



Zur Bedeutung von Supervision als integraler Bestandteil in Masterstudiengängen

Studie am Interuniversitären Kolleg für Gesundheit und Entwicklung

Michaela Gugler^a, Christian Huber^a, Christian Endler^a, & Danièle Hollick^b

^aInteruniversitäres Kolleg Graz/Schloss Seggau

^bPrivate Pädagogische Hochschule der Diözese Linz, Institut für Forschung und Entwicklung
daniele.hollick@ph-linz.at

EINGELANGT 27 FEB 2018

ÜBERARBEITET 23 MAI 2018

ANGENOMMEN 07 JUN 2018

In dem Beitrag wird der Frage nachgegangen, welchen Mehrwert Studierenden eine kontinuierlich begleitende Supervision im Rahmen eines Masterstudienganges für ihre Kompetenzentwicklung bietet. Ausgehend vom Ansatz der Aktionsforschung wurde dazu eine Studie am Interuniversitären Kolleg Graz/Seggau mit einem Mixed Methods Design durchgeführt. Dabei wurden Studierende fach- und jahrgangsübergreifend zum einen über ihr Erleben der Supervision und zum anderen hinsichtlich der Erreichung der curricular festgelegten Lernziele befragt. Aus der Integration der Ergebnisse beider Untersuchungen konnte festgestellt werden, dass sich die über mehrere Semester begleitende Supervision förderlich auf die jeweiligen Lern- und Entwicklungsprozesse auswirkt. Die Rolle der Gruppe als Ressource für die einzelnen Studierenden kam dabei klar zum Ausdruck.

SCHLÜSSELWÖRTER: Hochschuldidaktik, Supervision, Mixed Methods

1. Ausgangssituation

Das Interuniversitäre Kolleg Graz/Schloss Seggau, Österreich, ist eine seit 2000 bestehende Forschungs- und Bildungsplattform, die bis 2012 Master-Lehrgänge universitären Charakters anbot und seither ihr Know-how für den Betrieb von Außenstellen verschiedener Universitäten zur Verfügung stellt. Diese bieten Programme zum Master (MSc, MEd) und Doktorat (Dr.) für Menschen aus helfenden und lehrenden Berufen an, und zwar in den Bereichen Gesundheits-, Entwicklungs- und Bildungswissenschaften („Health Sciences“, „Child Development“, „Education“ (Das Interuniversitäre Kolleg Graz/Schloss Seggau). Den Kern des Leitbildes des von der Europäischen Kommission geförderten Projektes (Leonardo da Vinci A/02/BF/PP-124.205) bildet aufgrund der berufsbedingten Diversität der Studierenden ein spezifisches hochschuldidaktisches Konzept, um den unterschiedlichen Lernausgangslagen gerecht zu werden (Roth et al., 2014). Die

Umsetzung des hochschuldidaktischen Konzeptes, ausgehend vom Ansatz des Blended-Learning, basiert auf einer salutogenetischen Grundhaltung in den Lehr- und Lernarrangements. So wird die Verschiedenheit der Teilnehmenden in der Gruppe „als Ressource zur interdisziplinären Vernetzung und zum „Querdenken“, um neue Wahrnehmungsaspekte und Interventionsformen zu integrieren“ (Endler et al., 2012), wahrgenommen. Die Implementierung einer kontinuierlichen Supervision im Curriculum der Bildungsangebote wird im Zusammenhang mit theoriebasierter Reflexion als integratives Angebot für Kompetenzentwicklung beschrieben (ebd.).

In diesem Beitrag wird der Frage nachgegangen, welcher Mehrwert sich durch eine kontinuierliche Fachsupervision in Masterstudiengängen aus Sicht der Studierenden ergibt. Ziel ist es, Potentiale für eine begleitende Supervision im Rahmen einer Ausbildung auf dem Niveau von Masterstudiengängen für Berufe im Gesundheitswesen sowie in therapeutischen und pädagogischen Bereichen abzuleiten und die Ergebnisse für die Weiterentwicklung dieses Settings zu nutzen.

Als theoretischer Referenzrahmen wird Bezug genommen auf das salutogenetische Konzept des Kohärenzempfindens (Sense of Coherence) nach Antonovsky (1997) sowie Ansätze der psychotherapeutischen Fallsupervision. Vorgestellt werden Ergebnisse einer Studie, bei der Studierende sowohl hinsichtlich der Weiterentwicklung eigener Sichtweisen, als auch der eigenen Kompetenzentwicklung in Bezug auf die Lehr- und Lernziele des Moduls „Praxis supervision“ befragt wurden. Gewählt wurde ein Mixed-Methods Design um unterschiedliche Aspekte auf die oben genannte Fragestellung zu gewinnen. Im Sinne der Aktionsforschung (Altrichter & Posch, 2006) ergibt das Resultat der Ergebnisse unterschiedlicher Befragungen einen Mehrwert für das Ableiten von Potentialen einer kontinuierlichen Supervision und deren Weiterentwicklung.

2. Theoretischer Rahmen

Entsprechend dem Leitbild des Interuniversitären Kollegs wird die berufliche Diversität – bezogen auf die unterschiedlichen Qualifikationen sowie Erfahrungen der Teilnehmenden aus den Bereichen Gesundheit, Pädagogik und Soziales – als Ressource für die einzelnen Studierenden aufgegriffen (Roth et al., 2014; Paß, 2014, S. 2). Lern- und Forschungsprozesse erfolgen kompetenzorientiert durch die reflektierende und diskursive Auseinandersetzung mit Lernbereichen (Roth et al., 2014, S. 111). Dabei spielt die salutogenetische Grundhaltung eine Schlüsselrolle in Lern- und Lehrsettings am Kolleg, die sich konzeptionell am „Sense of Coherence“ (SOC) nach Antonovsky (1997) orientiert und sich in der hochschuldidaktischen Gestaltung und Organisation der Lehre widerspiegelt.

„Sense of Coherence“ (SOC) wird als „ein stimmiges und überdauerndes Gefühl des Vertrauens“ aufgefasst, das „auf einen positiven, bewältigbaren und sinn-

haften Umgang mit Anforderungen“ (Seyfried und Plaimauer 2014, S. 17) im Zentrum des hochschuldidaktischen Konzeptes des Interuniversitären Kollegs steht.

