

Konrad P. Grossmann, Siegfried Molan-Grinner

Forschen und Lernen

Mit der AST-Studie II zum Reflektierenden Team schließt die la:sf nach der 2015 publizierten AST-Studie I ihr zweites umfangreiches Forschungsprojekt ab. An beiden Projekten wirkten insgesamt 39 Studierende mit hohem Engagement mit.

Das gemeinsame Forschen war – so die persönliche Rückmeldung vieler Studierender – mit Anstrengung und zeitlicher Belastung verbunden, vor allem aber weckte es Interesse für das Forschungsthema, Entdeckungen, Austausch, Diskussion, Auseinandersetzung, Freude, Spaß und gemeinsames Lachen; es förderte Kontakte oder auch Freundschaften zwischen Studierenden unterschiedlicher Lehrgänge; es machte „Lust auf mehr“ bzw. weckte Interesse an der Psychotherapieforschung insgesamt; es erweiterte ihre therapeutische Kompetenz.

Diese Feedbacks motivierten uns dazu, die Motivationen, Erfahrungen und Auswirkungen des Mitwirkens an den beiden Forschungsprojekten selbst zum Gegenstand eines forschenden Nachdenkens zu machen. Welche Beweggründe sahen Studierende für ihr Mitwirken an einem Forschungsprojekt? Wie bewerteten sie die Rahmenbedingungen der Forschungsprojekte und die Kooperation mit der Leitung des Forschungsprojekts? Wie erlebten sie ihre Kooperation als Forscherinnen untereinander? Gab es *sparkling moments* im Kontext der Teilnahme an den Forschungsprojekten

und, wenn ja, welche? Mit welchen positiven und/oder negativen Auswirkungen auf die Entwicklung der eigenen therapeutischen Kompetenz/Identität war Forschen verbunden? Gab es hier spezifische Effekte und wenn ja in welchen Bereichen?

Als Grundlage für die Beantwortung dieser Fragen bot sich eine narrative Analyse der schriftlichen Reflexionen der Studierenden an, in deren Kontext sie ihre persönlichen Lernerfahrungen in Zusammenhang mit ihrem Mitwirken an einem Forschungsprojekt zusammenfassten.

1. FORSCHENDES LERNEN

Mit Huber (2009, S. 11) lässt sich die Mitwirkung der Studierenden an den beiden Forschungsprojekten als *Forschendes Lernen* charakterisieren. *Forschendes Lernen* unterscheidet sich „vor anderen Lernformen dadurch (...), dass die Lernenden den Prozess eines Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von auch für Dritte interessanten Erkenntnissen gerichtet ist, in seinen wesentlichen Phasen – von der Entwicklung der Fragen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methoden bis zur Prüfung und Darstellung der Ergebnisse in selbstständiger Arbeit oder in aktiver Mitarbeit in einem übergreifenden Projekt – (mit)gestalten, erfahren und reflektieren.“ Im Kontext *Forschenden Lernens* sind Studierende dazu aufgefordert, sich aktiv und eigenständig mit aktuellen For-

schungsthemen ihres Fachs auseinanderzusetzen, auf relevante Fragestellungen aufmerksam zu werden und diese mit Hilfe wissenschaftlicher Methoden zu untersuchen, auszuwerten und aufzubereiten.

Forschen und Lernen fallen im *Forschenden Lernen* zusammen. Das Lernen entfaltet sich entlang der Phasen eines Forschungsprozesses – Studierende eignen sich ihre Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten im Verlauf des Forschungsprozesses an, indem sie an allen wesentlichen Phasen eines Forschungsprozesses beteiligt sind und diese mitgestalten. Forschendes Lernen zielt auf nachhaltiges Lernen – es dient nicht einer „Ansammlung“ überlieferten Wissens, sondern ermöglicht es Studierenden, eigenes Wissen zu generieren und es gleichzeitig zu hinterfragen. Durch ein begleitendes Beratungs- und Feedbackangebot können zudem in der Umsetzung eines Forschungsprojekts auftauchende Schwierigkeiten identifiziert und behoben werden; ebenso können Studierende einander gegenseitig beraten bzw. den Forschungsprozess miteinander reflektieren.

Forschendes Lernen erfordert einen hohen Aufwand – sowohl von Studierenden als von Lehrenden; es bedarf einer klaren Strukturierung der einzelnen Arbeitsschritte und entsprechender organisatorischer Rahmenbedingungen und Ressourcen.

Forschungsprozesse – so Huber (ebd., S. 12) – benötigen ihre Zeit: Zeit für eine gründliche Recherche, für Umwege, für neue Erkenntnisse, für die Anpassung der Ausgangsfrage, für die Präsentation der Ergebnisse u. v. m. Dem entspricht, dass unsere beiden Forschungsprojekte zeitlich langfristig gestaltet waren.

2. UNSER VORGEHEN

Zur Untersuchung unserer oben angeführten Fragestellungen verwendeten wir die von Studierenden geschriebenen „Reflexionen zum Forschungsprojekt“. Alle Studierenden, die an den beiden AST-Studien teilnahmen und bis zum Juli dieses Jahres eine Reflexionsarbeit geschrieben hatten, wurden um ihr Einverständnis gebeten, uns diese zur Verfügung zu stellen, und dieses Einverständnis wurde uns, verbunden mit der Zusage der Anonymisierung, von allen erteilt. Als Datenbasis dienten somit insgesamt 34 drei- bis fünfseitige Reflexionsarbeiten. Zum Zeitpunkt ihrer Mitwirkung an den Forschungsprojekten be-



UNIV. DOZ. DR. KONRAD PETER GROSSMANN
Psychologin und Psychotherapeut (SF); Mitarbeiter der AST/Wien; Lehrtherapeut (Ia:SF); Lehrtätigkeit an der Universität Klagenfurt und der FH für Soziale Arbeit/Linz



MAG. DR. SIEGFRIED MOLAN-GRINNER
Psychotherapeut (SF) in freier Praxis, Trainer, Coach, Moderator; Lehrender an der FH OÖ, Campus Linz, Studiengang Soziale Arbeit, Initiator und Gründungsmitglied des Forscherkreises Führungsdiagnostik

fanden sich die Studierenden im vierten bis achten Ausbildungssemester des Fachspezifikums innerhalb unterschiedlicher Ausbildungslehrgänge der Ia:SF. Zumeist knüpfte das Verfassen der schriftlichen Reflexionsarbeit zeitlich unmittelbar an die Ratingtätigkeit an. Für die Reflexionsarbeit selbst gab es nur geringe Vorgaben – die Studierenden wurden gebeten, ihre (Lern-)Erfahrungen im Rahmen ihrer Mitwirkung an den Forschungsprojekten in einer für sie passenden Weise aufzuschreiben. Studierenden, die sich während ihrer Mitwirkung am Forschungsprojekt noch vor dem Status als Psychotherapeut*in in Ausbildung unter Supervision befanden, wurde die (in ihrem Stundenausmaß vorgegebene) Forschungstätigkeit und das Verfassen der Reflexion als Praktikumszeit im Rahmen von AST angerechnet; Studierenden, die sich im zweiten Ausbildungsabschnitt befanden, wurde die Forschungstätigkeit und das Verfassen der Reflexionsarbeit als Äquivalent zu ihrer schriftlichen Abschlussarbeit angerechnet.

Bei der Analyse der Reflexionen ließen wir all jene Inhalte außer Acht, die sich auf die Zielsetzungen, den Ablauf und die inhaltlichen Ergebnisse der beiden Forschungsprojekte bezogen. Unser Interesse galt ausschließlich Aussagen, Sätzen und Absätzen, die sich auf persönliche Beschreibungen, Bewertungen, Erklärungen und/ oder Schlussfolgerungen bezogen bzw. die persönliche Erfahrungen/Meinungen/Sichtweisen der Studierenden wiedergaben. Unser Vorgehen orientierte sich an der von Mayring (2010) beschriebenen Inhaltsanalyse – einer Standardmethode zur Datenauswertung im Bereich der empirischen Sozialforschung, deren Ziel in der Ordnung und Strukturierung von manifesten und/oder latenten mündlichen oder schriftlichen Kommunikationsinhalten besteht. (Lamnek, 2010, S. 185)

In den Reflexionen der Studierenden finden sich folgende inhaltliche Kategorien:

Eine Kategorie ihrer Aussagen bezieht sich auf Motivationen/Beweggründe für ihr Mitwirken an den Forschungsprojekten.

