

Technische Universität Kaiserslautern

Distance Independent Studies Center

Master-Fernstudiengang „Erwachsenenbildung“

Masterarbeit zum Thema

Emotionales Lehren an Logopädieschulen

Eingereicht von : Katja Becker
Matrikel-Nr. : 390755
Straße : Malvenweg 5
Wohnort : 49565 Bramsche
Tel.-Nr. : 05468 – 938686
Abgabedatum : 20.03.2017

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	I
Abbildungsverzeichnis	III
Abkürzungsverzeichnis	IV
1 Einleitung.....	1
2 Lehren an Logopädieschulen.....	9
2.1 Gesetzliche Bestimmungen	10
2.2 Qualifikation und Tätigkeitsbeschreibung Lehrender.....	12
2.3 Ausbildungssupervision in der praktischen Ausbildung.....	14
2.3.1 Begriffsklärung.....	16
2.3.2 Struktur und Ziele	17
2.3.3 Aspekte der Lehrenden	20
2.3.4 Aspekte der Lernenden	23
3 Kompetenzen der Lehrenden.....	26
3.1 Kompetenzbegriff	26
3.2 Kompetenzen der Lehrenden in der konstruktivistischen Erwachsenenbildung	27
3.3 Kompetenzen der Lehrenden in der Logopädieausbildung	29
4 Emotionale Kompetenzen.....	33
4.1 Emotionen	33
4.1.1 Begriffsbestimmungen	33
4.1.2 Emotionsforschung und Emotionstheorien.....	36
4.2 Emotionale Kompetenzen in der konstruktivistischen Erwachsenenbildung..	37
4.3 Modelle emotionaler Kompetenz.....	40
5 Emotionales Lehren.....	43
5.1 Emotionales Lehren in der konstruktivistischen Erwachsenenbildung.....	43
5.2 Emotionales Lehren in weiteren ausgewählten Konzepten	49

5.3	Emotionales Lehren in der Ausbildungssupervision an Logopädieschulen ...	51
6	Fazit und Ausblick.....	53
	Quellenverzeichnis	61
	Anhang	1
	Eidesstattliche Erklärung	10

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Categoriesystem	8
Abbildung 2: Tätigkeitsbeschreibung eines Lehrlogopäden.....	14
Abbildung 3: praktische Logopädieausbildung	15
Abbildung 4: Wissen – Qualifikationen – Kompetenzen	26
Abbildung 5: Vier-Ebenen-Kompetenzmodell.....	29
Abbildung 6: Kompetenzen in der Ausbildungssupervision.....	32
Abbildung 7: Gegenüberstellung, Einteilungen von Emotionen und Gefühlen‘ ..	34
Abbildung 8: Komponenten emotionaler Kompetenz	40
Abbildung 9: Beziehungsrelevanz der acht Fertigkeiten emotionaler Kompetenz	41
Abbildung 10: Affektive soziale Kompetenz (ASK)	42

Abkürzungsverzeichnis

[sic]	lateinisch: wirklich (siehe hier)
Abb.	Abbildung
BBiG	Berufsbildungsgesetz
BDSL	Bundesverband Deutscher Schulen für Logopädie e. V.
Bsp.	Beispiel
bzgl.	bezüglich
bzw.	beziehungsweise
ca.	circa
CR	Clinical Reasoning
d.h.	das heißt
dbl	Deutscher Bundesverband für Logopädie e.V.
dbS	Deutscher Bundesverband der akademischen Sprachtherapeuten e.V.
DGTA	Deutsche Gesellschaft für Transaktionsanalyse
DIE	Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
DQR	Deutscher Qualifikationsrahmen
DVE	Deutscher Verband der Ergotherapeuten e.V.
ebd.	eben da
ErgThG	Ergotherapeutengesetz
etc.	et cetera
evtl.	eventuell
exempl.	exemplarisch
f.	folgende
franz.	französisch
GBV	Gemeinsamer Verbundkatalog
ggf.	gegebenenfalls
Ggs	Gegensatz
GKV	Gesetzliche Krankenversicherung
GMK	Gesundheitsministerkonferenz
HVG	Hochschulverbund Gesundheitsfachberufe e.V.
i.d.R.	in der Regel
ICF	International Classification of Functioning, Disability and Health
inkl.	inklusiv/e
Lelo	Lehrlogopäde/in
LogAPro	Ausbildungs- und Prüfungsordnung für Logopäden

LogopG	Gesetz über den Beruf des Logopäden
lt.	laut
MPhG	Masseur- und Physiotherapeutengesetz
NL	Niederlande
NRW	Nordrhein-Westfalen
o.ä.	oder ähnliche/s
o.g.	oben genannte/n
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
OPAC	Online Public Access Catalog
OSCE	Objective Structured Clinical Examination
p.S.	professionelle Standards
s.	siehe
s.u.	siehe unten
sog.	sogenannte/n
TA	Transaktionsanalyse
TU	Technische Universität
u.a.	unter anderen/m
UKP	Ulmer Kompetenzprofil
u.U.	unter Umständen
usw.	und so weiter
VAST	Verband für Ausbildung und Studium in den Therapieberufen e.V.
versch.	verschiedene/n
vgl.	vergleiche
VLL	Verband Leitender Lehrkräfte an Schulen für Physiotherapie e.V.
VORIS	Niedersächsisches Vorschrifteninformationssystem
vs.	versus
WR	Wissenschaftsrat
z.B.	zum Beispiel
z.T.	zum Teil
ZVL	Zentralverband für Logopädie e.V. [frühere Bezeichnung des dbl, d. Verf.]

1 Einleitung

Emotionen begleiten menschliches Handeln. Gefühle beeinflussen unser Handeln in alltäglichen und in unvorhergesehenen Lebenslagen ebenso wie im beruflichen Kontext. Dabei ist Emotionalität gerade in Interaktions- und Kommunikationssituationen von großer Bedeutung. Emotionsmuster sind in der Kindheit angelegte Modelle emotionaler Reaktionen auf bestimmte Situationen. Strategien im Umgang mit eigenen und fremden Gefühlen bilden sich früh, diese bestehen im Erwachsenenalter fort und sind nur bedingt veränderbar. Der Begriff Emotionalität ist zwar in den alltäglichen Sprachgebrauch eingegangen, dennoch ist die Frage, was sich hinter emotionalen Kompetenzen tatsächlich verbirgt, von Laien wie von Wissenschaftlern nicht leicht zu beantworten (vgl. exempl. Romppel 2011, 722 und Gieseke 2009, 17f).

Nachdem lange Zeit der Begriff Emotionalität eher negativ besetzt war, begann Ende der 1980er Jahre die Emotionsforschung und Neurobiologische Forschung u.a. damit, Zusammenhänge zwischen Kognition und Emotion zu untersuchen. Dies führte auch in der Bildungsforschung zu veränderten Denkprozessen und Ansätzen; es wird inzwischen hinterfragt, wie Emotionen das Lernen generell beeinflussen. Dabei geht es nicht darum Gefühle und ihre Auswirkungen in Kognitionsprozessen zu verdrängen, sondern Ressourcen, die sich dahinter verbergen in den Blick zu nehmen (vgl. Gieseke 2009, 18f). Dies sollte für Lehrende und Lernende geschehen. Allerdings zeigt sich ein deutlich höherer Anteil an Veröffentlichungen, die sich mit der Gruppe der Lernenden auseinandersetzen. Emotionale Kompetenzen Lehrender werden erst seit wenigen Jahren in den Blick genommen, wobei auch ihr Handeln eng geknüpft ist an eigene Emotions- und Denkmuster. Verschiedene Autoren verweisen auf dieses Forschungsdefizit (vgl. exempl. Arnold 2010a, 74 und Arnold/Pachner 2013, 24) oder unterstreichen die Tatsache der Reduzierung von Forschungsthemen für diese Personengruppe auf Lehrerbelastung/Burn Out (vgl. exempl. Hascher/Krapp 2014).

Die Kompetenzorientierung in der Bildung steht inzwischen außer Frage, dies betrifft schulische und außerschulische Bildungsprozesse, die Erwachsenenbildung sowie die berufliche Aus- und Weiterbildung. Die Betrachtung verschiedener Kompetenzmodelle und -definitionen zeigt jedoch, dass emotionale Kompetenzen dort oft gar nicht oder unzureichend berücksichtigt werden. Dies gilt für übergreifende Kompetenzmodelle (vgl. exempl. Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) 2011) ebenso wie für berufsspezifische im Bereich Logopädie/Sprachtherapie (vgl. exempl. Rausch et al. 2014). Speziell für die Berufsgruppe der Lehrlogopäden – und ebenfalls ohne Hinweise auf emotionale Kompetenzen – wurde von Beling-Lambek (2014) im Rahmen einer

Masterarbeit das *Kompetenzprofil für Lehrende in der Logopädie* entwickelt. Die unveröffentlichte Gesamtfassung wurde der Autorin der vorliegenden Arbeit zur Verfügung gestellt. Beling-Lambek hat außerdem einen Artikel zu diesem Kompetenzprofil in der Fachzeitschrift *Therapie Lernen* veröffentlicht (vgl. Beling-Lambek 2014).

Die Masterarbeit stützt sich in der Betrachtung emotionaler Kompetenzen vorrangig auf den konstruktivistischen Ansatz. Der emotionale Konstruktivismus betont die Bedeutung des Emotionalen in der Identitätsentwicklung. Er ist als Konzept der systemischen Pädagogik zu sehen, in dem das individuelle Denken, Fühlen und Handeln von Menschen zur eigenen Konstruktion ihrer Wirklichkeit betrachtet wird (vgl. Arnold 2013, V). Auch in Veröffentlichungen zum emotionalen Konstruktivismus wird auf das Desiderat der fehlenden Didaktik emotionaler Bildung hingewiesen (vgl. Arnold/Pachner 2013, 24). An anderer Stelle betont Arnold, dass auch Führungskräfte und Menschen in helfenden Berufen (Begleiter) in Interaktionen mit Mitarbeitern oder Lernenden zu Spontanimpulsen neigen, die auf ihren eigenen frühen emotionalen Programmierungen beruhen. In solchen Situationen ihr eigenes Denken und Fühlen „in Zaum zu halten“ (Arnold 2009, 104) und den Fokus auf das Anliegen des Gegenüber zu richten, sei Voraussetzung für eine gelingende Kommunikation und Kooperation. Lehrlogopäden sind der Gruppe dieser Personen zuzurechnen.

Die o.g. Forschungslücken zum Thema emotionaler Kompetenzen Lehrender werden von der Autorin in der vorliegenden Arbeit in den Blick genommen.

Nachdem die Autorin einige Jahre als praktizierende Logopädin mit verschiedenen Patientengruppen arbeitete, ist sie seit 1993 als Lehrlogopädin in der theoretischen und praktischen Logopädieausbildung an einer Lehranstalt für Logopädie tätig, deren Leitung sie 2012 übernommen hat. Auch für die Logopädieausbildung wurden Kompetenzen Lehrender in der Vergangenheit nur unzureichend betrachtet, Veröffentlichungen explizit zu emotionalen Kompetenzen Lehrender in diesem Berufsfeld existieren bislang nicht. Der Autorin ist die Bedeutung dieser Kompetenzen aus der eigenen langjährigen Berufserfahrung hinreichend bekannt. Darüber hinaus wird immer wieder in Gesprächen mit Kollegen, in anonymen und persönlichen Rückmeldungen der Schüler zur theoretischen und praktischen Ausbildung darauf hingewiesen, in denen sie Wünsche, Erwartungen und Kritik äußern. In solchen Rückmeldungen finden sich Äußerungen wie „das ist eben ihre Lieblingsschülerin“, „Lehrlogopäden urteilen viel zu subjektiv und tagesformabhängig“, welche auf die Beeinflussung des Ausbildungssettings durch Gefühle hinweisen.

Eine Befragung Lehrender an Logopädieschulen zu gewünschten Fortbildungsinhalten ergab ein hohes Interesse an didaktischen Themen. Die Autorinnen hatten im Vorfeld der Befragung den Aspekt der (Ausbildungs-)Supervision bewusst ausgeklammert. Auf dieses Defizit wiesen einige Befragte hin, auch die Autoren selbst sehen Supervision als „einen elementaren Bestandteil der Lehre in der logopädischen Ausbildung“ (Bühling/Weidtmann 2009, 40). Besonderheiten in der Logopädie-Lehre ergeben sich aus der Tatsache, dass Lehrlogopäden in Personalunionen in der theoretischen und per Ausbildungssupervision in der praktischen Ausbildung tätig sind. Alle in die Logopädieausbildung Eingebundenen kennen z.B. Konflikte in Form von Beziehungsproblemen zwischen Lernenden oder zwischen (unzufriedenen) Lernenden und Lehrlogopäden. Darüber hinaus bestehen oft große Erwartungen an das Team der Lehrlogopäden, welches wiederum ein hohes Arbeitspensum zu leisten hat. In solchen Konfliktsituationen unter den genannten Rahmenbedingungen sei eine Auseinandersetzung auf sachlicher Ebene oft nur schwer möglich, Emotionen wie persönliche Verletzungen o.ä. beherrschen vorrangig das Geschehen (vgl. Rotmann 2010, 32). Die von Rotmann geforderte höhere Kompetenz von Lehrlogopäden in der Konfliktmoderation geht einher mit einem Anstieg emotionaler Kompetenzen.

Die Autorin der vorliegenden Arbeit hat die Bearbeitung der o.g. Forschungslücken bzgl. emotionalem Lehren an Logopädieschulen auf das Setting der Ausbildungssupervision begrenzt. Nach persönlicher Erfahrung und nach Rückmeldungen von Kollegen und Logopädie-Schülern scheint Emotionalität in diesem Handlungsfeld eine besonders hohe Bedeutung zu haben. Auf diesen Umstand weist auch die im Rahmen der Masterarbeit befragte Expertin wiederholt hin (vgl. exempl. B_548).

Aus den genannten Sachverhalten kann abgeleitet werden: Emotionalität spielt eine bedeutende Rolle im Setting der Ausbildungssupervision an Logopädieschulen. Von der Hypothese ausgehend „Wenn Lehrlogopäden über gute emotionale Kompetenzen verfügen, ist dies besonders förderlich für eine gelingende Ausbildungssupervision“ wurde von der Autorin die folgende Fragestellung entwickelt, die in der vorliegenden Masterarbeit beantwortet werden soll:

**Welche emotionalen Kompetenzen sind für Lehrende in der
Ausbildungssupervision an Logopädieschulen besonders wichtig?**

Als Form der Masterarbeit wird ein Theorie-Praxis-Transfer genutzt. Ausgehend von Problemen in der Praxis werden Lösungen auf der Basis wissenschaftlicher Ansätze gesucht und im Anschluss Empfehlungen für die Umsetzung in die Praxis abgeleitet.

Im Folgenden ist die Methodik der Arbeit dargestellt, insbesondere Begründung, Planung und Durchführung eines Experteninterviews werden ausführlich erläutert.

Vorrangig ist als Methodik der vorliegenden Masterarbeit die Literaturrecherche zu nennen. Diese wurde zu verschiedenen Zeitpunkten und Themen(-gebieten) in unterschiedlichen Datenbanken, Bibliotheken, Verzeichnissen usw. sowie in Literaturquellen, die der Autorin bereits vorlagen, durchgeführt. Die Literaturrecherche inkl. Dokumentation derselben dient sowohl der Orientierung in Themenfeldern als auch der Vertiefung theoretischer Hintergründe (vgl. Bortz, Döring 2006, 47-49).

Zunächst wurden zur Orientierung in den Themenfeldern (*emotionale*) *Kompetenzen / Emotionen / Kompetenzen Lehrender* relevante Studienbriefe des Masterstudiengangs Erwachsenenbildung der TU Kaiserslautern gesichtet, dort angegebene Quellen auf Nutzbarkeit überprüft und durch die Suche im öffentlichen Internet ergänzt. Als genutzte Kataloge zur Fortsetzung dieser Recherche sind primär die Folgenden zu nennen: Online Public Access Catalog (OPAC), Gemeinsamer Verbundkatalog (GBV), Online-Dienste der TU Kaiserslautern, Fachportal Pädagogik, Publikationsdatenbank vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE).

Für die vorliegende Masterarbeit war von Beginn an ein Theorie-Praxis-Transfer geplant, d.h. die Recherche wurde auf die Themenfelder *Logopädieausbildung, Ausbildungssupervision, Qualifikation Lehrende* etc. ausgeweitet. Die Suche in o.g. Katalogen ergab hier eine geringe Anzahl an Treffern. Daraufhin wurden verstärkt Internetquellen einschlägiger Verbände (Deutscher Bundesverband für Logopädie e.V. dbf, Bundesverband deutscher Schulen für Logopädie e.V. BDSL, Verband für Ausbildung und Studium in den Therapieberufen e.V. VAST etc.) und Fachzeitschriften (u.a. Forum Logopädie, Logos Interdisziplinär, Therapie Lernen) einbezogen. Aufgenommen in die Recherchearbeit hat die Autorin ebenso die sog. graue Literatur, die nicht als zweitrangig zu werten ist und der gerade im Hinblick auf die Aktualität eine hohe Bedeutung zukommt (vgl. Bortz/Döring 2006, 360). Durch persönliche Kontakte liegen der Autorin z.B. bislang unveröffentlichte Bachelor- und Masterarbeiten sowie Aus- und Weiterbildungs-Skripte vor. Besonders hervorzuheben sind hier die Arbeiten *Kompetenzprofil für Lehrende in der Logopädie* (vgl. Beling-Lambek 2014) und *Das Theorie-Praxis Verhältnis in der Ausbildung zum Logopäden in Deutschland – eine vergleichende Untersuchung an ausgewählten Ausbildungsstätten* (vgl. Nowojski 2010). Darüber hinaus wurde auf interne unveröffentlichte Unterlagen der Logopädieschule Osnabrück und weiterer Logopädieschulen zurückgegriffen. Zur Struktur der Logopädieausbildung hat die Autorin Gesetzestexte und

Veröffentlichungen von Ministerien (exempl. Empfehlende Ausbildungsrichtlinie für staatlich anerkannte Logopädieschulen in NRW) gesichtet.

Während des gesamten Prozesses wurden von der Autorin zur Sammlung zusätzlicher relevanter Informationen Expertengespräche mit Kollegen an Logopädieschulen und Hochschulen, während der Teilnahme an verschiedenen Tagungen usw. geführt. Diese Expertengespräche sind nicht als systematische im Sinne sozialwissenschaftlicher Forschung zu sehen, dienten aber der Ergänzung der z.T. nur bedingt erfolgreichen Suche nach geeigneten Quellen. Ergebnisse dieser Gespräche wurden von der Autorin regelmäßig dokumentiert.

Mit Beginn der Literaturrecherche zur Verknüpfung der Themen *emotionale Kompetenzen* und *Ausbildungssupervision in der Logopädieausbildung* sowie insbesondere während der Generierung und Untermauerung der Hypothese dieser Masterarbeit wurde deutlich, dass Mechthild Clausen-Söhngen als Expertin zu sehen ist. Sie kann auf Erfahrungen als Logopädie-Schülerin, als praktizierende Logopädin, als Lehrlogopädin, als Autorin zahlreicher Veröffentlichungen und als Weiterbilderin zurückgreifen. Darüber hinaus steht sie im Austausch mit zahlreichen Logopäden- und Lehrlogopäden-Teams. 1972 hat Frau Clausen-Söhngen ihre Ausbildung zur Logopädin abgeschlossen. Von 1980 bis 1990 war sie als Lehrlogopädin in der theoretischen und praktischen Ausbildung an der Lehranstalt in Aachen beschäftigt. Ende der 1980er Jahre lernte sie das Konzept der Transaktionsanalyse (TA) kennen und legte 1996 die Prüfung zur Transaktionsanalytikerin für Beratung ab. Seitdem steht sie u.a. als Weiterbilderin Logopäden-Teams zum Thema *sozial-kommunikative Kompetenz im logopädischen Berufsalltag* zur Verfügung. Im Bereich Lehre entwickelte sie ein Konzept zur logopädischen Ausbildungssupervision (vgl. B_27-38 und Clausen-Söhngen 2017).

Ergänzend zur Literaturrecherche wurde am 08.12.2016 ein Experteninterview mit Mechthild Clausen-Söhngen geführt. Da Frau Clausen-Söhngen auch als Autorin verschiedener Quellen der vorliegenden Arbeit herangezogen wird, ist sie als Gesprächspartnerin im Interview nicht anonymisiert. Die Befragte wies in E-Mailkontakten mit der Autorin ausdrücklich darauf hin, dass sie mit der Veröffentlichung ihres Namens einverstanden sei. Das Experteninterview gilt als Variante qualitativer Einzelbefragungen, befragt werden Experten zu einem vorgegebenen Thema/Bereich (vgl. Bortz/Döring 2006, 315). Für die vorliegende Arbeit wurde ein qualitatives Interview in Form eines problemzentrierten Interviews gewählt. Die Interviewerin hat hier bereits vor dem Interview eine Problemstellung analysiert und

auf dieser Grundlage in einem Interviewleitfaden bestimmte Aspekte zusammengestellt. Merkmale qualitativer Forschung wie Problemzentrierung, Gegenstands- und Prozessorientierung werden in einem problemzentrierten Interview berücksichtigt. Die befragte Person wird auf bestimmte Fragestellungen mit Hilfe des Interviewleitfadens gelenkt, soll aber ohne Vorgaben von Antwortmöglichkeiten offen antworten können. Somit ist ein weiteres entscheidendes Kriterium des qualitativen Denkens erfüllt (vgl. Mayring 2016, 67f). Die Autorin hat das problemzentrierte Interview in Anlehnung an das Ablaufmodell nach Mayring geplant und durchgeführt (vgl. ebd., 71). Nach der Problemanalyse erfolgte die Konstruktion eines Leitfadens. Dieser wurde nicht im Rahmen einer Pilotphase erprobt, da es sich um ein einzelnes Interview handeln sollte; auf eine Interviewschulung wurde ebenfalls verzichtet. Entsprechend des Leitfadens (s. Anhang 1) setzt sich das Interview aus verschiedenen Teilen zusammen:

- a. Gesprächseinführung
- b. Einstiegsfragen
- c. Interviewschwerpunkt: Ausbildungssupervision in der Logopädieausbildung
- d. Interviewschwerpunkt: Emotionale Kompetenzen Lehrender
- e. Gesprächsabschluss

Die Interviewdurchführung inkl. Sondierungsfragen (Einstiegsfragen, subjektive Bedeutung des Themas, etc.), Leitfadenfragen und Ad-hoc-Fragen (spontane bedeutsame Fragen für die Themenstellung und/oder zur Erhaltung des Gesprächsfadens) (vgl. ebd., 70f) lässt sich anhand des Transkripts (s. Anhang 8) nachvollziehen. Jede Äußerung ist mit einer genauen Zeitangabe, mit den Kürzeln I (= Interviewerin) und B (= Befragte) und das komplette Transkript mit Zeilennummern versehen. Die Arbeitsschritte für das Experteninterview wurden in Anlehnung an Bortz, Döring geplant und umgesetzt (vgl. Bortz/Döring 2006, 310f): Inhaltliche Vorbereitung, Organisatorische Vorbereitung, Gesprächsbeginn, Durchführung und Aufzeichnung, Gesprächsende. Die inhaltliche Vorbereitung sowie die Auswahl der Interviewpartnerin hat die Autorin bereits dargestellt. Im Rahmen der organisatorischen Vorbereitung erfolgten die Kontaktaufnahme zu Frau Clausen-Söhngen sowie weitere Absprachen (Thema der Masterarbeit, Einverständnis zum Interview, Aufzeichnung, etc.) per E-mail. Beide Personen kannten sich vor dieser Kontaktaufnahme nicht persönlich. Das Experteninterview wurde per Telefon geführt, da aus zeitlichen und geografischen Gründen ein face-to-face-Gespräch nicht umsetzbar war. Vor Beginn des Interviews haben die Interviewte und die Interviewerin eine schriftliche Einverständniserklärung unterschrieben, in der u.a. Aspekte des Datenschutzes geklärt sind (s. Anhang 2). Beiden Personen liegt ein unterschriebenes Exemplar vor. Die Audio-Aufzeichnung

des 54-minütigen Telefonats erfolgte mit einem Zoom-H2n-Handy-Recorder. Als Protokolltechnik wurde die wörtliche Transkription inkl. Übertragung in das normale Schriftdeutsch gewählt. Dabei wurde der Stil geglättet, da die inhaltlich-thematische Ebene des Interviews im Vordergrund stand (vgl. Mayring 2016, 89f). Die Autorin hat in Anlehnung an Kuckartz et al. (2008, 40-50) und Mayring (2016, 89f) Transkriptionsregeln zusammengestellt (s. Anhang 3). Zur Vereinfachung der Transkription der Audioaufnahme wurde die Software f4transkript (Win+Linux) verwendet (vgl. Audiotranskription.de 2016). Indirekte und direkte Zitate aus dem Experteninterview sind durch die Kennzeichnungen (I_Zeilenummer) und (B_Zeilenummer) eindeutig dem Transkript zuzuordnen, zusätzlich werden direkte Interviewzitate in der Arbeit durch eine kleinere Schriftgröße und eingerückte Textstellen hervorgehoben.

Zur Auswertung des Interviews wurde die qualitative Inhaltsanalyse gewählt, die „Texte systematisch analysieren [will d. Verf.], indem sie das Material schrittweise mit theoriegeleitet am Material entwickelten Kategoriensystemen bearbeitet“ (Mayring 2016, 114). Dabei wurde – die in der Praxis gängige – Mischform aus deduktiv und induktiv gewonnenen Kategoriensystemen genutzt. Vor bzw. während der inhaltlichen Organisation des Interviews hat die Autorin zunächst ein grobes Kategorienraster erstellt (deduktiv) und dieses bei der Durchsicht des Transkripts um weitere Kategorien ergänzt und verfeinert (induktiv) (vgl. Bortz/Döring 2006, 330). Eine Reduzierung des Materials ist nicht erfolgt. Nicht im Rahmen des Kategoriensystems genutzte Äußerungen der Interviewten wurden u.a. zur Ergänzung ihres Lebenslaufs/ihrer Tätigkeitsschwerpunkte, für die Klärung des Begriffs Ausbildungssupervision oder erweiternde Quellenangaben genutzt. Im Interview gibt die Befragte Hinweise auf verschiedene von ihr erstellte Aus- und Weiterbildungsskripte, diese fließen an geeigneten Stellen in die Arbeit ein. Zur qualitativen Inhaltsanalyse des Interviews wurden Arbeitsschritte in Anlehnung an Mayring (vgl. Mayring 2015, 97) durchgeführt, wobei sowohl die deduktive als auch die induktive Kategorienbildung zum Tragen kam. Ressource bedingt werden diese Arbeitsschritte nicht im Einzelnen, sondern als Ergebnis das entwickelte Kategoriensystem dargestellt (s. Abb. 1). Die Interviewergebnisse der Kategorien K1, K2 und K3 fließen in Kapitel 2.3 (Lehren an Logopädieschulen – Ausbildungssupervision in der praktischen Logopädi-ausbildung) ein. In Kapitel 5.3 (Emotionales Lehren – Bedeutung in der Ausbildungssupervision) werden Ergebnisse der Kategorie K4 dargestellt. Ergebnisse der Kategorie K5 sind vorrangig in Kapitel 6 (Fazit/Ausblick) zu finden.