„Das SOC (Kohärenzgefühl) ist eine globale Orientierung, die ausdrückt, in welchem Ausmaß man ein durchdringendes, andauerndes und dennoch dynamisches Gefühl des Vertrauens hat, dass

- (1) die Stimuli, die sich im Verlauf des Lebens aus der inneren und äußeren Umgebung ergeben, strukturiert, vorhersehbar und erklärbar sind;
- (2) einem die Ressourcen zur Verfügung stehen, um den Anforderungen, die diese Stimuli stellen, zu begegnen;
- (3) diese Anforderungen auch Herausforderungen sind, die Anstrengung und Engagement lohnen“ (Antonovsky 1997, S. 36).

Wie bei Seyfried und Plaimauer (2014, S. 17) wird davon ausgegangen, dass „positive Erfahrungen in diesen o. beschriebenen Dimensionen Kompetenzerleben ermöglichen, was wiederum verstärkend auf Anstrengungen zum professionellen Kompetenzaufbau wirkt“.

Der Verknüpfung eigener Erfahrungen im Arbeitsfeld mit den Lerninhalten im Rahmen der Ausbildung kommt aufgrund der beruflich unterschiedlichen Hintergründe der Teilnehmenden und dem gemeinsamen Lernen am Interuniversitären Kolleg ein besonderer Stellenwert zu. In der in der Ausbildung curricular implementierten Praxissupervision wird die Möglichkeit gesehen, durch Reflexion von Erfahrungen im Arbeitsfeld und eigenen Sichtweisen in der interdisziplinär zusammengesetzten Gruppe „neue Wahrnehmungsaspekte und Interventionsformen“ in die eigene Kompetenzentwicklung zu integrieren (Endler et al., 2012).

Praxissupervision wird entsprechend psychotherapeutischer Orientierungen in unterschiedlichen Formen angeboten. Das Angebot am Interuniversitären Kolleg Graz/Seggau setzt an der tiefenpsychologisch orientierten Supervisionsgruppe nach Balint (1976) an.

Eine Grundorientierung im gesamten Lehr- und Lernprozess betrifft die Nutzung psychoanalytischer Paradigmen auch für nicht-psychotherapeutische Berufsfelder. Zu den vermittelten Perspektiven gehören: (1) „Der fremde Blick“, d.h. jeden Menschen stets „neu“ betrachten zu können und ihm mit stetiger Offenheit und Akzeptanz gegenüber zu stehen, auch Bekanntes als vollkommen Neues und Fremdes erleben zu können, (2) „Der Freiraum im Reden und die gleichschwebende Aufmerksamkeit im Hören“. Sie ermöglichen einerseits den Lernenden, frei und kreativ zu assoziieren und andererseits den Lehrenden auch den Lernenden, nicht-wertend zuzuhören. Die Phänomene „Übertragung/Gegenübertragung“ werden für beruflichen sowie privaten Alltag bewusst gemacht (Paß, 2007). Die Studierenden lernen, sich zwischen „Empathie und Konfrontation“ zu bewegen, pendeln so betrachtet zwischen Unterstützung, Wärme, Nähe und Herausfor-

derung und Distanz. „Holding und Containing“ beschreibt die Fähigkeit, die Gefühle des Gegenübers zu kompensieren und auszuhalten. Es wird verdeutlicht, dass schon allein „die (therapeutische) Präsenz“ (vgl. Balint 1976) eine Wirkung auf die Studierenden hat. „Wachsen an den eigenen Fehlern und Grenzen“ und „Lachen und Humor in der therapeutischen Beziehung“ werden als wichtige Aspekte der beruflichen und privaten Arbeit den Studierenden nahegebracht (Roth et al., 2014). Die genannten Perspektiven werden einerseits im Rahmen eines Moduls „Tiefenpsychologische Grundlagen“ (Paß & EU-Team, 2005) theoretisch vermittelt und kommen andererseits in den kontinuierlichen Supervisionsgruppen zum Einsatz. Die Entwicklung der Implementierung psychoanalytisch geleiteter Selbsterfahrungsgruppen – wie z. B. die Balintarbeit – im Rahmen universitärer Ausbildung ist gekennzeichnet durch kontroverse Diskussionen über den Stellenwert gruppenspezifischer Prozesse in der Supervision (siehe dazu näher Rhode, 1998; Dietrich-Neunkirchner, 2016). Aktuell wird das entsprechend der Balintarbeit ausgerichtete Setting in der Supervisionsgruppe am Interuniversitären Kolleg wie folgt gestaltet:

Ein Teilnehmer bzw. eine Teilnehmende stellt ein bestehendes Problem mit einem Klienten dar. Bei dieser Falldarstellung trägt der Erzähler, die Erzählerin möglichst in freier Assoziation seine, ihre Erlebnisse, Emotionen und Beziehungsdynamik zu seinem, ihrem Klienten vor. Balint (1976) prägte den Ausspruch „Mut zur eigenen Dummheit“. Dieser Satz dient als ermutigende Aufforderung, sich möglichst ohne Zensur seinen Erinnerungen und Einfällen zu überlassen. Die Gruppenleitung sowie die Gruppe halten sich primär zurück, sodass es den jeweiligen Darstellenden möglich ist, sich mit den eigenen Erzählungen, der eigenen Beziehung zu seinem, ihrem Klienten zu beschäftigen und tiefer in sich hineinzuhören. Enid Balint (1989) beschreibt diesen Prozess im ersten Schritt als Identifikation mit dem Patienten (Hineinspüren, Erkennen und Verwenden der Gegenübertragungsgefühle) „gefolgt von einer Distanzierung, indem eine ‚objektivere‘ Position eingenommen wird“ (Dietrich-Neunkirchner, 2016, S. 13).

