

ÖAGG | FEEDBACK 1&2/2014

Zeitschrift für Gruppentherapie und Beratung

→ Lernraum Gruppe

Mit Beiträgen von:

Katharina Warta und Ebrû Sonuç

Brigitte Lion und Martin Lion

Marion Mitsche et.al

Günter Dietrich

ÖAGG Feedback

Doppelheft 1&2 2014

Herausgeber

Maria-Anna Pleischl und Günter Dietrich

Forschungsbeirat des ÖAGG

Günter Dietrich, Mag. phil. Dr., MEd, *Wien*

Karin Hruby, DI, *Wien*

Gabriele Sachs, Univ.Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ phil. Dr.ⁱⁿ med., *Wien*

Human-Friedrich Unterrainer, PD Mag. Dr.rer.nat Dr. scient.med., *Graz, Wien*

Sabine Völkl-Kernstock, Ass.-Prof.ⁱⁿ Mag.^a phil. Dr.ⁱⁿ rer.nat., *Wien*

Michael Wieser, Ass.-Prof. Mag. Dr.phil., *Keutschach*

Internationaler Beirat

Renate Cogoy, Dr.ⁱⁿ. *Triest*

Robi Friedman, Dr., *Haifa*

Zerka Moreno, *Charlottesville VA*

Josef Shaked, Prof. Dr., *Wien und Altaussee*

Inhalt

Editorial	4
Fachbeiträge	6
Katharina Warta und Ebrû Sonuç – Sieben Hypothesen zu den besonderen Dimensionen des Lernraums Gruppe	6
Brigitte Lion und Martin Lion – Lehrkompetenz: Lernprozesse anleiten und fördern	14
Marion Mitsche, Charlotte Allmer, Sigrid Awart, Elke Mesenholl-Strehler, Paul Pass, Roswith Roth, Peter Christan Endler – Blended learning im interdisziplinären Kontext eines österreichischen Masterstudienganges	23
Günter Dietrich – Arbeitsgruppen im Krankenhaus – ein gruppenpsychoanalytischer Zugang.....	36
Einladung zur ÖAGG Generalversammlung	48
Terminkalender	51
Neue Mitglieder im ÖAGG	53
Gruppenangebote	57
Veranstaltungsberichte	74
Crossover	82
Rezensionen	89

Sehr geehrte Leserin, sehr geehrter Leser!

Unser Verständnis von Gruppenprozessen unterliegt ebenso wie die Gesellschaft einem Wandel. Wenn in der gruppentheoretischen Fachtradition Gruppen eine relative Beständigkeit zugesprochen worden ist, wie etwa im einflussreichen Konzept der „Gruppenmatrix“ von S.H. Foulkes (1974, S. 33), so geben moderne Ansätze der Dynamik der Fluktuation mehr Bedeutung. 30 Jahre nach Foulkes wandelt sich bei Sloterdijk (2004, S. 57) das Bild der sozialen Matrix zur Vorstellung von „Blasen“ und „Schäumen“, die Gesellschaft besteht demnach aus unruhigen und asymmetrischen „Assoziationen aus Räume-Vielheiten und Prozess-Vielheiten [...], deren Zellen weder wirklich vereint noch wirklich getrennt sein können“.

Von einer Veränderung im wissenschaftlichen Gruppenverständnis sind auch unsere Zugänge zu den Lern- und Entwicklungsprozessen in Gruppen betroffen. In diesem Schwerpunktheft „Lernraum Gruppe“ soll aus unterschiedlichen Perspektiven der Frage nachgegangen werden, was ganzheitliche Lernvorgänge in Gruppen möglich macht oder fördert. Ebrü Sonuç und Katharina Warta eröffnen diesen Themenkreis mit sieben Hypothesen zu den besonderen Dimensionen des Lernraums Gruppe. Die Autorinnen vergleichen Lernprozesse in realen und in virtuellen Gruppen und gehen der Frage nach, wodurch sich das Lernen hierin unterscheidet. Ihre Ergebnisse belegen, dass trotz aller Errungenschaften des Web 2.0-Zeitalters der Kontakt in realen Gruppen nicht ersetzbar ist.

