



## **Abstract**

In der vorliegenden Arbeit wurde die Weiterbildung „systemisches Arbeiten in Sozialarbeit, Pädagogik, Beratung und Therapie, eine berufsbegleitende Weiterbildung zur systemischen Beraterin/zum systemischen Berater“ auf der dritten Stufe des Evaluationsmodells von Kirkpatrick (1976), dem Lerntransfer evaluiert. In einer Voruntersuchung wurden sieben Experteninterviews mit Seminarleitern, Supervisoren und dem Leiter des Instituts durchgeführt. Auf der Basis dieser Interviews wurden die Transfer- bzw. Wirksamkeitskriterien für die vorliegende Hauptuntersuchung entwickelt. Anhand einer schriftlichen Fragebogenbefragung von 148 ehemaligen Teilnehmern der Weiterbildung (N = 148) konnte gezeigt werden, dass alle Berater eine systemische Grundhaltung entwickeln konnten. Des Weiteren wenden eine große Anzahl der befragten Personen die unterschiedlichen erlernten systemischen Interventionstechniken in ihrem beruflichen Alltag an und übertragen diese auf die verschiedenen Problemstellungen. Auch bestätigte sich die Hypothese, dass die Teilnahme an der Weiterbildung zu einer Veränderung im beruflichen Verhalten führt. Somit können alle Transfer- bzw. Wirksamkeitskriterien als bestätigt angesehen werden. In den Interviews wurden weiterhin Faktoren exploriert, wie beispielsweise die Motivation, das Weiterbildungsdesign oder auch das berufliche Umfeld, die einen Einfluss auf den Lerntransfer in diesem spezifischen Setting haben könnten. Eine Übereinstimmung zwischen den genannten Faktoren und den Ergebnissen des Fragebogens konnte nicht für alle Punkte gefunden werden. Dieses Ergebnis wird am Ende der Arbeit kritisch diskutiert und es werden Vorschläge für weitere Untersuchungsdesigns und Fragen sowohl für die Praxis wie auch für die weitere Forschung erarbeitet.

## **Danksagung und Vorwort**

Hiermit möchte ich allen danken, die mir bei dieser Arbeit Unterstützung geleistet haben. Zuallererst natürlich Herrn Rainer Schwing und Frau Anja Deger, ohne Sie wäre diese Arbeit nicht möglich gewesen. Weiterhin danke ich den sechs Seminarleitern und Supervisoren und allen ehemaligen Teilnehmern, die sich die Zeit für das Interview mit mir und das Ausfüllen des Fragebogens genommen haben. Jedoch möchte ich mich nicht nur für die Zeit, sondern auch für die Offenheit und das Vertrauen, das sie mir gegenüber aufgebracht haben, bedanken. Ein ganz besonderer Dank gilt auch meinen Eltern für die psychische und moralische Unterstützung. Auch danke ich meinem Betreuer Herrn Prof. Dr. Hany und Frau Dr. Silvia Andrée für die wertvollen Tipps und Anregungen. Ein großer Dank gilt auch Lisa Reiter, Clemens Freiesleben, Antonia Stabel und Herr Matthias Schäfer, die in dieser Zeit eine große Unterstützung für mich waren.

Auch wenn die Stichprobe der Hauptuntersuchung überwiegend auch weiblichen Personen besteht, wurde zur besseren Lesbarkeit die männliche statt der weiblichen Personenbezeichnung verwendet. Es sind jedoch immer beide Geschlechter angesprochen.

## **Inhalt:**

1.	Einleitung .....	9
1.1	Problemstellung und Ziel der Arbeit.....	9
1.2	Aufbau der Arbeit .....	10
2.	Theoretische Grundlagen der Evaluation .....	11
2.1	Geschichte der Evaluation.....	11
2.2	Begriffsbestimmung Evaluation und Abgrenzung zur Grundlagenforschung....	11
2.3	Evaluation von Trainings und Weiterbildungen .....	15
2.4	Modelle und Theorien der Weiterbildungs- und Trainingsevaluation.....	16
2.4.1	Kriterienbezogene Evaluationsmodelle.....	16
2.4.2	Wirkungsbezogene Evaluationsmodelle.....	17
3.	Theoretische Grundlagen zum Transfer bei Trainings und Weiterbildungen....	20
3.1	Begriffsbestimmung Transfer.....	20
3.2	Transferformen.....	21
3.3	Transfermodell von Baldwin und Ford .....	22
3.4	Maßnahmen und Kriterien zur Unterstützung des Transfers.....	24
3.5	Schwierigkeiten, Probleme und Kritik an der bisherigen Weiterbildungs- und Transferevaluation.....	25
4.	Theoretische Grundlagen zur Systemischen Therapie .....	27
4.1	Geschichte der systemischen Therapie.....	27
4.2	Theorien der systemischen Therapie.....	30
4.2.1	Theorie des sozialen Konstruktivismus.....	30
4.2.2	Die allgemeine Systemtheorie .....	31
4.2.3	Die Kybernetik der 1. und 2. Ordnung. ....	32
4.3	Methoden, Haltungen und Interventionen der systemischen Therapie.....	33
4.3.1	Hypothetisieren, Zirkularität und Neutralität.....	33
4.3.2	Ressourcenorientiert – Lösungsorientiert. ....	35
4.3.3	Aktionsorientierte Methoden.....	36
4.3.4	Systemische Fragen.....	37
4.3.5	Reflecting Team .....	38
4.4	Didaktik systemischer Weiterbildungen .....	39
4.4.1	Aufbau der Weiterbildung systemischer Berater am praxis institut süd.....	41
4.5	Bisherige Forschungsergebnisse .....	42

5.	Methode der empirischen Untersuchung .....	44
5.1	Untersuchungsdesign und methodisches Konzept .....	44
5.2	Erstellung des Leitfadens für die Experteninterviews.....	46
5.3	Beschreibung Stichprobe Experteninterview .....	48
5.4	Auswertung der Experteninterviews .....	49
5.5	Beschreibung der Ergebnisse der Experteninterviews.....	52
6.	Hauptuntersuchung .....	60
6.1	Fragestellung der Untersuchung .....	60
6.2	Befragungskonzept .....	61
6.3	Beschreibung der Stichprobe der Hauptuntersuchung.....	62
7.	Ergebnisdarstellung der Hauptuntersuchung.....	65
7.1	Explorative Ergebnisanalyse .....	65
7.2	Systemische Grundhaltung .....	65
7.3	Systemische Methoden .....	67
7.4	Veränderungen.....	71
7.5	Transfereinflussfaktoren .....	74
7.6	Motivation.....	77
7.7	Design der Weiterbildung .....	78
8.	Diskussion, Empfehlung und Ausblick.....	83
8.1	Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse .....	83
8.2	Kritische Betrachtung der Methode.....	87
8.3	Ausblick.....	89
	Literaturverzeichnis.....	90
	Anhang.....	I

## **Abbildungsverzeichnis:**

<b>Abbildung 1:</b> A preliminary classification scheme of learning outcomes. (Quelle: Kraiger, Ford & Salas, 1993, S. 312) .....	17
<b>Abbildung 2:</b> Conceptual Evaluation Model. (Quelle: Holton, 1996, S. 9) .....	18
<b>Abbildung 3:</b> A Model of the Transfer Prozess. (Quelle: Baldwin & Ford, 1988, S. 65) .....	23
<b>Abbildung 4:</b> Codebaum .....	51
<b>Abbildung 5:</b> Methode: verschiedene systemische Frageformen.....	67
<b>Abbildung 6:</b> Methode: verschiedene systemische Interventionsformen.....	68
<b>Abbildung 7:</b> Anwendung systemischer Fragetechniken (Prozentangaben) .....	69
<b>Abbildung 8:</b> Anwendung aktionsorientierter Methoden (Prozentangaben) .....	70
<b>Abbildung 9:</b> Individuelle Gründe für die Teilnahme an der Weiterbildung.....	78

## **Tabellenverzeichnis:**

<b>Tabelle 1</b> .....	
Überblick über die verschiedenen Modelle und Konzepte der systemischen Therapie. (Quelle: Schlippe und Schweitzer, 2007, S. 24).....	29
<b>Tabelle 2</b> .....	
Überblick über die Anzahl der ausgewerteten Fragebögen.....	63
<b>Tabelle 3</b> .....	
Anzahl der befragten Absolventen je Kalenderjahr .....	64
<b>Tabelle 4</b> .....	
Übersicht über die unterschiedlichen systemischen Grundhaltungen (Mittelwerte) .....	66
<b>Tabelle 5</b> .....	
Entwicklung einer systemischen Grundhaltung während der Weiterbildung (Häufigkeiten) .....	67
<b>Tabelle 6</b> .....	
Überblick über das Anwenden der gelernten Inhalte und Methoden am Arbeitsplatz (Häufigkeiten und Mittelwert) .....	69
<b>Tabelle 7</b> .....	
Zusammenhang zwischen Anwendung aktionsorientierter Methoden und bereits vorhandene Berufserfahrung im beratenden Kontext.....	71
<b>Tabelle 8</b> .....	
Überblick über die berufliche Weiterentwicklung (Häufigkeiten und Mittelwerte) .....	71
<b>Tabelle 9</b> .....	
Überblick über die persönliche Weiterentwicklung (Häufigkeiten und Mittelwerte) .....	72
<b>Tabelle 10</b> .....	
Veränderung in der Arbeit nach Abschluss der Weiterbildung.....	73
<b>Tabelle 11</b> .....	
Anzahl der Personen die eine Peergruppe besuchen (Häufigkeiten und Mittelwert) ...	75
<b>Tabelle 12</b> .....	
Anzahl der Personen die weiterhin eine systemische Supervision besuchen (Häufigkeiten und Mittelwert) .....	75
<b>Tabelle 13</b> .....	
Möglichkeiten das Gelernte in der Praxis anzuwenden (Häufigkeiten und Mittelwerte)	76

<b>Tabelle 14</b> .....	
Zeitlichen Spielraum die gelernten Inhalte anzuwenden(Häufigkeiten und Mittelwerte)	76
<b>Tabelle 15</b> .....	
Einfluss der Übungen im Seminar auf die spätere Praxisanwendung (Häufigkeiten und Mittelwerte) .....	78
<b>Tabelle 16</b>	
Übersicht über Anzahl Personen die mehr Übungsmöglichkeiten benötigt hätte (Häufigkeiten und Mittelwert) .....	79
<b>Tabelle 17</b> .....	
Übersicht über die Übereinstimmung zwischen den Übungen in den Seminaren und den beruflichen Problemstellungen (Häufigkeiten und Mittelwerte) .....	79
<b>Tabelle 18</b> .....	
Übersicht über die Relevanz der Inhalte in der Weiterbildung für den Berufsalltag. ....	80
<b>Tabelle 19</b> .....	
Übersicht über die Relevanz der erlernten Methoden für den beruflichen Alltag .....	80
<b>Tabelle 20</b> .....	
Einfluss der Supervision auf den beruflichen Alltag (Häufigkeiten).....	81
<b>Tabelle 21</b> .....	
Einfluss der Supervision auf das systemische Arbeiten (Mittelwerte) .....	81

## 1. Einleitung

### 1.1 *Problemstellung und Ziel der Arbeit*

Nach Schätzungen des Bundesinstituts für Berufsbildung gaben im Jahr 2002 27.78 Mio. Personen 13.9 Mrd. € für ihre berufliche Weiterbildung aus. Dabei sind die durchschnittlichen direkten Kosten pro Teilnehmer an nichtbetriebliche Weiterbildungen in dem Jahr der Erhebung mit 759 € um 43.9 % höher als bei betrieblichen Weiterbildungen (Beicht, Krekel & Walden, 2004). Diese hohen Zahlen verdeutlichen, wie wichtig Evaluationen und die ständige Qualitätsüberprüfung von Weiterbildungen sind. Werden jedoch Maßnahmen zur Überprüfung der Weiterbildungen durchgeführt, so erheben diese in den meisten Fällen nur die Zufriedenheit der Teilnehmer. Die Überprüfungen, inwieweit die gelernten Inhalte auch auf berufliche Problemstellungen nach der Weiterbildung, also dem Lerntransfer, übertragen werden können, findet nur in wenigen Ausnahmen statt. Ein wesentlicher Grund hierfür ist, dass es sich bei dem Lerntransfer um eine Variable handelt, deren Nachweis sehr komplex ist. Mit der Teilnahme an einer Weiterbildung wird davon ausgegangen, dass die Person entweder Wissen (im kognitiven Bereich) erlernt, neue Fähigkeiten (im psychologischen Bereich) erwirbt oder neue Einstellungen (im affektiven Bereich) erlangt. Nach Beendigung der Maßnahme zeigt die Person ein beobachtbares verändertes Verhalten. Dabei ist dieser Annahme nach die Weiterbildung oder das Training die einzige Intervention, auf die das veränderte Verhalten zurückzuführen ist. Dies ist jedoch nicht eindeutig nachweisbar. Eine große Anzahl von Studien hat ergeben, dass weitere Faktoren wie z. B. die Handlungsweise von Vorgesetzten oder Kollegen, das Konzept des Trainings oder der Weiterbildung, die Didaktik der Seminarleiter oder Trainer sowie Faktoren innerhalb der Person wie beispielsweise die Selbstwirksamkeitüberzeugung oder die Motivation einen großen Einfluss auf den Lerntransfer ausüben (Karg, 2006).

In der folgenden Arbeit wird die Weiterbildung „Systemisches Arbeiten in Sozialarbeit, Pädagogik, Beratung und Therapie, eine berufsbegleitende Weiterbildung zur systemischen Beraterin/zum systemischen Berater“ am praxis institut süd auf der dritten Stufe des Modells von Kirkpatrick (1976), dem Lerntransfer evaluiert. Die leitende Hypothese der folgenden Arbeit beinhaltet, dass die Weiterbildung zu einer Veränderung im beruflichen Verhalten führt, die Teilnehmer eine systemische Grundhaltung entwickeln und die gelernten Inhalte auf berufliche Problemstellungen übertragen werden können. Zusätzlich sollen in einem explorativen Vorgehen weitere Erkenntnisse über Faktoren, die den Transferprozess beeinflussen, erlangt werden. Die Autorin will durch dieses Vorgehen Variablen erkennen, die den Transferprozess unterstützen.

Da es bis zum heutigen Zeitpunkt sehr wenige Evaluationen zum Lerntransfer im Bereich der systemischen Weiterbildungen gibt, soll diese Arbeit neue empirische Erkenntnisse bringen und Aufschlüsse über die Wirksamkeit, speziell der Weiterbildung Systemisches Arbeiten in Sozialarbeit, Pädagogik, Beratung und Therapie, eine berufsbegleitende Weiterbildung zur systemischen Beraterin/zum systemischen Berater am praxis institut süd, geben.

## 1.2 *Aufbau der Arbeit*

Die Arbeit ist aufgegliedert in acht Teile: Der erste Teil beinhaltet die Problemstellung und die Zielsetzung, sowie den Aufbau der Arbeit.

Im zweiten Teil der Arbeit werden der Begriff der Evaluation, der Trainingsevaluation und die für die folgende Arbeit relevanten Modelle kurz skizziert.

Der dritte Teil beschäftigt sich parallel zur Evaluation mit der Begriffsbestimmung zum Thema Transfer. Des Weiteren werden die wichtigsten Transfermodelle für die Weiterbildungs- und Trainingsforschung vorgestellt.

Um dem Leser einen Überblick über das systemische Arbeiten zu gewährleisten, werden im vierten Teil die Theorien und Modell, welche dem systemischen Ansatz zu Grunde liegen, dargestellt. Des Weiteren wird ein Überblick über die wichtigsten Interventions- und Arbeitsmethoden gegeben.

Im fünften Teil wird zuerst das methodische Gesamtkonzept der folgenden Arbeit erläutert, darauf folgt die Darstellung der gesamten Voruntersuchung, von der Erstellung des Interviewleitfadens bis zur Auswertung.

Der methodische Aufbau der Hauptuntersuchung erfolgt im sechsten Kapitel.

Anschließend erfolgt im siebten Kapitel die Auswertung und Beschreibung der Ergebnisse der Hauptuntersuchung anhand der erstellten Kategorien aus den Interviews.

In der Diskussion, dem achten und letzten Kapitel dieser Arbeit werden neben den wesentlichen Aspekten des empirischen Teils auch die kritisch zu betrachtenden Punkte zu diesem Thema erörtert.

## 2. Theoretische Grundlagen der Evaluation

### 2.1 *Geschichte der Evaluation*

Betrachtet man Evaluation als alltäglichen Prozess in dem Daten gesammelt, diese anhand von verschiedenen Kriterien bewertet und anschließend aufgrund der Ergebnisse Entscheidungen getroffen werden, so ist dieser Prozess bereits so alt wie die Menschheit selbst. Das Überprüfen unserer Vorfahren von Pflanzen bzgl. deren Essbarkeit war beispielsweise bereits ein Evaluationsprozess. Wird Evaluation jedoch „als ein systematisches Verfahren, das bestimmten wissenschaftlich vorgegebenen Regeln folgt“ (Stockmann & Meyer, 2010, S. 24) betrachtet, so ist es ein relativ moderner Vorgang, dessen Entwicklung eng mit „der Sozialwissenschaft und eben den politischen Interessen der Regierung“ (Stockmann & Meyer, 2010, S. 24) zusammen hängt. Die Ursprünge moderner Evaluationen begannen in den USA während der 30er und 40er Jahre des 20. Jahrhunderts. Anfang der 60er Jahre begann dann der eigentliche Boom der Evaluationsforschung. Es sollten die Ziele und die Wirkungen von politischen Strategien, Programmen und Maßnahmen anhand der Evaluation transparent gemacht und bewertet werden und damit zur Lösung von gesellschaftlichen Problemen beitragen. Etwas zehn Jahre später begann sich im Zuge neuer politischer Reformbewegungen auch in europäischen Ländern die „moderne“ Evaluationsforschung zu etablieren (Stockmann & Mayer, 2010). Deutschland gehörte neben Schweden und Großbritannien zu den „frontrunners“ (Leeuw, 2004, S. 67). Welchen Stellenwert die Evaluationsforschung heute hat, zeigen beispielsweise Evaluationsstudiengänge und spezielle Programme zur Ausbildung von Evaluatoren (Wottawa & Thierau, 1998).

### 2.2 *Begriffsbestimmung Evaluation und Abgrenzung zur Grundlagenforschung*

Der Begriff Evaluation ist sehr weit gefasst und in der Literatur noch nicht einheitlich definiert. In seiner unspezifischsten Form bedeutet Evaluation „Bewerten“ bzw. nach Kromrey (2005) „Irgend etwas wird von irgend jemandem nach irgendwelchen Kriterien in irgendeiner Weise bewertet“ (S. 2). Fasst man den Begriff etwas enger, im Sinne einer systematischen Evaluation, dann bedeutet er, dass der zu bewertende Forschungsgegenstand bekannt ist und sich durch bestimmte Eigenschaften auszeichnet (Westermann, 2002). Eine weitere Form ist die wissenschaftliche Evaluation, auch Evaluationsforschung genannt. Nach Stockmann (2007) unterscheidet sich die wissenschaftliche Evaluationsforschung von der Alltagsevaluation dadurch, „daß Bewertungen nicht willkürlich, sondern anhand explizit auf den zu evaluierenden Sachverhalt und anhand präzise festgelegter Kriterien vorgenommen werden“ (S. 16). Die Bewertung des zu evaluierenden Gegenstandes

beruht demnach auf wissenschaftlichen Forschungsmethoden. Unterschiedliche Autoren haben versucht eine Differenzierung zwischen dem Begriff Evaluation, Programmevaluation und Evaluationsforschung in den Sprachgebrauch der Wissenschaftler einzuführen, allerdings konnte sich diese bis heute noch nicht durchsetzen (Moosbrugger & Schweitzer, 2002; Wottawa & Thierau, 1998). Dennoch gibt es Definitionen wie von Rossi, Freemann und Lipsey (1999) die den Zweck und die wissenschaftlichen Methoden miteinbeziehen und den wissenschaftlichen Kern herausarbeiten:

Program evaluation is the use of social research procedures to systematically investigate the effectiveness of social intervention programs. More specifically, evaluation researchers (evaluators) use social research methods to study, appraise, and help improve social programs in all their important aspects, including the diagnosis of the social problems they address, their conceptualization and design, their implementation and administration, their outcomes, and their efficiency (S.4).

Scriven (1991, zitiert nach Stockmann & Meyer, 2010, S. 65) bezieht sich in seiner Definition auf die Verfahren die während der Evaluation angewendet werden: „The evaluation process normally involves some identification of relevant standards of merit, worth, or value; some investigation of the performance of the evaluands on these standards; and some integration or synthesis of the results to achieve an overall evaluation or set of associated evaluation“. Wottowa und Thierau (1998) zeigen statt einer weiteren Definition die wichtigsten Kennzeichen wissenschaftlicher Evaluation auf:

- Ein allgemeiner Konsens, der hier auch schon durch die Wortwurzel von «Evaluation» vorgezeichnet ist, liegt darin, daß alle solche Tätigkeiten etwas mit «Bewerten» zu tun haben. Evaluation dient als Planungs- und Entscheidungshilfe und hat somit etwas mit der Bewertung von Handlungsalternativen zu tun (vgl. Wottawa, 1986)
- Evaluation ist ziel- und zweckorientiert. Sie hat primär das Ziel, praktische Maßnahmen zu überprüfen, zu verbessern oder über sie zu entscheiden.

- Es besteht im wissenschaftlichen Sprachgebrauch ebenfalls ein Konsens darüber, daß Evaluationsmaßnahmen dem aktuellen Stand wissenschaftlicher Techniken und Forschungsmethoden angepaßt sein sollten (S. 14).

Zusammenfassend ist das Ziel einer Evaluation, Lösungen für gesellschaftliche und politische Probleme zu finden und einen praktischen Nutzen aus den gewonnenen Erkenntnissen zu ziehen. Eine Evaluation sollte, sofern keine methodischen Mängel vorhanden sind, eine klare Entscheidung offen legen (Bortz & Döring, 2006).

Die Evaluationsforschung wird von vielen Autoren als eine Form der angewandten Sozialforschung und nicht als eigenständige Disziplin gesehen. Im Gegensatz zur Grundlagenforschung, deren Ziel es ist neues Hintergrundwissen zu generieren bzw. eine Mehrung des theoretischen Erkenntnisgewinnes zu erlangen, fragt die Evaluation nach ihrem Nutzen und den Anwendungsmöglichkeiten der Ergebnisse (Bortz & Döring, 2006, Stockmann, 2007). Vedung (2006) definiert den Unterschied zwischen beiden Forschungsrichtungen „the basic difference between evaluation research and fundamental research is that the former is intended to use“ (Vedung, 2006, S.135). Ein wesentlicher Unterschied ist nach Stockmann (2007, Stockmann & Meyer, 2010) auch, dass es sich bei einer Evaluation im Gegensatz zur Grundlagenforschung immer um einen Bewertungsprozess handelt. Dabei werden Kriterien zur Beurteilung und zur Überprüfung der Wirkung aus dem zu evaluierenden Programm abgeleitet. Des Weiteren werden wissenschaftliche Evaluationen von ausgebildeten Experten durchgeführt, die über ein großes Spektrum an methodischen Kenntnissen verfügen (Stockmann, 2007; Stockmann & Meyer, 2010). Allerdings muss sich die Evaluation immer wieder der Kritik der „Auftragsforschung“ und der „Parteilichkeit“ stellen (vgl. Bortz & Döring, 2006). Es wird ihr vorgeworfen meist auf Wunsch eines Auftragsgebers durchgeführt zu werden, dabei werden die Ergebnisse von dessen Wünschen beeinflusst (Stockmann, 2007; Stockmann & Meyer, 2010; Bortz & Döring, 2006). Dieser Kritik kann jedoch entgegengesetzt werden, dass sich „durch die Entwicklung und Erforschung geeigneter Methoden der Evaluation (...) das methodische Inventar in Form von Richtlinien für die Planung durch feste Ablaufpläne, durch Kriterien und Standards für das Vorgehen im Einzelnen und durch die Antizipation vieler Eventualitäten immer mehr vergrößert“ (Moosbrugger & Schweitzer, 2002). Bortz und Döring (2006) weisen ebenfalls darauf hin, dass sich auch die Grundlagenforschung profilieren will und aus diesem Grund nicht kritiklos ist. Im Wesentlichen ist es deshalb wichtig, dass beide Forschungsdisziplinen ethische Normen und wissenschaftliche Regeln einhalten (Bortz & Döring, 2006). Eine Übereinstimmung zwischen der Evaluationsforschung und der Grundlagenforschung

findet sich in den Datenerhebungs- und Analysemethoden. Die Evaluation nutzt die Möglichkeiten der qualitativen und quantitativen Sozialforschung. Dadurch steht ein breites Feld an Methoden zur Verfügung. Diese reichen von verschiedenen Arten des Interviews, über Beobachtungen bis zu Fragebogenerhebungen (Bortz & Döring, 2006.). Die zu evaluierenden Objekte sind sehr unterschiedlich und reichen von Personen, Organisationen, Produkten, Dienstleistungen bis hin zu Gesetzen und Evaluationen selbst. Am häufigsten werden jedoch Projekte, Maßnahmen, Interventionen oder Programme evaluiert (Stockmann & Meyer, 2010; Westermann, 2002).

Die Bewertung kann dabei entweder durch eine summative oder formative Evaluation stattfinden. Eine summative Evaluation erfolgt, wenn die Maßnahme oder das Programm abgeschlossen oder das Produkt fertiggestellt ist. Ihre Funktion ist die zusammenfassende Beurteilung der direkten und nachträglichen Effekte und Vorteile eines Programms, Produktes usw. Die Daten werden in der Regel nur vor und nach der Maßnahme erhoben. Die Hypothese wird überprüft nachdem die Maßnahme abgeschlossen wurde. Sie eignet sich damit für bereits vollständig entwickelten Programmen (Böttcher, Holtappels & Brohm, 2006, Bortz & Döring, 2006). Bei einer summativen Evaluationsstudie handelt es sich immer um eine hypothesenprüfende Untersuchung, denn sie überprüft immer „die Hypothese, dass die Maßnahme wirksam ist bzw. genauso wirkt, wie man es theoretisch erwartet hat“ (Bortz & Döring, 2006, S. 111). Hierzu gehört auch der Nachweis, dass die Effekte und die Wirksamkeit auf die Maßnahme zurückzuführen sind und nicht durch andere Einflussgrößen verursacht wurden (Bortz & Döring, 2006). Die formative Evaluation ist gekennzeichnet durch die Bewertung einer Maßnahme während der Durchführung oder das Abfragen über „den Stand der Dinge“ mit der Entstehung des Produkts. Es werden zu verschiedenen Zeitpunkten Fragen wie beispielsweise: „Sind die Zwischenziele erreicht worden? Ergaben sich Abweichungen von der Planung? Wie ist der Verlauf bisher zu beurteilen?“ evaluiert (Böttcher et al., 2006, S. 11). Ergeben sich aus diesen Fragen neue Erkenntnisse, so werden diese sofort umgesetzt, damit eine kontinuierliche Optimierung stattfinden kann (Böttcher et al., 2006, Bortz & Döring, 2006).

Bei der folgenden Untersuchung handelt es sich demnach um eine summative und wissenschaftliche Evaluation, welche sich an die Regeln der qualitativen Daten- und Analysemethoden hält. Das Ziel ist die Überprüfung der Wirksamkeit der Weiterbildung, nachdem sie bereits abgeschlossen ist, d. h. die Daten werden erst nach Abschluss der Maßnahme erhoben.

### 2.3 *Evaluation von Trainings und Weiterbildungen*

Wie bereits im vorherigen Kapitel erläutert, findet die Evaluation vor allem bei Interventionsmaßnahmen, Projekten oder Programmen Anwendung. Zudem machten sich die Bildungsforschung (vgl. Prenzel, Artelt, Baumert, Blum, Hammann, Klieme & Pektrum, 2006, PISA 2006), die Psychotherapieforschung (vgl. Grawe, Donati & Bernauer, 1995) aber auch die Arbeits- und Organisationsforschung die Kenntnisse über die Evaluationsforschung zu Nutze (Bortz & Döring, 2006). Unter anderem bekam die Evaluation von Trainings dabei immer mehr Aufmerksamkeit (Salas & Cannon-Bowers, 2001, Hochholdinger, Rowold & Schaper, 2008). Die psychologische Forschung zur Trainingsevaluation beschäftigt sich damit, „ob, inwieweit und unter welchen Umständen Mitarbeiter die vermittelten Inhalte effektiv und nachweislich erwerben und in welchem Maße sie diese auf Aufgaben und Probleme im (Arbeits-)Alltag anwenden“ (Hochholdinger, Rowold & Schaper, 2008, S. 16). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Evaluation einer Weiterbildung dazu dient, Prozesse zu bewerten, Daten zur Unterstützung von Entscheidungen zu liefern oder Maßnahmen zu legitimieren (Hanke, 2004). Ein weiteres Feld der Trainingsforschung beschäftigt sich zudem mit der Frage, mit welchen (sozial-)wissenschaftlichen Methoden sich Evaluationen am effektivsten durchführen lassen (Rossi, Lipsey & Freeman, 2004). In den meisten Fällen wird der Konsens vertreten, dass sich die qualitativen und quantitativen Methoden gegenseitig nicht ausschließen, sondern es sich meist anbietet eine Kombination aus beiden anzuwenden um zu einem optimalen Ergebnis zu gelangen (Wesseler, 2009).

Der Gegenstand einer Weiterbildungs-evaluation ist das Bildungsgeschehen der jeweiligen Maßnahme. Es werden die Stärken und Schwächen auf verschiedensten Ebenen wie z. B. die Zufriedenheit der Teilnehmer, die Räumlichkeiten, die Dozenten, die Anwendung des Gelernten in der Praxis, die Inhalte etc. (vgl. Kapitel 2.4.1) überprüft und bewertet (Hanke, 2004). Die Messung der Übertragung des Gelernten auf Aufgaben, Probleme und Situationen im Praxisfeld –dem Transfer- wird, obwohl dies immer mehr als erfolgskritische Größe einer Weiterbildung gesehen wird, selten durchgeführt. Zur Messung des Transfers sind methodisch aufwendige Prä-Post-Designs mit Kontrollgruppen notwendig, die einen hohen finanziellen und zeitlichen Aufwand bedeuten. Deshalb führt der Nachweis von Transfereffekten in der Trainingsforschung noch ein Schattendasein (Bergmann & Sonntag, 1999). Aus diesem Grund wird die Effektivität von Trainings und Weiterbildungen immer wieder in Frage gestellt wird (Mandl et al., 1992). Dabei stellten Arthur, Bennett, Edens und Bell (2003) in ihrer Metaanalyse eine mittlere Effektgröße von  $d = .60$  bei der Wirksamkeit

von organisationalen Trainings fest. Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Investitionen in die Evaluation durchaus lohnen.

## 2.4 Modelle und Theorien der Weiterbildungs- und Trainingsevaluation

### 2.4.1 Kriterienbezogene Evaluationsmodelle.

Eines der bekanntesten und meist zitierten Modelle der Programm- und Trainingsevaluation ist das Vier-Stufen-Modell von Kirkpatrick (1976). Allgemein postuliert das Modell, dass ein Evaluationsergebnis anhand bestimmter Kriterien operationalisiert und gemessen wird. Diese sind nach Kirkpatrick (1976) Reaction, Learning, Behaviour und Results, welche aufeinander aufbauen. Eine Ebene hängt demnach von der Ausprägung der darunter liegenden Stufe ab. Unter dem Kriterium Reaktion versteht man die allgemeine Zufriedenheit der Teilnehmer nach dem Training. Lernen impliziert den allgemeinen Wissenszuwachs, die verbesserten Fähigkeiten und die veränderten Einstellungen. Stufe drei beinhaltet das Ausmaß der Verhaltensänderung nach Abschluss des Trainings. Nach Allinger, Tannenbaum, Bennet, Traver & Shotland (1997) ist diese Stufe gleichzusetzen mit dem Transfer. Das vierte Kriterium umfasst die gesamten Ergebnisse einer Maßnahme, wie beispielsweise eine verbesserte Qualität der Leistung, einen ansteigenden Verkauf, weniger Missgeschicke etc. Seit der Entwicklung des Modells Ende der fünfziger Jahre des letzten Jahrhunderts wurde es oft genutzt, modifiziert, adaptiert und erweitert. Dennoch wird es meistens, vor allem in der Trainingsforschung, in seiner ursprünglichen Vier-Stufen-Konzeption dargestellt. Auch wenn sich das Modell großer Popularität erfreut, muss es sich immer wieder unterschiedlichster Kritik unterziehen. Bezüglich des Zusammenhangs zwischen den einzelnen Stufen konnten Allinger et al. (1997) in ihrer Metaanalyse über 34 Studien nur geringe Korrelationen finden. Auch Kraiger & Jung (1997 zit. nach Sonntag, 2002) kritisieren die angenommene lineare Kausalität des Modells, die Ambiguität der Messebenen sowie den behavioristischen Ansatz, der nicht mehr neuen Erkenntnissen der Lerntheorie entspricht. Bates (2004) diskutiert zudem die Einfachheit des Modells, die dazu führt, dass weder individuelle noch kontextuelle Faktoren, die die Trainingseffektivität und -ergebnisse beeinflussen, berücksichtigt werden.