Eine 2. Kategorie bilden Aussagen, die sich mit den Rahmenbedingungen der Forschungsprojekte bzw. mit der Kooperation mit der Leitung der Forschungsprojekte beschäftigen.

Eine 3. Kategorie bilden all jene Aussagen, die die Kooperation der Forscherinnen untereinander zum Gegenstand haben.

Eine 4. Kategorie umfasst be-

schriebene negative Erfahrungen im Kontext der Forschungsprojekte.

Eine 5. Kategorie bilden Aussagen, die *sparkling moments* im Kontext der Mitwirkung an den Forschungsprojekten zum Gegenstand haben.

Eine 6. Kategorie stellen all jene Aussagen dar, die Lernerfahrungen von Studierenden, die an der AST-Studie II mitwirkten, in Bezug auf das RT umschreiben.

Eine 7. Kategorie bilden Erkenntnisse/Effekte der Mitwirkung bei einem Forschungsprojekt in Bezug auf Psychotherapieforschung und/oder wissenschaftliches Arbeiten.

Eine 8. Kategorie umfasst Aussagen rund um persönliche Auswirkungen der Mitwirkung an einem Forschungsprojekt. All jene Aussagen, die sich dieser Kategorie zuordnen lassen, können in folgende Subkategorien aufgeschlüsselt werden:

- in Aussagen, die auf Auswirkungen in der Wahrnehmung von Studierenden fokussieren,
- in Aussagen, die konzeptionelle Auswirkungen zum Thema haben,
- in Aussagen, die Auswirkungen auf ihre therapeutische Handlungskompetenz behandeln und
- in Aussagen, die auf Auswirkungen auf ihre persönliche Entwicklung/die Identität als Therapeutin Bezug nehmen.

Eine 9., letzte Kategorie bilden Beschreibungen/Aussagen, die praktische Implikationen der Forschungsprojekte in Zusammenhang mit der Ausbildung thematisieren.

3. ERGEBNISSE

3.1. WELCHE BEWEGGRÜNDE GEBEN STUDIERENDEN FÜR DIE TEILNAHME AN DEN FORSCHUNGSPROJEKTEN AN?

Im Kontext ihrer Reflexionen geben 23¹ Studierende einen Beweggrund/mehrere Beweggründe für ihr Mitwirken an einem der beiden Forschungsprojekte an. Am häufigsten werden globale Kategorien wie „Neugierde“ oder „Interesse“ genannt (10 Studierende). Die am zweithäufigsten genannte Kategorie ist jene der Verbesserung der eigenen therapeutischen Kompetenz, die von 8 Studierenden als Beweggrund angeführt wurde. So erhoffte sich etwa Studierende 8, „durch das genaue Beobachten besser benennen zu können, was in einem psychotherapeutischen Gespräch passiert und letztlich besser benennen zu können, was ich als Psychotherapeutin tue.“

¹ Für alle Studierenden wird im Folgenden unabhängig von ihrem Geschlecht eine weibliche Schreibweise verwendet.

Studierende 16 wünschte sich, genauer „festmachen zu können, was in Therapien wirkt.“ Studierende 23 verknüpfte mit ihrer Teilnahme die Hoffnung, „Details von Therapien besser erkennen zu können.“ Studierende 24 wünschte sich, „therapeutische Tun besser benennen zu können“ und durch ihr Beobachten zugleich ihr Interventionsrepertoire zu erweitern. Studierende 30 verband mit ihrer Teilnahme den Wunsch nach einer „Schulung“ der Beobachterposition und einem Trainieren „von (...) differenzierten Wahrnehmungen und deren Einordnung.“

6 Studierende geben an, dass die Mitarbeit an einem Forschungsprojekt eine erleichternde oder ihrem Lerntypus/Interesse mehr entsprechende Alternative

Studierende 8 erhoffte sich „durch das genaue Beobachten besser benennen zu können, was in einem psychotherapeutischen Gespräch passiert und letztlich besser benennen zu können, was ich als Psychotherapeutin tue.“

zur Abschlussarbeit darstellte, u. a. weil sie zeitlich leichter planbar oder mit dem Arbeiten im Team verbunden war. So beschreibt Studierende 22, dass sie ein *Learning-By-Doing-Typ* und Teamplayer sei und ihr daher die Teilnahme am Forschungsprojekt entgegenkomme. 5 Studierende führen ihr Interesse an Forschung/wissenschaftlicher Arbeit als Beweggrund an. Studierende 24 etwa beschreibt ihre Erwartung, durch die Teilnahme am Projekt ein „realistisches Bild von Forschungsprozessen zu gewinnen.“

3.2. WIE WERDEN DIE RAHMENBEDINGUNGEN DER FORSCHUNGSPROJEKTE BEWERTET? WIE WURDE DIE KOOPERATION MIT DER LEITUNG DER FORSCHUNGSPROJEKTE ERLEBT?

14 Studierende geben in ihren Reflexionsarbeiten an, die Rahmenbedingungen der Forschungsprojekte sowie die Kooperation mit der Leitung und dem Sekretariat positiv oder sehr positiv erlebt zu haben.

Die Kooperation mit der Leitung wird u. a. als „kollegiale Zusammenarbeit (...) auf Augenhöhe“ (Studierende 1), als „kompetent und gut vorbereitet“ (Studierende 5), als „empathisch und strukturiert“ (Studierende 6) konnotiert. Studierende 13 hebt die seitens der Lei-

tung erlebte Wertschätzung und die positive Feedback-Kultur hervor.

Studierende 18 wertet folgende Rahmenbedingungen als positiv: „den durchgehend wertschätzenden Umgang mit uns Studienteilnehmern, die Unterlagen und vorbereiteten Ratingbögen, die Einschulung und das Zutrauen der Leitung, dass wir das schon gut machen werden, die so hilfreiche Markierung des Beginns des RT in den Videos (...), das Vertrauen, am Wochenende und an freien Tagen alleine in der la:sf arbeiten zu dürfen.“ Studierende 19 erlebte insbesondere die „Qualitätszirkel (...) im Hinblick auf den Abstimmungsprozess bei Beobachtungsvariablen (als) sehr hilfreich.“

Studierende 21 bewertet die Atmosphäre im Rahmen des Forschungsprojekts als „professionell, kompetent, entspannt“. Studierende 22 hebt hervor, dass zu Beginn ein „guter Einblick in das Forschungsprojekt“ gewährt wurde und Mühen und Herausforderungen, die damit verbunden waren, offen angesprochen wurden. Zudem beschreibt sie die Leitung als „immer sehr gut vorbereitet“ und als unterstützend bei gegebenen Anliegen und Fragen: „Die regelmäßigen Meetings mit dem Organisationsteam und den Forschungsteams, die zum gegenseitigen Austausch von Fragen, Meinungen und gewonnenen Erkenntnissen angesetzt wurden, empfand ich als eine gute Mischung zwischen produktiv, informativ und entspannt in wertschätzender Atmosphäre.“

Der positive Beitrag des Sekretariats und der hier geleistete technische Support werden von 4 Studierenden hervorgehoben.

3.3. WIE WURDE DIE KOOPERATION DER FORSCHERINNEN UNTEREINANDER ERLEBT/WAHRGENOMMEN?

20 Studierende nehmen in ihren Reflexionen Bezug auf die Kooperation mit Kolleginnen. 19 Studierende heben die positive Qualität dieser Kooperation hervor, eine Studierende bezeichnete die „schwierige Terminfindung“ als negativen Aspekt der gemeinsamen Kooperation.

Die Kooperation mit Kolleginnen wird mit folgenden Attributen verknüpft: konsensuell bzw. konsensorientiert, kooperativ, bereichernd, lehrreich, produktiv, fruchtbar, kollegial, unkompliziert, respektvoll, achtsam, spannend, befruchtend, engagiert, konzentriert, wertschätzend, lebendig, abwechslungsreich, offen, konstruktiv, kreativ, humorvoll.

