

Individuelle Copingstrategien von Studierenden während des psychotherapeutischen Ausbildungsprozesses.

Individual coping strategies of students during the psychotherapy training process.

Birgitta Schiller¹, Kathrin Mörtl¹, Erzsébet Fanni Tóth¹, Jutta Fiegl¹

¹ Sigmund Freud Privatuniversität Wien

Kurzzusammenfassung

Das Ziel unseres Beitrages zur Ausbildungsforschung ist, herauszufinden, was aus Studierendensicht einen kompetenten Psychotherapeuten und eine kompetente Psychotherapeutin ausmacht und wie die Ausbildung Studierende auf diesem Weg begleiten kann.

Studien haben gezeigt, dass die Wirksamkeit nicht an einer bestimmten Technik, dem Setting oder an der psychotherapeutischen Fachrichtung liegt; viel eher geht es um die Persönlichkeit des Psychotherapeuten und der Psychotherapeutin und deren Fähigkeit, eine tragfähige Beziehung zum Patienten und zur Patientin herzustellen.

Als Forschungsgegenstand werden vermehrt die Persönlichkeit der Auszubildenden und deren Entwicklung herangezogen. In der vorliegenden qualitativen Studie wird auf die Copingstrategien von Psychotherapeuten und Psychotherapeutinnen in Ausbildung eingegangen. Unterschiedliche Phasen im Psychotherapiestudium bedürfen unterschiedlicher Copingstrategien. Diese basieren auf typischen Persönlichkeitsmerkmalen des Psychotherapeuten und der Psychotherapeutin und können im Studienverlauf spezifisch gefördert werden.

Schlüsselwörter

Psychotherapieausbildung; Typen; Copingstrategien

Abstract

Our goal in the presented contribution to psychotherapy training research is to illuminate how a competent therapist should be from the students' perspective, and how students can be accompanied by their training institution on their way of becoming one. Describing the characteristics of a good therapist is difficult. Various studies have shown that a good therapy outcome does not merely rely on technique, setting or on the specific psychotherapeutic modality, it is rather a result of the therapist's personality and the ability to form a productive relationship with the client.

Therefore the personality of the psychotherapy trainee has increasingly become the focus of research. The presented study is focusing on coping strategies of psychotherapists in training. Different phases in their study process ask for different coping strategies. These strategies relate to typical personality characteristics of the therapist and can be specifically supported during the study process.

Keywords

psychotherapy training; characters; coping strategies

1 Einleitung

1.1 Ausbildungsforschungsprojekt der Sigmund Freud Universität Wien (SFU)

Die Sigmund Freud Privatuniversität wurde 2005 in Wien mit dem Konzept akkreditiert, die Psychotherapie und die Psychotherapieausbildung auf wissenschaftlicher akademischer Ebene zu etablieren. Das Studium stellt einen in sich geschlossenen Ausbildungsstrang dar und beinhaltet innerhalb von fünf Jahren sowohl die psychotherapeutische Ausbildung nach den Richtlinien des österreichischen Psychotherapiegesetzes als auch, auf universitärer Ebene, den Abschluss eines Bachelor- sowie Masterstudiums. Ein Quellberuf oder eine Altersbeschränkung werden für das Studium nicht als Vorbedingung betrachtet. Somit stellt der Erwerb dieser Profession in vielen Fällen eine berufliche Erstidentität dar (Rieken, 2015; Fiegl & Sindelar, 2015; Fiegl, 2016).

Wissenschaftlichkeit und Lehre, mit dementsprechend anderen Zielvoraussetzungen (Kernberg, 2012), werden vermittelt und in sich ergänzt. Und will man die Psychotherapie als Wissenschaft verstehen, so hat sie laut Laireiter und Botermans (2005) nicht nur die Ergebnisse ihrer Behandlungen, sondern auch die Ergebnisse ihrer Ausbildung zu evaluieren.

Somit gibt es neben anderen Forschungsprojekten auch den Schwerpunkt der Ausbildungsforschung an der Sigmund Freud Privatuniversität, den Jutta Fiegl länder- und projektübergreifend leitet. Quantitative und qualitative Erhebungen werden durchgeführt und trianguliert; zusätzlich zu Querschnitterhebungen wurde 2015 auch eine Longitudinalstudie zu den individuellen Ausbildungsprozessen der Psychotherapiestudierenden begonnen.

1.2 Ausbildungsforschung

Die enorme Relevanz der Ausbildungsforschung resultiert aus der Notwendigkeit, Psychotherapie in ein kausalgeprägtes Gesundheitssystem zu integrieren. Die Effektivität von Therapie ist empirisch belegt und psychotherapeutische Wirkfaktoren zur Genüge konzeptualisiert. Neben methodenspezifischen und allgemeinen, für alle Therapieschulen gültigen Wirkfaktoren wird vermehrt die Persönlichkeit des Psychotherapeuten und der Psychotherapeutin und, wie in vielen Studien belegt, die Beziehung, die er bzw. sie mit dem Klienten bzw. der Klientin aufbauen kann, schlussendlich als Basisgröße festgehalten (Körner, 2013; Laireiter, 2009; Labert & Barley, 2008; Pauza, 2012; Hill, 2005; Strauß & Kächele, 2008).

Sogenannte „Psychotherapeutenfaktoren“ und die Fähigkeit, eine therapeutische Allianz mit dem Patienten und der Patientin einzugehen sowie eine tragfähige therapeutische Beziehung zu etablieren, sind zentrale Elemente in der Ausbildung. Neben der Wissensvermittlung stehen im Psychotherapiestudium auch die Persönlichkeitsentwicklung (Einzel- und Gruppenselbsterfahrung) und die Supervision therapeutischer Kontakte im Mittelpunkt. Aus der Beantwortung der Frage, was eine gut ausgebildete kompetente psychotherapeutische Persönlichkeit ausmacht, leiten sich Ausbildungsrichtlinien ab. Diese werfen grundsätzliche Fragen bezüglich der Eignung zum psychotherapeutischen Beruf und den zu entwickelnden Persönlichkeitsmerkmalen auf: Kann man

bereits vor der Ausbildung eine Selektion durchführen, damit nur Personen, die bestimmte Fähigkeit haben, zugelassen werden? Ist die persönliche Reife hier eine a priori festgelegte Voraussetzung oder ist diese erst zu entwickeln, da ja Kompetenzen vor allem im Zuge der Ausbildung heranwachsen? Wie muss sich ein Ausbildungszyklus gestalten, damit dies gefördert wird und ein dementsprechender Rahmen gegeben ist?

Die Lehre der Psychotherapie ist keine naturwissenschaftliche Disziplin und kein Studium zur reinen Wissensgenerierung. Viel eher ist es ein Lernprozess, der das gesamte Wesen des Ausbildungskandidaten und der Ausbildungskandidatin fordert. Und gerade die Wahrnehmungsveränderungen auf der persönlichen Ebene werden sehr unterschiedlich, auch „unspezifisch“, also außerhalb des Lehrplans, integriert und können dementsprechend nur sehr schwer nachverfolgt werden (Laireiter & Botermans, 2005). Nichtsdestotrotz beschäftigt sich die Ausbildungsforschung zunehmend sowohl mit der Person des und der Auszubildenden als Forschungsgegenstand als auch mit den Möglichkeiten eines günstigen Settings für deren Entwicklung, um damit auch eine Verbesserung im Sinne einer Qualitätssicherung zu gewährleisten (siehe dazu unter anderen: Tilkidzhieva et al., eingereicht ; Orlinsky, 1999; Ohlson, 1996; Ronnestad & Lippe, 1999; zit. n. Ronnestad & Skovholt 2005, S. 110-111).

Obwohl mittlerweile zahlreiche Studien vorliegen, ist das Mosaik der Fragestellung laut Laireiter und Botermans (2005) noch lange nicht vollständig ausgerollt, und es ergeben sich noch viele „weiße Flecken“. Auch die Effekte der bereits bekannten Elemente müssten als Kriterienvariablen erst in einer Forschungsmatrix zueinander in Bezug gebracht werden.