Kraiger, Ford und Salas (1993) entwickelten ein neues Modell, indem die Kriterien der Evaluation aus der Kognitions-, Sozial- und Instruktionspsychologie abgeleitet wurden. Der Kern dieses Modells besteht darin, dass der Trainingsoutput, also das Gelernte, multidimensional gesehen wird. Multidimensional bedeutet, es findet eine Veränderung auf der kognitiven, affektiven und fähigkeitsbasierenden Ebene statt. Durch die Mehrdimensionalität unterscheidet es sich von dem Vier-Ebenen-Modell von

Kirkpatrick (1976) und Modellen der Trainingseffektivität, die Lernen als ein eindimensionales Konstrukt betrachten. Abbildung 1 zeigt die drei Ebenen und die jeweiligen Konstrukte durch die sie beschrieben werden.

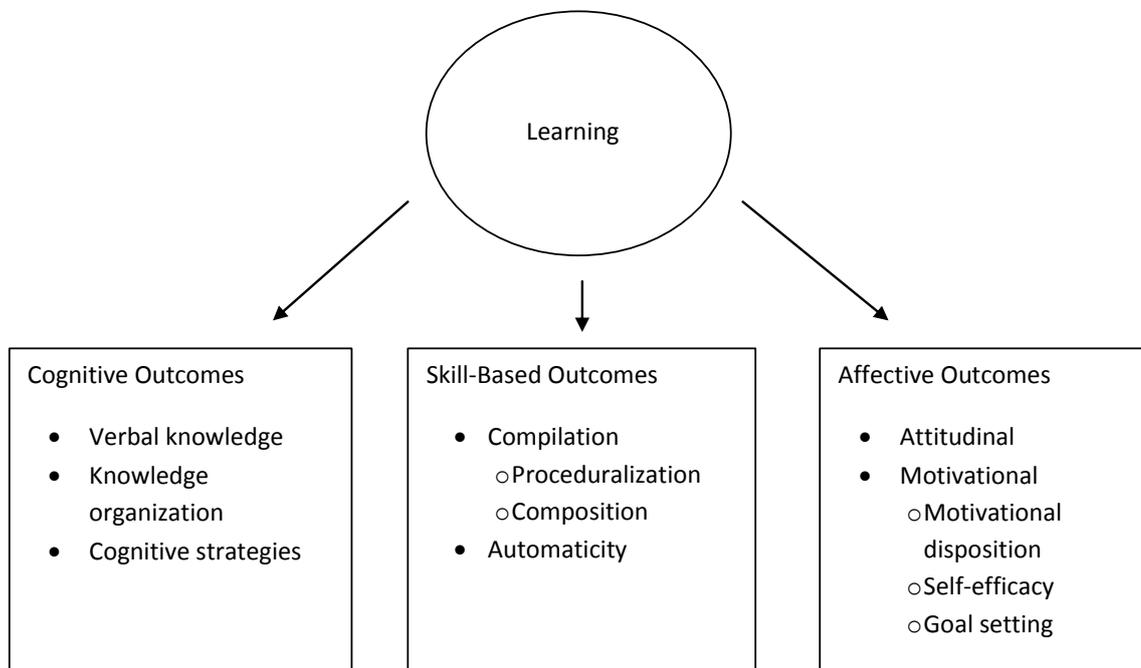


Abbildung 1: A preliminary classification scheme of learning outcomes. Quelle: Kraiger, Ford & Salas, 1993, S. 312.

Jedes dieser Konstrukte baut auf Theorien und Forschungsergebnissen unterschiedlicher psychologischer Richtungen auf. Im Gegensatz zu Kirkpatrick (1976) werden zudem für jedes Konstrukt Vorschläge für die Erhebung der Daten dargestellt.

#### 2.4.2 Wirkungsbezogene Evaluationsmodelle.

Tannenbaum, Mathieu, Salas und Cannon-Bowers (1991) überprüften anhand von US-amerikanischen Soldaten das von ihnen entwickelte Modell der Trainingseffektivität. Ziel war es, Effektivitätskomponenten zu identifizieren und zu untersuchen die zur vollständigen Erklärung von Trainingsergebnissen beitragen. Obwohl zum Zeitpunkt der Untersuchung schon erste Erkenntnisse vorlagen die gegen eine lineare Abfolge der Stufen sprachen, nutzten die Autoren als Grundlage die lineare Kausalität des Vier-Stufen-Modells von Kirkpatrick (1976). Dies macht deutlich, wie groß der Einfluss des Modells auf weitere Forschungen war (Hochholdinger et al., 2008). Tannenbaum et al., (1991) überprüften inwieweit die Einstellungen und Überzeugungen vor dem Training, die Methoden während des Trainings und die Transfermotivation nach dem Training die vier Ebenen beeinflussen. Zusätzlich wurde zwischen organisationalen und situationellen (Unternehmenskultur, Lern- und Transferklima etc.) sowie individuellen (Einstellungen, Persönlichkeitsmerkmale, demographische Merkmale) und den trainingsbezogenen (Trainingsmethoden,

Feedbackkultur etc.) Einflüssen unterschieden (Tannenbaum et al., 1991, Hochholdinger et al., 2008, Höft, 2006). Die Komplexität dieses Modells führt dazu, dass bisher nur Ausschnitte des Modells empirisch untersucht wurden und es sich somit nicht als Standard-Modell der Evaluation durchsetzen konnte (Hochholdinger et al., 2008).

Holton (1996) entwickelte unabhängig von Tannenbaum et al. (1991) ein weiteres wirkungsbezogenes Evaluationsmodell mit den Trainings-Outcomes Lernen, Individuelle Leistung und organisationale Ergebnisse/Leistungen, welches sich auf Interventionen im Human Resource bzw. Personalentwicklungsbereich bezieht. Auch bei ihm ist der Hintergrund für die Entwicklung eines neuen Modells die Kritik an Kirkpatrick (1976). Dennoch nutzt er ebenfalls die Stufen zwei bis vier als Ergebnisvariable. Veränderungen der individuellen Leistung sind nach Holton (1996) Ergebnisse eines Lernprozesses, die sich wiederum auf die Arbeit und somit auf den Faktor organisationale Ergebnisse/Leistungen auswirken.

Die Ergebnisse der Pfadanalyse von Noe (1986) zeigen, dass das Verhalten in einem Training durch individuelle Fähigkeiten, die Motivation und die Umwelt beeinflusst wird. Aufgrund dieser Ergebnisse erweiterte Holton (1996) sein Modell, in dem er postuliert, dass die genannten Outcomes durch die individuellen Fähigkeiten, die Motivation und die Umweltfaktoren beeinflusst werden wie Abbildung 2 zeigt.

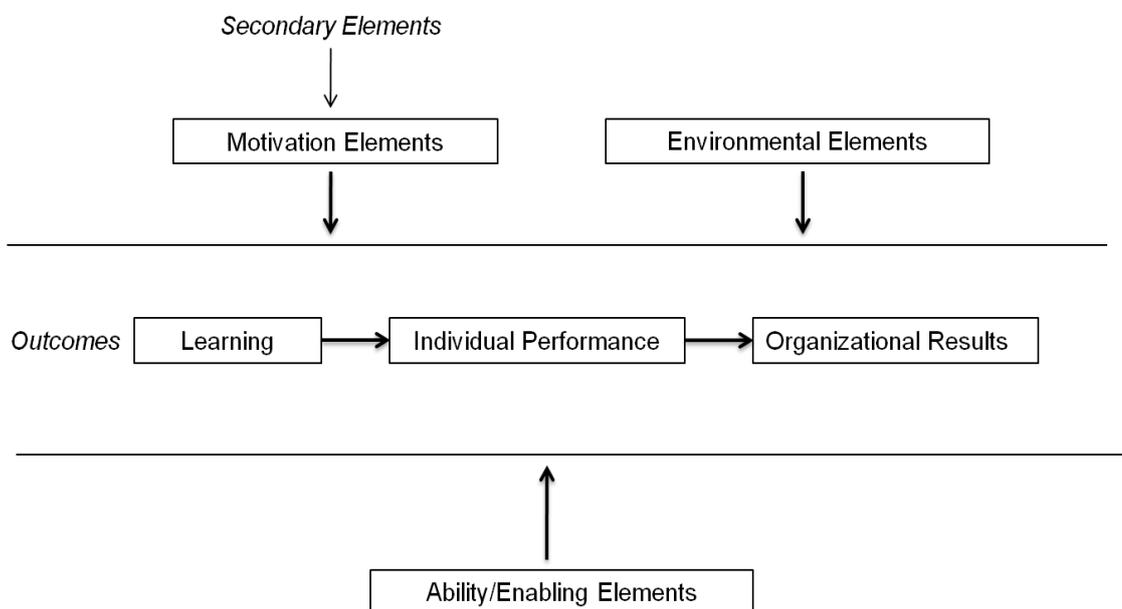


Abbildung 2: Conceptual Evaluation Model. Quelle: Holton, 1996, S. 9

Um die Variablen, die das Modell beeinflussen, erfassen zu können, entwickelte Holton und Kollegen das Learning Transfer System Inventory (Holton, Bates, Seyler & Carvalho, 1997). Es enthält „insgesamt 16 spezifische und generelle Erfolgsfaktoren

auf Seiten der Teilnehmer, des Trainings und insbesondere der Arbeitsumgebung (10 Faktoren)“ (Hochholdinger, Rowold, Schaper, 2008, S. 39) die in mehreren Studien empirisch validiert wurden (Holton et al., 1997, Holton, Bates & Ruona, 2000; Holton, Chen & Naquin, 2003, Khasawneh, Bates & Holton, 2006). Das Model wurde 2005 von Holton um mehrere Dimensionen erweitert (Holton, 2005). Inzwischen wurde das Verfahren in das deutsche Lerntransfer-System-Inventar übersetzt und ebenfalls ausreichend empirisch validiert (Kauffeld, Bates, Holton & Müller, 2008). Wie bereits erwähnt, ist sowohl die ursprüngliche wie auch die deutsche Version vor allem für Trainings im Human Resource Bereich entwickelt worden. Auch wenn es inzwischen nicht mehr nur für den Trainingsbereich, sondern auch für unterschiedlichste Personalentwicklungsmaßnahmen verwendbar ist, so kann es nicht für die Evaluierung der Weiterbildungen in dieser Masterthesis eingesetzt werden. Es handelt sich in diesem Fall vor allem um Teilnehmer aus sozialen Bereichen, die teilweise auf selbstständiger Basis arbeiten und auf die aus diesem Grund nicht alle Konstrukte des Verfahrens zutreffen. Dennoch ermöglicht uns das Modell zu einem weiteren Verständnis der Transferproblematik zu gelangen und „liefert Informationen, wie Bedingungen zu gestalten sind, um Trainingsmaßnahmen wirkungsvoller und nutzbarer zu machen“ (Kauffeld et al, 2008, S. 52 zit. nach Holton et al., 2000).

### 3. Theoretische Grundlagen zum Transfer bei Trainings und Weiterbildungen

#### 3.1 *Begriffsbestimmung Transfer*

Da in der folgenden Untersuchung als Evaluationskriterium der Transfer der Weiterbildung definiert wurde, soll im folgenden Kapitel der Begriff Transfer erläutert werden. Des Weiteren werden die wichtigsten Transfermodelle und Ergebnisse, die der Trainingsforschung bekannt sind, dargestellt.

Für diese Arbeit wird die Bedeutung des Begriffs Transfer für die pädagogischen- und psychologischen Bereiche herausgearbeitet. Heute werden unterschiedlichste Begriffe wie beispielsweise Lerntransfer, Transfer of Training, Trainingstransfer, Übertragungstransfer, Transfer of Learning, Generalisation usw. synonym für das gleiche Phänomen verwendet (eine ausführlichere Darstellung befindet sich in Schmid, 2006, S. 199). In der folgenden Arbeit wird der Begriff Transfer oder Lerntransfer synonym für die große Bandbreite der oben genannten Begriffe und Beschreibungen verwendet. Aufgrund der unterschiedlichen Begrifflichkeiten, hat sich bis heute auch keine einheitliche Definition bilden können. Laut Karg (2006) lassen sich, nach einem Vergleich der bisher vorhandenen Definitionen für die verschiedenen Begriffe, drei inhaltlich Unterscheidungen herausarbeiten:

- Der Transfer als Übertragungsprozess: Die in einem bestimmten Zusammenhang gelernten Inhalte werden auf einen anderen Kontext übertragen (Karg, 2006; Schmid, 2006). Die Definition von Mandl, Prenzel & Gräsel, (1992) lautet: „In einem allgemeinen Sinn spricht die ältere wie neuere Transferforschung übereinstimmend dann von Transfer, wenn etwas, das in einem Zusammenhang gelernt wurde, auf einen anderen Zusammenhang übertragen wird“ (S. 172). Die Autoren prägten in diesem Zusammenhang die Begriffe Lern- und Funktionsfeld. Wird von einem Lernfeld gesprochen, ist hiermit die Trainings- bzw. Lernsituation gemeint, während die erlernten Inhalte, die neuen Fähigkeiten und Einstellungen auf das Funktionsfeld übertragen werden sollen.  
Zum Vergleich definieren Haseloff (1971) den Begriff Transfer: „Unter „Transfer“ verstehen wir die Übertragung des in einer originären Lernsituation Gelernten auf anderer, mehr oder weniger ähnliche Situationen“ (S. 160).
- Der Transfer als Anwendungsprozess: Das Gelernte in Form von Wissen, Fertigkeiten oder Einstellungen wird in einer neuen Situation angewendet (Karg, 2006, Schmid, 2006). Folgende Definition von Steiner (2001) unterstützt diese Aussage: „Transfer bedeutet die Nutzung von früher gelerntem Wissen im Hinblick auf neue Inhalte oder neue Situationen“ (S. 195).

- Baldwin und Ford (1988) definierten in ihrem Modell den Transfer als Grad der Übertragung bzw. Generalisierung (s. auch Kapitel 3.3). Sie arbeiteten also den Aspekt der überdauernde Anwendung heraus: „Positive transfer of training is defined as the degree to which trainees effectively apply the knowledge, skills, and attitudes gained in a training context to the job. For transfer to have occurred, learned behavior must be generalized to the job context and maintained over a period of time on the job“ (S. 63).

In dieser Arbeit wird der Begriff Transfer verwendet als Form der Übertragung, dabei wird sich an die Definition von Mandl et al. (1992, S.172, siehe oben) gehalten. Wie Frieling und Sonntag (1999) postulieren, ist das Hauptziel einer Weiterbildung nicht alleine ein hoher Zuwachs an Wissen, „sondern die Übertragung des erworbenen Wissens, Verhaltens oder Strategien auf die Aufgabenerfüllung am Arbeitsplatz, also in das Funktionsfeld“ (S. 184).

### 3.2 Transferformen

In der einschlägigen Fachliteratur findet sich eine Vielzahl unterschiedlichster Transferformen (vgl. Mandl et al., 1992, Schmid, 2006). Spricht man von Null-Transfer, so ist gemeint, dass die im Lernfeld erworbenen Kenntnisse im Funktionsfeld nicht angewandt werden. Es wird allein das bereits vor dem Training bestehende Wissen weiter verwendet (Mandl et al., 1992). Ein negativer Transfer bedeutet, dass die neu erlernten Kompetenzen im nachfolgenden Prozess das vorherige Wissen stören. Der Lernende schafft es nicht, die erlernten Fähigkeiten und Fertigkeiten in das Funktionsfeld zu integrieren, sondern gerät aufgrund der Interaktion zwischen neu und alt aus der Routine und die Leistung nimmt damit ab- statt zu. Bei einem positiven Transfer „erleichtert oder verbessert ein Lernvorgang bzw. ein Lernergebnis oder eine Erfahrung, Tätigkeit bzw. Übung nachfolgende Lern- oder Problemlöseprozesse bzw. das Verhalten in einer neuen Situation oder bei der Lösung einer neuen Aufgabe“ (Schmid, 2006, S. 204). Der positive Transfer lässt sich noch mal aufgliedern in den horizontalen bzw. lateralen und den vertikalen Transfer. Im lateralen Transfer wendet ein Individuum die gelernten Inhalte im Funktionsfeld an, „sie überträgt also die Kompetenzen über die verschiedenen Situationen“ (Mandl et al., 1992, S. 129). Unter einem vertikalen Transfer versteht man den gewünschten Output einer Weiterbildung. Hierbei gelingt es der Person nicht nur das erworbene Wissen auf das Funktionsfeld zu übertragen, sondern es findet eine „Kompetenzsteigerung im Sinne des sukzessiven Dazulernens statt“ (Mandl et al., 1992, S. 129).

### 3.3 Transfermodell von Baldwin und Ford

Dem Transfer, dem Übertragen der erlernten Fähigkeiten, Wissen und Einstellungen in den jeweiligen beruflichen oder privaten Kontext, wird in der Trainingsforschung viel Aufmerksamkeit gewidmet. Dennoch konnten die Schwierigkeit des Transfers und die damit verbundene Problematik noch nicht endgültig gelöst werden.

Baldwin und Ford (1988) entwickelten ein Modell, indem sie die Input- und Outputfaktoren, sowie bestimmte Bedingungen als wesentlich für den Transferprozess voraussetzten. Letzteres beinhaltet einerseits die Generalisierung (Generalization) der gelernten Inhalte im Training auf die Arbeitssituation und andererseits die Aufrechterhaltung des Gelernten (Maintenance) über eine gewisse Zeitspanne hinweg wie Abbildung 3 zeigt. Die Output Faktoren werden definiert als Lernen (Learning) und Behalten (Retention). Darunter werden die Ergebnisse des Trainings und das Ausmaß des Behaltens nach Abschluss der Maßnahme verstanden. Die Trainingsinputs beinhalten das Trainingsdesign und die Eigenschaften des Trainingsteilnehmers. Als eine der ersten beziehen Baldwin & Ford (1988) die Faktoren des Arbeitskontextes in ihr Modell mit ein. Unter dem Faktor Trainingsdesign verstehen die Autoren unter anderem inwieweit die Trainingssituation der Arbeitsumgebung entspricht. Hierbei beziehen sich Baldwin und Ford (1988) auf die Theorie der identischen Elemente von Thorndike und Woodworth (1901). Diese geht davon aus, dass das Auftreten eines identischen Stimulus in der Trainings- und Anwendungssituation zu einem maximalen Transfer führt (Thorndike & Woodworth, 1901). Die Eigenschaften des Trainingsteilnehmers beziehen sich auf dessen Fähigkeiten und Motivation. Als Grundlage beziehen sich die Autoren auf das Model von Noe (1986). Faktoren des Arbeitskontextes beinhalten die Unterstützung durch Vorgesetzte und Kollegen. Nach Baldwin und Ford gab es zu diesem Thema in der Literatur noch nicht viele Erkenntnisse bis auf die Studien von Baumgartel und Kollegen (Baumgartel & Jeanpierre, 1972, Baumgartel et al., 1984 zit. nach Baldwin & Ford, 1988, S. 69).

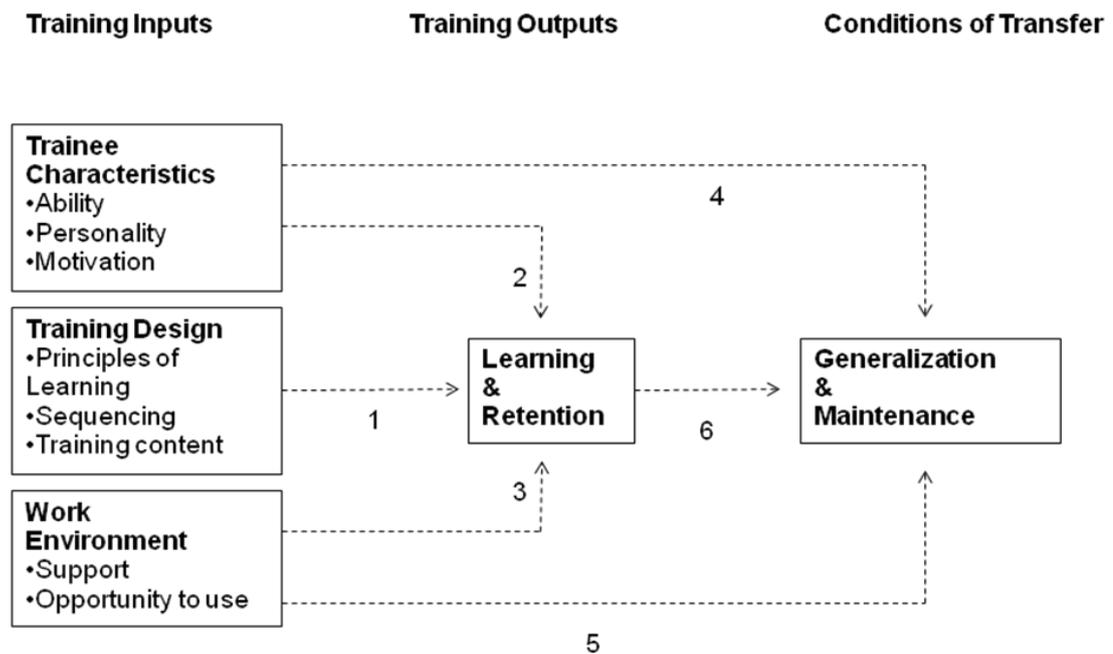


Abbildung 3: A Model of the Transfer Prozess. Quelle: Baldwin & Ford, 1988, S. 65

Wie die Abbildung 3 zeigt, haben die Training-Outcomes und Training-Inputs jeweils einen direkten und indirekten Effekt auf die Transferbedingungen Generalization und Maintenance. Diese Einflüsse werden durch die sechs Pfeile verdeutlicht und sind nach Baldwin und Ford (1988) entscheidend für das Verständnis des Modells. Pfeil 6 zeigt den direkten Einfluss der Trainings-Outcomes Learning und Retention auf die Transferbedingungen. Dasselbe betrifft die Faktoren trainee characteristics and work environment. Auch sie haben einen direkten Einfluss (gekennzeichnet durch die Pfeile 4 und 5) auf die Bedingungen Generalisation und Maintenance ohne dabei Bezug auf die Trainings-Outcomes zu nehmen. Beispielsweise werden neu erlernte Fähigkeiten nicht im Job angewendet, wenn die Motivation oder die Unterstützung des Vorgesetzten fehlt. Die Pfeile 1,2 und 3 zeigen den direkten Effekt der Input-Faktoren auf die Trainingsoutputs. Damit haben sie wiederum einen indirekten Einfluss auf den Transfer. Der Vorteil des Modells liegt in seiner klaren Struktur und der verständlichen Darstellung der Komplexität des Transferproblems. Des Weiteren werden die wichtigsten Einflussfaktoren auf den Transferprozess in dem Modell integriert. Im Gegensatz zu vielen anderen Transfermodellen basieren die Aussagen des Modells auf empirisch belegten Erkenntnissen. Dies führt dazu, dass dieses Modell, welches bis heute in der Transferforschung verwendet wird, auch für die folgende Untersuchung als theoretische Basis dient.

### 3.4 Maßnahmen und Kriterien zur Unterstützung des Transfers

Analog zu den Ergebnissen von Baldwin und Ford (1988) haben neuere Studien weitere Kriterien operationalisiert die den Transfer unterstützen bzw. zu einer Weiterentwicklung der bisherigen Erkenntnisse führen (Sonntag, 2002). Da diese teilweise bei der folgenden Untersuchung mit berücksichtigt wurden, werden sie hier genauer erläutert.

Es zeigt sich, dass die Selbstwirksamkeit, welche als überdauerndes Persönlichkeitsmerkmal betrachtet werden kann, eine wichtige Rolle bei der Umsetzung des Gelernten in neue Situationen spielt (Salas & Cannon-Bowers, 2001, Mathieu, Martineau & Tannenbaum, 1993). Selbstwirksamkeit wird definiert nach Salas & Cannon-Bowers (2001) als „the belief that one can perform specific tasks and behaviors“ (S. 47). In mehreren Studien konnte nachgewiesen werden, dass eine hohe Selbstwirksamkeit vor und nach dem Training den Lerntransfer unterstützt (Gist, Stevens & Bavetta, 2001).

Als einen weitere Faktor, welches die Effektivität eines Trainings beeinflusst, stellte Noe (1986) in seinem Modell die Motivation dar. Er ging von der Überlegung aus, dass die Lern- und Trainingsmotivation für das Ergebniskriterium Behaviour eine wesentliche Rolle spielt. Die Lernmotivation hängt unter anderem davon ab, inwieweit der Lernende davon überzeugt ist, dass die Teilnahme und das Lernen der Inhalte der Weiterbildung zu einem höheren Prestige, zu horizontalen oder vertikalen Karrieremöglichkeiten sowie zu einer Steigerung des Gehalts führt. Allerdings ist dieses Modell nur eine theoretische Beschreibung des Sachverhaltes und wurde nicht empirisch überprüft.

„Die Bereitschaft und der Wille, in welchem Ausmaß Trainees Lernhandlungen vor, während und nach dem Training vornehmen, ist abhängig von der Trainingsmotivation“ (Sonntag, 2002, S. 72). In ihrer Metaanalyse konnten Colquitt, Le Pine und Noe (2000) zusätzlich feststellen, dass die Transfermotivation beeinflusst wird von einer Vielzahl von individuellen Persönlichkeitsfaktoren (wie Angst, kognitiven Fähigkeiten, Selbstwirksamkeit etc.) und Umweltvariablen, wie beispielsweise dem Transferklima. Aus diesen Erkenntnissen entwickelten die Autoren ein integratives theoretisches Modell, in welchem sie Implikationen sowohl für die Praxis wie auch für die Forschung darstellen.

Um die gelernten Inhalte erfolgreich umsetzen zu können spielen Faktoren des Arbeitsumfelds eine wichtige Rolle. Leitl & Zempel-Dohmen (2006) konnten in ihrer Längsschnittstudie nachweisen, dass eine hohe soziale Unterstützung des Vorgesetzten die Transfermotivation in den ersten Monaten nach der Ausbildung weniger absinken ließ, als eine niedrige Unterstützung. Auch Tracey, Tannenbaum und

Kavanagh (1995) konnten feststellen, dass eine transferfördernde Kultur am Arbeitsplatz zu einer besseren Übertragung der gelernten Inhalte in das Funktionsfeld beiträgt.

Ein weiterer wichtiger Faktor ist die freiwillige Teilnahme an einer Maßnahme. Auch diese unterstützt die Transferleistung nach der Weiterbildung (Mathieu, Tannenbaum & Salas, 1992). Da es sich in der folgenden Arbeit um eine Weiterbildung handelt die nicht im Rahmen einer Personalentwicklungsmaßnahme stattfindet, sondern auf freiwilliger Basis besucht wird, sind dies wichtige Erkenntnisse.

### 3.5 *Schwierigkeiten, Probleme und Kritik an der bisherigen Weiterbildungs- und Transferevaluation*

Wie bereits in Kapitel 2.3 erwähnt, müsste die Wirksamkeitsüberprüfung einer Weiterbildung und damit die Evaluation ein selbstverständliches Vorgehen sein. Jedoch findet in den meisten Fällen keine Evaluation der entsprechenden Maßnahmen und Trainings statt. Werden Evaluationen durchgeführt, dann beschränken sich diese meist auf die Überprüfung der Zufriedenheit oder der Lernleistung, also einem Zuwachs von Wissen. Der Nachweis von Transfereffekten wird dabei meist vernachlässigt, dabei ist die Übertragung des gelernten Wissens in das Praxisfeld das primäre Ziel einer Weiterbildungsmaßnahme (Mandl et. al., 1992). Den Transfer zu überprüfen gehört jedoch zu den komplexen und aufwendigsten Aufgaben. Ein wesentlicher Punkt ist die methodische Schwierigkeit der Evaluation einer Transferleistung (Bergmann & Sonntag, 1999). Im Idealfall sollten Zeitreihendesigns oder Mehrpunktmessungen, aber mindestens Prä-Post-Messungen mit Versuchs-Kontrollgruppendesigns stattfinden. Diese sind aufwendig und mit hohen finanziellen und zeitlichen Kosten verbunden (Frieling & Sonntag, 1999). Es müssten Verhaltensbeobachtungen vor und nach dem Training stattfinden um wirkliche Aufschlüsse über den Transfer des Gelernten und damit über eine Veränderung des Verhaltens des Lernenden zu bekommen. Zudem bleibt das schon bereits in der Einleitung erwähnte Problem bestehen, dass die Veränderungen auch auf andere Einflüsse zurückgeführt werden könnten und nicht unbedingt der Weiterbildung zuzuschreiben sind. Diese Problematik führt dazu, dass sich bei einer Transferevaluation auf die Fragen nach subjektiven Überzeugungen und persönlichen Empfindungen über den Anwendungsprozess beschränkt werden muss (Zech, 2008).

Köster (2003) beschreibt in seinem Beitrag die Probleme, die bei Weiterbildungen entstehen aus wirtschaftlicher Sicht. Es wird vor allem der Nutzen der Weiterbildungsmaßnahme, also der Return of Investment beurteilt. Dieser ist jedoch schwer zu messen und fällt oft sehr gering aus. Das wesentliche Problem hierbei ist,

dass das Erlernete selten am Arbeitsplatz angewendet wird. Köster (2003) geht dabei von Maßnahmen aus, deren Lernziel es ist das Verhalten, die Einstellung und Werte von den Teilnehmern in Organisationen zu verändern. Das Problem, dass das Erlernete nicht am Arbeitsplatz umgesetzt werden kann liegt vor allem darin, dass die Maßnahme fern des konkreten Arbeitskontextes stattfindet. Die Person ist damit außerhalb der Stress-, Druck- und ggf. Konfliktsituation des Arbeitsplatzes und kann sich dadurch entspannen und die Aufmerksamkeit auf die Inhalte der Weiterbildung lenken. Andererseits befindet sich der Teilnehmer bei seiner Rückkehr an den Arbeitsplatz in einem anderen sozialen Kontext und damit in Situationen und deren Problemen, die nicht in dieser Form in der Ausbildung erlernt werden konnten. Im Folgenden findet ein Prozess statt in dem die neu erlernten Verhaltensweisen, Einstellungen und Kenntnisse mit den am Arbeitsplatz bereits bestehenden Normen und Erwartungen „auf ihre Kompatibilität geprüft und reziprok angepasst“ werden (Köster, 2003, S. 257). „Nicht selten endet dieser Prozess mit einer Abweisung und Überlagerung der Trainingsresultate und der Wiederaufnahme alter Verhaltensmuster und Routinen seitens des Trainingsteilnehmers“ (Köster, 2003, S. 257).

Auch in Bezug auf die Evaluationen und die Überprüfung des Transfers von systemischen Weiterbildungen sind die Ergebnisse und Studien sehr gering. Die folgende Arbeit soll hierzu neue Ergebnisse liefern und Aufschluss über die Wirksamkeit und die Komplexität der Umsetzung der Inhalte im Arbeitsalltag bringen.

## 4. Theoretische Grundlagen zur Systemischen Therapie

### 4.1 *Geschichte der systemischen Therapie*

Die systemische Therapie, wie wir sie heute verstehen, ging aus der Familientherapie hervor. Diese wiederum hat ihren Ursprung in den 50er Jahren im angelsächsischen Raum. Zu dieser Zeit begannen die ersten Pioniere sich von Einzel- und Gruppensettings zu entfernen und die Familie in die Therapiearbeit explizit mit einzubeziehen. In Deutschland gewann die Familientherapie erst zehn Jahre später an Popularität. Anders als beispielsweise die Psychoanalyse von Freud, kann die Familientherapie nicht mit einzelnen Gründernamen in Verbindung gebracht werden. Allerdings gibt es eine Reihe von Instituten, Schulen und Pionieren in verschiedensten Ländern die einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung der Familientherapie geleistet haben. In den 50er Jahren gehörten hierzu Lyman Wynne in Washington und Don Jackson, Jules Riskin und Virginia Satir, welche das „Mental Research Institut“ in Palo Alto gründeten (Schlippe & Schweitzer, 2007). Theoretische Grundlagen dieser Arbeiten waren vor allem die Allgemeine Systemtheorie. In den 70er Jahren wurde Salvador Minuchin und der Entwicklung der strukturellen Familientherapie große Aufmerksamkeit entgegengebracht. Dieser Arbeit lagen die Theorien des Strukturalismus und Humanismus zu Grunde (Ludewig, 2007). Mitte der 70er Jahren erregte das sogenannte Mailänder Team viel Aufsehen. Unter dem Namen Mailänder Team wird im Allgemeinen die Arbeit der berühmten vier italienischen Psychiater und Psychoanalytiker Mara Selvini Palazzoli, Luigi Boscolo, Guiliana Prata und Gianfranco Cecchin (Milan Team) verstanden. Sie arbeiteten gemeinsam von 1971 bis 1982 in ihrem unabhängigen, privaten Forschungs- und Familientherapie-Zentrum „Centro per lo Studio della Famiglia“ in Mailand und trugen von dort aus wesentlich zur Entwicklung und Verbreitung aller Konzepte des systemischen Ansatzes in Europa bei (Pisarsky, 2000; Schlippe & Schweitzer, 2007,). Die Theorie der Kybernetik spielte bei dieser Entwicklung eine wesentliche Rolle (Schlippe & Schweitzer, 2007, S. 21).

Die systemische Therapie als eigenständiger Ansatz beginnt nach Ludewig (2003, 2007) im Jahre 1982 mit den Aufsätzen von Paul Dell (1982), Bradford Keeney, (1982) und Steve de Shazer,(1982) im Family Process, (vgl. Ludewig, 2007, S. 9). „Sie ging aus der Familientherapie hervor und erweiterte diese um eine neuartige theoretische Perspektive: *das systemische Denken*. Systemische Therapie definiert sich als theoriegeleitete Praxis, die keine Anforderungen an die Zusammensetzung des Klientels stellt, sondern in unterschiedlichen Settings Anwendung finden kann“ (Ludewig, 2003, S. 2). Das Problem bzw. die Störung wurde nun nicht mehr in der Familie gesucht. Der Fokus der Therapie lag nun auf den Systemen in denen der Klient

sich bewegt und kommuniziert. Neben der Kybernetik gewann hier der Ansatz des Konstruktivismus an Bedeutung. In diesem Zusammenhang sind auch die Namen von Helm Sterlin oder Milton Erickson zu nennen. Letzterer trug wesentlich zur Entwicklung des lösungsorientierten Ansatzes bei, welcher auch von Steve de Shazer und Insoo Kim Berg geprägt wurde (Ludewig, 2007).