„Ich habe diese Treffen mit meinem Kollegen“ – so etwa Studierende 22 – „immer als sehr angenehm und harmonisch empfunden. Wenn wir uns mal nicht ganz einig waren, haben wir uns z. B. bestimmte Sequenzen eines Videos noch einmal angesehen, beobachtet und,

wenn es erforderlich war, auch diskutiert. Wir haben immer zu einem Konsens gefunden. Die Arbeit als Team fand immer in einem respektvollen und wohlwollenden Rahmen statt. Es gab nie auch nur den Ansatz eines Streits noch negativer Stimmung, – ganz im Gegenteil – ich hatte das Gefühl, dass unsere Arbeitstreffen für das Projekt eine willkommene Abwechslung für unseren stressigen Arbeitsalltag waren und uns auch Spaß machten.“ Weiters beschreibt sie eine Erfahrung der „geteilten Freude“ über das gemeinsame Arbeiten. Studierende 23 führt aus, dass die „sehr anregenden und wertvollen Diskussionen (...) nochmals meinen Fokus weiteten und mir neue, da von anderen gedachte, Zugänge und Sichtweisen eröffneten“. Zudem brachte für sie das Zusammenarbeiten von Forschenden aus unterschiedlichen Ausbildungslehrgängen „zusätzliche Farbe in den Rating-Alltag.“ Für Studierende 30 waren die „unterschiedlichen Ratingprozesse (...) auch eine Übung, etwas als Sichtweise oder Denkmöglichkeit stehen zu lassen und nicht nur nach Eindeutigkeit zu streben.“ Für Studierende 34 bildeten insbesondere „das Austauschen und Aushandeln, das Erklären und Deklarieren und dann das Abstimmen und Ausformulieren (...)“ die interessantesten Aspekte an gemeinschaftlichem Arbeiten.

3.4. WELCHE NEGATIVEN ERFAHRUNGEN IM KONTEXT DER FORSCHUNGSPROJEKTE WERDEN BESCHRIEBEN?

Insgesamt 10 Studierende geben in ihren Reflexionen auch negative Erfahrungen im Kontext der Mitwirkung an einem Forschungsprojekt an.

5 Studierende erlebten die im Rahmen der AST-Studie I nach Anlaufen des Projekts getroffene Entscheidung, die Videos vor dem Raten zu transkribieren, als belastend.

6 Studierende erwähnen die zum Teil schlechte Tonqualität mancher Therapievideos. Eine Studierende beschreibt die technischen Anfangsprobleme mit dem Videoportal als negative Erfahrung.

3 Studierende beschreiben negative Erfahrungen im Zusammenhang mit den Kodierungsvariablen: „Unschärfen in (...) den Kodierungsvariablen wurden“ – so Studierende 26 – „erst mit der Zeit beseitigt“. Studierende 32 hätte sich gewünscht, dass „die Items vorweg genauer abgegrenzt werden sollten.“ Studierende 28 hält in ihrer Reflexion fest: „Ganz schwierig fand ich beim Zuhören und Zusehen (...) die Beurteilung, was tatsächlich als Reaktion auf das vom RT Gesagte gesehen werden kann. Einerseits bezieht sich ja schon das RT auf die davor stattgefundene Stunde und auf die benützten Worte und beschriebenen Erlebnisse. Wenn dann der Klient oder der Therapeut etwas aufgreift

kann unklar bleiben, ob er sich auf das RT bezieht oder auf das Gespräch. Ähnlich schwierig (...) fand ich die affektive Reaktion der Klienten einzuordnen. Zeigt ein Klient z.B. die affektive Berührung, wütend zu sein und war es schon zuvor in der Stunde, dann bleibt offen, ob das RT ihn affektiv erreicht hat.“

2 Studierende beschreiben Erfahrungen der „mangelnden Klarheit in der Projektorganisation“: „Die unterschiedlichen Angaben zum Abgabetermin“ – so Studierende 28 – „sorgten für erhebliche Verwirrung und machten großen Druck.“ Studierende 32 formuliert Ähnliches: „Im Bereich der Organisation (...) hätte ich mir gewünscht, alle wichtigen Termine (...) gleich zu Beginn zu erfahren (...). Ich persönlich hätte es fairer und leichter planbar empfunden, wenn jedes Team von Beginn an gleich viele Videos zu raten erhalten hätte. Das hätte mühsame Diskussionen um Stunden und große Unterschiede im angegebenen Zeitaufwand pro Video ersparen können. Außerdem ist so die *workload* von Anfang an überblickbarer. Die ist sowohl für die persönliche Planung, als auch für die grundsätzliche Entscheidung über eine Teilnahme an der Studie essentiell.“

3.5. GAB ES SPARKLING MOMENTS IM KONTEXT DER MITWIRKUNG AN DEN FORSCHUNGSPROJEKTEN, UND WENN JA, WELCHE?

Jedes menschliche Leben birgt – so White (2010) – *sparkling moments* in Form besonderer und besonders bedeutungsvoller Augenblicke/Erfahrungen/Erkenntnisse. Zuweilen sind *sparkling moments* Gegenstand von Therapiegesprächen, und zuweilen ergeben sie sich für Klientinnen, Therapeutinnen oder auch Beobachterinnen im Kontext von Therapiegesprächen. In den Reflexionen von 5 Studierenden finden sich Beschreibungen von *sparkling moments* bzw. von bedeutsamen Erfahrungen/Erkenntnissen von Forscherinnen.

So formuliert Studierende 8 die aufgrund des genauen Ratings entstandene Erkenntnis, dass „Entschleunigung (...) gut (tut): „Beim Raten war es immer wieder erstaunlich, wie wenig scheinbar – von außen betrachtet – passiert, und gleichzeitig passiert so viel. „Weniger ist mehr“ ist eine der einprägsamen Lernerfahrungen des Forschungsprojektes. „In meiner eigenen therapeutischen Arbeit versuche ich, mich immer daran zu erinnern, wenn ich einen gewissen ‚Leistungsdruck‘ spüre, schnell ‚etwas Tolles‘ bewirken zu müssen.“ An anderer Stelle hebt die Studierende hervor, „wie wichtig Empathie ist, um korrigierende Beziehungserfahrungen machen zu können. Wie entlastend es ist, wertschätzend angenommen zu werden, war in den Gesprächen deutlich spürbar. Was mir durchgehend besonders aufgefallen ist, ist diese unglaubliche Fein-

heit der Haltung, durch die Empathie vermittelt wird.“ An einer weiteren Stelle hält sie fest: „Ich dachte bei Intervention tendenziell immer an etwas ‚Größeres‘ – diese Sichtweise hat sich durch die Studie verändert. Für mich hatten alle Items interventiven Charakter. Der Fokus hat sich im Zuge des Forschungsprojektes von ‚wo/was ist (offensichtliche) Intervention?‘ zu ‚Was tut sich sonst noch/dazwischen?‘ verschoben.“

Eine ähnliche Erkenntnis beschreibt Studierende 16: „Wie in so vielem, so auch bei Therapie, kommt es vor allem auf die stummen Zwischentöne an, auf die unsichtbaren Berührungen, die oft wirklich viel bewegen und bewirken.“

Die Markierung eines *sparkling moments* findet sich auch in der Reflexion von Studierender 25: „Je mehr Videos man ratet, je öfter man eine Szene ansieht, anhört und wahrnimmt, desto geschärfter werden die Sinne. Ist es zu Beginn noch mühevoll (...), so stellt sich mit der Zeit eine Art ‚umfassende Wahrnehmung‘ ein, ein Blick für die Situation an sich (...). Wenn man etwas oft genug macht und sich gewisse Szenen x-mal anschaut, hat man plötzlich das Gefühl, man ‚kann’s‘. Wenn man plötzlich etwas nicht nur hört, sondern auch versteht und zuordnen kann (...), dann stellt sich ein bisschen ‚Hochgefühl‘ ein.“

Studierende 33 formuliert als *sparkling moment* die Erfahrung der zunehmend sicheren „Wahrnehmung dafür, was ein angemessener Unterschied für den Klienten sein könnte.“

Studierende 23 beschreibt als „eines der Glanzlichter“ ihre Mitwirkung an der Präsentation des Forschungsprojektes (*der AST-Studie I; Anm. d. Verf.*) im Rahmen einer Fachtagung zu praxisorientierter Psychotherapieforschung und stellt sie mit der hier erfahrenen Anerkennung seitens der Tagungsteilnehmerinnen in Zusammenhang: „Im Saal des Ministeriums das Messen unserer gemeinsamen Forschungsarbeit mit der Tätigkeit anderer, teils internationaler Universitäten, Vereine und Institutionen miterleben zu können, öffnete mir nochmals die Augen für die Wirkung und Tragweite dieses Forschungsprojektes und erfüllte mich mit großem Stolz, dabei gewesen zu sein.“

3.6. WELCHE LERNERFAHRUNGEN WERDEN VON DEN STUDIERENDEN, DIE AN DER AST-STUDIE II MITWIRKTEN, IN BEZUG AUF DAS RT BESCHRIEBEN?