In einem nächsten Schritt beschäftigt sich die Gruppe in unterstützender und wertschätzender Weise mit den Darstellungen. Die Erzählungen werden betrachtet und reflektiert und die einzelnen Gruppenteilnehmenden stellen ihre „Außenperspektiven“ zur Verfügung (vgl. ebd., 2016, S. 15). Nach dem Grundprinzip von Balint (1976) ist es die Aufgabe der Gruppenleitung, den Darstellenden vor unangenehmen und beschämenden Situationen zu bewahren. Schließlich versucht die Gruppenleitung, die einzelnen Beobachtungen, vorgebrachten Phantasien, Wünsche und Gefühle zu einem Ganzen zusammenzufügen. Der emotionale Lernprozess für die Darstellenden findet folgenderweise statt: „Er wird bereit, die Gefühle, die ihm der Klient während einer Behandlung entgegenbringt, als auch seine eigenen korrespondierenden Emotionen, zu erkennen, sie innerlich anzunehmen, sie festzuhalten und zu untersuchen, bevor er etwas davon mitteilt oder sie von

sich weist“ (Dietrich-Neunkirchner, 2016, S. 13). Dies entspricht dem „Holding und Containing“, d.h. Gefühle des Gegenübers auszuhalten und zu kompensieren.

Die Rahmenbedingungen einer Balintgruppe stellen eine besondere Lernumgebung dar. „Die Gruppe wird als sozialer Resonanzkörper verstanden, mit der Fähigkeit abgespaltene und verdrängte Gefühle zu bearbeiten“ (ebd., 2016, S. 15).

Das Gruppensetting sowie die Multiprofessionalität der Teilnehmenden, wie es auch am Kolleg im Rahmen einer Präsenzveranstaltung durchgeführt wird, fördert das Interesse des Verstehens und Verstanden-Werdens. Über dieses Üben einer wichtigen therapeutischen wie pädagogischen Fähigkeit hinaus, wird die Balintarbeit zu einem Forschungsinstrument – vom Erfahrungs- und Interaktionslernen, vom „experiential learning“, zum „training in research“ (vgl. Paß, 2011, S. 4).

3. Untersuchung

Die Hauptfrage dieser Untersuchung bezieht sich auf Zugewinne (Profite) der Studierenden durch die Teilnahme an der kontinuierlichen Praxis-Supervision im Rahmen von Masterstudiengänge am Interuniversitären Kolleg (vgl. Das Interuniversitäre Kolleg Graz/ Schloss Seggau 2017). Die Teilnehmenden der Studie gehörten der Studienrichtung „Health Sciences“ = HS und „Child Development/ Education“ = CD an. Es handelte sich um Menschen in helfenden Berufen mit psychosozial- oder heilkundlich-therapeutischem bzw. pädagogischem Schwerpunkt und zumeist langjähriger Berufserfahrung. Die Studierenden hatten bereits über mehrere Semester (zwei bis sechs) an einer kontinuierlichen Supervisionsgruppe (2 x 4 Stunden je Semester) teilgenommen. Die Sozialvariablen wie Alter und Geschlecht wurden nicht erhoben, da diese für die Forschungsfrage in dieser Studie nicht relevant sind.

Untersuchungsdesign

Ausgehend von der zentralen Forschungsfrage wurde die Studie entsprechend eines Mixed Methods Designs angelegt, um den Mehrwert der kontinuierlichen Supervision in der Ausbildung aus unterschiedlichen Sichtweisen zu beleuchten. Der Untersuchungsplan entspricht dem Paralleldesign (Kuckartz, 2014, S. 71ff), d.h. es wurden eine quantitative sowie qualitative Teilstudie parallel angelegt. Mixed Methods bezieht sich in dieser Untersuchung auf die Integration der Ergebnisse nach der Auswertung der jeweiligen Teilstudien sowie deren integrierenden Analyse auf einer übergeordneten Ebene (vgl. Kelle, 2014, S. 160). Daraus werden Meta-Inferenzen abgeleitet, die „als gebündelte Schlussfolgerungen höherer Ordnung verstanden werden, die darauf abzielen, gemeinsame Schlussfolgerungen aus den sich bestätigenden, widersprechenden und ergänzenden Ergebnissen zu ziehen und im gesamten Forschungskontext zu reflektieren“ (Hense & Schork, 2017, S. 381).

Bei der qualitativen Teilstudie handelt es sich um eine retrospektive Befragung zum Einfluss der Praxissupervisionserfahrungen auf die Sichtweise auf eigene berufliche Arbeit. Die Frage „Welche Aspekte der kontinuierlichen Praxissupervisionsgruppe haben Ihre Sichtweise von der eigenen beruflichen Arbeit in welcher Weise am meisten beeinflusst“ wurde im Rahmen einer Präsenzveranstaltung am Interuniversitären Kolleg zu Semesterschluss im Juni 2015 insgesamt 87 StudentInnen vorgelegt. Die offene qualitative Evaluationsfrage wurde auf einem vorbereiteten Antwortbogen je nach Wunsch handschriftlich oder per Tastatur in frei zu gestaltender Form beantwortet. Es wurden 61 Antwortbögen vor Ort abgegeben bzw. zeitversetzt zurückgesandt, das entspricht einer Rücklaufquote von rund 70%, die zur Auswertung herangezogen wurden. Dabei wurden die Antworten in Anlehnung an das Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring geordnet. Im Gegensatz zur quantitativen Analyse (Zahlbegriffe und deren In-Beziehung-Setzen) steht hier das inhaltliche Verständnis im Vordergrund (vgl. Mayring, 2015). Von den drei Grundformen des Interpretierens (Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung; Mayring, 2015, S. 67) wurde die inhaltliche Strukturierung gewählt. Ziel ist es, das bereits vorhandene Material nach sinnvoll erscheinenden Ordnungsgesichtspunkten zu klassifizieren, in aufeinanderfolgenden Schritten systematisch zusammenzufassen und bestimmte Kategorien zu extrahieren (Mayring, 2015, S. 99). Im Gegensatz zu einer freien Kategorienbildung (induktive Kategoriendefinition) wurde eine gebundene Kategorienbildung angewendet. Dies entspricht der deduktiven Kategorienbildung (ebd., S. 97). Als Hauptkategorien (ebd., S. 68) wurden die Komponenten des „Sense of Coherence“ (SOC) nach Aaron Antonovsky festgelegt. Diese SOC-Komponenten sind „Bedeutsamkeit“, „Verstehbarkeit“ und „Handhabbarkeit“ (Antonovsky, 1997). Da auch nach Antonovsky diese Dimensionen ineinandergreifen, war eine ausschließende Zuordnung weder möglich noch intendiert. So kann z.B. ein neues Verständnis neue Handlungsmöglichkeiten eröffnen, neue Möglichkeiten der Handhabung können zu vermehrter Bedeutsamkeit führen etc. Unter Bedachtnahme auf diese Unschärfen wurden im Sinne der ‚Kodierregeln nach Mayring‘ (2015, S. 97) Sätze formuliert, die eine eindeutigere Zuordnung ermöglichten. In der vorliegenden Auswertung wurden die verwendeten Kategorien durch folgende Schlüsselsätze eingegrenzt:

Bedeutsamkeit: „Ich finde meine Arbeit bedeutsam“, sowie „ich habe besseren emotionalen/selbstreflektierten Zugang zu meiner Tätigkeit gewonnen“

Verstehbarkeit: „Ich verstehe meine Arbeit und ihre Hintergründe besser“

Handhabbarkeit: „Ich kann meine Arbeit besser ausführen“.

Keine Textsequenz wurde in mehreren Kategorien erfasst. Nach ausführlicher, individueller Beschäftigung zweier Personen mit dem Material wurden die Zuordnungen

schließlich von einem Mitglied des Auswertungsduos durch Farbkodierung in den Protokollen vorgeschlagen und vom anderen auf ihre Plausibilität hin überprüft. Marginale Änderungen wurden im Zweierteam diskutiert. Anschließend wurden die, den Kategorien zugeordneten, Textsequenzen jeweils als getrennte Listen erfasst und nochmals von beiden Auswertenden hinsichtlich ihrer Zugehörigkeit zu den Kategorien überprüft. Auch hier wurden marginale Vorschläge zu Umstellungen im Zweierteam diskutiert und umgesetzt. Die Subjektivität der Zuordnungen wurde durch diese parallele Sichtung der Daten relativiert. Das Problem der systematischen Verzerrung, das aus der qualitativen Forschung bekannt ist, wurde also soweit wie möglich entschärft (vgl. Endler und Ploner, 2014). Zur besseren Lesbarkeit wurden die Textsequenzen stilistisch geglättet und fallweise mit Verben versehen („sehen, erleben, profitieren, erhalten, ...“). Die handschriftlich festgehaltenen Sätze wurden in der Originalformulierung archiviert.

Die quantitative Datengewinnung erfolgte parallel zur qualitativen Evaluati-on mit derselben Gruppe (siehe Fragestellung und Untersuchungskontext). Die Items des verwendeten Fragebogens ergaben sich aus der Liste der Lehr- und Lernziele des Moduls „Praxissupervision“ der Lehrgänge des Interuniversitären Kollegs. Entsprechend der Liste der Lehr- und Lernziele des Moduls „Praxissuper- vision“ wurden die Einzelitems zudem zu Kategorien zusammengefasst, und zwar „Kenntnisse“, „Fertigkeiten“, „Selbstkompetenz“, „Sozialkompetenz“, „Methoden- kompetenz“ und „Handlungskompetenz“. Die erhobenen Daten wurden mit dem Kruskal-Wallis-Test auf die Frage hin überprüft, ob es Unterschiede hinsichtlich des Erreichens der Lehr- und Lernziele durch die „Praxissupervision“ zwischen den Semestern sowie den Stammbereufen der Teilnehmer/-innen gibt.

4. Ergebnisse

Da die Teilstudien entsprechend dem angelegten Untersuchungsdesign parallel und unabhängig voneinander durchgeführt wurden, werden die jeweiligen Ergeb- nisse vorerst getrennt voneinander dargestellt, um im Anschluss in der Diskussi- on Schlussfolgerungen bzw. „Meta-Inferenzen“ aus der Integration der Ergebnisse beider Studien abzuleiten.

Qualitative Befragung

Die Ergebnisdarstellung entspricht den Kategorien, die mit den SOC-Komponen- ten „Bedeutsamkeit“, „Verstehbarkeit“ und „Handhabbarkeit“ korrespondieren und in den Interviews wie folgt zum Ausdruck kommen:

Bedeutsamkeit

Die folgenden Aussagen illustrieren den Aspekt der Bedeutsamkeit: „Ich finde meine Arbeit bedeutsamer“ sowie „Ich habe besseren emotionalen / selbstreflektierten Zugang zu meiner Tätigkeit gewonnen“.

In den Textsequenzen, die unter Bedeutsamkeit zusammengefasst wurden, drücken die TeilnehmerInnen „jene Wahrnehmungen aus, wo sie in Prozesse involviert sind, die das eigene Schicksal betreffen und die die alltägliche Erfahrung bilden“ (Antonovsky, 1997, S.35). Solche Bereicherungen sind vor allem im emotionalen Bereich erlebbar. Aussagen, wie z.B. „beschenkt werden“ (F3), „nutzen was da ist“ (F17), „Emotionen der anderen Gruppenmitglieder aufnehmen“ (F42), „persönliches Wachstum erleben“ (F8), „Zufriedenwerden wahrnehmen“ (F39) sind explizite Beispiele, die darauf hinweisen, dass man das Leben emotional als sinnvoll empfindet (vgl. Antonovsky, 1997).

Verstehbarkeit

Die folgenden Aussagen illustrieren den Aspekt der Verstehbarkeit: „Ich verstehe meine Arbeit und ihre Hintergründe besser“.