Der Beitrag von Brigitte Lion und Martin Lion behandelt die Rolle der GruppenleiterInnen in Ausbildungslehrgängen. In „Lehrkompetenz: Lernprozesse anleiten und fördern“ untersuchen sie die Kompetenzfelder von Lehrpersonen anhand eines Modells von fünf Kompetenzbereichen. In der Umsetzung des europäischen Bildungsziels des „lebensbegleitenden Lernens“ bedeutet das für GruppenlehrtrainerInnen und GruppenlehrtherapeutInnen, dass die Weiterentwicklung der jeweiligen pädagogischen Arbeit anhand zeitgemäßer Lehrstandards über den Status einer individuellen Aufgabe weit hinausgeht und eine Zuständigkeit jeder Ausbildungsorganisation darstellt.

Marion Mitsche et al. beschreiben im Artikel „Blended learning im interdisziplinären

Kontext eines österreichischen Masterstudienganges“ eine empirische Studie an einer Privatuniversität. „Blended learning“ meint die Verbindung von Präsenzseminaren mit Theorielehrveranstaltungen und Balintgruppenarbeit mit der Methode der webbasierten Fernlehre, in der Theorieinhalte aus Skripten individuell bearbeitet und in internetgestützten Diskussionen vertieft werden. Dieses Modell zeigt sich in den Ergebnissen erfolgversprechend und könnte auch in anderen Lehrgängen, etwa in den beraterischen Ausbildungen, hinkünftig verstärkt genutzt werden. Günter Dietrich thematisiert im Beitrag „Arbeitsgruppen im Krankenhaus – ein gruppenpsychoanalytischer Zugang“ die Frage der Teamkohäsion im Krankenhaus, wenn besondere affektive Belastungsfaktoren zum Tragen kommen. In Teams erscheint das Ausmaß des Containments wesentlich, also die gemeinsame Fähigkeit zum Aufnehmen und Verwandeln unerträglich erscheinender seelischer Erlebnisinhalte.

In eigener Sache möchten wir Sie auf die kommende Generalversammlung des ÖAGG hinweisen. Sie finden in diesem Heft die Einladung zu dieser Veranstaltung.

Eine anregende Lektüre wünschen Ihnen
Maria-Anna Pleischl und Günter Dietrich

Foulkes, Sigmund H. (1974): Gruppenanalytische Psychotherapie. München: Kindler.
Sloterdijk, Peter (2004): Sphären III. Schäume. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Sieben Hypothesen zu den besonderen Dimensionen des Lernraums Gruppe

Katharina Warta und Ebrû Sonuç

Dank neuer Kommunikationsmedien ist es nicht mehr selbstverständlich, dass Lerngruppen sich im Hier und Jetzt zusammenfinden. Ist das überhaupt nötig? Entlang sieben Hypothesen skizzieren wir in diesem Beitrag aus gruppendynamischer Sicht die besonderen Dimensionen des Lernraums Gruppe. Ausgehend von der Positionierung des Einzelnen mit Anderen begegnen wir in Anlehnung an Wilfred Bion der Lernbereitschaft der Gruppe und in Anlehnung an Melanie Klein der persönlichen Disposition in Bezug auf Autorität, die, im positiven Sinn, dem Lernen immanent ist. Da Lernen in einem engen Verhältnis zu (noch nicht) Können und Vergessen steht, was Ängste auslöst, deren Bewältigung Vertrauen voraussetzt, sind Gruppen mit ihrem mehrdimensionalen Potential für die Überprüfung der eigenen Wirkungsweise ein geeigneter Raum um zu lernen, wie wir eigene Kompetenzen ins Spiel bringen.

Wann haben Sie Ihre letzte Bewerbung geschrieben und was war der erste Block des Lebenslaufs? Ausbildung? Warum ist dies so wichtig? Was zählt? Ist ein Studium an Harvard gleich viel wert wie ein Studium an einer Fernuniversität? Was wissen die EntscheidungsträgerInnen über Harvard und über eine Fernuniversität, um eine Vorstellung davon zu haben – wenn auch vorurteilsträchtig – wer die/der besser qualifizierte KandidatIn ist? Warum gibt es mittlerweile bei vielen Unternehmen ein mehrtägiges Auswahlverfahren, bei dem die KandidatInnen sich in Gruppen behaupten, durchsetzen, integrieren und bei alledem arbeitsfähig bleiben müssen? Unsere Annahme ist, dass die sozialen Lernräume, die die Entwicklung einer Person gefördert und ermöglicht haben, an sich einen Wert und im Bewerbungskontext eine Währung darstellen. Deshalb genügen den einen die Referenzen, um zu den Fähigkeiten der KandidatInnen eine Annahme zu bilden, deshalb wird von anderen die Bewährung der Personen im sozialen Kontext in Assessment Exercises überprüft. Gruppen sind Lernräume, die sozialisieren. In sieben Hypothesen gehen wir der Frage nach, worauf es im Lernraum Gruppe ankommt und wodurch sich das Lernen hierin unterscheidet. Am Ende skizzieren wir darauf aufbauend die drei Dimensionen, die diesen Raum spannen.