Abbildung 1: Categoriesystem

Kürzel	Kategorienname	Beispiele für Unterpunkte	Ankerbeispiele
K1	Organisation und Struktur der Ausbildungssupervision	<ul style="list-style-type: none"> • Erst-, Zweit-Supervisoren • Teilzeit-Beschäftigte • Hospitanten • „Hausgewächse“ 	„...dass die Erst-Supervisoren, die völlig anderen Aufgaben haben in der Begleitung der Lernenden als die, die später“ (B_170-171)
K2	Ausbildungssupervision auf Seiten der Lehrlogopäden (Merkmale u. Herausforderungen)	<ul style="list-style-type: none"> • Vielzahl der Rollen • Unterschiedliche Stile von Ausbildungssupervision 	„...Doppelbesetzung der Rollen Ausbilderin, Begleiterin, Unterstützerin...und Benoterin“ (B_222-223)
K3	Ausbildungssupervision auf Seiten der Lernenden	<ul style="list-style-type: none"> • Rollenwechsel • Verändertes Lernverhalten 	„...drei Stunden Schüler sein müssen und danach sind sie Therapeuten“ (B_581)
K4	Emotionale Kompetenzen Lehrender in der Ausbildungssupervision	<ul style="list-style-type: none"> • Eigene Lernbiografie • Supervisions-Trauma • Wahrnehmen, Verbalisieren von Gefühlen • Reflexionsfähigkeit • Liebe • Toleranz 	„Es gibt erstaunlich viele Kollegen, die in der eigenen Ausbildung..ich sag's mal hammermäßig..ein Supervisions-Trauma hatten.“ (B_409-410)
K5	Änderungs- und Umsetzungsvorschläge	<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung von schuleigenen Kompetenzmodellen • „Staffelstab-Übergabe“ • Vorgehensweise bei Einstellung neuer Lehrlogopäden 	„...beim Wechsel zum nächsten Ausbildungssupervisor, ein Dreiergespräch stattfindet. Ich nenn das Staffelstab-Übergabe.“ (B_350-351)

Quelle: eigene Darstellung

Nach der Einleitung ist die vorliegende Arbeit in sechs weitere Kapitel gegliedert. Kapitel 1 erläutert das Lehren an Logopädieschulen. Gesetzliche Bestimmungen sowie Qualifikationen und berufliche Tätigkeitsfelder von Lehrlogopäden werden dargestellt und das Setting der Ausbildungssupervision ausführlich erläutert, um auch Lesern, die nicht dem Berufsfeld Logopädie/Sprachtherapie angehören, eine gute Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse zu ermöglichen. Kapitel 2 beschäftigt sich mit Kompetenzen Lehrender. Nach der Erläuterung des Kompetenzbegriffs allgemein werden Kompetenzen Lehrender in der konstruktivistischen Erwachsenenbildung und im Anschluss ebendiese für Lehrende in der Logopädieausbildung in den Blick genommen. Das Kapitel 3 beleuchtet Emotionen, nimmt Bezug auf die Emotionsforschung sowie diverse Emotionstheorien und stellt emotionale Kompetenzen aus Sicht des Konstruktivismus dar. Dieses Kapitel endet mit der Vorstellung verschiedener Modelle emotionaler Kompetenz. Emotionales Lehren ist

Inhalt des Kapitels 5. Dieses wird zunächst nach der konstruktivistischen Erwachsenenbildung und weiteren ausgewählten Konzepten betrachtet. Im Anschluss werden Aspekte emotionalen Lehrens in der Ausbildungssupervision an Logopädieschulen dargestellt. Im Fazit wird die eigentliche Fragestellung der vorliegenden Arbeit beantwortet. Ergebnisse der Masterarbeit sowie das methodische Vorgehen werden kritisch reflektiert und beurteilt. Auf der Basis der Ergebnisse spricht die Autorin im Anschluss Empfehlungen für zukünftige Vorgehensweisen aus und verweist auf zukünftige Forschungsfragen. Im Anschluss finden sich das Quellenverzeichnis, der Anhang sowie die eidesstattliche Erklärung.

Hinweise zur Form: Aus Gründen der Lesbarkeit werden keine Doppelbezeichnungen von Personen genutzt. Diese werden in der kurzen männlichen Form verwendet, in allen Fällen sind selbstverständlich beide Geschlechter gemeint. Das LogopG legt als Ausbildungsstätten für Logopädieausbildung „staatlich anerkannte Schulen für Logopäden“ fest (Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz 2016b: LogopG §4). In der Arbeit werden diese Einrichtungen aus Gründen der Lesbarkeit einheitlich als Logopädieschulen bezeichnet. Für die Lernenden wird in der vorliegenden Masterarbeit einheitlich der Begriff Schüler gewählt, gemeint sind damit auch Studierende in den inzwischen existierenden Studiengängen Logopädie/Sprachtherapie.

2 Lehren an Logopädieschulen

Im diesem Kapitel wird das Lehren an Logopädieschulen genau angesehen. Das Erläutern geltender Rahmenbedingungen für eine Lehrtätigkeit in der Logopädieausbildung ist erforderlich, um die Bedeutung der Kompetenzentwicklung Lehrender, insbesondere die Entwicklung emotionaler Kompetenzen nachvollziehen zu können. Dies gilt insbesondere für Leser, die nicht dem Berufsfeld Logopädie/Sprachtherapie angehören. In Deutschland geltende gesetzliche Bestimmungen und Empfehlungen einzelner Bundesländer sowie Pläne zu einer Gesetzesänderung werden unter Bezugnahme auf den Akademisierungsprozess in Kapitel 2.1 dargestellt. Ausgehend von Angaben zur Qualifikation Lehrender in den Gesundheitsfachberufen allgemein werden in Kapitel 2.2 die Qualifikation Lehrender an Logopädieschulen betrachtet und deren Tätigkeitsfelder näher erläutert. Auf die Ausbildungssupervision als besonderes Ausbildungs-Setting in der praktischen Logopädieausbildung geht die Autorin unter 2.3 ausführlich ein. Dieser letzte Abschnitt

ist von besonderer Bedeutung für die spätere Ableitung von Empfehlungen, die sich aus den beschriebenen Strukturen ergeben (s. Fazit Kapitel 6).

2.1 Gesetzliche Bestimmungen

Das Gesetz über den Beruf des Logopäden (LogopG) (vgl. Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz 2016b) regelt die Ausübung einer Tätigkeit unter der Berufsbezeichnung Logopäde/Logopädin. Die Erlaubnis zur Führung der Berufsbezeichnung wird mit dem Bestehen der staatlichen Prüfung (praktisch, schriftlich, mündlich) nach einer dreijährigen Vollzeitausbildung erteilt. Der Zeitrahmen sowie Vorgaben zur Prüfung etc. sind in der Ausbildungs- und Prüfungsordnung für Logopäden (LogAPro) festgelegt (vgl. Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz 2016a). Als zweite bundesweit geltende Richtlinie insbesondere für die klinisch-praktische Ausbildung im Bereich Logopädie/Sprachtherapie sind die Empfehlungen des GKV-Spitzenverbandes zu nennen (vgl. GKV-Spitzenverband 2016). Inhalte und Angaben zur Stundenzahl des theoretischen und praktischen Unterrichts (1.740 Stunden) sowie zur praktischen Ausbildung (2.100 Stunden) sind im Curriculum für die Ausbildung des Logopäden aufgeführt, das 1980 auf Grundlage der LogAPro erschienen ist (vgl. Ständige Konferenz der Logopädenlehranstaltsleitungen und Fachtagungen der Lehrlogopäden 1993). Wie in früheren Fassungen des Curriculums wird auch in der derzeit gültigen um eine kontinuierliche Weiterentwicklung desselben gebeten, das Curriculum sei als Arbeitsgrundlage für die Ausbildung zum Logopäden zu sehen (vgl. ebd., II). Über die o.g. bundeseinheitlichen Regelungen hinaus existieren für die Ausbildung zum Logopäden Empfehlungen der zuständigen Aufsichts- und Prüfungsbehörden der Bundesländer. Exemplarisch seien hier für Niedersachsen die *Mindestanforderungen an Schulen für andere als ärztliche Heilberufe* (vgl. Niedersächsisches Vorschrifteninformationssystem 2014) und für Nordrhein-Westfalen die *Empfehlende Ausbildungsrichtlinie für Logopädieschulen in NRW* (vgl. Springer/Zückner 2005) genannt.

Bislang findet die Ausbildung zum Logopäden in Deutschland überwiegend an Schulen statt, während die Ausbildung in der Sprachtherapie/Logopädie in 30 weiteren europäischen Ländern bereits auf hochschulischem Niveau erfolgt (vgl. Deutscher Bundesverband der akademischen Sprachtherapeuten 2016). Einzelne hochschulische Ausbildungen in verschiedenen stimm-, sprech- und sprachtherapeutischen Disziplinen existieren auch in Deutschland bereits seit 1905. Wesentliche Schritte im Akademisierungsprozess der Logopädie erfolgten jedoch erst mit Einführung der sog.

Modellklausel. 2009 stimmte der Bundesrat dem Gesetz zur Einführung einer Modellklausel in die Berufsgesetze der Hebammen, Logopäden, Physiotherapeuten und Ergotherapeuten zu (vgl. Bundesrat 2009). Seitdem ist es den Bundesländern erlaubt, für die dort genannten Ausbildungsberufe eine Hochschulausbildung probeweise einzuführen. Sofern Abweichungen von der Ausbildungs- und Prüfungsordnung das Erreichen der Ausbildungsziele nicht gefährden, sind diese zulässig (vgl. Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz 2016a: LogAPro §4 (5)). Eine Evaluation der Studiengänge erfolgte im Bereich Logopädie 2015, Ergebnisse stehen einschlägigen Verbänden und dem Gesetzgeber zur Verfügung. Die Evaluation bestätigt insgesamt die Notwendigkeit einer hochschulischen Ausbildung im Bereich Logopädie. Der Bundestag beschloss Ende November 2016 eine Verlängerung der Modellklausel bis zum 31.12.2021. Daraus werden sich u.a. Konsequenzen für die Weiterentwicklung der bestehenden Berufsgesetze und die zukünftige Ausbildungsstruktur der Gesundheitsfachberufe ergeben. Anfang 2016 wurde z.B. der Arbeitskreis Berufsgesetz gegründet, dem verschiedene Verbände aus dem Bereich Logopädie/Stimm-, Sprech-, und Sprachtherapie angehören. Der Arbeitskreis fordert eine grundlegende Änderung des Gesetzes über den Beruf des Logopäden; er hat am 08.11.2016 ein Symposium zu diesem Thema veranstaltet, an dem die Autorin der vorliegenden Arbeit teilgenommen hat. Ebenso setzen sich weitere Verbände – Verband für Ausbildung und Studium in den Therapieberufen e.V. (VAST), Bundesverband deutsch Schulen für Logopädie e.V. (BDSL), Verband Leitender Lehrkräfte an Schulen für Physiotherapie e.V. (VLL), Deutscher Verband der Ergotherapeuten e.V. (DVE) und Hochschulverbund für Gesundheitsfachberufe e.V. (HVG) – exemplarisch mit dem Papier *Eckpunkte zur Ausbildungsreform in den Gesundheitsfachberufen (Heilberufe)* – für die Entwicklung einer zukünftigen Ausbildungsstruktur und Qualitätssicherung ein (vgl. HVG 2015).

Detaillierte Evaluationsergebnisse der Modellstudiengänge und weitere Darlegungen zum Thema Akademisierung werden in dieser Arbeit Ressource bedingt nicht weiter ausgeführt. Der Akademisierungsgedanke wird nachfolgend einbezogen, soweit er die Qualifikation derzeitiger und zukünftiger Lehrender in der Logopädieausbildung betrifft. Des Weiteren beziehen sich einige Quellen generell auf Lehrende an Hochschulen (vgl. exempl. Arnold/Wolf (Hrsg.) 2014).

Bei den Angaben zu Qualifikationen der Lehrenden und zur klinisch-praktischen Ausbildung schließt sich die Autorin verschiedenen Quellen an, die darauf hinweisen,

dass die genannten Richtlinien sowohl für die Ausbildung an Berufsfachschulen als auch an Hochschulen gelten.

2.2 Qualifikation und Tätigkeitsbeschreibung Lehrender

Ebenso wie die Gestaltung theoretischer und praktischer Ausbildungsinhalte sind auch die Qualifikationen der Lehrenden in aktuellen Ausbildungs- und Studiengängen der Gesundheitsfachberufe durch heterogene Strukturen gekennzeichnet (vgl. Zöllner 2014, 11). Sogenannte Berufszulassungsgesetze wie das Gesetz über den Beruf des Logopäden (LogopG), das Masseur- und Physiotherapeutengesetz (MPhG) und das Ergotherapeutengesetz (ErgThG) sind gesetzliche Grundlagen für die Therapieberufe, nicht das Berufsbildungsgesetz (BBiG). Im BBiG finden sich für die dualen Ausbildungsberufe einheitliche Regelungen für die Qualifikation von Lehrenden, für die Therapieberufe fehlen diese (vgl. Weyland 2013, 1). Der deutsche Wissenschaftsrat (WR) verweist mit Blick auf die Qualitätssicherung der Ausbildung im Gesundheitswesen darauf, dass auch in den nicht-dualen Ausbildungen die Qualifizierung des Personals in der theoretischen und praktischen Ausbildung von zentraler Bedeutung ist (vgl. WR 2012, 84). Entsprechende Empfehlungen finden sich auch im o.g. Eckpunktepapier zur Anlage von Studiengängen für Lehrende in den Heilberufen, diese „sind so anzulegen, dass sie den wissenschaftlichen Erkenntnissen sowie der beruflichen Praxis Rechnung tragen und eine Vergleichbarkeit mit den im Berufsbildungssystem üblichen Standards gewährleisten, um so zu einer fachlich und pädagogisch professionellen Handlungskompetenz zu führen“ (HVG 2015, 7).

Bei der Betrachtung von Lehrenden an Logopädieschulen ist festzustellen, dass es sich hier um eine sehr uneinheitliche Gruppe handelt (vgl. Nowojski 2010, 74). Neben Honorarprofessoren unterschiedlicher Fachrichtungen und Qualifikationen gehören Lehrlogopädinnen als Festangestellte (Voll- und Teilzeit) und/oder als Honorarkräfte zum Kollegium. Neben den bereits genannten bundesweit geltenden gesetzlichen Bestimmungen bestehen in den Bundesländern unterschiedliche Vorgaben der zuständigen Prüfungsbehörden für die Qualifikation Lehrender an Logopädieschulen. Exemplarisch werden hier die Regelungen für Niedersachsen genannt:

„Als Lehrkraft kann eingesetzt werden, wer (...)

1.3.2.1 über die Erlaubnis zum Führen einer ausbildungsrelevanten Berufsbezeichnung in einem anderen als ärztlichen Heilberuf und eine pädagogische Fort- oder Weiterbildung von mindestens 400 Stunden oder über ein Hochschulstudium verfügt. (...)

1.3.2.3 über eine Erlaubnis zum Führen der jeweiligen Berufsbezeichnung und zwei Jahre Berufserfahrung in Vollzeit im jeweiligen Beruf verfügt (...)

1.3.2.4 ein Hochschulstudium in einem ausbildungsrelevanten Bildungsgang erfolgreich abgeschlossen hat“ (Niedersächsisches Vorschrifteninformationssystem 2014, 1.3.2).

Die vorliegende Arbeit bezieht sich im Folgenden auf die Gruppe der Lehrlogopäden als Lehrende an Logopädieschulen, da im Gegensatz zu weiteren Dozenten nur diese in der theoretischen und praktischen Ausbildung eingesetzt sind. Bei der Bezeichnung Lehrlogopäde handelt es sich nicht um eine gesetzlich geschützte. I.d.R. geht es bei dieser Personengruppe um Logopäden, die nach ihrer staatlichen Ausbildung zum Logopäden aus Interesse an einer Lehrtätigkeit ihre eigene therapeutische Arbeit am Patienten reduziert bzw. zurück gestellt haben, um angehende Logopäden auszubilden. Logopäden, die ein bestimmtes Anforderungsprofil erfüllen, können vom Deutschen Bundesverband für Logopädie e.V. (dbl) auf Antrag das Zertifikat *Lehrlogopäde/Lehrlogopädin dbl* erhalten (vgl. dbl e.V. 2015). Bundeseinheitliche gesetzliche Rahmenbedingungen liegen in weiter Ferne.

Aktuell sind an deutschen Logopädieschulen Lehrlogopäden mit sehr unterschiedlichen Qualifikationen tätig. Neben Hochschulabschlüssen (Bachelor, Master, Magister, Diplom) in verschiedenen Studiengängen im Bereich Logopädie/Sprachtherapie finden sich auch Universitäts-Abschlüsse angrenzender Fachrichtungen (z.B. Pädagogik) sowie eine Vielzahl in Fort- und Weiterbildungen – während Tagesseminaren, mehrtätiger oder über Jahre dauernder Angebote – erworbener fachspezifischer, methodisch-didaktischer und weiterer Qualifikationen. Zu beachten ist, dass es aufgrund fehlender Durchführungsbestimmung gerade für die praktische Logopädieausbildung zu unterschiedlichen Ausbildungsniveaus an den Schulen kommt, „die stark sowohl von der Initiative als auch der Qualifikation der dort tätigen Lehrlogopädinnen abhängen.“ (Bröckel 2005, 36) Lehrlogopäden führen neben ihrer Lehrtätigkeit und den damit verbundenen Aufgaben auch selbst logopädische Therapien durch, bei denen Schüler als Hospitanten zugegen sein können.

Zunächst werden die Tätigkeitsfelder von Logopäden betrachtet, wie sie vom dbl unter der *Kompetenzorientierten Beschreibung des Berufsbildes Logopädie* zu finden sind (vgl. Rausch et al. 2014, 11f):

- Untersuchen und diagnostizieren
- Therapieren
- Beraten
- Vorbeugen
- Schulen und Informationsveranstaltungen durchführen
- Dokumentieren
- Wirtschaftlich handeln und führen
- Qualität sichern
- Forschung rezipieren und anwenden
- Qualifizieren und Anleiten

Unter *Qualifizieren und Anleiten* listet der dbl in Bezug auf Niveaustufe 6 des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) Kompetenzen in den Bereichen Fachwissen, Fertigkeiten, Sozialkompetenz und Selbständigkeit auf, die Logopäden im Rahmen ihrer Lehrtätigkeit aufweisen müssen. Dabei geht *Qualifizieren und Anleiten* über die Vermittlung von Inhalten im Sinne von Wissen und Fertigkeiten hinaus, Lehrlogopäden werden als Unterstützer und Begleiter von Lehr-/Lernprozessen zur Ausbildung von Selbständigkeit und Verantwortung der angehenden Logopäden gesehen (vgl. Rausch et al. 2014, 65f). Auf einzelne Aspekte wird im weiteren Verlauf der Arbeit Bezug genommen, ebenso auf das im Rahmen einer Masterarbeit entwickelte *Kompetenzprofil für Lehrende in der Logopädie* (vgl. Beling-Lambek 2014). Clausen-Söhngen weist darauf hin, dass Lehrlogopäden im Verlauf der Logopädieausbildung verschiedene Rollen einnehmen; sie sind Lehrer, Supervisoren, Therapeuten und Prüfer. In jeder dieser Rollen verändern sich die Zielsetzungen und damit die Beziehungen zu den Schülern (vgl. Clausen-Söhngen 2013). Nonn verweist darauf, dass berufliche Aufgaben und Handlungskompetenzen einer Lehrlogopädin aufgrund einer Vielzahl von Einflüssen einem stetigen Wandel unterliegen (vgl. Nonn 2012, 59). In Anlehnung an die Lehrtätigkeit an Berufsfachschulen für Ergotherapie (vgl. Walkenhorst 2009), schlägt Nonn eine Gliederung der Tätigkeitsbeschreibung eines Lehrlogopäden vor (s. Abb. 2). Auf das in der Tabelle grau unterlegte Feld „Mikroebene“ wird in Kapitel 2.3 näher eingegangen. Ressource bedingt wird auf die Darstellung der Meso- und Makroebene verzichtet.

Abbildung 2: Tätigkeitsbeschreibung eines Lehrlogopäden

Ebene	Tätigkeitsbeschreibung
Mikroebene	<ul style="list-style-type: none"> ○ Lehr-Lernsituation in Theorie und Praxis ○ Methodisch-didaktische und ausbildungssupervisorische Aufgaben
Mesoebene	<ul style="list-style-type: none"> ○ Organisatorische Aufgaben für den reibungslosen Ablauf des Schulbetriebs (z.B. Zusammenarbeit und Austausch mit Kolleginnen, Abnahme von Prüfungen, etc.)
Makroebene	<ul style="list-style-type: none"> ○ Weiterentwicklung der Schule ○ Weiterentwicklung des Berufsbildes

Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Nonn (2012, 63)

2.3 Ausbildungssupervision in der praktischen Ausbildung

Im Rahmen der praktischen Ausbildung an Logopädieschulen schreibt die LogAPro 2.100 Stunden vor, die lt. Abb. 3 aufzugliedern sind. Als Behandlungen unter Ausbildungssupervision sind die in der Abb. 3 genannten Therapien unter fachlicher

Aufsicht und Anleitung zu verstehen (s. Begriffsklärung 2.3.1). Die gesamte praktische Logopädieausbildung lässt sich unterteilen in

- a. die interne therapeutische Ausbildung unter Ausbildungssupervision und
- b. mehrere externe Praktika.

Dabei finden die interne therapeutische Ausbildung unter Ausbildungssupervision in der ausbildenden Einrichtung, die externen Praktika in Kooperationspraxen oder -kliniken statt. Die vorliegende Arbeit bezieht sich ausschließlich auf die unter a. genannte Ausbildungssupervision, auf die unter b. genannten externen Praktika wird nicht eingegangen.

Abbildung 3: praktische Logopädieausbildung

	Stunden
1. Hospitationen in 1.1. Phoniatrie und Logopädie 1.2. Anderen fachbezogenen Bereichen, auch Exkursionen (mindestens 100 Stunden)	340
2. Praxis der Logopädie 2.1. Übungen zur Befunderhebung 2.2. Übungen zur Therapieplanung 2.3. Therapien unter fachlicher Aufsicht und Anleitung	1.520
3. Praxis in Zusammenarbeit mit den Angehörigen des therapeutischen Teams auf den Gebieten der 3.1. Audiologie und Pädaudiologie 3.2. Psychologie einschließlich Selbsterfahrungstechniken 3.3. Musiktherapie	240
	2.100

Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an LogAPro Anlage 2 zu § 1 Abs.1 und Ständige Konferenz der Logopädenlehranstalten 1993

Im Interview verweist Clausen-Söhngen auf die von o.g. Struktur abweichende praktische Ausbildung in niederländischen logopädischen Studiengängen hin, die nicht in der ausbildenden Einrichtung sondern nur in Form von Langzeitpraktika in Praxen stattfindet (vgl. B_420-424). Dies ist auch für deutsche Logopädieschulen aufgrund der geografischen Nähe und der Tatsache relevant, dass zahlreiche deutsche Logopäden in diesen Studiengängen im Nachbarland ausgebildet werden und als „angehende Lehrlogopäden der nächsten Generation“ (B_430) in deutschen Logopädieschulen tätig sind bzw. sein werden.

Zunächst wird im Folgenden der Begriff Ausbildungssupervision geklärt, im Anschluss geht die Autorin auf die Strukturen/Ziele derselben sowie Aspekte auf Seiten der Lehrenden und Lernenden ein. Bei der Betrachtung der Seiten Lehrender und Lernender werden die von Clausen-Söhngen beschriebenen Entwicklungsstufen der supervidierenden Lehrlogopäden und der angehenden Logopäden einbezogen, die auf einem Konzept nach McAllister/Lincoln (2004) für PraktikumsleiterInnen der Berufsgruppe Speech-Language-Pathologist basieren (s. Anlagen 5 und 6).

2.3.1 Begriffsklärung

Seit Bestehen der Logopädieausbildung wurde über die Begriffsbestimmung dieses Ausbildungssettings diskutiert. Neben dem eher pauschal genutzten Begriff Supervision wurden in den vergangenen Jahrzehnten häufig die Bezeichnungen (Praxis-)Anleitung und Praxisberatung verwendet. Auch heute noch bestehen in der Berufsgruppe Unsicherheiten bei der Begriffsbestimmung des beschriebenen Ausbildungssettings, eine deutlichere Einheitlichkeit ist bei der Bedeutung sowie Struktur- und Zielbeschreibung desselben zu erkennen (vgl. Nowojski 2010, 75). Die Autorin der vorliegenden Arbeit verwendet den Begriff Ausbildungssupervision für das spezifische Setting im Rahmen der praktischen Logopädieausbildung. Sie hat sich bei der Entscheidung für diesen Begriff den Argumentationen des BDSL sowie den Autorinnen Clausen-Söhngen/Kellner angeschlossen.

Der BDSL definiert in seinem Positionspapier zur klinisch-praktischen Kompetenzentwicklung den Begriff Ausbildungssupervision als „Supervision, die im Rahmen berufsbefähigender Ausbildung zur Begleitung und Reflexion integrierter, berufspraktischer Tätigkeiten stattfindet. Ihr Zweck im Schwerpunkt besteht darin, die Personalkompetenz des Supervisanden/Studierenden zu unterstützen und zu vertiefen. Aspekte der Fachkompetenz werden zusätzlich erörtert.“ (Krüger et al. 2014, 7) Im Grundsatzpapier des dbI und dbS wird das o.g. Setting als Therapeutisches Arbeiten unter Supervision bezeichnet (vgl. dbI/dbS 2013, 5).

Clausen-Söhngen/Kellner vertreten die Meinung, dass im Gegensatz zu den Begriffen Praxisanleitung, Supervision oder Coaching allein der Begriff Ausbildungssupervision „am ehesten deutlich [macht d.Verf.], dass Lehrlogopädinnen die Schülerinnen auf ihrem Weg zu professioneller Kompetenz durch verschiedene Professionalisierungsschritte begleiten“ (Clausen-Söhngen/Kellner 2009, 35). In Abgrenzung zur Supervision schlägt Clausen-Söhngen als Definition für Ausbildungssupervision die folgende vor: „Ausbildungssupervision wird verstanden als eine spezifische Beratungsmethode zur Entwicklung professioneller Kompetenz und zur Reflektion des aktuell verfügbaren beruflichen Handelns. Die supervisorischen Interventionen variieren passend zum Ausbildungsstand des Supervisanden“ (Clausen-Söhngen 2013, Hervorh. im Original).

Gegensätze zwischen der klassischen Supervision und der Ausbildungssupervision sind bei den Rahmenbedingungen auszumachen, die in der klassischen Supervision von Supervisor und Supervisanden gemeinsam ausgehandelt werden (z.B. Wahl des Supervisors, Dauer, Setting, Themen), während sie in der Ausbildungssupervision

weitestgehend durch die ausbildende Einrichtung festgelegt sind (vgl. Krüger et al. 2014, 7 und B_225). Ein weiterer wesentlicher Unterschied zur Supervision liegt im Lehrauftrag der Ausbildungssupervision. Im Rahmen von Ausbildungssupervisionen finden Bewertungen statt, die z.B. in Anwesenheit von hospitierenden Mitschülern auch öffentlich gemacht werden (vgl. Nowojski 2010, 24). Außerdem entfällt das in der Supervision klassische Kriterium der Freiwilligkeit (vgl. B_225), Logopädiestudenten sind zur Teilnahme an der Ausbildungssupervision verpflichtet (vgl. Nowojski 2010, 64).

Im nachfolgenden Kapitel werden u.a. Struktur und Ziele der Ausbildungssupervision anderen Supervisionstypen gegenübergestellt.