7 jener Forscherinnen, die an der AST-Studie II mitwirkten, berichten von spezifischen Lernerfahrungen in Bezug auf das RT.

Studierende 1 beschreibt ihre durch das Forschungsprojekt erhöhte „Wertschätzung für das RT als interventives Instrument“ – sie bewertet es als ein „gutes

Instrument zur Förderung von ausgewogenen Sichtweisen und zur Betonung der therapeutischen Neutralität“ sowie als wichtiges Instrument der Qualitätssicherung für Therapeutinnen.

Studierende 2 hebt ihre auf Basis des Ratens gewonnene Erfahrung hervor, „dass sich Klienten durch die bekundete Wertschätzung bestärkt fühlen, dass ihnen eigene Ressourcen erst wieder ins Bewusstsein gerufen wurden und durch Aufzeigen von eventuellen anderen Möglichkeiten ihr Handlungsspielraum erweitert wurde“.

Studierende 5 beschreibt eine Übertragung ihrer Erfahrungen aus dem Forschungs- auf den Praxiskontext – sie lud im Rahmen ihrer Praxis nach dem Forschungsprojekt Kolleginnen „für eine oder mehrere reflektierende Sequenzen während eines Familiengesprächs“ ein – „mit dem Ergebnis, dass die Gespräche differenzierter, vielschichtiger, an Aspekten reicher und auch reicher an möglichen Lösungswegen wurden.“

Studierende 9 hielt in Bezug auf das RT die Erkenntnis fest, „dass ‚weniger oft mehr‘ ist: Klientinnen konnten sich auf ein großes inhaltliches Feedback nicht konzentrieren und sich dieses auch nicht merken. ‚Kurz und prägnant‘ war wirksamer als zu viel Input. Interessant war auch zu beobachten, welcher Inhalt des Gesprochenen des RT den Klientinnen im Gedächtnis blieb und sie berührte – oftmals etwas ganz anderes, als ich dachte.“ Eine ähnliche Erfahrung – bezogen auf das eigene Mitwirken an RTs – beschreibt Studierende 27. Studierende 26 erläutert, dass sie die „vielseitige Verwendungsmöglichkeit und den ‚Schatz‘, den das RT darstellt“, durch das Forschungsprojekt mehr schätzen gelernt habe.

Studierende 30 fasst ihre Erkenntnis in Bezug auf das RT wie folgt zusammen: „Der Benefit (*des RT; Anm. d. Verf.*) für die Therapeutin und die Bereicherung für das Therapiesetting ist mir bewusster geworden. Die (...) Überlegungen sowie das mögliche Erhellung von blinden Flecken und das Einführen von neuen Geschichten erweitern den Aufmerksamkeitsfokus und weiten den Blick (...). Das RT ist auch eine feine und sehr praxisrelevante Übungsebene für angehende Therapeutinnen. Sie üben ein, (...) präzise Worte für die zentralen Themen oder das Ausgelassene zu finden, sich berühren und anregen zu lassen für neue Geschichten; entschleunigtes Arbeiten in einer schnellen Welt.“

3.7. WELCHE ERKENNTNISSE/EFFEKTE WERDEN IN BEZUG AUF FORSCHUNG BESCHRIEBEN?

9 Studierende berichten in ihren Reflexionen von Erkenntnissen und Auswirkungen in Bezug auf Forschung bzw. wissenschaftliches Arbeiten. Emotionale

Erfahrungen/Erkenntnisse werden hier ebenso angesprochen wie kognitive Erfahrungen/Einsichten.

Emotionale Erfahrungen im Zusammenhang mit For-schen werden von 3 Studierenden beschrieben. Studierende 2 beschreibt ihre „Freude, einmal eine Forscherin zu sein und zu neuen Erkenntnissen beizutragen“. Studierende 8 vergleicht das Transkribieren in ihrer Reflexion mit einer Meditation oder Achtsamkeitsübung: „Es kam mir immer wieder wie eine Übung für den therapeutischen Prozess selbst vor: Langsamkeit, Ausdauer, Geduld, kleine Schritte, um zu einem Ergebnis zu kommen.“

4 Studierende geben an, dass sich ihr Interesse an Psychotherapieforschung nach dem Forschungsprojekt verstärkte. Studierende 6 formuliert ihre Erkenntnis, dass „positive Rahmenbedingungen“ bzw. eine gute Arbeitsatmosphäre für das Forschen zentral bedeutsam sind. Studierende 13 sieht einen Erkenntnisgewinn in ihrem „Verständnis von Forschung als regelhaften Vorgang.“ Studierende 28 beschreibt ihre Erfahrung mit folgenden Worten: „Ich habe einen Beitrag zur Qualitätssicherung in der Psychotherapie geleistet, was mir wirklich sehr am Herzen liegt. Menschen kommen – verunsichert (...) und verzweifelt darüber, dass sie mit

„Es kam mir immer wieder wie eine Übung für den therapeutischen Prozess selbst vor: Langsamkeit, Ausdauer, Geduld, kleine Schritte, um zu einem Ergebnis zu kommen.“

ihrem Leben (...) nicht (alleine) zurande kommen – zu uns. Sie sind mutig und bringen damit ein sehr großes Vertrauen auf. Sie zeigen uns ihr Inneres. In meinen Augen gibt es wenig Wertvolleres, aber auch wenig Zerbrechlicheres. Die Überprüfung, ob wir auch bestmöglich arbeiten und die Erforschung, wie wir es noch besser machen können, halte ich daher für essentiell.“

Studierende 33 fokussiert in ihrer Reflexion auf die Risiken, die mit Therapieforschung einhergehen: „Die Idee (...), das RT zu professionalisieren und eventuell Standards zu schaffen, erachte ich für grundsätzlich sinnvoll (...). Wirksamkeitsstudien (können) einen Beitrag zur Steigerung der Effizienz von RTs und von Therapien (leisten), und Argumente für die Finanzierung von Therapien an sich liefern und in weiterer Folge die Überzeugungsarbeit gegenüber Therapie-Skeptikern unterstützen. Ich habe jedoch Bedenken, dass durch die Standardisierung die Vielfalt (...) der Gestaltung des RTs eingeschränkt wird. Meiner Beobachtung nach

birgt gerade die Vielfalt ein sehr großes Lernpotenzial und eine Orientierung für die Entwicklung der eigenen Therapeutenpersönlichkeit und des eigenen Stils innerhalb der systemischen Therapierichtung.“

3.8. WELCHE POSITIVEN UND NEGATIVEN PERSÖNLICHEN AUSWIRKUNGEN IN FOLGE DER MITWIRKUNG AN EINEM FORSCHUNGSPROJEKT WERDEN BESCHRIEBEN?

26 Studierende berichten in ihren Reflexionen in teilweise sehr differenzierter Weise über positive Auswirkungen der Mitarbeit an den beiden Studien. Negative Auswirkungen werden nicht berichtet, was natürlich auch mit dem oben beschriebenen Kontext der Reflexionsarbeiten in Zusammenhang stehen kann. Die angeführten positiven Auswirkungen beziehen sich auf das eigene Wahrnehmen, auf das konzeptionelle Verständnis von (systemischer) Therapie, auf die eigene praktische Kompetenz als Therapeutin sowie die persönliche Entwicklung/Identität als Therapeutin.

