

Wissensbildung in der Systemischen Beratung und Therapie

Ein empirischer Beitrag aus Sicht der Expertiseforschung

Marlene Henrich und Marc Weinhardt

Zusammenfassung

WSBT untersucht Wissensbildungsprozesse in drei verschiedenen Professionalisierungsphasen, um Antworten darauf zu finden, ob sich Lernen systemischer Berater/innen und Therapeut/innen entlang der aus der allgemeinen Expertiseforschung bekannt gewordenen Indikatoren abbilden lässt. Methodisch wurde eine Prompting-Task Studie durchgeführt, in der die Studienteilnehmer/innen mittels der Methode des Lauten Denkens befragt wurden. Dieser Forschungsansatz gibt Aufschluss darüber, dass die Restrukturierung der Wissensbasis ein integraler Bestandteil der Professionalisierung psychosozialer Fachkräfte ist.

Schlagwörter

Beratung – Expertiseforschung – Beratungslernen

Summary

Professional knowledge acquisition of systemic counselors and therapists. An empirical contribution from the perspective of expert research

WSBT evaluates processes of knowledge acquisition of systemic counselors and therapists in three states of professional development (novices, intermediates, experts). This study finds answers to the question whether the participants' professional learnings can be modeled on the indicators identified from general expertise research. Methodically, a prompting task study following the «Think Aloud» method was carried out. This research approach reveals that the restructuring of the knowledge base is an integral part of the professionalization of psychosocial specialists.

Keywords

counseling – expertise research – professional learning

KONTEXT 49, 2, S. 107 – 123, ISSN (Printausgabe): 0720-1079, ISSN (online): 2196-7997
© Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Göttingen 2018

1 Einleitung

Wie kommen die spezifische Wissensbasis und die zugehörige Handlungskompetenz systemischer Fachkräfte zustande? Lassen sich Wissensbildungsprozesse, die non-formalen und informellen Lernorten der Fort- und Weiterbildung sowie der Berufspraxis unterstellt werden, rekonstruieren und nachweisen? Was kann eine Weiterbildungslandschaft, die sich seit der kompetenzorientierten Wende mehr und mehr der Frage zuwendet, ob Fort- und Weiterbildungen nicht nur durchlaufen worden sind, sondern auch in tatsächlich vermehrtem Wissen resultieren, von diesen Fragen selbst lernen?

Diese Fragen sind der Ausgangspunkt für das DGSF-geförderte Forschungsprojekt WSBT (Wissensbildung in der Systemischen Beratung und Therapie). Entlang eines inklusiven Verständnisses wird Therapie hier in Bezug auf Wissensbildungsprozesse entlang eines Großteils der Studien zur Common-Factor-Forschung als Sonderform von Beratung angesehen. Einige der gewonnenen und von uns zentral erachteten Ergebnisse werden im vorliegenden Artikel beschrieben, wobei einschränkend festzustellen ist, dass die Auswertungsarbeit im Bereich der vertiefenden qualitativen und interferenzstatistischen Analysen noch nicht vollständig abgeschlossen ist. Aus diesem Grund beschränken wir uns an dieser Stelle auf erste ausgewählte Befunde.

WSBT ist dabei als Mixed-Method-Studie im Horizont der Expertiseforschung (Boshuizen, Bromme u. Gruber, 2004; Gruber u. Ziegler, 1996; Tracey, Wampold, Lichtenberg u. Goodyear, 2014) angelegt, einer international breit etablierten Forschungsrichtung, die jedoch bisher noch nicht systematisch im Forschungsfeld um beraterische Fort- und Weiterbildung entfaltet ist. Um den Gang der Untersuchung nachvollziehbar zu machen, gehen wir im folgenden Text zunächst etwas ausführlicher auf die Verortung von Expertiseforschung im Kontext allgemeiner Professionalisierungsforschung (Weinhardt, 2013, 2014, 2016, 2017) ein und stellen daraufhin die genaue Fragestellung und das Untersuchungsdesign vor, um nach dem Bericht zentraler Ergebnisse Ausblicke auf Fort- und Weiterbildung und weitere Forschung zu geben.

1.1 WSBT im Kontext von Forschung zur Professionalisierung psychosozialer Fachkräfte

Fragen zu Zustandekommen und Beschaffenheit von Könnerschaft psychosozialer Fachkräfte markieren das Zentrum des eher uneinheitlichen Feldes der Professionalisierungsforschung (Weinhardt, 2015). Die große Heterogenität dieses Forschungsfeldes liegt zum einen an den sehr unterschiedlichen Qualifikations- und Kompetenzprofilen psychosozialer Fachkräfte sowie deren heterogenen Bezugsdisziplinen. In Beratung und Therapie im Speziellen sowie dem

weiten Feld der Sozialen Arbeit im Allgemeinen speisen sich Wissensbildungsprozesse beispielsweise aus den Disziplinen Erziehungs-/Bildungswissenschaft, der Psychologie sowie weiteren Studienbereichen der Humanities. Etwas geordneter sind die Verhältnisse beispielsweise in der Lehrerbildung (Cramer, 2012; Gläser-Zikuda u. Seifried, 2008; Terhart, Bennewitz u. Rothland, 2011), in der wissenschaftlich disziplinär geordnetes Studium sowie die späteren Professionalisierungsprozesse durch Referendariat und anschließende Routinisierung im Arbeitsfeld wesentlich zielgerichteter aufeinander abgestimmt sind. Neben dieser feldspezifischen Vielfalt existieren zudem drei unterschiedliche Forschungstraditionen, die Fragen von Wissensbildung und Handlungskompetenz bearbeiten. Diese drei Zugänge sind im deutschsprachigen Diskurs als relativ unverbundene Traditionen entwickelt, die von Mulder und Gruber als »drei Seiten einer Medaille« bezeichnet werden (Mulder u. Gruber, 2011) und in Tabelle 1 aufgeführt sind.

Tabelle 1: Drei Zugänge zu Professionalisierung (nach Mulder u. Gruber, 2011)

	Professionsforschung	Expertiseforschung	Kompetenzforschung
Fokus	Genese und Strukturlogik beruflichen Handelns	Internale und kognitive Voraussetzungen domänenspezifischer Hoch- und Höchstleistung	Situative Handlungsbefähigung und kreative Problemlösefähigkeit

Während eine kontinuierlich sich fortsetzende Professionsforschung das Gefüge zwischen Beruf und institutionellen Bedingungen, Genese und Strukturlogik beruflichen Handelns psychosozialer, dienstleistungsähnlicher Berufe in den Blick nimmt (Dewe, Ferchhoff, Scherr u. Stüwe, 2011; Schwarz, Ferchhoff u. Vollbrecht, 2014), adressiert die Expertiseforschung die internalen Voraussetzungen erfolgreicher Problembearbeitung und die hierzu notwendigen Veränderungen bezüglich der Wissensbasis und Informationsverarbeitung bei Expert/innen (Strasser, 2006; Strasser u. Gruber, 2015). Beide Forschungslinien haben in Deutschland und international eine längere Tradition. Erst in jüngster Zeit kommen in Deutschland Beiträge aus der dritten Forschungsrichtung, der Kompetenzforschung, hinzu, die spezifisch nach Gelingensbedingungen beruflichen Handelns fragt und dabei situativ erfassbares und kreativ-modelliertes Handeln fokussiert. Auch sie hat international eine lange, in Deutschland jedoch erst eine kurze Tradition, die an vielen Stellen zudem noch durch einen verkürzten Kompetenzbegriff als Ergebnis Output orientierter Steuerung von Bildung im Zuge von PISA und Bologna beherrscht wird (Faas, Bauer u. Treptow, 2014; Kurtz u. Pfadenhauer, 2010; Zlatkin-Troitschanskaia, 2011).

