sie stehen für die Denk- und/oder Handlungsabläufe (-prozesse) eines Menschen zur Erreichung eines Ziels. Kann eine Strategie willentlich reproduziert werden, dann liegt eine Kompetenz gemäss dem Modell Ko/Re Kompetenzen und Ressourcen nach Ghisla/Bausch/Boldrini vor. (Ghisla, 2011, S. 10)
Supervision	Supervision ist begleitete Reflexion des beruflichen Handelns. Als Ergebnis guter Supervision wird der Supervisand sein eigenes Handeln erkennen und optimieren können. (bso, 2009)
Werte	Bezeichnen im philosophischen Sinne moralisch bzw. systemisch als gut betrachtete oder erwünschte Qualitäten, welche Ideen, Handlungsgrundlagen oder persönlichen Grundhaltungen aber auch Objekten unterstellt werden. (Dilts & DeLozier, 2000, S. 1519ff)

Index

- Albert Bandura 11
- Belief 25, 37, 49, 53, 69
Lernfokus 41
- Dilts & DeLozier 11, 12, 21, 23, 28, 47, 49
- Empirische Forschung 69
- generatives Lernen 69
- Gestaltungsebenen 24, 36, 65, 70
Logische Ebenen 23, 29
- Gregory Bateson 11, 21
- informelles Lernen 8, 13, 16, 17, 33, 69
- Kompetenz 8, 9, 15, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 38,
46, 49, 69, 71
Kernkompetenz 70
- Kultur *Siehe* Lernkultur
- Lernen *Siehe* 'generatives L', 'informelles L',
'selbstreflexives L'
- Lernfokus 13, 20, 21, 23, 31, 38, 40, 41, 55, 69,
70
- Lernkultur 26, 27, 29, 70
- Lernstrategie 16, 18, 20, 26, 27, 38, 45, 46, 49,
70
Anzahl Nennungen 42
horizontale, vertikale 42
Wenn-dann-Pläne 42
- Lernziel 13, 20, 23, 30, 33, 70
- Logische Ebenen *Siehe* Gestaltungsebenen
- Megha Baumeler 20, 32, 49, 70
- Miller, Galanter, & Pribram 11
- Noam Chomsky 11
- Professionalität 7, 17
- Qualität 8
- Qualitätssicherung 3, 9, 38, 43, 48
Anforderungen an Ausbildung 47
dank Lernen 15
Fragestellung 10
- Ressource 71
- Ressourcen 8
- selbstreflexives Lernen 3, 7, 18, 30, 38, 45, 71
- Strategie 28, 42, 71, *Siehe* Lernstrategie
- Supervision 8, 14, 18, 38, 43, 45, 47, 49, 71
- supervisorisches Handeln
auf 3 Ebenen 3, 75
- Taxonomie 70
- Wert 40, 41
Belief 69
Lernfokus 40
- Werte 3, 28, 37, 39, 40, 44, 45, 48, 71
Gewichtung, Wertehierarchie 40

Zum Autor



Ueli R. Frischknecht (*1955) in Zürich aufgewachsen, wohnt seit 30 Jahren bei Winterthur und arbeitet als Erwachsenenbildner in der Schweiz und in Europa. Namhafte Leistungen zur Etablierung und Verbreitung der Methode des NLP Neuro-Linguistischen Programmierens. Ursprünglich als selbständiger Treuhänder und Unternehmensberater der sogn. Selbstverwalterszene (1980 bis 2000) tätig, hat er sich über Spiritualität, körperorientierter Psychotherapie und NLP zum professionellen Erwachsenenbildner und Supervisor/Coach weiterentwickelt.