3.8.1. AUSWIRKUNGEN HINSICHTLICH DER WAHRNEHMUNG

14 Studierende beschrieben, dass das Mitwirken am Forschungsprojekt ihre Wahrnehmung unterschiedlicher Aspekte von Therapie in positiver Weise förderte. Studierende 3 beschreibt eine Erfahrung der „Schärfung von (...) Sensibilität“ in Form eines „sensibleren Hinhörens und achtsam-Seins in Bezug auf (teilweise fast nicht erkennbare) Inhalte und den Prozess.“

Studierende 5 beschreibt sich als vermittelt des Forschungsprojekts „feiner in der Wahrnehmung und der Bewertung: Ich bewerte differenzierter, mein Blickwinkel, meine Zugangsweise hat sich auf jeden Fall erweitert, ich bin sicher noch aufmerksamer als sonst geworden, habe gelernt, auch die ‚Töne zwischen den Zeilen‘ vermehrt wahrzunehmen, kann Gestik, Ausdruck bzw. Körpersprache im Allgemeinen noch besser bzw. bewusster im Blick behalten.“

Studierende 8 hält fest, dass sie sowohl „vermehrt auf die leisen Zwischentöne der Klientinnen“ als auch auf die eigenen Kommunikationsbeiträge achtet.

Für Studierende 9 realisierte sich das Mitwirken am Forschungsprojekt als „Einüben in exaktes Hinhören.“ Sie führt weiter aus: „Das genaue Hinschauen war hervorragend dafür geeignet, Langsamkeit einzubringen. Ich achtete wesentlich mehr auf die Mimik, die Gestik, die Körperhaltung und auf das Gesprochene.“

Für Studierende 10 barg die Mitarbeit am Projekt den „Gewinn der Erweiterung der Aufmerksamkeit (...) sowie eine damit verbundenen Schulung der Sinne im Beobachten.“ In ähnlicher Weise hält Studierende 13

fest, dass das Projekt das „ganz genaues Beobachten von therapeutischem Handeln“ schärfte.

Studierende 14 beschreibt das Einüben eines „schärferen Blicks“, Studierende 15 ein vermehrtes „Entdecken von Feinheiten“. Studierender 23 half das wörtliche Transkribieren, „gute, dem Therapieverlauf dienliche Formulierungen“ zu erkennen. Für Studierende 27 schärfte das Projekt „den Blick für das, was in der Therapiestunde stattfindet und wesentlich ist für den weiteren Verlauf.“ Studierende 28 hält fest, dass sich ihre „Wahrnehmung (...) extrem verfeinert (hat).“ Studierende 29 beschreibt, dass sie nach dem Projekt sensibler auf Reaktionen von Klientinnen achtet. Studierende 31 beschreibt das Projekt als „Schulung der therapeutischen Wahrnehmung im Hinblick auf therapeutische Mikrointerventionen“. Für sie stellten die „(...) zu Tage getretenen Aspekte, die Vielfalt der Argumente und der Versuch der Klärung den lustvollen Teil des Ratens (dar). Dies waren bereichernde Übungen und Lernerfahrungen in der Weitung der Wahrnehmung und der Möglichkeiten und weg von der Suche nach Eindeutigkeit.“

Studierende 33 erlebte das Forschungsprojekt als „gute Schulung meiner akustischen Wahrnehmung“ bzw. als „Entschleunigung – um die Worte des Klienten genau zu erfassen und diese nicht zu voreilig in meinen eigenen, sondern in den Kontext des Klienten einzuordnen. Dabei nehme ich wahr, dass diese Haltung den Therapieprozess verlangsamt und ein detaillierteres Bild von der Welt des Klienten bei mir erzeugt.“

3.8.2. KONZEPTIONELLE AUSWIRKUNGEN

10 Studierende geben in ihren Reflexionen positive Auswirkungen ihrer Teilnahme an einem Forschungsprojekt auf ihr konzeptionelles Verständnis (systemischer) Therapie an.

Studierende 1 konstatiert ein zunehmendes „Gehalten werden dafür, wie viele einfache und kurze Interventionen genutzt werden können.“ Studierende 3 beschreibt einen Zuwachs in der Fähigkeit, „Interventionen zu erkennen, zu benennen und abzugrenzen (...)“. Für Studierende 8 wurde durch ihr Mitwirken unter anderem „klar (...), welche enorme Bedeutung nonverbale Kommunikation in der Vermittlung von Empathie hat.“

Studierende 13 beschreibt ein durch das Projekt erweitertes Verständnis des therapeutischen Tuns – Forschen brachte „Aufmerksamkeit in mein eigenes therapeutisches Tun. Ich erkannte meine Freundlichkeit als ein *Bemühen um guten Rapport*, meine Vorsicht in Bezug auf das Werten von hilfreich und weniger hilfreich als *Behandeln des Klienten als Experten für sich selbst*, mein neugieriges Nachfragen nach Beziehungen (...) als *Exploration der Lebensumstände* etc.“

Studierende 16 beschreibt, dass mancher während der Ausbildung vermittelte theoretische Input erst durch das Forschungsprojekt verständlich wurde.

Studierende 22 beschreibt eine Erfahrung der „Horizontenerweiterung“, die „neue Sichtweisen auf Therapie“ eröffnete.

Für Studierende 23 schärfte „die genaue minutiöse Konzentration auf das Therapieverhalten sehr erfahrener Lehrtherapeutinnen im Rating (...) einerseits meinen Blick bezüglich Details im Therapiegesprächsverlauf, und andererseits zeigte es mir auch die Verlaufsphasen

„... Entschleunigung – um die Worte des Klienten genau zu erfassen und diese nicht zu voreilig in meinen eigenen, sondern in den Kontext des Klienten einzuordnen. Dabei nehme ich wahr, dass diese Haltung den Therapieprozess verlangsamt und ein detaillierteres Bild von der Welt des Klienten bei mir erzeugt.“

innerhalb des Therapiegesprächs auf. Ohne die exakte Klassifizierung nach Items hätte ich wichtige Wirkfaktoren wahrscheinlich schwerer wahrgenommen, übersehen oder gar nicht erkannt. Auch die gleichzeitige Wirksamkeit verschiedener Wirkfaktoren war beeindruckend und für mich wichtig zu erkennen.“

Studierende 24 beschreibt, nach dem Forschungsprojekt „viele der therapeutischen Verhaltensweisen mit dem jeweiligen Fachbegriff benennen zu können.“

Studierende 28 konstatiert einen Zugewinn an „Beweglichkeit im geistigen Feld der Interventionsmöglichkeiten.“

Für Studierende 31 eröffnete das Forschungsprojekt „unterschiedliche Bedeutungsebenen im therapeutischen Prozess“; zudem erleichterte es ihr „das Erkennen konzeptioneller Muster und Denkmodelle.“

3.8.3. AUSWIRKUNGEN HINSICHTLICH DER HANDLUNGSKOMPETENZ

12 Studierende beschreiben in ihren Reflexionen positive Auswirkungen der Mitwirkung an einem Forschungsprojekt auf das eigene therapeutische Handeln bzw. ihre Handlungskompetenz.