2.3.2 Struktur und Ziele

Im Gegensatz zu anderen Typen von Supervision (Administrative S., S. im Rahmen von Organisationsentwicklungsprozessen, Berufsbegleitende S.) ist die Ausbildungssupervision immer in ein übergreifendes Ausbildungssystem eingebunden. Dieses übergreifende System bestimmt Setting sowie Ziele und legt z.B. Kriterien zum Thema Schweigepflicht fest. (Ausbildungs-)Supervisoren und -Supervisanden sind in und mit der übergreifenden Organisation vernetzt. Ziel der Ausbildungssupervision ist das Erlernen einer bestimmten Methode und/oder Profession, durchgeführt wird sie von sog. „Meistern“ in eben dieser Methode und/oder Profession (vgl. Rappe-Giesecke 2003, 4-7). Dass diese Struktur der internen praktischen Logopädieausbildung entspricht, macht auch die folgende Aussage zur Ausbildungssupervision deutlich: „In der Therapieausbildung begleiten erfahrene Kollegen in der Supervision Ausbildungskandidaten und begleiten deren professionelle Praxis“ (Rappe-Giesecke 2003, 4).

Als spezifische Ziele der Ausbildungssupervision in der praktischen Logopädieausbildung sind nachfolgende zu nennen:

- „Vorbereitung bzw. Heranführung an das eigene therapeutische Arbeiten
- Etablieren eines selbstverantwortlichen, selbstreflexiven Handelns durch ausführliche Vor- und Nachbereitung der therapeutischen Tätigkeiten.
- das Anwenden von Evidenzen (ICF¹, CR²)
- Entwicklung einer logopädischen Handlungskompetenz
- Erlernen einer therapeutischen Grundhaltung.“ (Krüger et al. 2014, 18)

¹ „Die ICF dient fach- und länderübergreifend als einheitliche und standardisierte Sprache zur Beschreibung des funktionalen Gesundheitszustandes, der Behinderung, der sozialen Beeinträchtigung und der relevanten Umgebungsfaktoren eines Menschen.“ (DIMDI 2005)

² Als CR (Clinical Reasoning) werden alle an der Entscheidungsfindung in Diagnostik, Therapie und Beratung beteiligten Denkprozesse von klinisch tätigen Therapeuten und deren Reflexion verstanden (vgl. Beushausen 2009, 5).

Im Gegensatz zur theoretischen existieren für die Ausgestaltung der praktischen Logopädieausbildung deutlich weniger gesetzliche und curriculare Vorgaben. Empfehlungen, Positionspapiere, Richtlinien usw. enthalten Standards zur Gewährleistung einer hohen Ausbildungs-Qualität an allen Ausbildungseinrichtungen; diese haben jedoch „alle Freiheiten, die klinisch-praktische Ausbildung über diese Standards hinausgehend zu gestalten“ (dbl/dbs 2013, 2). Neben dem bereits erwähnten Einflussfaktor der Qualifikation der Lehrenden auf die Qualität der Ausbildungssupervision ist diese jedoch auch „in hohem Maß abhängig von dem Ausbildungskonzept der Logopädieschule“ (Baum/Berger 2015, 33), wie diese Autorinnen in ihrem Artikel zur Vernetzung der theoretischen und praktischen Logopädieausbildung darstellen. Die meisten Schulen nehmen einmal jährlich Kurse auf, die üblicherweise aus 15-25 Schülern bestehen. Diese überschaubaren Schülerzahlen lassen individuelle Begleitung der einzelnen Lernenden ebenso zu sowie das intensive Mit- und Voneinanderlernen der Kursteilnehmer (vgl. ebd., 33).

Angehende Logopäden führen eigene Therapien unter Ausbildungssupervision in den meisten Schulen ab Ende des ersten bzw. ab Beginn des zweiten Ausbildungsjahres durch. Diese Behandlungen finden in Therapieräumen der Ausbildungseinrichtung i.d.R. unter Live-Beobachtung durch den betreuenden Lehrlogopäden statt. Technische Voraussetzungen für dieses Setting in Form von Einweg-Spiegelscheiben und/oder Video-Übertragungs-Anlagen sind in den meisten Logopädieschulen gegeben. Häufig bestehen darüber hinaus für die Schüler Aufnahmemöglichkeiten ihrer eigenen Therapien zur späteren vertiefenden Reflexion der Behandlung. Neben der Durchführung der eigentlichen Therapieeinheit gehört zur Ausbildungssupervision die schriftliche Planung und Reflexion derselben (vgl. Krüger et al. 2014, 17). Ebenso findet i.d.R. im Anschluss an die Schüler-Therapie eine mündliche Nachbesprechung in Anwesenheit des betreuenden Lehrlogopäden, des Co-Therapeuten³ und ggf. der hospitierenden Mitschüler statt.

An vielen Logopädieschulen existieren Konzepte für bestimmte Fächerabfolgen, d.h. für zu therapierende Störungsbilder im Verlauf der dreijährigen Ausbildung (vgl. B_169 und Baum/Berger 2015, 34). Der BDSL empfiehlt, dass die interne praktische Ausbildung in jedem der vier logopädischen Hauptstörungsgebiete⁴ jeweils von dem

³ Als Co-Therapeut wird i.d.R. ein Mitschüler bezeichnet, der dem therapierenden Schüler in der Vor- und Nachbereitung der Therapie helfend zur Seite steht, Notizen während der Live-Hospitalation und der Nachbesprechung anfertigt sowie im Krankheitsfall als Therapeut die Behandlung des Patienten übernimmt. [Anm. d.Verf.]

⁴ Als Hauptstörungsgebiete in der Logopädie werden die folgenden bezeichnet: Sprach-, Sprech-, Stimm- und Schluckstörungen, jeweils im Kindes- und Erwachsenenalter. Darüber hinaus werden komplexe Störungsbilder, z.B. Autismus, Dysarthrie, Lippen-Kiefer-Gaumen-Segel-Spalten definiert. (vgl. dbl 2016)

Lehrlogopäden betreut wird, der in diesem Störungsgebiet auch in der theoretischen Ausbildung eingesetzt ist (vgl. Krüger et al. 2014, 23).

Als Hospitanten sind Logopädieschüler i.d.R. von Beginn ihrer Ausbildung an in die interne Praxisausbildung eingebunden (vgl. B_193). Sie beobachten die von Mitschülern durchgeführten Therapien und nehmen z.B. an den sich anschließenden Nachbesprechungen teil (vgl. Krüger et al. 2014, 16).

Bereits in der 1990er Jahren wurden unterschiedliche Settings für die Ausbildungssupervision an Logopädieschulen bzgl. Anzahl der Teilnehmenden (Einzel- vs. Gruppensupervision), Frequenz (jede Therapie, jede zweite o.ä.), Dauer der Besprechungen (15-90 Minuten) beschrieben (vgl. Kowalski 1990 und 1991a/b). Diese unterschiedlichen Settings sind der Autorin auch durch zahlreiche Kontakte mit Kollegen verschiedener Logopädieschulen bekannt.

Die vorliegende Arbeit bezieht sich auf die an der Logopädieschule Osnabrück sowie in vielen weiteren Ausbildungseinrichtungen umgesetzten Empfehlungen des BDSL für die Organisation der internen therapeutischen Ausbildung unter Ausbildungssupervision (vgl. Krüger et al. 2014, 17f), z.B.

- findet diese erst statt, wenn die Schüler u.a. mit Hilfe praktischer Übungen unter Anleitung auf das jeweilige Störungsbild vorbereitet wurden,
- wird diese in einer 1:1 Situation mit einem Patienten bzw. Angehörigen durchgeführt.

In den o.g. gesetzlichen Bestimmungen (Kapitel 2.1) ist nicht festgelegt, wie viele Stunden auf die eigenen Therapien der Schüler entfallen sollen. Der BDSL schlägt hier eine Mindeststundenzahl von 100 eigenen Therapien der Schüler vor (vgl. ebd., 21). Diese Zahl findet sich auch in den Standards für den Erwerb klinisch-praktischer Kompetenzen in der Logopädie/Sprachtherapie des dbl und dbs (vgl. dbl/dbs 2013, 6).

Betrachtet man die in Logopädieschulen existierenden methodischen Ansätze, die ihren Ausbildungssupervisionen zu Grunde liegen, finden sich verschiedene Beratungs- und Supervisionsmodelle, Ressource bedingt werden diese hier nicht näher betrachtet. Einen Ansatz bietet die von Clausen-Söhngen in ihrem Konzept zur Ausbildungssupervision an Logopädieschulen genutzte Transaktionsanalyse (TA) (vgl. Nowojski 2010, 75). Die TA wurde von Eric Berne in den 1950er Jahren begründet und in den darauffolgenden Jahrzehnten von zahlreichen Autoren weiterentwickelt (vgl. Clausen-Söhngen/Kellner 2009, 34). Da Clausen-Söhngen als Autorin einiger Quellen

und als Interviewpartnerin zitiert wird, fließen Elemente der TA an geeigneten Stellen in die vorliegende Arbeit ein.

Eine Besonderheit des Settings Ausbildungssupervision ist die Vielzahl der dort eingebundenen Personen: therapierender Schüler, Mitschüler als Co-Therapeut, Mitschüler als Hospitanten, betreuende Lehrlogopädin, weitere Lehrlogopäden (z.B. während einer Leistungskontrolle in der praktischen Ausbildung), Patient, Angehörige des Patienten, ggf. weitere Therapeuten anderer Fachrichtungen des Patienten. Diese hohe Anzahl von Menschen, die in den Blick genommen und gehalten werden müssen, stellt eine besondere Herausforderung für Lernende und Lehrende dar, wie Autorin und Befragte im Experteninterview deutlich gemacht haben (vgl. I_ und B_503-515). Auf die Konsequenzen, die sich aus diesem Netzwerk von Personen ergeben, wird im Folgenden (Aspekte Lehrende/Lernende) näher eingegangen.

2.3.3 Aspekte der Lehrenden

Der Ausbildungssupervisor begleite die angehenden Logopäden „auf ihrem Weg zu professioneller Kompetenz durch verschiedene Professionalisierungsschritte“ (Clausen-Söhngen/Kellner 2009, 35):

1. Im Unterricht: Praxislernen, Erlernen der logopädischen Methoden
2. In Rollenspielen, in Supervisionen: Direktes Anleiten/Korrigieren des fachlich-methodischen Vorgehens in Rollenspielen, in Supervisionen
3. In der Arbeit mit Patienten: Unterstützung steigender Selbstreflexions- und Problemlösungsfähigkeit (bzgl. Zielsetzung, Durchführung, Effizienz)
4. Im gesamten Spektrum logopädischer Arbeit: Schwerpunktsetzung in der personalen/sozial-kommunikativen Kompetenz der Schüler

Entsprechend den vom BDSL und dbl/dbs ausgesprochenen Empfehlungen, sollen Lehrlogopäden, die in der Ausbildungssupervision an Logopädieschulen tätig sind, in dem Indikationsbereich, in dem sie eingesetzt werden, eine mindestens dreijährige Berufserfahrung nachweisen können und zulassungsfähige bzw. zugelassene Leistungserbringer sein. Sie sollten z.B. durch Zusatzausbildungen oder Fortbildungen für (Ausbildungs)Supervision nachweisen können (vgl. Krüger et al. 2014, 24 und dbl/dbs 2013, 7). Wie bereits dargestellt, gibt es keine einheitlichen Regelungen für die pädagogische und (ausbildungs-)supervisorische Qualifikation von Lehrlogopäden. Da es sich bzgl. der o.g. Fort- und Weiterbildungen lediglich um Empfehlungen handelt, besitzen viele Ausbildungssupervisoren keine solchen Zusatzqualifikationen. Im Experteninterview bestätigt Clausen-Söhngen die Aussage der Autorin,

„...man ist einfach von heute auf morgen Lehrlogopädin“ (I_236).

Die Befragung von Nowojki an verschiedenen Logopädieschulen ergab die als sehr bedeutsam hervorgehobene Tatsache, „dass sich Lehrlogopäden bei der Anleitung der Schüler häufig an ihrem persönlichen Gefühl orientieren und ihre individuelle Berufs- und Lebenserfahrung einsetzen“ (Nowojki, 2010, 74). Nicht nur im Vergleich von Logopädieschulen sind unterschiedliche Konzepte von Ausbildungssupervision zu finden, auch in Lehrlogopädenteams einer Schule zeigt sich,

„dass die Ausbildungssupervisionsstile der Lehrenden insgesamt viel zu unterschiedlich sind“ (B_339).

Auch aufgrund dieser Tatsache weist die Interviewte darauf hin:

„Die Kommunikation über die Entwicklung der Lernenden ist sowohl sinnvoll wie schwierig“ (B_343-344).

Während Logopäden vor ihrer Lehrtätigkeit an Einzelsettings mit Patienten in logopädischen Therapien gewöhnt waren, müssen sie an Logopädieschulen mit (heterogenen) Gruppen von Menschen arbeiten (vgl. Bühling/Weidmann 2009, 35).

Aus der Tatsache, dass ausbildungssupervidierende Lehrlogopäden auch in der theoretischen Ausbildung eingesetzt sind, ergibt sich der Vorteil einer „direkten Verknüpfung von theoretisch erworbenem und auf die Praxis angewendetem Wissen“ (ebd., 34). Demgegenüber entstehen aus dieser Gegebenheit hohe Anforderungen an die fachliche, pädagogische und therapeutische Kompetenz und es können sich Konflikte aus nicht klar geregelten Zuständigkeiten für die theoretische und praktische Ausbildung ergeben (vgl. Nowojki 2010, 25). Auch Clausen-Söhngen bestätigt, „dass...die Anforderungen an Lehrlogopäden [in Theorie- und Praxisausbildung, d. Verf.] deutlich unterschiedlich sind“ (B_548-549). Grundsätzlich finden sich Ausbildungssupervisoren in verschiedenen Rollen wieder: Berater, Experte, Kontrolleur, Repräsentant der Ausbildungsinstitution (vgl. Rappe-Giesecke 2003, 7). Für Lehrlogopäden spezifiziert Clausen-Söhngen die Vielzahl von Rollen und benennt diese als Ausbilder, Begleiter, Unterstützer und Benoter. Ein möglicherweise aus Rollenkonflikten entstehendes Dilemma wird von den Lehrenden nicht immer wahrgenommen (vgl. B_222-223).

Auf die Frage der Interviewerin, ob es neben Osnabrück auch in anderen Logopädieschulen Lehrlogopäden gibt, die an dieser Einrichtung ihre Ausbildung absolviert haben (vgl. I_620-622) antwortet die Befragte:

„Ja. Das ist Tradition. Das gibt es bis jetzt glaube ich an jeder Schule“ (B_624).

Clausen-Söhngen bezeichnet diese Lehrlogopäden als „Hausgewächse“ (B_627), für diese komme zu den o.g. eine zusätzliche Rolle als ehemaliger Schüler hinzu. Clausen-Söhngen gibt dazu an:

„Die haben einen ganz großen Vorteil. Weil die die Perspektive der Lernenden an dieser Schule schon kennen und ...da draus eindeutig mehr Wissen beziehen“ (B_627-629).

Häufig arbeiten die sog. Hausgewächse nun als Teamkollegen mit ihren ehemaligen Lehrenden zusammen, woraus sich aber auch negative Folgen für die Team-Dynamik ergeben können (vgl. B_630). Gerade wenn diese Kollegen in ihrer eigenen Ausbildung ungute Erfahrungen gemacht haben,

„wird die Erschwernis auf kollegialer Ebene noch größer“ (B_648).

Wenn Lehrlogopäden jetzt im Team auf einzelne ehemalige Lehrende treffen, mit denen sie frühere negative Erlebnisse verbinden, nehmen sie diese Tatsache aus Gründen der Arbeitsplatzsicherung und aufgrund der Tatsache, dass Lehrlogopäden-Stellen allgemein sehr begehrt sind, oft billigend in Kauf (vgl. B_653 und B_660).

Bei der Betrachtung von Lehrlogopäden-Teams fällt auf, dass es viele Teilzeit-Beschäftigte gibt. Dadurch sind Kommunikationsmöglichkeiten eingeschränkt (B_369) und die Planung von Teamsitzungen/gemeinsamen Fortbildungen o.ä. erschwert. „Die Kommunikation über die Entwicklung der Lernenden ist sowohl sinnvoll wie schwierig“ (B_344). Von entscheidender Bedeutung für die spätere Betrachtung emotionaler Kompetenzen Lehrender ist die Tatsache, dass alle Lehrlogopäden mit einer eigenen Lernbiografie als (Logopädie-)Schüler in diese Tätigkeit gehen. Das Bewusstsein für unterschiedliche Lernbiografien im Lehrlogopäden-Team kann sehr verschieden sein. Clausen-Söhngen spricht in diesem Zusammenhang das sog. „Supervisions-Trauma“ (B_410) an und berichtet von Logopäden, die in einem niederländischen (NL) Studiengang in Heerlen ausgebildet wurden und später den Studiengang Lehr- und Forschungslogopädie in Aachen absolviert haben. Diese Logopäden haben ihr von sehr negativen Erlebnissen im Rahmen des Studiums aufgrund ihrer zuvor in den NL fehlenden Erfahrungen in Ausbildungssupervision berichtet (vgl. B_420-430).

Betrachtet man die konkreten Aufgaben für Lehrlogopäden in Ausbildungssupervisionen, so sollen die Schüler „ihr logopädisches Handeln erproben und im Verlauf ihre Kompetenzen erweitern und zunehmend mehr methodisch wissenschaftlich reflektieren.“ (Krüger et al. 2014, 24) Die besonders wichtige Anleitung und Führung zur Selbstreflexion der Schüler wird auch von anderen Autoren betont (vgl. Nowojski 2010, 64 und 75). Es kommt außerdem nicht selten vor, dass Lehrlogopäden bei der Live-Beobachtung von Therapien eher den Patienten im Blick haben als den zu supervidierenden Schüler (vgl. B_518).

BDSL und dbI/dbS sagen aus, dass Schüler bis zum Ende ihrer Ausbildung zu einer therapeutischen Eigenständigkeit geführt werden müssen, d.h. Diagnostik, Therapie

und Beratung am Patienten selbständig ausführen können. Um dieses Ziel zu erreichen, müssen Lehrlogopäden in der Ausbildungssupervision bei jedem Schüler auf die Entwicklung seiner individuellen therapeutischen Persönlichkeit eingehen, seine persönlichen Stärken und Schwächen thematisieren, auf bereits gelerntes Theoriewissen hinweisen, mit ihm gemeinsam Fälle (inkl. Befunden, aktuellen und zukünftigen Therapieplanungen) besprechen und Aufzeichnungen analysieren usw. (vgl. Krüger et al. 2014, 24 und dbl/dbs 2013, 7).

Clausen-Söhngen betont, dass auf Lehrlogopäden sehr unterschiedliche Anforderungen zukommen, je nachdem ob sie als erste Ausbildungssupervisoren bei einem Schüler eingesetzt sind, oder ob sie die eigenen Therapien eines Schülers gegen Ausbildungsende begleiten. Nach ihrer Einschätzung benötigen Erst-Supervisoren „die meiste Geduld“ (B_173), ebenso sei der Zeitaufwand für das Klären von Rahmenbedingungen und Sozialisierungsprozesse deutlich höher (vgl. B_173-174). Lehrlogopäden können demgegenüber am Ende der Ausbildung bei Schülern auf ganz andere Voraussetzungen zurückgreifen. Bei den Schülern zeigt sich nun ein insgesamt größeres Selbstverständnis, bestimmte Abläufe und Reflexionen haben inzwischen eine gewisse Tradition (vgl. B_181-184).

2.3.4 Aspekte der Lernenden

Auch Lernende nehmen in der Ausbildungssupervision mehrere Rollen ein. Auf der einen Seite sind sie Schüler/Laien, auf der anderen Seite sind sie Supervisanden im klassischen Sinne. Es wird hier von einer unsicheren Rollenidentität der Lernenden gesprochen (vgl. Rappe-Giesecke 2003, 7). Zusätzlich verweist Clausen-Söhngen auf einen den schnellen Rollenwechsel, den Schüler im Schulalltag zu bewältigen haben:

„...dass die drei Stunden Schüler sein müssen und danach sind sie Therapeuten. Das heißt sie müssen innerhalb kürzester Zeit ihr Verhaltensrepertoire deutlich austauschen“ (B_581-583).

Das Bewusstsein der Schüler über eigene unterschiedliche Rollen und deren Wechsel in Ausbildungssettings ist nach Erfahrung der Autorin zunächst nicht vorhanden. Dagegen sind die in Kapitel 2.3.3 erwähnten unterschiedlichen Rollen, in denen sich Lehrlogopäden befinden, Lernenden immer bewusst (vgl. B_224). Aufgrund eigener Erfahrungen kann die Autorin der vorliegenden Arbeit bestätigen, wie fordernd das logopädische Ausbildungssetting gerade auch für die angehenden Logopäden ist (vgl. B_583-584). Von den Schülern wird erwartet, dass sie in eigenen Therapien von Beginn an eine ihrem Ausbildungsstand angemessene Professionalität und Souveränität gegenüber Patienten und deren Angehörigen aufweisen.

Schüler in Logopädieschulen sind „nur kurzfristig zeitversetzt Lernende in ihrem Studienprozess und werdende Therapeutinnen in der Therapie“ (Wanetschka 2015, 192) und durchlaufen als angehende Therapeuten verschiedene Entwicklungsstufen. Von Mc Allister/Lincoln gibt es aus 2004 eine Veröffentlichung für klinische Praktikumsleiter (clinical educators) der Berufsgruppe Speech-Language-Pathologist. Hier werden die Arbeit der beteiligten Gruppen ‚Praktikumsleiter‘ und ‚Studenten‘ in der praktischen Ausbildung in den Blick untersucht und für beide Gruppen Entwicklungsstufen mit unterschiedlichen Graden an Fachlichkeit beschrieben. Auf diese Publikation berufen sich Wanetschka (2009) und Clausen-Söhngen (2010) in eigenen Veröffentlichungen zur Übertragung auf die deutsche Logopädieausbildung. Die Autorin der vorliegenden Masterarbeit hat in Anlehnung daran die von Lernenden und Lehrenden zu absolvierenden Entwicklungsstufen im Anhang 4 und 5 grafisch dargestellt. Der angehende Logopäde entwickelt sich vom ängstlichen, auf sich selbst fokussierten Anfänger, der klare Aufgabenstellungen benötigt (1. Stufe) zum fortgeschrittenen Anfänger (2. Stufe). Hier fühlt er sich nun in seiner Rolle als Therapeut zunehmend sicherer (in wiederkehrenden Situationen), ist nun mehr auf seinen Patienten fokussiert und entwickelt seinen eigenen Stil. Am Ende seiner Ausbildung sollte der Schüler als fertig ausgebildeter Berufsanfänger (3. Stufe) eine „Identität als eigener Profi“ (Clausen-Söhngen 2010, 24) haben und hat parallel sowohl den Patienten als auch dessen Umfeld und den eigenen professionellen Auftrag im Blick. Die Vorstellung der Entwicklungsstufen Lehrender erfolgt in Kapitel 3.3 im Rahmen der Kompetenzerläuterung.

Als schwierige Aspekte in der Ausbildungssupervision werden für Lernende die fehlende oder eingeschränkte Wahlmöglichkeit ihrer Supervisoren und die im Gegensatz zur klassischen Supervision fehlende Freiwilligkeit an der Teilnahme überhaupt gesehen. Auch im Interview wies die Expertin auf diese negativen Aspekte für die angehenden Logopäden hin (vgl. B_225).

Schüler führen im Verlauf ihrer gesamten Ausbildung Therapieblöcke mit verschiedenen Patienten unterschiedlichen Alters und unterschiedlicher Störungsbilder durch, dabei wechseln i.d.R. die Lehrlogopäden nach einem Therapieblock in der Ausbildungssupervision. Während der Ausbildung lernt man so als therapierende Schülerin, als Co-Therapeutin und Hospitantin mehrere/alle Ausbildungssupervisoren seiner Logopädieschule kennen.

Die Vielfalt der unterschiedlichen Ausbildungsstile von Lehrlogopäden an einer Schule wird von Lernenden oft als besonderes Problem gesehen. In einer früheren Befragung

wiesen Absolventen mehrerer Ausbildungsjahrgänge der Lehranstalt Osnabrück (vgl. Becker 2012) ebenso darauf hin, wie der Autorin ähnliche Aussagen aus aktuellen Kursen verschiedener Schulen bekannt sind. Auch Clausen-Söhngen bestätigt, dass diese Vielfalt auf Seiten der Lehrlogopäden auf Kosten der Lernenden geht (vgl. B_343 und B_571). Problematisch finden Schüler häufig auch die Fokussierung Lehrender auf die Defizite und Fehler der Lernenden, weniger auf deren Ressourcen und die bereits vollzogene Kompetenzentwicklung (vgl. Baum/Berger 2015, 37).

Bei der Betrachtung der Gruppe angehender Logopäden ist auch die Vielzahl an Schüler-Persönlichkeiten zu berücksichtigen, die in einer Logopädieschule gemeinsam ausgebildet werden. Die Befragung an mehreren Schulen (vgl. Nowojski 2010, 76) sowie langjährige Erfahrungen der Autorin zeigen sehr unterschiedliche Biografien der Lernenden, die persönliche, berufliche, frühere Ausbildungen usw. betreffen. Dabei hat die Persönlichkeit und Lebenserfahrung eines Schülers direkten Einfluss auf seine therapeutische Arbeit mit Patienten, sie setzt den Lehrlogopäden jedoch auch Grenzen in der Ausbildung (vgl. ebd., 76). Hinzu kommt der von Clausen-Söhngen thematisierte Aspekt, dass

„...die nachfolgenden Generationen im Lernen anders aufgestellt sind“ (B_13).

Auch diese Aussage kann durch die Autorin der Arbeit aus Diskussionen mit Lehrlogopäden weiterer Schulen bestätigt werden.

Besonders bedeutsam, z.T. auch belastend, kann für Schüler im Setting der Ausbildungssupervision die Anwesenheit hospitierender Mitschüler sein. Während der gemeinsamen mündlichen Nachbesprechung werden die angehenden Therapeuten von der Ausbildungssupervisorin beurteilt, wodurch u.U. Scham und Schuldgefühle entwickelt werden; „Bloßstellungsängste und Kränkungserfahrungen, die die Selbstachtung gefährden können, sind hierbei nicht zu unterschätzen“ (Nowojski 2010, 24). Demgegenüber ist positiv hervorzuheben, dass Hospitanten während der Therapien von Mitschülern von Beginn der Ausbildung an die Verknüpfung theoretischer und praktischer Ausbildungsinhalte sowie die Bedeutung der Interaktion mit Patienten/Angehörigen erleben (vgl. Baum/Berger 2015, 37).

Nicht selten entscheiden sich Schüler in der Therapiesituation für bestimmte methodische Herangehens- und Verhaltensweisen gegenüber ihren Patienten um Mitschülern und/oder Lehrlogopäden zu gefallen und nicht, wie eigentlich zum Erreichen einer professionellen Handlungskompetenz erforderlich, orientiert an den aktuellen spezifischen Bedürfnissen ihrer Patienten.