Aus einer übergeordneten Sicht auf Professionalisierungsprozesse wird so deutlich, dass alle drei Forschungsprogramme wertvolle Beiträge zu Fragen der

Struktur, Vermittelbarkeit und Entwicklung erfolgreichen professionellen Handelns leisten können und je nach Fragestellung methodologisch der einen oder anderen Richtung der Vorzug gegeben werden kann (Mulder u. Gruber, 2011). Für die Anlage von WSBT im Referenzrahmen der Expertiseforschung war hierbei ausschlaggebend, dass beraterisch-therapeutische Expertiseforschung im Kontext von Fort- und Weiterbildung international seit einiger Zeit einen bedeutsamen Aufschwung erlebt, in Deutschland aber hierzu erst wenige Studien zu Beratung (Strasser, 2006; Strasser u. Gruber, 2003, 2008, 2013, 2015) im Allgemeinen und noch keine Studien zu Systemischer Beratung und Therapie im Speziellen existieren. WSBT erfüllt im Licht dieser Entwicklungen also eine potenzielle Pilotfunktion für die methodologische Erweiterung der bisher spärlich verlaufenden Fort- und Weiterbildungsforschung im Bereich verbandlich organisierter Beratungsfort- und Weiterbildung, deren empirische Ergebnisse in transdisziplinären Kontexten (Hirsch Hadorn et al., 2008; Miebach, 2016) von Praxis, Wissenschaft und Politik zunehmend Bedeutung erlangen.

1.2 Fragestellung und Untersuchungsdesign

Zentral für WSBT ist die Frage, ob sich die Veränderung der Wissensbasis (angehender) systemischer Berater/innen und Therapeut/innen im Zuge ihrer Ausbildung und Berufstätigkeit nachweisen lässt und, falls Veränderungen auffindbar sind, ob diese Befunde theoriekonsistent an Fragen der Professionalisierung in Fort- und Weiterbildung rückgebunden werden können und aus ihnen Impulse für die Gestaltung systemischer Fort- und Weiterbildung generierbar sind.

Gemäß den Vorannahmen der Expertiseforschung (Ericsson, 2005; Gruber u. Mandl, 1996; Gruber u. Ziegler, 1996) und den vorliegenden Befunden aus ganz unterschiedlichen Domänen, die komplexes Handeln erfordern (Sport, Musik, Medizin) ist erwartbar, dass sich die Wissensbasis mit zunehmendem Expertisegrad verändert: So wird die Wissensbasis größer, die Art der Problemrepräsentation komplexer, Schnelligkeit und Effizienz der Problemlösung nehmen zu und es stellt sich die schwer zu beschreibende Könnerschaft ein, das zunehmend impliziter werdende Wissen kreativ-flexibel zur Anwendung zu bringen. Unterstellt wird bei diesem Prozess der Expertiseentstehung aus Sicht von Lern- und Bildungsvorgängen, dass sich aus deklarativen und eher unverbundenen Wissensselementen mit zunehmender Erfahrung aus unterschiedlichen praktischen und erfahrungsbasierten Lernorten und den zugehörigen Reflexionsvorgängen eine Wissensbasis entwickelt, die zunehmend implizit arrangiert ist und deren Abruf durch eine gegebene Problemstellung durch einen hochgradig synthetischen Zugriff gekennzeichnet ist. In der medizinischen Expertiseforschung konnten hier beispielsweise Illness-Scripte rekonstruiert werden, die dadurch gekennzeichnet sind, dass sehr kompetente Ärzt/innen nicht den klassischen

Katalog (differenzial) diagnostischer Merkmale analytisch abarbeiten, sondern einen situativen, oft intuitiv empfundenen und nicht immer vollständig rekonstruierbaren Zugriff auf die Erkrankung eines gegebenen Patienten leisten können, der sich durch die lernende Bearbeitung einer großen Menge an Fällen zunehmend verdichtet, die dann gerade nicht mehr als Einzelfälle gelernt, sondern deren Merkmale einer episodisch-generalisiert arbeitenden Wissensbasis zugefügt werden bzw. diese zunehmend anreichern. Aus dieser zunehmend komplexer und impliziter werdender Wissensbasis speist sich jedoch das bekannte Ex-Post-Rationalisierungsproblem rekonstruktiver Sozialforschung: Echte Könnerschaft ist, zumindest teilweise, durch eine spezifische Sprachlosigkeit gekennzeichnet (Neuweg, 2015).

Für die Entstehung einer solchen generalisierten Wissensbasis wird die dauerhafte und enge Verzahnung von drei Teilprozessen der Wissensbildung als zentral angesehen, nämlich dem Wissenserwerb, dem Praktizieren und der Reflexion. Diese enge Verzahnung im Modus eines produktiv selbstgesteuerten Lernens wird innerhalb der Expertiseforschung als *Deliberate Practice* (Ericsson, 2008; Ericsson, Krampe u. Tesch-Römer, 1993) bezeichnet und ist als dauerhaft vorhandene Lernexistenzweise bei Höchstleister/innen rekonstruierbar.