1.3 Entwicklungsmodelle

Bevor wir unseren Beitrag zur Ausbildungsforschung beschreiben, soll hier auf generelle Entwicklungsmodelle in der psychotherapeutischen Ausbildung eingegangen werden, die für unsere Fragestellung einen theoretischen Rahmen schufen. Der Entwicklungsprozess von Psychotherapeuten und Psychotherapeutinnen wurde als erstes von Hogan (1964; zit. n. Domma, 2007) als „differenzielles Entwicklungsmodell“ abduktiv beschrieben. Mittlerweile finden sich in vielen Studien empirisch belegte Daten dazu und die Stufen des Prozesses werden diffiziler und komplexer beschrieben, das Grundkonzept bleibt dabei jedoch immer erhalten.

Das Ursprungsmodell beschreibt die Zusammenarbeit von Supervisorinnen und Supervisanden mit Supervisorinnen und Supervisoren in vier Stadien, da sich die Bedürfnisse Studierender im Laufe der Supervision mit steigender Kompetenz dementsprechend verändern und der Supervisor und die Supervisorin die Aufgabe hat, diese zu erkennen und auf sie einzugehen.

Stufe 1	Abhängigkeit vom Supervisor und Methodengebundenheit
Stufe 2	Adaption der erlernten Methoden
Stufe 3	Balanceakt zwischen Methodengebundenheit und Suche nach eigenem Stil ist beendet
Stufe 4	Integrativer, kreativer Arbeitsstil

(Hogan, 1964; zit. n. Domma, 2007, S. 57–60)

In Weiterführung dieses Modells haben Wiley und Ray (1986; zit. n. Domma, 2007) angegeben, dass die Entwicklung parallel verläuft und man sich innerhalb einer Kategorie weiterentwickelt. „The Integrated Developmental Model (IDM)“ von Stoltenberg und Delworth (1987; zit. n. Domma, 2007) gibt eine weitere übergeordnete Struktur an, und zwar den kognitiv-emotionalen Fokus und somit die Orientierung auf sich selbst und andere. Ronnestad und Skovholt (2005) führten die „Minnesota-Studie zur Entwicklung von Psychotherapeuten“ durch und haben das Modell auf die Bereiche davor, also vor der Ausbildung, und danach, bis hin zur Pensionierung erweitert. Die Ausgangsbasis war, die Veränderung und Stabilität der Psychotherapeuten und Psychotherapeutinnen von Beginn an über ihre berufliche Karriere hinweg zu beobachten, um eine Einsicht auf positive sowie auch auf stagnierende Entwicklungsverläufe zu erhalten.

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass die Reflexion ausschlaggebend für die Weiterentwicklung ist und eine Transformation im psychotherapeutischen Erleben und Handeln zulässt. Eine Toleranz gegenüber Unwissenheit und Ambiguität ist jedoch in einer leistungsorientierten, akademischen Kultur nicht leicht aufrechtzuerhalten; es bedarf einer bewussten Leistung, diese Offenheit beizubehalten, da es ansonsten zu einer rigiden Art der „Pseudo-Entwicklung“ kommt. Das Angstniveau Auszubildender spielt dabei eine große Rolle, da die Angst den Entwicklungsprozess nicht nur behindern, sondern auch fördern kann. Sie ist sozusagen ein unvermeidbarer Teil des Risikos, das man eingehen muss, wenn man die eigene professionelle Kompetenz in sinnvoller Weise erweitern möchte. Es entsteht eine erhöhte Diskrepanz zwischen professionellem und persönlichem Selbst. Die eigenen konventionellen und internen Arten des Helfens werden zunehmend unterdrückt und der externe, vermeintlich professionelle Ersatz wird oft schlecht definiert. Durch diese Orientierungslosigkeit versuchen Studierende in weiterer Folge sich noch mehr auf die externen Expertisen festzulegen und fühlen sich dabei in zunehmendem Maße regelgebunden und unfrei. Mit Anstieg dieser Rigidität geht auch der Humor verloren. Erst durch eine größere professionelle Erfahrung kann diese Phase überwunden werden und eine befreiende Entwicklung stattfinden (Ronnestad & Skovholt, 2005). Auch in der Studie von Rihacek und Danelova (2016) heben sich drei Phasen hervor, (1) die „Adherence Phase“, (2) die „Destabilization Phase“ und (3) die „Consolidation Phase“.

1.4 Fragestellung und Forschungsteam

Als Teil der SFU Forschungsinitiative Ausbildungsforschung (das Habilitationsprojekt zu den einzelnen Forschungsarmen wurde in Fiegl, 2016 publiziert) wurde die hier vorgestellte Studie entwickelt. In unserem Teil waren wir interessiert an der Sicht der in Ausbildung befindlichen Psychotherapeuten und Psychotherapeutinnen, auf ihre Beweggründe zum Ergreifen dieser Profession, ihr Erleben ihres eigenen Prozesses und des Prozesses ihrer Ausbildungsgruppe über die Zeit hinweg. Wir erfragten, was sie als besondere Höhepunkte einerseits, als Lücken andererseits im Ausbildungsprozess empfanden und wie ihrer Meinung nach die Entwicklung einer kompetenten Psychotherapeutenpersönlichkeit stattfindet. Die Analyse von subjektiven Erlebenseindrücken aus erster Hand liefert eine wichtige Perspektive zur Konzeptualisierung von modernen Entwicklungsmodellen.

2 Methode

2.1 Interviews

Für die Gesamtstudie wurden neun narrative Interviews, wie sie auch in der Biografieforschung zum Einsatz kommen (Schütze, 1983), mit Studierenden der Psychotherapiewissenschaft durchgeführt. Für die hier dargestellte Studie wurden davon die vier Interviews, die die meisten Informationen zu den Copingstrategien beinhalteten, ausgewählt. Die Gesamtstichprobe umfasste Probanden, die sich hinsichtlich Alter, Geschlecht, gewählter Psychotherapiemethode und hinsichtlich des aktuellen Studienabschnitts unterschieden, um einen breitgefächerten Gesamteindruck in dieser Querschnittserhebung zu erhalten. Ziel des Interviews war, zusätzlich zur Einschätzung des konkreten Erlebens in der Ausbildungseinrichtung in der Erzählung auch Informationen zu biografischen Motivationsfaktoren, Ressourcen oder erschwerenden Aspekten zu erheben. Dieser Fokus erlaubte uns über eine Evaluationsstudie hinaus aufschlussreiche Informationen zur Entwicklung einer kompetenten psychotherapeutischen Persönlichkeit zu sammeln. In mehreren Probeinterviews wurden unterschiedliche Initialfragen variiert und getestet.

Die Initialfrage im Interview lautete: „Wann haben Sie sich dazu entschlossen Psychotherapeut (Psychotherapeutin) zu werden?“ Diese Initialfrage erlaubte es den Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern, den Erzählhorizont bis in die Vergangenheit hin zu öffnen. Die Frage wurde immer mit inhaltlich reichhaltigen Geschichten beantwortet, niemals mit einer Zeitangabe. Der Bogen zum aktuellen Ausbildungsprozess lag implizit in der Initialfrage, da sich der „Entschluss“ zum Beruf nicht nur einmalig für die Auszubildenden stellt, sondern wiederholt auftaucht. Die Interviews waren zwischen 60 und 90 Minuten lang.