Allerdings gibt es bis heute nicht die systemische Therapie. Sie ist eher als ein Oberbegriff zu verstehen, der die unterschiedlichen Modelle und Ansätze, welche sich im Laufe der Jahre entwickelt haben, beinhaltet wie die folgende Tabelle 1 zeigt. Dabei werden alle Modelle der systemischen Therapie von unterschiedlichsten Theorien beeinflusst (Schlippe & Schweitzer, 2007). Im Folgenden werden die der Autorin für die folgende Arbeit am wichtigsten erscheinenden Theorien näher dargestellt.

Tabelle 1

Überblick über die verschiedenen Modelle und Konzepte der systemischen Therapie. Quelle: Schlippe und Schweitzer, 2007, S. 24.

Systemtherapeutische Modelle im Überblick			
Name	Quelle	Systembegriff	Zentrale Methoden
<b>I. KLASSISCHE MODELLE</b>			
Strukturelle Familientherapie (z. B. MINUCHIN 1977)	Strukturalismus	Struktur, Grenzen Hierarchien	Herausforderung der Grenzen Stabilisierung der Subsysteme
Mehrgenerationen-Modell (z.B. BOSZORMENYI-NAGY u. SPARK 1981; STIERLIN 1978)	Psychoanalyse	Unsichtbare Bindungen über Generationen	Klärung der >>Konten<< und der Vermächnisse
Erlebnisorientierte Familientherapie (z. B. SATIR 1990, WHITAKER 1991)	Humanistische Psychologie	Selbstwert und Kommunikation	Skulptur, Reframing
Strategische Familientherapie (z. B. HALEY 1977)	Kybernetik	Familie als kybernetischer Regelkreis	Paradoxie, Ordeals, Hausaufgaben
Systemische-kybernetische Familientherapie (SELVINI PALAZZOLI et al. 1977)	Kybernetik	Das Familienspiel	Zirkularität, Hypothesieren, Neutralität, Paradox
<b>II. &gt;&gt;KYBERNETIK 2. ORDNUNG&lt;&lt;</b>			
Systemisch-konstruktivistische Therapie (z. B. BOSCOLO et al. 1988, STIERLIN 1988a)	Konstruktivismus	Familienspiel als Sprachspiel	Zirkuläre Fragen, Hypothesische Fragen
Reflecting Team (z. B. ANDERSEN 1990)	Konstruktivismus	Familienspiel als Sprachspiele	Reflecting Team, Kooperation
<b>III. NARRATIVE ANSÄTZE</b>			
Therapie: konstruktive und hilfreiche Dialoge (z. B. ANDERSON U. GOOLISHIAN 1999, 1992)	Sozialer Konstruktivismus	Soziale Konstruktion sozialer Realitäten durch Sprache	Multiple Dialoge, Kreation kooperativer Kontexte, Reflektierendes Team
Therapie als Dekonstruktion (z. B. White 1992)	Postmoderne Philosophie (z. B. DERRIDA, FOUCAULT)	Systeme bestehen aus Geschichten, Menschen sind Erzähler	Externalisierung, Suche nach Ausnahmen
Lösungsorientierte Kurz-Therapie (z.B. DE SHAZER 1989)	Sprach-Philosophie (DERRIDA,	>>Aus der Sprache gibt es kein Entrinnen<<	Solution Talk, >>Wunderfrage<<, Hausaufgaben

## 4.2 Theorien der systemischen Therapie

### 4.2.1 Theorie des sozialen Konstruktivismus

Der Theorie des sozialen Konstruktivismus liegt der radikale Konstruktivismus zu Grunde, der davon ausgeht, dass es keine objektive Wirklichkeit gibt, sondern jedes Individuum seine für sich eigene passende Realität konstruiert. Diese wird gebildet durch das falsifizieren und modifizieren von Erfahrungen unserer Sinnesreize. Bestätigt sich unsere Erfahrung, so haben wir ein passendes Modell gefunden mit welchem wir arbeiten können. Allerdings bedeutet dies nicht, dass dadurch auch tatsächlich die Wirklichkeit abgebildet wird (Schlippe & Schweitzer, 2007).

Der radikale Konstruktivismus überträgt seine Konzepte auf die Idee der sozialen Interaktionen: "Nicht nur das Individuum erzeugt demnach Realitäten, sondern die Gesellschaft als Ganzes" (Böse & Schiepeck, 2000, S.92). Die eigene Wirklichkeitskonstruktion entsteht nach der Theorie des sozialen Konstruktivismus durch Erfahrungen und Erlebnisse in der Interaktion mit anderen. Der Sprache kommt in diesem Zusammenhang ein wichtiger Stellenwert zu: „Sprache ist immer sozial und erfordert die Koordination von mindestens zwei Personen“ (Schlippe & Schweitzer, 2007, S. 78). Simon, Clement und Sterlin (1999) erläutern, welche wesentliche Rolle der Konstruktivismus in der Familientherapie einnimmt:

Für die Familientherapie ist eine Perspektive, die sozial determinierte Mechanismen und Inhalte für die Konstruktion individueller und kollektiver Realitäten untersucht, von großer Bedeutung. Dies gilt für das Bild, das sich ein Therapeut von einer Familie macht genauso wie für die Wirklichkeiten, die sich einzelne Familienmitglieder konstruieren. Die funktionalen und dysfunktionalen Interaktionsmuster von Familien sind eng verbunden mit den spezifischen Wirklichkeitskonstruktionen und können daher auch durch spezifische Interventionen verändert werden, die auf die Dekonstruktion und Rekonstruktion solcher Realitäten zielen (S. 183).

Ein weiterer Aspekt erschließt sich aus dieser Betrachtung für die systemische Therapie: Wenn ein Sachverhalt aus unterschiedlichsten Perspektiven betrachtet wird, dann bekommt dieser Sachverhalt verschiedenste Bedeutungen und es werden unterschiedlichste Urteile gefällt. Dies führt wiederum dazu, dass jener Sachverhalt nicht mehr für so wichtig gesehen wird (Schlippe & Schweitzer, 2007). „Statt dessen

verlagert sich das Interesse auf die Art und Weise, wie soziale Gruppen die Sache sehen, benennen und kategorisieren“ (Gergen, 1990, S. 197).

#### 4.2.2 Die allgemeine Systemtheorie

Der Biologen Ludwig von Bertalanffy (1972) definierte als erstes den Begriff der allgemeinen Systemtheorie. Ein System war für ihn eine Menge (im mathematischen Sinn) von Elementen, zwischen denen Wechselbeziehungen bestehen. Beispiele sind ein Atom als System physikalischer Elementarpartikeln, eine lebende Zelle als System sehr zahlreicher organischer Verbindungen oder enzymatischer Reaktionen, eine menschliche Gesellschaft als System vieler Individuen, die in den verschiedensten Beziehungen zueinander stehen (Bertalanffy, 1972, S.18).

Die allgemeine Systemtheorie betrachtet nun die Beziehungen und Relationen zwischen den Objekten und Individuen. Dabei geht sie davon aus, dass es notwendig ist, jedes einzelne Element des Systems zu untersuchen. „Andererseits aber stellt sich heraus, daß für Systeme gewisse sehr allgemeine Prinzipien gelten – unabhängig davon, was das System als Ganzes, die Natur seiner Komponenten und der zwischen ihnen bestehenden Beziehungen oder Kräften sein mag“ (Bertalanffy, 1972, S. 21). Für die systemische Therapie heißt dies, eine Familie besteht aus Individuen und ist in einer „Struktur gegenseitiger Interaktionsmuster eingebettet, und das System funktioniert auf eine kollektive, zielorientierte Art und Weise“ (Tomm, 2004, S. 13).

Ein weiterer Grundgedanke der Systemtheorie besagt, dass die Ganzheit eines Systems aus den Individuen und ihrer zielgerichteten Organisation bzw. ihren Beziehungen besteht, das Ganze also mehr als die Summe seiner Teile ist (Aristoteles zit. nach Bertalanffy, 1972, S. 18). Unter der zielgerichteten Organisation versteht man die Koalitionen, Regeln oder gemeinsamen Überzeugungen einer Familie (oder jeden anderen Systems), zugleich machen diese Aspekte die systemische Qualität eines Systems aus. Für einen Therapeuten bedeutet diese Perspektive der Systemtheorie, dass er fähig sein muss, nicht die einzelne Person zu betrachten, sondern sich auf die Mechanismen und Strukturen der Familie bzw. des Systems zu konzentrieren. Dies kann für den Therapeuten zu einer schwierigen Aufgabe werden, da in vielen Fällen die Kommunikations- und Interaktionsmuster sehr versteckt stattfinden (Tomm, 2004). Allerdings kritisiert Tomm (2004), dass es bis heute wenig wissenschaftliche Erkenntnisse darüber gibt, wie wirksam die Systemtheorie in der Praxis wirklich ist. Das Messen von systemischen Phänomenen ist sehr komplex und birgt eine große Anzahl von Schwierigkeiten. Tomm (2004) postuliert aus diesem Grund, dass „ein

echter Bedarf nach neuen Forschungsansätzen und –methoden für die Erforschung der Familiensysteme und der Familientherapie“ (S. 35) besteht.

#### 4.2.3 Die Kybernetik der 1. und 2. Ordnung.

Die Kybernetik ist eng verbunden mit der allgemeinen Systemtheorie. Sie hat sich aber als selbstständige wissenschaftliche Disziplin herauskristallisiert, die „sich mit der Steuerung, der Kommunikation und der Kontrolle von Organismen, technischen Systemen oder Gruppen von menschlichen Individuen beschäftigt“ (Tomm, 2004; Simon, 2009). Im Unterschied zur allgemeinen Systemtheorie entstand die Kybernetik aus der Wissenschaft der Technologie und nicht der Biologie (Bertalanffy, 1972). Der erste Typ, oder auch die Kybernetik 1. Ordnung, betrachtet Rückkoppelungsmechanismen und Feedbackprozesse in technischen und lebendigen Systemen. Zur Erklärung wird von vielen Autoren der Prozess eines Thermostats verwendet: An einer Heizung befindet sich ein Temperatursensor. Sobald sich der Raum auf eine bestimmte Temperatur abkühlt, meldet der Sensor durch ein Signal diesen Vorgang an die Heizung weiter. Diese erwärmt sich nun so lange, bis der Sensor wieder durch ein Signal eine Veränderung in ihrem Verhalten hervorruft. Der Prozess beginnt aufs Neue, nur diesmal in umgekehrter Form. Die Heizung kühlt nun wieder ab. Natürlich finden häufig Prozesse mit sehr viel komplexeren Vorgängen statt, so dass es schwierig für die Wissenschaft ist, diese zu kontrollieren und zu erforschen (Simon, 2009).

Die Kybernetik 2. Ordnung beschäftigt sich analog zur Kybernetik 1. Ordnung „mit der Steuerung und Regelung des Verhaltens in den übergeordneten Systemen, die entstehen, wenn man den Beobachter mit einschließt (d.h. der Systeme, die aus beobachtetem System plus Beobachter besteht)“ (Simon, 2009, S. 41) und geht zurück auf den Physiker Heinz von Foerster (1974). Es wird davon ausgegangen, dass die subjektiven Theorien und Modelle eines Beobachters die Strukturen im System beeinflussen (Simon, 2009). Böse und Schiepek (2000) erläutern:

Aus der Perspektive einer Kybernetik 2. Ordnung verliert ein Therapeut/Supervisionsteam seine neutrale Rolle bei der Beobachtung eines Therapieprozesses. Therapie, Supervision, aber auch Forschung wird unter dieser Prämisse zum Beobachtungsprozeß sich selbst- und fremdbeobachtender Systeme. Die Art der Beschreibung bzw. die konsensuelle Abstimmung der Mitglieder eines Systems wird zum konstituierenden Merkmal dieses Systems (S. 104).

Die Kybernetik 2. Ordnung steht dabei in einem engen Zusammenhang mit dem radikalen Konstruktivismus (Simon, 2009).

#### 4.3 *Methoden, Haltungen und Interventionen der systemischen Therapie*

##### 4.3.1 *Hypothesisieren, Zirkularität und Neutralität.*

Als die drei wesentlichen Grundhaltungen der systemischen Therapie arbeiteten das Mailänder Team das Hypothesisieren, die Neutralität und die Zirkularität heraus. Diese haben sich bis heute -in weiterentwickelter Form- sowohl in der systemischen Therapie wie auch in der systemischen Beratung tief verankert.

Eine Hypothese entspricht im wissenschaftlichen Kontext einer „nicht bewiesenen, vorläufig akzeptierten Annahme, die als Grundlage für weitere Untersuchungen dient, welche zu ihrer Bestätigung oder Verwerfung führen“ (Palazzoli, Boscolo, Cecchin & Prata, 1981, S. 126). Dabei ist jedoch für Palazzoli et al. (1981) der wesentliche funktionelle Wert einer Hypothese nicht die Aussage darüber, ob sie richtig oder falsch ist, sondern inwieweit sie nützlich ist für das entsprechende Vorhaben.

Auch aus einer Hypothese die sich als falsch erweist, können wir neue und nützliche Informationen gewinnen und weitere Hypothesen bilden. Es geht demnach nicht darum die eine richtige, sondern eine für den Zweck nützliche Hypothese zu finden. Die Nützlichkeit einer Hypothese richtet sich nach zwei Prinzipien (Palazzoli et al., 1981).

1. Die Ordnungsfunktion: Inwieweit sind in der Hypothese die uns relevanten Informationen enthalten. Durch die Auswahl der Information erhalten wir eine Ordnung und damit eine Reduzierung der Komplexität an Informationen (Schlippe & Schweitzer, 2007).
2. Die Anregungsfunktion: Eine Hypothese sollte sowohl dem Klienten als auch dem Therapeuten oder Berater eine neue Sichtweise anbieten. Damit hat die Hypothese bereits eine Interventionsfunktion, da bestehende Wirklichkeitskonstruktionen zerstört bzw. von einer anderen Perspektive betrachtet werden können (Schlippe & Schweitzer, 2007).

In der Familientherapie hat das Bilden von Hypothesen vor allem die Funktion dem Therapeuten zu helfen bestehende Beziehungsmuster aufzudecken (Palazzoli et al., 1981, S. 127). Wichtig bei der Bildung einer Hypothese ist, dass diese systemisch ist, dass bedeutet, „sie muß alle Komponenten der Familie umfassen, und muss uns eine Annahme liefern, die sich auf die Funktion der Beziehungsverhältnisse in ihrer Gesamtheit bezieht“ (Palazzoli et al., 1981, S.128).

Zirkularität in der systemischen Beratung und Therapie bedeutet keine linearen Ursachen-Wirkungs-Beschreibungen zur Erklärung von Prozessen zu verwenden, sondern dynamische Wechselwirkungsannahmen zu gestalten. In der systemischen

Sichtweise sind Defizite, Störungen und Probleme immer eingebettet in bestimmte interaktionelle Kontexte, welche nur vor diesem Hintergrund verständlich sind und Sinn ergeben. Um den Prozess des zirkulären Denkens dem Klienten deutlich zu machen, verwendet man in der systemischen Beratung die Technik des zirkulären Fragens. Dass bedeutet, es wird nicht wie in herkömmlichen Therapiearten der Klient nach sich selbst befragt, sondern der Therapeut oder Berater fragt nach Beziehungs- und Interaktionsmustern zwischen zwei Familien- bzw. Teammitgliedern. Nicht anwesende Personen werden durch Hypothesieren über deren Beziehungskonstellationen mit einbezogen (Schlippe & Schweitzer, 2007). („Was denken Sie, wie Ihre Frau die Beziehung zwischen Ihnen und Ihrem Vater einschätzt? Sieht Ihre Schwiegermutter das wohl so ähnlich oder ganz anders?“ (aus Schlippe & Schweitzer, 2007, S. 142). Das Mailänder Team geht davon aus, dass die Art der Befragung der Grundannahme entspricht, dass „Information eine Unterscheidung und diese bzw. der Unterschied ein Verhältnis (oder eine Änderung des Verhältnisses) ist“ (Palazzoli et al., 1981, S. 133). Wird ein Kind beispielsweise als aggressiv beschrieben, so beinhaltet diese Zuschreibung, dass sich dieses Kind anders verhält als beispielsweise ein passives Kind. Nach Tomm (2004) entsteht der Unterschied „durch die zirkuläre Beziehung, die die Unterscheidung zwischen Aggressivität und Passivität einschließt“ (S. 48). Wir beachten teilweise nicht, dass Merkmale Unterscheidungen sind, die von uns getroffen werden, sondern verwenden diese im Sinne feststehender Qualitäten. „So sagen wir häufiger: „Das Kind ist aggressiv“ und nicht „Das Kind handelt im Vergleich zu dem Verhalten anderer Kinder aggressiv“ (Tomm, 2004, S. 48). Wir verwenden demnach eher lineare als zirkuläre Beschreibungen von Merkmalen. Das zirkuläre Befragen wird zudem verwendet um eine Reaktion bei den passiven Personen, über deren Verhältnis gerade kommuniziert wird, hervorzurufen. Durch diese werden verschiedene Beziehungsmuster innerhalb des Systems erkennbar (Palazzoli et al., 1981).

Unter Neutralität des Therapeuten verstand das Mailänder Team „eine spezifische pragmatische Wirkung, die seine Gesamthaltung während der Sitzung auf die Familie ausübt (und nicht seine innerpsychische Verfassung)“ (Palazzoli et al., 1981, S.137). Neutralität meint also, dass die Teilnehmer nach einer Familientherapiesitzung zwar Aussagen über die Persönlichkeit des Therapeuten machen können, jedoch sollten sie keine Angaben darüber machen, welche Meinung er sich über die verschiedenen Personen gebildet hat. Es muss für die Zeit, in der er mit einem der Familienmitglieder spricht, aussehen, als wäre der Therapeut mit dieser Person verbunden. Spricht jedoch eine andere Person, so muss er sich diese Perspektive annehmen und ein Bündnis mit dieser Person schließen. Der Therapeut oder Berater sollte in der Lage sein, alle unterschiedlichen Meinungen, Fähigkeiten,

Probleme und Defizite der anwesenden Personen wertzuschätzen und sich in jede Seite hineinversetzen zu können (Palazzoli et al., 1981). Dabei heißt Neutralität nicht, unbeteiligt oder meinungslos zu sein. Um die „Gefahr der Übersimplifizierung des Begriffs Neutralität“ (Cecchin, 1988, S. 191) zu vermeiden, schlägt Cecchin (1988) in seinem Artikel vor, „dass wir Neutralität als das Kreieren eines Zustandes von Neugier auf Seiten des Therapeuten/ der Therapeutin beschreiben“ (S. 191). Durch eine neugierige Haltung gelangen wir zu neuen und alternativen Sichtweisen. Als technisches Hilfsmittel dienen uns hierzu die Hypothesenbildung und die Zirkularität (Palazzoli et al., 1981).

#### 4.3.2 *Ressourcenorientiert – Lösungsorientiert.*

Das Konzept der lösungsorientierten Kurztherapie ist verbunden mit dem Namen Steve de Shazer (1975, 1999). Der Fokus dieser Therapieform liegt auf der Lösung von Problemen. Diese werden personifiziert, in dem der „Klient“ das Problem ist. Dabei geht de Shazer (1999) zur Lösung des Problems von dem Gedanken aus: „Um in wirklich *passender* Weise zu intervenieren, muß man über die Details der Klage, die der Klient vorträgt, gar nicht so genau Bescheid wissen. Es ist nicht einmal nötig, daß man sich genau vorstellen kann, wodurch die beklagte Situation am Leben erhalten wird, um dann eine Lösung finden zu können“ (S. 24). Seiner Idee nach, können für jede Art von Problemen ähnliche Lösungsprozesse verwendet werden. Auf dieser Annahme aufbauend, entwickelte de Shazer (1999) verschiedene Lösungsschlüssel. Diese können als „Formeln“ angesehen werden, die je nach Klient etwas variiert als Intervention in die Beratung einfließen können. Ziel einer jeden Intervention ist es, eine Veränderung im bisherigen Verhalten bei einer problematischen Situation herbeizuführen, um so zu einer Lösung zu gelangen. Anders als andere Therapieformen geht die Kurztherapie davon aus, dass bereits eine minimale Veränderung im Verhalten einer Person (die Situation kann noch so komplex sein) zu einer Veränderung im Verhalten aller Mitglieder des Systems beitragen kann (de Shazer, 1999).

Als theoretische Grundlage dient der Kurztherapie die allgemeine Systemtherapie (4.2.2), welche davon ausgeht, dass ein Ganzes mehr ist als die Summe seiner Teile. Nach de Shazer (1999) impliziert dieser Gedanke der Systemtheorie jedoch nicht, dass alle Mitglieder eines Systems im Therapiesetting anwesend sein müssen. Der Autor postuliert „da nur eine kleine Veränderung notwendig ist, um eine Veränderung in einem ganzen System in Gang zu setzen, spielt es keine Rolle, wie groß die Zahl derer ist, die mit der „erfolgreichen“ Konstruktion des Problems und der Lösung befaßt sind“ (de Shazer, 1999, S. 37).

### 4.3.3 Aktionsorientierte Methoden.

Unter dem Begriff aktionsorientierte Methoden können die szenische Arbeitsformen des systemischen Arbeitens wie beispielsweise die Technik der Skulpturarbeit und das Familienbrett zusammengefasst werden (Klein, 2010). Die Klienten müssen hier aktiv am Therapie- oder Beratungssetting teilnehmen. Es gibt weiter Interventionsformen wie beispielsweise das Rollenspiel und Verwendung von symbolischen Objekten, die ebenfalls unter diesen Begrifflichkeiten zusammengefasst werden können, in dieser Arbeit aus Platzgründen, jedoch keine nähere Erläuterung finden. Die Skulpturarbeit gehört dabei „zu den interessantesten erlebnisintensivsten Methoden, die die Familientherapie entwickelte“ (Schlippe & Schweitzer, 2007; S. 164). Es werden die Beziehungen eines Systems symbolisch abgebildet. Dafür wird „ein Familienmitglied gebeten, die anderen im Beratungszimmer so zueinander aufzustellen, dass deren Abstände und deren Zueinanderstehen das Bild wiederspiegelt, das dieses Familienmitglied über die derzeitige Beziehungssituation in sich trägt“ (Schweitzer, Beher, Sydow & Retzlaff, 2007, S. 10). Nun werden durch Rückmeldung der Familienmitglieder Wünsche, Meinungen und Gefühle herausgearbeitet. Ziel der Aufstellungsarbeit ist es, eine Lösung für das vorher definierte Problem zu erarbeiten oder eine Stimmigkeit des Bildes zu erzeugen. Die Technik „Skulptur stellen“ kann dabei nicht nur in der Familientherapie verwendet werden. In größeren Gruppensettings oder Fort- und Weiterbildungsgruppen können hierzu Stellvertreter für die jeweiligen Systemmitglieder ausgewählt werden. In Einzelstunden werden zur Darstellung der unterschiedlichen Personen symbolisch Papierblätter, Stühle usw. verwendet. Der Therapeut muss allerdings bei dieser Technik auch einige Regeln beachten: Es sollte vermieden werden, zu viele Skulpturen in die Arbeit mit einzubringen oder zu schnell eine Lösung finden zu wollen. Auch kann es vorkommen, dass sich in dem System eine problematische Figur auftut. Das aufgestellte System sollte nun ausgehalten und nicht zu schnell eine Lösung erarbeitet werden (Schlippe & Schweitzer, 2007). Wichtig ist weiterhin sich bei der Inszenierung immer am Auftrag zu orientieren und diesen nicht aus den Augen zu verlieren (Klein, 2010). Schafft er es jedoch die Familie oder das System für die Technik zu begeistern, so ist dies eine einfache Methode die systemische Denkweise zu vermitteln (Schlippe & Schweitzer, 2007).

Bei dem Familienbrett handelt es sich um ein ca. 50 x 50 cm großes Brett, auf welchem die Mitglieder eines Systems symbolisch durch Holz-, oder Playmobilfiguren bildlich dargestellt werden. Der Klient kann nun anhand der Figuren die verschiedensten Familienkonstruktionen und –beziehungen spontan beschreiben. Stehen sich beispielsweise die als Mutter und Tochter gekennzeichneten Figuren

gegenüber und blicken sich dabei an, die Figur des Vaters jedoch außerhalb, zeigt dies dem Therapeuten, wie die stellende Person die Muster in der Familie für sich definiert. Die Technik des Familienbretts eignet sich vor allem für Personen die sich verbal nicht so gut ausdrücken können. Der Therapeut kann intervenieren und der Klient darauf, auf dem Brett, gut reagieren. Das Familienbrett dient als eine Art Kommunikationsmittel und gleicht dabei dem zirkulären Fragen. Es werden die Perspektiven der Familienmitglieder anhand der Figuren auf dem Brett erarbeitet. Diese können, ähnlich wie beim Schachspiel, von allen Beteiligten beliebig verstellt und variiert werden (Ludewig, 1995).

#### 4.3.4 Systemische Fragen.

Die verschiedenen systemischen Frageformen haben sich als wichtige Interventionstechnik innerhalb der systemischen Therapie und Beratung herauskristallisiert (Schweitzer et al. 2007). Die Technik des zirkulären Fragen wurde bereits im Kapitel 4.3.1 angesprochen. Das Mailänder Team entwickelte diese Frageform um die zirkulären Prozesse eines Systems zu erkunden. In den letzten Jahren haben sich verschiedene Formen des zirkulären Fragen gebildet. Eine Unterscheidung lässt sich vornehmen zwischen den deskriptiven-zirkulären und den reflexiven-zirkulären Fragen: Die erste Form nutzt der Therapeut um Beschreibungen und Informationen vom Klienten zu bekommen und Zusammenhänge zu verstehen. Der Therapeut nimmt hier absolute Neutralität ein. Reflexive-zirkuläre Fragen werden verwendet als Intervention um Veränderungen hervorzurufen (Tomm, 2004). Anzumerken ist dabei, dass die Form der Frage nicht davon abhängt wie sie gestellt wird, d.h., die Stimmlage und die linguistische Form spielen keine Rolle, sondern allein von der Intention des Interviewers. Mit Hilfe von zirkulären Fragen können jedoch auch Unterschiede zwischen Personen, Beziehungen, interpersonellen Vorgängen sowie zeitlichen Unterschieden herausgearbeitet werden (Schlippe & Schweitzer, 2007; Tomm, 2004).

Neben der bereits genannten Klassifizierung von zirkulären Fragen haben Schlippe und Schweitzer (2007) eine weitere Unterteilung vorgenommen: Die Autoren unterscheiden zwischen Fragen der Möglichkeits- und der Wirklichkeitskonstruktion. Die erste Fragetechnik wird genutzt um den aktuellen Kontext darzustellen. In erster Linie beinhaltet diese Variante Fragen zur Auftragsklärung und dem Problemkontext. Die Fragen zur Wirklichkeitskonstruktion werden genutzt um neue Möglichkeiten mit dem Klienten zu erarbeiten. Die Form der Befragung ermöglicht es „zirkulär kreative neue Möglichkeiten einzuführen“ (Schlippe & Schweitzer, 2007, S. 155). Es haben sich vor allem lösungsorientierte und ressourcenorientierte Fragen zur Möglichkeitskonstruktion etabliert. Darunter fällt wiederum eine spezielle Technik, die

„Wunderfrage“. Diese von Steve de Shazer (1998) entwickelte Frage zur Möglichkeitskonstruktion lautet: „Ich habe jetzt eine etwas komische Frage, aber ,(...), stellen Sie sich vor, (...) wenn Sie heute Abend nach Hause gehen und ins Bett gehen und schlafen gehen, geschieht ein Wunder OK? Und das Problem, das Sie hierher führt, ist gelöst. (...). Aber Sie können es nicht wissen. (...). Weil es passiert, während Sie schlafen. (...). Und wenn sie dann morgen früh aufwachen, was werden Sie bemerken, was wird Sie darauf hinweisen, daß vielleicht ein Wunder geschehen ist?“ (S. 287). In einem weiteren Schritt wird nun, mit dem Klienten zusammen, der Morgen nach dem Wunder konstruiert. Ziel der Wunderfrage ist es, diese Personen aus ihrer Problemfokussierung in eine lösungsorientierte Haltung zu bringen und somit eine Musterunterbrechung zu erreichen. Danach kann zur eigentlichen Beratung oder Therapie wieder zurück gefunden werden, indem Ausnahmen konstruiert oder Skalierungsfragen (Beispiel: „Auf einer Skala von 1-10, wo sehen sie sich gerade“?) gestellt werden. Sie wird vor allem dann eingesetzt, wenn Klienten sich ausschließlich mit ihrem Problem beschäftigen und keine Möglichkeit einer Veränderung oder Lösung sehen.

#### 4.3.5 *Reflecting Team*

Das Konzept des Reflecting Teams geht auf den norwegischen Therapeut Tom Andersen (1987, 1990) zurück. In seiner ursprünglichen Form verfolgt das Reflecting Team das Gespräch zwischen dem Interview-System und dem Therapeuten oder Berater. Dabei befindet sich das Team entweder hinter einer Einwegscheibe oder direkt im Raum. Jedes Teammitglied führt einen inneren Dialog, indem es Hypothesen bildet und sich Fragen stellt. Andersen (1990) schreibt dazu: „Der Gedanke, sich nicht zu beraten, kommt daher, daß eine Diskussion hinter der Scheibe leicht die Aufmerksamkeit der Teammitglieder auf nur einen oder einige Ideen beschränkt“ (S. 73). Nach einer gewissen Gesprächszeit findet ein Wechsel statt. Im Folgenden tauscht das Reflecting Team nun ihre Hypothesen, Fragen, Einfälle usw. untereinander aus, während jetzt das interviewte System der Kommunikation schweigend folgt. Die Personen des Reflecting Teams sprechen dabei nur in der Möglichkeitsform, „um zu unterstreichen, daß jedes Teammitglied nur eine subjektive Version des Ganzen haben kann und keine objektive und endgültige Version, da es eine solche nach dem zugrundeliegenden Denken nicht gibt“ (Andersen, 1990, S.56). Ist die Reflexion des Teams beendet, findet ein erneuter Wechsel statt. Die Personen der Interview-Situation haben nun wieder die Möglichkeit sich über ihre Eindrücke und Gedanken zu dem Gespräch auszutauschen. Es findet also ein Gespräch auf der Metaebene statt (Andersen, 1990). Der Gedanke, der dem Reflecting Team zu Grunde liegt ist, dass Veränderungen dann eintreten, „wenn es einen Freiraum für den Gedankenaustausch

zwischen zwei oder mehreren Menschen gibt, und wo die individuelle Integrität beider oder aller gesichert ist“ (Andersen, 1990, S.45). Ziel ist es, dass unter diesen Umständen Probleme und Muster anders wahrgenommen werden oder sich neue Ideen zu einer Lösung entwickeln (Anderson, 1987, 1990). Zur Überprüfung der Wirksamkeit des Reflecting Teams wurden in Laufe der Zeit immer mehr Studien durchgeführt, die einen positiven Einfluss der Technik auf Behandlungsergebnisse zeigten (vgl. Schiepek, 1999). In den Anfängen fand das Reflecting Team vor allem Anwendung in Familientherapiesitzungen, mit der Zeit übernahm man die Technik auch in der Supervision und in den Weiterbildungsseminaren.

Es ließen sich an dieser Stelle noch eine Vielzahl von weiteren Interventionen und Techniken nennen, die aus den verschiedensten Richtungen und Modellen der systemischen Therapie und Familientherapie entstanden sind. Die Autorin hat auf eine ausführliche Darstellung aus Platzgründen verzichtet und sich auf die für sie wesentlichen Methoden beschränkt.

#### 4.4 *Didaktik systemischer Weiterbildungen*

Da die systemische Therapie und Beratung bis zum heutigen Zeitpunkt noch nicht als offizielle Therapieform von der kassenärztlichen Vereinigung anerkannt ist, werden die Fort- und Weiterbildungen zum systemischen Berater oder Therapeut hauptsächlich von privaten Institutionen organisiert und durchgeführt. Die ersten außeruniversitären und privaten Praxis- und Weiterbildungsinstitute in Deutschland bildeten sich in den siebziger Jahren. Als Vorreiterin gilt Maria Boch. Sie gründete 1975 das erste private Weiterbildungsinstitut für Familientherapie in Weinheim. Zu dieser Zeit entwickelten sich auch die ersten Dachorganisationen der deutschen Familientherapeuten, wie die Deutsche Arbeitsgemeinschaft für Familientherapie (DAF) (Ludewig, 2003). Die schnelle Verbreitung des systemischen Denkens in der Praxis wird deutlich durch das Entstehen weiterer Organisationen wie dem Dachverband für Familientherapie und systemisches Arbeiten (DFS), „der wesentlich dezidierter die berufspolitischen Belange der deutschen Familien- und systemischen Therapeuten vertrat“ (Ludewig, 2003, S.4) und der Systemischen Gesellschaft (SG). Im September 2000 schlossen sich die DAF und die DFS zu einem berufsübergreifender Fachverband für Systemische Therapie, Beratung und Supervision, der Deutschen Gesellschaft für Systemische Therapie und Familientherapie (DGSF) zusammen (<http://www.dgsf.org/dgsf/ueber-uns>, 06.08.2010). Ziel der DGSF ist u. a. die Verbreitung und Förderung des systemischen Denkens und Arbeitens in unterschiedlichen Berufsfeldern, sowie die Qualitätssicherung von Aus- und Weiterbildungen. Um die Qualität systemischer Fort- und Weiterbildungen zu gewährleisten, entwickelte die DGSF allgemeine Richtlinien und Qualitätskriterien.