Studierende 3 fasst ihren Zuwachs an Handlungskompetenz wie folgt zusammen: „Meine (...) Arbeit im Re-

flektierenden Team hat sich sicherlich verändert, zumal ich jetzt ein größeres Augenmerk darauf lege, Inhalte in der Form adaptierter RLI-Items einzubauen und das Gespräch dialogisch(er) zu gestalten.“

Studierende 4 beschreibt folgende Auswirkung: „Für meine Arbeit als Therapeutin nehme ich mir mit, in Sitzungen (...) genauer auf nonverbale Reaktionen der Klientinnen zu achten und sensibler wahrzunehmen, wie das Gesagte aufgenommen wird.“ In diesem Zusammenhang hebt sie auch die „Lernerfahrung“ hervor, „behutsam vorzugehen und eher in der Möglichkeitsform und im Dialog zu bleiben.“

Für Studierende 8 besteht eine praktische Auswirkung in der Bedeutung des „Zusammenfassens“: „Zusammenfassen, Zusammenfassen, Zusammenfassen ... – auch wenn Zusammenfassen etwas ist, von dem ich relativ sicher bin, es regelmäßig zu tun im Gespräch, so haben mir die Beobachtungen im Rahmen des Projektes eindrücklich gezeigt, wie angenehm dieses Zusammenfassen auch nur beim Zusehen ist; wie Dinge sich dadurch noch einmal setzen können, vielleicht nur eine Spur anders formuliert einen neuen Lichtstrahl auf etwas werfen; wie sie das Tempo manchmal angenehm verlangsamen.“

Sie nimmt an sich selbst einen Zuwachs an „Mut zur Pause“ wahr. Als weiteren Effekt hält sie fest: „Das genaue Beobachten der Therapiegespräche hat mich bestärkt, eigenen ‚Unsicherheiten‘ bzw. anderen Einschätzungen Ausdruck zu verleihen (‚Weiß nicht, ob Sie etwas damit anfangen können, aber...‘; ‚habe Zweifel, dass...‘, ‚bin nicht sicher, dass...‘) und einfach zu schauen, ob es ‚auf fruchtbaren Boden fällt‘ oder nicht (...). Wesentlich gestärkt worden ist das Vertrauen in die Evaluation. Ich erlebe die Evaluation sowohl für die Klientinnen als Hilfe, darüber nachzudenken und auszusprechen, was hilfreich bzw. weniger hilfreich war, als auch für mich als Therapeutin als wertvolles Instrument, vor allem bei Zwischenevaluationen gegebenenfalls Anpassungen vorzunehmen.“

Studierende 9 fasst die Auswirkungen des Forschungsprojekts wie folgt zusammen: „Den AST-Therapeutinnen beim Arbeiten zuzusehen war sehr lehrreich. Ich konnte verschiedene Arbeitsweisen beobachten, etwa eine sehr strukturierte und klassisch systemische Herangehensweise. Ebenso konnte ich die Wirkungsweise von etlichen bereits im Kurs gelernten Interventionen, die ich selbst noch nicht angewendet hatte, beobachten.“

Studierende 16 half das Transkribieren, „selbst ein bisschen das Tempo rauszunehmen. Bei der Vielzahl

an „Ahas, Hms, Mhms, Jas“ wurde mir bewusst, wie groß diese kleinen Bemerkungen eigentlich sind, wie viel Nähe diese „Lückenfüller“ eigentlich bringen bzw. wie sehr sie mir in der Interaktion fehlen.“

Studierende 17 hält als persönliche Lernerfahrung fest, dass „Langsamkeit förderlich sein kann und ein ganz genaues Nachfragen und immer wieder Begriffe erklären lassen hilfreich ist, um genau verstehen zu können, was der Klient meint und was ihn beschäftigt.“

Studierende 18 stellt einen durch das Forschungsprojekt bedingten „Lernzuwachs im therapeutischen Wording“ fest.

Für Studierende 20 erweiterte die Mitarbeit am Forschungsprojekt die „Ideen, was für Klientinnen nützlich sein könnte“ wie auch ihr persönliches „Handwerkszeug“.

Studierende 21 hält als Praxisimplikation fest: „Ich möchte (...) in meiner weiteren therapeutischen Arbeit versuchen, (...) „Überraschungen“ bei Klientinnen zu erzielen - durch systemische Interventionen, die einen Abstand zum oftmals erlebten Leidensdruck ermöglichen.“

Studierende 22 beschreibt, dass das Mitarbeiten am Forschungsprojekt sie darin förderte, „in Therapien mutiger zu sein und ungewöhnliche Fragen zu stellen, um *sparkling moments* anzuregen.“

Studierende 28 beschreibt als „sehr großer Gewinn für mein Tun in der Praxis, dass mir durch das so häufige Durchgehen der Interventionsitems (...) die Interventionen viel präsenter und klarer abrufbar sind (...). Ich habe eine Art ‚Interventionsmap‘ im Kopf, sodass mir mögliche Interventionen schneller in den Sinn kommen. Durch dieses langsame, genaue ‚Befühlen‘ von Worten und Interventionen sind mir die Struktur oder die Eigenschaften spezifischer Interventionen deutlicher geworden. Ich ‚kenne‘ sie besser. Ich wende sie daher öfter an. Ich bin also lösungsorientierter, oder mir ist es bewusster als früher. Fast wichtiger ist aber, dass ich mir seit diesem ganz genauen Zuhören und Einschätzen viel bewusster darüber bin, was ich selbst im Therapiesetting sage. Es hat also zu einem bewussteren Arbeiten geführt (...).“

Für Studierende 32 barg das Forschungsprojekt „Einsichten, die auch für mich als Therapeutin von großer Bedeutung sind (...). In der Therapie ist es sehr wichtig, sich Begriffe genau vom Klienten erklären zu lassen, um zu verstehen, was er darunter versteht (...). Diese Erkenntnisse möchte ich mir immer wieder in Erinnerung rufen.“

3.8.4. AUSWIRKUNGEN HINSICHTLICH DER PERSÖNLICHEN ENTWICKLUNG/IDENTITÄT ALS THERAPEUTIN

7 Studierende fokussieren in ihren Reflexionen auf

persönliche Entwicklungsprozesse, die mit dem Forschungsprojekt einhergingen.

Für Studierende 4 bildete die Mitwirkung am Projekt eine markante Vergewisserung, dass sie im Rahmen ihrer Ausbildung eine „klare Therapeutinnen-Identität“ entwickelte und eine konkrete Vorstellung davon hat, wie sie „mit Klientinnen umgehen will“.

Auch Studierende 8 beschreibt ein „Bewusstwerden bzw. eine Festigung der therapeutischen Identität“ durch die Mitarbeit am Forschungsprojekt: „Es ist schön zu sehen, wie vertraut mittlerweile Ablauf und Fragestellungen geworden sind, und gleichzeitig gibt es doch immer wieder etwas Neues, das auffällt, eine interessante Frage, Redewendung etc. Ich merke, dass ich mich mittlerweile in meinem eigenen therapeutischen Tun mit wesentlich mehr Sicherheit (...) bewege.“ Sie erlebte das Forschungsprojekt zudem als „Mahnung, bescheiden zu bleiben.“ Als weiteren Effekt beschreibt sie eine Erfahrung der zunehmenden Sicherheit „in dem, was ich tue.“

Studierende 11 konnotiert das Forschungsprojekt als „erheblichen Beitrag zu meiner persönlichen Entwicklung als Psychotherapeutin (...) - ich konnte hautnah erleben und erkennen, wie unterschiedlich Menschen beobachten und zuhören, aber auch wahrnehmen und reflektieren.“ Der Austausch über das Raten ermöglichte ihr, „einmal mehr zu erleben, wie ich mir durch meine Beobachtungen meine Wirklichkeit selbst konstruiert habe. Hier wurde mir wieder einmal bewusst, wie beeinflussbar wir in unserer Wahrnehmung und Beobachtung und somit in unserer Bewertung sind und wie sehr diese auch von der jeweiligen Situation und auch von der persönlichen Verfassung abhängen.“

Für Studierende 13 bestehen die Auswirkungen des Projekts unter anderem in ihrem „persönlichen Wachstum“ und in der Erweiterung des eigenen Rollenverständnisses als Therapeutin.

Für Studierende 22 ist das Mitwirken am Projekt mit einer Erfahrung der „Abrundung“ verknüpft: „Mein Ausbildungsende (fühlt) sich durch dieses aktive Forschen und die gewonnenen Erkenntnisse ‚akademischer‘ und ‚runder‘ (an).“

Für Studierende 23 förderte das Transkribieren unter anderem „die eigene Ausdauer (...) und das Dranbleiben an einer Sache“. Zudem linderte „die Möglichkeit der detaillierten Analyse von Lehrtherapien (...) etwas von der Ungewissheit der späteren Praxis“, indem es „das manchmal Große und Unbekannte an Therapie in kleine, handhabbare, angstfreie, überschaubare Puzzleleile zerlegt, die gesamt dann wieder ein einheitliches, leichter zu nehmendes Bild für mich ergaben (...). Nicht mehr das unbekanntes Große, das da im Rahmen einer Therapiesitzung auf mich zukommen könnte, steht nun im Vordergrund, sondern die vielen

kleinen, leichter handhabbaren Schritte, Unterschiedsbildungen.“ Das Projekt erwies sich für sie so als „der fehlende Teil zur Ganzwerdung als Therapeut“.