2.2 Grounded Theory

Die Grounded Theory ist seit ihrer Begründung 1967 durch Barney Glaser und Anselm Strauss das meist verwendete Verfahren in der qualitativen Forschungslandschaft. Doch nicht überall, wo Grounded Theory drauf steht, ist auch Grounded Theory drin (Hildebrand, 2010). Dies lässt sich dadurch begründen, dass das Verfahren und seine Anwendung sehr komplex verstanden werden können, selbst die Gründungsväter haben sich in ihren Meinungen darüber, wie analysiert werden soll, getrennt und unterschiedliche Herangehensweisen entwickelt. Somit spricht man heute auch eher vom methodischen Ansatz als von der Methode. Das Leitmotiv ist, aus einer Quelle, die aus einem Text, einer Audio- oder auch aus einer Videodatei her stammen kann, das Essenzielle herauszufiltern und zu codieren. Diese Codes werden im nächsten Schritt wiederum zu deduktiven „higher order codes“ zusammengefasst. Dieser Vorgang wiederholt sich mehrmals, bis man vorzugsweise zu einem einzigen oder, wenn das Thema so weitreichend ist, dass es nicht zusammengefasst werden kann, zu mehreren „core codes“ gelangt. Dieser Code soll das aussagen, worum es im Quelltext geht und ist durch die Kette der verschiedenen Ebenen empirisch darin verankert, also grounded. Es geht darum, bestehende Theorien nicht „einfach nur“ zu verifizieren oder falsifizieren, sondern ohne präpositionierte Vorannahmen Phänomene emergieren zu lassen,

eine in den Daten verborgene Ordnung zum Vorschein zu bringen und neue oder andere Theorien zu generieren (Glaser & Strauss, 1967; Dourdouma & Mörtl, 2012).

2.3 Verfahren empirisch begründeter Typenbildung

Der Begriff Typ oder Typus wird zwar schon früh verwendet und hat auch in die Alltagssprache Einzug gefunden. Im Gegensatz zum naturwissenschaftlichen Bereich, wo er ein strenges Klassifikationssystem darstellt, oder auch im Vergleich mit der quantitativen Forschung, die vorzugsweise den Begriff „Cluster“ verwendet, stellt der Typ im qualitativen Forschungsbereich jedoch ein essenzielles und unersetzliches Denkmodell dar, anhand dessen man komplexe soziale Realitäten erklären kann. Das Sortieren und Klassifizieren ist eine fundamentale menschliche Aktivität, ein quasi notwendiges Mittel des pragmatischen Umgangs mit der Welt (Honer, 1993; Wishart, 1987; zit. n. Kluge, 1999, 13).

Kluge (1999, 2000) hat im Zuge ihrer Arbeit im Sonderforschungsbereich 186 „Statuspassagen und Risikolagen im Lebenslauf“ das Fehlen einer klar definierten, eindeutigen und strukturierten wissenschaftlich anerkannten Typenbildung festgestellt. Sie hat somit drei Ansätze, die auf der Grundlage der Typenbildung nachvollziehbar und verständlich sind und sowohl auf empirischen als auch auf heuristischen Grundsätzen basieren, verglichen und die wichtigsten Arbeitsschritte zu einem Stufenmodell reduziert.

Zusammenfassend wird festgehalten: Bei einer Typologie geht es darum, im ersten Schritt Typen mit einer hohen inneren Homogenität zu formulieren, um durch das Unterscheidende und Abgrenzende eine externe Heterogenität abzuzeichnen. Man kreiert somit einen „Idealtyp“, der ein fiktives Bild darstellt, um Ordnung und Struktur zu schaffen und um Phänomene sichtbar werden zu lassen. Eine komplette Zuordnung zum „Realtypen“ ist also nicht möglich und wäre eine unzulässige Beurteilung, doch wird in weiterer Folge ein Bezug hergestellt und die beiden Zugänge bedingen sich. Das Stufenmodell von Kluge ist so wie die Grounded Theory ein prozesshafter Zyklus und fördert die Emergenz von Theorien.

2.4 Arbeitsablauf und Gütekriterien

Während der ersten Analysephase wurden die Kategorien und Ideen zur Auswertung für jedes Interview von der Erstautorin als Hauptauswerterin unter Anleitung der Mitautorin Erzebet Toth gemeinsam diskutiert. In diesem Arbeitsabschnitt wurde zur Codierung von vier der neun Interviews das Auswertungssystem Atlas.ti verwendet und auf Basis der neuen Einsichten eine Typologie angelegt. In Besprechungen wurden die Fortschritte diskutiert und validiert (Schiller, 2015). Während des Analyseprozesses wurden in regelmäßigem Austausch mit dem Forschungsteam Kategorien geändert, gelöscht und hinzugefügt. Die genaue Dokumentation des Prozesses erfolgte mithilfe von Atlas.ti. Nach der Phase des „Open Codings“ aller Interviews wurden die textnahen Codes zu höher abstrahierten Codes zusammengefasst: Es konnten vier „higher order codes“ festgehalten werden: „INPUT“, „OWN OPERATIONS“, „CONSTRUCT OF PSYCHOTHERAPY“ und „COPING“ (Fiegl, 2016). In diesem Artikel wird nur auf den Bereich COPING eingegangen.

3 Resultate

Im Vorfeld möchte ich kurz die in den Interviews erhobenen Schwierigkeiten und Herausforderungen der Studierenden zusammenfassen, um ein Bild davon zu zeichnen, auf welcher Basis bestimmte Copingstrategien entwickelt werden. Thematisch geht es vor allem um innere Umwandlungsprozesse, die auf Erfahrungen und psychotherapeutischem Lernen gründen; hohe Unsicherheit, da praktische Erfahrungen erst aufgebaut werden müssen; Hilflosigkeit, da die Konzepte noch nicht bekannt sind oder noch nicht ausreichend verinnerlicht werden konnten; trotz hilfreicher Aspekte wie der Lehrtherapie und der Supervision besteht die Angst, auf einer persönlichen Ebene bewertet zu werden; Methodenabhängigkeit, in der die Lehrmeinung idealisiert und die eigene Sicht reduziert wird; zunehmende Rigidität und Humorverlust; Stagnationsgefühle. Diese Liste der Schwierigkeiten lässt sich an mehreren Stellen in der Literatur wiederfinden (Laireiter 2009; Laireiter & Botermans, 2005; Kernberg, 2012; Ronnestad & Skovholt, 2005; Schröder, Orlinsky, Ronnestad & Willutzki, 2015; Pauza, 2012).

Was allen Studierenden gleichermaßen bei diesem Ausbildungs- und Entwicklungsprozess hilft, ist das Basisangebot, das die Ausbildungsstätte anbietet. Dies sind Elemente wie die Supervision, die Lehrtherapie und Gruppenselbsterfahrungen sowie das in Lehrveranstaltungen und Vorlesungen vermittelte Basiswissen (Schiller, 2015). Darüber hinaus zeichnet sich ab, dass neben dem Input der Institution im Rahmen von „Angeboten“ mehr benötigt wird, um mit den zunehmenden Herausforderungen umzugehen. Gerade an diesem Punkt wurde ersichtlich, dass die Studierenden unterschiedliche Ressourcenquellen nutzen. Diese konnten in drei verschiedene Typen eingeteilt werden. Im Folgenden werden die Hauptergebnisse der Typenbildung, die auf den Kategorien der Grounded Theory basieren, dargestellt. Zuerst werden drei Typen von Studierenden (TYP A bis C) beschrieben. Diese Typen zeichnen sich durch besondere Vorzügen und Hemmungen in Bezug auf den Umgang mit Herausforderungen im Studienprozess aus. Im Anschluss an die Typendarstellung wird auch eine zeitliche Linie (Phase A bis C) im Entwicklungsprozess nachgezeichnet, die in Abhängigkeit der Phase unterschiedliche Copingstrategien von den jeweiligen Typen verlangt.

3.1 Idealtypen von Studierenden und deren Copingstrategien

TYP A – der Strukturierte – planungsorientiert

Der strukturierte und planungsorientierte Typ legt viel Wert auf theoretisches Wissen und regelgebundene Anleitungen. Zusätzliche Literatur und vor allem die Hilfestellungen und das Feedback von Lehrenden sind enorm wichtig. Er ist sehr motiviert und bringt sich auch ein, um das nötige Wissen zu erhalten. Es ist in seiner Natur, alles „richtig“ machen zu wollen, und er ist hilflos, wenn es keinen dementsprechenden Plan gibt.