Entsprechen die Weiterbildungen den inhaltlichen und formalen Kriterien können die Ausbildungsinstitute sich diesen Dachorganisationen anschließen und eine entsprechende Zertifizierung erlangen (<http://www.dgsf.org/dgsf/ueber-uns>, 06.08.2010).

Folgende Richtlinien müssen u.a. eingehalten werden:

- Aufbau der Weiterbildung in Curricular.
- In der Regel sollte die Zeit der Weiterbildung mind. zwei Jahre betragen, mit einer Mindestzahl von 550 Unterrichtseinheiten (UE), dabei entspricht eine UE 45 Minuten.
- Die Teilnehmer sollten über einen Hochschul- oder Fachhochschulabschluss im Bereich der Humanwissenschaften sowie psychosoziale Praxiserfahrungen verfügen oder eine abgeschlossene Berufsausbildung und eine mindestens 3-jährige Berufstätigkeit im psychosozialen oder beraterischen Feld haben.
- Des Weiteren sollten Möglichkeiten zur Umsetzung systemischer Beratung gegeben sein (vgl. <http://www.dgsf.org/weiterbildung/richtlinien-zertifikate/richtlinien-fuer-die-zertifizierung-der-weiterbildung>, 06.08.2010).

Die Inhalte der Weiterbildung bestehen aus Theorievermittlung anhand von Praxisbeispielen und Übungen, Supervision, Selbsterfahrung, Peergruppentreffen und systemischer Beratungspraxis. Die Theorievermittlung (200 UE) beinhaltet u.a. die theoretischen Grundlagen systemischer Beratung und unterschiedlicher Klientensysteme (Familien, Gruppen, Teams, Institutionen, Organisationen), systemische Grundhaltungen sowie systemische Gesprächsführung, Fragetechniken und Interventionsmöglichkeiten. Insgesamt sollten die Teilnehmer 100 UE angeleitete fortlaufende begleitende Supervision besuchen, dabei sollte mindestens eine Arbeitssitzung anhand einer Live- oder Videosupervision vorgestellt werden. Die Weiterbildung beinhaltet zudem mindestens 100 Selbsterfahrungseinheiten, die sich auf die aktuelle Berufs- und Lebenssituation sowie die Herkunftsfamilie beziehen. Somit hat der spätere Berater die Möglichkeit, Praxis- und Interventionsformen selbst aus der Klientenperspektive zu erleben (Schiepek, 1999). Bis spätestens zwei Jahre nach der Weiterbildung muss der Teilnehmer 70 UE systemische Beratungsstunden mit begleitender Supervision vorweisen. Zudem sollten die Teilnehmer drei ausführlich abgeschlossene Beratungsprozesse schriftlich dokumentiert abgeben. In 80 UE beschäftigen sich die Teilnehmer selbstständig in Kleingruppen mit Themen der systemischen Beratung. Um das endgültige Zertifikat „systemische Beraterin/ systemischer Berater“ zu erhalten wird am Ende der Weiterbildung eine schriftliche Abschlussarbeit gefordert (vgl. <http://www.dgsf.org/weiterbildung/richtlinien-zertifikate/richtlinien-fuer-die-zertifizierung-der-weiterbildung>, 06.08.2010).

Die Aus- und Weiterbildungsstandards der zweiten großen Dachorganisation der systemischen Gesellschaft (SG) unterscheiden sich nur gering von denen der DGSF. Insgesamt gehören hier 400 Stunden Theorie, Methoden, Selbsterfahrung und Selbstreflexion sowie Supervision und Intervision zum Ausbildungspaket. Zusätzlich sollten die Teilnehmer 100 Stunden Beratungspraxis nachweisen, ebenfalls in dokumentierter Form, sowie 50 Stunden Eigenarbeiten z.B. durch ein Literaturstudium erbringen (vgl. [http://www.systemische-gesellschaft.de/download/rrl\\_systemische-beratung.pdf](http://www.systemische-gesellschaft.de/download/rrl_systemische-beratung.pdf)).

Eine Internetrecherche der Autorin ergab, dass es ein sehr großes Angebot von Weiterbildungsgängen zum systemischen Berater gibt. Einige werden, je nach Ziel der Weiterbildung, von anderen Institutionen wie beispielsweise dem Deutschen Bundesverband Coaching e.V. zertifiziert, andere wiederum bieten die Weiterbildung ohne eine Zertifizierung an. Die theoretischen Inhalte und die Vermittlung der Methoden können hier variieren.

#### *4.4.1 Aufbau der Weiterbildung systemischer Berater am praxis institut süd*

Der Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Arbeit ist die berufsbegleitende Weiterbildung „Systemisches Arbeiten in Sozialarbeit, Pädagogik, Beratung und Therapie zur systemischen Beraterin/zum systemischen Berater“ des praxis instituts süd. Die Weiterbildung ist von der DGSF zertifiziert und entspricht somit den oben genannten Richtlinien und Qualitätskriterien.

Die Weiterbildung beinhaltet insgesamt 30 Unterrichtstage, aufgeteilt auf sieben Blockseminare und 19 Supervisionstage. Für die Supervision werden die Teilnehmer (die Anzahl ist auf 22 Teilnehmer begrenzt) in zwei Gruppen aufgliedert. Nach der Hälfte der Supervisionstage wechseln die Gruppen, um so einen breiteren Blick auf unterschiedliche Arbeitsstile der Lehrsupervisoren zu erhalten. In der Supervision findet eine konkrete Fallbesprechung statt, des Weiteren werden die Inhalte der Seminare vertieft.

Der Weiterbildung liegt ein systemischer Denk- und Handlungsansatz zu Grunde, wie er in der Familientherapie entwickelt wurde. Allerdings ist dies keine klassische Familientherapieausbildung, sondern die Inhalte der Weiterbildung richten sich speziell an Personen, die in einem sozialen und pädagogischen Umfeld tätig sind und mit Teams, Gruppen, Familien und einzelnen Personen arbeiten (vgl. (<http://www.praxisinstitut.de/sued/weiterbildungen/systemisches-arbeiten/informationen/>, 06.08.2010).

Ziel der Weiterbildung ist es:

- „Zusammenhänge in Beziehungsnetzen zu erkennen (Systembeobachtung)
- diese zu verstehen (ganzheitliche Systemanalyse)
- auf produktive Veränderungen hin zu wirken (effektive Systemintervention)
- die eigenen Kräfte ökonomisch einzusetzen und mit Grenzen besser umzugehen (Effizienz und Psychohygiene)“ (<http://www.praxisinstitut.de/sued/weiterbildungen/systemisches-arbeiten/informationen/>, 06.08.2010).

#### 4.5 *Bisherige Forschungsergebnisse*

Der Wirksamkeitsnachweis der systemischen Therapie bzw. Paar- und Familientherapie (vgl. u.a. Shadish, Montgomery, Wilson, Wilson, Bright & Okwumabua, 1993; Sydow, Beher, Retzlaff, & Schweitzer, 2007), sowie die wissenschaftliche Anerkennung durch den wissenschaftlichen Beirat Psychotherapie (WBP) im Dezember 2008 (Retzlaff, Sydow, Rotthaus, Beher, & Schweitzer, 2009) und die Tatsache, dass derzeit „12,5% der niedergelassenen approbierten und kassenzugelassenen Kinder-/Jugendlichen- und Erwachsenen-Psychotherapeuten in Deutschland eine abgeschlossene systemische Therapieweiterbildung“ (Schweitzer et al., 2007, S. 14) besitzen, zeigt, welchen Stellenwert der systemischen Therapie und Beratung zukommt. Wie bereits im vorherigen Kapitel deutlich wurde, werden die Ausbildungen zum systemischen Berater oder Familientherapeut zum größten Teil durch private Weiterbildungsinstitute organisiert (Schiepek, 1999). Betrachtet man die zwei genannten Aspekte, wird deutlich, wie wichtig die Qualität und die Evaluation der verschiedenen Weiterbildungen ist. Dennoch gibt es in der Praxis wenige Studien die sich generell mit der Evaluation systemischer Weiterbildungen und speziell mit dem Lerntransfer beschäftigen. Der folgende Überblick gibt den bisherigen und der Autorin bekannten Stand an empirischer Evaluationsforschung im Bereich der systemischen Weiterbildung wieder.

Jochen Schweitzer (1998) untersuchte in der sogenannten Psychiatriestudie, welchen Einfluss eine systemische Weiterbildung auf die Kooperation mit Klienten und deren Angehörigen, sowie den Kollegen im Team und der gesamten Organisation von Fachleuten aus Gesundheits- und Sozialberufen hat. Es wurden insgesamt 52 teilstrukturierte, problemzentrierte post-hoc Interviews mit Personen aus dem sozialpsychiatrischen Dienst und psychiatrischen Kliniken, die alle an einer IGST-Weiterbildung teilgenommen haben, geführt. Es zeigte sich eine allgemeine Veränderung in der effektiveren Arbeitsweise z. B. durch das Abbrechen von erfolglosen Beratungen, eine größere Gelassenheit und mehr Spaß an der Arbeit. Des Weiteren wird dem Patienten mehr Eigenverantwortung zugesprochen und seine

Wünsche besser berücksichtigt. Zudem kommt es zu einer aktiven oder gedanklichen Einbeziehung der Angehörigen beispielsweise bei der Familienvisite oder der systemischen Einzeltherapie (Schweitzer, 1998). Auch Rieforth (1997) analysiert in einer Pilotstudie anhand eines qualitativen Vorgehens die Veränderungen, welche nach der Teilnahme an einer Weiterbildung zu beobachten waren. Der Forschungsgegenstand beinhaltet eine von Rieforth selbst konzipierte berufsbegleitende Weiterbildung für Familienhelfer/innen, welche auf familientherapeutischen und systemischen Ansätzen aufbaute. Die Ergebnisse zeigten, dass die vermittelten systemischen Inhalte übernommen und sich die Familienhelfer wesentlich professioneller hinsichtlich ihrer Arbeitsweise einschätzten. Eine weitere Befragung nach fünf Jahren zeigt auch hier noch eine deutliche Veränderung für den professionellen und privaten Bereich. Allerdings war die Stichprobe mit  $N = 7$  sehr gering. Auch Hipp (1995) konnte in seiner Untersuchung den Einfluss einer systemischen Weiterbildung auf das professionelle Selbstverständnis bestätigen. Am selben Institut überprüfte Leander Dehm (2001) in seiner Diplomarbeit inwieweit ein wahrgenommener Lerntransfer in die Bereiche Professions-, Organisations- und Privatwelt bei den Absolventen der Weiterbildung zum systemischen Berater am Institut für systemische Beratung stattfindet. Des Weiteren wurde der Einfluss des Arbeitsumfeldes analysiert. Er konnte anhand von qualitativen Interviews eine Veränderung in allen drei Bereichen feststellen. Zudem wurde in dieser Untersuchung deutlich, dass sowohl die Arbeitsumgebung, sowie die Unterstützung seitens des Vorgesetzten und Kollegen einen hohen Einfluss auf den Lerntransfer haben. Allerdings wurde für die Untersuchung nur eine relativ kleine Stichprobe von  $N = 13$  Personen untersucht, was eine Generalisierbarkeit schwierig macht.

## 5. Methode der empirischen Untersuchung

### 5.1 *Untersuchungsdesign und methodisches Konzept*

Für die folgende Untersuchung wurde von der Autorin ein explorativer Forschungsansatz gewählt, da die „zum Thema Lerntransfer vorhandenen Modelle und Konzepte vor allem im organisationalen Kontext noch nicht ausreichend empirisch validiert sind“ (Steiner, 2001 zit. nach Karg, 2006, S. 107). Zudem handelt es sich bei dem hier zu evaluierenden Gegenstand um eine systemische Weiterbildung. Bis zum heutigen Zeitpunkt wurde noch kein Transfer- bzw. Evaluationsmodell entwickelt, welches die Spezifika des systemischen Arbeitens berücksichtigt. Die Gründe für die Schwierigkeit der Erfassung des Lerntransfers nicht nur bei systemischen, sondern generell bei beruflichen Weiterbildungen sind sehr vielfältig. Sie reichen von hohen ökonomischen Kosten bis zu komplexen und damit schwer durchführbaren Designs (3.5).

In der qualitativen Sozialforschung hingegen liegt ein wesentlicher Schwerpunkt auf der Erfassung der subjektiven Perspektiven und Sichtweisen die an kleineren Stichproben erfasst werden. Es geht nicht um das Erlangen von statistischen Kennwerten und das überprüfen von Hypothesen. Ziel ist es stattdessen neue Gedanken zu formen, Kriterien zu entwickeln und Hypothesen zu formulieren, also ein exploratives Vorgehen zu wählen (Diekmann, 2008, S. 531).

Ein explorativer Forschungsansatz ist weniger normiert als ein quantitatives Vorgehen, jedoch lässt er viel Spielraum für neue Ideen und Ansätze und eignet sich aus diesem Grund besonders für die folgende Untersuchung (Diekmann, 2008).

Gerade in der Erwachsenenbildung ist ein qualitatives Vorgehen mit einer Reihe von Vorteilen verbunden: Durch die Möglichkeit entweder in schriftlicher oder mündlicher Form ihre Perspektive darstellen zu können, „erhält man die kontextorientierte Selbstinterpretation der Betroffenen“ (Reischmann, 2002, S. 226). Der Evaluator hat die Möglichkeit durch die Aussagen neue Perspektiven aufnehmen zu können und sich von diesen leiten zu lassen. „Die Beteiligten sind nicht Untersuchungsobjekte, sondern werden als Subjekte wahrgenommen. Teilnehmerorientierung, Lebensweltbezug und Deutungsmusteransatz als andragogische Theorie liegen hier nahe“ (Reischmann, 2002, S. 226). Dieser Ansatz unterstützt den radikalen Konstruktivismus. In dieser Theorie „wird Wirklichkeit als nicht lösbar vom Beobachter gesehen, der diese Wirklichkeit durch den Akt der

Beobachtung erst *hervorbringt*“ (Schlippe & Schweitzer, 2007, S. 52). Der radikale Konstruktivismus kann wiederum als eine wesentliche Theorie des systemischen Ansatzes (s. Kapitel 4.2.1) gesehen werden. Bei näherer Betrachtung dieser Theorie wird deutlich, dass zur Erfassung der unterschiedlichen Wirklichkeiten, offene qualitative Methoden das adäquatere Vorgehen sind.

In der folgenden Untersuchung wurde eine Kombination aus verschiedenen Befragungsmethoden verwendet. Die Form der Befragung ist eine der häufigsten Datenerhebungsmethoden sowohl in der qualitativen wie auch in der quantitativen Sozialwissenschaft. Ca. 90 % aller Daten werden auf diese Art erhoben (Bortz & Döring, 2006). Der eigentlichen Hauptuntersuchung wurden sieben leitfadengestützte Experteninterviews vorangestellt. Ein leitfadengestütztes Interview zeichnet sich durch offene und geschlossene Fragen, die vorher in einem Leitfaden festgelegt wurden, aus. Der Leitfaden hat meist die Aufgabe das Hintergrundwissen des Forschers thematisch zu strukturieren (Bortz & Döring, 2006). Bortz & Döring (2006) erläutern weiterhin: „Durch den Leitfaden und die darin angesprochenen Themen erhält man ein Gerüst für Datenerhebung und Datenanalyse, das Ergebnisse unterschiedlicher Interviews vergleichbar macht“ (S. 314). Die Reihenfolge, sowie eine grammatikalische Veränderung oder inhaltliche Angleichung der Fragen, können individuell vom Interviewer entschieden und an die Gesprächssituation angepasst werden. Ein weiteres Merkmal der qualitativen Interviews sind die offen formulierten Fragen. Anders wie bei den quantitativen Befragungen, bei denen nur standardisierte Antwortmöglichkeiten vorgegeben sind, kann hier der Befragte frei antworten. Es ist wichtig, dass der Interviewer den offenen Charakter beibehält und den Erzählenden bei wichtigen Ausführungen nicht unterbricht (Mayring, 2002).

In einem Experteninterview werden anhand von offenen oder teilstrukturierten Fragen Experten zu einem vorgegebenen Thema befragt (Bortz & Döring, 2006). Unter einem Experten versteht man dabei eine Person, die sich in dem zu erforschenden Themenbereich besonders gut auskennt, meist aufgrund ihrer beruflichen Beschäftigung oder weil sie sich intensiv mit dem Thema auseinandergesetzt hat (Bortz & Döring, 2006, S. 315). In dieser Untersuchung wurden als Experten die Supervisoren und Seminarleiter des Instituts interviewt.

Der von der Autorin für die Interviews entwickelte Leitfaden baut auf dem Transfermodell von Baldwin & Ford auf (s. Kapitel 3.3). Wie bereits im theoretischen Teil der Arbeit deutlich wurde, gibt es bezüglich der Einflussfaktoren auf den Lerntransfer neben den Erkenntnissen von Baldwin & Ford (1988) auch neuere Ergebnisse, welche teilweise bei der Erstellung des Leitfadens berücksichtigt wurden (zur Entwicklung des Leitfadens s. Kapitel 5.2). Die ausgewerteten Interviews dienten

wiederum als theoretische Grundlage für den Fragebogen, welcher für die Hauptuntersuchung erstellt wurde. Die schriftliche Befragung in Form eines Fragebogens wurde gewählt, da diese Methode relativ zeit- und kostengünstig ist und somit eine große Gruppe von Personen erreicht werden kann. Zur Erfassung von Verhaltensveränderungen wird im organisationalen Kontext meist das Verfahren der Beobachtung gewählt. Von dieser Methode wurde in der folgenden Untersuchung jedoch aus verschiedensten Gründen Abstand genommen. Die Verhaltensbeobachtung setzt voraus, dass die Beobachter vor und nach der Weiterbildung zu möglichst vielen Zeitpunkten in dem Arbeitsumfeld der Teilnehmer hätten anwesend sein müssen. Da der Untersuchungszeitraum nur sechs Monate betraf, die Weiterbildung sich jedoch über zwei Jahre erstreckt, war dies aus zeitlichen Gründen nicht möglich. Die Anwesenheit dritter kann ebenfalls dazu führen, dass es zu einer unerwünschten Interaktion der beobachteten Person mit der Umwelt kommt und somit die Ergebnisse verfälscht werden. Demnach kann eine subjektive Einschätzung genutzt werden, wenn die Befürchtung besteht, dass eine Beobachtung im Feld zu einer verminderten Leistung führt, da die Anwesenheit von einer weiteren Person die Prozesse stören könnte (Karg, 2006). Aus diesen Gründen wurde für die folgende Untersuchung auf das Verfahren der subjektiven Selbsteinschätzung zurückgegriffen. Hochholdinger und Schaper (2008) postulieren „generell sind subjektive Einschätzung als schwächere Indikatoren für Lernen und Transfer anzusehen als objektive Leistungsmessungen“ (S. 86). Die Autoren postulieren jedoch, dass Warr, Allan und Birdi (1999) in ihrer Studie nachweisen konnten, dass die subjektiven Einschätzungen über die Nützlichkeit von Trainings einen deutlichen Zusammenhang mit dem Lerntransfer aufweisen (vgl. Hochholdinger & Schaper, 2008). Des Weiteren geht man in der Erwachsenenbildung von dem Ansatz aus, dass der Lernende am besten selbst beurteilen kann, welche Weiterbildungsinhalte er für seinen individuellen Arbeitsalltag nutzen kann (Reischmann, 2003). Auf Basis dieser Ergebnisse und Einschätzungen wurde die Methode der Selbsteinschätzung von der Autorin als Vertretbar angesehen.

## 5.2 *Erstellung des Leitfadens für die Experteninterviews*

Um zu gewährleisten, dass es sich bei dieser Befragung um Experten im systemischen Arbeiten bzw. in der systemischen Therapie handelt, wurden im ersten Teil des Interviews Fragen zum persönlichen und beruflichen Werdegang sowie zur Arbeit am Institut gestellt.

Die Fragen, welche zum Thema systemisches Arbeiten im Leitfaden gestellt wurden, bauen auf dem Buch von Rainer Schwing und Andreas Fryszer (2009) *Systemisches Handwerk. Werkzeug für die Praxis*. auf, welche als Leitlinien des Instituts betrachtet werden können.

Als entscheidendes Evaluationskriterium für diese Untersuchung diene die dritte Stufe des Modells von Kirkpatrick (1976): die Verhaltensänderung nach der Weiterbildung bzw. der Transfer der Inhalte in das Funktionsfeld. Aus diesem Grund wurden Fragen aufgenommen, in denen die Experten ihre subjektive Einschätzung über die Weiterentwicklung der Teilnehmer sowohl im privaten wie auch im beruflichen Umfeld beschreiben sollten.

Von den Experten wurde hier eine hohe kognitive Leistung verlangt, da es sich um eine subjektive Einschätzung handelt bzw. sie aus ihrer Erfahrung heraus beurteilen mussten in welcher Form bei den Teilnehmern der Weiterbildung eine Veränderung stattfindet bzw. wie die gelernten Inhalte weiter verarbeitet werden.

Neben der Überprüfung der Wirksamkeit der Weiterbildungen, liegt zudem der Schwerpunkt darin, herauszufinden welche vermuteten Faktoren den Transferprozess unterstützen oder verhindern. Dabei konzentrierten sich die Fragen außerdem auf mögliche Faktoren am Arbeitsplatz und dem Arbeitsumfeld. Das Konzept des Leitfadens wurde dabei, wie bereits erwähnt, an die Trainingsinputfaktoren von Baldwin und Ford (1988) angelehnt. Auch hier wurde von den Experten eine subjektive Einschätzung verlangt.

Es wurden die Fragen nach der Motivation der Teilnehmer aufgenommen, da Baldwin und Ford (1988) aufbauend auf dem Modell von Noe (1986) einen positiven Zusammenhang zwischen der Motivation und dem Lerntransfer vermuten. Speziell gehen sie davon aus, dass die Transfermotivation davon abhängt, inwieweit die Person eine positive Konsequenzen für ihre berufliche Weiterentwicklung mit der Teilnahme verbindet (s. Kapitel 3.4).

Bezogen auf die Inputvariable Trainingsdesign, lag das Interesse dieser Studie darin herauszufinden, inwieweit die Inhalte der Weiterbildung dem beruflichen Anwendungsfeld entsprechen. Wie bereits in Kapitel (3.3 und 3.4) angesprochen, wird davon ausgegangen, dass eine hohe Ähnlichkeit zwischen dem gelernten in der Weiterbildung und dem späteren Anwendungsfeld zu einem höheren Lerntransfer führen. Da in der zu evaluierenden Weiterbildung die Teilnehmer in unterschiedlichen beruflichen Feldern arbeiten, ist die Frage inwieweit die inhaltlichen Elemente der Weiterbildung so gestaltet sind, dass sie in unterschiedlichste Funktionsfelder übertragen werden können, von Bedeutung. Bei dieser Frage ging es nun nicht mehr um die subjektive Meinung, sondern um die inhaltliche Gestaltung der Seminare und Supervisionen.

Weiterhin interessierte die Autorin welche didaktischen Mittel in der Ausbildung und der Supervision verwendet werden und inwieweit für die Teilnehmer die Möglichkeit besteht, die theoretisch erlernten Methoden auch praktisch in den

Seminaren und Supervisionen zu üben. Nach Frieling und Sonntag (1999) hängt der Lerntransfer davon ab, welche Anwendungsbedingung für die Teilnehmer in einer Weiterbildung konstruiert wurde. Die Autoren postulieren: „Je vielfältiger, problemorientierter und realistischer Lernumgebungen bzw. Anwendungsbedingungen gestaltet sind, desto besser gelingt der Transfer“ (Frieling & Sonntag, 1999, S. 189). Um den Transferprozess zu unterstützen, sollten die Teilnehmer der Weiterbildung demnach möglichst an authentischen Problemstellungen lernen.

Einen wichtigen Einflussfaktor auf den Transferprozess, der im Modell von Baldwin und Ford unbeachtet bleibt, ist die Selbstwirksamkeitsüberzeugung. Betrachtet man Selbstwirksamkeit als überdauerndes Persönlichkeitsmerkmal, so konnten mehrere Studien zeigen, dass diese eine wichtige Rolle bei der Umsetzung des Gelernten in neue Situationen spielt (vgl. Salas & Cannon-Bowers, 2001, Mathieu, Martineau & Tannenbaum, 1993).

Der Interviewleitfaden wurde in einem Probeinterview getestet und danach leicht modifiziert. Die endgültige Version des Fragebogens befindet sich im Anhang auf Seite II.

### 5.3 *Beschreibung Stichprobe Experteninterview*

Um einen Zugang zum Untersuchungsfeld zu bekommen, wurden alle 36 Supervisoren und Seminarleiter des Praxisinstituts per E-Mail vom Leiter des Instituts kontaktiert. In dieser Mail wurden sie über das Thema der Arbeit, den experimentellen Vorgang und die Projektleiterin informiert und gebeten sich bei dieser telefonisch oder per E-Mail zu melden, wenn die Möglichkeit für ein Interview bestand. Insgesamt meldeten sich 12 Personen (33,33%) zurück. Aus zeitlichen Gründen konnten insgesamt nur sieben Experten- und ein zusätzliches Probeinterview durchgeführt werden. Die Auswahl fand anhand ökonomischer und zeitlicher Kriterien statt. Das bedeutet, alle Experten mit denen sich ein Termin im Mai vereinbaren ließ und die von der Entfernung her gut erreichbar waren, wurden in die Stichprobe mit aufgenommen. Das Probeinterview geht in die Beschreibung der Stichprobe und der Auswertung nicht mit ein. Die endgültige Stichprobe setzt sich zusammen aus drei weiblichen und vier männlichen Experten. Das Durchschnittsalter lag bei 48,7 Jahren. Dabei handelt es sich um insgesamt drei Supervisoren, einem Seminarleiter und zwei Personen, welche in beiden Rollen vertreten sind, sowie dem Leiter des Instituts, welcher jedoch auch in der Weiterbildung und als Supervisor tätig ist. Demnach konnte der Leitfaden auch für dieses Interview genutzt werden. Die verschiedenen Expertenrollen förderte die Bandbreite an unterschiedlichen und interessanten Antworten. Teilweise sind die Personen bereits sehr lange, bis zu fünfzehn Jahren, andere seit einem Jahr als Supervisor oder Seminarleiter tätig. Zusätzlich gaben alle Experten an, schon vor

Beginn der Tätigkeit am Institut als Supervisor oder in der Seminarleitung im systemischen Kontext gearbeitet zu haben. Bis auf den Leiter des Instituts arbeiten alle interviewten Personen hauptberuflich entweder selbstständig im Bereich Therapie (Psychotherapie, Paar- oder Familientherapie), Beratung, Weiterbildung, Supervision oder im Angestelltenverhältnis in sozialen Einrichtungen oder Beratungsstellen. Den Umfang, welchen die Tätigkeit am praxis institut einnimmt ist individuell verschieden, er reicht von 12 bis zu 40 Arbeitstagen pro Jahr. Des Weiteren haben alle Fachpersonen mindestens eine systemische Weiterbildung selber abgeschlossen. Zusätzlich gaben alle befragten Personen an, immer oder bis zu 90% systemische Ansätze in ihren Arbeitsalltag zu integrieren. Eine Teilnehmerin ergänzte, dass sie zwar durchgängig systemisch arbeitet, dies aber mit anderen Konzepten kombiniere.

Schlussfolgernd kann festgehalten werden, dass alle befragten Personen im Bereich des systemischen Arbeitens über sehr viel Erfahrung und Fachwissen verfügen und auch mit den Inhalten der Ausbildung am praxis institut vertraut sind. Dies stimmt auch überein mit der Selbsteinschätzung der Teilnehmer, ihrem systemischen Expertentum betreffend.

#### 5.4 *Auswertung der Experteninterviews*

Alle Interviews wurden auf Tonband aufgenommen und anschließend transkribiert. Die Erlaubnis für die Aufnahme der Interviews holte die Autorin bereits vor der Befragung per Telefon oder E-Mail ein. Durch die Versprachlichung der Interviews entsteht gegenüber der qualitativen Befragung eine höhere Akzeptanz. Es stehen somit Daten zur Verfügung die analysiert werden können. Bei der Transkription der Interviews wurde sich an die 10 Transkriptionsregeln für die computerunterstützte Auswertung von Kuckartz (s. Kuckartz, 2010, S. 44) gehalten. Nach dem Korrekturhören der Interviews wurden diese als neues Projekt in das qualitative Datenauswertungsprogramm MAXQDA, welches zur Auswertungshilfe herangezogen wurde, eingelesen.

Zur Analyse und Auswertung der Interviews hielt sich die Autorin an das Vorgehen von Christina Schmidt (Schmidt, 2009). Als Leitprinzip gilt bei dieser Verfahrenstechnik der Austausch zwischen theoretischem Vorverständnis und dem erhobenen Material. Dabei beginnt der Austauschprozess bereits bei der Erhebung und nicht erst mit Vollendung der Transkripte. Des Weiteren könnten die theoretischen Vorüberlegungen während des Austauschprozesses angepasst, verändert und in Frage gestellt werden (Schmidt, 2006).

In einem ersten Schritt werden bei diesem Vorgehen anhand des Materials Auswertungskategorien gebildet. Dafür muss jedes einzelne Interviewtranskript intensiv durchgearbeitet werden. Dabei wurde die Aufmerksamkeit durch das eigene

theoretische Vorwissen, welches sich im Fragebogen widerspiegelt, die Fragestellung und die gesammelten Informationen aus den Interviews beim Lesen der Transkripte gelenkt. Die Kriterien wurden gebildet mit dem Ziel, aus diesen Hypothesen zu bilden, um darauf aufbauend einen Transferfragebogen entwickeln zu können. In einem zweiten Schritt wurden die definierten Auswertungskategorien in einem Codierleitfaden zusammengefasst. Dieser Codierleitfaden enthielt eine detaillierte Beschreibung der einzelnen Kategorien. Der dritte Schritt bestand darin, die Interviews anhand der Kategorien zu codieren um danach Häufigkeitsangaben zu den einzelnen Auswertungskategorien darlegen zu können. Die Autorin fügte hier noch einen Zwischenschritt ein: Anhand des Auswertungsprogramms MAXQDA überprüfte sie vorhandene Überschneidungen innerhalb der verschiedenen Kategorien und konnte dadurch das Codesystem noch einmal modifizieren und reduzieren. Einige befragte Personen nannten beispielsweise in ihrer Definition bereits Grundhaltungen des systemischen Arbeitens, so dass sich in den beiden Kategorien hohe Überschneidungen zeigten und diese dann zum Code „Grundhaltungen des systemischen Arbeitens“ zusammen gefasst werden konnten. Bei der Überarbeitung der Kategorien wurde zudem deutlich, dass die Frage nach dem Feedback nicht in den Fragebogen eingehen konnte, da sie keine Aussage über den Transfer machte. Bereits an dieser Stelle zeichnete sich ebenfalls ab, dass sich die Selbstwirksamkeit und deren Einfluss auf den Lerntransfer zwar als Kategorie darstellen ließ, es jedoch nicht möglich war Hypothesen und Fragen zu entwickeln, mit welchen das Konzept empirisch erhoben werden konnte. Um das Selbstkonzept der Teilnehmer zu erforschen, benötigt es eine Vorher-Nachher-Messung mit entsprechenden validierten Erhebungsinstrumenten. So entstand ein Codebaum, mit 11 Überkategorien wie Abbildung 4 zeigt. Vier Codes enthielten weitere Unterkategorien, welche noch einmal extra beschrieben wurden. Insgesamt konnte das Kategoriesystem in zwei große Bereiche unterteilt werden. Wie in Abbildung 4 zu sehen ist, werden im oberen Bereich des Codebaums alle Kategorien zusammengefasst, die als mögliche Transfereinflussfaktoren gesehen werden können. Die Kategorien im unteren Teil beschäftigen sich mit den in der Weiterbildung vermittelten systemischen Inhalten. Auf den von Schmidt (2009) vorgeschlagenen fünften Schritt, eine vertiefende Fallinterpretation, verzichtete die Autorin, da es für dieses Vorhaben, für nicht notwendig betrachtet wurde. Stattdessen wurden die Kategorien analysiert, Hypothesen gebildet und daraus wiederum ein Fragebogen entwickelt.