3 Kompetenzen der Lehrenden

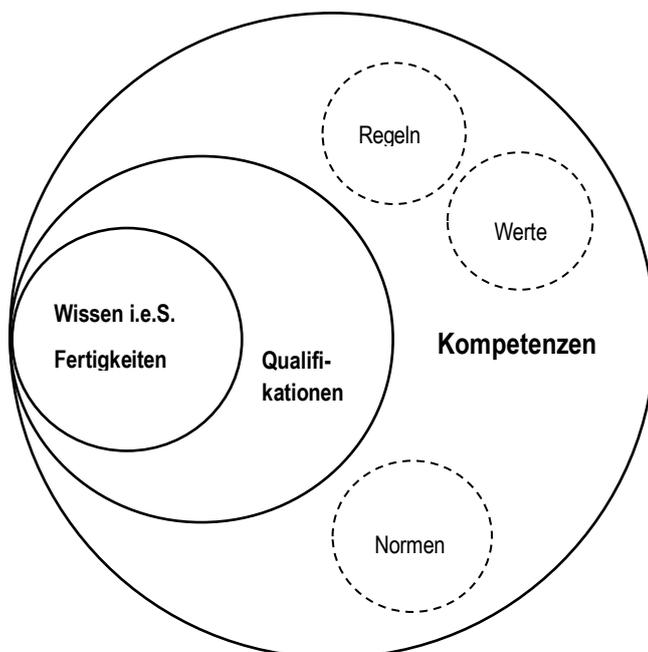
Kapitel 3 beschäftigt sich mit den Kompetenzen der Lehrenden. Zunächst wird der Kompetenzbegriff hinterfragt (3.1), danach werden Kompetenzen Lehrender in der konstruktivistischen Erwachsenenbildung dargestellt (3.2). Aus einer Vielzahl existierender Definitionen und Modelle wählte die Autorin jene aus, die das Thema Emotionen/emotionale Kompetenz bereits explizit beinhalten oder sich gut mit diesen verknüpfen lassen. Kapitel 3 endet mit einer Betrachtung der Kompetenzen Lehrender in der Logopädieausbildung (3.3).

3.1 Kompetenzbegriff

Der Kompetenzbegriff ist von zentraler Bedeutung in bildungspolitischen Diskussionen der letzten Jahre. Der Ursprung des Wortes „Kompetenz“ liegt im Lateinischen, „competentia“ bedeutet lt. Duden „Zusammentreffen“, das entsprechende Adjektiv „competens“ lässt sich mit „angemessen“ übersetzen.

Zahlreiche Autoren betonen, dass keine einheitliche Definition des Kompetenzbegriffs existiert und eine scharfe Trennung von verwandten Begriffen wie Qualifikation, Bildung, Fertigkeit, Fähigkeit, Wissen kaum vorgenommen werden kann (vgl. exempl. Gnahs 2010, 19 und Arnold/Erpenbeck 2015).

Abbildung 4: Wissen – Qualifikationen – Kompetenzen



Quelle: Erpenbeck/Rosenstiel 2007, XII

Um im folgenden Unter-Kapitel auf den Begriff Kompetenz aus Sicht der konstruktivistischen Erwachsenenbildung näher einzugehen wird eine Skizze von Erpenbeck/Rosenstiel herangezogen (s. Abb. 4), die Fertigkeiten, Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen in Beziehung setzt. Hier wird deutlich, dass die genannten Begriffe nicht gleichzusetzen sind, vielmehr schließen Kompetenzen Wissen und Qualifikationen ein. Die Autoren betonen, dass „Kompetenzen Dispositionen selbstorganisierten Handelns [sind d. Verf.]“ (Erpenbeck/Rosenstiel 2007, XIX) und sehen hier den entscheidenden Unterschied zu Qualifikationen, die über Prüfungsleistungen und Zertifizierungen aktuelles Wissen und Fertigkeiten abbilden.

Für die vorliegende Arbeit wird auf die Kompetenzdefinition der Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) zurückgegriffen (vgl. OECD 2003), für die Gnahs die folgende Übersetzung vorschlägt: „Eine Kompetenz ist die Fähigkeit zur erfolgreichen Bewältigung komplexer Anforderungen in spezifischen Situationen. Kompetentes Handeln schließt den Einsatz von Wissen, von kognitiven und praktischen Fähigkeiten genauso ein wie soziale und Verhaltenskomponenten (Haltungen, Gefühle, Werte und Motivationen). Eine Kompetenz ist also zum Beispiel nicht reduzierbar auf ihre kognitive Dimension, sie beinhaltet mehr als das.“ (Gnahs 2010, 21). Gnahs leitet ab, Kompetenz als eine Fähigkeit zu sehen, in spezifischen Situationen komplexe Anforderungen erfolgreich bewältigen zu können und verweist auf zahlreiche Gliederungsmöglichkeiten und Arten von Kompetenzen (vgl. ebd., 26f und 108). Für die spätere Betrachtung emotionaler Kompetenzen wird im folgenden Abschnitt u.a. eine Auswahl relevanter Einteilungsmöglichkeiten von Kompetenzen dargestellt.

3.2 Kompetenzen der Lehrenden in der konstruktivistischen Erwachsenenbildung

Der Konstruktivismus geht von der Tatsache aus, „dass jeder Mensch sich seine Welt, die er zu erkennen meint, in Wahrheit selbst rekonstruiert“ (Arnold 2008, VI). Was wir in unserer Umgebung erkennen, wird in Wirklichkeit von unserer individuellen kognitiven System konstruiert (vgl. Arnold 2010b, 173). Auf der Grundlage sensorischer Wahrnehmungen, vorhandener Deutungsmuster, Erinnerungen, körperlichen Befindlichkeiten usw. gestalten wir uns – je nach aktuellem Bedarf – unsere Realität (vgl. Siebert/Seidel 2011, 7f).

Für die Erwachsenenbildung erfolgt aus konstruktivistischer Sicht eine Umorientierung von der ehemals vorherrschenden Sicht auf die Vermittlung durch Lehrende (Input) auf die Seite der Lernenden (Output). Vor dem Hintergrund seines bereits vorhandenen Wissens konstruiert jeder Lernende, u.a. abhängig von individuellen situativen wie kognitiven Gegebenheiten, Inhalte und Ergebnisse. Im Rahmen der Ermöglichungsdidaktik verlässt der Lehrende die ehemals führende, vermittelnde Rolle und wird nun zu einem Lernbegleiter und Gestalter von Lernarrangements, der „Aktivität sowie eigene Selbststeuerung und Kontrolle durch die Lernenden zulassen muss“ (Arnold 2010b, 174). Eine Ermöglichungsdidaktik erfordert spezifische Kompetenzen von Lehrenden und Lernenden. Es muss ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Anleitung und Selbststeuerung gefunden werden, sowie bei allen Beteiligten eine ausreichende Offenheit und Flexibilität vorhanden sein (vgl. Arnold/Gomez-Tutor 2006). Aus der Kompetenzorientierung ergibt sich in der Erwachsenenbildung ein weiterer wichtiger Aspekt. Während sich die Bildung Erwachsener früher stark an den Defiziten ihrer Lernenden orientierte, hat die Kompetenzorientierung nun einen deutlich positiveren Charakter (vgl. Siebert 2012, 47).

Für den Blick auf Einteilungsmöglichkeiten von Kompetenzen verweisen Arnold/Erpenbeck auf verschiedene Erklärungscluster, einer davon sei der Bezug auf den Europäischen oder den Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) (vgl. AK DQR 2011). Aus konstruktivistischer Sicht sei dieses Modell nicht falsch, ihm fehle jedoch der konkrete Handlungsbezug (vgl. Arnold/Erpenbeck 2015, 16). In der vorliegenden Arbeit wird die Vier-Säulen-Struktur des DQR genutzt und im Anhang grafisch dargestellt (s. Anhang 6), da sich einige Quellen für die Darstellung von Kompetenzen in der (praktischen) Logopädieausbildung auf dieses Modell berufen: exempl. *Kompetenzprofil für die Logopädie* (vgl. Rausch et al. 2014, 5) und *Positionspapier des BDSL zur klinisch-praktischen Kompetenzentwicklung in der Logopädie* (vgl. Krüger et al. 2014, 6). Die Vier-Säulen-Struktur des DQR für die berufliche, allgemeine und Hochschulbildung beschreibt auf acht Niveaus fachliche und personale Kompetenzen, die zum Erreichen einer Qualifikation erforderlich sind. Der DQR definiert Kompetenz als umfassende Handlungskompetenz dabei als „die Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ (AK DQR 2011). Methodenkompetenz fungiert im DQR als Querschnittskompetenz und ist aus diesem Grund in der Vier-Säulen-Struktur nicht explizit aufgeführt.

Für die vorliegende Arbeit wurde von der Autorin aus der Vielzahl weiterer existierender Kompetenzmodelle außerdem das Vier-Ebenen-Kompetenzmodell nach Erpenbeck ausgewählt (s. Abb. 5). Gegenüber anderen aus einfachen Aufzählungen bestehenden Modellen verdeutlicht dieses die Komplexität der voneinander abhängigen Kompetenzen über vier Ebenen unter zunehmender Kontextabhängigkeit.

Abbildung 5: Vier-Ebenen-Kompetenzmodell

Zunehmende Kontextabhängigkeit	Querschnittskompetenzen	z.B. interkulturelle Kompetenz, Führungskompetenz oder Medienkompetenz			
	Abgeleitete Kompetenzen (64)				
	Basis- oder Schlüsselkompetenzen	Personale	Aktivitäts- und handlungsbezogene	Fachlich-methodische	Sozial-kommunikative
	Metakompetenzen	z.B. Empathie, Selbstreflexion oder Interventions- und Lösungsfähigkeit			

Quelle: Erpenbeck 2004, 127

Als kontextfrei geltende Metakompetenzen werden hier z.B. Empathie, Selbstreflexionsvermögen, Interventions- und Lösungsfähigkeit auf einer ersten Ebene beschrieben. Diese bilden die Grundlage für die zweite Ebene im Modell in Form von vier Basis- oder Schlüsselkompetenzen (Personale, Aktivitäts- und handlungsbezogene, fachlich-methodische, sozial-kommunikative Kompetenz). Als dritte, stärker kontextabhängige, Ebene werden im Modell 64 abgeleitete Kompetenzen genannt. Auf einer vierten Ebene liegen übergreifend über die darunterliegenden Felder sog. Querschnittskompetenzen, die die größte Abhängigkeit vom Kontext aufweisen (z.B. interkulturelle Kompetenz, Führungskompetenz, Medienkompetenz).

3.3 Kompetenzen der Lehrenden in der Logopädieausbildung

Für die Skizzierung von Kompetenzen Lehrender in der Logopädieausbildung werden zunächst einige ausgewählte Quellen für die Kompetenzorientierung der Ausbildungen in den Gesundheitsberufen generell betrachtet. Diese differenzieren zunächst nicht zwischen Lernenden und Lehrenden. Im Papier *Eckpunkte zur Ausbildungsreform in den Gesundheitsfachberufen* (HVG 2015) wird auf die notwendige Ausformulierung von Ausbildungszielen gemäß gängiger Referenzrahmen – z.B. DQR (s.o.) – hingewiesen. Es sollen sowohl berufsspezifische als auch für alle Berufe gemeinsam geltende Kompetenzen formuliert werden um die interprofessionelle Zusammenarbeit ebenso wie das eigene berufsspezifische Profil zu schärfen. Dabei sei nicht allein eine

Orientierung an der aktuellen Situation sondern der Blick auf zukünftige Anforderungen notwendig (vgl. HVG 2015, 5). Ebenso verweist die Robert Bosch Stiftung in ihrer Denkschrift *Gesundheitsberufe neu denken, Gesundheitsberufe neu regeln* u.a. auf die notwendige „Überarbeitung der bisher den jeweiligen Gesundheitsberufen zugeschriebenen Kompetenzen“ (Arbeitsgruppe der Robert Bosch Stiftung 2013, 3). Die Lancet-Kommission (20-köpfiges internationales Gremium führender Vertreter aus Hochschulen und aus dem Gesundheitswesens) fordert in ihrer Publikation *Eine neue globale Initiative zur Reform der Ausbildung von Gesundheitsfachleuten* ebenfalls die Neuausrichtung der Ausbildungen vor dem Hintergrund höher werdender Anforderungen an die Gesundheitsfachleute. Auch hier wird die Bedeutung der Kompetenzorientierung betont, die in Gegenüberstellung zur lehrplanorientierten Ausbildung einen höheren Grad an Individualisierung bietet (vgl. Careum Stiftung 2011, 45f). Mit Verweis auf eine weitere Quelle wird gesagt, dass „Kompetenz der gewohnheitsmäßige [sic] und wohlüberlegte Einsatz von Kommunikation, Wissen, fachlichen Fertigkeiten, klinischem Urteilsvermögen, Emotionen, Werten und Reflexion in der täglichen Praxis zum Wohle des zu betreuenden Einzelnen und der Gemeinschaft“ (Epstein/Hundert 2002, zitiert nach Careum Stiftung 2011, 46) sei.

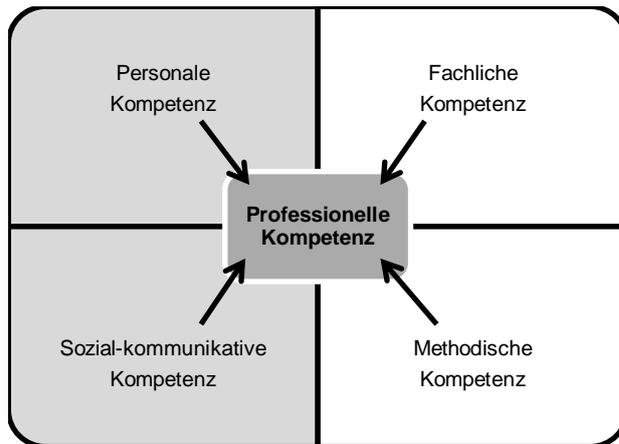
Entsprechend der *empfehlenden Ausbildungsrichtlinie für staatlich anerkannte Logopädieschulen in NRW*, die in vielen später erschienenen Quellen als Grundlage genutzt wird, sollen „die Schülerinnen als *aktiv und kritisch Lernende* in ihrer *Handlungskompetenz* und in ihrer Fähigkeit zur *selbstständigen Wissensaneignung* bestärkt werden“ (Springer/Zückner 2005, 3. Hervorh. im Original). Zum Erreichen eines solchen Ausbildungsziels sei es u.a. unerlässlich, dass Lehrende auch relevante wissenschaftliche Erkenntnisse in ihre Lehrtätigkeit einbringen (vgl. ebd., 6). In dieser berufsspezifischen Quelle findet sich keine nähere Kompetenzbeschreibung Lehrender.

Das vom dbI in Anlehnung an die Teilkompetenzen des DQR entwickelte Kompetenzprofil für die Logopädie und die darin zu findende Verortung lehrlogopädischer Tätigkeit in der praktischen Ausbildung wurde bereits dargestellt. Zunächst findet sich die ausführliche Beschreibung des beruflichen Tätigkeitsfeldes *Qualifizieren und Anleiten* (z.B. Kompetenzerwerb der Lernenden im Blick haben, aktuellen (Kompetenz-)Entwicklungsstand / individuelle soziale und kulturelle Situation / Lernverhalten der Schüler beachten, Entwicklungsbedarf bei sich selbst erkennen, Rückmeldungen Lernender und eigene Reflexion nutzen usw.). Im Handlungsfeld der praktischen Logopädieausbildung muss ein Lehrlogopäde darüber hinaus immer

wieder Entscheidungen unter Abwägung von Ausbildungsanforderungen und Anforderungen an die Versorgung der Patienten treffen. Dabei spielen auch persönliche Wertvorstellungen und Grundsätze eine wichtige Rolle. Außerdem wird verwiesen auf den vielschichtigen systemischen Zusammenhang, in dem sich ein Lehrlogopäde stets befindet (vgl. Springer/Zückner 2005, 66). Daneben werden in tabellarischer Form der vierseitigen Kompetenzmatrix (Fachwissen, Fertigkeiten, Sozialkompetenzen, Selbständigkeit) spezifische berufliche Kompetenzen aufgelistet (vgl. ebd., 65). Auf eine detaillierte Darstellung derselben wird an dieser Stelle verzichtet. Für die vorliegende Arbeit von Bedeutung ist jedoch die Tatsache, dass emotionale Kompetenzen unter Sozialkompetenz auch in dieser ausführlichen Darstellung nicht explizit erwähnt werden.

Auf beide für die Kompetenzorientierung in der Logopädieausbildung relevanten o.g. Quellen (Ausbildungsrichtlinie NRW und Kompetenzprofil Logopädie) verweist auch Clausen-Söhngen im Experteninterview (B_281 und B_286). Die Interviewte betont die Tatsache, dass Kompetenzen von Lehrlogopäden generell eher selten thematisiert werden. In Veröffentlichungen finden sich – wenn überhaupt – schwerpunktmäßig Hinweise zu fachlichen und methodischen, kaum zu sozial-kommunikativen Kompetenzen (vgl. B_227-229). Nach Abschluss der Literaturrecherche kann diese Aussage von der Autorin der vorliegenden Arbeit bestätigt werden. Clausen-Söhngen hat für ihre Weiterbildungsangebote neben dem bereits genannten Kompetenzentwicklungsmodell für Lernende (s. Anhang 4) auch ein Stufenmodell für Lehrende entwickelt. Sie weist darauf hin, dass sich sowohl Lernende als auch Lehrende während der Logopädieausbildung in Entwicklungsprozessen befinden. Dabei finden diese Entwicklungen in jedem Einzelnen aber auch im Miteinander statt (vgl. Clausen-Söhngen 2013, 27). Die Entwicklung eines Lehrlogopäden verläuft dabei vom Novizen über einen fortgeschrittenen Anfänger und kompetenten Praktiker zum professionellen Könnern (s. Anhang 5).

Darüber hinaus nutzt Clausen-Söhngen für beide Personengruppen in der praktischen Ausbildung – Lernende wie Lehrende – eine Darstellung ähnlich Abb. 6 für die professionelle Kompetenz (vgl. Clausen-Söhngen 2010, 22). Personale und sozial-kommunikative Kompetenzen sollen biografisch geprägt sein und werden im Ausbildungsprozess verstärkt der Wahrnehmung zugänglich gemacht. Demgegenüber werden fachliche und methodische Kompetenzen während der Ausbildung eher neu erlernt (vgl. Clausen-Söhngen 2013, 19). Clausen-Söhngen beruft sich dafür auf das NRW-Kompetenz-Modell (vgl. Springer/Zückner 2005, 8-9).

Abbildung 6: Kompetenzen in der Ausbildungssupervision

Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Clausen-Söhngen 2010, 22

Dieses Modell für eine professionelle Kompetenz in der Ausbildungssupervision wird im Fazit zur Beantwortung der einleitenden Fragestellung herangezogen. Eine nähere Betrachtung der vier Kompetenzbereiche findet sich dort.

Eine mit Abb. 6 fast identische Einteilung von Kompetenzen wird im Ulmer Kompetenzprofil (UKP) verwendet, das als Instrument zur Messung und Beurteilung von Kompetenzen Lernender in der praktischen Logopädieausbildung zum Erreichen einer Beruflichen Handlungskompetenz entwickelt wurde (vgl. Beyer/Müller 2014). In Anlehnung an das vorrangig in medizinischen Studiengängen eingesetzte Prüfungsverfahren OSCE (Objective Structured Clinical Examination), wurde ein Kompetenzprofil für Lernende in der Logopädie entwickelt, welches über die vier o.g. Kompetenzbereiche hinaus Reflexionskompetenz, soziale Kompetenz, therapeutische und diagnostische Handlungskompetenz benennt (vgl. Stammer 2014). Diese beiden Kompetenzprofile beziehen sich ausdrücklich auf Lernende, werden in der vorliegenden Arbeit aber erwähnt, um die sinnvolle Einteilung in der von Clausen-Söhngen verwendeten Darstellung professioneller Kompetenz in der Ausbildungssupervision für das Berufsfeld Logopädie zu untermauern.

Als derzeit einziges Kompetenzmodell für Lehrende in der Logopädie ist das von Beling-Lambek im Rahmen ihrer Masterarbeit entwickelte zu nennen. Auf Grundlage des hochschuldidaktischen Kompetenzmodells (Paetz et al. 2011) wurde es vor dem theoretischen Hintergrund der konstruktivistischen Erwachsenenbildung und Ableitungen aus der Hattie-Studie (Beywil/Zierer 2013) entwickelt. Als Ergebnisse einer Befragung von Expertinnen in der Logopädielehre finden sich in zwei Tabellen nach ihrer Bedeutung chronologisch aufgelistete Kompetenzen für Lehrende in der

Logopädie allgemein und jeweils differenziert für die Praxis- bzw. Theorieausbildung (vgl. Beling-Lambek 2014). Die meistgenannten Kompetenzen Lehrender in der Praxisausbildung sind demnach: Feedback geben, Beratungskompetenz, Ethische Grundhaltung, Kommunikationsfähigkeit, Selbstreflexion.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass notwendige Kompetenzen Lehrender in der Logopädie kaum ausdrücklich in den Blick genommen werden, eine Ausnahme stellt das von Beling-Lambek entwickelte Kompetenzprofil dar. Allerdings finden sich hier ebenso wenig wie in anderen Quellen spezifische Hinweise auf erforderliche emotionale Kompetenzen von Lehrlogopäden. Deshalb beschäftigt sich die Autorin der vorliegenden Arbeit mit diesem Thema ausführlich in den nächsten Kapiteln.

4 Emotionale Kompetenzen

Dieses Kapitel hinterfragt emotionale Kompetenzen. Nach Begriffsbestimmungen sowie Aspekten der Emotionsforschung und einschlägigen Emotionstheorien unter 4.1 werden emotionale Kompetenzen in der konstruktivistischen Erwachsenenbildung betrachtet 4.2. Den Abschluss des Kapitels bilden ausgewählte Modelle emotionaler Kompetenz (4.3). Die Auswahl der dort genannten Aspekte und Modelle erfolgte zielorientiert zur Beantwortung der Fragestellung der vorliegenden Arbeit. Auf die genaue Darstellung der Entwicklung emotionaler Kompetenzen und detaillierte Angaben zu Ergebnissen der Hirnforschung wird Ressource bedingt verzichtet.

4.1 Emotionen

Die Autorin verweist zunächst auf die in der Literatur vorgenommenen Abgrenzungen einschlägiger Begriffe. Unter den zahlreichen Begriffsdefinitionen des Wortes Emotion wurden zwei für die vorliegende Arbeit als sinnvoll erachtete ausgewählt, da sie die Komplexität des Themas unterstreichen. Im Anschluss wird Bezug genommen auf eine Kern-Aussage bzgl. Emotion und Involviert-Sein.

4.1.1 Begriffsbestimmungen

Der im Deutschen gebräuchliche Begriff ‚Emotion‘ entstammt dem französischen ‚émotion‘. ‚Émouvoir‘ (franz.) bedeutet bewegen, erregen und geht zurück auf das lateinische Wort ‚emovere‘ (= herausbewegen, emporwühlen). Lt. Duden (2010) steht ‚Emotion‘ für Gemütsbewegung und seelische Erregung. Dieser Begriff ist inzwischen in unseren Alltagsgebrauch übergegangen. Eine aus wissenschaftlicher Sicht

eindeutige Definition lässt sich jedoch kaum finden, worauf zahlreiche Autoren hinweisen (vgl. exempl. Hascher/Krapp 2014, 681 und Frenzel/Stephens 2011, 20). In der Literatur finden sich zahlreiche Aufstellungen, Typisierungen usw. von Emotionen.

Abbildung 7: Gegenüberstellung, Einteilungen von Emotionen und Gefühlen‘

18 Emotionen (Ulich/Mayring 2003)		8 Archetypen (Müller-Commichau 2005)
Zuneigungs- gefühle	Liebe, Sympathie, Bindungsgefühl	Liebe
	Stolz, Selbstwertgefühl Überraschung, Schreck	
Abneigungs- gefühle	Ekel, Abscheu	Ekel (Abscheu)
	Ärger, Wut, Zorn	Wut (Zorn)
	Angst, Furcht	Furcht
	Eifersucht	
	Neid	
Wohlbefinden- heitsgefühle	Lustgefühl, Genusserleben	
	Freude	Freude
	Zufriedenheit Glück	
Unbehagens- gefühle	Niedergeschlagenheit, Trauer, Kummer	Trauer
	Scham	
	Schuldgefühl	
	Langeweile, Müdigkeit, Leere	
	Anspannung, Nervosität, Unruhe, Stress	
	Einsamkeitsgefühl	
		Schmerz
		Hass

Einteilung von Gefühlen (Heller 1981)	
1. <i>Triebgefühl (Drive)</i>	
2. <i>Affekte</i>	a. Sexualeffekt
	b. Furchteffekt
	c. Schameffekt
	d. Lust- und Unlusteffekt
3. <i>Orientierungs- gefühle</i>	
4. <i>Emotionen</i>	a. Furcht-Emotionen
	b. Freude-Emotionen
	c. Emotionelle Kontaktgefühle
5. <i>Charakter- und Persönlichkeits- gefühle</i>	
6. <i>Lebensgefühl, Stimmung, Laune</i>	
7. <i>Leidenschaft</i>	

Quelle: eigene Darstellung

Zur Verdeutlichung unterschiedlicher Einteilungen wurden von der Autorin 18 *Emotionen nach Ulich/Mayring* (2003, 151f), 8 *Archetypen von Emotionen nach Müller-Commichau* (2005, 16) und die *Einteilung von Gefühlen nach Heller* (1981, 91f) ausgewählt und gegenübergestellt (s. Abb. 7). Dabei sind Überschneidungen in den ersten beiden Auflistungen durch grau hinterlegte Zeilen kenntlich gemacht, Heller nimmt eine gänzlich andere Einteilung in sieben Gefühlfamilien vor, deren Oberbegriffe sie selbst als z.T. gleichgültige Bezeichnungen betitelt.

Einige Autoren verwenden in ihren Publikationen die Begriffe Emotion, Gefühl, Stimmung, Wohlbefinden, Affekt, etc. synonym (vgl. exempl. Müller-Commichau 2005, 15), wobei Emotion in der Wissenschaft als Leitbegriff gilt (vgl. Ulich/Mayring 2003, 51 und Hascher/Krapp 2014, 681). Andere Autoren nehmen differenzierte Abgrenzungen der o.g. und weiterer Begriffe vor (vgl. exempl. Heller 1981, 91 und Hülshoff 2001, 29). Eindeutig scheint die Sichtweise, dass es sich bei Emotionen um Konstrukte handelt, die sich über verschiedene Dimensionen erstrecken; vorherrschend sind sog. Komponentendefinitionen von Emotionen (vgl. Ulich/Maring 2003, 52). Frenzel schlägt die folgende Definition vor: „*Emotionen* sind mehrdimensionale Konstrukte, die aus affektiven, physiologischen, kognitiven, expressiven und motivationalen Komponenten bestehen.“ (Frenzel/Stephens 2011, 20 Hervorh. im Original) Hülshoff sagt, dass Emotion „ein Gefühlszustand, der unsere Wahrnehmung und kognitiven Prozesse begleitet und Grundlage motivationalen Handelns ist“ (Hülshoff 2001, 290).

Heller kommt immer wieder auf ihre prägnante Aussage „Fühlen heißt in etwas involviert sein“ (Heller 1981, 19) zurück. Dabei kann sich ‚etwas‘ auf verschiedenste Objekte beziehen: die eigene Person, andere Menschen, Ideen, Vorgänge, Probleme, Situationen, andere Gefühle etc. „Das Involviertsein kann positiv und negativ, aktiv und reaktiv, direkt und indirekt sein“ (ebd., 20). Diesem Involviert-Sein – dem Sich-Hineinbegeben in etwas – kann zwangsläufig auch ein Heraustreten folgen. Diese Konsequenz kann etwas Entlastendes an sich haben, wenn man sie sich bewusst macht (vgl. Müller-Commichau 2005, 19).

Gefühle können Reaktionen auf Außen- wie auf Innenreize sein (vgl. ebd., 17). Wir ordnen Wahrnehmungen durch Gefühle gemäß bestimmter Wertkriterien zwischen jeweils zwei Extremen ein (z.B. hässlich/attraktiv, unsympathisch/sympathisch, abstoßend/anziehend) (vgl. ebd., 14).