- Eventuelle positive Aspekte: strukturiert; wissbegierig; wissensgenerierend; lern- und aufnahmebereit; systematisch; organisiert; klar; präzise; sehr aktiv und motiviert; produktiv; zuverlässig usw.
- Eventuelle negative Aspekte: abhängig von Hartfakten der Wissenschaft; kein Vertrauen in die eigene Intuition; Orientierung nach außen – Verantwortung wird an Institution abgegeben und somit auch passiv; Angst vor Versagen usw.

Um nicht im theoretischen Konzept verhaftet zu bleiben, folgt eine Aussage aus einem Interview:

„(...), dass sie keine Scham haben oder sich denken, puh der Professor oder die Professorin, ja? Sondern dass die das rüber transportieren. Und da geht der Dank an alle Professoren und Professorinnen, dass sie ermuntert haben dazu, weil das muss das Gegenüber machen, ermuntert haben, zu sagen, bringt eure Ideen ein, ja? Und wenn dann eben Denkfehler waren oder so etwas, dass man meistens, ja? mehr oder weniger wertschätzend, (...) und das ist sehr... sehr, sehr wohltuend. Ja!“ (Interview 04)

In diesem Zitat lassen sich Wertschätzung und auch Dankbarkeit für die Unterstützung und Anerkennung der Professoren wiederfinden. Dahinter verbirgt sich aber unweigerlich auch die Angst vor Autoritäten und davor, Fehler zu machen; es spiegelt ein internalisiertes (altes Schul-) Denken wider. Um einen Paradigmenwechsel zu erfahren, braucht es die Unterstützung und die Bestärkung der Lehrenden. Dieser Ausgangspunkt enthält eine gewisse Abhängigkeit, da die Motivation nicht von einem selbst ausgeht und man darüber hinaus sehr nach außen hin orientiert ist. Doch ohne diesen „wohltuenden“ Rückhalt wäre eine weitere Entwicklung in diese Richtung vermutlich kaum möglich.

TYP B – der Kommunikative – beziehungsorientiert

Der kommunikative und beziehungsorientierte Typ richtet seinen Fokus nicht auf die Lehrenden sondern auch auf seine Mitstudentinnen und Mitstudenten. Diese sind nicht nur Kollegen und Kolleginnen, sondern auch Freundinnen und Freunde, die unterstützen, aufbauen, und bei denen man sich mit seinen Problemen und Ängsten, aber auch mit den Erfolgen nicht alleine fühlt. Oft ist bereits eine Enttäuschung auf struktureller Ebene vorgefallen und der hier gegebene Rahmen ist wie ein Auffangbecken. Dieser Typ muss alles mit den anderen kommunizieren, macht selten etwas alleine und benötigt das Feedback der anderen, um Selbstvertrauen aufzubauen.

- Eventuelle positive Aspekte: offen; sozial; möglicher Beziehungsaufbau; empathisch; gruppenorientiert durch Gemeinschaftsgefühl; unterstützend; Reflexion durch Intervention; Sicherheit durch soziales Netz; kann Versagen besser verarbeiten durch den Austausch mit anderen; ist sich bewusst, dass man nicht alleine ist, und andere dieselben Schwierigkeiten haben usw.
- Eventuelle negative Aspekte: abhängig von den anderen oder benötigt eine zweite Meinung, um Entscheidungen zu treffen; Unsicherheit; Angst zu Versagen; Verzweiflung, wenn man

sich alleine fühlt oder alleingelassen; benötigt das soziale Feedback, Rückversicherung und Bestätigung durch andere usw.

Auch hier folgt eine dementsprechend passende Passage aus einem Interview:

„Also das ist wirklich sehr, sehr hilfreich. Weil wir [Studienkollegen] alle irgendwie am selben Level sind, weil wir uns gut verstehen können. Auch unsere Ängste und auch das mögliche Scheitern und wie geht's nach der Uni weiter. Sind wir erfolgreich? Was auch immer erfolgreich ist oder nicht. Und ahm ... Es hilft einfach mit den Kollegen über gewisse ..., ja über die eigenen Probleme zu reden aber auch über, über Fälle. Das man sich also ... immer wieder wenn wir uns treffen, wir haben, wir haben einen guten Zusammenhalt. Und danach, ich brauche euren Tipp, ich habe da gerade jemanden, ich komm nicht weiter, was würdet ihr machen. Und das ist sehr, sehr hilfreich. Und sie hören zu und die nehmen sich Zeit, und es, ja ... Und wir wollen das weiterführen, also wir wollen das nach der Uni auch noch; im Kontakt bleiben, also auf jeden Fall, aber so vielleicht einmal im Monat so ein, unter Anführungszeichen Supervision, Treffen, uns gegenseitig beraten oder einfach nur auskotzen lassen ... auf gut Deutsch, ja ...“ (Interview 07)

Es zeigt sich enorme Vertrautheit und Zusammenhalt. Ein Raum wird geöffnet, in dem alles ohne Bedenken gesagt werden kann, in dem es genügend Zeit für die eigenen Anliegen, aber auch Platz für die Ängste gibt. Im Gegensatz zur universitären Ausbildung kann der Kontakt auch über diesen Rahmen hinaus erweitert werden. Es ist mehr als die übliche Supervision, es geht auch um Rückversicherung und um einen sicheren Hafen. Auch hier sind gleichzeitig Aspekte von Angst zu registrieren – wie die Angst vorm Scheitern, die Angst vor dem Ungewissen, Angst, keine Unterstützung mehr zu erhalten und die Angst, nicht mehr weiter zu wissen, anzustehen und sich überfordert zu fühlen.

Somit entsteht eine gewisse Abhängigkeit, die jedoch zu einem gemeinsamen Austausch von Erfahrungen, Ideen, Frustrationen und von so vielem mehr führt, das in einem offiziellen Rahmen vielleicht nicht erzählt werden würde. Durch die Gruppe lernt man also nicht nur aus seinen eigenen Erfahrungen, sondern diese multiplizieren sich durch den Austausch und das gegenseitige Beraten. Eventuelle Ängste können verarbeitet und überwunden werden, und auf beruflicher Ebene ist ein Austausch in der Gruppe ein bereicherndes und wertvolles Instrument.

TYP C – der Erfahrungssuchende – handlungsorientiert

Der erfahrungssuchende und handlungsorientierte Typ legt sehr viel Wert auf seine Selbstständigkeit. Ihm ist es wichtig, nicht von anderen, Lehrenden oder Mitkolleginnen und Mitkollegen gleichermaßen, abhängig zu sein. Die Devise ist, eigene Entscheidungen zu treffen. Er stellt sich selbstbewusst neuen Herausforderungen und hat keine Angst vor Fehlern oder Misserfolgen, denn er ist der Meinung, dass man nur durch die Erfahrung lernt. Auch wenn dies eine enorme Offenheit proklamiert, ist er von seiner Meinung absolut überzeugt und kann nur sehr schwer Einwände oder Ratschläge von anderen annehmen.

- Eventuelle positive Aspekte: unabhängig; direkt; intuitiv; selbstbewusst; Akzeptanz des eigenen Versagens, kann sich auch Fehler eingestehen und Unwissenheit ertragen;

selbstorganisierend; selbstreflektierend; handelt schnell in neuen Situationen; hohe Risikobereitschaft, kann auch mit den Konsequenzen umgehen usw.

- Eventuelle negative Aspekte: kann andere Meinungen schwer zulassen; hat kein soziales Netz für Interventionen; hat eventuelle Schwierigkeiten, die nicht nötig wären; kann Anweisungen oder Vorgaben schwer akzeptieren und fühlt sich dadurch eingegrenzt; eventuelle Abwehr der Angst und Unsicherheit usw.