Hypothese 1: Der reale und der virtuelle Lernraum Gruppe zeigen wesentlich unterschiedliche Merkmale im Bezug auf das Verhältnis von gemeinsamem und einsamem Lernen.

Damit wir unser eigenes Lernen im virtuellen Raum starten, schlagen wir in wikipedia den Begriff „Lernen“ nach: „Unter Lernen versteht man den absichtlichen (intentionales Lernen) und den beiläufigen (inzidentelles und implizites Lernen) individuellen oder kollektiven Erwerb von geistigen, körperlichen, sozialen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Aus lernpsychologischer Sicht wird Lernen als ein Prozess der relativ stabilen Veränderung des Verhaltens, Denkens oder Fühlens aufgrund von Erfahrung oder neu gewonnenen Einsichten und des Verständnisses (verarbeiteter Wahrnehmung der Umwelt oder Bewusstwerdung eigener Regungen) aufgefasst.

Die Fähigkeit zu lernen, ist für Mensch und Tier eine Grundvoraussetzung dafür, sich den Gegebenheiten des Lebens und der Umwelt anpassen zu können, darin sinnvoll zu agieren und sie gegebenenfalls im eigenen Interesse zu verändern. So ist für den Menschen die Fähigkeit zu lernen auch eine Voraussetzung für Bildung, also ein reflektiertes Verhältnis zu sich, zu den anderen und zur Welt. Die Resultate des Lernprozesses sind nicht immer von den Lernenden in Worte fassbar (implizites Lernen) oder eindeutig messbar.“

Was muß ich nicht schon alles gelernt haben und wie muß ich es gelernt haben, damit ich mit dieser Definition etwas anfangen kann! Und was tue ich, wenn ich damit nichts anfangen kann? Heutzutage ist die Antwort schnell bei der Hand: Ich wende mich meiner virtuellen Gemeinde zu und je nach dem, wie ich ihre sozialen Eigenschaften einschätze, frage ich sie, formell oder flapsig, was unter der obigen Definition zu verstehen sei. Ich bleibe zwar innerhalb der zweidimensionalen Grenze eines Bildschirms, organisiere mir aber eine dritte, soziale Dimension: einen Raum, um in einer abstrakten Gruppe zu lernen, in dem ich durch elektronische Kommunikationsmittel Zugang zum Wissen vieler Einzelpersonen erhalte.

Lernraum Gruppe ist eine Metapher, weil die Gruppe ja a priori kein Raum ist. Der Raum kommt durch die Interaktion der einzelnen Mitglieder mit- und untereinander zustande und bleibt bestehen, so lange Kontakt und Austausch unter den Beteiligten der Gruppe anhalten und Halt geben. Meistens kommen Lerngruppen in einem realen Raum zusammen und kreieren durch Anwesenheit der Gruppenmitglieder den Raum zum Lernen, der ein Lernraum sein kann aber nicht sein muss. Seit Web2.0 ist dieser Raum immer häufiger virtuell. Wir lernen auf Distanz, bilden Lerngruppen im virtuellen Raum oder virtuelle Lerngruppen. Vor diesem Hintergrund wollen wir erneut das

Besondere des realen Lernraums Gruppe überprüfen und diskutieren.