In den Textsequenzen, die unter Verstehbarkeit zusammengefasst wurden, findet sich die kognitive Sinnhaftigkeit wieder. Die Bereicherung wurde als geordnete, strukturierte und klare Information wahrgenommen. Auch drücken die Teilnehmer/-innen durch ihre Aussagen „eine kognitiv positive bzw. eine vorher-sagbare, geordnete und erklärbare Zukunftserwartung aus“ (Antonovsky, 1997, S. 34). Aussagen wie „ein Thema aus unterschiedlichen Sichtweisen betrachten“ (F1), „Sichtweisen als hilfreich für Paradigmenwechsel erleben“ (F61), „Spannungen beleuchten und dadurch Klarheit gewinnen“ (F28), „neue, objektive Sicht auf die eigene Kompetenz erhalten“ (F42), „Horizontenerweiterung und Ideen erhalten“ (F20) und „die Möglichkeit der Lösung erkennen“ (F53) weisen darauf hin, dass die Realität kognitiv solide beurteilt werden kann.

Handhabbarkeit

Die folgenden Aussagen illustrieren den Aspekt der Handhabbarkeit: „Ich kann meine Arbeit besser ausführen“.

In den Textsequenzen, die unter Handhabbarkeit zusammengefasst wurden, drücken die Teilnehmer/-innen die Wahrnehmung, dass geeignete Ressourcen zur Verfügung stehen, aus. Durch Aussagen, wie „Intervision mit Kolleg/-innen als hilfreich erleben“ (F10), „die weiteren Möglichkeiten anderer Ansätze kennenlernen“ (F44), „Ressourcen aufdecken und erkennen“ (F16), „neue Aspekte kennenlernen“ (F19), „Vernetzung erleben“ (F4) wird klargelegt, dass das Vertrauen vorhanden ist, die entsprechenden Ressourcen zur Verfügung zu haben, um den jeweiligen Anforderungen des Lebens zu begegnen. Vorrangig wichtig sind hier Ressourcen, die man selbst unter Kontrolle hat oder solche, die von anderen Menschen kontrolliert werden, denen man vertraut (Antonovsky, 1997, S. 35).

Quantitative Erfassung der qualitativen Analyse

Die qualitative Analyse wurde zudem auch quantitativ erfasst. Bei der quantitativen Auswertung wurde die Besetzung der Kategorien wie folgt differenziert: allgemein nach den SOC-Komponenten (Bedeutsamkeit, Handhabbarkeit und Verstehbarkeit, Tab. 1).

Tabelle 1. Quantitative Besetzung der Kategorien

Kategorie	Teilnehmende
Bedeutsamkeit	33
Verstehbarkeit	41
Handhabbarkeit	58

Tendenziell betreffen die meisten der Textsequenzen die SOC-Komponente der Handhabbarkeit (44%), gefolgt von Verstehbarkeit (31%) und Bedeutsamkeit (25%).

Abbildung 1 zeigt die prozentuelle Verteilung der Textsequenzen zu den Kategorien Bedeutsamkeit (B), Verstehbarkeit (V) und Handhabbarkeit (H) jeweils für die Ausbildungsjahrgänge 1, 2 und 3. Tendenziell nimmt der Zugewinn an Bedeutsamkeit zwischen Studienjahr 1 und den Folgejahren zu, der Zugewinn an Verstehbarkeit ab.

Abbildung 1. Verteilung der Textsequenzen (in %) nach Jahrgangszugehörigkeit. J1, J2 oder J3 = Ausbildungsjahr 1, 2 oder 3

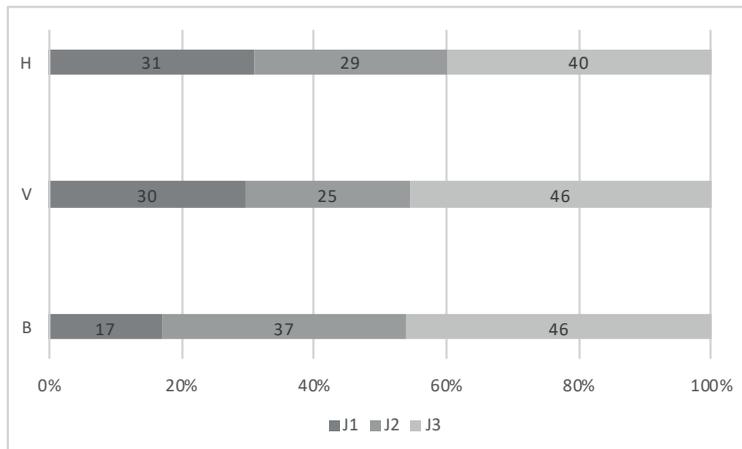


Abbildung 2 zeigt die prozentuelle Verteilung der Textsequenzen zu den Kategorien jeweils in Bezug auf den Stammbereich. Für die therapeutischen Berufe („psy“ und „hkt“) steht der Zugewinn an Bedeutsamkeit sowie Verstehbarkeit tendenziell im Vordergrund, während für die Pädagoginnen und Pädagogen der Zugewinn an Handhabbarkeit ausgeprägter scheint.

Abbildung 2. Verteilung der Textsequenzen (in %) nach Stammerberuf. psych. = psychosozial oder psychotherapeutisch; heilk. = heilkundlich und weiter therapeutisch; päd. = pädagogisch.

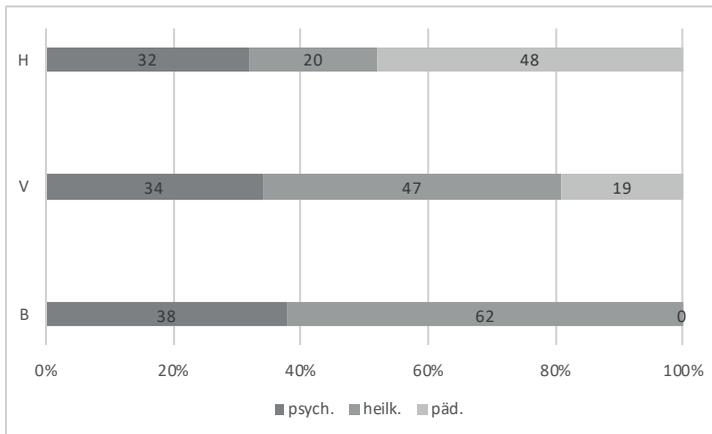
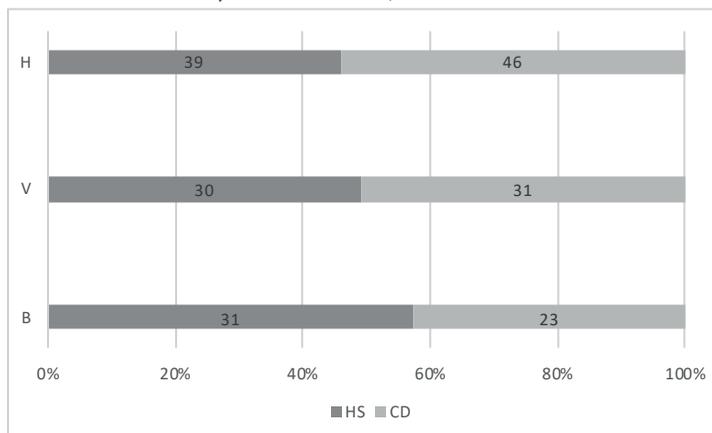