Aus diesen zentralen, hier stark komprimiert dargestellten Grundannahmen der Expertiseforschung folgt, dass in WSBT mit dem Fokus auf systemische Fort- und Weiterbildung Fragen nach (a) der Veränderung der deklarativen Wissensbasis, (b) den Einflüssen verschiedener Lernorte und Erfahrungsmodi sowie (c) Generalisierungsprozessen in der Wissensbasis im Mittelpunkt stehen. Die Wahl des Untersuchungsdesigns entspricht dabei dem klassischen Vorgehen aus der Expertiseforschung. Verglichen werden hier regelmäßig Noviz/innen mit Expert/innen sowie bisweilen intermediär zwischen diesen positionierte Lerner/innengruppen, die sich durch den Theorierahmen der Expertiseforschung (Dreyfus u. Dreyfus, 1980) ergeben. Für die Beratung liegen im deutschsprachigen Bereich Studien zur Erziehungsberatung (Strasser, 2006), der Beratung in der Schule (Strasser u. Gruber, 2008, 2013) sowie der Organisationsberatung (Bredl, 2008) vor, in denen dieses Forschungsvorgehen realisiert wurde und denen WSBT in der methodischen Anlage folgt. Untersucht werden in WSBT hierzu drei Gruppen: Noviz/innen, die sich zum Zeitpunkt der Untersuchung ganz am Beginn ihrer systemischen Fort- und Weiterbildung befanden, Fortgeschrittene, definiert durch eine weitgehend abgeschlossene zweijährige Weiterbildung zum/zur systemischen Berater/in (zum Zeitpunkt der Erhebung am Ende des letzten Jahres der Fort- und Weiterbildung) sowie Expert/innen, deren systemische (Erst-)Ausbildung in Beratung oder Therapie zehn Jahre und länger zurückliegt. Die Studienteilnehmer/innen kommen dabei aus den typischen Arbeitsfeldern, in denen systemische Qualifikationen nachgesucht und verwendet werden: stationäre und ambulante Jugendhilfe und SPFH, Beratungsstellenar-

beit, frühkindliche Bildung und Erziehung, Personalwesen mit einer gemäß den Einschlusskriterien großen Altersspanne zwischen 25 und 60 Jahren. Tabelle 2 gibt zentrale Daten des Samples wieder.

Tabelle 2: Beschreibung des Samples. Mittelwerte (Standardabweichung in Klammern)

	Noviz/innen	Fortgeschrittene	Expert/innen
Alter (in Jahren)	39,6 (8,88)	42,1 (8,82)	48,0 (7,04)
Geschlecht (w/m)	7/3	8/2	8/2

Der Feldzugang in WSBT wurde dabei mithilfe eines großen systemischen Weiterbildungsinstitutes realisiert, in dem sowohl aktuell in der Fort- und Weiterbildung zum/zur systemischen Berater/in befindliche als auch ehemalige Fort- und Weiterbildungsteilnehmer/innen durch einen gut gepflegten E-Mail-Verteiler erreicht werden konnten. Die Teilnehmer/innen der WSBT-Studie haben auf diesem Weg per E-Mail multiplizierte Informationen zum Forschungsvorhaben erhalten und sich freiwillig und meist mit großer Neugier auf die Untersuchung eingelassen.

Als Instrument für die Erfassung von Wissensbildungsprozessen wurde eine Prompting-Task-Aufgabe verwendet, wie sie vielfach in der Expertiseforschung eingesetzt wird und auch in den bereits erwähnten deutschsprachigen Beratungsstudien zum Einsatz kommt. In Prompting-Task-Untersuchungen bekommen Teilnehmer/innen Begriffe zum interessierenden Fachgebiet standardisiert dargeboten und werden aufgefordert, alles, was ihnen hierzu einfällt, im Sinne des lauten Denkens zu äußern. Die verwendeten Begriffe müssen für den Einsatz dieses Instrumentes im Kontext der Expertiseforschung in engem Bezug zur untersuchten Domäne stehen. Für die WSBT-Studie wurden hierzu entlang von Standardwerken der Systemischen Beratung und Therapie zehn zentrale Begriffe ausgewählt, die aus Gründen bereits geplanter Erweiterungen und Replikationen der Studie an dieser Stelle nicht berichtet werden. Diese zehn Begriffe umfassen dabei die Kategorien systemische Grundlagen (fünf Begriffe), Settings (drei Begriffe) sowie zentrale systemische Techniken und Methoden (zwei Begriffe).

Die so entstehenden Verbaldaten werden aufgezeichnet, transkribiert und inhaltsanalytisch ausgewertet. Das verwendete Kategoriensystem war für den Hauptteil der Analyse von Ergebnissen bereits durchgeführter Untersuchungen deduktiv angelegt und umfasst die Kategorien deklaratives Wissen, den Bezug zu Erfahrungs- und Lernorten (mit den Unterkategorien beruflich, persönliches Umfeld, erweitertes Umfeld, Fort/Weiterbildung) sowie generalisierte Wissensbildung. Im Zuge der Auswertungsarbeit wurden aufgrund der Relevanz des Verwertungskontextes noch Kategorien zur Erfassung habitueller Orientierung, intuitiver Momente sowie spezifischer Reflexionsleistungen entwickelt, die in späteren Publikationen berichtet werden. Das sinnrekonstruierende Vorgehen der Inhaltsanalyse ergibt zusammen mit der Erfassung zentraler statistischer

Maßzahlen (Dauer der Bearbeitungszeit, Anzahl geäußerter Worte, Häufigkeit der genannten Kategorien etc.) die Datenbasis für die sich anschließende Auswertung im Rahmen eines Mixed-Method-Designs. Die Interpretation qualitativer Aspekte der Verbaldaten und die statistische Aggregation der Befunde bereichern sich hierbei gegenseitig.

In Ergänzung zur Aufforderung des lauten Denkens wurde den Studienteilnehmer/innen im Anschluss zu jedem Begriff zusätzlich die Frage gestellt, inwiefern sie aus ihrer Sicht mit dem Begriff bereits vertraut sind. Diese Ergänzung des klassischen Prompting-Tasks-Designs erlaubt in der Auswertung, die durch die Fremdcodierung der Verbaldaten gewonnenen Informationen mit der Selbsteinschätzung der Studienteilnehmer/innen zu korrelieren und damit eine für die Weiterbildungsforschung zentrale Teilfrage mit zu bearbeiten, nämlich die Frage nach der Äquivalenz von Fremd- und Selbsteinschätzung, die in vielen Instrumenten der Fort- und Weiterbildung (z. B. der Portfolioarbeit) auf spezifische Weise thematisch wird. Eine offene Frage nach allem, was aus Sicht der WSBT-Teilnehmer/innen noch wichtig sein könnte, hat jedes Prompting-Task-Interview abgeschlossen.

2 Ergebnisse

Im Folgenden berichten wir erste Ergebnisse. Wir beschränken uns dabei auf deskriptive Statistiken und ausgewählte Bereiche der qualitativen Daten und stellen diese im folgenden Abschnitt zunächst dar, bevor sie in der Diskussion umfassender bewertet und kontextualisiert werden. Tabelle 3 gibt zunächst einen Überblick über die Bearbeitungszeit und Anzahl der Wörter in der Prompting-Task-Aufgabe durch die drei Gruppen.

Tabelle 3: Bearbeitungsdauer und Anzahl der Wörter im Prompting-Task. Mittelwerte (Standardabweichung in Klammern)

	Noviz/innen	Fortgeschrittene	Expert/innen
Bearbeitungsdauer	16:44 (5:57)	17:32 (6:48)	19:58 (4:20)
Anzahl Wörter	1.999 (749)	1.853 (671)	2.443 (858)

Hier zeigt sich der auch in der Studie von Strasser (2006) zutage getretene Befund, dass mit steigendem Expertisegrad längere Erzählungen über die dargebotenen Begriffe generiert werden, die sich jedoch, wie noch zu zeigen sein wird, in spezifischer Weise unterscheiden.