Nach seiner Ausbildung in Controlling und Treuhand und einem Auslandsjahr in Kalifornien (1976) gründete Ueli R. Frischknecht erst 25-jährig 1980 seine eigene Unternehmensberatungsfirma. Als Treuhänder und Berater begleitete er viele Startups der sogn. Selbstverwalterszene der 90er Jahre des letzten Jahrhunderts. So war er Gründungsmitglied und Mitinitiator bekannter Projekte wie 'WoZ - Die Wochenzeitung' oder 'NEST Pensionskasse', einem Pionierprojekt für ethisch-ökologische Anlagen in der beruflichen Vorsorge.

Für die eigene Persönlichkeitsentwicklung besuchte Ueli R. Frischknecht ab 1982 Zusatzausbildungen in humanistischer Psychologie, Gruppendynamik, Meditation, Bioenergetik, Encounter, Primärarbeit, Tantra, u.a. und war während einiger Jahre in der Co-Leitung eines Zentrums in Zürich, welches Meditationen und Selbsterfahrungskurse nach den Methoden des indischen Mystikers Osho Bhagwan Shree Rajneesh anbot.

Für sein Studium in NLP absolvierte er Trainings und Ausbildungen in Europa und Übersee. Dabei lernte er viele TrainerInnen der 1. und 2. NLP-Generation kennen: Mariann und Ed Reese, John Grinder, Michael Grinder, Robert Dilts, Robert McDonald, Ian McDermott, Michael Hall, Charles Faulkner und viele mehr.

1989 gründete Ueli R. Frischknecht mit Megha Baumeler die NLP Akademie Schweiz. Er war von 1997 bis 2001 Mitglied der Aus- und Fortbildungskommission (Standard Committee) des deutschen Dachverbands für NLP (DVNLP) und von 1998 bis 2007 Gründungsmitglied und Mitglied des Vorstands des späteren SwissNLP. Im Jahre 2000 wurde er zum Generalsekretär der IANLP International Association for Neuro-Linguistic Programming gewählt und ist seither in dieser Funktion tätig. Seit 2016 ist er Mitglied im renommierten NLP Leadership Summit.

Ueli R. Frischknecht ist einer der ersten NLP-Lehrtrainer der Schweiz.



Ueli R. Frischknecht

SupervisorInnen unterstützen Menschen darin, durch Reflexion des beruflichen Handelns ihre professionellen Kompetenzen zu verbessern.

Aus Sicht der SupervisorIn findet supervisorisches Handeln auf drei Ebenen gleichzeitig statt: Erstens die Auseinandersetzung mit dem Anliegen des Kunden (inhaltliche Ebene). Zweitens das prozessuale Vorgehen, die supervisorischen Interventionen der SupervisorIn (prozessuale Ebene). Und drittens die Erhebung des Materials, welches die SupervisorIn in ihr eigenes Lernen einbringen will (selbstreflektorische Ebene).

Diese dritte, die selbstreflektorische Ebene ist der Fokus dieser Arbeit. Damit die Supervision von hoher Qualität ist und bleibt, müssen SupervisorInnen ihr eigenes berufliches Handeln regelmässig reflektieren. SupervisorInnen sind also bei der Ausübung ihrer Tätigkeit gehalten, sich einerseits voll auf das Anliegen des

Kunden und dessen professionelle Bearbeitung einzulassen und dabei gleichzeitig ihre Haltungen und Handlungen laufend daraufhin zu beobachten, was sie selbst in ihre berufliche Reflexion einbringen möchten bzw. sollten.

So, wie wir Vorbedingungen an den Kunden definieren können, welche dazu führen, dass Supervision überhaupt als wertvoll erfahren wird (Bereitschaft zur Selbstreflexion, ein gewisses Mass an Selbstkenntnis u.a.), so können auch Vorbedingungen definiert werden, welche die Reflexion von SupervisorInnen wertvoller machen. Denn, nur wenn wertvolles Material zur Reflexion bereit steht, wird Reflexion auch wertvolle Erkenntnis liefern können.

Dieses Buch beschreibt, wie sich praktizierende SupervisorInnen psychisch und physisch in diesem Spannungsfeld organisieren, um ihr eigenes Lernen voranzutreiben.