4.1.2 Emotionsforschung und Emotionstheorien

Die Betrachtung der Emotionsforschung wird in der vorliegenden Arbeit auf einige im Bereich Lehreremotionen begrenzt. In den 1970er und 1980er Jahren standen kognitiv-rationale Forschungsthemen im Vordergrund. Bis in die 1990er Jahre gab es keine systematische Forschung zum Thema Emotionen und Lernen. Diese bezog sich danach in den ersten Jahren fast ausschließlich auf die Seite der Lernenden. Erst in den letzten Jahren sind vermehrt Forschungsansätze zu Lehreremotionen zu verzeichnen, am häufigsten zu Themen wie Lehrerbelastung und Burnout (vgl. Hascher/Krapp 2014, 680). Frenzel/Stephens weisen darüber hinaus auf Forschungsdefizite zu Lehreremotionen bzgl. deren Thematik hin. Häufig werden fachliche, fachdidaktische und/oder pädagogisch-psychologische Aspekte von Lehrkräften als Experten hinterfragt, der „Lehrer als Mensch“ mit seinen positiven wie negativen Gemütslagen hat hingegen bisher nur wenig Forschungsaufmerksamkeit erhalten“ (Frenzel/Stephens 2011, 63 Hervorh. im Original).

Emotionstheorien beschäftigen sich mit Fragen zur Entstehung bestimmter Gefühlzustände inkl. ihrer Komponenten, mit Entstehungsbedingungen und möglichen Folgen derselben. Ulich/Mayring stellen 2003 eine Vielzahl funktionalistischer Theorien vor (u.a. evolutionsbiologisch, systemisch, psychophysiologisch, behavioristisch-lerntheoretisch, kognitiv orientierte Ansätze) und verweisen auf „den [dort d.Verf.] meist vernachlässigten persönlichkeits-theoretischen Aspekt des emotionalen Erlebens“ (Ulich/Mayring 2003, 63). Diese Autoren vertreten die Meinung, dass eine Steuerung der Bewertung von Situationen und dadurch ausgelöste Gefühlsreaktionen auch durch „erfahrungsabhängige Persönlichkeitsdeterminanten“ (ebd., 84) erfolgt. Eine Beschreibung sowohl inter- als auch intraindividuelle Variablen sei erforderlich um zu erklären, warum mehrere Personen in derselben Situation unterschiedliche emotionale Reaktionen zeigen können bzw. warum eine Person in wiederkehrenden ähnlichen Situationen verschiedene Emotionen zeigt. In den letzten Jahren ist die emotionale Disposition des Einzelnen in verschiedenen Forschungsprojekten gezielt in den Blick genommen worden (vgl. Hascher/Krapp 2014, 683).

In diesem Zusammenhang wird auch von State- und Trait-Emotionen gesprochen. Als States werden Emotionen in konkreten aktuellen Situationen bezeichnet; mit Traits sind Emotionen gemeint, die aufgrund individueller Persönlichkeitsmerkmale/Dispositionen einer Person auch situationsübergreifend zu beobachten sind (vgl. Frenzel/Stephens 2011, 20f und Hascher/Krapp 2014, 681f).

Auf eine nähere Betrachtung verschiedener Emotionstheorien wird an dieser Stelle verzichtet, einige Modelle emotionaler Kompetenz werden unter 4.3 vorgestellt.

4.2 Emotionale Kompetenzen in der konstruktivistischen Erwachsenenbildung

Nachdem seit den 1980er Jahren vorrangig der Deutungsmuster-Ansatz in der Erwachsenenbildung berücksichtigt wurde, rückt in jüngerer Zeit der Aspekt des Emotionalen in den Fokus. Unter anderem Erkenntnisse der neurophysiologischen Forschung führten vom kognitiven zum emotionalen Konstruktivismus (vgl. Arnold 2005, 63f). Einige Autoren sprechen von einer „emotiven Wende“ (Malloy/Schüßler 2013, 31) in der Erwachsenenpädagogik, wenn man die Veröffentlichungen der letzten zehn Jahre ansieht. Bei der Betrachtung der Verknüpfung von Kognition und Emotion sprechen Arnold/Gómez Tutor 2006 davon, *„dass Deutungsmuster in Emotionsmuster eingebettet sind und deshalb nachhaltiges Lernen nur gelingen kann, wenn die Bewusstmachung innerer Erfahrungen die Aneignung äußerer Erfahrungen ergänzt, und auf diese Weise die Ebenen des emotionalen und des kognitiven Lernens verknüpft werden“* (Arnold/Gómez Tutor 2006, 41 Hervorh. im Original). 2013 betonen Arnold/Pachner, dass es sich bei emotionalen Kompetenzen wohl um Basiskompetenzen für alle weiteren handelt (vgl. Arnold/Pachner 2013, 21). Die Autoren zitieren in diesem Zusammenhang Goleman, der aussagt, *„dass gemäß der Einschätzung zahlreicher Experten die emotionalen Fähigkeiten eines Individuums etwa 90% seines späteren Lebens- und Berufserfolges zu erklären in der Lage sind“* (Golemann 1999, 47 zitiert nach Arnold/Pachner 2013, 24).

Die zentrale These eines emotionalen Konstruktivismus lautet: *„Menschen leben und handeln nicht nur auf der Basis ihrer Deutungsmuster, die sie in den biografischen Erfahrungen erworben, erprobt und stabilisiert haben. Ihr Blick auf sich selbst und die Welt folgt vielmehr den emotionalen Mustern, die sie die Personen und Situationen, mit denen sie es zu tun haben, auch nur so deuten lassen, wie sie dies auszuhalten gelernt haben“* (Arnold 2013, XVI). Entscheidend für die vorliegende Arbeit ist die Tatsache, dass diese Sichtweise sowohl für die Lernenden als auch für die Lehrenden gilt. Aufgrund immer wiederkehrender negativer oder positiver Erfahrungen wird von einem emotionalen Erfahrungsgedächtnis und emotionaler Konditionierung gesprochen (vgl. Roth 2003 zitiert nach Arnold/Gómez Tutor 2006, 39). Emotionale Muster seien früh angelegt; zu Grunde liegende biochemische Programme springen (unbewusst und ungewollt) im weiteren Lebenslauf immer wieder an, sobald wir in vermeintlich ähnliche

Situationen geraten. Die Ähnlichkeit dieser Situationen bezieht sich jedoch nicht auf bestimmte Personen oder Rahmenbedingungen sondern auf unseren Gefühlskörper, unsere emotionale Identität (vgl. Arnold 2005, 64f). Gerade in späteren Lehr-Lern-Situationen rekonstellieren sich Emotionsmuster, die in der Entwicklung bereits früh im Umgang mit Autoritäten, Angst und Unsicherheit angelegt wurden. Arnold formuliert hier das Beispiel einer frühen zwiespältigen Einstellung gegenüber Autorität, die noch sehr viel später das Lehrer-Lerner-Verhältnis beeinträchtigen kann. Als weiteres Beispiel für das Anspringen einer frühen Grunderfahrung von „Nicht-Gesehen-Werden“ durch die Eltern beschreibt er das rigide auffallende Verhalten eines Kursteilnehmers in der Erwachsenenbildung (vgl. ebd., 64). Weitere Ergebnisse der Säuglings- und Hirnforschung zeigen, dass emotionale Muster (sog. Primärkonstruktionen) bereits in den ersten Lebensjahren angelegt wurden und später nur schwer veränderbar sind; dies kann insbesondere in Bildungsprozessen im Erwachsenenalter zu Problemen führen (vgl. Arnold/Gómez Tutor 2006, 41). Zur Ausbildung einer emotionalen Kompetenz genügt es nicht, sich seiner frühen Emotions- und Deutungsmuster bewusst zu machen, diese müssen tatsächlich – im Sinne des Konstruktivismus – pertubiert, d.h. gestört und irritiert werden, um Veränderungen zu bewirken (vgl. Arnold 2013, 15 und Arnold/Pachner 2013, 25). Besonders in Krisensituationen können (alte) Emotionsmuster aufgebrochen und/oder neu entwickelt werden (vgl. Gieseke 2009, 133). In diesem Zusammenhang werden auch sog. Maschengefühle genannt, die ein Mensch früh entwickelt, „nach denen er sich die Welt zurechtlegt und sich in dieser fühlt“ (Arnold 2009, 12). Auch im Erwachsenenleben, im Alltag und in beruflichen Kontexten fühlen Menschen so, wie sie gelernt haben, sich zu fühlen. Den Begriff Maschen bezieht Arnold dabei auf die inneren Netze von Menschen (Emotionsmuster), mit denen sie äußere Einflüsse sozusagen auffangen (vgl. Arnold 2013, VI).

Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit wird mit der Vorstellungshilfe verdeutlicht, dass wir neues immer durch die Brillen unserer Erfahrungen sehen. Er betont, dass es sich bei jedem Einzelnen um eine Vielzahl von Brillen handelt, durch die aber eine andere Person aufgrund der ihr eigenen Sehschwächen, d.h. ihrer emotionalen Muster, nichts erkennen könne (vgl. Arnold 2009, 29 und 49). Den Teufelskreis zwischen Denken und Fühlen (s. Anhang 7) erklärt der Autor wie folgt: Wir machen uns Gedanken über unsere Gefühle, wobei wir in Katastrophenerwartungen oder -vorhersagen („Katastrophieren“) verfallen können. Gefühle/Emotionsmuster führen uns wiederum zu neuen Gedanken, wobei wir durch unsere o.g. Brillen schauen („Brillieren“) (vgl. Arnold/Pachner 2013, 22). Das Verhältnis zwischen dem Fundament

in Form von Emotionen und Rationalisierung/Kognition gibt Arnold in dieser Darstellung mit 80 zu 20 an, was das Gewicht des Emotionalen noch einmal hervorhebt.

Als Definition emotionaler Kompetenz schlägt Arnold als Begründer des emotionalen Konstruktivismus diese vor: *„Emotional kompetent ist jemand, der um die „Selbstgemachtheit“ emotionaler Reaktionen weiß, die Fülle möglicher Gefühlszustände aus eigenem Erleben kennt („emotional literacy“) und über „Techniken“ verfügt diese mit situationsangemessenem Verhalten in Einklang zu bringen“* (Arnold 2005, 123 Hervorh. im Original). Entwickelt wurden von ihm die *10 Grundsätze eines emotionalen Konstruktivismus*. Diese werden im Folgenden aufgelistet, wobei einige selbsterklärend sind, andere von der Autorin kurz erläutert werden (s. Kursivdruck) (vgl. Arnold 2009, 63f und Arnold 2013, 36f):

- (1) Emotionen artikulieren sich in Gefühlen!
- (2) Emotionen sind alt! *(Alte Gefühle melden sich in aktuellen Situationen und bestimmen/verzerrern die Wahrnehmung.)*
- (3) Gefühle sind vorübergehend! *(Insbesondere eruptive, starke Gefühle können schnell wieder „verschwinden“.)*
- (4) Emotionen sind dauerhafte Beleuchtungsbereitschaften! *(Menschen haben z.T. prägende Charaktermuster, vorherrschende Gefühlsfärbungen – z.B. Melancholiker, Choleriker, Depressive, Hysteriker)*
- (5) Emotionen entspringen seelischen Programmierungen! *(Es gibt biologische Konzepte des Bewusstseins, automatisch anspringende neuronale Reaktionen in jedem Menschen.)*
- (6) Emotionen sind produktiv, nicht reaktiv!
- (7) Emotionen sind unwillkürlich!
- (8) Emotionen bestimmen unser Denken!
- (9) Emotionen orientieren unser Verhalten!
- (10) Emotionen können kaum verändert, es kann mit ihnen nur umgegangen werden!

Abschließend sind in Kapitel 4.2 vier Kernfähigkeiten zu nennen, auf denen lt. Müller-Commichau (in Anlehnung an von Salisch 2002) die meisten Konzepte beruhen und die von ihm um eine fünfte Aussage erweitert wurden (vgl. Müller-Commichau 2005, 13):

1. „Wachheit für das eigene Selbst“
2. „Empfindsamkeit für das Gegenüber“ (inkl. Fähigkeit, sich mit den Augen des anderen zu sehen)
3. „Fähigkeit zur Pflege sozialer Interaktion“ (mit Betonung auf Beidseitigkeit)
4. „Vermögen, regulierend und motivierend auf sich selbst einzuwirken“
5. Fähigkeit emotionsökonomisch vorzugehen (zur Verhinderung von Ausbrennen, zur Förderung der Bereitschaft zu mehr/anderen Leistungen)

4.3 Modelle emotionaler Kompetenz

In der Literatur finden sich zahlreiche verschiedene Modelle sozialer und emotionaler Kompetenz. Die Andersartigkeit der Modelle illustriert die Komplexität des Themas sowie unterschiedliche Begründungen und Perspektiven, mit denen die Autoren an die Konstruktionen ihrer Modelle herangehen. Im Folgenden werden a) *die Komponenten emotionaler Kompetenz nach Denham (1998)*, b) *die emotionalen Schlüsselfertigkeiten nach Saarni (1999)* und c) *das Konzept der affektiven sozialen Kompetenz (ASK) nach Halberstadt/Denham/Dunsmore (2001)* vorgestellt.

a) Komponenten emotionaler Kompetenz (Denham 1998) (s. Abb. 8)

Lt. Denham werden die drei Komponenten Emotionsausdruck, -verständnis und -regulation im Modell zwar getrennt dargestellt, sollen eigentlich jedoch ineinander greifen (vgl. Denham 1998 zitiert nach Nagl 2011, 6). Die in der tabellarischen Darstellung befindlichen Erläuterungen sind selbsterklärend und werden deshalb nicht näher ausgeführt.

Abbildung 8: Komponenten emotionaler Kompetenz

Emotionsausdruck	<ul style="list-style-type: none"> • Nonverbale emotionale Botschaften in der Gestik zum Ausdruck bringen können. • Sich empathisch in die Gefühle anderer einfühlen können. • Komplexe selbstbezogene, soziale Gefühle zeigen können (Schuld, Stolz, Scham und Verachtung). • Gefühle, die von der sozialen Umwelt abgelehnt werden, durch die Trennung von emotionalem Erleben und Emotionsausdruck kontrollieren können
Emotionsverständnis	<ul style="list-style-type: none"> • Selbst erlebte Emotionen unterscheiden können. • Emotionen bei anderen Personen unterscheiden können. • Bei emotionaler Kommunikation das entsprechende Emotionsvokabular einsetzen können.
Emotionsregulation	<ul style="list-style-type: none"> • Mit negativen Gefühlen umgehen können. • Mit positiven Gefühlen umgehen können. • Emotionswissen und Emotionsausdruck strategisch regulieren können.

Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Denham 1998 in Nagl 2011, 6

b) Emotionale Schlüsselfertigkeiten (Saarni 2002) (s. Abb. 9)

Dieses Modell betont die Kontextorientierung emotionaler Kompetenz (Einbettung des Individuums in soziale Beziehungen und kulturelle Kontexte) und ist somit besonders für pädagogische Zusammenhänge geeignet. Nach Saarni sind Emotionen in einer

Person selbst verankert, stehen mit ihren Werten und ihrer Persönlichkeit in Zusammenhang und können demnach nicht als richtig oder falsch gewertet werden (vgl. von Salisch 2002, 37). Saarni, die mit ihrem Modell eine sozial-konstruktivistische Haltung einnimmt, leitet aus verschiedenen Untersuchungen im Bereich der emotionalen Entwicklung und aus ihrer eigenen klinischen Ausbildung acht Fertigkeiten der emotionalen Kompetenz ab. Diese werden aufgrund besserer Analyse-möglichkeiten getrennt voneinander dargestellt, wirken jedoch in Abhängigkeit voneinander und können ggf. um zusätzliche emotionale Kompetenzen erweitert werden.

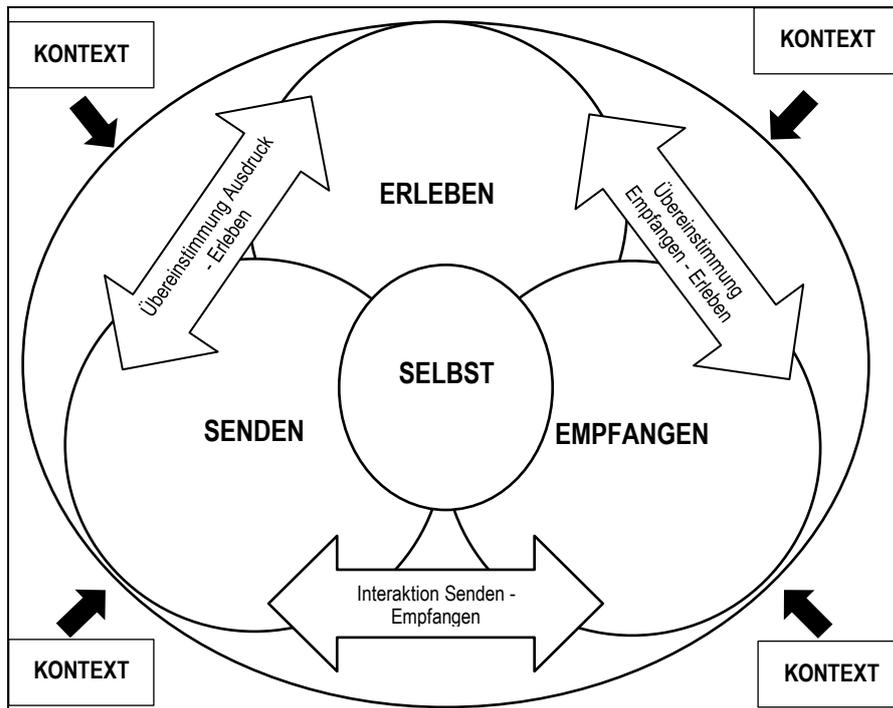
Abbildung 9: Beziehungsrelevanz der acht Fertigkeiten emotionaler Kompetenz

1.	Die Bewusstheit über den eigenen emotionalen Zustand
2.	Die Fähigkeit, Emotionen anderer Menschen zu erkennen und zu verstehen
3.	Die Fähigkeit zum Gebrauch des Emotionslexikons
4.	Die Fähigkeit zur empathischen Anteilnahme
5.	Die Fähigkeit, zwischen internalem emotionalen Erleben und externalem Emotionsausdruck zu unterscheiden
6.	Die Fähigkeit zur adaptiven Bewältigung aversiver Emotionen und belastender Umstände
7.	Die Bewusstheit von emotionaler Kommunikation in Beziehungen
8.	Die Fähigkeit zur emotionalen Selbstwirksamkeit

Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Saarni 2002, 13ff

c) Konzept der affektiven sozialen Kompetenz (ASK) (Halberstadt, Denham, Dunsmore 2001) (s. Abb. 10)

Auch auf Grundlage der von Denham veröffentlichten Komponenten emotionaler Kompetenz (s.o.) erschien 2001 das Modell der affektiven sozialen Kompetenz. In der ursprünglichen Version hat das Modell die Form eines Windrades. Im Gegensatz zu den Modellen von Saarni und Denham handelt es sich hier nicht um Auflistungen mehr oder weniger unabhängiger Komponenten, sondern um ein Konzept, das die Interaktion in den Fokus rückt und von einem Kommunikationsmodell ausgeht. Als drei Hauptkomponenten des Modells sind das Senden, Erleben und Empfangen von Gefühlen auszumachen in deren Zentrum ein Selbst steht. Dieses Selbst zeigt individuelle Merkmale und innere Konzepte (Temperament, Weltanschauung, Wissen, Motivation, Flexibilität usw.).

Abbildung 10: Affektive soziale Kompetenz (ASK)

Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an von Salisch 2002, 41

Den drei Hauptkomponenten sind jeweils vier Fertigkeiten zugeordnet, die sich chronologisch entwickeln. Dabei muss die vorangegangene Ebene (zumindest in Ansätzen) erworben sein, bevor die Entwicklung der nächsten erfolgen kann.

1. Die **Bewusstheit** über die Notwendigkeit des Sendens, Erlebens und Empfangens von Gefühlen,
2. Die **Identifizierung** der beteiligten Emotionen beim Senden, Erleben und Empfangen,
3. Die **Abstimmung** mit dem sozialen Kontext,
4. Die **Regulation** des Prozesses hinsichtlich klare Botschaften zu beachten, irreführende zu ignorieren und sich auf relevante zu konzentrieren.

Beeinflusst wird alles durch Kultur, Familie, Beziehungen, eigene Bedürfnisse usw., die im Modell als Kontext dargestellt sind. Für ein angemessenes sozial-affektiv kompetentes Verhalten muss ein ausreichendes Maß an Übereinstimmung zwischen den Hauptkomponenten Senden-Erleben und Erleben-Empfangen sowie eine angemessene Interaktion zwischen Senden-Empfangen bestehen (vgl. von Salisch 2002, 39-42). Das Konzept zur affektiven sozialen Kompetenz dient im Fazit (Kapitel 6) zur Beantwortung einer weiterführenden Fragestellung.

5 Emotionales Lehren

Das Kapitel emotionales Lehren beginnt mit der Vorstellung emotionalen Lehrens im Sinne der konstruktivistischen Erwachsenenbildung (5.1). Die hier dargestellten Gesichtspunkte wurden von der Autorin hinsichtlich ihrer möglichen Verknüpfung mit emotionalem Lehren in der Ausbildungssupervision ausgewählt. Diese Auswahlkriterien gelten auch für das nachfolgende Unterkapitel 5.2, in dem weitere Konzepte aus der Literaturrecherche dargelegt werden, die nicht eindeutig dem emotionalen Konstruktivismus zuzuordnen sind. Das letzte Unterkapitel 5.3 beschreibt ausdrücklich für das emotionale Lehren in der Ausbildungssupervision formulierte Aspekte. Diese entstammen vorrangig dem Experteninterview und werden durch einzelne Gesichtspunkte aus berufsspezifischen Quellen ergänzt.

5.1 Emotionales Lehren in der konstruktivistischen Erwachsenenbildung

Die Darstellung emotionalen Lehrens in der konstruktivistischen Erwachsenenbildung wird mit Arnold/Pachners Aussage begonnen, „dass für die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen in der Erwachsenenbildung eine hohe emotionale Kompetenz in Sinne eines selbstreflektierten und emotionstheoretisch informierten Umgangs mit eigenen und fremden Gefühlen seitens des Erwachsenenbildners erforderlich ist“ (Arnold/Pachner 2013, 27). Im Folgenden werden einzelne Gesichtspunkte emotionalen Lehrens lt. Konstruktivismus näher ausgeführt, die nach Ansicht der Autorin gut auf das Ausbildungssetting der Ausbildungssupervision in der Logopädieausbildung zu übertragen sind. Parallelen können aufgrund der zuvor erfolgten ausführlichen Beschreibung des Lehrens an Logopädieschulen inkl. Ausbildungssupervision (Kapitel 2.3) nachvollzogen werden, Beispiele werden jeweils zur weiteren Verdeutlichung genannt.

Wie bereits ausgeführt, geht der emotionale Konstruktivismus davon aus, dass unsere biografisch-emotionale Einspurung sehr früh in der individuellen Entwicklung erfolgt. Wir fühlen in aktuellen Situationen so wie wir gelernt haben zu fühlen und nehmen so wahr, wie uns die Wirklichkeit plausibel und brauchbar erscheint. In diesem Zusammenhang wird der Begriff der **Viabilität** verwendet (vgl. ebd., 21). Entsprechend dieser uns eigenen Gefühlslogik kommt es zu Handlungen und Verhaltensweisen, die nicht immer angemessen sind bzw. von anderen als unangemessen wahrgenommen werden können. Auch wenn in diesem Kapitel das emotionale Lehren im Vordergrund steht, muss man sich für ein vertiefendes Verständnis immer wieder vergegenwärtigen,

dass oben Genanntes für alle am Setting der Ausbildungssupervision beteiligten Personen gilt (Schüler als Therapeut, Schüler als Co-Therapeut, Schüler als Hospitant, Lehrlogopädin, Patient, Angehörige). Gerade Lehrende in der praktischen Logopädieausbildung müssen sich selbst regelmäßig vor Augen führen, dass alle o.g. Teilnehmenden nach ihren persönlichen Emotionsmustern wahrnehmen und handeln. Lehrlogopäden müssen außerdem das Bewusstsein der angehenden Logopäden für diese Sichtweise schärfen. Jede Person stellt gewissermaßen ein autopoietisch organisiertes System dar (vgl. Arnold/Gómez Tutor 2006, 43).

Bei den Personengruppen Lehrende in der Ausbildungssupervision und Lernende als angehende Therapeuten handelt es sich – im Ggs. zu technischen Berufen – um sog. **Gesprächsberufe**, deren Professionalität darin besteht „sich seinem Gegenüber verständlich zu machen und sich mit diesem in einer Weise zu verständigen, dass dieses Gegenüber im Kontakt bleibt, emotionale Resonanz (...) spürt und mit dem Vernommenen im Kontext der eigenen Deutungsmuster bzw. gewohnheitsmäßigen Sicht der Dinge zu arbeiten vermag“ (Arnold 2009, 101).

Als Antwort auf die Frage wie ein Lehrender auf das autopoietische System eines Schülers Einfluss nehmen kann, um z.B. auf emotionale Strukturen aufmerksam zu machen, ist Kommunikation zu nennen. Im Folgenden wird Kommunikation in diesem Kontext näher betrachtet. **Kommunikation** ist das zentrale Instrument, wenn es darum geht sich mit emotionalen Strukturen auseinanderzusetzen. Dies gilt sowohl für eine Art innere Kommunikation im Sinne einer emotionalen Selbstreflexivität (s.u.) als auch in der Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden. Im Lehr-Lern-Prozess geschieht die Interaktion zwischen den genannten autopoietisch ausgerichteten Systemen durch kommunikative Handlungen, wobei der Art der Kommunikationsgestaltung durch den Lehrenden eine hohe Bedeutung zukommt. Besonders seiner Wahl geeigneter Kommunikationsmuster obliegt der Erfolg, ob/wie sich Lernende mit eigenen emotionalen Mustern auseinandersetzen und ob/wie ein Konsens zwischen Sichtweisen verschiedener Akteure zustande kommt (vgl. Arnold/Gómez Tutor 2006, 43). Dies ist z.B. während mündlicher Nachbesprechungen von Schüler-Therapien in der logopädischen Ausbildungssupervision immer wieder zu beobachten.

Zu beachten ist, dass jeder in seiner Kommunikation „auch Eigenes, Emotionales oder Überliefertes ausdrückt“ (Arnold 2009, 109). Jeder muss Begriffe, die der andere verwendet – vor dem Hintergrund seines eigenen Verständnisses – erst einmal annehmen. Das Phänomen **Bedeutung von Sprache** ist von besonderem Belang

wenn Emotionen zur Sprache gebracht werden sollen. Welche Wörter für Gefühle und Gefühlsnuancen gefunden und verwendet werden, unterliegt persönlichen, kulturellen, genderspezifischen und vielen weiteren Aspekten. Darüber hinaus ist nicht nur die eigentliche Wortwahl, sondern im Kommunikationsprozess ebenso Satzstruktur, Tonart, Klang, Mimik, Gestik, etc. bedeutsam für das Vermitteln von Emotionen (vgl. Müller-Commichau 2005, 58 und Arnold 2009, 119f). Gleichsam entlastend kann vor diesem Hintergrund die Aussage „Missverstehen wird (..) zur kommunikativen Normallage“ (Arnold 2009, 109) wirken. An anderer Stelle wird hervorgehoben, dass sich mit der Verwendung einer neuen Bezeichnung für eine Gegebenheit auch neue Perspektiven eröffnen können (vgl. ebd., 114). Verbale und Nonverbale Kommunikationsprozesse sowie die Bedeutung von Wortauswahl, pragmatischer Elemente, etc. sind Ausbildungsinhalte der Logopädie in Theorie und Praxis und Lehrlogopäden aus der eigenen Aus- und Weiterbildung bekannt. Lehrende in der Logopädie beschäftigen sich mit Kommunikation als zentralem Ziel in logopädischen Therapien und als wesentliches Instrument in der Lehre, insbesondere in der Ausbildungssupervision.