Anbei folgt eine Aussage eines Studierenden bezüglich der Auswahl zum methodenspezifischen Wahlfach:

„Es ist eine andere Entscheidung, die eben, würde ich sagen mutig genug ist, wirklich auf sich selbst zu schauen und die Freunde [Studienkolleginnen und Studienkollegen] gegebenenfalls auch liegen zu lassen. (...), aber ich möchte das, weil das halt meines ist, weil ich es jetzt probieren will.“ (Interview 09)

In diesem Zitat sind die Hauptaspekte Mut und Selbstreflexion. Da es bei dieser Entscheidung nicht um richtig oder falsch geht, sondern um das eigene Probieren und Erfahren, werden auch alle dazugehörigen Konsequenzen getragen und im Falle des Scheiterns vermutlich eine Kursänderung gemacht. Es ist eine sehr unabhängige Einstellung, die die Angst verbirgt, beeinflusst zu werden und vielleicht nicht autonom den eigenen Weg zu gehen. Daher ist auch eine gewisse Abgrenzung nötig, die wiederum eventuell hinderlich für Beziehungen ist. Doch gerade in der Psychotherapieausbildung gibt es sehr viele Lehrinhalte, die nicht theoretisch vermittelt werden können und die eigene selbstreflektierte Erfahrung benötigen.

In der folgenden Abbildung 1 werden die Typen noch einmal grafisch zusammengefasst.

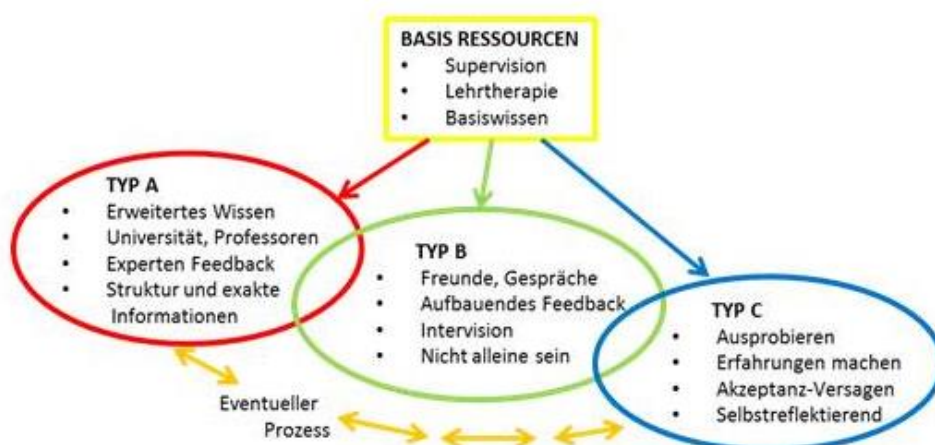


Abbildung 1: Studierenden-Typen im Ausbildungsprozess und deren Coping-Eigenschaften

Da die Interviews mit Studierenden in verschiedenen Semestern durchgeführt wurden, konnte auch eine Veränderung in den Copingstrategien nachgezeichnet werden. Dieser Wandel wurde entweder

von den Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern retrospektiv zu sich selbst geschildert, oder im Vergleich von Interviews von Studierenden unterschiedlichen Studienfortschrittes von der Erstautorin konzeptualisiert. Die Phasen konnten anhand der Interviews wie folgt eingeteilt werden:

3.2 Typische Phasen im Studienprozess

PHASE A: Strukturierungsphase – Kennenlernen eines neuen Konzepts

Der Hauptaspekt ist die Wissensgenerierung, sowie der Wunsch, Struktur und Halt durch sehr präzise Angaben und die professionelle Meinung von konzeptgebundenen Personen zu erhalten. Es herrscht ein hohes Maß an Unsicherheit und Angst, Fehler zu machen.

Zur Veranschaulichung folgt eine von vielen Aussagen, die dies verdeutlichen:

„Ich schick jedes Protokoll, und sie [Supervisorin] gibt mir auch Feedback, und das ist super. Weil da kann man sich einfach orientieren, da habe ich jemanden dahinter, der so ..., am Anfang so sagt, probieren Sie das, oder passt, oder super, dass sie kommt. Und irgendwie bekommt man da irgendwie immer so Motivation, und auch so ein bisschen richtungsweisend.“ (Interview 10)

PHASE B: Verarbeitungsphase – Integration und Anpassung des Konzepts

Falls die Unterstützung bzw. die Hilfestellung in Phase A qualitativ oder quantitativ nicht als ausreichend empfunden wurde und zusätzlich die Angst vor Bewertung eher hinderlich als förderlich wirkt, so ist es eine Alternative, sich ein soziales Netz zu schaffen, um die Herausforderungen durch ein Auffangbecken mit Gleichgesinnten zu meistern, um in Phase C zu gelangen.

Auch in Bezug darauf wurden immer wieder verschiedene Aussagen in den Interviews getätigt:

„Also bei uns hat sich das einfach ganz stark so in Gruppen ... zusammen ... also es haben sich einfach so Gruppen gebildet. (...), oder wir treffen uns einmal außerhalb der Uni, und ja.“ (Interview 10)

„Ja total, also die Intervision, also die Gespräche untereinander, die helfen. Da sind wir uns sehr oft einig. Fast mehr als die Supervisionen.“ (Interview 07)

PHASE C: Umsetzungsphase – Vertrauen auf eigenes Können und Wissen im Konzept

Hat man das neue Konstrukt soweit integriert und die Abläufe, Prozesse und Dynamiken sowohl im Feld als auch für sich selbst erfasst, gewinnt man an Selbstsicherheit und neuer Offenheit und kann selbst darin agieren. Die Rückversicherung der Institution oder von der Gruppe ist nicht mehr notwendig und ein eigener Stil kann entwickelt werden.

Als sehr treffend für dieses Stadium kann folgende Aussage herangezogen werden:

„... der kognitive Zugang, der rationale, so so so ... ähm ja? Und dann, also jetzt, und dann kommen aber die ganzen Emotionen dazu, ja? Und manche Dinge äähm ((1 Sekunde Pause)) können Sie nicht vorher erfassen, sondern müssen Sie diese Szenen erleben, ja? So wie Sie eben das erste Mal mit

jemandem schlafen müssen, um mmh zu wissen, taugt es Ihnen mit einem Mann, taugt es Ihnen mit einer Frau, taugt es ihnen, weiß ich nicht, mit allen. Und das kann Ihnen keiner ... das müssen Sie erfahren, erleben. Ja? Also das kann Ihnen keine Uni ... und das müssen Sie auch ein Stück Mut haben und natürlich die haltende Funktion der Leute, dass man sagt ja, äähm ok, das passt.“ (Interview 04)

In dieser Aussage wird angedeutet, dass das theoretische Konzept sehr wichtig ist. Ab einem gewissen Stadium ist dieses Wissen als Grundbaustein jedoch nicht mehr alleine ausreichend. Es ist die Rede davon, dass weder die Universität (also das System) noch die Leute (Studienkolleginnen und Studienkollegen) hier als Copingstrategien wirksam sein können, sondern man auf sich selbst zurückgeworfen wird. Die eigene Reflexion bringt weitere Entwicklung, indem man durch das eigene Erfahren und Erleben unabhängig eine Meinung bildet.

3.3 Besonders wirksame Copingstrategien von unterschiedlichen Studierendentypen in der jeweiligen Ausbildungsphase

Diese Darstellung stimmt auch mit den bekannten Entwicklungsmodellen aus Supervisorinnen- und Supervisorensicht überein. Nur Phase B wird diesbezüglich anders beschrieben, da die Perspektive eine andere ist. Die Supervisorinnen und Supervisoren können nur die Prozesse der Supervision beschreiben und nicht private aktive Ersatzhandlungen der Auszubildenden, da sich die Auszubildenden zwar in diesem Abschnitt vom Supervisor bzw. von der Supervisorin distanzieren, jedoch der Gruppe der Mitkolleginnen und Mitkollegen als Alternative annähern.