Abbildung 3 zeigt die prozentuelle Verteilung der Textsequenzen zu den Kategorien jeweils in Bezug auf die Studienrichtung. Tendenziell ist der Zugewinn an Bedeutsamkeit für die Angehörigen der Studienrichtung „Health Sciences“ größer, der Zugewinn an Handhabbarkeit für die Angehörigen der Studienrichtung „Child Development“. In diesem Bild spiegelt sich auch die Verteilung der Stammerberufe in den beiden Studienrichtungen wieder.

Abbildung 3: Verteilung der Textsequenzen (in %) nach Studienrichtung (HS = Health Sciences; CD = Child Development/Education)



Quantitative Untersuchung

Die quantitative Datengewinnung erfolgte parallel zur qualitativen Evaluation mit derselben Gruppe (siehe Fragestellung und Untersuchungskontext).

Abbildung 4. Anzahl (in absoluten Zahlen) der Befragten pro Semester und Beruf

	Anzahl	
Semester	2	29
	4	10
	6	14
Beruf	psych.	14
	päd.	10
	heilk.	24

Die Stichprobe setzte sich zusammen aus (N=53) Studierenden mit unterschiedlichen Schwerpunkten bezogen auf ihren Stammbberufen zusammen, wobei fünf Befragte keine Angaben zu ihrer beruflichen Zugehörigkeit abgaben. 14 Studierende haben einen psychologischen Schwerpunkt bezogen auf ihrem beruflichen Hintergrund, 10 einen pädagogischen und 24 einen heilkundlichen.

Erhoben wurde die subjektive Einschätzung hinsichtlich der Erreichung der Lehr- und Lernziele der besuchten Studiengänge („Health Science“ = HS und „Child Development/ Education“ = CD). Unterschieden wurde auch zwischen den unterschiedlichen Semestern (2., 4. Und 6. Semester). Die Studierenden haben dabei über mehrere Semester bereits an einer kontinuierlichen Supervisionsgruppe (2 x 4 Stunden/ Semester) teilgenommen. Die Sozialvariablen Geschlecht und Alter wurden nicht erhoben, da diese für die Forschungsfrage in dieser Untersuchung als nicht relevant betrachtet wurden.

Als Erhebungsbogen wurden die Lehr- und Lernziele des Moduls „Praxis supervision“ herangezogen, wobei die Befragten ihre Einschätzungen hinsichtlich des Erreichens der Lehr- und Lernziele auf einer prozentualen Intervallskala abgaben. Die Items des verwendeten Fragebogens ergaben sich aus der Liste der Lehr- und Lernziele des Moduls „Praxis supervision“ der Lehrgänge des Interuniversitären Kollegs. Entsprechend der Liste der Lehr- und Lernziele des Moduls „Praxis supervision“ wurden die Einzelitems zudem zu folgenden Kategorien zusammengefasst: „Kenntnisse“, „Fertigkeiten“, „Selbstkompetenz“, Sozialkompetenz“, „Methodenkompetenz“ und „Handlungskompetenz“. Die Ergebnisse werden dahingehend dargestellt, inwieweit tendenzielle Unterschiede zwischen den Semestern und den Berufsgruppen als unabhängige Stichproben vorhanden sind. Aufgrund der geringen Stichprobe der drei untersuchten Gruppen (Beruf sowie Semester) wurden die Daten mittels des Kruskal Wallis Tests geprüft.

Ergebnisse

Die Studierenden schätzen auf einer Skala von 0% bis 100% die Erreichung der Lehr- und Lernziele des Moduls „Praxis supervision“ ein.

Tabelle 1. Mittelwert für die Einschätzung der Erreichung der Lehr- und Lernziele in % Angaben

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Std.-Abweichung
Kenntnisse	53	.00	100.00	75.8491	21.29770
Fähigkeiten	53	17.00	100.00	78.8679	20.68437
Kompetenzen	52	18.33	100.00	70.4808	21.48703
Soz. Komp.	51	40.00	100.00	78.2353	16.38058
Meth. Komp.	51	.00	100.00	70.4902	22.72674
Handl. Komp.	51	9.00	100.00	67.6667	24.20973
Gültige Werte (Listenweise)	50				

Die Mittelwerte zeigen, dass vor allem in den Bereichen „Fertigkeiten“ und „Soziale Kompetenzen“ sowie „Kenntnisse“ die Erreichbarkeit der Lehr- und Lernziele hoch eingeschätzt wurden. Am geringsten wurden die Lehr- und Lernziele zum Bereich „Handlungskompetenz“ als erreicht eingestuft.

Mit dem Kruskal-Wallis-Test wird überprüft, ob Unterschiede hinsichtlich der Einschätzung des Erreichens der Lehr- und Lernziele zwischen den Gruppenvariablen (Semester, Beruf) feststellbar sind.

Statistik für Test ^{a, b}						
	Kenntnisse	Fertigkeiten	Kompetenzen	Soz. Komp.	Meth. Komp.	Handl. Komp.
Kruskal-Wallis H	7.471	3.024	2.484	4.387	4.842	2.825
df	2	2	2	2	2	2
Asymptotische Signifikanz	.024	.220	.289	.112	.089	.244

^aKruskal-Wallis-Test, ^bGruppenvariable: Semester

Es kann festgestellt werden, dass keine Unterschiede, außer bei der Variablen „Kenntnisse“, zwischen den Semestern vorliegen.