Neben den o.g. Elementen gesprochener Sprache hebt Müller-Commichau die **Leibgebundenheit emotionaler Kommunikation** hervor. Gefühle werden nicht nur mit Hilfe von Begriffen weitergegeben und wahrgenommen, sondern zeigen sich auch im körperlichen Ausdruck. Emotionale Prozesse präsentieren sich in Mimik und Gestik ebenso wie im ganzkörperlichen Tonus eines Menschen und in seinen Bewegungen. Dabei sind diese Ausdrucksweisen vom Gegenüber nicht immer eindeutig einzuordnen und können, wie verbale Äußerungen (s.o.), zu Irritationen in der Kommunikation führen. Als nicht unwichtiger Nebeneffekt wird beschrieben: „Leibbetont erlebte Erfolge bleiben tiefer im Gedächtnis als solche, die lediglich mit einem Achselzucken zur Kenntnis genommen werden“ (Müller-Commichau 2005, 69). Lehrlogopäden sind Zusammenhänge von Emotion-Kommunikation-(gesamt)körperlichem Ausdruck z.B. aus der Diagnostik und Analyse von Stimmstörungen bekannt. Eine Übertragung dieses Gesichtspunktes auf die Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden in der Ausbildungssupervision ist nach Ansicht der Autorin interessant und wichtig.

Emotionale Selbstreflexivität wird als zentral für emotionales Lehren aus konstruktivistischer Sicht gewertet. Eigene Emotions- und Denkmuster laufen zunächst überwiegend unbewusst ab. Um mit ihnen in Kontakt zu kommen besteht ein erster Schritt darin, sich diese zunächst bewusst zu machen. Eine Person reflektiert selbst mit den ihr aus ihrer eigenen Biografie zur Verfügung stehenden Mustern aktuelle

Emotions-, Wahrnehmungs- und Denkmuster. Dabei sollte die Person ihre bevorzugten Reaktionsweisen erkennen, um diese in Frage stellen und zukünftig ggf. verändern zu können (vgl. Arnold 2005, 83f und Arnold/Gómez Tutor 2006, 44). Bei diesem Prozess soll es sich nicht ausschließlich um eine kognitive Selbstreflexion inkl. Kenntnis der generellen Funktionsweisen von Wahrnehmung handeln. Dieses Bewusstmachen muss beinhalten, dass es auch selbst wiederum von Emotionen und Gefühlen beeinflusst wird (vgl. Arnold 2005, 86). In einer späteren Veröffentlichung sagt Arnold, „emotionale Selbstreflexivität bezeichnet so gesehen eine Art Metakompetenz, man könnte auch von Metaemotion sprechen“ (Arnold 2009, 158) und führt aus, dass ein wiederholtes Hinterfragen und in-Frage-stellen in aller Konsequenz zu einer gewissen Haltlosigkeit führen könne. Lernen – auch das Lernen von Lehrenden in ihrer Profession – geschieht durch eine Selbstveränderung. Diese Selbstveränderung bezieht sich auf die Reflexion bewährter eigener Emotionsmuster, auf das Bild, „das wir selbst von uns haben und auch anderen gegenüber vertreten“ (Arnold 2013, 11), um uns zu sagen „Ich erfinde mich neu!“ (ebd., 11). Viele Handlungen und Entscheidungen beruhen auf persönlichen und/oder beruflichen Erfahrungen, auf die wir vertrauen. Indem wir an Einstellungen und Gewohnheiten festhalten, verfestigen wir unsere Erklärungsmuster. Vertraute – wenn auch schlechte Gefühle – können dabei auf subtile Art stabilisierend wirken. Solche Verhaltensweisen mit Hilfe einer emotionalen Selbstreflexion zu hinterfragen und ihnen zu misstrauen ist schwer und scheint in einigen Situationen unmöglich (vgl. ebd., 12f). Allerdings können wir erst Verantwortung für uns selbst und unsere Handlungen übernehmen, wenn wir den Blick auf unser emotionales Ich richten. Wir müssen uns fragen, seit wann wir eben diese Gefühls- und Reaktionsmuster haben (vgl. Arnold 2009, 13). Arnold fordert dazu auf: „was immer du siehst und spürst, frage dich, was diese Wahrnehmung über dich in Erinnerung ruft“. (Arnold 2013, 12) Dieser Aufruf sollte in der Ausbildungssupervision für alle Akteure und Beobachter gelten. Selbstreflexion übertragen auf Lehrende in der Ausbildungssupervision muss sich zunächst auf die Reflexion persönlicher Deutungs- und Emotionsmuster beziehen. Darüber hinaus sollten aber rückblickend auch individuelle Gefühlsmuster aus der z.T. schon länger zurückliegenden eigenen Logopädieausbildung (Stichwort „Supervision-Trauma“) sowie aus früheren Erfahrungen mit Lernenden in verschiedenen Ausbildungssettings betrachtet werden.

Eine Entwicklung bzw. Verbesserung emotionaler Kompetenzen ist bei Lehrenden nur möglich, wenn sie selbst über ein **Wissen über Gefühle** verfügen. Arnold schreibt, „Erwachsenenbildner und Führungskräfte, die für die Lern- und Entwicklungsprozesse anderer Verantwortung tragen, müssen (...) zunächst lernen, nach welchen

Mechanismen unser Denken, Fühlen und Handeln funktioniert“ (Arnold 2013, 11). Lehrende müssen das Prinzip emotionalen Lehrens kennen und über Prinzipien der Entwicklung von Emotions-, Deutungs-, Denk- und Handlungsmustern informiert sein, bevor eine sinnvolle Selbstreflexion in Gang gesetzt werden kann. Zudem sollten Sie über o.g. Aspekte emotionalen Lehrens Bescheid wissen, um diese in Frage stellen und ggf. verändern zu können. Dieser Umstand gilt ganz besonders auch für Lehrlogopäden in der Ausbildungssupervision, wie die Autorin – als Vertreterin dieser Berufsgruppe – selbst während der Bearbeitung des Themas im Rahmen der Masterarbeit erlebt hat. Erst wenn ausreichendes Wissen über emotionales Lehren vorhanden ist, kann dieses im eigenen Erleben bewusst gemacht und im Anschluss zur Reflexion der eigenen beruflichen Tätigkeit genutzt werden. Arnold geht in seinen Ausführungen noch einen Schritt weiter, indem er die Notwendigkeit der „Einrichtung eines eigenen Schulfaches „Menschen- oder Beziehungskunde““ (Arnold 2005, 122) formuliert. Emotionale Kompetenzen Heranwachsender sollten seiner Meinung nach professionell gefördert werden, gerade in unserer eher auf Kognition ausgerichteten Gesellschaft. Für die Logopädieausbildung wäre zu überlegen, inwiefern auch Lernende über das Konstrukt emotionaler Bildung informiert sein sollten, wie ihre spezifischen emotionalen oder Schlüsselkompetenzen gefördert werden können. Dies würde sowohl für ihr Lernen selbst als auch für ihr Therapeutenverhalten in logopädischen Behandlungen bedeutsam sein. Solche Überlegungen gehören nach Meinung der Autorin im weiteren Sinne auch zum emotionalen Lehren in der Logopädieausbildung, werden aber hier nicht weiter ausgeführt.

Über das rückblickende Beobachten (Selbstreflexion s.o.) hinaus schlägt Arnold die sog. **vorbereitende Beobachtung** vor. Der Lehrende solle sich systematisch auf ein (Klärungs-)Gespräch vorbereiten, indem man sich selbst neben inhaltlichen und strukturellen Fragen auch die Frage beantwortet „Welche Empfindungen bzw. Empfindlichkeiten „lauern“ für mich in diesem Thema bzw. in der Auseinandersetzung mit meinem Gegenüber?“ (Arnold 2009, 102 Hervor. im Original). Das sog. Lauern von Empfindungen bzw. Empfindlichkeiten z.B. in mündlichen Nachbesprechungen von Schüler-Therapien kann von der Autorin für Lehrende in der Ausbildungssupervision gut nachvollzogen werden. Eine bewusst für sich selbst vorgenommene vorbereitende Beobachtung ist hier sicher sinnvoll.

Arnold erwähnt einen weiteren Gesichtspunkt, der uns aufgrund unserer eigenen Lernbiografie zu ganz bestimmten positiven wie negativen Emotionsmustern führen kann. Dieser betrifft die **Architektur eines Lernraums** im eigentlichen Sinn, z.B. die

Sitzordnung in einem Klassenraum. Aus Erfahrung wissen Lehrende, dass Lernen vorrangig sitzend in einer nach vorne – auf den Lehrer – gerichteten Raumstruktur stattfindet. Diese Struktur sei auch heute noch vorherrschend in Klassenzimmern, Hörsälen und Seminarräumen. Diese äußerliche Ordnung drückt einen vom Lehrenden gesteuerten Bildungs-Prozess aus und widerspricht somit der konstruktivistischen Sicht von Lernen (vgl. Arnold 2005, 199). Neben dem sicher notwendigen Überdenken klassischer Sitzordnungen auch in der theoretischen Logopädieausbildung, welches hier Ressource bedingt nicht ausgeführt wird, sollten Sitzordnungen unter dem Aspekt emotionalen Lehrens in der Ausbildungssupervision genauer betrachtet werden. Die Autorin hat langjährige Erfahrungen z.B. mit unterschiedlichen Raumordnungen während mündlicher Nachbesprechungen von Schülertherapien. Wenn diese im Klassenraum stattfinden sitzt z.B. der reflektierende Schüler mit seinem Co-Therapeuten vorne am Lehrerpult, Hospitanten und Lehrlogopädin nehmen Schülerplätze ein. Eine Variante sind Stuhlkreise oder kreisförmig angeordnete Tische/Stühle. Aus Sicht eines emotionalen Konstruktivismus rufen o.g. oder andere Sitzordnungen in jedem Teilnehmer dieser Nachbesprechungen eigene individuelle Emotionsmuster hervor.

Als weiteren Punkt emotionalen Lehrens aus konstruktivistischer Sicht hat die Autorin das Thema **Begeisterungsfähigkeit** ausgewählt. Bekannt ist, dass Emotionen das Lernen generell positiv wie negativ beeinflussen können. Dabei lösen insbesondere positive Gefühle Lernprozesse aus, wir erinnern uns eher an gute Seminare mit freundlichen Dozenten und Teilnehmern. Im Sinne einer intrinsischen Motivation wird Begeisterungsfähigkeit als wichtige emotionale Grundlage für nachhaltiges Lernen genannt (vgl. Siebert/Seidel 2011, 58). Während Siebert/Seidel in ihren Ausführungen Begeisterungsfähigkeit eher auf Lernende und ihre Lernmotivation beziehen, betrachtet Arnold auch die Seite der Lehrenden, „Begeisterung wecken kann nämlich nur jemand, der selbst begeistert ist....“ (Arnold 2008, 29). In früheren Jahren wurde leidenschaftliches, emotionales Verhalten von Führungskräften als wenig professionell angesehen, heute wird der positive Effekt authentischen Handelns inkl. angemessener emotionaler Äußerungen hervorgehoben. Dies gilt für Mitarbeiter und Lernende wie für Führungskräfte und Lehrende und ist nach Meinung der Autorin gut auf die Ausbildungssupervision zu übertragen.

Personen bestimmter Berufsgruppen (Theologen, Sozialarbeiter, Ärzte, weitere Beratungs- und Helferberufe) sind in ihrem Berufsalltag immer wieder hinsichtlich ihres **Umgangs mit fremdem Leiden** gefordert. Menschen, die von diesen Berufsgruppen

betreut, versorgt und beraten werden, berichten oft in face-to-face-Situationen von dem was ihnen zugestoßen ist. Diese Schilderungen lösen im Gegenüber emotionale Reaktionen aus, die in ihrer Ausprägung nicht unbedingt im Verhältnis zum tatsächlichen Geschehen stehen müssen. Professioneller Umgang mit fremdem Leiden beinhaltet „Rationalisierung wie auch das Mitleiden, zeitlich versetzt, zuzulassen...und dabei, sukzessive immer bewusster, auf eigene emotionale Kompetenz zurückzugreifen“ (Müller-Commichau 2005, 81). Auch Lehrlogopäden können während der Live-Beobachtung von Schülertherapien durch z.T. unvorhergesehene Äußerungen des behandelten Patienten mit fremdem Leiden konfrontiert werden. Sie haben während ihrer eigenen logopädischen Ausbildung professionelles Handeln in solchen Therapie-Situationen erlebt und während ihrer praktischen Tätigkeit auch Erfahrungen in entsprechenden Settings gesammelt. In der Ausbildungssupervision ist ein Lehrlogopäde jedoch lediglich Beobachter, das Verhalten des noch unerfahrenen therapierenden Schülers entspricht vielleicht nicht dem Erwarteten. Das Gesehene wird emotionale Reaktionen im Lehrlogopäden hervorrufen, die er sich bewusst machen und ggf. für sich reflektieren muss. Darüber hinaus wird vom Lehrlogopäden erwartet, dass er das Gesehene im Anschluss angemessen mit dem behandelnden Schüler reflektiert und diesen zu einem angemessenen Umgang mit fremden Leiden begleitet.

5.2 Emotionales Lehren in weiteren ausgewählten Konzepten

Hier werden Gesichtspunkte emotionalen Lehrens inkl. Übertragung auf das Setting der Ausbildungssupervision genannt, die o.g. im Sinne eines emotionalen Konstruktivismus nach Meinung der Autorin sinnvoll ergänzen.

Eine Art von Emotionen, die im schulischen Kontext von besonderer Bedeutung sind, sind sog. **Leistungsemotionen**. Frenzel/Stephens verwenden in ihren Erläuterungen dazu eine Definition von Pekrun: „Leistungsemotionen sind diejenigen Emotionen, die in Bezug auf leistungsbezogene Aktivitäten und die Ergebnisse dieser Aktivitäten erlebt werden“ (Pekrun 2006 zitiert nach Frenzel/Stephens 2011, 29). Auch Hascher/Krapp verweisen auf Studien zu diesem Thema (vgl. Hascher/Krapp 2014, 683). Leistungsemotionen entstehen in Situationen, in denen die Bewertung einer Person vorgenommen wird. Diese Bewertung kann formal (z.B. Notengebung), beschreibend oder nur angedeutet, durch die Person selbst oder eine andere (z.B. Lehrer) erfolgen. Der Gütemaßstab einer solchen Bewertung kann sozial ausgerichtet (z.B. Vergleich mit anderen Schülern), auf frühere Leistungen der Person oder objektiv (20 von 30

Mathematikaufgaben korrekt gelöst) ausgerichtet sein. Generell führen diese Bewertungen immer zum Urteil erfolgreich oder nicht erfolgreich. Ausbildungssupervision findet im schulischen Kontext statt. Darüber hinaus erfolgen im Verlauf der von Schülern durchgeführten eigenen Therapien immer wieder formale (z.B. Notengebung in Sichtstunden, im praktischen Examen), beschreibende (z.B. durch den Lehrlogopäden in mündlichen Nachbesprechungen) und angedeutete (z.B. durch hospitierende Mitschüler beim Verlassen des Beobachtungsraums) Bewertungen. Leistungsemotionen sind demzufolge bei Lernenden in der Logopädieausbildung auf jeden Fall zu beobachten. Nach Meinung der Autorin unterliegen aber auch Lehrlogopäden solchen Gefühlsstrukturen. Als Beispiel ist die gemeinsame Bewertung einer Sichtstunde durch zwei Lehrlogopäden zu nennen. In diesem Setting kann z.B. eine neue Kollegin im Lehrlogopäden-Team formal oder informell entsprechend ihrer Leistung – in diesem Fall ihrer Beurteilung der Schülertherapie – beurteilt werden. Lehrlogopäden sind außerdem durch immer wiederkehrende anonymisierte (Leistungs-)Beurteilungen durch die Schüler in ihrer Ausführung der theoretischen und praktischen Ausbildungstätigkeit und ggf. während der Beurteilung durch Vorgesetzte mit eigenen Leistungsemotionen konfrontiert (vgl. Frenzel/Stephens 2011, 29-31).

Frenzel/Stephens geben Anregungen zur Gestaltung eines emotionsgünstigen Unterrichts, die sich nach Meinung der Autorin ebenfalls gut auf die Ausbildungssupervision übertragen lassen. Als erstes ist der positive Einfluss von **Humor im Klassenzimmer** erwähnt. Lehrkräften wird ein angemessenes Maß an Selbstironie ebenso wie der gezielte Einsatz von Witzen und Geschichten empfohlen, damit in jeder Unterrichtsstunde (mindestens einmal) laut gelacht wird. Humor und Lachen führen zu eindeutig positiven Emotionen, solange sie nicht auf Kosten einzelner gehen, und lassen die Lernenden ein höheres Maß an Vertrauen zum Lehrenden aufbauen (vgl. ebd., 56). Als zweiten Punkt nennen die Autoren die **Einflussnahme (durch die Lehrkräfte) auf Kontroll- und Wertkognitionen der Schüler**. Lernende müssen das Gefühl haben, Einfluss und eine gewisse Kontrolle auf die Wirkungen ihrer Handlungen zu haben. Positive Emotionen sollten gestärkt und negative vermindert werden, indem z.B. Unterrichtsziele und -inhalte klar und transparent strukturiert sowie schriftliche wie mündliche Leistungsanforderungen eindeutig formuliert werden. Außerdem sollten sie gefahrlos Fragen stellen dürfen ohne ständig einer Bewertung zu unterliegen. Offen-strukturiertes Lernen kann ebenso wie die eindeutige Kommunikation der Ursachen von Erfolgen/Misserfolgen das positive Gefühl von Schülern stärken, Einfluss auf die Wirkungen ihrer Handlungen zu haben

(vgl. Frenzel/Stephens 2011, 56-60). Als dritter und vierter Punkt werden Lehrkräfte aufgefordert die Schüler in ihrer **Regulation eigener Emotionen** zu unterstützen und **leistungsförderliche Emotionen authentisch vorzuleben**, z.B. durch den Umgang mit eigenen Fehlern und die eigene Freude am Lernen (vgl. ebd., 60-63). Die oben genannten letzten drei Aspekte lassen sich ebenfalls gut auf die Logopädieausbildung übertragen. Humor und das Vorleben eigener (leistungsförderlicher) Emotionen entsprechen sicher eindeutig emotionalen Kompetenzen von Lehrlogopäden in der Ausbildungssupervision. Die weiteren von Frenzel/Stephens genannten Gesichtspunkte sind nach Ansicht eher in der Übertragung auf Strukturen der Ausbildungssupervision zu sehen, z.B. durch die frühzeitige Vorstellung und Transparenz von Beurteilungsschemata in Sichtstunden.

5.3 Emotionales Lehren in der Ausbildungssupervision an Logopädieschulen

Gut auf die Ausbildungssupervision an Logopädieschulen übertragbar ist nach Ansicht der Autorin die Aussage Müller-Commichaus, wann emotionale Kompetenz zu einer professionellen Haltung wird. Es geht dabei um die wesentlichen Aspekte Verstehen und Akzeptanz, denen gerade in Berufen „wo Kommunikation mit Menschen professionell betrieben wird“ (Müller-Commichau 2005, 25) eine grundlegende Bedeutung zukomme.

In berufsspezifischen logopädischen Quellen sind kaum Verweise auf explizite emotionale Kompetenzen Lehrender in der Ausbildungssupervision auszumachen, auch nicht in den bereits erwähnten Kompetenzmodellen für die Logopädie. Es finden sich lediglich eher versteckte Hinweise, wie z.B. bei Baum/Berger (2015), die in ihrer zusammenfassenden Betrachtung therapeutischer Entwicklungsprozesse in der Logopädieausbildung sagen: „Dabei ist uns [als Lehrlogopäden d.Verf.] einmal mehr bewusst geworden, wie stark unsere Überzeugungen, Haltungen und Verhaltensweisen sich im Verhalten, Fühlen und Denken der Schülerinnen widerspiegeln“ (Baum/Berger 2015, 40).

Interviewergebnisse der Kategorie K4 beziehen sich (z.T. durch Nachfrage der Interviewerin) ausdrücklich auf emotionale Kompetenzen Lehrende in der Ausbildungssupervision an Logopädieschulen. Lt. Clausen-Söhngen zeigen sich diese in der Person des Lehrlogopäden selbst, wenn er in Kontakt zu seinen eigenen Gefühlen sei und Gefühle anderer wahrnehmen sowie beides in Worte fassen könne (vgl. B_405-07). Der Selbstreflexion räumt die Befragte einen hohen Stellenwert ein.

Aus der Reflexion der eigenen Lernbiografie (z.B. eines Supervisions-Traumas) ergebe sich das Bewusstsein, wie man selbst auf die Lernenden wirke und ebenso selbst auf diese reagiere; die Interviewte ergänzt ebendiese Aussage mit einem Beispiel aus ihrer eigenen Biografie (vgl. B_442-454). Ebenso sei

„die Reflexion über den Aspekt Macht, beziehungsweise Wirksamkeit“ (B_381-382)

wichtig. Bei der Betrachtung der Rolle im Lehrlogopädenteam zähle Toleranz zu den emotionalen Kompetenzen (vgl. B_574). Als Lehrlogopäde müsse man sich immer wieder bewusst machen, wie viele verschiedene Stile der Ausbildungssupervision es gebe und diese auch einmal nebeneinanderstellen (Vgl. B_571), in fast allen Teams seien z.B. sog. „strenge Lelos“ (B_576) zu finden. Man müsse sich selbstverständlich als Lehrlogopäde auch immer wieder vor Augen führen, welche Herausforderung es für die Lernenden bedeutet, dass sie eine solche Vielfalt von Ausbildungssupervisionsstilen vorfinden (vgl. B_572). Für die Schüler gebe es in jedem Team „liebste“ und „beste“ Lehrlogopäden, wobei Lehrende sensibel dafür sein sollen, dass sie von den Schülern in solche Rollen gedrängt und dort ggf. verstärkt werden können (vgl. B_371-373). Clausen-Söhngen denkt über diese Resonanzen durch Schüler nach und überlegt,

„die Resonanzen bei den Lernenden können uns Lehrende, wenn wir empfindlich sind im Punkt Konkurrenz, auf eine ganz unguete Art erreichen“ (B_373-375).

Emotionale Kompetenzen zeigen sich deutlich auch im direkten Kontakt mit den Schülern. Wenn sich Lehrlogopäden immer wieder bewusst machen, wie fordernd das Ausbildungssetting für Logopädenschüler ist, können sie abwägen wieviel Geduld gegenüber den Lernenden aufzubringen ist ohne ihnen aber zu viele Hilfestellungen zu geben („zu pampern“) (vgl. B_583-585). Als die Interviewerin und die Befragte die Gruppe der Hospitanten in der Ausbildungssupervision in den Blick nehmen, betont Clausen-Söhngen, dass der Lehrlogopäde besonders gefordert ist, wenn in der Nachbesprechung personale und/oder sozialkommunikative Kompetenzen des therapierende Schülers thematisiert werden. Der Lehrlogopäde müsse den Schutz dieses Schülers im Blick haben (vgl. B_197-200). Von hoher emotionaler Kompetenz zeuge auch die Art der Vorbereitung jeder einzelnen Ausbildungssupervision:

„Sich vor jeder Ausbildungssupervision die Zeit zu nehmen, sich auf die, die oder den, der kommt vorzubereiten. Und zu sagen, wie bin ich emotional drauf? In Bezug auf diesen Menschen, der da kommt?..Die Vorgeschichte...was ist an Prozessen gelaufen?..Wo muss ich vorsichtig sein?“ (B_467-470).

An anderer Stelle betitelt die Befragte dieses Verhalten auch mit „Zuwendung“ (B_495) und nennt als weitere entscheidende emotionale Kompetenz die Überschrift „Liebe“

(B_490). Diese Liebe meine nicht allein die auf Menschen (Patienten, Lernende etc.) bezogene,

„..., sondern tatsächlich auch die Liebe zu unserer Profession“ (B_491-492).

Abschließend steht in diesem Kapitel die Einordnung emotionaler Kompetenz nach Einschätzung der Befragten. Clausen-Söhngen sieht diese in gängigen Kompetenzmodellen generell im Feld „personale Kompetenz“, in der tatsächlichen Durchführung auch o.g. Aspekte sei sie Teil der „sozial-kommunikativen Kompetenz“ eines Lehrlogopäden (vgl. B_262-264).

6 Fazit und Ausblick

Im Fazit der vorliegenden Arbeit wird Bezug genommen auf die eigene Kernfrage, ebenso reflektiert die Autorin die von ihr erarbeiteten Ergebnisse sowie ihr methodisches Vorgehen kritisch und leitet Empfehlungen ab. Darüber hinaus werden zukünftige Forschungsfragen entwickelt.

Zunächst ist festzustellen, dass die einleitende Fragestellung **„Welche emotionalen Kompetenzen sind für Lehrende in der Ausbildungssupervision an Logopädieschulen besonders wichtig?“** mit Hilfe der vorliegenden Arbeit beantwortet werden kann. Es lassen sich viele emotionale Kompetenzen ausmachen, die für Lehrende in diesem beruflichen Handlungsfeld besonders wichtig sind. Während des Arbeitsprozesses und der Ermittlung dieser Kompetenzen wurde der Autorin – nicht zuletzt durch die eigene Auseinandersetzung mit dem Thema – besonders deutlich, dass die Entwicklung und Beantwortung einer ergänzenden Fragestellung erforderlich ist. Sollen emotionale Kompetenzen Lehrender in diesem besonderen Ausbildungssetting dargestellt werden, ist die Komplexität ebendieser unbedingt zu berücksichtigen. Dabei handelt es sich nicht nur um emotionale Kompetenzen im engeren Sinne, sondern es müssen auch solche im weiteren Sinne berücksichtigt werden. In Anlehnung an Arnold, der von einem notwendigen „Wissen über Gefühle“ (Arnold 2013, 11) spricht, formuliert die Autorin somit eine weiterführende Fragestellung: **„Was müssen Lehrende in der Ausbildungssupervision an Logopädieschulen über Emotionen und emotionale Kompetenzen wissen?“**

Die Autorin beabsichtigt, die o.g. beiden Fragen so anschaulich wie möglich zu beantworten. Dabei sollen die vielschichtigen und z.T. miteinander verflochtenen Ergebnisse möglichst umfassend und gut nachvollziehbar dargestellt werden. Auf der

Suche nach geeigneten zusammenfassenden Darstellungsmöglichkeiten der Resultate, wurden die in der Arbeit erläuterten Kompetenzmodelle und Modelle von emotionalen und sozialen Kompetenzen auf ihre Eignung überprüft. An dieser Stelle sind auch bisher nicht berücksichtigte Modelle, z.B. das Zweikomponenten-Modell der Aktualgenese emotionaler Reaktionen (vgl. Ulich/Mayring 2003, 116), in die Überprüfung der Nutzbarkeit eingeschlossen worden.