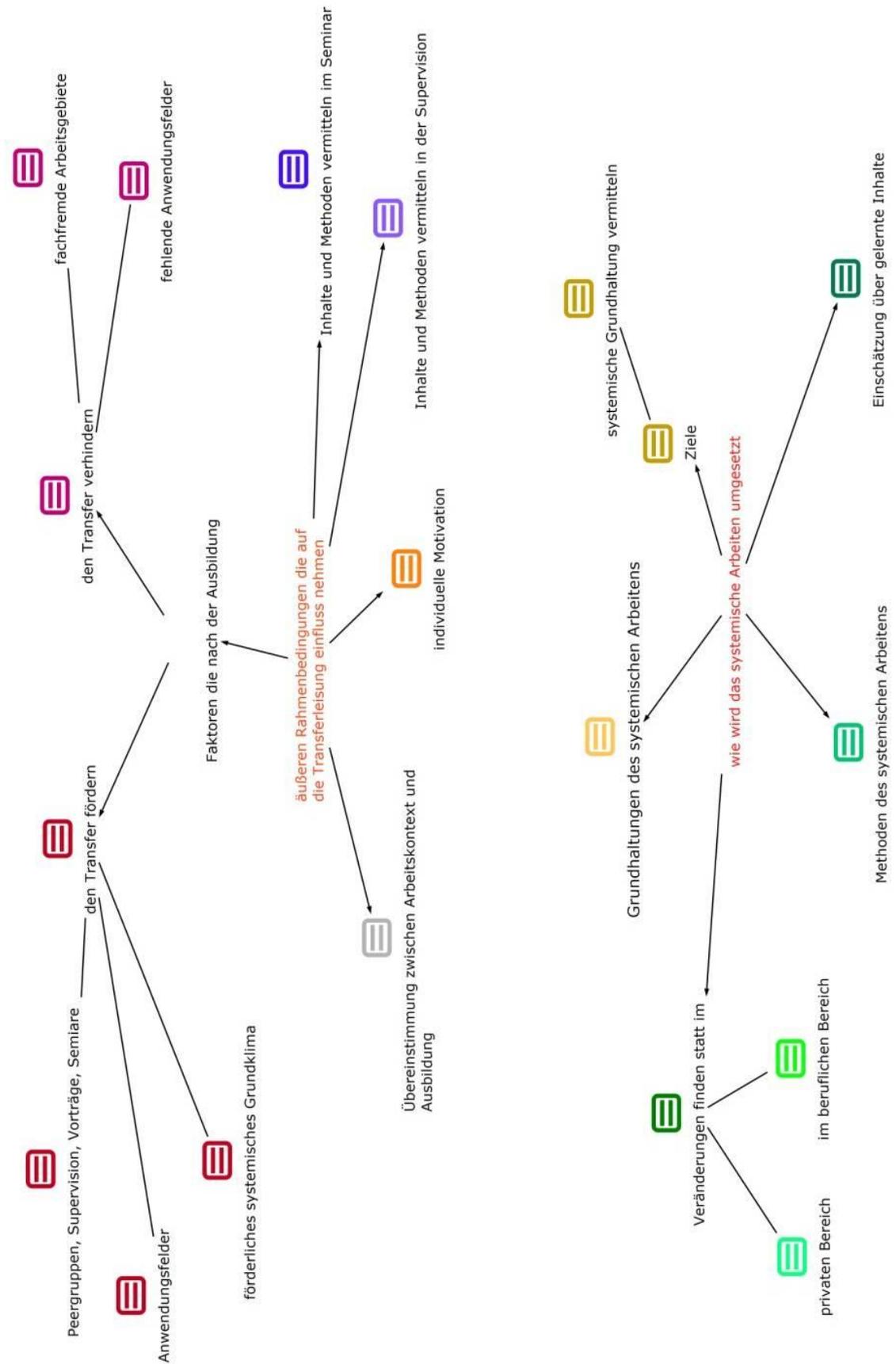


Abbildung 4: Codebaum

### 5.5 Beschreibung der Ergebnisse der Experteninterviews

Im Folgenden werden die ausgewerteten Ergebnisse anhand der Kategorien ausführlich dargestellt.

#### *Grundhaltungen des systemischen Arbeitens*

Wie die Theorie bereits zeigte, gibt es keine einheitliche Definition des systemischen Arbeitens, sondern sie setzt sich aus unterschiedlichen Theorien und Konzepten zusammen. Es stellte sich nun die Frage, welche systemischen Grundhaltungen die Supervisoren und Seminarleiter für sich verinnerlicht haben und somit auch den Teilnehmern vermitteln. Hier zeigte sich, dass bei fünf der befragten Personen die Ressourcen- und Lösungsorientierung von großer Bedeutung ist.

*„Also, ich leg sehr viel Wert auf Lösungsorientierung -also Ressourcen- und Lösungsorientierung und Wertschätzung und das ist was, was ganz besonderes in den Livesupervisionen z. B. wichtig ist und deutlich wird“ (E6).*

Ein weiteres Merkmal des systemischen Arbeitens ist für vier der Experten, die Betrachtung der Gesamtzusammenhänge und das das Problem im Kontext gesehen wird.

*„Ja, und heute systemisches Arbeiten ist für mich dadurch gekennzeichnet, dass ich ein Problem immer im Rahmen des Kontextes sehe, wo es aufgetaucht ist, also im Rahmen der Familie, wenn ich mit Teams arbeite, im Rahmen eines Teams. Und sehr stark die Interaktionsmuster mit angucke, die in der Familie sind und die das Problem aufrechterhalten und chronifizieren, verstärken usw.“ (E7).*

Drei Personen definieren als entscheidendes Merkmal des systemischen Arbeitens eine wertschätzende Grundhaltung und die Betrachtung von Wechselwirkungen zwischen Individuen.

*„Also für mich ist das systemische Arbeiten ein Blick auf die zwischenmenschlichen Interaktionen, der sich einfach von dem medizinisch-defizitorientierten Bild abhebt und unterscheidet. Und das systemische Arbeiten, der systemische Blick für mich ja hier die Wechselwirkungen zwischen den Menschen betrachtet und somit auch Konflikte eher als ein dazwischen oder Probleme als ein dazwischen untersucht als, jetzt in dem Individuen festzumachen“ (E2).*

Eine starke konstruktivistische Grundhaltung wird von vier Personen herausgearbeitet.

*„jeder Mensch konstruiert seine Wirklichkeit subjektiv. Es gibt keine Objektivität darin, es gibt kein richtig und kein falsch. Beziehungsgestaltung, Problementwicklung beruht auf Wechselwirkungsprozessen und*

*Bedeutungsgebung“ (E4).*

Wohingegen ein Experte sich selbst nicht als einen strengen konstruktivistischen Systemiker sieht.

*Ziele*

Ein allgemeines Ziel der Supervisoren und Seminarleitern ist, dass die Teilnehmer der Weiterbildung die Inhalte auch in ihrem Arbeitsalltag anwenden. Darüber hinaus wurde deutlich, dass es den befragten Personen zusätzlich wichtig ist den Teilnehmern eine systemische Grundhaltung zu vermitteln. Die Teilnehmer sollen nicht nur ein großes Methodenrepertoire erhalten, sondern ein systemisches Gesamtkonzept erlernen und verinnerlichen.

*„(...) dass ich immer ganz stark darum werbe, dass es weniger um eine Technik geht in der Systemik (...). Es ist nicht so wichtig, 100 systemische Fragen in einer kurzen Zeit zu stellen, sondern eine Haltung zu entwickeln (...)  
(E5).*

Dabei wird das Lernen von Methoden nicht vernachlässigt, sondern die Teilnehmer erhalten ein großes Methodenrepertoire, lernen aber auch es richtig anzuwenden.

*„(...) sowie Person-Konzept-Methode könnte man jetzt so ein Dreieck beschreiben. Ich glaube, dass die Person und die Methode unheimlich viel lernen kann bei so einer Weiterbildung und wenn sie dann zurück gehen an ihren Arbeitsplatz und vergessen welches Konzept sie haben und welche Grenzen das hat, dann nützt das ganze gelernte systemische Handwerk nichts. Also ich glaube, oder wenn man vor lauter Methoden, dann hat man ganz viele Methoden gelernt und hat das Konzept verstanden aber man ist als Person nicht, dann hilft das auch nichts. Also ich find das Konzept Person und Methode nach wie vor ein gutes Dreieck. Wenn eins fehlt, ist irgendwie nicht so günstig“  
(E1).*

*Einschätzung über gelernte Inhalte*

Nach Einschätzung der Dozenten und Supervisoren ist das Erlernen der systemischen Fragen eine Interventionstechnik, welche vergleichsweise schnell von dem Teilnehmer übernommen wird, da mit ihnen zeitnah Erfolge erreicht werden können.

*„Aber etwas was die meisten als sehr hilfreich erleben sind die systemischen Fragen -weniger die zirkulären Fragen, die sind auch schwierig- aber die lösungsorientierten Fragen, die Fragen nach dem Problem, nach Ausnahmen, also dieser ganze Katalog systemischer Fragestellungen der ja auch eine*

*Leichtigkeit auch hat“ (E3).*

Dies schafft wiederum Akzeptanz bei den Klienten und Kunden. Diese positive Verstärkung unterstützt die Übertragung ins Funktionsfeld. Im Gegensatz dazu, gehen einige befragte Experten davon aus, dass die Übertragung der aktionsorientierten Methoden, wie beispielsweise das Stellen von Skulpturen und das Arbeiten mit der Timeline eher schwierigere Methoden sind und aus diesem Grund weniger oft in der Praxis angewendet werden.

*„es gibt auch Leute den fällt es leichter aktionsorientiert zu arbeiten, andere haben Hemmungen“ (E3).*

Gibt es allerdings Erfahrung im beraterischen Kontext, fällt das Anwenden der aktionsorientierten Methoden leichter.

#### *Faktoren die nach der Ausbildung den Transfer fördern*

Angelehnt an das Modell von Baldwin und Ford (1988) wurden hier Faktoren genannt die sich auf das berufliche Umfeld der Teilnehmer bezieht. Insgesamt konnten hier drei Subkategorien herausgearbeitet werden. Erstens ist nach Einschätzung eines Experten hilfreich, in einem Berufsfeld zu arbeiten, in dem überhaupt die Möglichkeit besteht das Gelernte Anzuwenden. Ein weiteres Kriterium ist ein förderliches Grundklima am Arbeitsplatz. Nach Einschätzung der Experten werden zudem die Inhalte der Ausbildung eher übertragen, wenn bereits systemisch arbeitende Kollegen als Vorbilder dienen, sowie eine Akzeptanz gegenüber der systemischen Arbeitsweise von Seiten der Kollegen und Vorgesetzten besteht. Dies stimmt mit den Ergebnissen von Tracey et al., (1995) überein, die feststellten, dass ein unterstützendes Klima den Transferprozess fördert.

*“Also was natürlich immer förderlich ist, wenn man in einem beruflichen Kontext arbeitet in dem es ein systemisches Verständnis gibt oder entweder schon da, oder ein wohlwollende Haltung und Interesse der anderen Team- oder Organisationsmitglieder, da in einem Austauschprozess zu sein. Also, so ein förderliches Grundklima“ (E4).*

Über alle Interviews hinweg wurde deutlich, dass es nach der Weiterbildung einen Austausch mit systemisch denkenden Personen in Form von Peergruppen, Supervisionen, Vorträgen oder Seminaren geben sollte um den Transfer zu unterstützen.

*„dann empfehle ich immer sehr, entweder zu gucken ob die Peergruppe sich noch etwas weiter trifft, das machen viele, das ist noch eine gute Begleitung, oder ob sie sich eine systemische Supervisionsgruppe suchen oder eben auch das eine oder andere Seminar immer noch mal machen. Aber ich denke man*

*braucht immer wieder das andocken, ja, sonst rutscht das einem weg, wenn man alleine ist“ (E3).*

#### *Faktoren die nach der Ausbildung den Transfer verhindern*

Nach Einschätzung von vier der befragten Personen verhindert ein fehlendes Anwendungsfeld oder auch fachfremde Arbeitsgebiete das Übertragen der gelernten Inhalte und Methoden in den Arbeitskontext und das vertiefen einer systemischen Grundhaltung.

*„also doch, es kommt halt auf das Arbeitsfeld drauf an. Ich hab jetzt einige Teilnehmerinnen die sind aus eher fachfremden Gebieten und wenn die versuchen ihr systemische Handwerkszeug zu integrieren in ihre Beratung, dann passt des oft nicht zu deren Arbeitsumfeld“ (E2).*

Auch können Faktoren, wie beispielsweise keine vorhandenen zeitlichen Ressourcen um neues auszuprobieren, eine Rolle spielen, die neuen Inhalte auf die Arbeitssituation nicht zu übertragen.

#### *individuelle Motivation*

Es zeigte sich, dass nach Einschätzung der Interviewpartner es sehr unterschiedliche Gründe und Motivationen gibt, an einer Weiterbildung teilzunehmen. Doch wurde deutlich, dass bei vielen Teilnehmern mit der Ausbildung und der damit verbundenen Weiterqualifizierung der Wunsch nach einer beruflichen Veränderung verbunden ist. Entweder im Hinblick auf bessere Job- oder Aufstiegschancen oder auch auf eine berufliche Selbstständigkeit.

*„Also ganz stark, also das für mich sowas -das müsste man mal untersuchen- ich würd sagen 70 -80 % verbinden schon mit der Idee das mit dem Einstiegs in eine Weiterbildung eine berufliche Veränderung oder sagen, entweder im Sinne von ich will mich wirklich auch noch mal weg von meinem Arbeitsfeld bewegen, also vielleicht in Richtung Freiberuflichkeit oder ich will eine Stabstelle erreichen in meiner Institution“ (E5).*

*„(...) etliche machen das auch mit dem Ziel sich dann ganz oder zumindest zum Teil freiberuflich zu machen, freiberufliche niederzulassen“ (E7).*

Weitere Motivationsfaktoren sind aus Sicht der Experten, das eigene methodische Know-How zu verbessern, mehr Sicherheit zu erlangen und die Arbeitszufriedenheit zu erhöhen.

*„Na, ja die meisten wollen ihre Methoden, also da geht es um mehr Sicherheit methodisch, das sagen ganz viele. Und mehr Sicherheit im Umgang und mehr Arbeitszufriedenheit. Also bei denen die schon im Sozialen tätig sind. Und manche wollen sich auch ein ganz neues Arbeitsfeld schaffen. Das sind glaube ich zwei unterschiedliche Stränge. Sind unzufrieden mit ihren jetzigen Arbeitssituationen und wollen was ganz neues aufbauen für sich. Und andere wollen das was sie tun verbessern, intensivieren, erneuern“ (E6).*

#### *Theorie und Methoden Vermittlung im Seminar*

In der Diskussion um den Erfolg des Lerntransfers spielt das Design der Trainings und Weiterbildung eine wesentliche Rolle. Es zeigte sich, dass die Theorieinputs meist klassisch anhand von Overheadfolien, Filmen oder Flipcharts dargestellt werden. Dabei wird von einem Experten betont, dass die Vermittlung von Theorie als etwas Wesentliches gesehen wird.

*„also ich bin schon jemand- ich finde auch eine gute Theorie im Hintergrund was Wichtiges und vermittele auch Theorie. Also, ich versuche immer so, wirklich immer wieder auch Theorieinputs zu machen, Theorie zu vermitteln, auch anzuregen zu lesen“ (E3).*

Allerdings findet auch hier schon ein praxisnahes Lernen statt, indem, nach Aussagen von vier Seminarleitern, die Theorie anhand von Fallbeispielen erläutert wird.

Um den Teilnehmer das systemische Handwerkszeug näher zu bringen, werden diese anhand von Fallbeispielen, meist aus der Praxis der Teilnehmer, geübt oder durch Rollenspiele demonstriert. Alle Seminarleiter legen großen Wert auf ein praxisorientiertes Lernen.

*„Dann machen wir viel Rollenspiele, Beobachtung dieser Rollenspiele, dann bekommen sie Methoden vermittelt. Die demonstrieren wir häufig und das üben sie dann in Kleingruppen oder unter Anleitung durch uns. Also, wir denken, dass sich systemische Inhalte nicht durch theoretische Vorlesungen vermitteln lassen“ (E7).*

#### *Inhalte und Methoden vermitteln in der Supervision*

Die didaktische Aufarbeitung der Inhalte in der Supervision wird von den Supervisoren unterschiedlich gehandhabt. Vor allem die Vermittlung von Theorie bekommt je nach befragter Person einen unterschiedlichen Stellenwert. So bringt ein Großteil der befragten Experten in der Supervision Theorie mit ein, wenn es aus seiner Sicht für das systemische Verständnis hilfreich und unterstützend ist. Andere wiederum verbinden mit der Supervision eine reine Fallarbeit.

*„Also ich denk die Supervision hat jetzt nicht das erste Ziel, aber mein Standpunkt oder mein fachlicher Standpunkt ist das Supervision, dass wird ja umstritten diskutiert, immer auch ein Teil Fachberatung enthalten kann und das heißt, dass ich durchaus auch Ideen rein gebe und auch Konzepte und Theorien. Sprich, aber mit dem Unterschied zu einer reinen Fortbildung, wo ich vielleicht erst ein Thema referier“ (E5).*

Deutlich wurde, dass eine wichtige Methode der Supervision das Reflecting Team ist.

*„In den Livesupervisionen arbeite ich gerne mit Reflecting Teams oder Reflecting Team“ (E2).*

*„Also was für mich wichtig ist z. B: in der Liveberatung ist das Reflecting Team, also das die Teilnehmer selber darauf trainiert werden, selber in der Lage sind Hypothesen zu bilden“ (E5).*

Die Supervisoren nutzen dies, um das Bilden von Hypothesen und eines systemischen Blicks zu unterstützen.

#### *Methoden des systemischen Arbeitens*

Die Vielfältigkeit der Antworten zeigt, dass dem systemischen Arbeiten ein großes Repertoire an Methoden und Interventionen zur Verfügung steht. Dennoch gibt es Übereinstimmigkeiten, durch welche Methoden sich das systemische Arbeiten hauptsächlich auszeichnet. In vier Fällen wurden die Skulpturarbeit und die Darstellung von Familienaufstellungen hervorgehoben, da diese Technik es dem Klienten ermöglicht einen Perspektivenwechsel einzunehmen. Als speziell systemisch wurden von drei Experten die verschiedenen Fragetechniken und das Bilden von Hypothesen erwähnt. Auch die Genogramarbeit gehört für fünf der befragten Personen zu einer Methode, die das systemische Arbeiten gut abbildet.

*„Also, neben der Grundhaltung find ich wichtig, dass man Methoden auch drauf hat, wie man bei Klienten ein Stimmungsumschwung bewirken kann, also entweder durch bestimmte Fragetechniken, also zukunftsorientierte Fragen oder lösungsorientierte Fragen, und was mir noch besonders wichtig ist, sind auch visualisierende Methoden, also das man auch mal z. B. in eine visualisierende und körperorientierte Methoden. Das man auch mal Skulpturen aufbaut, dass man mal spürt, wie fühlt sich des an, wenn man in der Lösung ist“ (E6).*

Eine weitere Methode durch die sich das systemische Arbeiten auszeichnet, ist der Beziehungsaufbau, dem Joining. Für diesen wird in einer systemischen Beratung viel

Zeit verwendet um eine gute Atmosphäre der Wertschätzung und des Vertrauens aufzubauen.

*„Das heißt, wir verwenden viel Zeit drauf, so verschiedene Methoden, Gesprächsführungsmethoden, zu erlernen, dass die Leute eine Atmosphäre kreieren, eine vertrauensvolle Atmosphäre am Anfang, das sie Menschen willkommen heißen als Gastgeber, das sie am Anfang fragen, das sie ressourcenorientiert Fragen. Nicht nur Fragen, was ist denn jetzt das Problem warum Sie hier sind? Sondern ich möchte Sie kennen lernen und möchte erst mal so ein bisschen wissen, was sind so ihre Stärken, was machen Sie so als Familie, was machen Sie so als Einzelperson, was gefällt Ihnen an ihrem Leben? Man nennt das das Joining“ (E7).*

#### *Berufliche und persönliche Weiterentwicklung*

Alle befragten Personen gaben an, dass in erster Linie eine berufliche Weiterentwicklung stattfindet, diese sich jedoch nicht von einer privaten Veränderung abgrenzen lässt. Das bedeutet, dass eine Veränderung in der Haltung und dem Blick auf bestimmte Probleme sich nicht allein auf die berufliche Rolle beschränkt, sondern immer auch mit in die private Rolle einfließt.

*„Aber was schon fast immer die Rückmeldungen sind und was ich auch erlebe, dass viele -nicht alle- aber viele doch wirklich auch noch mal so einen persönlichen Reifungsprozess machen. Da ist ja immer auch so ein Stück Selbsterfahrung drinnen und Auseinandersetzung mit der eigenen Herkunftsfamilie und das sich Sichtweisen verändern, Haltungsweisen verändern und das hat natürlich auch Auswirkungen auf den privaten Bereich“ (E3).*

#### *Übereinstimmung zwischen Arbeitskontext und Ausbildung*

Die Theorie der identischen Elemente von Thorndike und Woodworth (1901) geht davon aus, dass der Lerntransfer besonders gut ausfällt, je mehr sich Lern- und Funktionsfeld ähneln. Baldwin und Ford (1988) übernehmen diese Theorie in ihr Transfermodell. Es wurde über alle Interviews hinweg deutlich, dass dem Thema, inwieweit die Inhalte auch auf den Arbeitsalltag zugeschnitten werden, ein großer Raum gegeben wird. Zwei der Seminarleiter gaben an, darauf zu achten, die Inhalte immer auch auf die verschiedenen Kontexte herunter zu brechen. Hierzu gehört auch, die Rollenspiele und Übungen an Problemen aus dem Arbeitsalltag der Teilnehmer zu demonstrieren und gegebenenfalls durch Reflexion Anwendungsfelder heraus zu

arbeiten.

*„Das heißt, ich versuche immer sowohl, also auch bei der Theorie, das immer runter zu brechen auf die unterschiedlichen Bereiche. Ich ermutige sehr, dass die ihre Fälle oder ihre Arbeitskontexte einbringen, dass machen, also auch in der Supervision, ja, also das die wirklich ihren Kontext einbringen und das wir gucken wie kann man systemisches Arbeiten in diesem Kontext anwenden“ (E3).*

Zudem gaben zwei Personen an, dass sie sich viel Zeit nehmen, um herauszufinden, welche Methoden in den speziellen Kontexten der Teilnehmer hilfreich sind, da nicht immer alle systemischen Interventionstechniken in allen Arbeitsbereichen angewendet werden können.

*„Es ist vielleicht nicht möglich ein ausführliches Genogramm zu machen, wenn man nur eine Stunde Beratungszeit hat. Aber welche Form und was er genau an seinem Platz umsetzen kann, da nehme ich mir schon viel Zeit dafür das dann auch zugeschnitten auf die Arbeitsfelder mit den Leuten anzuschauen“ (E6).*

Konträr zu diesen Meinungen sind nach Aussagen eines Experten die Themen und Probleme in den verschiedenen Arbeitsbereichen nicht so unterschiedlich, weshalb sich die Methoden des systemischen Arbeitens überall anwenden lassen. Dieser Experte ist eher der Meinung, dass beispielsweise die unterschiedlichen beruflichen Kontexte zu einem anderen Zugang zu den Methoden führen.

*„Also, das Leute aus dem Profitbereich vielleicht, was Effizienz oder sag ich straitere Methoden vielleicht sind, sich da etwas leichter tun, als Leute aus dem Non-Profit-Bereich und umgekehrt. Ja, vielleicht Leute aus dem Non-Profit-Bereich, an der einen oder anderen Stelle über andere Zugänge arbeiten und das glaube ich über die Livearbeiten auch ein bisschen zu geben und dann auch zu kommunizieren.“ (E5).*

Unter anderem wurde von vier Personen erwähnt, dass die Teilnehmer vor allem in den Supervisionen an den unterschiedlichen Falldarstellungen für sich viel herausarbeiten und auf ihre speziellen Arbeitsfelder übertragen können.

*„Und ich glaube das, also wie kommuniziert und interagiert die jeweilige Person in ihrem Umfeld, wenn man auf die Kommunikation und auf die Interaktion schaut, die anderen Teilnehmerinnen auch ganz gut Transferleistungen hinbekommen. Also auch wenn das nicht mein Berufsfeld ist, aber so wie die dort mit dem Klienten spricht, dass kenne ich von mir weil also da gibt es schon denke ich, gute Transfermöglichkeiten“ (E2).*

## 6. Hauptuntersuchung

### 6.1 *Fragestellung der Untersuchung*

Aus dem zu Beginn der Arbeit dargestellten Theorieteil und den ausgewerteten Kategorien aus den geführten Experteninterviews ergaben sich die verschiedenen (explorativen) Hypothesen, die anhand eines Fragebogens überprüft werden sollten. Aus jeder Kategorie wurden Hypothesen gebildet und in vier Oberthemen zusammengefasst.

Der erste Block enthält die leitende Fragestellung dieser Untersuchung: Es soll überprüft werden, inwieweit die Weiterbildung dazu beiträgt, dass die Teilnehmer eine systemische Grundhaltung entwickeln können, die gelernten Methoden und Interventionstechniken annehmen und auf ihre individuellen beruflichen Problemstellungen übertragen. Das Erfolgs- bzw. Wirksamkeitskriterium der Weiterbildung wird demnach definiert, inwieweit die systemischen Inhalte der Weiterbildung in den Arbeitsalltag übernommen werden. Gleichzeitig wird davon ausgegangen, dass mit der Teilnahme an der Weiterbildung eine Veränderung im beruflichen und privaten Verhalten verbunden ist. Parallel entsprechen diese Fragestellungen auch den Zielen der Weiterbildung. Zusätzlich ging aus den Interviews die Annahme hervor, dass sich die systemischen Fragetechniken leichter erlernen und übertragen lassen, als aktionsorientierte Fragen.

Innerhalb des zweiten Blocks werden alle Faktoren analysiert, die eine Übertragung der gelernten Inhalte in den Arbeitsalltag verhindern bzw. fördern. Es wird davon ausgegangen, dass eine Unterstützung der Kollegen und Vorgesetzten die Übertragung in das Funktionsfeld vereinfachen. Ein Arbeitsumfeld, welches sich mit den systemischen Inhalten nicht vereinbaren lässt bzw. keine Anwendungsfelder vorhanden sind, dagegen den Transfer eher verhindert. Des Weiteren soll analysiert werden, in welcher Form ein sozialer Austausch über die Inhalte nach der Weiterbildung stattfindet.

Der dritte Themenblock beinhaltet die Frage, welche Motivation die Teilnehmer an der Weiterbildung teilnehmen ließ. Aufbauend auf dem Modell von Noe (1986), liegt die Annahme zu Grunde, dass es zu einem besseren Transfer kommt, wenn mit der Teilnahme an der Weiterbildung ein individuelles Ziel verfolgt und somit eine hohe Motivation verbunden ist. Die Person also schon vor der Weiterbildung weiß, welchen Nutzen sie mit der Teilnahme verfolgt.

In Block vier wird der Fokus auf das Design der Weiterbildung gelenkt. Es wird geprüft inwieweit in den Seminaren ein praxisnahes Lernen erfolgt und dies wiederum den Lerntransfer unterstützt. Zudem soll hinterfragt werden, inwieweit die Inhalte der

Weiterbildung den beruflichen Kontexten der Teilnehmer entsprechen.

## 6.2 Befragungskonzept

Die Hauptuntersuchung erfolgte anhand einer computerunterstützten Befragung. Der Fragebogen wurde hierfür auf einer speziell für sozialwissenschaftliche Untersuchungen bereitgestellten Onlineplattform dargeboten. Im Vergleich zu postalischen Befragungen ist diese Variante wesentlich zeiteffizienter und kostengünstiger. Die Ergebnisse werden sofort in eine Excel oder SPSS-Tabelle übertragen, was die Auswertung in vielerlei Hinsicht erleichtert.

Es gab unterschiedliche Frage- und Antworttypen. Um die systemischen Inhalte und Ziele der Weiterbildung zu evaluieren wurde wie bereits beschrieben, ein explorativer Untersuchungscharakter gewählt. Zur Gewährleistung dieses Ansatzes nahm die Autorin offene Fragen mit auf. Eine weitere Frage enthielt mehrere vorgegebene Antwortmöglichkeiten, dabei waren Mehrfachnennungen möglich. Zwei Fragen („Ich integriere aktionsorientierte systemische Methoden (z. B. Familienbrett, Skulpturarbeit usw.) in meine Arbeit“; „Ich wende systemische Fragetechniken in meinem beruflichen Alltag an“) konnten mit einem vier-stufigen Häufigkeitsskala beantwortet werden. Diese lautete:

- 1 = nie
- 2 = selten
- 3 = oft
- 4 = immer

Für alle anderen Fragen stand eine vier-stufige Ratingskala als Antwortformat zur Verfügung:

- 1 = trifft überhaupt nicht zu
- 2 = trifft eher nicht zu
- 3 = trifft eher zu
- 4 = trifft vollständig zu

Auf eine mittlere Antwortmöglichkeit wurde verzichtet, um die Gefahr der „Tendenz der Mitte“ zu umgehen. Ein mittlerer Skalenwert erhöht die Tendenz, diesen anzukreuzen und damit eine Entscheidung für einen Extremwert zu verhindern. Dies führt zu einer Verzerrung der Daten. Vor allem in der Auswertung kann es zu dem Problem kommen, dass die Mittelwerte eine Tendenz zur mittleren Antwortkategorie aufweisen (Konrad, 2007). Der vollständige Fragebogen befindet sich im Anhang A2 auf Seite V.

Zur Auswertung der einzelnen Items wurden im Folgenden zumeist Häufigkeiten und Mittelwerte angegeben. Die offenen Fragen wurden teilweise wieder in MAXQDA eingelesen, codiert, ausgezählt und dann berichtet. Bei einer Frage bot es sich an, diese direkt in SPSS zu codieren und auszuwerten. Weiterhin wurde die Auswertung an einer Stelle durch ein quantitatives Vorgehen ergänzt. Durch die für ein qualitatives Vorgehen sehr große Stichprobe wurde dies möglich. Insgesamt betrug der Befragungszeitraum ca. 4 Wochen. Nach der Hälfte der Zeit wurde eine Erinnerungsmail an alle befragten Personen gesendet, dies führte noch mal zu einer regen Teilnahme an der Studie.

### 6.3 *Beschreibung der Stichprobe der Hauptuntersuchung*

Eine Evaluationsstichprobe „umfasst alle Personen (bzw. Objekte) der Zielgruppe einer Maßnahme, die an der Intervention und an der Evaluation teilnehmen“ (Bortz & Döring, 2006, S. 130). Um diese Stichprobe zu erhalten wurden alle ehemaligen Teilnehmer der Weiterbildung zum systemischen Berater, welche im E-Mail-Verteiler des Instituts registriert sind, per E-Mail kontaktiert und gebeten den Fragebogen unter dem dazugehörigen Link auszufüllen. Es wird davon ausgegangen, dass die Umsetzung der Inhalte erst nach einem gewissen zeitlichen Abstand zur Weiterbildung geschieht, aus diesem Grund wurden all jene Personen angeschrieben, die bereits mindestens seit einem halben Jahr die Weiterbildung abgeschlossen haben. Insgesamt wurden 354 Personen kontaktiert, davon konnten 17 Mails nicht zugestellt werden. In 33 Fällen wurde die Befragung abgebrochen, daraus ergeben sich 159 abgeschlossene Befragungen und eine Rücklaufquote von 46, 27 %. Bei genauerer Durchsicht der Daten, stellte die Autorin fest, dass in 11 Fällen der Fragebogen bis zum Ende durchgeklickt, jedoch weniger als 11 Items beantwortet wurden. Diese nahm die Autorin aufgrund der Unvollständigkeit der Antworten nicht in die Auswertung mit auf. Insgesamt belief sich die Zahl der ausgewerteten Fragebögen auf 148. Die genaue Anzahl der ausgewerteten Fragebogen wird in Tabelle 2 dargestellt.

Tabelle 2

Überblick über die Anzahl der ausgewerteten Fragebögen

angeschriebene Personen insgesamt, davon	354
weiblich	272
männlich	79
Vereine/Organisationen	3
abzüglich nicht zustellbarer Fragebögen, davon	17
weiblich	13
männlich	4
befragte Personen gesamt	337
ausgefüllte Fragebögen	192
abgebrochene Befragungen	33
nicht verwendbare Fragebögen	11
ausgewertete Fragebögen gesamt	148

Insgesamt nahmen an der Befragung 74.8 % (110) weibliche und 25.2 % (37) männliche Personen teil (eine Angabe fehlte). Die Rücklaufquote betrug demnach für die weiblichen 40.4 % und für die männlichen Teilnehmer 46.8 %. Die jüngste Teilnehmerin hatte ein Alter von 26, die älteste von 58 Jahren. Bei den männlichen Beratern war der jüngste Teilnehmer 31 und der älteste 59 Jahre alt. Der Mittelwert des Alters der gesamten Stichprobe betrug  $M = 43.0$  Jahre mit einer Standardabweichung von  $SD = 7.87$ . Allerdings gab es auch hier einen fehlenden Wert.

Die Arbeitsfelder der Teilnehmer sind unterschiedlich: Personen aus dem sozial-pädagogischen Bereich wie beispielsweise der Jugendhilfe oder Familienberatung sind dabei am häufigsten vertreten. Aber auch Personen aus dem psychosozialen, medizinischen, pädagogischen und wirtschaftlichen Bereich haben den Abschluss zum systemischen Berater erworben. Weiterhin gaben 11 Personen an, selbstständig z. B. als Coach oder Trainer tätig zu sein.

Die nachfolgende Tabelle 3 zeigt, dass die Zeit in der die befragten Personen die Ausbildung abgeschlossen haben eine große Spannweite darstellt. Es wird auch deutlich, dass die meisten Personen die den Fragebogen ausgefüllt haben, die Ausbildung erst in den letzten Jahren abgeschlossen haben.