In den siebziger Jahren wurden autoritäre Lern- und Lehrkonzepte kritisiert. Fritz Simon (1997) bezieht sich in seinem Buch „Die Kunst, nicht zu lernen“ auf Kognitionstheorien Humberto Maturanas und Francisco Varelas, wenn er schreibt „Die Lerngeschichte (eines Individuums) ist immer eine Geschichte der Interaktion mit der Umwelt. Doch Ereignisse der Umwelt wirken nie determinierend auf solche Strukturveränderungen“ (S. 151). Und: „Lernen ist nicht mit Input-Output Modellen zu erfassen“ (S. 152). Deswegen funktioniert der Frontalunterricht nicht automatisch und schon gar nicht bei allen gleich. Schon allein weil SchülerInnen als Akteure wahrgenommen wurden, kam Gruppe ins Spiel. Heute ist Gruppenarbeit in Schulen eine Selbstverständlichkeit. Neue Herausforderungen stellen sich jedoch im Verhältnis der gemeinsam Lernenden, der „LernpartnerInnen“, wenn diese einander persönlich nicht mehr kennen. John Erperbeck und Werner Sauter (2014, S. 1) erwarten in Zukunft am Weg zum selbstorganisierten betrieblichen Lernen folgende Entwicklungsstufen: „E-Learning als Standalone, also ohne weitere strategische Einbindung, wird abgelöst durch Blended Learning. Der kooperative Wissensaufbau und die Qualifikation mit E-Learning werden dabei ergänzt durch die Kompetenzentwicklung in Praxisprojekten und sogenannten ‚Communities of Practice‘. Der nächste Schritt besteht im ‚Social Learning‘: Arbeiten und Lernen wachsen unter Nutzung von Social Software mit dem Ziel der Kompetenzentwicklung zusammen. In wenigen Jahren werden wir dann den Schritt zum trialen Lernen erleben: Das Lernen im Arbeitsprozess mit menschlichen Lernpartnern wird durch den Lernpartner Computer auf Basis semantischer Systeme optimiert.“ Noch ist es nicht ganz so weit. Ein bereits beobachtbares Lernphänomen des letzten Jahrzehnts sind „MOOCs“, Massive Open Online Courses, wöchentlich gestreamte online Kurse, die gratis genutzt werden und tausende von StudentInnen als Zuhörerschaft zählen. Als erster MOOC gilt eine Vorlesung an der University of Manitoba im Jahr 2008 (vergl. Jakob Vicari, S 129). Aktive Mitarbeit ist in online-Foren möglich, wird aber nur von wenigen genutzt, obwohl diese Kopplung mit sozialen Medien und Gleichzeitigkeit eine Lerngemeinschaft ermöglicht (ebd. S. 130). Es sitzen also Einzelne am Computer und sind doch nicht allein.

Damit verändert sich das Spannungsfeld zwischen dem Gemeinsamen und dem immer auch Einsamen des Lernens, ob es sich um ein unmittelbares Aha-Erlebnis handelt, oder aber wach liegen in der Nacht und wissen, es ist nichts mehr so wie vorher. Reale Gruppen ermöglichen es, diese Erfahrungen – in Bestätigung oder Verstörung – herauszufordern und zu stabilisieren.

Hypothese 2: Jede Gruppe hat eine spezifische Lernbereitschaft.

Wenn Personen mit Eigenmotivation sich in Gruppen zusammenfinden, entsteht mehr als die Summe aller Motivationen der Anwesenden, nämlich ein für die jeweilige Gruppe spezifisches und mögliches (oder unmögliches) gemeinsames Lernklima. Die Wünsche und Erwartungen der einzelnen Gruppenmitglieder werden durch projektive und identifikatorische Prozesse zu gemeinsamen Gruppenwünschen und – erwartungen spontan vereinigt und bilden eine Art unbewusster Gruppennorm, an der sich alle Gruppenmitglieder unbewusst emotional orientieren (vergl. Sandner 1986, S.12 f). Nach Bion (1971, S.43) ist diese Psychodynamik als ein Wechselspiel zwischen Bedürfnissen der Individuen, Gruppenmentalität und Gruppenkultur zu verstehen. Unter den einzelnen Gruppenmitgliedern herrscht eine Art unbewusste Übereinkunft, durch die es „einem einzelnen Mitglied... nicht ohne weiteres möglich (ist)..., der Gruppe Auffassungen mitzuteilen, die nicht mit denen übereinstimmen, die sie gerne hegen möchte“ (ebd. S.25). Die spezifische Lernbereitschaft einer Gruppe hängt von der Gruppenmentalität und der Gruppenkultur ab, die der Grundannahme der Gruppe – Abhängigkeit, Kampf/Flucht, Paarbildung – entsprechend unbewusst im Kollektiv entstehen. Die Grundannahmen wiederum sind geprägt durch die frühkindlichen Erfahrungen der jeweiligen Gruppenmitglieder. Diese Erfahrungen sind auch die Grundlage der intrinsischen Motivation, die unser Tun – individuell wie in Gruppen – bestimmt.