Die Autorin hat sich entschieden, für die **Beantwortung der ersten Fragestellung** das Modell der professionellen Kompetenz in der Ausbildungssupervision von Clausen-Söhngen (s. Abb. 6) heranzuziehen. Clausen-Söhngen hat ihr Modell auf Grundlage der empfehlenden Ausbildungsrichtlinie NRW und den dort von den angehenden Logopäden zu entwickelnden personalen, sozial-kommunikativen, fachlichen und methodischen Kompetenzen konzipiert. Als Weiterbilderin nutzt sie dieses Konzept auch zur Darstellung von Kompetenzen Lehrender in der Logopädie. Zur Beantwortung der Fragestellung werden von der Autorin der vorliegenden Arbeit die ursprünglichen Definitionen der genannten vier Kompetenzbereiche von Clausen-Söhngen auf das Setting Lehrlogopädin-Schülerin in der Ausbildungssupervision übertragen und mit Blick auf das Thema Emotionalität modifiziert. Dabei ist noch einmal zu betonen, dass die Lehrlogopädin im gesamten Verlauf der Ausbildungssupervision ihre Aufmerksamkeit nicht allein auf den von ihr gerade supervidierten Schüler, sondern auf ein ganzes Netzwerk von Personen (s. 2.3.2) zu richten hat. Die nun folgenden Erläuterungen der Kompetenzbereiche sind auf das Ziel ausgerichtet, das professionelle Handeln einer emotional kompetenten Lehrlogopädin zu definieren. Dabei werden die folgenden Quellen z.T. wörtlich herangezogen: Clausen-Söhngen 2013, 19 und Springer/Zückner 2005, 8-9. Direkte Zitate (einzelne Wörter/kurze Textpassagen) sind aus Gründen der Lesbarkeit hier nicht durchgehend einzeln kenntlich gemacht. Zur Veranschaulichung fügt die Autorin jedem Kompetenzbereich Beispiele emotionaler Kompetenzen hinzu. Diese hat sie zuvor in der vorliegenden Arbeit als Ergebnisse herausgearbeitet und stellt sie jetzt als konkrete Umsetzungsempfehlungen in Logopädieschulen vor.

1. Methodische Kompetenzen im Rahmen emotionalen Lehrens an Logopädieschulen beziehen sich auf die konkrete Planung, Durchführung und Evaluation von Ausbildungssupervisionen als Prozess, um deren Qualität zu sichern. Mit anderen an diesem Prozess beteiligten Profis (z.B. aus dem Lehrlogopäden-Team) müssen auch unter der Prämisse Emotionalität Informationen eingeholt und verarbeitet, Entscheidungen getroffen, Prioritäten gesetzt sowie Probleme gezielt und systematisch

bearbeitet werden können. Als Beispiele für emotionale methodische Kompetenzen Lehrender in der Ausbildungssupervision sind die Architektur des Lernraums (s. Seite 47-48) und die vorbereitende Beobachtung (s. Seite 47 und vgl. B_467-468) zu nennen. Konkret sollten nach Ansicht der Autorin Sitzordnungen während der mündlichen Nachbesprechungen überdacht und häufiger der aktuellen Befindlichkeit des supervidierten Schülers angepasst werden. Für die Lehrlogopäden könnte im Zeitplan der über den Tag stattfindenden Schüler-Therapien (z.B. bislang 45 min Therapie und 30 min mündliche Nachbesprechung direkt im Anschluss) zusätzlich ein festes Zeitkontingent zur jeweiligen Vorbereitung der nächsten anstehenden Ausbildungssupervision eingetaktet werden. Clausen-Söhngen empfiehlt den Schulen unbedingt die Entwicklung eines eigenen gemeinsamen Kompetenzmodells, welches gegenüber Lehrenden und Lernenden der Ausbildungseinrichtung vertreten wird (vgl. B_260 und B_240). Die Ausbildungssupervision sollte eine klare Struktur haben, z.B. zu Beginn ein Vertrag zwischen Schüler und Ausbildungssupervisor geschlossen werden (vgl. B_390-391). Die Prozesssteuerung der Ausbildungssupervision inkl. Zeitmanagement sowie die Ergebnissicherung und Evaluation im Hinblick auf die kommenden Schüler-Therapien müsse allein in den Händen der Lehrlogopädin liegen (vgl. B_395-398). Besondere Beachtung sollte der sog. „Staffelstab-Übergabe“ (B_351) geschenkt werden, wenn ein Schüler zum nächsten Ausbildungssupervisor wechselt. Diesen Vorschlägen schließt sich die Autorin der vorliegenden Arbeit auf jeden Fall an. Klare strukturelle Vorgaben und einheitliche Regelungen, die verschriftlicht und für alle Beteiligten transparent und zugänglich gemacht werden, haben bereits in vielen anderen Ausbildungsbereichen zu positiven Entwicklungen geführt. Darüber hinaus hält die Expertin z.B. die Einführung von Reflexions(-Halb)Tagen (vgl. B_666) und Intervisions-/Supervisions-Angeboten an das Lehrlogopäden-Team für sinnvoll (vgl. B_665 und B_364). Eine Umsetzung dieser Vorschläge hält die Autorin ebenfalls für sehr lohnend.

2. Unter fachlichen Kompetenzen sind alle Einsichten, Fertigkeiten und Fähigkeiten einer Lehrlogopädin zu verstehen, die erforderlich sind, Konzepte zur Umsetzung emotionaler Kompetenzen so anzuwenden, dass sie der jeweiligen Situation des Schülers – seinen Entwicklungsmöglichkeiten und Selbständigkeit, Aktivierung oder Schonung – entsprechen. Weiterhin soll der Lehrlogopäde traditionelle Strukturen des Ausbildungssettings hinsichtlich seiner Rolle als Ausbildungssupervisor kritisch hinterfragen. Er muss den Schüler in seinen sozialen Lebensbezügen sehen, seine vorhandenen Ressourcen suchen, stärken und dabei insbesondere die Entwicklung emotionaler Kompetenzen des Schülers beachten. Das fachliche Wissen des

Lehrlogopäden über Emotionalität und emotionale Kompetenzen soll mit adäquaten Fertigkeiten und Fähigkeiten zu gezielten Interventionen in der Ausbildungssupervision führen bzw. Konfliktsituationen nach Möglichkeit verhindern. Das von Arnold geforderte Wissen über Gefühle ist hier einzuordnen (s. Seite 46f). Weitere Beispiele sind notwendige Kenntnisse über Leistungsemotionen und mögliche Auswirkungen derselben (s. Seite 51f) sowie über die Einflussnahme (durch die Lehrkräfte) auf die Kontroll- und Wertkognitionen der Schüler im Ausbildungssetting (s. Seite 50). Für das kritische Hinterfragen seiner eigenen Rolle als Ausbildungssupervisor ist sein Bewusstsein, wie er selbst auf Lernende reagiert und wie Schüler auf ihn reagieren, zielführend (vgl. B_443f). In einer weiteren Quelle spricht die Expertin die drei Funktionen von Supervision an: Management, Unterstützung, Entwicklung/Kritik. Der Lehrlogopäde solle diese Funktionen kennen und seine eigenen Begabungen und Neigungen in Bezug auf diese kennen (vgl. Clausen-Söhngen 2010, 26). Die Autorin der vorliegenden Arbeit hat bereits dargestellt, dass sie das notwendige Wissen über Gefühle als besonders wichtig einschätzt und eine zweite Fragestellung in der Arbeit dazu abgeleitet (s.u.).

3. Zentraler Bestandteil personaler Kompetenz ist eine Balance zwischen Nähe und Distanz. Der Lehrlogopäde muss hinsichtlich der ihn erwartenden möglichen Belastungen im Setting der Ausbildungssupervision persönlich gestärkt sein. Diese Arbeit vollzieht sich in unmittelbarer Nähe zu verschiedenen Menschen (vorrangig zum Schüler und zu dem von ihm behandelten Patienten), deren Ressourcen und Beeinträchtigungen. Diese Nähe kann ein hohes Belastungspotential darstellen. Lehrlogopäden müssen die (emotionale) Wirkung ihrer eigenen Person in verschiedenen Ausbildungssituationen, im Umgang mit Patienten, Schülern, Kollegen, etc. einschätzen und berücksichtigen. Nicht zuletzt sollen sie Vertrauen in sich selbst und ihre emotionale Kompetenz haben. Dies geht mit der Fähigkeit einher, den Zusammenhang zwischen eigener Biografie und eigener Motivation zur Berufswahl zu sehen, diese zu reflektieren und individuelle Schlüsse daraus zu ziehen. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurden zahlreiche Beispiele für emotionale personale Kompetenzen ermittelt. Als wichtigstes Beispiel ist die emotionale Selbstreflexivität zu nennen (s. Seite 45), wobei besonders die eigene Lernbiografie berücksichtigt werden muss (s. Seite 22). Im laufenden Ausbildungssupervisionsprozess sollte sich der Lehrlogopäde sich immer wieder seinen eigenen (aktuellen) emotionalen Zustand bewusst machen, er ist aufgefordert leistungsförderliche Emotionen authentisch vorzuleben und die Regulation der Schüler-Emotionen zu unterstützen (s. Seite 51). Weitere Beispiele für emotionale personale Kompetenzen sind Begeisterungsfähigkeit

(s. Seite 48), Geduld (vgl. B_173) und Humor (s. Seite 50). Die Autorin der vorliegenden Arbeit unterstreicht auf jeden Fall die Wichtigkeit personaler Kompetenzen in der Lehre und insbesondere in der Ausbildungssupervision. Im Prozess der Erststellung der Masterarbeit ist bei ihr unweigerlich eine Selbstreflexion in Gang gekommen, die von Beginn an ihre parallel laufende Tätigkeit als Lehrlogopädin und Schulleiterin beeinflusst hat. Zwangsläufig hat sie in der Masterarbeit entwickelte Aspekte wie die eigene Lernbiografie, ihre persönliche emotionale Wirkung, Begeisterungsfähigkeit oder Humor in der beruflichen Praxis hinterfragt und neue Vorgehensweisen erprobt.

4. Als Sozial-kommunikative Kompetenzen gelten die Fähigkeiten, Beziehungen zu anderen Menschen aufzubauen, zu halten und zu beenden (interaktive Kompetenz) sowie die Welt der anderen zu verstehen und aus ihrer Perspektive zu sehen. Als ‚andere Menschen‘ sind für die Lehrlogopäden in der Ausbildungssupervision wieder vorrangig die von ihnen supervidierten Schüler, aber auch Patienten und weitere in das Setting einbezogene Personen zu verstehen. Lehrlogopäden müssen ihren eigenen Standpunkt artikulieren und argumentativ vertreten sowie ihre Gedanken präzise mündlich und schriftlich wiedergeben können. Gespräche sollen gezielt initiiert, geleitet und beendet werden können. In der Zusammenarbeit mit allen an der Ausbildungssupervision beteiligten müssen Lehrlogopäden über eine gute Konfliktfähigkeit, (Selbst-)Kritikfähigkeit und Frustrationstoleranz verfügen. Emotionale sozial-kommunikative Kompetenzen wurden in der Arbeit bereits ausführlich dargelegt, insbesondere die Wichtigkeit der Kommunikation und die Bedeutung der Sprache (s. Seite 44f) auch für Lehrlogopäden in der Ausbildungssupervision hervorgehoben. Um Wiederholungen zu vermeiden, werden hier nur einzelne besondere Stichpunkte erneut aufgegriffen, auf die nach Ansicht der Autorin besonderes Augenmerk gelegt werden sollte: Leibgebundenheit (s. Seite 45), Umgang mit fremdem Leiden (s. Seite 48), Schutz der Lernenden (vgl. B_199), Toleranz gegenüber Kollegen (s. Seite 52). Gerade unter Berücksichtigung der Netzwerke von Personen, die in den Prozess der Ausbildungssupervision involviert sind, haben emotionale sozial-kommunikative Kompetenzen einen sehr hohen Stellenwert, wie auch Clausen-Söhngen im Experteninterview mehrfach betont.

In die **Beantwortung mit der zweiten Fragestellung** wird nun ergänzend zu den bisherigen Ausführungen das Modell der affektiven sozialen Kompetenz (ASK) nach Halberstadt et al. (s. Abb. 11) einbezogen. Lehrlogopäden müssen die o.g. Kompetenzbereiche nachvollziehen und hinsichtlich ihrer eigenen Tätigkeit in der

Ausbildungssupervision reflektieren können. Ihr Wissen über Emotionen und emotionale Kompetenzen sollte darüber hinaus aber auch einschließen, wie diese Kompetenzen im System des Ausbildungssettings funktionieren. Die Autorin der vorliegenden Arbeit schlägt vor, den Lehrenden anhand des Modells ASK die Verknüpfung von Senden-Empfangen-Erleben von Emotionen zu erläutern. Dieses Konzept ist auf Interaktion und Kommunikation zwischen den Beteiligten ausgerichtet und somit auf das besondere Ausbildungssetting sehr gut zu übertragen. Für die Erarbeitung des Wissens über Emotionen und emotionale Kompetenzen müssen den Lehrlogopäden ausreichend Zeit und kompetente Lehrende – auch im Sinne von Lernbegleitern – zur Verfügung gestellt werden. Z.B. werden nach einer ersten Fortbildungsveranstaltung regelmäßige Refresher-Kurse und/oder hausinterne Reflexionssitzungen zum Thema initiiert. In die Erarbeitung von Inhalten solcher Fortbildungen können über die bereits genannten Modelle hinaus z.B. die folgenden Veröffentlichungen einbezogen werden: *Anregungen für die Aufrechterhaltung der eigenen emotionalen Gesundheit als Lehrkraft* (vgl. Frenzel/Stephens 2011, 75ff), die „*Gefühl-Charta*“ (vgl. Müller-Commichau 2005, 93 ff) oder *Bedeutung der Selbstwirksamkeitserwartung für emotional kompetentes Verhalten* (vgl. Schmitz 2002, 207ff). Wie bereits mehrfach betont, bietet die konstruktivistische Sichtweise nach Ansicht der Autorin eine für das spezifische Ausbildungssetting sehr geeignete Grundlage. Wenn einem Lehrlogopäden-Team das Konstrukt des emotionalen Konstruktivismus bislang nicht bekannt ist, kann eine Verdeutlichung z.B. mit Hilfe einer Veröffentlichung von Siebert (vgl. Siebert 2012, 53ff) erfolgen.

Im Fazit spricht die Autorin nun weitere Empfehlungen hinsichtlich emotionalen Lehrens an Logopädieschulen aus, die aus der Recherche und aus dem Experteninterview abgeleitet werden.

Um mit emotionaler Kompetenz zu führen kann die Schulleitung einer Logopädieschule Veröffentlichungen zum Thema „Führung“ nutzen, um ihre eigene bisherige Tätigkeit zu reflektieren und diese weiter zu entwickeln. Als Beispiele für Publikationen können hier exemplarisch *Mit Kompetenz führen* (vgl. Müller-Commichau 2005, 84ff) und *Führen und Geführtwerden im Schulalltag – emotionstheoretische Betrachtungen* (vgl. Arnold 2005, 209ff) genannt werden. Eine weitere Empfehlung für Schulleitungen bezieht sich auf Bewerbergespräche vor Neueinstellungen von Lehrlogopäden. Diese sollten gefragt werden, welche eigenen Erfahrungen sie mit Ausbildungssupervisionen haben, insbesondere wenn es sich um ehemalige Schüler ebendieser Schule handelt.

Von vielen Verbänden und von Berufstätigen im Berufsfeld Logopädie/Sprachtherapie werden seit längerer Zeit bundeseinheitliche gesetzliche Regelungen sowie die Überarbeitung der bestehenden Ausbildungsgesetze, -richtlinien und Curricula gefordert. Das Einbeziehen von Kompetenzmodellen und das Erreichen einer beruflichen Handlungskompetenz als Ausbildungsziel stehen dabei außer Frage. Die Autorin der vorliegenden Arbeit empfiehlt die explizite Beachtung emotionaler Kompetenzen in diesen Modellen. Das Lehren an Logopädieschulen und insbesondere das Setting der Ausbildungssupervision erfordert neben anderen, hohe emotionale Kompetenzen von Lehrlogopäden, wie die Ausarbeitung zeigt.

Gerade im Zuge der 2021 endenden Modellklausel stehen für die Gesundheitsberufe entscheidende Entwicklungen an. Im Anschluss an die o.g. Ergebnisse für das Berufsfeld Logopädie/Sprachtherapie könnten Forschungsprojekte für andere Berufe im Gesundheitswesen ins Auge gefasst werden. Außerdem sollten Projekte zum Thema emotionale Kompetenzen auch Befragungen der Beteiligten einschließen und/oder über emotionale Kompetenzen von Lehrkräften hinaus auch solche von Lernenden berücksichtigen. Besonders interessant wäre aus Sicht der Autorin darüber hinaus die Auseinandersetzung mit dem Thema emotionale Kompetenz im Kulturvergleich (vgl. exempl. Friedlmeier/Trommsdorff 2002, 229ff). Sowohl in der Logopädieausbildung als auch in logopädischen Therapien generell sind in den vergangenen Jahren zunehmend Personen unterschiedlicher kultureller Herkunft involviert, gerade im Hinblick auf Sprache und Kommunikation ist dies von erheblicher Bedeutung.

Methodik und Ergebnisse der vorliegenden Arbeit werden wie folgt reflektiert. Da die Ausarbeitungen zu einer Beantwortung der einleitenden Frage sowie Entwicklung einer weiteren Fragestellung inkl. Beantwortung derselben geführt haben, kann von einer sinnvollen Planung und Umsetzung des Vorhabens gesprochen werden. Die Methodik der Masterarbeit war zielführend. Durch den Einsatz eines Experten-interviews konnte die zunächst nicht zufriedenstellende Literaturrecherche für das spezifische Ausbildungssetting der Ausbildungssupervision in der praktischen Logopädieausbildung überzeugend ergänzt werden. Die Autorin der vorliegenden Arbeit – selbst als Lehrlogopädin in der praktischen Logopädieausbildung tätig – ist einer Aufforderung für Projekte im Themenbereich Emotionen von Lehrerinnen und Lehrern nachgekommen. Hascher/Krapp fordern „die aktive Beteiligung von Expertinnen und Experten aus der Praxis an der wissenschaftlichen Diskussion“ (Hascher/Krapp 2014, 692). Die vorliegende Arbeit ergänzt inhaltlich das von Beling-

Lambek entwickelte Kompetenzprofil für Lehrende in der Logopädie (vgl. Beling-Lambek 2014), welches bereits die Vielfalt erforderlicher Kompetenzen dieser Personengruppe in ihrem breitgefächerten Aufgabenfeld deutlich gemacht hat. Die von der Autorin ermittelten wichtigen emotionalen Kompetenzen Lehrender an Logopädieschulen könnten die Ausgangsbasis für zukünftige wissenschaftliche Projekte in anderen Gesundheitsberufen darstellen.

Die Autorin der vorliegenden Masterarbeit schließt sich den Stellungnahmen etlicher Vertretern verschiedener Hochschulen, Gremien und Verbände an, die von zukünftigen großen Herausforderungen für das Gesundheitswesen sprechen. Diese sind u.a. mit dem demografischen Wandel und den sich verändernden gesellschaftlichen und gesundheitsbezogenen Zielsetzungen zu begründen. Die Sicherstellung der steigenden Qualitätsanforderungen an Ausbildungs- und Studiengänge im Gesundheitsbereich geht mit einer notwendigen adäquaten Qualifizierung der Lehrenden einher. Lehrkräfte werden als „die wichtigste Ressource aller Bildungsinstitutionen“ (Careum Stiftung 2011, 42) gesehen. Eine Vielzahl von Veröffentlichungen thematisiert die hohen Kompetenzanforderungen an Lehrende in den Gesundheitsfachberufen. Die vorliegende Arbeit richtet den Fokus auf einen entscheidenden Faktor, welcher in der o.g. Fachliteratur und in fachlichen Diskursen bislang jedoch eher vernachlässigt wurde, den des emotionalen Lehrens. Die Autorin hat wichtige emotionale Kompetenzen Lehrender an Logopädieschulen herausgearbeitet, die zum Erhalt der einzigartigen Form der praktischen Logopädieausbildung beitragen können.

Die Masterarbeit wird mit dem folgenden Zitat von Saarni beendet: „Wenn eine Person auf eine emotionsauslösende soziale Transaktion reagiert und sich erfolgreich ihren Weg durch den interpersonalen Austausch bahnt und dabei gleichzeitig die eigenen emotionalen Reaktionen wirksam reguliert, dann hat diese Person ihr Wissen über Emotionen, Ausdrucksverhalten und emotionale Kommunikation in strategischer Weise angewandt.“ Nach Ansicht der Autorin unterstreicht diese Aussage abschließend besonders gut die Komplexität emotionaler Kompetenz und kann als Anspruch an emotional kompetent handelnde Lehrlogopäden gelten.

Quellenverzeichnis

- Arbeitsgruppe der Robert Bosch Stiftung (2013): Gesundheitsberufe neu denken, Gesundheitsberufe neu regeln. Grundsätze und Perspektiven – Eine Denkschrift der Robert Bosch Stiftung. Robert Bosch Stiftung GmbH, Stuttgart
- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen (DQR).
http://www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf (download 12.02.2017)
- Arnold, R. (2005): Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit: Beiträge zu einer emotionspädagogischen Erwachsenenbildung. Schneider, Hohengehren
- Arnold, R. (2008): Zugänge zur Pädagogik. Studienbrief Nr. EB 0001 des Master-Fernstudiengangs Erwachsenenbildung der TU Kaiserslautern.
Unveröffentlichtes Manuskript, Kaiserslautern
- Arnold, R. (2009): Seit wann haben Sie das? Grundlinien eines Emotionalen Konstruktivismus. Carl-Auer, Heidelberg
- Arnold, R. (2010a): Emotion und emotionale Kompetenz. In: Arnold, R.; Nolda, S.; Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. 2., überarbeitete Auflage. Klinkhardt, Bad Heilbrunn. 74 – 75
- Arnold, R. (2010b): Konstruktivismus. In: Arnold, R.; Nolda, S.; Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. 2., überarbeitete Auflage. Klinkhardt, Bad Heilbrunn. 173 – 175
- Arnold, R. (2013): Emotionale Kompetenz, emotionales Lernen und emotionale (Selbst-)Führung in der Erwachsenenbildung. Studienbrief Nr. EB 0620 des Master-Fernstudiengangs Erwachsenenbildung der TU Kaiserslautern.
Unveröffentlichtes Manuskript, Kaiserslautern
- Arnold, R.; Erpenbeck J. (2015): Wissen ist keine Kompetenz. 2., unveränderte Auflage. Schneider, Baltmannsweiler
- Arnold, R.; Gómez Tutor, C. (2006): Emotionen in Lernprozessen Erwachsener. In: Report. 1/2006. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. 29. Jg. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung e.V., Bonn. 37 – 47
- Arnold, R.; Pachner, A. (2013): Emotion – Konstruktion – Bildung: Auf dem Weg zu emotionaler Kompetenz. In: Kämpfner, B.; Robak, S.; Schmidt-Lauff, S.

- (Hrsg.): Engagement für die Erwachsenenbildung. Ethische Bezugnahmen und demokratische Verantwortung. Springer, Wiesbaden. 21 – 28
- Arnold, R.; Siebert, H. (2003): Konstruktivistische Erwachsenenbildung – Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Schneider, Baltmannsweiler
- Arnold, R.; Wolf, K. (2014) (Hrsg.): Kompetenzorientierte Hochschule. Schneider, Hohengehren
- Audiotranskription.de (2016): f4 & f5transkript. Zeitsparend Transkribieren. <https://www.audiotranskription.de/f4.htm> (download 01.12.2016)
- Baum, K.; Berger, J. (2015): Therapeutische Entwicklungsprozesse während der theoretischen und praktischen Logopädieausbildung vernetzen und transparent gestalten – ein Erfahrungsbericht. In: Therapie Lernen 11/2015. Harve, Bremen. 32 – 41
- Becker, K. (2012): Evaluation der internen praktischen Logopädieausbildung an der Berufsfachschule Osnabrück als Baustein für das Konzept eines dualen Studiengangs. Bachelorarbeit an der Hochschule Osnabrück. <http://evidenssst.org/mod/data/view.php?d=1&rid=8&lang=en> (download xx.xx.xxxx)
- Beling-Lambek, R. (2014): Kompetenzprofil für Lehrende in der Logopädie. In: Therapie Lernen 11/2014. Harve, Bremen. 50 – 55
- Beyer, M.; Müller, C. (2014): Das Ulmer Kompetenzprofil UKP in der praktischen Logopädieausbildung. In: Therapie Lernen 11/2014. Harve, Bremen. 32 – 39
- Bortz J., Döring N. (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 4., überarbeitete Auflage. Springer, Heidelberg
- Bröckel, M. (2005): Logopädie – durch Kommunikation zur Wissenschaft. Schulz-Kirchner, Idstein
- Bühling, S.; Weidtmann, K. (2009): Teach the Teacher: Moderne Didaktik in der logopädischen Ausbildung. Ergebnisse einer bundesweiten Bedarfsanalyse von Lehrlogopäden an Fachschulen. In: Forum Logopädie 4/2009. Schulz-Kirchner. Idstein. 34 – 41
- Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (2016a): Ausbildungs- und Prüfungsordnung für Logopäden (LogAPro) vom 01.10.1980. Zuletzt geändert Art. 17 G v. 18.04.2016. <https://www.gesetze-im-internet.de/logapro/BJNR018920980.html> (Download 12.02.2017)

Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (2016b): Gesetz über den Beruf des Logopäden (LogopG) vom 07.05.1980. Zuletzt geändert Art. 16 G v. 18.4.2016 <https://www.gesetze-im-internet.de/logopg/BJNR005290980.html> (download 12.02.2017)

Bundesrat (2009): Beschluss des Bundesrates. Gesetz zur Einführung einer Modellklausel in die Berufsgesetze der Hebammen, Logopäden, Physiotherapeuten und Ergotherapeuten. Drucksache 690/09. Bundesrat, Berlin

Careum Stiftung (2011): Eine neue globale Initiative zur Reform der Ausbildung von Gesundheitsfachleuten. Autorisierte deutsche Übersetzung von: The Lancet. Education of Health Professionals for the 21 Century. <http://www.iamp-online.org/sites/iamp-online.org/files/Lancet%20Report%20german.pdf> (download 12.02.2017)

Clausen-Söhngen, M. (2010): Ausbildungssupervision in der Logopädie: Zusammenarbeit an der Nahtstelle von Lehre und Beratung. In: Therapie Lernen 10/2010. Harve, Bremen. 21 – 28

Clausen-Söhngen, M. (2013): Logopädische Ausbildungssupervision. Weiterbildungsreihe für Lehrlogopädinnen. Unveröffentlichtes Manuskript.

Clausen-Söhngen, M. (2017): Teil der logopädischen Geschichte – Rückblick auf ein Berufsleben als Logopädin, Lehrlogopädin und Weiterbilderin. In: Forum Logopädie 1/2017. Schulz-Kirchner, Idstein. 50 – 51

Clausen-Söhngen, M.; Kellner, M. (2009): Das Vertragskonzept der Transaktionsanalyse in der Gestaltung von logopädischer Ausbildungssupervision. In: Forum Logopädie 1/2009. Schulz-Kirchner, Idstein. 34 – 39

Denham, S.A. (1998): Emotional development in young children. Guilford, New York

Deutscher Bundesverband für Logopädie e.V. (dbl) (2015): Zertifikat Lehrlogopädin/Lehrlogopäde nach den Richtlinien des dbl. https://www.dbl-ev.de/fileadmin/Inhalte/Dokumente/der_dbl/QM/201501_Zertifizierung_als_Lehr_ende_fuer_Logopaedie_Mitglieder_und_Nichtmitglieder.pdf (download 12.02.2017)

Deutscher Bundesverband für Logopädie e.V. (dbl) (2016): Störungsbereiche. <https://www.dbl-ev.de/kommunikation-sprache-sprechen-stimme->

[schlucken/stoerungen-bei-kindern/stoerungsbereiche.html](#) (download 12.02.2017)

Deutscher Bundesverband für Logopädie e.V. (dbl); Deutscher Bundesverband der akademischen Sprachtherapeuten (dbs) (2013): Standards für den Erwerb klinisch-praktischer Kompetenzen in der Logopädie/Sprachtherapie – Ein gemeinsames Grundsatzpapier von dbl und dbs. http://www.dbs-ev.de/fileadmin/dokumente/News/GRUNDSATZPAPIER_dbl_dbs_Finale_Version_Klinisch_praktische_Kompetenzen.pdf (download xx.xx.xxxx)

Deutscher Bundesverband der akademischen Sprachtherapeuten (dbs) (2016): Erklärung des Arbeitskreises Berufsgesetz Logopädie/Sprachtherapie: Verbände fordern neue gesetzliche Grundlage für Therapeutenausbildung http://www.dbs-ev.de/fileadmin/dokumente/News/Erklaerung_AK_Berufsgesetz_29062016.pdf (download xx.xx.xxxx)

Epstein, R. M.; Hundert, E. M. (2002). Defining and assessing professional competence. *Journal of the American Medical Association*, 2/287, 226 – 235.