Tabelle 3

Anzahl der befragten Absolventen je Kalenderjahr

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1996	1	,7	,7	,7
	1998	3	2,0	2,2	2,9
	1999	1	,7	,7	3,6
	2000	2	1,4	1,4	5,0
	2001	7	4,7	5,0	10,1
	2002	4	2,7	2,9	12,9
	2003	10	6,8	7,2	20,1
	2004	11	7,4	7,9	28,1
	2005	14	9,5	10,1	38,1
	2006	10	6,8	7,2	45,3
	2007	20	13,5	14,4	59,7
	2008	22	14,9	15,8	75,5
	2009	34	23,0	24,5	100,0
	Gesamt		139	93,9	100,0
Fehlend	System	9	6,1		
Gesamt		148	100,0		

## 7. Ergebnisdarstellung der Hauptuntersuchung

Es werden zuerst die zusammenfassenden explorativen Ergebnisse der Studie vorgestellt. Darauf folgt die Auswertung des Fragebogens anhand der untersuchungsleitenden Fragestellung.

### 7.1 *Explorative Ergebnisanalyse*

Um zu überprüfen, ob die Teilnehmer den Fragebogen im Sinne der Fragestellung beantwortet haben, wurden die beiden Items „ich habe genügend Gelegenheiten, das Gelernte in meinem Arbeitsalltag anzuwenden“ sowie „Ich habe keine Möglichkeiten, die gelernten Inhalte in meinem beruflichen Alltag anzuwenden“ eingefügt. Beide Items messen das gleiche Konstrukt, was der Reliabilitätskoeffizient Cronbachs Alpha von  $= .77$ , nach der Umkodierung des verneinten Items deutlich macht. Die Analyse der beiden Items über alle Antworten hinweg zeigte einen Mittelwert von  $M = 3.3$  und  $SD = .77$  für das erste und einen  $M = 3.6$  und  $SD = .61$  für das zweite Item. Die nah beieinander liegenden Mittelwerte sprechen dafür, dass beide Items gleich beantwortet wurden.

### 7.2 *Systemische Grundhaltung*

Die leitende Fragestellung dieser Arbeit bezieht sich auf die Annahme, dass die Teilnehmer während der Weiterbildung eine systemische Grundhaltung entwickeln können und eine Vielzahl an unterschiedlichen systemischen Interventionsmethoden erlernen, welche sie auf unterschiedlichste Problemstellungen in ihrem beruflichen Alltag übertragen können. In den Interviews wurde deutlich, dass dies auch als wesentliches Ziel der Seminarleiter und Supervisoren gesehen wird. Es gibt jedoch nicht die systemische Grundhaltung bzw. Arbeitsweise, sondern sie setzt sich aus verschiedensten Theorien, Methoden und Haltungen zusammen. Anhand folgender unterschiedlicher Antwortmöglichkeiten operationalisierte der Fragebogen, inwieweit die erlernten systemischen Grundhaltungen übernommen werden und mit welcher sich die befragten Personen am stärksten identifizieren können:

- „dass ich eine systemische konstruktivistische Grundhaltung eingenommen habe“.
- „dass ich den gesamten Kontext zur Problemlösung mit einbeziehe“.
- „dass ich eine wertschätzende Haltung gegenüber mir und anderen einnehme“.
- „dass ich versuche, Potenziale und Ressourcen zu erkennen und damit zu arbeiten“.
- „dass ich zur Problemlösung das gesamte System mit einbeziehe“.
- „dass ich Prozesse in meinem eigenen System anders betrachte“.

Allgemein weist die folgend Tabelle 4 einen hohen Mittelwert über alle Items auf. Für das Item „dass ich versuche, Potenziale und Ressourcen zu erkennen und damit zu arbeiten“ konnte mit  $M = 3.8$  der höchste Mittelwert ermittelt werden. Das Item „dass ich zur Problemlösung das gesamte System mit einbeziehe.“, hat mit  $M = 3.3$  zwar allgemein den niedrigsten, doch in der Gesamtbetrachtung immer noch einen hohen Mittelwert. Es kann davon ausgegangen werden, dass sowohl die Annahme wie auch das Ziel der Ausbildung, eine systemische Grundhaltung bei den Teilnehmern zu entwickeln, bestätigt wird.

Tabelle 4

Übersicht über die unterschiedlichen systemischen Grundhaltungen (Mittelwerte)

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
dass ich eine systemisch konstruktivistische Grundhaltung eingenommen habe.	145	1	4	3,5	,65
dass ich den gesamten Kontext zur Problemlösung mit einbeziehe.	146	2	4	3,5	,55
dass ich eine wertschätzende Haltung gegenüber mir und anderen einnehme.	145	2	4	3,8	,46
dass ich versuche, Potenziale und Ressourcen zu erkennen und damit zu arbeiten.	146	2	4	3,8	,43
dass ich zur Problemlösung das gesamte System mit einbeziehe.	145	1	4	3,3	,66
dass ich Prozesse in meinem eigenen System anders betrachte.	145	1	4	3,4	,69

Bezogen sich die vorherigen Fragen auf die Zeit nach der Ausbildung und damit auf den Transfer wurde zusätzlich anhand einer retrospektiven Frage erhoben, inwieweit sich bereits während der Weiterbildung eine systemische Grundhaltung entwickeln konnte. Die folgende Tabelle zeigt, dass dies bei 70.1 % der befragten Personen *vollständig* und bei 27.9 % *eher zu trifft*. Nur 2.0 % geben an, dass sich die systemische Haltung während der Ausbildung *eher nicht* entwickelte. Der Skalierung *trifft überhaupt nicht zu* stimmte keiner der Berater zu. Diese Ergebnisse lassen ebenfalls darauf schließen, dass es zu einer Bildung einer systemischen Grundhaltung durch die Weiterbildung kommt.

Tabelle 5

Entwicklung einer systemischen Grundhaltung während der Weiterbildung (Häufigkeiten)

<b>Fragen: Ich konnte während der Weiterbildung eine systemische Grundhaltung entwickeln.</b>			
	Skala	Häufigkeit	Gültige Prozente
trifft eher nicht zu	2	3	2,0
trifft eher zu	3	41	27,9
trifft vollständig zu	4	103	70,1
Gesamt		147	100,0
nicht beantwortet		1	
Mittelwert	3,68		

### 7.3 Systemische Methoden

Es sollte zudem die Annahme überprüft werden, dass die Berater eine große Vielfalt von Methoden erlernen, welche sie auf ihre beruflichen Problemstellungen individuell anwenden können. Diese wurde anhand folgender offenen Frage überprüft: „Welche systemischen Methoden wenden Sie am häufigsten in Ihrem beruflichen Alltag an?“. Es zeigte sich, dass die systemischen Fragetechniken allgemein, aber auch verschiedene Formen des systemischen Fragens als Interventionsmethode am häufigsten genannt werden. Die folgende Graphik verdeutlicht wie häufig die Technik des systemischen Fragens, sowie verschiedene Formen dieser Interventionstechnik am meisten Anwendung finden. Trotz des damit hervorgehenden Verzichts der Einheitlichkeit, aber zur besseren Veranschaulichung sind in diesem Fall die Häufigkeiten statt den Prozentwerten aufgezeigt.

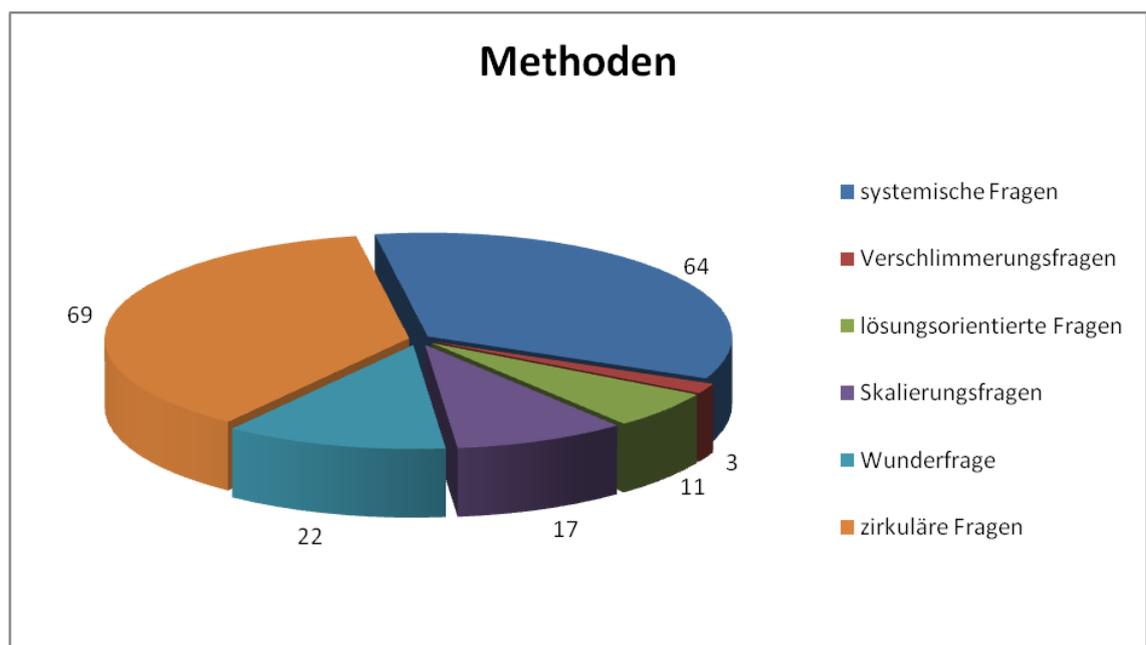


Abbildung 5: Methode: verschiedene systemische Frageformen

In der folgenden

Abbildung 6 werden nun alle weiteren von den Teilnehmern genannten Methoden nach Häufigkeit der Nennung veranschaulicht. Neben den verschiedenen systemischen Fragetechniken wird die Genogramm- und Soziogrammerstellung mit 60 Nennungen als häufigstes angewendetes Handwerkszeug in der Beratung genannt. Weniger oft wird die Methode der paradoxen Intervention (6) und dem Joining (8) übertragen. Eine Person gab an, alle erlernten Methoden in den beruflichen Settings anzuwenden. Insgesamt wurde die Frage von acht Personen nicht beantwortet. Neben dem genannten Handwerkszeug wurde bei dieser Frage als Methode auch systemische Grundhaltungen wie Wertschätzung gegenüber Klienten, Ressourcenorientierung sowie Lösungsfokussierung als Methode genannt. Dies verdeutlicht, dass das erlernte Methodenrepertoire und die vermittelte systemische Grundhaltung in einem engen Zusammenhang stehen.

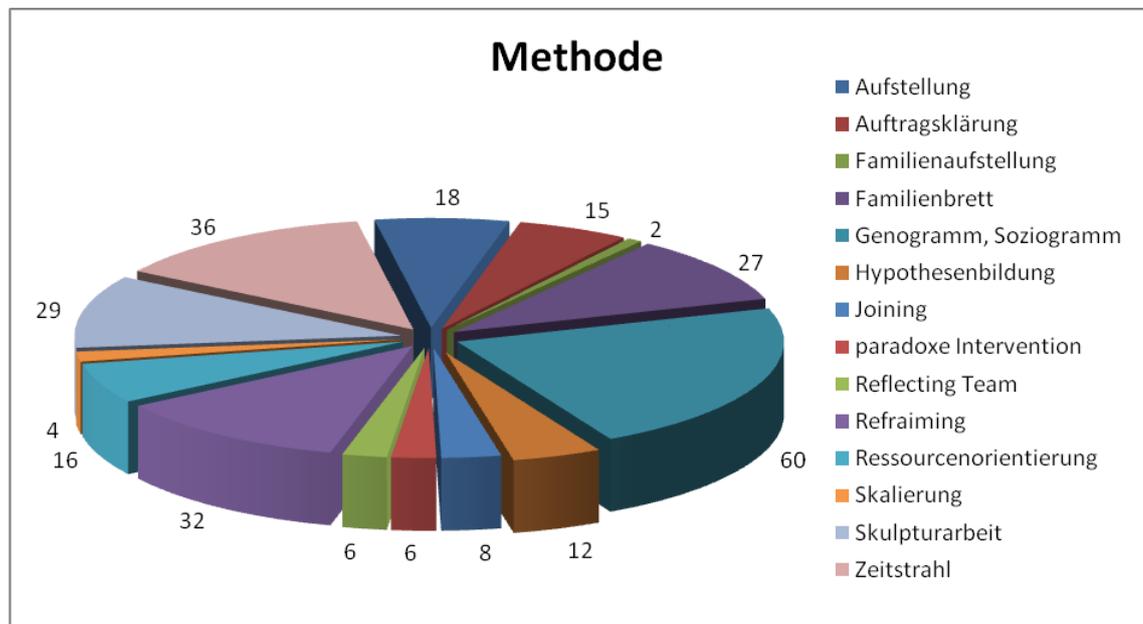


Abbildung 6: Methode: verschiedene systemische Interventionsformen

Der hohe Mittelwert von  $M = 3.4$  der folgenden Frage „Die gelernten Inhalte und Methoden der Weiterbildung wende ich jeden Tag an meinem Arbeitsplatz an“ in Tabelle 6, bestätigt ein weiteres Mal die oben genannten Ergebnisse: Es werden neben den genannten Methoden auch die Inhalte auf die beruflichen Arbeitsprozesse übertragen, so dass hier von einem Transferprozess gesprochen werden kann.

Tabelle 6

Überblick über das Anwenden der gelernten Inhalte und Methoden am Arbeitsplatz (Häufigkeiten und Mittelwert)

<b>Frage: Die gelernten Inhalte und Methoden der Weiterbildung wende ich jeden Tag an meinem Arbeitsplatz an.</b>			
	Skala	Häufigkeit	Gültige Prozente
trifft überhaupt nicht zu	1	4	2,7
trifft eher nicht zu	2	30	20,5
trifft eher zu	3	72	49,3
trifft vollständig zu	4	40	27,4
Gesamt		146	100,0
nicht beantwortet		2	
Mittelwert	3,4		

Es wurde auch davon ausgegangen, dass es den Teilnehmern leichter fällt systemische Fragetechniken zu erlernen und in ihren beruflichen Alltag zu übertragen, als aktionsorientierte Methoden. Diese Annahmen wurden anhand von zwei Fragen mit einer vierstufigen Häufigkeitsantwortskala operationalisiert. Die Verteilung der Antworten der Teilnehmer wird in den folgenden Diagrammen 7 und 8 in Form von Prozenten dargestellt.

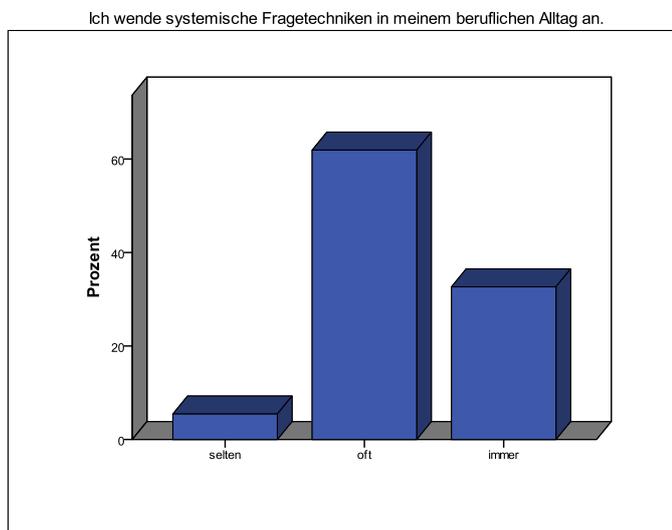


Abbildung 7: Anwendung systemischer Fragetechniken (Prozentangaben)

Ich integriere aktionsorientierte systemische Methoden (z. B. Familienbrett, Skulpturarbeit usw.)  
in meine Arbeit.

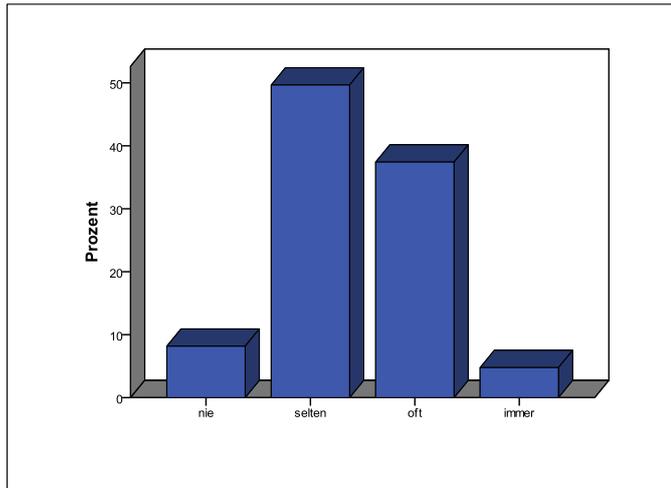


Abbildung 8: Anwendung aktionsorientierter Methoden (Prozentangaben)

Es zeigt sich ein eindeutiges Bild: Alle befragten Personen gaben an, systemische Fragetechniken in ihrem beruflichen Alltag zu verwenden. Ein sehr geringer Anteil von 5.4 % (8) verwendet dabei die Technik der systemischen Fragen nur *selten*, dagegen 61.9 % (91) *oft* und 32.7 % (48) *immer*. Keiner der Teilnehmer beantwortete diese Frage mit *nie*. Im Gegensatz dazu gaben 8.2 % (12) und 49.7% (73) der befragten Personen an, *nie* oder nur *selten* aktionsorientierte Methoden in ihren beruflichen Alltag zu integrieren. 34.7 % (55) nutzen sie *oft* und nur 4.8 % (7) Personen *immer*. Bei beiden Items kam es zu einer fehlenden Antwort. Damit werden obige Ergebnisse, welche darlegten, dass die systemischen Fragetechniken leichter erlernt und übertragen werden, ein weiteres Mal bestätigt. Anhand einer Korrelation wurde überprüft, ob zwischen der Anwendung von aktionsorientierten Methoden und bereits längerer Erfahrung im Beratungsbereich ein Zusammenhang besteht. Es zeigte sich ein signifikantes Ergebnis. Dies lässt darauf schließen, dass bereits vorhandene Berufserfahrung im beraterischen Kontext und Übung es erleichtert die aktionsorientierten Methoden anzuwenden.

Tabelle 7

Zusammenhang zwischen Anwendung aktionsorientierter Methoden und bereits vorhandene Berufserfahrung im beratenden Kontext.

		Ich integriere aktionsorientierte systemische Methoden (z. B. Familienbrett, Skulpturarbeit usw.) in meine Arbeit.	Ich arbeitete bereits vor Beginn der Weiterbildung mehrere Jahre in einem beratenden Kontext.
Ich integriere aktionsorientierte systemische Methoden (z. B. Familienbrett, Skulpturarbeit usw.) in meine Arbeit.	Korrelation nach Pearson	1	,209*
	Signifikanz (2-seitig)		,012
	N	147	145
Ich arbeitete bereits vor Beginn der Weiterbildung mehrere Jahre in einem beratenden Kontext.	Korrelation nach Pearson	,209*	1
	Signifikanz (2-seitig)	,012	
	N	145	146

\*. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

#### 7.4 Veränderungen

Als Evaluationskriterium wurde die dritte Stufe des Modells von Kirkpatrick (1976) definiert. Wie bereits im theoretischen Teil dieser Arbeit erwähnt, wird diese Stufe definiert als Transfer bzw. als eine Veränderung im Verhalten welche auf das Training oder die Weiterbildung zurück zu führen ist. Zur Analyse dieser Fragestellung wurden folgende Items operationalisiert: „Ich konnte nach der Weiterbildung eine berufliche Weiterentwicklung feststellen“, „Ich konnte nach der Weiterbildung eine persönliche Weiterentwicklung feststellen“.

Die Ergebnisse der ersten Frage zeigen, dass 67.3 % mit dieser Aussage *vollständig* und 25.9 % *trifft eher zu* übereinstimmen. 5.4 % konnten dieser Aussage *eher nicht zu* stimmen und nur 1.4 % konnten nach ihrem subjektiven Empfinden keine berufliche Weiterentwicklung feststellen. Zudem zeigt sich ein hoher Mittelwert von  $M = 3.6$  mit einer  $SD = .61$  wie die folgende Tabelle 8 zeigt.

Tabelle 8

Überblick über die berufliche Weiterentwicklung (Häufigkeiten und Mittelwerte)

<b>Frage: Ich konnte nach der Weiterbildung eine berufliche Weiterentwicklung feststellen.</b>			
	Skalenwerte	Häufigkeit	Gültige Prozent
trifft überhaupt nicht zu	1	2	1,4
trifft eher nicht zu	2	8	5,4
trifft eher zu	3	38	25,9
trifft vollständig zu	4	99	67,3
Gesamt		147	100,0
nicht beantwortet		1	
Mittelwert	3,6		

Ein etwas anderes Ergebnis zeigte sich bei der zweiten Frage: Hier empfanden 71.2 %, dass die Weiterbildung zu einer persönlichen Weiterentwicklung geführt hat. 26.7 % können der Aussage *nicht vollständig zustimmen* und nur 2.1 % *stimmen eher nicht zu*. Die Aussage *trifft überhaupt nicht zu* bestätigte keine der befragten Personen wie die Tabelle 9 zeigt. Der gemittelte Wert über diese Aussage liegt mit  $M = 3.7$  und einer  $SD = .61$  noch etwas über dem vorherigen. Diese Ergebnisse bestätigen die Annahme, dass die Weiterbildung nicht nur zu einer beruflichen, sondern auch zu einer privaten Weiterentwicklung führt.

Tabelle 9

Überblick über die persönliche Weiterentwicklung (Häufigkeiten und Mittelwerte)

<b>Frage: Ich konnte nach der Weiterbildung eine persönliche Weiterentwicklung feststellen.</b>			
	Skala	Häufigkeit	Gültige Prozent
trifft eher nicht zu	2	3	2,1
trifft eher zu	3	39	26,7
trifft vollständig zu	4	104	71,2
Gesamt		146	100
nicht beantwortet		2	
Mittelwert	3,7		

Da jedoch die Annahme besteht, dass die Weiterbildung vor allem auf eine Veränderung im beruflichen Bereich abzielt wurde dies anhand der folgenden Frage: „Ich konnte nach Abschluss der Weiterbildung eine Veränderung in meiner Arbeit feststellen“ speziell operationalisiert. Anhand zwei folgenden explorativen Fragen „Wenn ja, wie würden Sie diese Veränderung in Ihrer Arbeitsweise beschreiben?“ sowie „Was glauben Sie, woran Ihre Kollegen die Veränderung in Ihrer Arbeitsweise bemerken?“ sollte untersucht werden, welche Art von Veränderung die Teilnehmer in ihrer Arbeitsweise feststellen. Um den systemischen Ansatz in der Arbeit aufzufassen gibt das letzte Item einen Einblick in die Methode des zirkulären Fragens.

Die Frage, ob die Teilnehmer eine Veränderung in ihrer Arbeit feststellen konnten, beantworteten 53.7 % mit *trifft vollständig zu* und 41. 5 % mit *trifft eher zu*, nur 4.1 % konnten dem Item *eher nicht* bzw. 0.7 % *überhaupt nicht* zustimmen wie in folgender Tabelle 10 zu sehen ist.

Tabelle 10

Veränderung in der Arbeit nach Abschluss der Weiterbildung

<b>Frage: Ich konnte nach Abschluss der Weiterbildung eine Veränderung in meiner Arbeit feststellen.</b>			
	Skala	Häufigkeit	Gültige Prozente
trifft überhaupt nicht zu	1	1	,7
trifft eher nicht zu	2	6	4,1
trifft eher zu	3	61	41,5
trifft vollständig zu	4	79	53,7
Gesamt		147	100,0
nicht beantwortet		1	
Mittelwert	3,5		

Die Auswertung der ersten offenen Frage machte deutliche, dass die Weiterbildung bei mehr als einem Viertel der befragten Personen 29.8 % (40) dazu beigetragen hat nicht mehr die Verantwortung zur Lösung eines Problems bei sich selbst zu sehen, sondern diese an den Klienten zu übertragen und sich von diesem leichter abzugrenzen. Diese veränderte Arbeitsweise wirkt auf 18.6 % (25) der systemischen Berater positiv in Hinblick auf eine höhere Arbeitszufriedenheit sowie ein sicherer und gelassener Umgang mit den Klienten aus. Einigen Aussagen zu Folge kommt es hier zu einem zirkulären Prozess, da die veränderte Arbeitshaltung dem Klienten gegenüber, diesem zu einer positiven Lösungsfindung verhilft, im Gegenzug dieser wiederum dem Berater in einer zufriedeneren Haltung und mit mehr Wertschätzung gegenüber tritt. Generell gaben 14.2 % (19) Personen an, ein professionelleres und sichereres Auftreten durch die Weiterbildung erlangt zu haben. Eine weitere veränderte Arbeitshaltung in Form von einer lösungs- und ressourcenorientierten Betrachtungsweise der Problemstellung nannten 30.4 % (42) der befragten Personen.

Zudem nannten 20.3 % (28) Personen, dass sie nun nicht mehr das Individuum im Einzelnen sehen, sondern immer den Kontext und das System in welchem die Person interagiert und kommuniziert mit in ihre Betrachtung einbeziehen. Sie entwickeln demnach einen systemischen Blick auf die Zusammenhänge in den Beziehungssystemen. Die Auswertung zeigte weiterhin, dass 18.1 % (25) der Teilnehmer sich durch die große Methodenvielfalt, welche sie in der Weiterbildung erlernen, in ihrer Arbeit sicherer fühlen. Auch gaben 20.3 % (28) der befragten Personen an, insgesamt zeiteffektiver, zielorientierter oder strukturierter in Gesprächen zu arbeiten und somit die Wirksamkeit der Beratung zu erhöhen. Als weiterer Punkt wird von 18.8 % (26) eine wertschätzende Grundhaltung gegenüber den Klienten und

Kollegen genannt. Diese wirkt sich beispielsweise positiv auf die Beziehungsgestaltung in der Beratung aus.

Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse, dass die vermittelten systemischen Methoden erlernt und auf die beruflichen Problemstellungen übertragen werden können. Zudem wurde hier deutlich, dass die Ziele der Ausbildung (s. Kapitel 4.4.1) erreicht wurden. Da 14 Datensätze nicht ausgefüllt waren, wurde bei dieser Frage nur mit  $N = 134$  (100.0 %) statt 148 Antworten gerechnet.

Da die zweite offene Frage, welche sich auf die Einschätzung der Kollegen über die Veränderung bezog, von 27 Personen nicht beantwortet wurde, beträgt die Stichprobengröße  $N = 121$  (100.0 %). Ausgehend von diesen 100.0 % gaben 10.7 % (13) der befragten Personen an, selbstständig bzw. ohne Kollegen zu arbeiten bzw. den Arbeitsplatz nach oder noch innerhalb der Weiterbildung gewechselt zu haben, so dass die Kollegen keine Veränderung beurteilen können. Die ausgewerteten Fragen zeigten, dass 19.8% der Berater glauben, dass die Kollegen sie nach der Weiterbildung ruhiger und gelassener, sowie zufriedener in und mit ihrer Arbeit (5.8 %) erleben. Als weitere wesentliche Veränderung werde den Kollegen die veränderte Arbeitshaltung in Form von erheblich strukturierter, effektiver, zielorientierter, handlungsorientierter, klarer, erfolgreicher und sicherer im Umgang mit Klienten bewusst (19.0 %). Zusätzlich gaben 17.3 % der Teilnehmer an, neue Methoden wie beispielsweise systemische Fragen zu verwenden und Situationen anders zu analysieren, welches den Kollegen auffällt bzw. für Außenstehende teilweise, nach Aussage eines Beraters, sogar komisch wirkt. Auch das ressourcenorientierte Arbeiten ist eine Veränderung in der Arbeitsweise, welches den Kollegen bewusst werden würde (10.7 %). Neben den neuen Methoden erkennen die Kollegen zusätzlich eine veränderte systemische Grundhaltung, die sich z. B. durch mehr Wertschätzung gegenüber Klienten oder dem Einnehmen eines Perspektivenwechsels auszeichnet (14.8 %). 4.1 % der befragten Personen finden, dass die Veränderung in Form der Einnahme einer anderen Rolle im Team oder der Übernahme von mehr Führungsverantwortung stattfindet. Zudem gehen 5.0 % davon aus, dass den Kollegen die Veränderung anhand der besseren Abgrenzung zu den Klienten auffällt. Des Weiteren finden 4.1 %, dass sie nach der Weiterbildung toleranter gegenüber anderen Sichtweisen und Meinungen und offener gegenüber kreativen Ideen geworden sind, sowie mehr Akzeptanz gegenüber anderen Lebenseinstellungen gewonnen haben.

### 7.5 *Transfereinflussfaktoren*

Nach Aussage der Experten unterstützt der Besuch einer Peergruppe oder die regelmäßige Teilnahme an systemischer Supervision nach der Weiterbildung den Lerntransfer. Die folgenden Items „Ich besuche weiterhin eine Peergruppe“ und „Ich

besuche weiterhin systemische Supervision“ sollten Aufschluss über den persönlichen Austausch mit anderen systemisch arbeitenden Personen der Teilnehmer nach der Weiterbildung bringen. Die Ergebnisse zeigen, dass genau 50 % der Berater *keine* und nur 23,6 % weiterhin eine Peergruppe besuchen. Der Mittelwert dieser Frage beträgt  $M = 2.1$  und die  $SD = 1.3$  wie die folgende Tabelle 11 zeigt.

Tabelle 11

Anzahl der Personen die eine Peergruppe besuchen (Häufigkeiten und Mittelwert)

<b>Frage: Ich besuche weiterhin eine Peergruppe.</b>			
	Skala	Häufigkeit	Gültige Prozent
trifft überhaupt nicht zu	1	74	50,0
trifft eher nicht zu	2	16	10,8
trifft eher zu	3	23	15,5
trifft vollständig zu	4	35	23,6
Gesamt		148	100,0
Mittelwert	2,1		

Auch der Mittelwert von  $M = 2.4$  bei der zweiten Frage liegt eher im durchschnittlichen Bereich. Anhand folgender Tabelle 12 wird deutlich, dass zwar mit 36,1 % ein relativ geringer Anteil nach der Weiterbildung überhaupt keine systemische Supervision besucht, aber auch nur 28,6 % das Item mit *trifft vollständig zu* bewerten. Der höhere Mittelwert ( $M = 2.4$ ;  $SD = 1.3$ ) im Vergleich zur vorherigen Frage ergibt sich durch die häufigen Antworten im mittleren Feld.

Tabelle 12

Anzahl der Personen die weiterhin eine systemische Supervision besuchen (Häufigkeiten und Mittelwert)

<b>Frage: Ich besuche weiterhin systemische Supervision.</b>			
	Skala	Häufigkeit	Gültige Prozent
trifft überhaupt nicht zu	1	53	36,1
trifft eher nicht zu	2	25	17,0
trifft eher zu	3	27	18,4
trifft vollständig zu	4	42	28,6
Gesamt		147	100
nicht beantwortet		1	
Gesamt		148	
Mittelwert	2,4		

Zur Analyse des beruflichen Umfelds der Teilnehmer und aufbauend auf den Ergebnissen der Interviews und der theoretischen Vorüberlegungen wurde weiterhin die Annahme aufgestellt, dass ein systemisch arbeitendes und unterstützendes Umfeld die Übertragung des Gelernten auf das Arbeitsfeld erleichtert. Folgende Fragen sollen über diese Annahme Aufschluss geben:

- Ich arbeite in einem Team von systemisch arbeitenden Kollegen.
- Mein Vorgesetzter unterstützt meine systemische Arbeitsweise.
- Meine Kollegen unterstützen meine systemische Arbeitsweise.

Die Ergebnisse zeigen, dass zwar viele der befragten Personen nur teilweise in einem Team von systemisch arbeitenden Kollegen tätig sind, der Mittelwert liegt hier bei  $M = 2.3$  und  $SD = .90$  ( $N = 148$ ), die Unterstützung seitens der Kollegen ( $M = 3.0$ ;  $SD = .99$ ;  $N = 146$ ) und der Vorgesetzten ( $M = 3.0$ ;  $SD = .90$ ;  $N = 142$ ) jedoch generell hoch ist. Zusätzlich wurde untersucht inwieweit die befragten Personen Möglichkeiten in ihrem Arbeitsalltag sehen die erlernten Inhalte anzuwenden. Dabei zeigte sich, dass die meisten befragten Personen genügend Möglichkeiten und auch den zeitlichen Spielraum haben, die gelernten Methoden an ihrem Arbeitsplatz anzuwenden wie die Tabellen 13 und 14 zeigen.