Einen ersten Einblick in die qualitativen Veränderungen der Wissensbasis schlüsselt Tabelle 4 (folgende Seite) auf, in der die zentralen Maße der Häufigkeiten der gefundenen Kategorien dargestellt sind.

Tabelle 4: Kategorienhäufigkeiten der Verbaldaten. Mittelwerte (Standardabweichung in Klammern)

	Noviz/innen	Fortgeschrittene	Expert/innen
Deklaratives Wissen	6.5 (4.0)	6.0 (2.3)	4.0 (2.9)
Generalisiertes Wissen	1.3 (1.3)	4.3 (3.2)	4.8 (2.7)
Bezug zu Erfahrungs- und Lernorten gesamt	7.2 (2.9)	7.9 (2.4)	7.7 (2.7)
... beruflich	5.8 (2.3)	7.0 (2.6)	6.7 (2.0)
... Fort/Weiterbildung	2.3 (0.6)	1.3 (0.6)	1.0 (0.)
... pers. Umfeld	1.5 (1.0)	1.7 (1.2)	1.5 (0.6)
... erweit. Umfeld	1.0 (0.)	1.0 (0.)	1.0 (0.)

Bezüglich des deklarativen Wissens fällt die Abnahme mit steigendem Expertisegrad bei gleichzeitiger Verringerung der Varianz auf, während sich der Prozess bei der Äußerung generalisierten Wissens umgekehrt darstellt. In Bezug auf die Rekonstruktion der unterschiedlichen Erfahrungs- und Lernorte, also den Bezügen, die zur Explikation der Prompting-Task-Aufgabe verwendet wurden, zeigt sich, dass wiederum erwartungsgemäß Noviz/innen noch weniger Bezugnahmen auf berufliche Erfahrungen und Orte machen als Fortgeschrittene und Expert/innen, während hingegen die Fort- und Weiterbildung bei ihnen eine größere Quelle der Wissensbezüge ist. Wenige Unterschiede zeigen sich im von uns untersuchten Sample bezüglich der Bezüge zum persönlichen (Partnerschaft, eigene Familie) bzw. erweiterten Umfeld (Freunde und Bekannte).

Diese ersten Befunde einer quantitativen Annäherung an die Daten sind ebenso wie die ansteigende Dauer der Gesamterzählungen zunächst erwartungskonform: Vor allem die im Gegensatz zum abnehmenden deklarativen Wissen reziprok zunehmende Generalisierung des Wissens entspricht einem zentralen Postulat der Wissensbildung innerhalb der Expertiseforschung. Berücksichtigt werden muss weiterhin die zunehmende Varianz, die darauf hindeutet, dass die Unterschiede zwischen den Teilnehmer/innen in der Gruppe der Fortgeschrittenen und Expert/innen zunehmen, unter einer Lern- und Bildungsperspektive sich also die Prozesse heterogenisieren.

Vertiefende Einblicke in diese Prozesse geben die qualitativen Daten, die zunächst unabhängig von den statistischen Ergebnissen analysiert wurden. Bezogen auf den Prozess der Umwandlung deklarativen Wissens in zunehmend generalisiertes, aus Fällen und Episoden gewonnenes Wissen, fällt der unterschiedliche Sprachgebrauch in der Darstellung von Noviz/innen und Fortgeschrittenen und Expert/innen auf: Eine typische Aussage im Modus deklarativen Wissens bei Noviz/innen ist beispielsweise eher langatmig, setzt häufig mehrmals an und wirkt trotz des sprachlichen Bemühens um Klarheit und der Nutzung von Fachbegriffen angestrengt, während die typische Explikation von Expert/innen zunächst durch die Abwesenheit von Fachbegriffen eher umgangssprachlich wirkt, bei genauer Betrachtung aber wesentlich reichhaltigere und in sich konsistente

Wissenselemente enthält. Anhand ausgewählter Zitate zu Prompt 7 (Technik/Methodik) lässt sich die zunehmende Amalgamierung von Wissen und Können im Verlauf der Expertiseentwicklung darstellen:

Novize zu Prompt 7 (Technik/Methodik):

B: »Des ist jetzt wieder frischer. Das war in diesem Modul ähm. Das bedeutet, dass ich, dass mir beispielsweise ein Problem geschildert wird und ja in der Beratung geht es ja oft um viele Probleme und belastende Situationen und äh den Klient dabei auch zu unterstützen auch zu sehen, welche positiven Aspekte ein Problem hat. Welche Schutzfunktion überhaupt, welche Funktion ein Problem hatte und es dadurch vielleicht auch positiver zu sehen. Also auch den Nutzen von so genannten Problemen zu erkennen und auch, ähm, vielleicht was man selber schwierig oder auch problematisch findet, ähm, positiv in einem etwas positiveren Licht. Oder auch Situationen, die man nur sehr schwer erträglich findet, da vielleicht auch, ähm, da vielleicht auch die positiven Aspekte benennen zu können. Ja.«

Fortgeschrittener zu Prompt 7 (Technik/Methodik):

B: »Würd ich sagen spielt immer wieder ne Rolle im Arbeiten weil wir immer wieder schauen, für was ist bestimmtes Verhalten gut, was wird darüber erreicht, ähm mir fällt grad ein Jugendlicher ein bei dem war des so oder bei dem ist es so, dass er ganz oft reinspricht, wenn andere Jugendliche reden und irgendwelche Kommentare abgibt und im Hilfeplan ähm hab ich des auch thematisiert und gesagt hier ähm du musst es schaffen, andere Gespräche mal dass du da mal nicht dabei bist, dass andere sprechen und dich nicht überall einzumischen und habs aber reframed in dem ich gesagt habe auf der anderen Seite zeigt es aber wie wieviel Aufmerksamkeit du deiner Umwelt gibst und allem was um dich rum passiert weil das sind dann sehr sehr passende Kommentare auch wenn die manchmal böse sind oder fies ähm aber sie passen halt so dass deutlich wird, er hört einfach wahnsinnig gut zu und ist sehr aufmerksam und zeigt vielleicht darüber auch, dass er Aufmerksamkeit will oder wahrgenommen werden will genau und ähm ich glaube das passiert hier tagtäglich. Das ist eine Möglichkeit den Jugendlichen Wertschätzung entgegenzubringen, in dem man ähm die Dinge versucht positiv zu wenden was da drin steckt und würde sagen, dass klappt gut.«

Experte zu Prompt 7 (Technik/Methodik):