Es ist aus der Literatur bekannt, dass die Entwicklung kein linearer Verlauf ist, sondern eine spiralförmige Zyklusbewegung, bei welcher der gesamte Prozess mit jedem neuen Element der Ausbildung neu durchlaufen wird. Durch die Vorerfahrungen gelingt die Anpassung und Integration immer schneller, da die Teilaspekte am Gesamtkonzept ansetzen. Auch das bereits vor der Ausbildung erlernte „Lernen“ von neuen Konzepten und das Nutzen der eigenen Ressourcen kann den Prozess abkürzen, indem die Phasen als bekanntes Metier schneller durchlaufen werden.

Anbei folgt eine darstellende grafische Übersicht (Abb. 2) der Typen im Ausbildungsprozess, die im Anschluss erläutert wird.

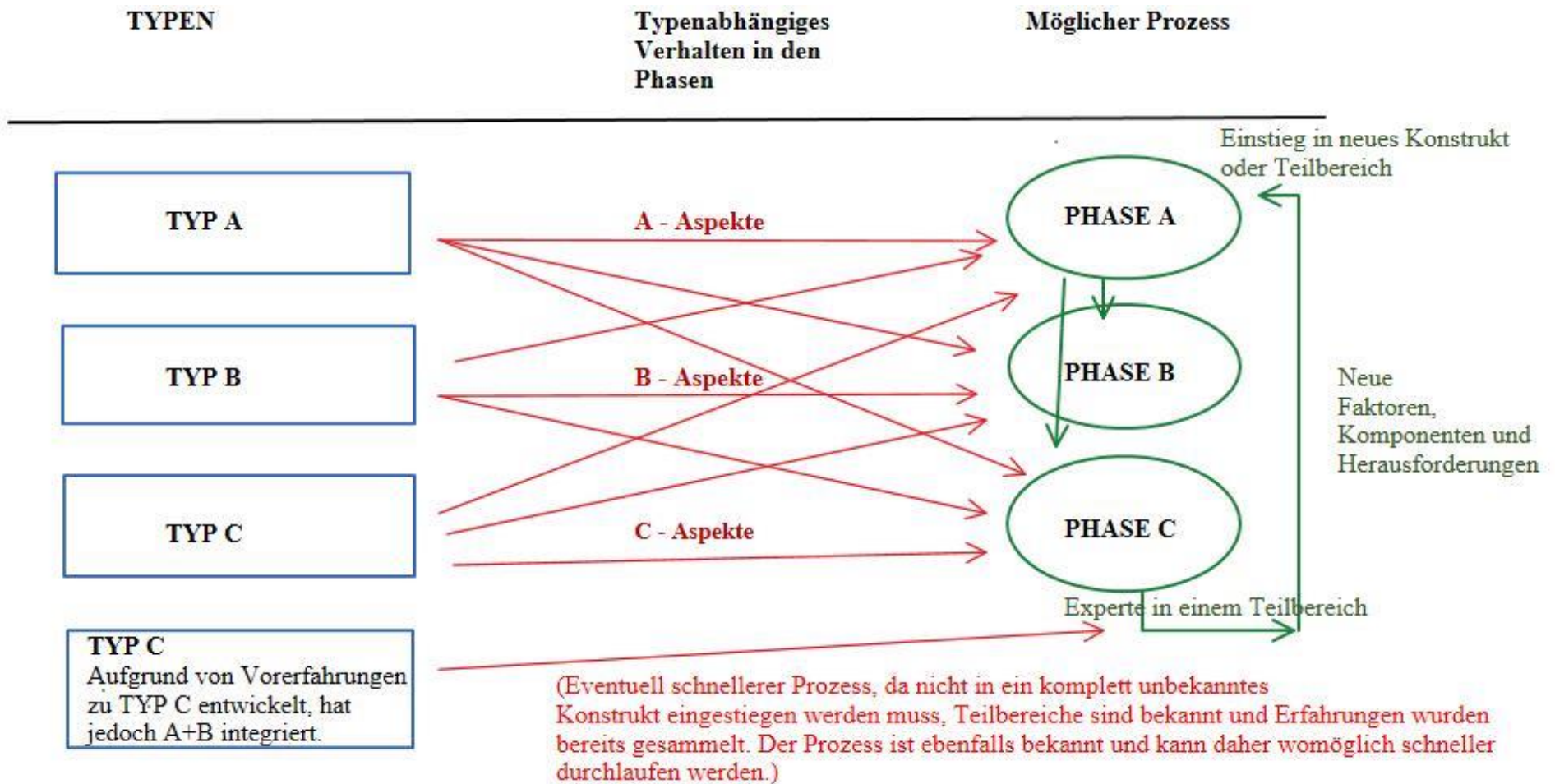


Abbildung 2: Studierendentypen im Verlauf der spezifischen Phasen im Ausbildungsprozess

TYP A wird solange wie möglich in der von Lehrenden strukturierten **Phase A** verweilen. Er wird womöglich **Phase B** nur begrenzt in Anspruch nehmen, da die Tipps und Ratschläge der Mitkolleginnen und Mitkollegen zwar hilfreich sind, aber es zählt eben nur die Fachmeinung. Hat er so viel Wissen wie möglich generiert, kann der Sprung in **Phase C** sehr abrupt geschehen, da schon erkannt wurde, dass es nicht immer nach Plan läuft. Das bereits erlernte Wissen wurde automatisiert und ist somit abrufbar; das gibt Sicherheit, auf die Intuition zu vertrauen und Offenheit, etwas auszuprobieren und dabei trotzdem nicht ganz kontrolllos zu handeln. Er wird vermutlich auch weiterhin sehr strukturiert und lösungsorientiert arbeiten.

Anbei folgt ein Beispiel eines Studierenden, der bereits aktiv mit Patientinnen und Patienten arbeitet und den Versuch beziehungsweise die Umsetzung beschreibt, theoretisches Wissen auf einer praktischen Ebene anzuwenden:

„... also für mich nochmal eine Herausforderung, ja? Weil natürlich gewisse Dinge erkenne ich intuitiv oder da denke ich an Theorie, aber ... Sie brauchen eine Theorie, aber dass Sie ... nicht zu viel, nicht zu wenig, was verkraftet er ... Also Sie müssen sich viel mehr hineinversetzen. (...) Also dieses ständige ... Sich-öffnen, mit der Person mitspielen, und dann aber nie vergessen ... ähm ja ... ähm wieder zurück, das Hirn einschalten, also dieses ständige Wechseln, also das ist unheimlich anstrengend, ja? Und das ... das ... Also ((seufzt)) ist schön, aber es ist nochmal ... nochmal mehr, eine Stufe höher, ja?“
(Interview 04).

TYP B ist oft enttäuscht von den gebotenen Strukturen in **Phase A**, er fühlt sich nicht abgeholt und alleine gelassen, daher wechselt er auch sehr schnell in **Phase B**, in welcher er dann mit Unterstützung der Studienkolleginnen und Studienkollegen sehr lange verharrt. Hier bekommt er das nötige Feedback und kann durch den gegenseitigen Austausch, der auch auf das private Feld ausgeweitet wird, wachsen, er fühlt sich ganz in seinem Element und kann sich entfalten. Der Schritt in **Phase C** fällt ihm sehr schwer und er zögert diesen möglichst lange hinaus. Er erkennt jedoch irgendwann, dass man auch alleine etwas bewirken kann. Durch die positive Erfahrung der Selbstwirksamkeit gelingt es ihm, sich allmählich in dem gewonnenen Selbstvertrauen wohl zu fühlen, und er kann sicher und entspannt im eigenen Stil agieren.