Tabelle 13

Möglichkeiten das Gelernte in der Praxis anzuwenden (Häufigkeiten und Mittelwerte)

<b>Frage: Ich habe genügend Gelegenheiten, das Gelernte in meinem Arbeitsalltag anzuwenden.</b>			
	Skala	Häufigkeit	Gültige Prozente
trifft überhaupt nicht zu	1	3	2,1
trifft eher nicht zu	2	19	13,2
trifft eher zu	3	59	41,0
trifft vollständig zu	4	63	43,8
Gesamt		144	100,0
nicht beantwortet		4	
Gesamt		148	
Mittelwert	3,3		

Tabelle 14

Zeitlichen Spielraum die gelernten Inhalte anzuwenden(Häufigkeiten und Mittelwerte)

<b>Frage: Mein Arbeitsalltag lässt es zeitlich <u>nicht</u> zu, die gelernten Inhalte anzuwenden.</b>			
	Skala	Häufigkeit	Gültige Prozente
trifft überhaupt nicht zu	1	101	68,2
trifft eher nicht zu	2	35	23,6
trifft eher zu	3	11	7,4
trifft vollständig zu	4	1	,7
Gesamt		148	100,0
Mittelwert	1,4		

## 7.6 Motivation

Aufbauend auf den Ergebnissen von Noe (1986) wird davon ausgegangen, dass der Lerntransfer besser ausfällt, wenn die Motivation hoch bzw. das Ziel und der Nutzen mit der Teilnahme bereits vor dem Training bewusst ist. Den Teilnehmern der Befragung wurden auf der Grundlage der Ergebnisse der Experteninterviews folgende verschiedene Motivationsgründe zur Auswahl zur Verfügung gestellt:

- Motivation/um mich danach selbstständig machen zu können.
- Motivation/um meine beruflichen Aufstiegschancen zu erhöhen.
- Motivation/um mich auf eine Stelle in einer Beratungspraxis zu bewerben.
- Motivation/um mein Handwerkzeug für den beruflichen Alltag zu erweitern.
- Motivation/um mich beruflich und fachlich weiter zu qualifizieren.
- Motivation/um meine Jobchancen zu erhöhen.
- Weitere Gründe (bitte nennen)

Da die Möglichkeit bestand, dass einzelne Personen unterschiedliche Ziele mit der Weiterbildung verfolgten, war eine Mehrfachnennung möglich. Zudem konnte in dem Feld *weitere Gründe* Angaben gemacht werden, falls die vorgegebenen Antwortmöglichkeiten nicht den individuellen Zielen und der Motivation entsprachen. Alle befragten Personen nannten mindestens einen der vorgegebenen Motivationsfaktoren. 16.9 % der Berater verbanden mit der Teilnahme das Ziel sich danach selbstständig zu machen und 14.2 % benötigen die Weiterbildung um sich auf eine Stelle in einer Beratungspraxis zu bewerben. 31.8 % der Teilnehmer sehen mit dieser Weiterqualifizierung erhöhte berufliche Aufstiegschancen und allgemeine verbesserte Jobchancen verbanden 36.5 % mit der Teilnahme. Bis auf 1.4 % (2) hatten alle Personen (98.6 %) das Ziel sich mit der Ausbildung beruflich und fachlich weiter zu qualifizieren, sowie 97.3 % wollten ihr Handwerkzeug für den beruflichen Alltag erweitern.

Die Teilnehmer der Befragung konnten am Ende der Auswertung noch weitere Gründe nennen. Das folgende Abbildung 9 veranschaulicht die genannten Gründe an der Weiterbildung teilzunehmen. Es wurde bei dieser Aufstellung mit N = 34 gerechnet.

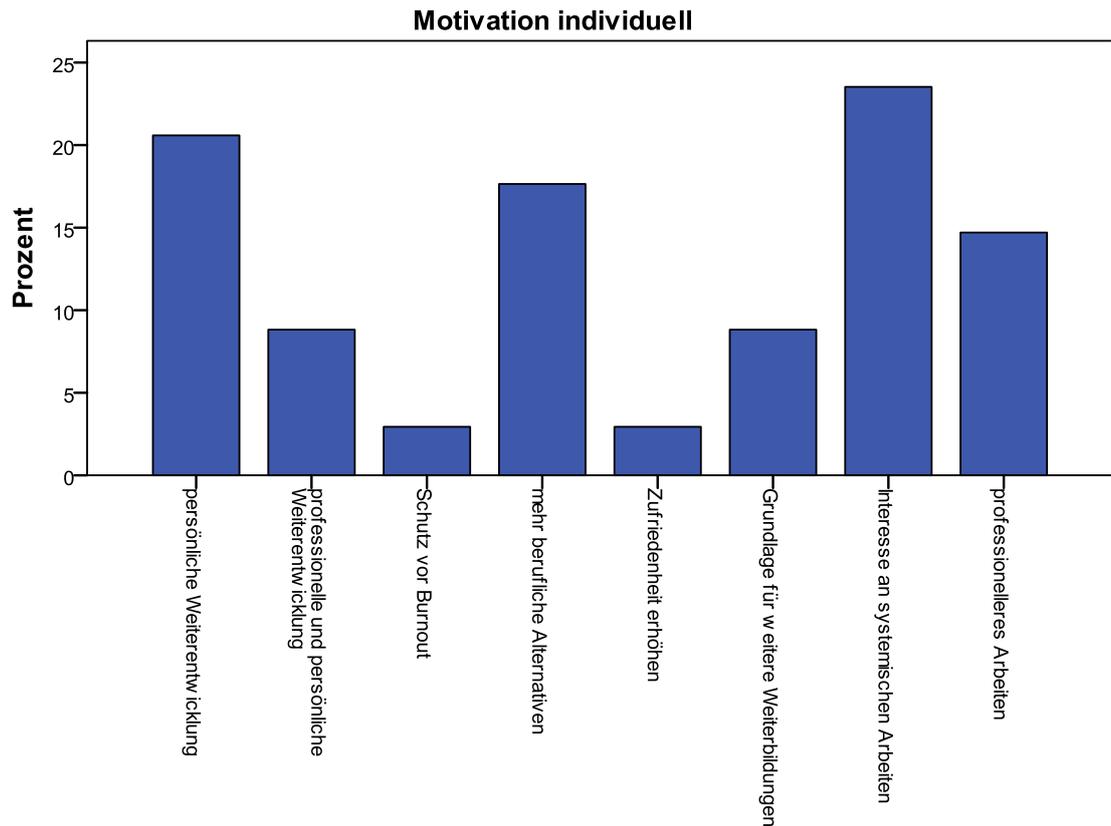


Abbildung 9: Individuelle Gründe für die Teilnahme an der Weiterbildung

### 7.7 Design der Weiterbildung

Aufbauend auf der Theorie der identischen Elemente von Thorndike und Woodworth (1901) wurde untersucht inwieweit die Inhalte der Weiterbildung den beruflichen Alltag der Teilnehmer widerspiegeln. Es wird davon ausgegangen, dass ähnliche Elemente zwischen dem Lern- und Funktionsfeld zu einer besseren Übertragung auf die späteren berufliche Problemstellungen beitragen. Die folgende Tabelle 15 zeigt die Items mit den Häufigkeitsangaben und Mittelwerten zur Operationalisierung der Fragestellung.

Tabelle 15

Einfluss der Übungen im Seminar auf die spätere Praxisanwendung (Häufigkeiten und Mittelwerte)

<b>Frage: Das Üben in den Seminaren an praxisnahen Beispielen hat mir geholfen, die gelernten Inhalte in der Praxis anzuwenden.</b>			
	Skala	Häufigkeit	Gültige Prozente
trifft eher nicht zu	2	2	1,4
trifft eher zu	3	59	39,9
trifft vollständig zu	4	87	58,8
Gesamt		148	100,0
Mittelwert	3,6		

Die Ergebnisse zeigen, dass in den Seminaren ein praxisnahes Lernen stattfindet und dieses die Teilnehmer dabei unterstützt, das Gelernte auch nach der Weiterbildung anzuwenden wie der Mittelwert von  $M = 3.6$  und  $SD = .52$  zeigt. Eine Analyse der Frage nach der Umsetzung der Seminarinhalte in der Praxis zeigt, dass sich insgesamt 40.5 % der Berater noch mehr Übungsmöglichkeiten wie Tabelle 16 zeigt, gewünscht hätten.

Tabelle 16

Übersicht über Anzahl Personen die mehr Übungsmöglichkeiten benötigt hätte (Häufigkeiten und Mittelwert)

<b>Frage: In der Praxis musste ich feststellen, dass ich noch mehr Übungsmöglichkeiten benötigt hätte.</b>			
	Skala	Häufigkeit	Gültige Prozente
trifft überhaupt nicht zu	1	14	9,5
trifft eher nicht zu	2	74	50,0
trifft eher zu	3	52	35,1
trifft vollständig zu	4	8	5,4
Gesamt		148	100,0
Mittelwert	2,4		

Es wurde auch deutlich, dass der Mittelwert des folgenden Items in Tabelle 17 mit  $M = 2.9$  über dem Durchschnitt liegt, der Aussagen jedoch 45.2 % mit *trifft eher zu* und 34.9 % *trifft eher nicht zu* zustimmen konnten.

Tabelle 17

Übersicht über die Übereinstimmung zwischen den Übungen in den Seminaren und den beruflichen Problemstellungen (Häufigkeiten und Mittelwerte)

<b>Frage: Die Übungen und Falldarstellungen in den Seminaren entsprachen meinem beruflichen Kontext.</b>			
	Skala	Häufigkeit	Gültige Prozente
trifft überhaupt nicht zu	1	2	1,4
trifft eher nicht zu	2	51	34,9
trifft eher zu	3	66	45,2
trifft vollständig zu	4	27	18,5
Gesamt		146	100,0
nicht beantwortet		2	
Mittelwert	2,9		

Generell werden jedoch die Inhalte als sehr relevant für den Berufsalltag und die damit verbundenen Problemstellungen gesehen, wie die folgende Tabelle 18 zeigt. Der hier sehr gering erscheinende Mittelwert von  $M = 1.6$  und  $SD = .76$  ergibt sich daraus, dass diese Frage verneint gestellt wurde. Insgesamt stimmen der Aussage „die

behandelten Inhalte in der Weiterbildung haben wenig mit meinem Berufsalltag zu tun“  
53.8 % der Berater mit *trifft überhaupt nicht zu* bei.

Tabelle 18

Übersicht über die Relevanz der Inhalte in der Weiterbildung für den Berufsalltag.

<b>Frage: Die behandelten Inhalte in der Weiterbildung haben wenig mit meinem Berufsalltag zu tun.</b>			
	Skala	Häufigkeit	Gültige Prozente
trifft überhaupt nicht zu	1	78	53,8
trifft eher nicht zu	2	46	31,7
trifft eher zu	3	19	13,1
trifft vollständig zu	4	2	1,4
Gesamt		145	100,0
nicht beantwortet		3	
Mittelwert	1,6		

Die systemischen Methoden werden nach Aussage der Seminarleiter und Supervisoren meist in Form von Rollenspielen und Übungen, deren Inhalte oft aus dem Berufsfeld der Teilnehmer entnommen werden, erlernt. Die Hälfte der Berater stimmten der Aussage, „die erlernten Methoden lassen sich auf viele verschiedene Kontexte in meiner Arbeit anwenden“ mit *trifft vollständig zu* und zusätzlich 43.2 % der Abstufung *trifft eher zu*, bei. Aus diesem Grund kann hier von einem sehr praxisnahen Lernen ausgegangen werden. Die Ergebnisse zeigen zudem, dass Teilnehmer in den Seminaren Ideen und Anregungen bekommen, welche Methoden sie auf ihre individuellen beruflichen Situationen und Problemstellungen anwenden können, d.h. die Übungen und Rollenspiele müssen thematisch dem Arbeitsfeld der Teilnehmer entsprechen. Zusätzlich wird auch hier wieder deutlich, dass eine Übertragung der gelernten Methoden auf die beruflichen Problemstellungen stattfindet, wie die folgende Tabelle 19 zeigt.

Tabelle 19

Übersicht über die Relevanz der erlernten Methoden für den beruflichen Alltag

<b>Frage: Die erlernten Methoden lassen sich auf viele verschiedene Kontexte in meiner Arbeit anwenden.</b>			
	Skala	Häufigkeit	Gültige Prozente
trifft überhaupt nicht zu	1	1	,7
trifft eher nicht zu	2	9	6,2
trifft eher zu	3	63	43,2
trifft vollständig zu	4	73	50,0
Gesamt		146	100,0
nicht beantwortet		2	
Mittelwert	3,4		

Insgesamt 14.9 % (N=148) würden sich in den Seminaren noch mehr Möglichkeiten wünschen die gelernten Methoden üben und vertiefen zu können.

Ferner wurde der Frage nachgegangen inwieweit das Bearbeiten der beruflichen Fälle der Teilnehmer in der Supervision ihnen für ihren Arbeitsalltag hilft. Ein eindeutiges Ergebnis von 94.7 % für die beiden positiven Abstufungen zeigt, dass die Teilnehmer die Supervision als sehr unterstützend empfanden.

Tabelle 20

Einfluss der Supervision auf den beruflichen Alltag (Häufigkeiten)

<b>Frage: Ich konnte aus den Fällen in der Supervision viel für meinen beruflichen Alltag mitnehmen.</b>			
	Skala	Häufigkeit	Gültige Prozente
trifft überhaupt nicht zu	1	1	,7
trifft eher nicht zu	2	7	4,8
trifft eher zu	3	69	47,6
trifft vollständig zu	4	68	46,9
Gesamt		145	100,0
nicht beantwortet		3	
Mittelwert	3,4		

Zusätzlich wurde in zwei Items nach der Arbeitsweise in der Supervision gefragt, da zum einen die Annahme besteht, dass die Fallarbeit in der Supervision generell dazu beiträgt die systemischen Sichtweisen, Haltungen und Methoden zu verinnerlichen. Zum anderen wird davon ausgegangen, dass vor allem die Methode des Reflecting Team in der Live-Supervision dazu beiträgt die systemischen Methoden besser zu vertiefen. Folgende Ergebnisse sind zu berichten:

Tabelle 21

Einfluss der Supervision auf das systemische Arbeiten (Mittelwerte)

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
Die Fallarbeit in der Supervision hat mir geholfen, die systemischen Sichtweisen und die Haltung zu verinnerlichen.	147	2	4	3,7	,47
Reflecting Team in der Live-Supervision hat mir geholfen, die systemischen Methoden besser zu verinnerlichen.	148	1	4	3,4	,66

Es zeigten sich für beide Aussagen hohe Mittelwerte von  $M = 3.7$  und  $SD = .47$  sowie  $M = 3.4$  und  $SD = .66$ . Es kann somit die Annahme bestätigt gesehen werden, dass die Arbeit in der Supervision den Teilnehmern hilft, eine systemische Grundhaltung zu entwickeln.

## 8. Diskussion, Empfehlung und Ausblick

### 8.1 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Ziel dieser qualitativen Studie war es die Wirksamkeit der Weiterbildung zum systemischen Berater zu evaluieren. Dabei wurde als Evaluationskriterium die dritte Stufe des Modells von Kirkpatrick (1976), der Lerntransfer, gewählt. Als Transfer- und Wirksamkeitskriterien galt das Entwickeln einer systemischen Grundhaltung, das Anwenden von unterschiedlichen systemischen Interventionsmethoden auf berufliche Problemstellungen, sowie eine Veränderung im beruflichen Verhalten. Hierzu wurden in einer Voruntersuchung sieben Seminarleiter und Supervisoren des praxis instituts interviewt. Aufbauend auf den Ergebnissen der Interviews entwickelte die Autorin einen Fragebogen. Mit diesem wurden der Lerntransfer, sowie Faktoren, die diesen beeinflussen, explorativ bei den ehemaligen Teilnehmern der Weiterbildung erhoben.

Alle Items, die das Konstrukt systemische Grundhaltung messen sollten, zeigten einen sehr hohen Mittelwert. Demnach kann die Annahme, dass die Teilnehmer nach der Weiterbildung eine systemische Grundhaltung entwickeln, als bestätigt gesehen werden. 70% der befragten Personen gaben sogar an, bereits während der 2-jährigen Weiterbildung eine systemische Grundhaltung entwickelt zu haben. Zudem zeigt dieses Ergebnis, dass bereits ab dem ersten Curriculum dieser Prozess von den Seminarleitern und Supervisoren unterstützt wird.

Ferner konnte gezeigt werden, dass die Teilnehmer der Weiterbildung eine Vielzahl an unterschiedlichen systemischen Interventionsmethoden erlernen und diese auch in ihrem beruflichen Alltag anwenden können. Dabei kann die Annahme, dass die systemischen Fragetechniken im Gegensatz zu den aktionsorientierten Methoden leichter übernommen werden, als betätigt angesehen werden. Es zeigte sich weiterhin eine signifikante Korrelation zwischen den bereits vorhandenen beraterischen Erfahrungen vor und dem Anwenden der aktionsorientierten Methoden nach der Weiterbildung. Dieses Ergebnis macht deutlich, dass vor allem Personen, die über weniger Berufserfahrung im Beratungsbereich verfügen, für letztere Interventionstechnik genügend Übungsmöglichkeiten in den Seminaren und Fallarbeit in der Supervisionen benötigen, damit sie diese auch in der Praxis weiter anwenden. Da die Weiterbildungsgruppen bezüglich ihrer Berufskontexte und bereits vorhandenen Berufserfahrungen sehr heterogen zusammengesetzt sind, wird eine genaue Analyse der individuellen Bedürfnisse benötigt. Demnach könnte eine homogenere Zusammensetzung der Gruppen den Transfer der aktionsorientierten Methoden unterstützen. Andererseits liegt in der Heterogenität auch eine Stärke der Weiterbildung. Aus der Theorie des Modell-Lernens von Bandura (1977) weiß man, dass Personen

durch Beobachtungen von Modellen lernen. Bezüglich der Weiterbildung heißt dies, dass Personen mit weniger Berufserfahrung sich an Teilnehmern mit bereits vorhandener Erfahrung orientieren und von diesen viel lernen können. Ob es sinnvoll ist die Teilnehmergruppen nach deren bereits vorhandenen Berufserfahrung zu trennen, um besser auf die jeweiligen Bedürfnisse der Teilnehmer einzugehen zu können oder ob die jetztige heterogene Zusammensetzung den Lerntransfer besser fördert, ist eine Fragstellung, die man in Zukunft noch genauer betrachten sollte.

Generell konnten 53.7 % nach der Weiterbildung eine Veränderung in ihrer Arbeitsweise feststellen. Weitere 41.5 % stimmten dieser Aussage mit *trifft eher zu* bei. Fast 30.0 % der befragten Personen gaben an, dass sie sich nun nicht mehr verantwortlich dafür fühlen, die Probleme des Klienten zu lösen, sondern sich eher in einer beratenden Funktion sehen, in der sie dem Klienten helfen, Lösungen zu finden. 18.6 % entwickelten durch diese veränderte Arbeitsweise ein sichereres Auftreten und eine höhere Arbeitszufriedenheit. 14.2 % der Personen erlangten durch die Weiterbildung ein professionelleres und sichereres Auftreten. Dieses Ergebnis deckt sich mit jenen von Rieforth (1997) und Hipp (1995) (s. Kapitel 4.5). Grundsätzlich sind diese Prozentangaben auf den ersten Blick eher niedrig. Es handelte sich hier jedoch um eine offene Frage, deren Schwierigkeit darin lag, dass die Teilnehmer spontan eine Selbsteinschätzung über die eigene Veränderung geben sollten. Betrachtet man die Ergebnisse vor diesem Hintergrund zeigte sich, dass die Teilnehmer sehr ähnliche Veränderungen bei sich entdecken konnten, somit können die Angaben als ein sehr aussagekräftiges Ergebnis angesehen werden.

Da unterschiedliche Forschungsergebnisse zeigten, dass verschiedene Faktoren wie beispielsweise das Trainingsdesign oder Faktoren des Arbeitsumfeldes den Lerntransfer beeinflussen, war das Ziel der folgenden Untersuchung verschiedene Einflussgrößen zu explorieren, die in diesem spezifische Setting eine Rolle spielen könnten. Ein Ergebnis der Experteninterviews war, dass ein sozialer Austausch in Form von Peergruppen den Transfer in das Berufsfeld unterstützt. Auch Schaper (2004 zit. nach Nerdinger, Blickle, Scharper, 2008) eruiert, dass eine Unterstützung und Begleitung von Lern- und Übungsgruppen für einen langfristigen Transferprozess als notwendig betrachtet werden können. Die Ergebnisse des Fragebogens zeigten jedoch, dass nur 39.1 % der Teilnehmer nach der Weiterbildung zum fachlichen Austausch weiterhin eine Peergruppe besuchen. Im Vergleich zu den vorherigen Ergebnissen wird diese Grundidee des Instituts von den Teilnehmern nur teilweise mitgetragen. Inhalt der Weiterbildung und Aufgabe der Seminarleiter und Supervisoren ist es während der Ausbildung den Teilnehmern den Nutzen und Mehrwert eines sozialen Austausches in Peergruppen nach der Weiterbildung aufzeigen. Allerdings

hört mit Beendigung des Ausbildungsvertrags der Einfluss der Seminarleitung auf den fortlaufenden sozialen Austausch der Teilnehmer offiziell auf. Hier könnte sich eine spannende Frage für das Institut stellen: Wie könnte die Idee der Weiterbildung, die Fortführung des sozialen Austauschs in Peergruppen, langfristig gefördert und intensiviert werden.

Da es sich bei dieser Untersuchung um ein exploratives Vorgehen handelt, können keine empirisch validierten Aussagen über den Zusammenhang zwischen der Transferleistung und der Motivation gemacht werden. Hierzu wären Korrelationen oder Regressionsrechnungen notwendig. Für derartige Berechnungen müssten jedoch validierte Wirksamkeitskriterien zur Verfügung stehen. Wie jedoch in der Arbeit deutlich wurde, liegt bereits die Schwierigkeit darin, eine allgemeine Definition des systemischen Arbeitens zu erstellen, da durch die unterschiedlichen Ansätze und Theorien hier eine Grenze gesetzt wird. Durch Verhaltensbeobachtungen vor und nach der Weiterbildung könnte man sich der Definition dieser Kriterien annähern, allerdings wird hier immer die Schwierigkeit der Evaluation des Transfers bestehen bleiben. Die Ergebnisse zeigten dennoch, dass jeder der Teilnehmer ein bestimmtes Ziel vor Beginn mit der Weiterbildung verbunden hatte, diese jedoch individuell verschieden waren. 20.0 % der Teilnehmer wollten sich beispielsweise persönlich weiterentwickeln und über 15.0 % erhofften sich ein professionelleres Auftreten. Betrachten wir noch ein mal die Ergebnisse zu den geschlossenen Fragen nach der persönlichen und beruflichen Weiterentwicklung sowie der beruflichen Veränderung, wird deutlich, dass die Motivationsgründe an der Weiterbildung teilzunehmen, den Veränderungen nach der Teilnahme entsprechen. Addiert man die Aussage *trifft vollständig zu* und *trifft eher zu* zusammen, konnten 97.4 % der befragten Personen nach der Weiterbildung eine persönliche Weiterentwicklung feststellen und 14.2 % erlangten ein professionelleres Auftreten. Diese Übereinstimmung der beiden Ergebnisse kann als weiterer Beweis für die Wirksamkeit der Weiterbildung gesehen werden. Des Weiteren nahmen alle befragten Personen freiwillig an der Weiterbildung teil und verbanden ein bestimmtes Ziel mit der Teilnahme. Bereits Noe (1986) postulierte in seinem Modell, dass eine freiwillige Teilnahme an einem Training und das Wissen über den späteren Nutzen der Maßnahme den Lerntransfer erhöhen. Demnach kann davon ausgegangen werden, dass die Ergebnisse zur Motivation in dieser Studie den Lerntransfer der Teilnehmer nach der Weiterbildung positiv beeinflusst haben.

Als ein weiteres Ergebnis dieser Arbeit zeigte sich, dass aus den Inhalten und den Übungen der Weiterbildung die Teilnehmer viel für ihren beruflichen Alltag mitnehmen können und ein sehr praxisnahes Lernen stattfindet, obwohl die Übungen und Fallbeispiele nicht immer den beruflichen Kontexten entsprechen. Damit

widerspricht dieses Ergebnis der Theorie der identischen Elemente von Thorndike und Woodworth (1901), welche die Übereinstimmung zwischen dem beruflichen Umfeld und dem Lernfeld als ein entscheidendes Merkmal für den Transfer betrachten. Es sind jedoch gewisse Punkte zu diskutieren: Nach Mandl et al. (1992) ist die Transferleistung nicht nur abhängig von den objektiv zu betrachtenden und identischen Oberflächenstrukturen, sondern von dem subjektiven Empfinden des Teilnehmers über ähnliche Merkmale der Weiterbildung. Ergänzend ist hinzuzufügen, dass eine Weiterbildung nie komplett dem Funktionsfeld der Teilnehmer entsprechen kann, da immer unvorhergesehene Veränderungen oder zusätzliche Elemente hinzu kommen können. Demnach stellt sich die Frage, welche Elemente identische sein müssen, um einen optimalen Transfer zu erreichen. Diese Frage konnte bis heute noch nicht vollständig geklärt werden (Mandl et al., 1992).

13 der systemischen Berater antworteten auf die offene zirkuläre Frage „Was glauben Sie, woran Ihre Kollegen die Veränderung in Ihrer Arbeitsweise bemerken?“, dass sie selbstständig tätig wären oder aufgrund eines Arbeitsplatzwechsels sich das kollegiale Umfeld verändert habe. Weitere 27 Personen machten keine Angaben zu dieser Frage. Im Vergleich zu den anderen Items ist dies eine relativ große Zahl an fehlenden Antworten. Aus diesem Grund ist hier eine Analyse notwendig. Es stellt sich die Frage, ob und wenn ja, warum es den befragte Personen schwer fällt sich in eine andere Person hinein zu versetzen. Ein Perspektivenwechsel führt dazu, eine Situation aus einer anderen Sichtweise zu betrachten und sein eigenes Verhalten zu reflektieren. In den Ergebnissen wurde deutlich, dass nach der Weiterbildung einige Personen eine andere Position in ihrem Team, auch in Form von mehr Führung oder Abgrenzung gegenüber Kollegen, eingenommen haben. Aus der Arbeits- und Organisationspsychologie weiß man, dass diese durchaus auch positiven Veränderungen zu Problemen wie beispielsweise Neid oder mit einem sozialen Ausschluss aus dem früheren Kollegenkreis verbunden sein können. Diese Aspekte können unterschwellige Konflikte mit anderen oder sich selbst hervorrufen, die man lieber verdrängt, da die Auseinandersetzung mit diesen Arbeit und emotionalen Stress bedeuten können. In der systemischen Beratung weiß man, dass gerade in solchen Situationen das zirkuläre Fragen viel bewegen und anstoßen kann. Es stellt sich nun die Frage, ob um dieser Realität aus dem Weg zu gehen, hier im Vergleich weniger Antworten gegeben wurden.

Die Ergebnisse zeigten weiterhin, dass sich ein Teil der befragten Personen in den Seminaren noch mehr Übungsmöglichkeiten gewünscht hätten. Das Rollenspiel ist ein wichtiges methodisches Werkzeug in der Weiterbildung, um die erlernten Inhalte auch praktisch auszuprobieren. Das Rollenspiel ist jedoch oft mit der Angst verbunden

Fehler zu begehen und sich vor den anderen Gruppenteilnehmer bloß zu stellen. Deshalb fällt es Teilnehmern teilweise schwer sich in dieser Lernform auszuprobieren. Diese Form der Seminararbeit gewinnt erst mit einem gewissen Vertrauen in die Gruppe und in die Seminarleiter an Selbstverständnis. Passiert dies jedoch erst beispielsweise im vierten Curriculum, so bleibt nicht mehr genügend Zeit, um die erlernten Methoden zu üben. Es kann so das Gefühl entstehen, sich nicht ausreichend praktisch ausprobiert zu haben. In einer weiteren Studie würde es sich anbieten, der Frage nachzugehen, ob die Teilnahme an Rollenspielen und damit das praktische Üben der Methoden von bereits vorhandener Berufserfahrung, von Kenntnisse über diese Art des Lernens oder von weiteren Faktoren wie Persönlichkeitsmerkmale, abhängig ist.

Das Ausbildungskonzept beinhaltet neben der Teilnahme an den Seminaren auch die an Supervisionsgruppen- und tagen. Aus diesem Grund wurde auch der Einfluss der Supervision auf den Lerntransfer in die Untersuchung mit einbezogen. 95.0 % der Teilnehmer haben die Supervision und vor allem die Fallarbeit in dieser, bei der Entwicklung einer systemischen Grundhaltung, als hilfreich angesehen. Dennoch nehmen nur 50 % der Teilnehmer weiterhin systemische Supervision in Anspruch. Da hier der Fragebogen nicht mehr genügend differenzierte, können hier nur Vermutungen über die Gründe genannt werden. Die Teilnahme an einer Supervision, vor allem wenn sie nicht vom Arbeitgeber unterstützt wird, ist mit hohen Kosten und einem hohen zeitlichem Aufwand verbunden. Des Weiteren ist die Supervision im Weiterbildungskontext zu unterscheiden von der im Arbeitskontext. Die vorher genannten 95.0 % beziehen sich auf die Supervision im Weiterbildungskontext. Ob die Personen den positiven Einfluss bei einer Supervision im Arbeitskontext sehen wurde in diesem Fragebogen nicht erhoben. Des Weiteren wurde hier nach dem Besuch von systemischer Supervision gefragt. Ob die Teilnehmer an einer anderen Form der Supervision teilnehmen, geht in diese Untersuchung ebenfalls nicht mit ein.

## 8.2 *Kritische Betrachtung der Methode*

Einerseits zeigte die Untersuchung überzeugende Ergebnisse bezüglich der vorher definierten Wirksamkeitskriterien. Andererseits ist die Untersuchung mit methodischen Einschränkungen verbunden, die teilweise bereits in Kapitel 3.5 diskutiert wurde. Des Weiteren wurde auf mögliche Probleme und Grenzen verschiedener Untersuchungsdesigns hingewiesen. Aufgrund der bisher sehr wenigen bekannten Evaluationen und wissenschaftlichen Erkenntnissen über die Wirksamkeit von systemischen Weiterbildungen ging es der Autorin nicht nur darum Hypothesen zu bestätigen, sondern neue Erkenntnisse, Fragestellungen und Zusammenhänge zu entdecken (Reischmann, 2002). Aus diesem Grund wurde ein qualitatives und

exploratives Vorgehen gewählt. Den Vorteilen der qualitativen Methode stehen aber auch gewisse methodische Nachteile gegenüber, die sich auch in dieser Untersuchung zeigten.

Um die Akzeptanz der Ergebnisse zu erhöhen sollten qualitative Interviews nicht von einer einzelnen, sondern möglichst von mehreren Personen durchgeführt werden. Weiterhin sollte eine Interrater-Reliabilitäts-Messung stattfinden, um zu überprüfen, ob die Beurteilung und Auswertung der Interviews nicht zufällig, sondern nach bestimmten Regeln erfolgt ist. Für diese Berechnung hätten jedoch verschiedene Personen die Interviews codieren und auswerten, sowie mit der Methode und der Fragestellung vertraut gemacht werden müssen. Dies war jedoch aus zeitlichen Gründen nicht möglich. Die Problematik bezieht sich auch auf die offenen Fragen (siehe Anhang A2, Item A004\_01; ZE02\_01; ZE03\_01) in der Hauptuntersuchung.

Kritisch anzumerken ist auch, dass erst während der Auswertung des Fragebogens deutlich wurde, dass in diesem die vorherigen systemischen Kenntnisse nicht erhoben wurden. Es könnte durchaus die Möglichkeit bestehen, dass Personen bereits Vorerfahrungen im systemischen Arbeiten durch Fort- oder Weiterbildung erlangt hatten, welche die Transferleistung beeinflussen. Dieser Aspekt müsste als kritische Größe in einer weiteren Untersuchung erhoben werden.

Auch wenn in dieser Untersuchung die meisten Teilnehmer die Weiterbildung innerhalb der letzten vier Jahre abgeschlossen haben, liegt insgesamt die Spannweite der Abschlussjahre bei 13 Jahren. Die Gründe für die geringere Zahl an Antworten aus den vorherigen Jahren müssen differenziert betrachtet werden: Der Fragebogen wurde als Onlinestudie durchgeführt. Das heißt, alle befragten Personen wurden per E-Mail vom Institut über die Studie informiert und um die Mithilfe gebeten. Es kann davon ausgegangen werden, dass in den letzten Jahren mehr Personen im Besitz einer E-Mail-Adresse die Weiterbildung abgeschlossen haben als noch vor ein paar Jahren. Dadurch erhöht sich automatisch die Zahl der angeschriebenen Absolventen aus den letzten Jahren. Weiterhin ändern sich die E-Mail-Adressen im Laufe der Zeit, was bedeutet, dass dem Institut nicht mehr alle aktuellen E-Mail-Adressen vorliegen. Dies betrifft wiederum vor allem die Personen, welche die Ausbildung schon vor längerer Zeit abgeschlossen haben. Allerdings muss auch die Möglichkeit in Betracht gezogen werden, dass bei diesem Personenkreis der enge Bezug zur Ausbildung, dem Institut oder dem systemischen Arbeiten fehlt, die Transfereffekte demnach sich verringerten und somit das Interesse und die Motivation für die Teilnahme an der Evaluation gering war. Diese Thematik führt noch zu einem weiteren Diskussionspunkt: Es gibt wenige Studien, die sich mit der Wirksamkeit von Weiterbildungen über einen längeren Zeitraum beschäftigen. Demnach können wir keine Aussagen darüber machen, ob sich

der Effekt mit der Zeit verstärkt oder verringert. Aus methodischen und zeitlichen Gründen wurde dieser Aspekt in dieser Studie nicht untersucht. Hierzu sind in der Zukunft weitere Untersuchungen notwendig. Dessen ungeachtet kann dieser breite Jahresrange als Stärke dieser Untersuchung gesehen werden, denn somit sind nicht nur Daten einer Weiterbildungsgruppe, sondern von Personen aus unterschiedlichsten Jahrgängen zusammengefasst. Effekte, welche speziell nur aufgrund der Gruppen- und Seminarleiterkonstellationen hätten entstehen können, wurden damit weitgehend ausgeschlossen.

Die Geschlechterverteilung der Stichprobe (74.8 % weibliche und 25.2 % männliche Teilnehmer) spiegelt die allgemeine Seminarzusammensetzung in der Weiterbildung wieder. Es nehmen weniger Männer als Frauen an der Weiterbildung teil. Hier zeigt sich ein allgemeines gesellschaftliches Problem: In sozialen und erzieherischen Berufen sind wesentlich mehr Frauen als Männer beschäftigt (Statistisches Bundesamt, 2005) (hier zahlen nenne). In keiner der Autorin bekannten Studie wurde bisher untersucht, ob und inwieweit das Geschlecht einen Einfluss auf den Lerntransfer ausübt. Dies wäre eine spannende Frage für weitere Untersuchungen.