B: »Ich hab es vergessen, was das ist. Ich hab mich da sicherlich befasst mit und ich hab hab keine Ahnung mehr was der Begriff bedeutet. Reframing, wieder neu rahmen. Darf ich nochmal? Ich wusste es nämlich, dass dieses Neurahmen-Konzept in der systemischen Beratung, das fand ich richtig richtig gut. Des ist ja sehr sehr ressourcenorientiert und was mir wichtig ist und des hat ja auch systemisch, also da hab ich des in der Ausbildung gelernt, dass die nicht in so ne Problemtrance bleiben beziehungsweise ich find noch besser des Wort Pessimismus, das die so ganz ganz traurig sind und ganz ganz pessimistisch und alles ist schlecht und besonders ich bin schlecht. Ich hab alles ganz falsch gemacht und so weiter, ich bin schuldig und so weiter und so fort. Ich weiß gar nicht, ob die Systemiker auch des Wort Schuld ob die da

Theorien dazu haben aber auf jeden Fall des ist ja was gerade in der Erziehungsberatung also wenn du Eltern berätst im Hinblick auf die Kinder, das die Eltern, also dass dieses so bald die in die Schuld gehen, dann geht da gar nix mehr. Dann können die auch nichts Gutes mehr für ihre Kinder machen, sondern sie fühlen sich nur noch schlecht und da ist dieses Reframing beziehungsweise das was sie getan haben oder tun in einen anderen Rahmen zu stellen oder das was die Kinder machen in einen anderen Rahmen zu stellen und des den Eltern mitzuteilen ist unglaublich klasse und wertvoll. Hab ich grade heute in so nem Kindergarten gemacht. Ich mache das glaube ich in der Beratung sehr häufig, äh Dinge wo die Eltern sagen, des ist ja ganz ganz schwierig und ganz ganz furchtbar, des in einem anderen Licht darzustellen und den Eltern zu zeigen, wissen Sie was ihr Kind hier macht ist richtig richtig toll. Und da können sie sich freuen und wenn dieses Kind mal älter wird, dann wird es nämlich des ganz ganz toll machen. Also des find ich en wunderbares Konzept und damit habe ich mich, damit befasse ich mich eigentlich ständig und wende es täglich an.«

Ein abschließender Blick auf das in WSBT gewonnene empirische Material führt wieder zu den quantitativen Daten zurück und soll die Antworten auf die Skalierungsfragen beleuchten. Zur Verdeutlichung sei an dieser Stelle noch einmal erwähnt, wie die Interviewsituation gestaltet war: Die Studienteilnehmer/innen hatten zu den zehn gezeigten Begriffen in Form des lauten Denkens diejenigen Erzählungen getätigt, die bisher in diesem Text Gegenstand der Analyse waren. Nach Abschluss jeder dieser Erzählungen wurden sie zur Erfahrungstiefe bezüglich dieses Punktes befragt mit der Bitte, diese auf einer Skala von null bis zehn einzuschätzen. Auch die Antworten auf diese Frage zeigen Differenzen in der Wissensbasis der befragten (angehenden) systemischen Fachkräfte auf, die in Tabelle 5 dargestellt sind. Im Gesamtwert zu allen zehn Begriffen zeigt sich hier ein Anstieg von den Noviz/innen zu den Fortgeschrittenen, der sich jedoch zu den Expert/innen hin nicht fortsetzt.

Tabelle 5: Selbsteinschätzung der Erfahrungstiefe. Mittelwerte (Standardabweichung in Klammern), Gesamtwert Range 0-100, Einzelwerte Range 0-10

	Noviz/innen	Fortgeschrittene	Expert/innen
Gesamtwert	54.1 (17.0)	64.5 (13.2)	65.0 (12.2)
Prompt 7, Technik/Methodik	5.9 (2.8)	7.3 (1.4)	6.6 (2.7)
Prompt 10, Technik/Methodik	6.8 (1.7)	7.9 (1.7)	6.3 (1.9)
Prompt 1, Grundlagen	7.1 (1.4)	7.3 (1.4)	7.7 (1.8)
Prompt 3, Grundlagen	4.4 (3.4)	6.7 (1.9)	7.0 (1.6)
Prompt 4, Grundlagen	4.2 (1.9)	5.0 (2.7)	5.6 (2.6)
Prompt 6, Grundlagen	4.5 (3.2)	7.0 (3.3)	6.4 (2.5)
Prompt 8, Grundlagen	6.0 (3.0)	5.8 (3.1)	5.7 (3.4)
Prompt 2, Setting	4.9 (2.8)	5.5 (1.9)	7.3 (3.0)
Prompt 5, Setting	3.8 (2.7)	6.1 (2.8)	4.9 (2.5)
Prompt 9, Setting	6.5 (2.5)	5.9 (1.8)	7.5 (2.1)

Bei den beiden Prompts, die systemische Techniken und Methoden betreffen (7 und 10) zeigt sich ebenso ein Anstieg der selbsteingeschätzten Erfahrungstiefe von den Noviz/innen hin zu den Fortgeschrittenen, der jedoch dann zu den Expert/innen hin wieder abfällt.

Ein gemischtes Bild stellt sich hinsichtlich der systemischen Grundlagen dar. Hier lässt sich für drei Begriffe (Prompt 1, 3 und 4) eine Zunahme der angegebenen Erfahrungstiefe vom Noviz/innen- zum Expert/innenstatus nachweisen, während für einen Prompt (Nr. 6) die Werte abnehmen und ein weiterer Prompt den aus dem Bereich der Techniken und Methoden bekannten Gipfelausprägung bei den Fortgeschrittenen aufweist. Und schließlich zeigen die Einschätzungen der Erfahrungstiefe zu den drei Settings jeweils eigene Verlaufsqualitäten: Neben der bereits bekannten Gipfelfigur mit gegenüber Noviz/innen und Expert/innen erhöhten Werten bei den Fortgeschrittenen (Prompt 5) hinweg (Prompt 2) existiert auch ein hierzu umgekehrter Verlauf (Prompt 9) sowie wiederum ein geordneter Zuwachs über die Expertisestufen hinweg (Prompt 2).

3 Diskussion

Welche Schlüsse lassen sich aus diesen ersten Ergebnissen von WSBT ziehen? Zunächst erscheint plausibel, dass sich die Wissensbildungsprozesse von (angehenden) systemischen Fachkräften mit den Mitteln der Expertiseforschung erfassen lassen, wobei beim derzeitigen Stand der Analyse offen bleiben muss, wie vollständig das hierdurch gezeichnete Bild allein aus methodologischen Gründen, z. B. Problemen hinsichtlich der Ex-Post-Rationalisierungsproblematik, sein kann.