Für Studierende 24 barg das Projekt die „Bestätigung, dass ich die richtige Fachrichtung gewählt habe.“ Darüber hinaus zeigte ihr „die Analyse der Gespräche (...), wo ich mich in den nächsten Jahren entwickeln kann.“

3.9. PRAKTISCHE IMPLIKATIONEN

10 Studierende beschäftigten sich in ihren Reflexionen mit praktischen Implikationen der beiden Forschungsprojekte. Bei jenen Studierenden, die in der AST-Studie II mitwirkten, steht hierbei das RT im Mittelpunkt. Für eine RT-Schulung der neuen AST-Praktikanten sprechen sich insgesamt 8 Studierende aus.

Studierende 33 erachtet es zudem für sinnvoll, „wenn die Lehrtherapeuten in der Vor- und Nachbesprechung intensiver auf das RT eingehen würden.“

Für Studierende 19 macht es „aufgrund der gemachten positiven Erfahrung im Rahmen des Forschungsprojektes (...) viel Sinn, wenn ein Themenkomplex „Forschung mit der Gruppe“ in das Curriculum der la:sf integriert würde. Man würde in der Ausbildung eben nicht nur über Forschungsergebnisse lesen, sondern auch die Herausforderungen der Forschung auch am eigenen Leib spüren können. „Darüber hinaus sehe ich durch Forschung in einer interdisziplinären Gruppe den Vorteil, dass eine stärkere Vernetzung über die einzelnen Lehrgänge hinweg erfolgen kann. Die bisher eingesetzte Vorgehensweise fand ich sehr gut: zentrale Vorgabe von Forschungsthema und -design und dezentrale Datenerhebung und Reflexion. Ich fand es sehr spannend, dass bei diesem Forschungsdesign in weiten Bereichen viel Diskussion und Abstimmung in den Qualitätszirkeln erfolgte und eine trockene Materie des Ratens mit viel Leben bereichert wurde.“

4. FAZIT

Die Tatsache, dass bei den beschriebenen Beweggründen am häufigsten jener der „Verbesserung/Erweiterung der eigenen therapeutischen Kompetenz“ genannt wird, verweist auf die hohe Praxisorientierung der Studierenden und ihre Hoffnung, durch Forschen hilfreiche Therapeutinnen zu werden.

Erfreulich finden wir die überwiegend (stark) positive

Bewertung der Rahmenbedingungen der Forschungsprojekte bzw. der Kooperation mit der Leitung der Forschungsprojekte sowie der Kooperation der Forscherinnen untereinander.

Beschriebene negative Erfahrungen im Kontext der Forschungsprojekte beziehen sich auf technische Aspekte, wie etwa die Tonqualität der gerateten Videos, auf Unschärfen in der Operationalisierung der zu ratenden Items wie auch auf Problemstellungen in den Forschungsdesigns, die erst im Verlauf der beiden Studien zu Tage traten. In all diesen Bereichen können wir als Projektverantwortliche dazulernen.

Bewegend finden wir, dass einzelne Studierende *sparkling moments* – besondere und besonders bedeutungsvolle Augenblicke/Erfahrungen/Erkenntnisse – in ihren Reflexionen festhielten, gleich, ob sie sich auf Empathie, auf interventives Handeln, auf Taktung oder andere Aspekte der therapeutischen Kommunikation beziehen.

Die Reflexionen jener Studierenden, die an der AST-Studie II mitwirkten, verdeutlichen, dass das Vorgehen/Setting des RTs für sie deutlich an Bedeutung gewonnen hat. Offensichtlich ermutigte das Forschungs-

Die Mitwirkung am Forschungsprojekt trug aus Sicht der Mitwirkenden nicht nur zu einer differenzierteren Wahrnehmung unterschiedlicher Aspekte der Kommunikation eines Therapiesystems bei, sie barg auch persönliche Lernerfahrungen in Bezug auf die therapeutische Rolle und Identität.

projekt Studierende auch dazu, in der eigenen Praxis mit einem RT zu arbeiten oder dieses fallweise zu nutzen.

Die Mitwirkung am Forschungsprojekt trug aus Sicht der Mitwirkenden nicht nur zu einer differenzierteren Wahrnehmung unterschiedlicher Aspekte der Kommunikation eines Therapiesystems sowie zu inhaltlich-konzeptionellen Erkenntnissen bei, sie barg auch persönliche Lernerfahrungen in Bezug auf die therapeutische Rolle und Identität. Viele Studierende stufen sich nach der Mitwirkung an einer der Studien als differenzierter, feiner, genauer, achtsamer, u. a. in ihrer Wahrnehmung, ein. Viele ihrer Beschreibungen spiegeln zudem eine subjektiv wahrgenommene Stärkung praktischer therapeutischer Kompetenzen wider, wobei unter anderem die „Kleinräumigkeit“ in-

terventiven Handelns, Entschleunigung, Verlangsamung zentrale Motive darstellen. In Bezug auf das konzeptionelle Verständnis ist ein wiederkehrendes Thema jenes des Benennen-Könnens eigener therapeutischer Handlungsbeiträge/Interventionen sowie jenes des Identifizierens therapeutischer Wirkfaktoren.

Nahezu durchgängiger Tenor in all jenen Aussagen, die sich mit Implikationen der AST II-Studie für AST beschäftigen, ist jener der Nahelegung einer verbesserten und vertieften Schulung und Vorbereitung von neuen AST-Praktikantinnen.

5. ABSCHLIESSENDE ÜBERLEGUNGEN

Die für unsere Analyse herangezogenen schriftlichen Reflexionsarbeiten entsprechen als Textsorte *self-reports* von Mitwirkenden der beiden Forschungsprojekte. Durch ihre Anrechnung als Äquivalent zu Teilen des psychosozialen Praktikums bzw. zur Abschlussarbeit im Rahmen der Ausbildung als systemische Familientherapeutin im Rahmen der la:sf sind sie in einen, letztlich hierarchischen, Kontext der Ausbildung miteingebettet und durch diesen mitbeeinflusst. Zugleich sind auch wir als Autoren keine außenstehenden Beobachter – wir sind Teil desselben Kontextes, und dieser beeinflusst uns in dem, was wir im Rahmen der Reflexionen entdecken, hervorheben, marginalisieren oder auch auslassen.

Die Analyse der Reflexionsarbeiten zeigt, dass Studierende der Mitwirkung an Forschungsprojekten eine hohe Bedeutung für ihr Lernen zuschreiben und dass *forschendes Lernen* ein hilfreiches Medium in der Entwicklung der eigenen therapeutischen Identität darstellen kann. Ob der Effekt des Mitwirkens an einem Forschungsprojekt mit jenem vergleichbar ist, der sich aus dem Schreiben einer Abschlussarbeit ergibt, muss aufgrund fehlender Vergleichsdaten offenbleiben.

Die Ausbildung einer Psychotherapeutin stellt – so Laireiter und Willutzki (2005) – ein zentrales Element der Strukturqualität der von ihr durchgeführten Psychotherapie dar. In einer von Laireiter und Botermans (2005) durchgeführten Metaanalyse von Studien, welche die subjektive Bewertung der Relevanz einzelner Ausbildungselemente zum Gegenstand hat, wird deutlich, dass Studierende bzw. Absolventinnen vor allem das eigene Arbeiten mit Klientinnen wie auch die damit assoziierten Fall-Supervisionen als die relevantesten Ausbildungselemente einstufen (Laireiter, 2009, S. 53). Studierende/Absolventinnen gewichten diese Erfahrungen in ihrer Bedeutung für die Qualität ihrer Therapien deutlich höher als etwa theoretische Seminare oder die Auseinandersetzung mit Therapie-bezogener Literatur. Dieses Ergebnis deckt sich mit dem

Ergebnis einer von Klicpera (199) an der la:sf durchgeführten Ausbildungsevaluation, in deren Kontext Absolventinnen insbesondere die eigene praktische Tätigkeit und die Supervision derselben als „stark bis sehr stark anregend“ attribuierten (ebd., S. 188) bzw. innerhalb derer sie „Demonstrationen von Therapie-sitzungen große oder sehr große Bedeutung in Bezug auf die Formung des eigenen therapeutischen Stils“ zuschrieben.