Statistik für Test ^{a, b}						
	Kenntnisse	Fertigkeiten	Kompetenzen	Soz. Komp.	Meth. Komp.	Handl. Komp.
Kruskal-Wallis H	4.107	.468	5.194	.445	.798	7.209
df	2	2	2	2	2	2
Asymptotische Signifikanz	.128	.791	.074	.801	.671	.027

^aKruskal-Wallis-Test, ^bGruppenvariable: Beruf

Wird die unabhängige Variable „Beruf“ herangezogen, ergeben sich ebenfalls nur bei einer Variable Gruppenunterschiede. Hinsichtlich der Variable „Handlungskompetenz“ (Handl_Komp) ergibt sich ein Unterschied zwischen den Berufsgruppen.

5. Diskussion

Ausgehend von der Fragestellung, welcher Mehrwert sich durch eine kontinuierliche Supervision in Masterstudiengänge aus Sicht der Studierenden ergibt, können folgende Meta-Inferenzen abgeleitet werden:

In den Textsequenzen, die unter Bedeutsamkeit zusammengefasst wurden, drücken die Teilnehmer/-innen jene Wahrnehmungen aus, wo sie in Prozesse involviert sind, die das eigene Leben betreffen und die die alltägliche Erfahrung bilden. Diese Komponente des SOC bezieht Antonovsky auf Lebensbereiche, die einem emotional wichtig erscheinen, einem sehr am Herzen liegen (Antonovsky, 1997). Aussagen, wie z.B. „beschenkt werden“, „nutzen was da ist“, „Emotionen der anderen Gruppenmitglieder aufnehmen“, „persönliches Wachstum erleben“, „Zufriedenwerden wahrnehmen“ sind Beispiele, die darauf hinweisen, dass man das Leben emotional als sinnvoll empfindet.

In den Textsequenzen, die unter Verstehbarkeit zusammengefasst wurden, findet sich der kognitive Aspekt wieder. Die Bereicherung wurde als geordnete, strukturierte und klare Information wahrgenommen. Auch drücken die Teilnehmenden durch ihre Aussagen eine kognitiv positive bzw. eine vorhersagbare, geordnete und erklärbare Zukunftserwartung aus. Die SOC-Komponente Verstehbarkeit bezieht sich auf das Ausmaß, in welchem man interne und externe Stimuli als kognitiv sinnhaft wahrnimmt (Antonovsky, 1997). Aussagen wie „ein Thema aus unterschiedlichen Sichtweisen betrachten“, „Sichtweisen als hilfreich für Paradigmenwechsel erleben“, „Spannungen beleuchten und dadurch Klarheit gewinnen“, „neue, objektive Sicht auf die eigene Kompetenz erhalten“, „Horizontenerweiterung und Ideen erhalten“, und „die Möglichkeit der Lösung erkennen“ weisen darauf hin, dass die Realität kognitiv solide beurteilt werden kann.

In den Textsequenzen, die unter Handhabbarkeit zusammengefasst wurden, drücken die Teilnehmer/-innen die Wahrnehmung, dass geeignete Ressourcen zur Verfügung stehen, aus. Wer ein hohes Ausmaß an Handhabbarkeit erlebt, wird sich nicht durch Ereignisse in die Opferrolle gedrängt oder vom Leben ungerecht behandelt fühlen (Antonovsky, 1997). Durch Aussagen, wie „Intervision mit KollegInnen als hilfreich erleben“, „die weiteren Möglichkeiten anderer Ansätze kennenlernen“, „Ressourcen aufdecken und erkennen“, „neue Aspekte kennenlernen“, „Vernetzung erleben“ wird klargelegt, dass das Vertrauen vorhanden ist, die entsprechenden Ressourcen zur Verfügung zu haben, um den jeweiligen Anforderungen des Lebens zu begegnen.

Durch die quantitative Analyse der deduktiv gebildeten Kategorien konnte der Zugewinn an Kohärenzempfinden (100%) gegliedert werden in 44% Bezüge zur Handhabbarkeit, 31% zur Verstehbarkeit und 25% zur Bedeutsamkeit.

Weiter konnte ein tendenzieller Zugewinn an Bedeutsamkeit zwischen Studienjahr 1 und den Folgejahren festgestellt werden.

In der prozentuellen Verteilung der Textsequenzen in Bezug auf den Stammberuf zeigt sich folgendes Bild: Für die therapeutischen Berufe steht tendenziell der Zugewinn an Verstehbarkeit und Bedeutsamkeit im Vordergrund, während dieser bei Studierenden mit pädagogischen Berufen nur in der Kategorie Handhabbarkeit aufscheint und „Verstehbarkeit“ sowie „Bedeutsamkeit“ keine bzw. eine eher geringe Ausprägung vorweisen.

Die kontinuierliche Praxissupervision scheint optimal geeignet, die Sichtweise „der eigenen beruflichen Arbeit“ der Studierenden am Interuniversitären Kolleg in Bezug auf die SOC-Komponenten Handhabbarkeit, Verstehbarkeit und Bedeutsamkeit zu bereichern und das Kohärenzgefühl zu stärken im Sinne von Strehl, nach dem „das Kohärenzempfinden für Urvertrauen im Leben steht, dass das Sinnhafte erkannt wird und das Leben stimmig ist“ (Strehl, 2011, S. 1).

Hinsichtlich der quantitativ angelegten Erhebung muss festgehalten werden, dass aufgrund der zu kleinen Stichprobe eine differenziertere Analyse der Daten nicht möglich war. Auf der deskriptiven Ebene konnte gezeigt werden, dass die Einschätzungen der Erreichbarkeit der Lehr- und Lernziele im Modul „Praxissupervision“ hoch waren. Mit dem Kruskal-Wallis-Test konnten Unterschiede festgestellt werden zwischen den Semestern für den Lehr- und Lernzielbereich „Kenntnisse“ sowie bei den Berufsgruppen für den Lehr- und Lernzielbereich „Handlungskompetenz“. In einer weiteren Studie mit einer großen Stichprobe könnte mittels einer ANOVA Unterschiede zwischen Beruf, Semestern und Lehr- und Lernzielen differenzierter analysiert werden. Die durchgeführte Studie kann Hinweise liefern hinsichtlich möglicher Unterschiede, denen mit einer größeren Stichprobe genauer nachgegangen werden soll.