Stark vermuten lässt sich entlang der vorliegenden Daten jedenfalls, dass wesentliche Entwicklungsgesetze, die aus anderen komplexen Domänen bekannt sind, auch in den Wissensbildungsprozessen systemischer Fachkräfte eine Rolle spielen: Während im Noviz/innenstatus deklaratives Wissen überwiegt, kommt es im Zuge der in WSBT pseudolängsschnittig untersuchten Lern- und Bildungsprozesse zu einer vermehrten Generalisierungsfähigkeit, in der sich der gut bekannte Befund repliziert, dass die Erklärungen von Expert/innen einerseits wesentlich reichhaltiger und intern konsistent, gleichzeitig aber häufig fachbegriffsabstinenter und implizit bleibend formuliert sind. Die Wissensbasis baut sich dabei diesen Gesetzen folgend um, indem zunächst deklaratives Wissen mit den ersten Erfahrungen tatsächlicher systemischer Beratungsarbeit im Zuge des Fortschreitens vom Noviz/innen- zum Fortgeschrittenenstadium in Bezug gesetzt wird und sich wiederum darauf aufbauend in der Folge von einzelnen Fällen gelöst und zu übergeordneten Konstrukten synthetisiert werden kann, wie sie im Zuge der Expertiseforschung beispielsweise als E-MOPS (Episodic Memory Organization Packets) bekannt sind (Kolodner, 1983, 1993).

Hierzu passt, dass Techniken und Methoden besonders im Status der Fortgeschrittenen eine prominentere Rolle hinsichtlich der Erlangung einer größeren Erfahrungstiefe spielen als bei Noviz/innen, die damit vermutlich noch zu wenige Berührungspunkte haben und Expert/innen, die sie vermutlich nicht mehr explizit benutzen und gebrauchen dürften. Der Hinweis von Galuske (2011) beispielsweise, dass Methoden weniger für die Klient/innen als mehr für die Professionalisierung der Fachkräfte da seien, geht in diese Richtung, aber auch das von Neuweg konstatierte Schweigen der Könner (Neuweg, 2015) bezüglich der Begründung und Darstellung ihres genauen Vorgehens nähert sich, vom Problem der Vermittelbarkeit ausgehend, dieser Frage. Möglicherweise tragen einige der in den Prompting-Tasks behandelten Punkte zu den systemischen Grundlagen eine ähnliche Anlage zu einer instrumentell für das Lernen wichtigen Bedeutung, die sich später dann verliert. Eine solche Interpretation wird durch das qualitative Material zudem gut gestützt, in dem hier an vielen Stellen deutlich wird, dass Expert/innen ihr Vorgehen umfassend und sehr tief kontextualisiert auf die Prompts hin beschreiben, dabei aber nicht mehr auf einzelne Techniken, Methoden und Grundlagen Bezug nehmen. So finden sich wiederum typischerweise bei den Noviz/innen Erzählungen, die stark auf Begriffe wie Neutralität, Allparteilichkeit und bestimmte Frage- und Interventionsformen eingehen, während Expert/innen viel stärker ohne die Nutzung von Fachbegriffen auf die Routinen verweisen, die ihnen wichtig sind, damit z. B. jeder gehört wird, alle zu ihrem Recht kommen oder sich möglichst frei entfalten können.

Hinsichtlich der spezifischen Settingfragen zeigt sich schließlich die größte Heterogenität sowohl in den Selbsteinschätzungen der Erfahrungstiefe als auch in der qualitativen Analyse des Materials, die hier an vielen Stellen zu den Skalenwerten passt: In den Daten steigt die Erfahrungstiefe und rekonstruierbare Expertise an, bezüglich anderer Settings sinkt sie ab bzw. erreicht den bereits mehrfach erwähnten Fortgeschrittenengipfel um zu den Expert/innen hin wieder abzusinken.

Für eine erste Bilanzierung der an manchen Stellen zunächst widersprüchlich erscheinende Befunde der WSBT-Daten ist es geboten, sie auf mindestens drei Ebenen zu diskutieren: (a) Auf der methodischen und methodologischen Ebene hinsichtlich der Chancen und Grenzen von Expertiseforschung in der Domäne Beratung, (b) unter Bezugnahme auf ähnliche Forschungen im Bereich Beratung sowie (c) hinsichtlich einer Bereicherung systemischer Professionalisierung und Professionalisierungsforschung in Kombination mit anderen Zugängen sowie den daraus resultierenden Konsequenzen für eine gemäßigt evidenzbasierte Fort- und Weiterbildung mit einer zugehörigen Didaktik.

Methodologisch bietet der hier vorgeschlagene Zugang zunächst Anschluss an eine international breit etablierte Forschungsrichtung, die vielen Domänen wertvolle Erkenntnisse über das Zustandekommen von Hoch- und Höchstleistung zutage gefördert hat. Der Vorteil dieses Forschungsansatzes besteht zu-

nächst im relativ einfach zu realisierenden rekonstruktiven Zugriff: Prompting-Task-Studien und ihre verwandten Interviewverfahren sind mit vertretbarem Zeit- und Ressourcenaufwand durchführbar und in der Regel mit keinen oder gut handhabbaren forschungsethischen Problemen belastet, da keine Adressat/innen in den Forschungsprozess involviert sind. Problematisch kann sein (dies variiert vor allem hinsichtlich der in einer Studie in Anschlag gebrachten Wissenstheorie), dass rekonstruktive Verfahren mit allen Problemen der Ex-Post-Rationalisierung belastet sind. Durch die Anlage als Mixed-Method-Studien ergibt sich zwar die Chance, durch vertiefte qualitative Analysen der Prompting-Task-Antworten einen interpretativen Zugang zu Tiefenstrukturen der Wissensbildung zu gew/innen, jedoch löst auch dieses Vorgehen das Problem des subjektivierenden Zugriffes nicht vollständig (Habermas, 1983). Eine weitere Frage ergibt sich aus der Ex-Ante-Festlegung der untersuchten Gruppen: Während Noviz/innen relativ problemlos als solche bestimmt werden können – Anfänger/innen einer Sache zu finden ist sowohl theoretisch als auch praktisch relativ einfach – stellt sich das Problem der Definition von Expert/innen durchaus problematisch dar. In den meisten Studien, auch der vorliegenden, werden Expert/innen dadurch zu Expert/innen definiert, dass ihnen eine bestimmte Menge an kumulierter Erfahrung in der untersuchten Domäne unterstellt wird. Es lässt sich jedoch eben nicht mit Sicherheit sagen, ob in dieser Zeit Expert/innen tatsächlich zu Expert/innen geworden sind – zum einen, weil über ihre Lern- und Bildungsprozesse in der Regel wenig bekannt ist, zum anderen, weil echte Expertise per Definition immer an eine möglichst präzise Beschreibung der zugehörigen Domäne gebunden ist. Eine Schachexpertin wird keine Expertin im Hürdenlauf sein, und ein Experte im Bereich des Bauingenieurwesens wird bezüglich der Aufgabe einer Herztransplantation genauso versagen wie irgendein anderer Nichtexperte in diesem Bereich. Die Erfassung und Modellierung der Domäne Beratung stellt hier eine besondere Herausforderung dar, da es sich aus Sicht der Wissensbildung um eine ill-definierte Domäne handelt: Weder gibt es standardisierte Probleme, noch standardisierte Prozesse um sie zu lösen, und auch die Ziele sind in der Regel adaptiv an den Prozess gekoppelt und nicht ex ante festgelegt. Unter dieser Perspektive erscheint systemische Beratung und Therapie, die ja gerade durch eine starke Form von Kontextadaptivität gekennzeichnet ist, als eine besondere Herausforderung als Forschungsgegenstand von Expertiseforschung (den sie sich fairerweise auch mit vielen anderen Verfahren, die in heterogenen Erbringungskontexten angewendet werden, teilt). Bezüglich dieser nur angedeuteten methodologischen Grenzen erklärt sich vielleicht, dass die WSBT-Daten vor allem im Bereich der frühen Expertiseentstehung im Übergang von der Noviz/innenschaft hin zum Fortgeschrittenenstadium die Befunde sehr theorie- und erwartungskonform ausfallen, jedoch an vielen Stellen ein weiterer Schub in Richtung der Expert/innen in den vorliegenden Daten