Erpenbeck, J. (2004): KODE® im Tableau quantitativer, qualitativer und komparativer Kompetenzmessverfahren in Deutschland. In: Heyse, V.; Erpenbeck, J.; Max, H. (Hrsg.): *Kompetenzen erkennen, bilanzieren und entwickeln*. Waxmann, Münster. 118 – 131

Erpenbeck, J.; Von Rosenstiel, L. (2007): *Handbuch Kompetenzmessung. Einführung*. In: Erpenbeck, J.; Von Rosenstiel, L. (Hrsg.): *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und Bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage*. Schäffer-Poeschel, Stuttgart. XVII – XVIII

Frenzel, A.; Stephens, E. (2011): Emotionen. In: Götz, T. (Hrsg.): *Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen*. Schöningh, Paderborn. 16 – 77

Friedlmeier, W.; Trommsdorff, G. (2002): Emotionale Kompetenz im Kulturvergleich. In: Von Salisch, M. (Hrsg.): *Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend*. Kohlhammer, Stuttgart. 229 – 252

Gieseke, W. (2009): *Lebenslanges Lernen und Emotionen: Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive. 2. Auflage*. Bertelsmann, Bielefeld

- GKV-Spitzenverband (2016): Empfehlungen des GKV-Spitzenverbandes gemäß § 124 Abs. 4 SGB V zur einheitlichen Anwendung der Zulassungsbedingungen nach § 124 Abs. 2 SGB V für Leistungserbringer von Heilmitteln, die als Dienstleistung an Versicherte abgegeben werden (Zulassungsempfehlungen) in der Fassung vom 07.03.2016 https://www.gkv-spitzenverband.de/media/dokumente/krankenversicherung_1/ambulante_leistungen/heilmittel/heilmittel_zulassungsempfehlungen/Heilmittel_Zulassungsempfehlung_20160307.pdf (download 12.02.2017)
- Gnahn, D. (2010): Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. Bertelsmann, Bielefeld
- Goleman, D. (1999): Der Erfolgsquotient. Hauser, Wien
- Halberstadt, A.; Denham, S.; Dunsmore, J. (2001): Affective social competence. In: Social Development 10. 87 – 119
- Hascher, T.; Krapp, A. (2014): Forschung zu Emotionen von Lehrerinnen und Lehrern. In: In: Terhart, E.; Bennewitz, H.; Rothland, M, (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Waxmann, Münster/New York. 679 – 697
- Heller, A. (1981): Theorie der Gefühle. VSA, Hamburg
- Hochschulverbund Gesundheitsfachberufe e.V. (HVG) (2015): Eckpunkte zur Ausbildungsreform in den Gesundheitsfachberufen (Heilberufe) http://hv-gesundheitsfachberufe.de/dokumente/Eckpunkte_BBHG_Oktober_2015.pdf (download 12.02.2017)
- Hülshoff, T. (2001): Emotionen. Eine Einführung für beratende, therapeutische, pädagogische und soziale Berufe. Reinhardt, München
- Kowalski, A. (1990): Supervision in der Logopädieausbildung – derzeitige organisatorische Umsetzung. In: Forum für Mitglieder des ZVL 4/1990. 18 – 21
- Kowalski, A. (1991a): Supervision in der Logopädieausbildung – Die Lehrlogopäden in ihrer Rolle als Supervisor. In: Forum für Mitglieder des ZVL 1/1991. 26 – 28
- Kowalski, A. (1991b): Supervision in der Logopädieausbildung – Mögliches Organisationsmodell zur Praxisanleitung. In: Forum Mitglieder des ZVL 2/1991. 26 – 29

- Krüger, A.; Degenkolb-Weyers, S.; Post, J.; Tietz, J. (2014): Position des BDSL zur klinisch-praktischen Kompetenzentwicklung in der Logopädie. Bundesverband Deutscher Schulen für Logopädie
- Kuckartz U., Dresing T., Rädiker S., Stefer C. (2008): Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis. 2., aktualisierte Auflage. VS, Wiesbaden
- Malloy, R.; Schüßler, I. (2013): Die emotive Wende in der Erwachsenenbildung – Zur Bedeutung >emotional-archetypischen Deutungslernens<. In: Käßlinger, B.; Robak, S.; Schmidt-Lauff, S. (Hrsg.): Engagement für die Erwachsenenbildung. Ethische Bezugnahmen und demokratische Verantwortung. Springer, Wiesbaden. 29 – 42
- Mayring, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse – Grundlagen und Techniken. 12., überarbeitete Auflage. Beltz, Weinheim und Basel
- Mayring, P. (2016): Einführung in die qualitative Sozialforschung. 6., überarbeitete Auflage. Beltz, Weinheim und Basel
- Mc Allister, L.; Lincoln, M. (2004): Clinical Education in Speech-Language Pathology. Whurr Publisher, London/Philadelphia
- Müller-Commichau, W. (2005): Fühlen lernen oder Emotionale Kompetenz als Schlüsselqualifikation. Mathias-Grünewald, Mainz
- Nagl, K. (2011): Die Förderung des Emotionsausdrucks und des Emotionsverständnisses im Vorschulalter. Diplomarbeit im Fachbereich Psychologie. Universität Wien
- Niedersächsisches Vorschrifteninformationssystem (VORIS) (2014): Mindestanforderungen an Schulen für andere als ärztliche Heilberufe.
<http://www.voris.niedersachsen.de/jportal/portal/t/a9o/page/bsvorisprod.psm1?doc.hl=1&doc.id=VVND-VVND000035084&documentnumber=1&numberofresults=3&showdoccase=1&doc.part=F¶mfromHL=true#focuspoint> (download 12.02.2017)
- Nonn, K. (2012): Glück im Aufbruch. Handlungskompetenzen und berufliche Aufgaben – Das Tätigkeitsprofil einer Lehrlogopädin heute. In: Therapie Lernen 11/2012. HarVe, Bremen. 58 – 67
- Nowojski A. (2010): Das Theorie-Praxis Verhältnis in der Ausbildung zum Logopäden in Deutschland – eine vergleichende Untersuchung an ausgewählten

Ausbildungsstätten. Unveröffentlichte Diplomarbeit der Charité –
Universitätsmedizin Berlin, Studiengang Medizin- und Pflegepädagogik

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2003): Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo). Summary of the Final Report “Key Competencies for an Successful Life and a Well-Functioning Society”, Paris

Paetz, N.; Ceylan, F; Fien, J.; Schworm, S.; Harteis, C. (2011): Kompetenz in der Hochschuldidaktik. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden

Pekrun R. (2006): The control –value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries and implications for educational research and practice. In: Educational Psychology Review 18. 315 – 341

Rappe-Giesecke, K. (2003): Supervision für Gruppen und Teams. 3., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Springer, Heidelberg

Rausch, M.; Thelen, K.; Beudert, I. (2014): Kompetenzprofil für die Logopädie – Langfassung. Deutscher Bundesverband für Logopädie e.V. (dbl). Frechen

Roth, G. (2003): Aus Sicht des Gehirns. Suhrkamp, Frankfurt

Romppel, J. (2011): Emotionale Kompetenz und Anerkennung in der Weiterbildung. In: MTA Dialog 8/2011. 12. Jg. Deutscher Ärzteverlag GmbH, Köln. 722 – 724

Rotmann, A. (2010): Konflikte lösen in der Lehre. In: Forum Logopädie 2/2010. Schulz-Kirchenr, Idstein. 32 – 36

Saarni, C. (2002): Die Entwicklung von emotionaler Kompetenz in Beziehungen. In: Von Salisch, M. (Hrsg.): Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend. Kohlhammer, Stuttgart. 3 – 30

Schmitz, G. (2002): Bedeutung der Selbstwirksamkeitserwartung für emotional kompetentes Verhalten. In: Von Salisch, M. (Hrsg.): Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend. Kohlhammer, Stuttgart. 207 – 225

Siebert, H. (2012): Lernen und Bildung Erwachsener. 2., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Bertelsmann, Bielefeld

Siebert, H.; Seidel, E. (2011): Lernen im Lebenslauf. Studienbrief Nr. EB 0420 des Master-Fernstudiengangs Erwachsenenbildung der TU Kaiserslautern. 3.,

aktualisierte und überarbeitete Auflage. Unveröffentlichtes Manuskript,
Kaiserslautern

Springer, L; Zückner, H. (2005): Empfehlende Ausbildungsrichtlinie für staatlich anerkannte Logopädieschulen in NRW. Im Auftrag des Ministeriums für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen
http://www.mgepa.nrw.de/mediapool/pdf/pflege/pflege_und_gesundheitsberufe/ausbildungsrichtlinien/ausbildungsrichtlinien-logopaedie-nrw.pdf (download 12.02.2017)

Ständige Konferenz der Logopädenlehranstaltsleitungen und Fachtagungen der Lehrlogopäden (Hrgs.) (1993): Curriculum für die Ausbildung des Logopäden nach der Ausbildungs- und Prüfungsordnung für Logopäden in der Bundesrepublik Deutschland vom 1. Oktober 1980. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Gross, Berlin

Stammer, D. (2014): Kompetenzmessung in der Logopädieausbildung – konzeptionelle Überlegungen zur Implementierung von OSCE als Prüfungsinstrument. In: Therapie Lernen 11/2014. Harve, Bremen. 40 – 48)

Ulich, D.; Mayring, P. (1992): Psychologie der Emotionen. Kohlhammer, Stuttgart/Berlin/Köln

Walkenhorst, U. (2009). Lehren an Berufsfachschulen für Ergotherapie. In: Ergotherapie und Reahbilitation. Heft 3/48. 12-17. Schulz-Kirchner, Idstein

Wanetschka, Vera (2009): Auf dem Weg zur Akademisierung der Logopädie. Basis und Modell für ein modularisiertes Curriculum von Fachschule und Hochschule Bremer Modell Band 3. Harve, Bremen

Wanetschka, Vera (2015): Der therapeutische Dialog. Umgang mit Kontakt und Widerstand. Lehrbuch für Gesundheitsfachberufe. Bremer Modell Band 7. Harve, Bremen

Weyland, U.; Klemme, B. (2013): Qualifizierung des betrieblichen Ausbildungspersonals – aktuelle Herausforderungen für therapeutische Gesundheitsberufe http://www.bwpat.de/ht2013/ft10/weyland_klemme_ft10-ht2013.pdf (download 12.02.2017)

Wissenschaftsrat (2012): Empfehlungen zu hochschulischen Qualifikationen für das Gesundheitswesen. <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/2411-12.pdf> (download 12.02.2017)

Von Salisch, M. (2002): Emotionale Kompetenz entwickeln: Hintergründe, Modellvergleich und Bedeutung für Entwicklung und Erziehung. In: Von Salisch, M. (Hrsg.): Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend. Kohlhammer, Stuttgart. 31 – 49

Zöller, M. (2014): Wissenschaftliche Diskussionspapiere Heft 153 – Gesundheitsfachberufe im Überblick – Neues Serviceangebot des BIBB. Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Anhang

Anhang 1: Interviewleitfaden	2
Anhang 2: Einverständniserklärung Interview	3
Anhang 3: Transkriptionsregeln	4
Anhang 4: Entwicklungsstufen Schüler in Ausbildungssupervision.....	5
Anhang 5: Entwicklungsstufen Lehrlogopäde in Ausbildungssupervision	6
Anhang 6: Vier-Säulen-Struktur DQR.....	7
Anhang 7: Teufelskreis zwischen Denken und Fühlen	8
Anhang 8: Transkript des Interviews vom 08.12.2016.....	9

Anhang 1: Interviewleitfaden

a. Gesprächseinführung

- Einverständniserklärung
- Thema meiner Masterarbeit: Emotionales Lehren an Logopädieschulen – Besonderheiten in der Ausbildungssupervision
- Erfahrungen der Interviewten zum Thema (Ausbildungs-)Supervision nutzen
- Persönliche Einschätzung der Interviewten bzgl. emotionaler Kompetenzen Lehrender erfragen

b. Einstiegsfragen

1. Bitte beschreiben Sie Ihre Ausbildung und Tätigkeitsschwerpunkte als Supervisorin.
2. Wie oft, wann und in welchen therapeutischen/logopädischen Einrichtungen (logopädische Praxen, Logopädieschulen usw.) waren Sie bislang als Supervisorin eingesetzt?
3. Handelt es sich bei den o.g. Ausbildungs-Einrichtungen um schulische und/oder hochschulische Logopädieausbildungen?
4. Mit welchen Personengruppen arbeiten Sie in der Supervision in der Logopädieausbildung?
5. Was beinhaltet eine Supervision in der Logopädieausbildung (grobe Gliederung o.ä.)?
6. Wird während Ihrer Tätigkeit als Supervisorin in der Logopädieausbildung auch die Ausbildungssupervision thematisiert?

c. Interviewschwerpunkt: Ausbildungssupervision in der Logopädieausbildung

7. Wie ist die Ausbildungssupervision in der Logopädieausbildung an den Einrichtungen, an denen Sie als Supervisorin arbeiten, organisiert?
8. Wie unterscheidet sich die Supervision, die Sie übernehmen, von der Ausbildungssupervision in der Logopädieausbildung?
9. Was sind die Besonderheiten in der Ausbildungssupervision in der Logopädieausbildung?
 - a. Für die Lehrenden?
 - b. Für die Lernenden?
10. Von welchen Problemen wurde Ihnen ggf. berichtet, die während der Ausbildungssupervision entstehen (können)?
11. Von welchen Strategien wurde Ihnen ggf. zur Lösung der o.g. Probleme berichtet?

d. Interviewschwerpunkt: Emotionale Kompetenzen Lehrender

12. Was verstehen Sie unter Emotionalen Kompetenzen Lehrender?
13. Welche Bedeutung hat emotionales Lehren in der Logopädieausbildung in der theoretischen und praktischen Ausbildung?
14. Benötigt die Situation der Ausbildungssupervision besondere emotionale Kompetenzen der Lehrenden?

e. Gesprächsabschluss

Haben Sie Ideen für die (Weiter)Entwicklung emotionalen Lehrens an Logopädieschulen?
Evtl. spezielle Ideen für die Ausbildungssupervision?

Anhang 2: Einverständniserklärung Interview

Einverständniserklärung zur Durchführung eines Interviews

1. Die Teilnahme am Interview ist freiwillig.
2. Das Interview dient dem folgenden Zweck: Interview für eine Masterarbeit an der TU Kaiserslautern.
3. Verantwortlich für die Durchführung und wissenschaftliche Auswertung des Interviews ist Katja Becker. Die Auswertung wird von der TU Kaiserslautern im Rahmen der Masterarbeit betreut. Die Verantwortlichen tragen dafür Sorge, dass alle erhobenen Daten des Interviews streng vertraulich behandelt werden und ausschließlich zum vereinbarten Zweck verwendet werden.
4. Die Interviewte erklärt ihr Einverständnis mit der Audioaufnahme und wissenschaftlichen Auswertung des Interviews. Nach Ende der Audioaufnahme können auf ihren Wunsch einzelne Abschnitte des Gesprächs gelöscht werden.
5. Die Audioaufnahme wird gesichert aufbewahrt. Sie ist nur der unter Punkt 3 genannten Person zugänglich.
6. Zu Auswertungszwecken wird von der Aufnahme ein schriftliches Protokoll angefertigt.
7. Ausschnitte können aus dem Protokoll in der Masterarbeit zitiert werden.

Die Interviewte kann diese Erklärung jederzeit ganz oder teilweise widerrufen, ohne dass irgendwelche Nachteile für sie entstehen.

Mit oben genannten Punkten erklären wir uns einverstanden. Die Interviewte und die unter Punkt 3 genannte Verantwortliche haben eine Ausfertigung dieser Erklärung erhalten.

xxxxx, den _____

Unterschrift: Interviewte

xxxxx, den _____

Unterschrift: Katja Becker

Anhang 3: Transkriptionsregeln

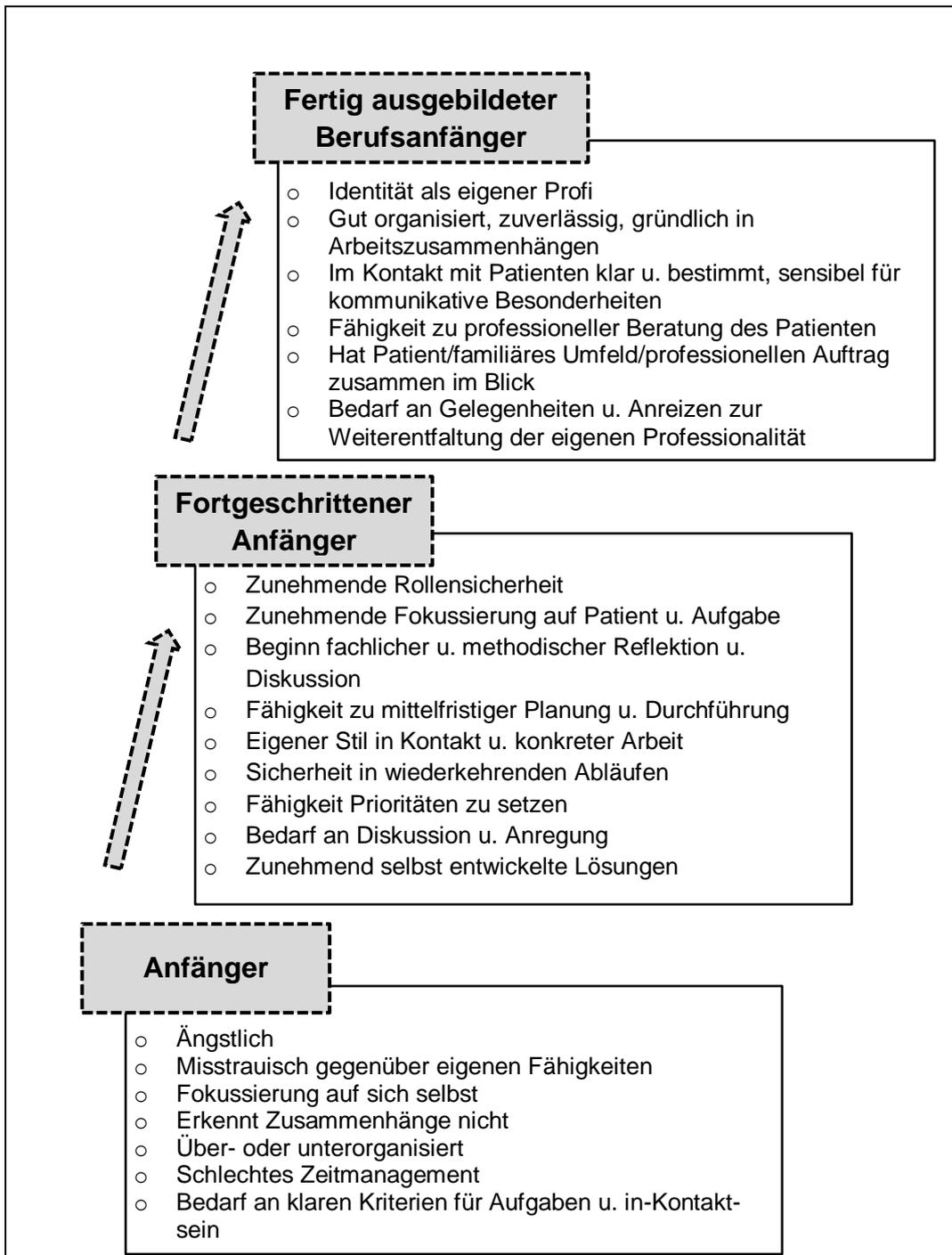
Zeichen	Bedeutung
..	Kurze Pause
...	Mittlere Pause
....	Lange Pause
((lachend))	Begleiterscheinung des Sprechens
()	Unverständliche Äußerung

Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Kuckartz et al 2008

In Anlehnung an Kuckartz et al (2008) und Mayring (2016) wurden für die vorliegende Arbeit weitere Transkriptionsregeln zusammengestellt:

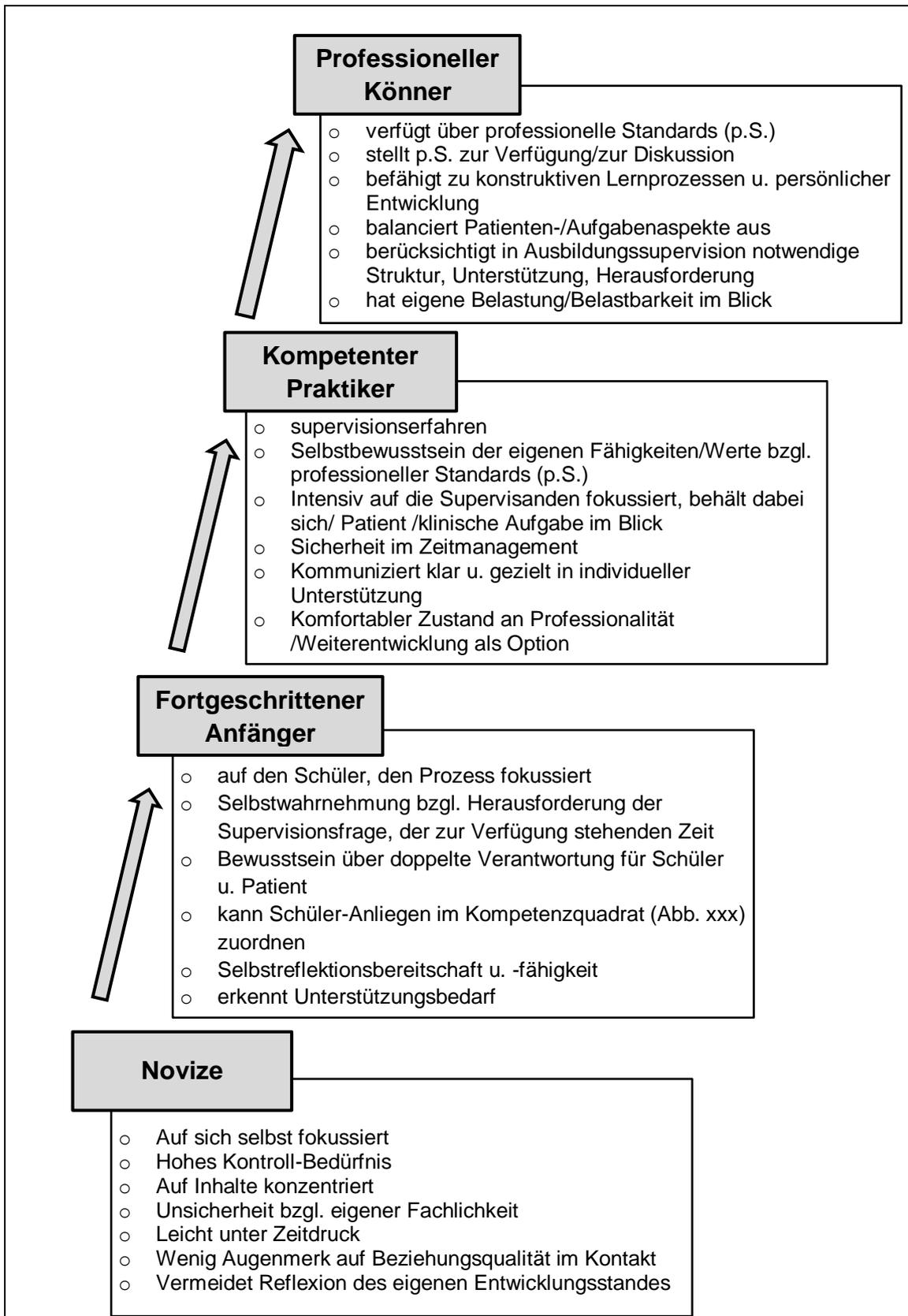
- Interviewerin und Befragte sind im Transkript eindeutig gekennzeichnet: **I** und **B**
- Pausen sind nach subjektivem Empfinden der Autorin gekennzeichnet.
- Satzbaufehler und Stil werden leicht geglättet, d.h. dem Schriftdeutsch angepasst (z. B. *gab's* wird zu *gab es*)
- Nicht alle Lautäußerungen der Beteiligten (z. B. kurze Zustimmungen) werden verschriftlicht
- Planungspausen wie */eh/ /ehm/* werden nicht verschriftlicht
- Auffällige Betonungen einer Äußerung werden durch „Ausrufezeichen“ (!) verschriftlicht

Anhang 4: Entwicklungsstufen Schüler in Ausbildungssupervision



Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Clausen-Söhngen 2010, 23-24

Anhang 5: Entwicklungsstufen Lehrlogopäde in Ausbildungssupervision



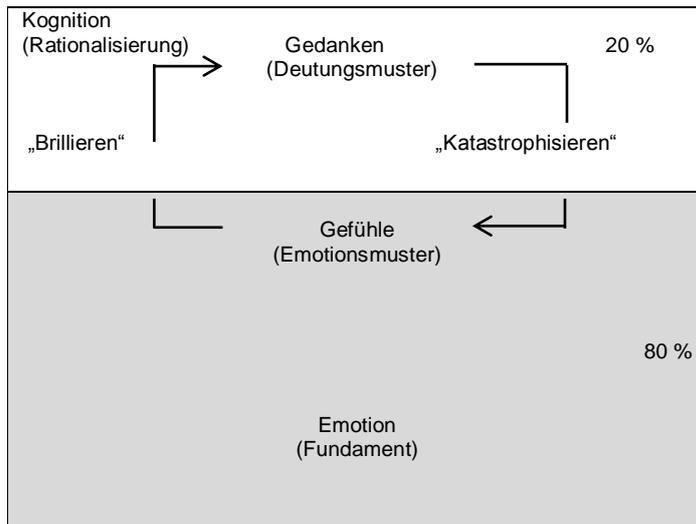
Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Clausen-Söhngen 2010, 23

Anhang 6: Vier-Säulen-Struktur DQR

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbständigkeit
<ul style="list-style-type: none"> ○ Gesamtheit der Fakten, Grundsätze, Theorien und Praxis in einem Lern- oder Arbeitsbereich ○ Ergebnis von Lernen und Verstehen ○ Synonym zu „Kenntnisse“ 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Fähigkeit, Wissen anzuwenden und Know-how einzusetzen, um Aufgaben auszuführen und Probleme zu lösen. ○ F. als kognitive Fertigkeiten (logisches, intuitives und kreatives Denken) ○ F. als praktische Fertigkeiten (Geschicklichkeit und Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeugen und Instrumenten) 	<p>Fähigkeit und Bereitschaft</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ zielorientiert mit anderen zusammenzuarbeiten ○ ihre Interessen und sozialen Situationen zu erfassen ○ sich mit ihnen rational und verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen und zu verständigen ○ die Arbeits- und Lebenswelt mitzugestalten 	<p>Fähigkeit und Bereitschaft</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ eigenständig und verantwortlich zu handeln ○ eigenes und das Handeln anderer zu reflektieren ○ die eigene Handlungsfähigkeit weiterzuentwickeln

Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an AK DQR 2011

Anhang 7: Teufelskreis zwischen Denken und Fühlen



Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Arnold 2009, 31

Anhang 8: Transkript des Interviews vom 08.12.2016

Eidesstattliche Erklärung

„Ich versichere, dass ich diese Masterarbeit selbstständig und nur unter Verwendung der angegebenen Quellen und Hilfsmittel angefertigt und die den benutzten Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe.“

Bramsche, 16.02.2017

Katja Becker