6. Schlussfolgerungen

Im Rahmen der Untersuchung am Interuniversitären Kolleg Graz/Seggau wurde von der Fragestellung ausgegangen, welcher Mehrwert sich aus einer begleitenden, kontinuierlichen Supervisionspraxis für die Studierenden ergibt. Aus der Integration der Ergebnisse dieser Studie mit dem Mixed Methods Ansatz beider Untersuchungen kann aus Sicht der Studierenden ein Zugewinn an Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen festgestellt werden. Praxiserfahrungen werden vorgebracht und in der Gruppe reflektiert. Ermöglicht wird eine Reflexion unter Einbeziehung eines „Blicks von außen“ durch die anderen Teilnehmenden. Die eigene Tätigkeit wird so als sinnvoll empfunden und eine Entwicklung der eigenen

Kompetenzen auf professioneller Ebene erlebbar gemacht. Auffällig ist, dass sich bei der Bewertung der Supervisionserfahrungen Unterschiede in den Berufsgruppen ergeben. Es könnte die Frage gestellt werden, inwieweit die berufliche Ausbildung und Tätigkeit Einfluss auf das Reflexionsverhalten im Rahmen von Supervision haben.

Insgesamt können Potentiale verortet werden, die eine begleitende Praxis supervision während der Ausbildung auf dem Niveau von Masterstudiengängen für Berufe im Gesundheitswesen sowie in therapeutischen und pädagogischen Bereichen begründen. Die Gruppe bietet offensichtlich eine Ressource im Rahmen einer akademischen Ausbildung, die zu einer Erweiterung der eigenen Sichtweise, zu neuen Ansätzen im eigenen Tätigkeitsbereich sowie zur Aneignung neuer Lösungswege auf professioneller Ebene führt. Durch Reflexion eigener Sichtweisen und Emotionen können alternative und neue Handlungsmöglichkeiten individuell abgeleitet sowie in der Gruppe diskutiert werden. Die Ermöglichung einer bewussten Wahrnehmung der eigenen Persönlichkeitsentwicklung wirkt sich nachhaltig positiv auf den institutionell eingebundenen Lernprozess aus.

„In diesem Sinn hat die Didaktik am Kolleg eine zentrale Position inne, als ein integratives Modell des ganzheitlichen Lernens, das die diversen Bereiche im „Lehr- und Lernbetrieb“ des Kollegs verbindet und inspiriert. So geben Studierende zur Didaktik am Kolleg das Feedback: Vernetzen und Querdenken sei das „Gütesiegel“ des Kolleg“ (Paß, 2014).

Literatur

- Altrichter, H., & Posch, P. (2006). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung*. Bad Heilbronn: Klinkhardt.
- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese: Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen: DGVT.
- Balint, E. (1989). Die Geschichte von Fortbildung und Forschung in Balintgruppen. In C. Nedelmann & H. Ferstl (Hg.), *Die Methode der Balintgruppe* (S. 237–246). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Balint, M. (1976). Michael Balint und die Droge Arzt. *Psyche*, 30(2), 105–124.
- Das Interuniversitäre Kolleg Graz/Schloss Seggau. ARGE e.V. & Universitärer Branch Campus. Abgerufen von <https://www.inter-uni.net/node/6>
- Dietrich-Neunkirchner, A. (2016). Ist die Balintarbeit noch aktuell? Psychoanalytische Supervision von Studierenden unter dem Vorzeichen von Michael Balint. *ÖAAG Feedback Doppelheft 1&2/2016*, 4–23.
- Endler, P.C. et al., 2012. *Curricula Complementary Health Science/Child Development/Education* (update). Res Proceedings IUC. Abgerufen von www.inter-uni.net

- Hense, A. & Schork, F. (2017). Doing Mixed Methods. Methodenintegrative Ansätze in der Organisationsforschung. In S. Liebig, W. Matiaske, & S. Rosenbohm (Hrsg.), *Handbuch empirische Organisationsforschung* (S. 359–388). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Kelle, U. (2014). Mixed Methods. In N. Baur, J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 153-166). Wiesbaden: Springer VS.
- Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer.
- Paß, P. (2007). Das Phänomen der Resonanz: Übertragung und Gegenübertragung in der therapeutischen Beziehung. *DHZ*, 4, 66–69.
- Paß, P. (2011). *Neue Wege des Lernens und Lehrens. 10 Jahre Didaktik-Erfahrungen am Interuniversitären Kolleg für Gesundheit und Entwicklung*. Res Proceedings IUC. Abgerufen von <http://www.inter-uni.net>
- Paß, P. (2014). *Der "Ort" des Moduls "Tiefenpsychologische Grundlagen" im Curriculum des Interuniversitären Kolleg Graz/Schloss Seggau*. Res Proceedings IUC. Abgerufen von <http://www.inter-uni.net>
- Paß P., & EU-Team (2005). *Tiefenpsychologische Grundlagen. Therapeutische Beziehungsgestaltung zwischen Selbsterfahrung und Fallarbeit*. Abgerufen von http://www.inter-uni.net/cd/download/Curriculum_Child_Development-Formales-Inhalte-Staff.pdf
- Rohde, M. (1998). Die Leitung von Balint-Gruppen zwischen Erwartung und Wirklichkeit. *Gruppenanalyse*, 8(1), 79–93.
- Roth, R., Mitsche, M., Pass, P., & Endler, P.C. (2014). Curricula an einer universitätsnahen Institution – ein mögliches Modell für die Universität. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9(2), 109–117.
- Seyfried, C., & Plaimauer, C. (2014). *Kompetenzentwicklung in der Berufseinstiegsphase Studie über Wirkfaktoren der Ausbildung und Praxiserfahrungen zur Kompetenzentwicklung in der Berufseinstiegsphase*. Forschungsbericht. Linz: NLG.