nicht immer nachweisbar ist. Vor allem die Heterogenität der Ergebnisse zu den spezifischen Settings kann hier darauf hindeuten, dass eine domänenspezifische Modellierung im Bereich systemischer Expertise allein durch langjährige Zugehörigkeit zum Beratungsfeld möglicherweise zu schwach ist – so sind Einzel-, Paar- oder Familienberatungen oder Beratungen unter Zwang in jeweils sehr spezifische Kontexte eingebunden, in denen eine generalisierte Expertiseentstehung nicht mehr voraussetzungslos unterstellt werden kann.

In dieselbe Richtung weisen auch aktuelle Befunde zu anderen Beratungs- und Therapieverfahren bzw. Expertisestudien im Bereich der Common-Factor-Forschung: So wird vor allem die Definition von Expertise allein durch lange Tätigkeit im Feld im aktuellen Diskurs stark hinterfragt, da sich in vielen Studien der Befund zeigt, dass Wissensbildung in den unterstellten höheren Expertisestadien nicht in jedem Fall stattfindet bzw. Beratungs- und Therapiefachkräfte über die Zeit ihrer Praxis nach der Ausbildung hinweg sogar eine abnehmende Leistung (Goldberg et al., 2016; Owen, Wampold, Kopta, Rousmaniere u. Miller, 2016) zeigen. Wichtig erscheint bei dieser Einschränkung aber wiederum die Tatsache, dass dies davon abzuhängen scheint, ob (angehende) Expert/innen eine Passung zur zukünftigen Aufgabe aufweisen und in denjenigen Modus leidenschaftlichen, fehlertoleranten Lernens zu gelangen, der ein weiteres Bestimmungsstück klassischer Expertisetheorie ist: Der Modus der Deliberate Practice, also dem auf Dauer gestellten unbedingten Willen zum Lernen in einer engen Rückkoppelungsschleife aus Wissenserwerb, Praxis und Reflexion. So lässt sich wiederum gut erklären, dass ein Cycle of Excellence (Rousmaniere, Goodyear, Miller u. Wampold, 2017) existieren kann, wenn es Beratungs- und Therapiefachkräften gelingt, möglichst früh in ihrer Ausbildung in einen solchen Modus zu gelangen und andererseits nicht alle Fachkräfte – auch durch hindernde strukturelle Bedingungen in Ausbildung und späterer Tätigkeit – an diesen Punkt kommen.

Bilanziert auf die Grundidee der WSBT-Studie, einen Beitrag zu einer positiv gewendeten, gemäßigt evidenzbasierten systemischen Fort- und Weiterbildung zu leisten, lässt sich an dieser Stelle eine Schnittstelle zu anderen Verfahren der Erfassung beraterischer Könnerschaft aufzeigen: Echte Kompetenzmessungen unter einer performanzorientierten Perspektive in Domänen wie der Beratung sind zwar notorisch aufwendig und teuer und, soweit Adressat/innen involviert sind, auch forschungsethisch kritisch, sie können aber genau die in der Expertiseforschung identifizierten »blinden Flecken« füllen, sodass eine konkrete Weiterführung des WSBT-Projektes darin bestehen wird, Expertise- und Kompetenzforschung methodisch zu triangulieren und auf wechselseitige Übereinstimmungen zu überprüfen. Eine solche Studie hat im BeraLab, einer stark realitätsangeneherten Simulationsumgebung für psychosoziale Beratung unter Nutzung ausgebildeter Simulationsklient/innen, bereits begonnen. Ob im Zuge von expertiseorientierten Designs gewonnene Daten performanzorientierte Kompetenzmesswerte

vorhersagen können, wird in diesem Projekt eine entscheidende Frage sein. Eine sich einstellende Korrelation der Daten aus Expertise- und Kompetenzforschung könnte dann ganz wesentliche und unmittelbar brauchbare Impulse für Innovationen in der Lehre sein, indem rekonstruktive und performanzorientierte Formate in wechselseitiger Ergänzung, aber unter einer gemeinsamen, gemäßigt evidenzbasierten Professionalisierungsperspektive, eingesetzt werden können. Schon jetzt ließe sich aber sagen, dass unter einer transdisziplinären Perspektive aus gelingender Wissensbildung systemischer Berater/innen einige, auch der in WSBT eingesetzten Instrumente, nicht nur in der Forschung, sondern auch in der Lehre eingesetzt werden könnten. So ließe sich beispielsweise die Prompting-Task-Studie gut als Tandemaufgabe realisieren, indem die Auswertung nicht durch Forscher/innen, sondern durch die Lernenden selbst erfolgt und an unterschiedliche Materialien (z. B. Portfolio) und Prozesse (z. B. weitere Kleingruppen- und Plenumsaufgaben) rückgebunden werden kann.