Im Folgenden schildert eine Ausbildungsteilnehmerin den Beginn der praktischen Tätigkeit und wie das Arbeiten mit einer zweiten Person solange als hilfreich und unterstützend erlebt wurde, bis durch Erfahrung mehr Sicherheit gesammelt werden konnte:

„Viele Unsicherheiten – bin ich geeignet als Therapeutin, mach ich das gut? Ich kann mich erinnern, die ersten Seminare waren und und ... Oder das erste Jahr war vorbei und wir sind in den Status gekommen, und irgendwie hab ich das Gefühl gehabt ich kann nichts, was soll ich jetzt machen in der Therapie, was soll ich jetzt reden. WWW ... zirkulär fragen, Ressourcen et cetera, supertoll, aber wie soll ich das anwenden. Und da war aber hilfreich, dass wir zu zweit therapieren durften. Das war extrem hilfreich, weil da hat man irgendwie so einen Sicherheitsanker gehabt. Wenn der eine nicht weitergewusst hat, ist der andere eingesprungen. (...) Aber am Anfang war das, also Blut und Wasser geschwitzt. Das war meine erste Klientin und kurz bei uns sind die Lehrbeauftragten, (...). Also die stützen uns da. Aber dann müssen wir halt natürlich alleine weitermachen. Das war schon der Sprung

ins kalte Wasser. Die höheren Semester, die teilweise in unserer Gruppe waren, haben gesagt, und ja es war bei ihnen genauso, aber man kommt da rein und übt immer und so weiter, und das hat gestimmt.“ (Interview 07)

TYP C wird **Phase A**, also das Generieren von Wissen und das Einholen einer Fachmeinung, nur deshalb nutzen, um sich eine eigene Meinung bilden zu können und um selbst aktiv zu sein. Er wird **Phase B** entweder durch das Teilen seiner Erfahrungen mit den Kolleginnen und Kollegen und dem gegenseitigen, vor allem privaten Austausch auskosten, dabei jedoch immer darauf bedacht sein, sich von der Meinung der anderen nicht beeinflussen zu lassen; oder er wird die Gruppe überhaupt meiden, um alles im Alleingang zu schaffen. Sein Element ist **Phase C**, wo er so schnell wie möglich hingelangen möchte. Er stellt sich den Herausforderungen und springt im Bewusstsein der Gefahr des Versagens und dessen Konsequenzen ins kalte Wasser. Zum einen kann dies sehr positiv sein, doch kann es auch passieren, dass Typ C nie aus dem C-Bereich austritt. Das Gefühl, „Frau/Herr der Lage“ zu sein, ist so verlockend, dass er für hilfreiche und weiterführende Informationen blind wird und sich handlungsbezogen in einer scheinbaren Selbstsicherheit einkapselt.

In der folgenden Aussage liegt der Fokus nicht bei der theoretischen Fachausbildung, sondern beim praxisorientierten Handwerk, beim Erfahren und Tun, also beim Arbeiten mit Klienten:

„... für mich hat's echt so richtig begonnen, wie ich im Status war. Da hat's begonnen. Davor war so das Allgemeinwissen. Manche Vorlesungen waren, wo ich mir gedacht habe, ok, warum haben wir die überhaupt. Das ist absolut nicht passend. Dann waren wieder lehrreiche dabei. Und dann ist es aber ans Eingemachte gegangen, eben mit den Seminaren, mit den spezifischen, das Handwerk erlernen, eben mit sich selbst sehr viel beschäftigen, in der Selbsterfahrung; also da, da hat's richtig begonnen, finde ich.“ (Interview 07)

Der durch Vorerfahrungen gereifte TYP C hat alle Stufen bereits voll durchlebt, er kennt die Unsicherheit und Angst in **Phase A** mit dem „Wissen Wollen“; auch der Austausch mit den Kolleginnen und Kollegen und ihre Hilfe aus **Phase B** ist ihm bekannt. Somit ist er auch schon einmal in **Phase C** gelandet, mit der Erkenntnis, dass alles nicht so schlimm ist und mit dem eigenen „Tun“ wertvolle Erfahrungen gesammelt werden können. Er hat sich ein Sicherheitssystem aufgebaut, das alle Aspekte integriert. In weiterer Folge erscheint es aufgrund des Wissens, dass die nötigen Ressourcen bereitstehen, nicht mehr nötig, darauf zurückzugreifen. Doch kann er sich Unwissenheit eingestehen und beginnt bei neuen Herausforderungen den Prozess erneut zu durchlaufen.

An dieser Stelle sei hervorgehoben, dass die bisher beschriebenen „Ideal-Typen“ empirisch begründete, aber nichtsdestotrotz „fiktive“ Personen darstellen, um das Phänomen der Entwicklung einer Psychotherapeutenpersönlichkeit bzw. einer Psychotherapeutinnenpersönlichkeit zu veranschaulichen. Kein realer Student und keine reale Studentin entsprechen genau einem Typus. Alle haben Anteile von verschiedenen Idealtypen, wobei sich klar eine Tendenz feststellen lässt. Kein Idealtyp ist besser als ein anderer. Das Ziel des Entwicklungsprozesses ist in diesem Zusammenhang, dass alle Aspekte durchlaufen und integriert werden können, dies mit der persönlichen Tendenz, den persönlichen Stärken und Schwächen im Copingverhalten.

4 Diskussion

Zahlreiche Studien in der psychotherapeutischen Ausbildungsforschung thematisieren die professionelle Entwicklung, diese stellt jedoch nur einen Teil des Erlebens von Psychotherapiestudierenden dar. Auch Orlinsky und Ronnestad (2013) erwähnen in ihrem Buch „How Psychotherapists Develop – A Study of Therapeutic Work and Professional Growth“, dass die persönlichen Aspekte von Studierenden bisweilen noch nicht ausreichend erhoben und mit der professionellen Ausbildungsebene korreliert wurden.

Pascual-Leone, Wolfe und O'Connor (2012) haben in ihrer Darstellung einer Grounded Theory eine separate Gegenüberstellung gewählt. Diese Einteilung kann auch in unseren Ergebnissen dargestellt werden. So beinhalten die „higher order codes“ der kanadischen Kolleginnen und Kollegen auf der professionellen Ebene „Theorie und Fähigkeiten“, „sich selbst als Therapeut sehen“ und „technische Schwierigkeiten“. Auf der persönlichen Ebene sind es Faktoren wie „persönliche Entwicklung“ und „Beziehungen mit anderen“. Hier erzählen die Studierenden davon, dass sie offener und empathischer sind und weniger kritisch. Somit ändern sich auch die privaten Beziehungen, das Liebesleben verbessert und vieles mehr. Entwicklungen zeichnen sich so gesehen sowohl auf der professionellen Ausbildungsebene als auch im persönlichen Bereich ab. Beide Ebenen müssen parallel miteinbezogen werden, da sich beide Bereiche wechselseitig bedingen.

Eine erfolgreiche psychotherapeutische Ausbildung hängt somit zu einem großen Teil von der persönlichen Entwicklung der Studierenden ab. Zum einen bedeutet dies, dass bekannte Prozessphasen nicht generalisierend dem Einzelnen und der Einzelnen übergestülpt werden können, vielmehr muss das Individuum betrachtet werden, um eine eventuelle Stagnation festzustellen und unterstützend wirken zu können. Und zum anderen kann dieses Wissen der Entwicklungsphasen dazu beitragen, einen Rahmen zu schaffen, in dem sich die Studierenden individuell weiterentwickeln können.

In der Psychotherapieforschung gibt es mittlerweile eine kontrovers diskutierte Strategie, Forschung und Praxis miteinander zu vernetzen. In so genannten „Feedback Systems“ (Lambert et al., 2001) soll der individuelle Entwicklungsprozess der Patientinnen und Patienten anhand von Fragebögen, die der Patient oder die Patientin nach jeder Stunde ausfüllt, festgehalten werden. Deren individueller Prozess wird im Hintergrund mit Forschungsdaten zu positiven und negativen Prozessverläufen verglichen. Die Psychotherapeutin oder der Psychotherapeut kann bei Interesse dieses Monitoring einsehen und den Therapieprozess der Patientin oder des Patienten einschätzen. Wenn der Patient oder die Patientin zu stark von einem zu erwartenden positiven Prozess abweicht, erhält der Psychotherapeut oder die Psychotherapeutin eine Warnmeldung. Dass dieses Prozedere kontrovers diskutiert wird, liegt in der Natur der Sache: Viele Psychotherapeutinnen und Psychotherapeuten sehen in dieser statistisch errechneten Methode eine Störung des individuellen Therapieprozesses. Für unsere Ergebnisse lieferte die Assoziation zu dem Lambert'schen System aber Inspiration. Studierenden zu ihrem Entwicklungsprozess Feedback zu geben, wird als vorteilhaft angesehen. Dadurch können sie sich in Ihrem Ausbildungsprozess orientieren, und, falls notwendig, für sie passende Hilfsangebote nutzen. Ein „Student Career Center“, das sich an der SFU in Planung

befindet, soll in Zukunft (voraussichtlicher Start: 2017) den Studierenden individuelles Feedback zu den von Ihnen ausgefüllten Fragebögen aus der Longitudinalstudie liefern. Die Erkenntnisse der hier vorgelegten Studie könnten als Informationsblätter dienen, die es den Studierenden ermöglichen, sich einer gewissen Phase im Studium und Ihrem Typus zuzuordnen und dann aus Angeboten, die entweder von der Ausbildungsinstitution, der Studierendengruppe oder zum Selbstcheck online angeboten werden, zu wählen.