### 8.3 *Ausblick*

Insgesamt liefert die Studie wichtige Erkenntnisse zum Lerntransfer bei den ehemaligen Teilnehmern der Weiterbildung systemisches Arbeiten in Sozialarbeit, Pädagogik, Beratung und Therapie, eine berufsbegleitende Weiterbildung zur systemischen Beraterin/zum systemischen Berater am praxis institut süd. Die Aussagekraft der Ergebnisse wird gestützt durch die große Stichprobe. Die Untersuchung macht jedoch auch deutlich, wie komplex der Lerntransfer einer Weiterbildung ist und wieviele Variable diesen Prozess beeinflussen. Gerade im Hinblick auf den schnellen technologischen Fortschritt, die gesellschaftlichen Veränderungen und die neuen Entwicklungen im Bereich Gesundheit und Bildung wird lebenslanges Lernen und berufliche Weiterbildung in Zukunft eine wichtige Rolle bei Arbeitgebern und Arbeitnehmer spielen. Aus diesem Grund wird weitere Forschung und Evaluationen benötigt, die neue Erkenntnisse über diesen komplexen Prozess bringen und durch die sich; die noch offenen Fragen beantworten lassen.

**Literaturverzeichnis**

- Alliger, G. M., Tannenbaum, S. I., Bennet, W., Traver, H., & Shotland, A. (1997). A meta-analysis of the relations among training criteria. *Personnel Psychology*, **50**, 258-341.
- Andersen, T. (1987). The reflecting team: dialogue and meta-dialogue in clinical work. *Family Process*, **26**, 415-428.
- Andersen, T. (Hrsg.)(1990). *Das reflektierende Team*. Dortmund: Modernes Leben.
- Arthur, W., Bennett, W., Edens, P. S. & Bell, S. T. (2003). Effectiveness of training in organizations: A meta-analysis of design and evaluation features. *Journal of Applied Psychology*, **88**, 235-245.
- Baldwin, T. & Ford, K. (1988). Transfer of Training. A review and direction for future research. *Personnel Psychology*, **41**, 63-105.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Bates, R. (2004). A critical analysis of evaluation practice: the Kirkpatrick Model and the principle of beneficence. *Evaluation and Program Planning*, **27**, 341-347.
- Beich, U., Krekel, E. & Walden G. (2004). *Berufliche Weiterbildung - welche Kosten tragen die Teilnehmer?* In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.). BWP - Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 2/2004.
- Bergmann, B. & Sonntag, K. (1999). Transfer: Die Umsetzung und Generalisierung erworbener Kompetenzen in den Arbeitsalltag. In: K. Sonntag, (Hrsg.), *Personalentwicklung in Organisationen* (S. 287-312). Göttingen: Hogrefe.
- Bertalanffy, L. v. (1972). Vorläufer und Begründer der Systemtheorie. In R. Kurzrock, (Hrsg.), *Systemtheorie* (Forschung und Information Bd. 12), S. 17-28. Berlin: Colloquium.
- Böse, R. & Schiepek, G. (2000). *Systemische Theorie und Therapie. Ein Handwörterbuch*. 3. Auflage. Heidelberg: Asanger.
- Böttcher, W., Holtappels, H. G. & Brohm, M. (2006). Evaluation im Bildungswesen. In: W. Böttcher, H. G. Holtappels & M. Brohm (Hrsg.), *Evaluation im Bildungswesen - Eine Einführung in Grundlagen und Praxisbeispiele* (S.7-22). Weinheim: Juventa.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. 4., überarbeitete Auflage. Heidelberg: Springer.
- Cecchin, G. (1988). Zum gegenwärtigen Stand von Hypothesieren, Zirkularität und Neutralität – eine Einladung zur Neugier. *Familiendynamik*, **13**, 190-203.
- Colquitt, J. A, LePine, J. A & Noe, R. A. (2000). Toward an integrative theory of training motivation. *Journal of Applied Psychology*, **85**, 678-707.
- Dehm, L. (2004). *Qualitative Evaluation des Trainingstransfers bei Absolventen der Ausbildung zum systemischen Berater*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Mannheim.
- Diekmann, A. (2008). *Empirische Sozialforschung: Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. 19. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

- Frieling, E. & Sonntag, K. (1999). *Arbeitspsychologie*. Bern: Hans Huber.
- Gergen, K. J. (1990). Die Konstruktion des Selbst im Zeitalter der Postmoderne. *Psychologische Rundschau*, **41**, 191-199.
- Gist, M. E, Stevens, C. K. & Bavetta, A.G. (1991): Effects of self-efficacy and post-training intervention on the acquisition and maintenance of complex interpersonal skills. *Personnel Psychology*, **44**, 837-861.
- Grawe, K., Donati, R. & Bernauer, F. (1995). *Psychotherapie im Wandel: von der Konfession zur Profession*. 4. Auflage. Göttingen: Hogrefe.
- Hanke, U. (2004). *Evaluierung von Weiterbildung. Theoretische Grundlagen und praktische Vorschläge*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Haseloff, O. (1971). Lerntransfer und Generalisation. In: O. W. Haseloff & E. Joswieck (Hrsg.), *Psychologie des Lernens* (S. 160-167). Berlin: De Gruyter,.
- Hipp, J. (1995). *Professionalität und Professionalisierung im Beratungsbereich*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Trier.
- Hochholdinger, S. & Schper, N. (2008). Die Bedeutung von Lernkultur und Transfermotivation für betrieblichen E-Learning-Erfolg. *Zeitschrift für Personalpsychologie*, **7**, 81-89.
- Hochholdinger, S., Rowold, J. & Schaper, N. (2008). Praxis- und Forschungsrelevanz von Trainings. In: J. Rowold, S. Hochholdinger & N. Schaper (Hrsg.), *Evaluation und Transfersicherung betrieblicher Training. Modelle, Methoden und Befunde*. (S. 13-29). Göttingen: Hogrefe.
- Hochholdinger, S., Rowold, J. & Schaper, N. (2008). Ansätze zur Trainings- und Transferevaluation. In: J. Rowold, S. Hochholdinger & N. Schaper (Hrsg.). *Evaluations und Transfersicherung betrieblicher Trainings. Modelle, Methoden und Befunde*. (S. 30-53). Göttingen: Hogrefe
- Holton, E. F., III. (1996). The flawed four-level evaluation model. *Human Resource Development Quarterly*, **7**, 5-21.
- Holton, E. F. III (2005) Holton's Evaluation Model: New Evidence and Construct Elaborations. *Advances in Developing Human Resources*, **7**, 37-54.
- Holton, E. F., III, Bates, R. A. & Ruona, W. E. A. (2000). Development of a generalized learning transfer system inventory. *Human Resource Development Quarterly*, **11**, 333-360.
- Holton, E. F. III, Bates, R., Seyler, D. & Carvalho, M. A. (1997) Construct validation of a transfer climate instrument. *Human Resource Development Quarterly*, **8**, 95-113.
- Holton, E. F. III, Chen, H. C. & Naquin, S. S. (2003). An examination of learning transfer systems across organizational settings. *Human Resource Development Quarterly*, **14**, 459-482

- Höft, S. (2006). Erfolgsüberprüfung personalpsychologischer Aufgabenfelder. In: H. Schuler (Hrsg.). *Lehrbuch der Personalpsychologie*, 2., überarbeitete und erweiterte Auflage (S. 761-796). Göttingen: Hogrefe.
- Karg, U. (2006). *Betriebliche Weiterbildungen und Lerntransfer. Einflussfaktoren auf den Lerntransfer im organisationalen Kontext*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Kauffeld, S., Bates, R., Holton, E. F. III & Müller, A. (2008). Das deutsche Lerntransfer-System-Inventar (GLTSi): Psychometrische Überprüfung der deutschsprachigen Version. *Zeitschrift für Personalpsychologie*, **7**, 50-69.
- Khasawneh, S., Bates, R. A., & Holton, E. F. III (2006). Construct validation of an Arabic version of the learning transfer systems inventory for use in Jordan. *International Journal of Training and Development*, **10**, 180-194.
- Kirkpatrick, D. L. (1976). Evaluation of Training. In: R. L. Craig (Ed.). *Training and development handbook: A guide to human resource development* (2 nd ed.; pp. 301-319). New York: Mc Graw-Hill.
- Kirkpatrick D. L. & Kirkpatrick J. D. (2006). *Evaluation training programs: The four Levels* (3 ed.). San Francisco: Berrett-Koehler.
- Klein, U. (2010). Das Spiel mit der Komplexität. Zu den systemischen Grundlagen szenischer Arbeitsformen. *Familiendynamik*, **35**, S. 196-209.
- Köster, M. (2003). Warum Training so selten funktioniert. Über die Notwendigkeit von soziologischer Perspektive in einer boomenden Branche. *Sozialwissenschaften und Berufspraxis*, **26**, 255-267.
- Konrad, K. (2007). *Mündliche und schriftliche Befragung - Ein Lehrbuch*. 5. überarbeitete Auflage. (Forschung, Statistik und Methoden, Band 4). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Kraiger, K., Ford, J. K. & Salas, E. (1993). Application of cognitive, skill-based, and affective theories of learning outcomes to new methods of training evaluation. *Journal of Applied Psychology*, **78**, 311-328.
- Kromrey, H. (2005). Evaluation – ein Überblick. In: H. Schöch (Hrsg.): *Was ist Qualität. Die Entzauberung eines Mythos. (Schriftenreihe Wandel und Kontinuität in Organisationen, Band 6)*, (S. 31-85). Berlin: Wissenschaftl. Verlag
- Kuckartz, U. (2010). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. 3., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Leeuw, F. (2004). Evaluation in Europe. In: R. Stockmann (Hrsg.), *Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder* (S. 61-83). Münster: Waxmann Verlag.
- Leitl, J. & Zempel-Dohmen, J. (2006). Die Bedeutung des Arbeitsumfelds für die Veränderung der Transfermotivation. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, **50**, 92-102.
- Ludewig, K. (2005). *Systemische Therapie : Grundlagen klinischer Theorie und Praxis*. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Ludewig, K. (2003). *Systemische Therapie in Deutschland*. Unveröffentlichter Aufsatz, verfasst als Grundlage für Übersetzungen auf Englisch und Französisch.
- Ludewig, L. (2007). *Zur Geschichte der systemischen Therapie*. Paper präsentiert am Institut für systemische Studien Hamburg; Aufbaukurs A 6 2006-08.
- Mandl, H., Prenzel, M. & Gräsel, C. (1992). Das Problem des Lerntransfers in der betrieblichen Weiterbildung. *Unterrichtswissenschaft*, **20**, 126-143.
- Mathieu, J. E., Martineau, J. W. & Tannenbaum, S. I. (1993). Individual and situational influences on the development of self-efficacy: implications for training effectiveness. *Personnel Psychology*, **46**, 125–147.
- Mathieu, J. E., Tannenbaum, S. I. & Salas, E. (1992). Influences of individual and situational characteristics on measures of training effectiveness. *Academy of Management Journal*, **35**, 828–847.
- Mayring, P. (2002): *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. (5., überarbeitete und neu ausgestattete Auflage). Weinheim: Beltz.
- Moosbrugger, H. & Schweitzer, K (2002). Evaluationsforschung in der Psychologie. *Zeitschrift für Evaluation*, **1**, 19-37.
- Nerdinger, F. W., Blickle, G. & Schaper, N. (2008). *Arbeits- und Organisationspsychologie*. Heidelberg: Springer.
- Noe, R. A. (1986). Trainees' attributes and attitudes: Neglected influences on training effectiveness. *The Academy of Management Review*, **11**, 736-749.
- Palazzoli, M. S., Boscolo, L., Cecchin, G. & Prata, G. (1981). Hypothesieren – Zirkularität – Neutralität: Drei Richtlinien für den Leiter der Sitzung. *Familiendynamik*, **6**, 123-139.
- Pisarsky, B. (2000). *Die Mailänder Schule: systemische Therapie von der paradoxen Intervention zum epigenetischen Ansatz*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Reischmann, J. (2003). *Weiterbildungs-Evaluation: Lernerfolge messbar machen*. Neuwied: Luchterhand
- Retzlaff, P., Sydow, K. v., Rotthaus, W., Beher, S. & Schweitzer, J. (2009). Systemische Therapie als evidenzbasiertes Verfahren – aktuelle Fakten, Entscheidungen, und Aussichten. *Psychotherapeutenjournal*, **1**, 4-16.
- Rieforth, J. (1997): *Entwicklungsprozesse von beruflichen Fachkräften in einem neuen Feld der Sozialen Arbeit. Qualitative Prozessanalyse zur Erfassung systemischer Kompetenz*. Frankfurt: Europäischer Verlag der Wissenschaften Peter Lang. Erschienen als Bd. 1 der Reihe Qualitative Forschungsmethoden in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften, Hrsg. Stefan Aufenanger und Detlef Garz.
- Rossi, P., Freemann, H. & Lipsey, M. (1999). *Evaluation. A systematic approach*. (6th ed.). London. Sage.
- Salas, E. & Cannon-Bowers J. A. (2001). The science of training: a decade of progress. *Annual Review of Psychology*, **52**, 471-499.
- Schiepek, G. (1999). *Die Grundlagen der Systemischen Therapie. Theorie Praxis Forschung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Schlippe, A. v. & Schweitzer, J. (2007). *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung*. Göttingen: Vandenhoeck & Rubrecht
- Schmid, C. (2006). *Lernen und Transfer: Kritik der didaktischen Steuerung*. Bern: h.e.p.
- Schmidt, C. (2009). Analyse von Leitfadenterviews. In U. Flick, E. v. Kardoff & L. Steinke, (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 447-455). Hamburg: Rowohlt.
- Schweitzer, J. (1998). *Gelingende Kooperation. Systemische Weiterbildung in Gesundheits- und Sozialberufen*. Weinheim: Juventa.
- Schweitzer, J., Beher, S., Sydow, K. v. & Retzlaff, P. (2007). *Systemische Therapie/Familientherapie. Psychotherapeutenjournal*, **1**, 4-19.
- Schwing, R. & Fryszer, A. (2009). *Systemisches Handwerk. Werkzeug für die Praxis*. 3. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Shadish, W. R., Montgomery, L. M., Wilson, P., Wilson, M. R., Bright, I. & Okwumabua, T. (1993). Effects of family and marital psychotherapies: A meta-analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, **61**, 992-1002.
- Shazer de, S. (1975). Brief therapy: two's company. *Family Process*, **14**, 79-93.
- Shazer de, S. (1998). „Worte waren ursprünglich Zauber“. Lösungsorientierte Kurztherapie in Theorie und Praxis. In: J. Hargens, (Hrsg.). *Systemische Studien*. Band 14. Dortmund: Modernes Leben.
- Shazer de, S. (1999). *Wege der erfolgreichen Kurztherapie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Simon, F. B. (2009). *Einführung in Systemtheorie und Konstruktivismus*. 4. Auflage. Heidelberg: Carl-Auer.
- Simon, F. B., Clement, U. & Stierlin, H. (1999). *Die Sprache der Familientherapie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Sonntag, K. (2002). Personalentwicklung und Training. Stand der psychologischen Forschung und Gestaltung. *Zeitschrift für Personalpsychologie*, **2**, 59-79.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2005). *Beruf, Ausbildung und Arbeitsbedingungen der Erwerbstätigen*, Fachserie 1, Reihe 4.1.2, Band 2.
- Steiner, G. (2001). Lernen und Wissenserwerb. In: A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.). *Pädagogische Psychologie*. Weinheim. Beltz PVU.
- Stockmann, R. (2007). *Handbuch zur Evaluation: Eine praktische Handlungsanleitung*. Münster: Waxmann.
- Stockmann, R. & Meyer, W. (2010). *Evaluation. Eine Einführung*. Opladen & Bloomfield Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Sydow, K. v., Beher, S., Retzlaff, R. & Schweitzer, J. (2007). Systemische Therapie bei Störungen des Erwachsenenalters. Eine Metainhaltsanalyse von 28 randomisierten Primärstudien. *Psychotherapeut*, **3**, 187-211.
- Tannenbaum, S. I., Mathieu, J. E., Salas, E. & Cannon-Bowers, J. A. (1991). Meeting trainees' expectations: the influence of training fulfillment on the development of commitment, self efficacy, and motivation. *Journal of Applied Psychology*, **76**, 759-769.

- Thorndike, E. L. & Woodworth, R. S. (1901). The influence of improvement in one mental function upon efficiency of other functions. *Psychological Review*, **8**, 247-261.
- Tomm, K. (2004). *Die Fragen des Beobachters*. Heidelberg: Carl Auer
- Tracey, J. B., Tannenbaum, S. I. & Kavanagh, M. J. (1995). Applying trained skills on the job: the importance of the work environment. *Journal of Applied Psychology*, **80**, 239–52.
- Vedung, E. (2004). Evaluation research and fundamental research. In R. Stockmann (Hrsg.), *Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder* (S. 111- 134). Münster: Waxmann Verlag.
- Wesseler, M. (2009). Evaluation und Evaluationsforschung. In: Tippelt, R. & Hippelt, v. A. (Hrsg.). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1031-1048). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Westermann, R. (2002). Merkmale und Varianten von Evaluationen: Überblick und Klassifikation. *Zeitschrift für Psychologie*, **210**, 4-26.
- Wottawa, H. & Thierau, H. (1998). *Lehrbuch Evaluation*. Bern: Hans Huber.
- Zech, R. (2008). *Handbuch Qualität in der Weiterbildung*. Weinheim: Beltz.
- Elektronische Medien:
- Prenzel., M., Artelt, C., Baumert, J., Blum, W., Hammann, M., Klieme, E. & Pektrum, R. (Hrsg.). *PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie*. PISA – Konsortium Deutschland veröffentlicht am 04.12.07. Zugriff am 02.09.10 unter <http://www.pisa.ipn.uni-kiel.de/>.
- Deutsche Gesellschaft für Systemische Therapie und Familientherapie,  
<http://www.dgsf.org/dgsf/ueber-uns>, zugriff am 06.08.2010
- Deutsche Gesellschaft für Systemische Therapie und Familientherapie,  
<http://www.dgsf.org/weiterbildung/richtlinien-zertifikate/richtlinien-fuer-die-zertifizierung-der-weiterbildung>, zugriff am 06.08.2010

## **Anhang**

A1 Interviewleitfaden

II

A2 Variablenübersicht

V

## A1 Interviewleitfaden Experteninterview

Interviewerin/in:

Datum

Ort

Protokoll

Interviewte Person

Uhrzeit: Anfang: Ende:

### Einleitung

Kurze Einführung in das Projekt, Ziele des Projektes, Zweck des Interviews

### Fragen zur Person

m  w

### Alter:

1. Welche Funktion /Rolle üben Sie am praxis-institut aus?
2. Wie lange sind Sie schon als Supervisor/Dozent am praxis institut tätig?
3. Welchen Umfang nimmt die Tätigkeit im praxis institut in Ihrem beruflichen Alltag ein?
4. In welchem beruflichen Sektor sind Sie Hauptberufliche tätig?
5. Wie häufig arbeiten Sie in Ihrem beruflichen Alltag mit den systemischen Ansätzen?
6. Wie sind Sie zum systemischen Arbeiten gekommen?
7. Welche systemische Ausbildung/en haben Sie gemacht?
8. Haben Sie noch weitere Ausbildungen gemacht?
9. Wie lange arbeiten Sie schon als Supervisor/Ausbilder (bevor Sie zum praxis institut gekommen sind)?
10. Würden Sie sich selbst als Experte oder Fachmann/frau im systemischen Arbeiten bezeichnen?

## Fragen zur systemischen Ausbildung und dem Transfer

1. Sie haben mir bereits erzählt wie Sie zum systemischen Arbeiten gekommen sind (das ist ja nun schon eine Weile und es hat sich mit Sicherheit das Arbeiten über die Zeit hinweg immer wieder verändert), wie definieren Sie denn systemisches Arbeiten für sich heute?
2. Können Sie mir ein paar Stichpunkte nennen, mit dem Sie die Besonderheiten des systemischen Arbeiten bzw. der systemischen Therapie beschreiben würden?
3. Was sind Ihre persönlichen Ziele als Seminarleiter/Supervisor bezogen auf die Ausbildung systemischer Berater?
4. Gibt es bestimmte Lernziele die Sie als Seminarleiter oder als Supervisor vermitteln wollen?
5. Benennen Sie diese Lernziele den Teilnehmern und wenn ja zu Beginn- während oder nach der Ausbildung?
6. Das systemische Arbeiten besteht ja aus unterschiedlichen Grundhaltungen, welche versuchen Sie den Teilnehmer zu vermitteln?
7. Wie versuchen Sie den Teilnehmer die systemische Sichtweise/das systemische Arbeiten zu vermitteln?
8. Welches sind die Methoden (methodisches Handwerkszeug) des systemischen Arbeitens auf die Sie am meisten Wert legen und die Sie in ihrer Arbeit am meisten anwenden? Welche davon sind Ihrer Meinung die wichtigsten, die die Teilnehmer kennen lernen sollten, da sie Ihrer Meinung nach das systemische Arbeiten am besten ausdrücken?
9. Welche Methoden und welche Didaktik wenden Sie dabei an (als Supervisor und als Seminarleiter)?
10. Welche Fallbeispiele verwenden Sie? Sind diese aus Ihrem Alltag oder versuchen Sie diese anhand von Praxisbeispielen der Teilnehmer durchzuspielen?
11. Wie motivieren Sie ihre Teilnehmer die gelernten Inhalte in der Praxis anzuwenden (aus Sicht des Supervisors und des Seminarleiters)?
12. Wie geben Sie den Teilnehmer über ihre Lernerfolge Feedback?
13. Wenn sie merken, dass sich die Teilnehmer nicht sicher fühlen in den Methoden. Wie versuchen Sie die Teilnehmer in ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten zu stärken?
14. Wenn wir nun unterscheiden zwischen privater und beruflicher Welt. In welcher dieser Welt denken Sie, werden die gelernten Inhalte der Ausbildung am häufigsten angewendet?

15. Was denken Sie hilft den Teilnehmer nach der Weiterbildung (also unabhängig von Ihnen oder der Gruppe) die gelernten Inhalte und auch die vermittelten Perspektiven und Einstellungen weiter zu verwenden bzw. in die verschiedenen Welten zu integrieren?
16. Haben Sie evtl. schon Rückmeldungen bekommen von Teilnehmer die die Ausbildung bereits beendet haben, welche gelernten Methoden, Einstellungen, Perspektiven für sie in den zwei Welten am nützlichsten waren?
17. Die Teilnehmer kommen meist aus verschiedenen beruflichen Bereichen. Inwieweit versuchen Sie dies in ihre Ausbildung zu integrieren? Inwieweit versuchen Sie die Inhalte und Übungen an den beruflichen Alltag oder die beruflichen Situationen anzupassen?
18. Welche Motivation glauben Sie, haben die Teilnehmer an der Weiterbildung teilzunehmen?
19. Glauben Sie, dass sich die Motivation auf das Lernen in der Weiterbildung auswirkt?
20. Integrieren Sie weitere theoretische Einflüsse in ihre Arbeit als Seminarleiter/Supervisor?

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

**A2 Variablenübersicht**

[A001] Skala (voll beschriftet)

**Fragetechniken**

"Die folgenden Fragen beziehen sich auf Ihren Arbeitsalltag nach Abschluss der Weiterbildung."

**A001\_01** Ich integriere aktionsorientierte systemische Methoden (z. B. Familienbrett, Skulpturarbeit usw.) in meine Arbeit.

**A001\_02** Ich wende systemische Fragetechniken in meinem beruflichen Alltag an.

-9 = nicht beantwortet

1 = nie

2 = selten

3 = oft

4 = immer

[A002] Mehrfachauswahl

Motivation

"Die folgenden Fragen beziehen sich auf Ihre damalige Motivation die Weiterbildung zu absolvieren".

**A002\_01** Motivation/um mich danach selbstständig machen zu können.

**A002\_02** Motivation/um meine beruflichen Aufstiegschancen zu erhöhen.

**A002\_03** Motivation/um mich auf eine Stelle in einer Beratungspraxis zu bewerben.

**A002\_04** Motivation/um mein Handwerkzeug für den beruflichen Alltag zu erweitern.

**A002\_05** Motivation/um mich beruflich und fachlich weiter zu qualifizieren.

**A002\_06** Motivation/um meine Jobchancen zu erhöhen.

**A002\_07** Motivation/weitere Gründe (bitte nennen):

1 = nicht gewählt

2 = ausgewählt

**A002\_07a** Motivation/weitere Gründe (bitte nennen): (1)

Texteingabe

[A003] Skala (voll beschriftet)

Veränderung

"Die Veränderung zeichnet sich auch dadurch aus,"

**A003\_01** dass ich eine systemisch konstruktivistische Grundhaltung eingenommen habe.

**A003\_02** dass ich den gesamten Kontext zur Problemlösung mit einbeziehe.

**A003\_03** dass ich eine wertschätzende Haltung gegenüber mir und anderen einnehme.

**A003\_04** dass ich versuche, Potenziale und Ressourcen zu erkennen und damit zu arbeiten.

**A003\_05** dass ich zur Problemlösung das gesamte System miteinbeziehe.

**A003\_06** dass ich Prozesse in meinem eigenen System anders betrachte.

-9 = nicht beantwortet

1 = trifft überhaupt nicht zu  
 2 = trifft eher nicht zu  
 3 = trifft eher zu  
 4 = trifft vollständig zu

[A004] Texteingabe

Methoden

"Die folgende Frage bezieht sich auf die erlernten Methoden in der Weiterbildung."

**A004\_01** [Keine Beschreibung]

Texteingabe

[A005] Skala (voll beschriftet)

Arbeitsplatz

"Die folgenden Fragen beziehen sich auf die Relevanz der Inhalte in der Weiterbildung für Ihren beruflichen Arbeitsplatz"

**A005\_01** Die Übungen und Falldarstellungen in den Seminaren entsprachen meinem beruflichen Kontext.

**A005\_02** Ich konnte aus den Fällen in der Supervision viel für meinen beruflichen Alltag mitnehmen.

**A005\_03** Die erlernten Methoden lassen sich auf viele verschiedene Kontexte in meiner Arbeit anwenden.

**A005\_04** Die behandelten Inhalte in der Weiterbildung haben wenig mit meinem Berufsalltag zu tun.

**A005\_05** Die gelernten Inhalte und Methoden der Weiterbildung wende ich jeden Tag an meinem Arbeitsplatz an.

**A005\_06** Ich habe genügend Gelegenheiten, das Gelernte in meinem Berufsalltag anzuwenden.

**A005\_07** Ich arbeitete bereits vor Beginn der Weiterbildung mehrere Jahre in einem beratenden Kontext.

-9 = nicht beantwortet

1 = trifft überhaupt nicht zu

2 = trifft eher nicht zu

3 = trifft eher zu

4 = trifft vollständig zu

[A006] Skala (voll beschriftet)

Transferhemmnis

"Die folgenden Fragen beziehen sich auf mögliche Transferhindernisse."

**A006\_01** Ich habe keine Möglichkeiten, die gelernten Inhalte in meinem beruflichen Alltag anzuwenden.

**A006\_02** Mein Berufsalltag lässt es zeitlich nicht zu, die gelernten Inhalte anzuwenden.

-9 = nicht beantwortet

1 = trifft überhaupt nicht zu

2 = trifft eher nicht zu  
3 = trifft eher zu  
4 = trifft vollständig zu

[A007] Skala (voll beschriftet)

Seminar

"Die folgenden Fragen beziehen sich auf die Vermittlung der Inhalte in den Seminaren."

**A007\_01** Das Üben in den Seminaren an praxisnahen Beispielen hat mir geholfen, die gelernten Inhalte in der Praxis anzuwenden.

**A007\_02** Ich hatte in den Seminaren zu wenige Möglichkeiten, die Methoden zu üben.

**A007\_03** Die inhaltlichen Ziele der Ausbildung waren mir durchgängig klar.

-9 = nicht beantwortet

1 = trifft überhaupt nicht zu

2 = trifft eher nicht zu

3 = trifft eher zu

4 = trifft vollständig zu

[A008] Skala (voll beschriftet)

Supervision

"Die folgenden Fragen beziehen sich auf die Arbeitsweise in der Supervision."

**A008\_01** Die Fallarbeit in der Supervision hat mir geholfen, die systemischen Sichtweisen und die Haltung zu verinnerlichen.

**A008\_02** Reflecting Team in der Live-Supervision hat mir geholfen, die systemischen Methoden besser zu verinnerlichen.

-9 = nicht beantwortet

1 = trifft überhaupt nicht zu

2 = trifft eher nicht zu

3 = trifft eher zu

4 = trifft vollständig zu

[A009] Skala (voll beschriftet)

Transferförderlich

"Die folgenden Fragen beziehen sich auf mögliche Faktoren, die es erleichtern die gelernten Inhalte in der Praxis anzuwenden"

**A009\_01** Ich arbeite in einem Team von systemisch arbeitenden Kollegen.

**A009\_02** Mein Vorgesetzter unterstützt meine systemische Arbeitsweise.

**A009\_03** Ich besuche weiterhin eine Peergruppe.

**A009\_04** Ich besuche weiterhin systemische Supervision.

**A009\_05** Meine Kollegen unterstützen meine systemische Arbeitsweise.

-9 = nicht beantwortet

1 = trifft überhaupt nicht zu

2 = trifft eher nicht zu

3 = trifft eher zu

4 = trifft vollständig zu

[A010] Skala (voll beschriftet)

Seminar2

"Die folgende Frage bezieht sich auf die Umsetzung der Seminarinhalte in der Praxis."

**A010\_01** In der Praxis musste ich feststellen, dass ich noch mehr Übungsmöglichkeiten benötigt hätte.

-9 = nicht beantwortet

1 = trifft überhaupt nicht zu

2 = trifft eher nicht zu

3 = trifft eher zu

4 = trifft vollständig zu

[A011] Skala (voll beschriftet)

Fragetechniken2

**A011\_01** Das Erlernen der systemischen Fragetechniken hat mir die Arbeit in meinem beruflichen Alltag erleichtert.

-9 = nicht beantwortet

1 = trifft überhaupt nicht zu

2 = trifft eher nicht zu

3 = trifft eher zu

4 = trifft vollständig zu

[ZE01] Skala (voll beschriftet)

Verhaltensänderung

"Die folgenden Fragen beziehen sich auf die Situation nach Beendigung der Weiterbildung."

**ZE01\_01** Ich konnte nach der Weiterbildung eine berufliche Weiterentwicklung feststellen.

**ZE01\_02** Ich konnte nach Abschluss der Weiterbildung eine Veränderung in meiner Arbeit feststellen.

**ZE01\_05** Ich konnte während der Weiterbildung eine systemische Grundhaltung entwickeln.

**ZE01\_06** Ich konnte nach der Weiterbildung eine persönliche Weiterentwicklung feststellen.

-9 = nicht beantwortet

1 = trifft überhaupt nicht zu

2 = trifft eher nicht zu

3 = trifft eher zu

4 = trifft vollständig zu

[ZE02] Texteingabe

Beschreibung der Veränderung

"Wenn ja, wie würden Sie diese Veränderung in Ihrer Arbeitsweise beschreiben?"
<b>ZE02_01</b> [Keine Beschreibung] Texteingabe

[ZE03] Texteingabe Kollegen "Was glauben Sie, woran Ihre Kollegen die Veränderung in Ihrer Arbeitsweise bemerken?"
<b>ZE03_01</b> [Keine Beschreibung] Texteingabe

[SD01] Auswahl (sichtbar) Geschlecht "Welches Geschlecht haben Sie?"
<b>SD01</b> Geschlecht -9 = nicht beantwortet 1 = weiblich 2 = männlich

[SD06] Texteingabe Alter (zum kombinieren)
<b>SD06_01</b> Wie alt sind Sie? ... Jahre Texteingabe

[SD12] Texteingabe Anmerkungen (offen) "Möchten Sie zu dieser Befragung noch etwas anmerken?"
<b>SD12_01</b> [Keine Beschreibung] Texteingabe

[SD09] Texteingabe Beruf (offen) "Was machen Sie beruflich?"
<b>SD09_01</b> [Keine Beschreibung] Texteingabe

[SD13] Auswahl (Dropdown) Tätigkeit Institution
--

"Wie lange sind Sie bereits in Ihrer Institution tätig?"

**SD13** Tätigkeit Institution

-9 = nicht beantwortet

1 = 0 – 2 Jahre

2 = 3 – 5 Jahre

3 = 6 – 10 Jahre

4 = länger als 15 Jahre

5 = 11 - 15 Jahre

[SD14] Texteingabe

Ausbildungsende

"Wann haben Sie die Weiterbildung zum systemischen Berater abgeschlossen?"

**SD14\_01** [Keine Beschreibung]

Texteingabe

## Ehrenwörtliche Erklärung

Ich erkläre hiermit ehrenwörtlich,

1. dass ich meine Masterthesis mit dem Thema:  
"Evaluation der Weiterbildungen eines systemischen Beratungs- und  
Fortbildungsinstituts" ohne fremde Hilfe angefertigt habe.
2. dass ich die Übernahme wörtlicher Zitate aus der Literatur sowie die Verwendung  
der Gedanken anderer Autoren an den entsprechenden Stellen innerhalb der Arbeit  
gekennzeichnet habe.
3. dass ich meine Masterthesis bei keiner anderen Prüfung vorgelegt habe.

Ich bin mir bewusst, dass eine falsche Erklärung rechtliche Folgen haben wird.

.....

Ort, Datum

.....

Unterschrift