Literatur

- Boshuizen, H. P. A., Bromme, R., Gruber, H. (Hrsg.) (2004). *Professional learning. Gaps and transitions on the way from novice to expert*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Bredl, K. (2008). *Kompetenz von Beratern. Analyse des Kompetenzerwerbs bei Unternehmensberatern im Kontext der Expertiseforschung*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Cramer, C. (2012). *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Dewe, B., Ferchhoff, W., Scherr, A., Stüwe, G. (2011). *Professionelles soziales Handeln. Soziale Arbeit im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis (4. Aufl.)*. Weinheim: Juventa.
- Dreyfus, S. E., Dreyfus, H. L. (1980). *A five-stage model of the mental activities involved in directed skill acquisition*. Berkeley: Operations Research Center, University of California.
- Ericsson, K. A. (2005). Recent advances in expertise research. A commentary on the contributions to the special issue. *Applied Cognitive Psychology*, 19, 233-241.
- Ericsson, K. A. (2008). Deliberate practice and acquisition of expert performance. A general overview. *Academic Emergency Medicine*, 15, 988-994.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., Tesch-Römer, C. (1993). The role of Deliberate Practise in the Acquisition of Expert Performance. *Psychological Review*, 100, 363-406.
- Faas, S., Bauer, P., Treptow, R. (Hrsg.) (2014). *Kompetenz, Performanz und soziale Teilhabe. Sozialpädagogische Perspektiven auf ein bildungstheoretisches Konstrukt*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Galuske, M. (2011). *Methoden der Sozialen Arbeit*. Weinheim: Beltz.
- Gläser-Zikuda, M., Seifried, J. (Hrsg.) (2008). *Lehrerexpertise – Analyse und Bedeutung unterrichtlichen Handelns*. Münster: Waxmann.
- Goldberg, S. B., Rousmaniere, T., Miller, S. D., Whipple, J., Nielsen, S. L., Hoyt, W. T., Wampold, B. E. (2016). Do psychotherapists improve with time and experience? A longitudinal analysis of outcomes in a clinical setting. *Journal of Counseling Psychology*, 63, 1-11.
- Gruber, H., Mandl, H. (1996). Das Entstehen von Expertise. In J. Hoffmann, W. Kintsch (Hrsg.) *Lernen. Enzyklopädie der Psychologie, Kognition, Band 7*, (S. 583-615). Göttingen: Hogrefe.

- Gruber, H., Ziegler, A. (Hrsg.) (1996). *Expertiseforschung. Theoretische und methodische Grundlagen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Habermas, J. (1983). *Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln*. Band 422 (1. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hirsch Hadorn, G., Hoffmann-Riem, H., Biber-Klemm, S., Grossenbacher-Mansuy, W., Joye, D., Pohl, C., Wiesmann, U., Zemp, E. (Hrsg.) (2008). *Handbook of transdisciplinary research*. Berlin: Springer.
- Kolodner, J. (1983). Towards an understanding of the role of experience in the evolution from novice to expert. *International Journal of Man-Machine Studies*, 19, 497-518.
- Kolodner, J. L. (1993). *Case-based learning*. Boston: Kluwer Academic.
- Kurtz, T., Pfadenhauer, M. (Hrsg.) (2010). *Soziologie der Kompetenz*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Miebach, H.-D. (2016). *Wissenschaftliche Transdisziplinarität – Ein philosophischer und ethisch-kritischer Diskurs*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Mulder, R., Gruber, H. (2011). Die Lehrperson im Lichte von Profession-, Kompetenz- und Expertiseforschung – die drei Seiten einer Medaille. In O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Stationen empirischer Bildungsforschung*, (S. 427-438). Wiesbaden: VS.
- Neuweg, G. H. (2015). *Das Schweigen der Könnner. Gesammelte Schriften zum impliziten Wissen*. Münster: Waxmann.
- Owen, J., Wampold, B. E., Kopta, M., Rousmaniere, T., Miller, S. D. (2016). As good as it gets? Therapy outcomes of trainees over time. *Journal of Counseling Psychology* 63, 12-19.
- Rousmaniere, T., Goodyear, R. K., Miller, S. D., Wampold, B. E. (Hrsg.) (2017). *Cycle of Excellence: Using Deliberate Practice to Improve Supervision and Training*. New York: John Wiley.
- Schwarz, M. P., Ferchhoff, W., Vollbrecht, R. (Hrsg.) (2014). *Professionalität: Wissen – Kontext. Sozialwissenschaftliche Analysen und pädagogische Reflexionen zur Struktur bildenden und beratenden Handelns*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Strasser, J. (2006). *Erfahrung und Wissen in der Beratung. Theoretische und empirische Analysen zum Entstehen professionellen Wissens in der Erziehungsberatung* (1. Aufl.). Göttingen: Cuvillier.
- Strasser, J., Gruber, H. (2003). Kompetenzerwerb in der Beratung. Eine kritische Analyse des Forschungsstands. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 50, 381-399.
- Strasser, J., Gruber, H. (2008). Kompetenz von Beratungslehrern im Vergleich. In M. Gläser-Zikuda, J. Seifried (Hrsg.), *Lehrerexpertise – Analyse und Bedeutung unterrichtlichen Handelns* (S. 239-260). Münster: Waxmann.
- Strasser, J., Gruber, H. (2013). Beratung in der Schule – Ein vernachlässigter Teil im Bild des ‚Lehrers als Experte‘. *Empirische Pädagogik*, 27, 86-103.
- Strasser, J., Gruber, H. (2015). Learning processes in the professional development of mental health counselors: knowledge restructuring and illness script formation. *Advances in Health Sciences Education*, 20, 515-530.
- Terhart, E., Bennewitz, H., Rothland, M. (Hrsg.) (2011). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann.
- Tracey, T. J. G., Wampold, B. E., Lichtenberg, J. W., Goodyear, R. K. (2014). Expertise in psychotherapy: An elusive goal. *American Psychologist*, 69, 218-229.
- Weinhardt, M. (2013). Methodenkompetenzerwerb im Studium? – Chancen und Grenzen der Methodenausbildung an der Hochschule am Beispiel psychosozialer Beratung. *Sozialmagazin*, 38, 60-69.
- Weinhardt, M. (2014). Beraterische Basisqualifikation im Studium? Eine qualitative Längsschnittstudie zum Beratungskompetenzerwerb an der Hochschule. *Kontext*, 45, 85-101.

- Weinhardt, M. (Hrsg.) (2015). Psychosoziale Beratungskompetenz. Pilotstudien aus der Arbeitsstelle für Beratungsforschung. Weinheim: Beltz.
- Weinhardt, M. (2016). Haltung und Methode, Person und Technik: Empirische Perspektiven auf Struktur und Vermittlung von Beratungskompetenz. In P. Bauer, M. Weinhardt (Hrsg.), Professionalisierungs- und Kompetenzentwicklungsprozesse in der sozialpädagogischen Beratung (S. 75-91). Hohengehren: Schneider.
- Weinhardt, M. (2017). Subjektorientierte Professionalisierung, Lebenslanges Lernen und der EQR/DQR in der Systemischen Fort- und Weiterbildung. *Kontext*, 47, 262-277.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O. (Hrsg.) (2011). Stationen empirischer Bildungsforschung. Wiesbaden: VS.

Korrespondenzadressen:

Dipl.-Päd. Marlene Henrich, Evangelische Hochschule Darmstadt, Zweifalltorweg 12, 64293 Darmstadt; E-Mail: marlene.henrich@eh-darmstadt.de

Prof. Dr. Marc Weinhardt, Evangelische Hochschule Darmstadt, Zweifalltorweg 12, 64293 Darmstadt; E-Mail: marc.weinhardt@eh-darmstadt.de