5 *Limitationen der Studie*

Die Ausarbeitung beruht auf vier ausgewählten Interviews. Im Sinne einer Grounded Theory stellt dies eine erste Erhebung dar, die durch weiteres Material angereichert werden sollte. Sinnvoll für eine konkrete Aussage wäre eine Befragung Studierender über die Ausbildung hinweg, nämlich zu Beginn, während des Studiums und schließlich am Ende. Dies könnte einen Zusammenhang und den Entwicklungsprozess einzelner Personen widerspiegeln und vergleichbar machen (Schiller, 2015).

6 *Literaturverzeichnis*

- Domma, J. (2007). *Kompetenz von Verhaltenstherapeuten in der Ausbildung*. Inauguraldissertation, Justus Liebig Universität Gießen.
- Dourdouma, A. & Mörtl, K. (2012). The Creative Journey of Grounded Theory Analysis: A Guide to its Principles and Applications. *Research in Psychotherapy*, 2, 96– 106.
- Fiegl, J. (2016). Empirische Untersuchung zur Direktausbildung Psychotherapie. In B. Rieken (Hrsg.), *Psychotherapiewissenschaft in Forschung, Profession und Kultur* (Band 14). Münster: Waxmann.
- Fiegl, J. & Sindelar, B. (2014). Zur Frage der Eignung für die Psychotherapieausbildung. *SFU Forschungsbulletin*, 2, 27–44.
- Gelo, O., Pritz, A. & Rieken, B. (2015). *Psychotherapy Research*. Wien: Springer.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago IL: Aldine.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (2010). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung* (3. Aufl.). Bern: Hans Huber.
- Hill, C. E. (2005). Therapist Techniques, Client Involvement, and the Therapeutic Relationship: Inextricably intertwined in the Therapeutic Process. *Psychotherapy Theory Research Practice Training*, 42(4), 431-442.
- Hildebrand, B. (2010). Gleitwort. In B. G. Glaser & A. L. Strauss (Hrsg.), *Grounded Theory* (S. 7–13). Bern: Hans Huber.

- Kernberg, O. F. (2012). Psychoanalyse und Universitäten: Eine schwierige Beziehung. *Int. Psychoanalyse*, 7, 209–227.
- Kluge, S. (1999). *Empirisch begründete Typenbildung, Zur Konstruktion von Typen und Typologien in der qualitativen Sozialforschung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Kluge, S. (2000). Empirically Grounded Construction of Types and Typologies in Qualitative Social Research. *Forum: Qualitative Social Research*, 1, Artikel 14.
- Körner, J. (2013). Plädoyer für eine Direktausbildung zum Psychotherapeuten, Entwurf eines Studienganges „von der Profession her“. *Forum der Psychoanalyse*, 2, 241–257.
- Laireiter, A. R. (2005). *Ausbildung in Verhaltenstherapie*. Göttingen: Hogrefe.
- Laireiter, A. R. & Botermans, J. F. (2005). Entwicklung und aktueller Stand. Ausbildungsforschung in der Psychotherapie. In A. R. Laireiter (Hrsg.), *Ausbildung in Verhaltenstherapie* (S. 53–101). Göttingen: Hogrefe.
- Laireiter, A. R. (2009). Wenn wir über Selbsterfahrung reden, dann müssen wir über Ausbildung reden! *Verhaltenstherapie*, 19, 191–193.
- Lambert, M. J., Whipple, J. L., Smart, D. W., Vermeersch, D. A., Nielsen, S. L. & Hawkins, E. J. (2001). The effects of providing therapists with feedback on patient progress during psychotherapy: Are outcomes enhanced? *Psychotherapy Research*, 11(1), 49–68.
- Orlinsky, D. E. & Ronnestad, M. H. (2013). *How Psychotherapists Develop. A Study of Therapeutic Work and Professional Growth*. Washington DC: American Psychological Association.
- Pascual-Leone, A., Wolfe, B. J. & O'Connor, D. (2012). The reported impact of psychotherapy training: Undergraduate disclosures after a course in experiential psychotherapy. *Person-Centered & Experiential Psychotherapies*, 2, 152–168.
- Pauza, E. (2012). *Psychotherapieausbildungsforschung. Veränderung von Persönlichkeit, Beziehungserleben und emotionalen Kompetenzen während der Ausbildung*. Kassel: University Press Kassel.
- Rieken, B. (2015). Psychotherapie als Studium und Ausbildung: die Sigmund Freud Privatuniversität Wien. *Zeitschrift für Individualpsychologie*, 2, 150–165.
- Rieken, B. (2016). *Psychotherapiewissenschaft in Forschung, Profession und Kultur* (Band 14). Münster: Waxmann.
- Rihacek, T. & Danelova, E. (2016). The journey of an integrationist: A grounded theory analysis. *Psychotherapy Theory Research Practice Training*, 1, 78–89.
- Ronnestad, M. H. & Skovholt, T. M. (2005). *Die professionelle Entwicklung von Psychotherapeuten während der Ausbildung*. In A. R. Laireiter (Hrsg.), *Ausbildung in Verhaltenstherapie* (S. 102–120). Göttingen: Hogrefe.
- Schiller, B. (2015). *Differenzielle Stile ressourcenorientierten Copings im psychotherapeutischen Ausbildungsprozess*. Abschlussarbeit zur Erlangung des akademischen Grades Bakkalaureat der Psychotherapiewissenschaft, Sigmund Freud Universität Wien.

- Schröder, T., Orlinsky, D. E., Ronnestad, M. H. & Willutzki, U. (2015). Psychotherapeutic Process from the Psychotherapist's Perspective. In O. Gelo, A. Pritz & B. Rieken (Hrsg.), *Psychotherapy Research* (351–366). Wien: Springer.
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13(3), 283–293.
- Stumm, G. & Jandl-Jager, E. (2006). *Psychotherapie: Ausbildung in Österreich* (2. Vollständig überarbeitete Auflage). Wien: Falter.
- Strauß, B. & Kächele, H. (2008). Brauchen wir Richtlinien oder Leitlinien für psychotherapeutische Behandlungen? *Psychotherapeut*, 53, 408-413.
- Tilkidzhieva, E., Gelo, O. C. G., Moertl, K., Fiegl, J., Gullo, S. & Orlinsky, D. (eingereicht): Personal Growth and Relational Development of Psychotherapy Trainees: A Cross-Sectional Explorative Study.

Korrespondenzautorin

Birgitta Schiller, BA.pth.
Forschungsassistentin
Sigmund Freud Privatuniversität Wien
Campus Prater
Freudplatz 1
A 1020 Wien
birgitta.schiller@sfu.ac.at
www.sfu.ac.at

Mitautorinnen

Dr.ⁱⁿ Kathrin Mörtl
Universitätsassistentin

Dr.ⁱⁿ Erzsébet Fanni Tóth
Universitätsassistentin

Univ.-Doz.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Jutta Fiegl
Dekanin der Fakultät für Psychotherapiewissenschaft
Vizerektorin

Alle: Sigmund Freud Privatuniversität Wien