Unter Bezug auf diese Ergebnisse der Ausbildungsfor-schung plädiert Laireiter (2009, S.55) dafür, dass für die Praxisvermittlung im Rahmen von Therapieausbil-dungen nicht nur „herkömmliche Seminar-, Work-shop- oder Trainingsmethoden“ verwendet werden, sondern dass hier zunehmend auch „alternative, noch nicht systematisch angewandte Methoden, die insbe-sondere Modelllernen einschließen, aber auch Video-feedback und systematisches Training in konkreten therapeutischen Situationen“ verwendet werden. Wir betrachten die beiden an der la:sf durchgeführten For-schungsprojekte als Form eines solchen alternativen Lernens. Wir glauben, dass *forschendes Lernen* an Lude-wigs et al. (2000, S. 120) Verständnis von Psychothera-pie als „wissenschaftlich fundierte Praxeologie“ anschließt, die Therapie wie folgt charakterisiert: „Psy-chotherapie ist die praktische Anwendung von Hand-lungsweisen, die sich bei der Behandlung von Men-schen, die unter psychischen Beeinträchtigungen zu leiden haben, empirisch bewährt haben. Kriterium professioneller Anwendbarkeit ist dabei, ob ein Ver-fahren hilfreich, menschlich und unschädlich ist (...). Psychotherapie bedient sich zwar wissenschaftlichen Wissens, ist aber mit Wissenschaft nicht gleichzuset-zen, zumal Wissenschaft andere Aufgaben hat, als sich in der Praxis zu bewähren... (.) Als eine von Personen an Personen ausgeübte Praxis beruht Psychotherapie zudem auf sehr komplexen zwischenmenschlichen In-teraktionen, und diese sind nur in Grenzen normier-bar“ (ebd., S. 120).

Aus unserer Sicht bergen Therapieausbildungen und Psychotherapien eine Vielzahl von Analogien. Eine ih-erer Gemeinsamkeiten ist, dass sich beide als Kontexte des Lernens definieren lassen: „In Psychotherapien geht es darum, dass Klientinnen problemassozierte Weisen der Wirklichkeitsverarbeitung und -bewälti-gung auflösen, indem sie an deren Stelle alternative, lösungsassozierte Potentiale des Erlebens, Denkens, Handelns und Interagierens (wieder-)entdecken, er-kunden, erproben, einüben und stabilisieren. In psy-chotherapeutischen Ausbildungen entdecken, erkun-den, erproben werdende Therapeutinnen spezifische professionelle Potentiale, sie üben diese ein, festigen sie, generalisieren sie, differenzieren sie, passen sie an unterschiedliche Kontexte an. Sie erweitern ihre Po-

tenziallandschaft in all den Lernkontexten, die eine Ausbildung ausmachen – in den Theorie-Praxis-Wochenenden, in den Supervisionen, in der Einzel- und Gruppen-Selbsterfahrung, in den Intervisionen, in den Praktika u. a. (...). Im Kontext der Therapieausbildung kommen – analog zu Therapien – vielfache Formen des impliziten wie expliziten Lernens zur Anwendung: theoretische Vermittlung, praktische Demonstration, Erkundungen von Zusammenhängen zwischen Gelerntem und eigenem Leben, reflexiver Diskurs, eigenes Erproben und Sammeln von Erfahrung in Rollenspielen und realen Therapien u. a. Im guten Fall verdichtet sich dieses Lernen zu einer reichhaltigen Erfahrung, die sich nach und nach mit der Lebenserzählung von Studierenden auf eine je einzigartige Weise zu einer professionellen Potenziallandschaft verwebt.“ (Grossmann, 2008, S. 127). Nach der Analyse der Reflexionen glauben wir, dass *forschendes Lernen* ein spannendes wie hilfreiches Element einer Therapieausbildung bilden kann.

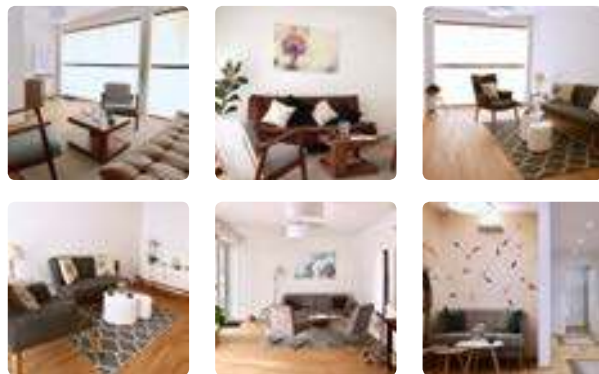
LITERATUR

- Grossmann, K. P. (2008): Nachdenken über Ausbildung. Systemische Notizen 8 (4); 125–139.
- Huber, L. (2009): Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In: L. Huber, J. Hellmer u. F. Schneider (Hrsg.): Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen. Bielefeld (Universitätsverlag), 9–35.
- Klicpera, C. (1997): Ausbildung in systemischer Therapie: Qualität und wirksame Faktoren der Ausbildung im Urteil der Absolventen. In: M. Scholze, W. Gföhler-Rauscher u. C. Klicpera (Hrsg.): Unterwegs in der systemischen Familientherapie. Wien (Facultas), 182–210.
- Laireiter, A. R. (2009): Wenn wir über Selbsterfahrung reden, dann müssen wir über Ausbildung reden! Verhaltenstherapie 19, 53–55.
- Laireiter, A. R. u. J. F. Botermans (2005): Die Bedeutung der Ausbildung und ihrer Komponenten für die Entwicklung therapeutischer Kompetenz und Effektivität. In: A. R. Laireiter u. U. Willutzki (Hrsg.): Ausbildung in Verhaltenstherapie. Göttingen (Hogrefe), 53–101.
- Lamnek, S. (2010): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. Weinheim (Beltz).
- Ludewig, K., Schlippe, A. von, Michelmann, A. u. M. L. Conen (2000): Stellungnahme der AGST zum Gutachten des Wissenschaftlichen Beirats „Psychotherapie“ über die Wissenschaftlichkeit der Systemischen Therapie. Zeitschrift für Systemische Therapie 18 (2), 118–124.
- Mayring, P. u. E. Brunner (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. In H. Boller, B. Friebertshäuser, A. Langer, A. Prengel u. S. Richter (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. Aufl. Weinheim (Juventa), 323–334.
- White, M. (2010) Landkarten der narrativen Therapie. Heidelberg (Carl-Auer).

Moderne, voll ausgestattete THERAPIERÄUME

in Gemeinschaftspraxis zu vermieten

Wir vermieten ab sofort **zwei neu eingerichtete Praxisräume (18 m² und 24 m²)** im 14. Bezirk, Nähe Hütteldorfer Straße. Jeder Raum verfügt über WLAN, eigene Klimaanlage, Heizungssteuerung sowie eine eigene Türvideoanlage bzw. Glocke/Türöffner. Die Gemeinschaftspraxis befindet sich im Erdgeschoß eines neu gebauten Wohnhauses und verfügt über einen barrierefreien Zugang. In der Praxis befinden sich neben meinem Therapieraum, den ich auch für Gruppentrainings vermiete, ein geräumiger Empfangsbereich, eine voll ausgestattete Küche und ein barrierefreies WC.



Für weitere Informationen (Preise u. a.) wenden Sie sich an

Kevin Hall

1140 Wien, Straßgchwandtnerstraße 4/1

Tel.: 0676 509 93 99

kevin.hall@wish.wien, www.wish.wien



ANZEIGE