Die Motivation verdeutlicht sich im Umgang mit Über- und Unterforderung, die in einem engen Zusammenhang mit Lernbedarf steht. Das individuell richtige Maß der Forderung, ab wann wir bereit sind, den Unlustmoment auszuhalten, der eintritt, wenn wir uns eingestehen, dass wir etwas noch nicht können, ist ein Ausdruck unserer Motivation. In der Unterforderung wird nicht abgerufen, was wir schon können oder wissen, das Wissen kann nicht zur Geltung kommen und wir verlieren die Lust. In der Überforderung bekommen wir Angst und sind blockiert. Auch dann finden wir zu unseren Ressourcen keinen Zugang. Die Lernbereitschaft der Gruppe manifestiert sich genau wie die des Individuums und ist abhängig von den beängstigenden oder ermutigenden kollektiven Projektionen.

Hypothese 3: Vertrauen definiert die Lernbereitschaft im Lernraum Gruppe, geprägt durch Erstbindungserfahrung und damit einer ersten Bindungserfahrung mit Autorität.

Wenn die Erstbindung mit der Mutter gut gelungen ist, dann hat man im Leben weniger Unbehagen in Bezug auf Folgen und Lernen. Melanie Klein hat gezeigt, dass Autorität im positiven Sinne nachhaltig irritiert ist, wenn die Mutter im ursprünglichen symbiotischen Lernen dem Kind gegenüber sadistisch war. Lernen setzt voraus, das

so entwickelte Misstrauen ein Stück weit zu überwinden und sich einzulassen. Damit schließt sich ein Kreis zum Postulat antiautoritärer Erziehung der 70er Jahre: Was kritisiert wurde und nach wie vor wird, ist Autoritarismus. Im Lernen ist Autorität jedoch omnipräsent und lässt sich mit Sennet (2008, S.19) verstehen als „eine Form, Anteilnahme an anderen zum Ausdruck zu bringen“.

Die Angst vor der Autorität, die die eigene Freiheit einschränkt, manifestiert sich in der Gruppe als archaische Vernichtungsangst und wird durch die Grundannahmen der Gruppe abgewehrt.

Hypothese 4: Die Essenz des Lernens in der Gruppe liegt in der Auseinandersetzung mit der eigenen Wirkungsweise.

Das JoHari-Fenster zeigt uns modellhaft, daß Individuen in den Gruppen zu Beginn der Gruppenbildung möglichst wenig von sich preisgeben (oder dies glauben). Trotz der kargen Informationen, die zur Verfügung stehen, sind alle Mitglieder einer Gruppe schnell imstande, sich über die anderen Mitglieder eine Meinung zu bilden. Erst wenn die Annahmen zu der eigenen Wirksamkeit mit der Wahrnehmung der Anderen in der Gruppe verglichen werden, kommen wir darauf, dass die Wirksamkeitsannahmen meistens wesentlich von den wirklichen Wirkungen abweichen. Dieser im JoHari-Fenster als „Blinder Fleck“ bezeichneter Bereich deutet auf die Lernfelder der Individuen in der Gruppe. Ohne die Wahrnehmungen, Beobachtungen und die Rückmeldungen der „Anderen“ ist das Begehen dieses Feldes nicht möglich. Je nach der spezifischen Lernbereitschaft der jeweiligen Gruppe (siehe Hypothese 2) können die Feedbacks in der Gruppe viele neue Erkenntnisse aber auch Einmauern bestehender Muster bewirken. Diese Qualität des im realen Raum die Präsenz aller Anderen aushalten Müssens, um Lernen zu ermöglichen, ist ein wesentlicher Unterschied zu den eingangs erwähnten virtuellen Lernräumen. Diese können bedarfsgesteuert betreten und verlassen werden, ohne große Konsequenzen befürchten zu müssen, da in virtuellen Lernräumen eine andere Art von Kontakt das Lernen steuert. Bei realen Lerngruppen entsteht der Lernraum durch Anwesenheit aller TeilnehmerInnen zu einem vereinbarten Zeitpunkt und Dauer an einem vereinbarten Ort. Der Lernraum ist nur dann möglich, wenn die einzelnen Anwesenden sich zur Verfügung stellen, sich aufeinander beziehend miteinander den Kontakt „wagen“. Die Grundthese Bios besagt, „dass das Individuum nur in der Gruppe seine ihm inhärenten sozialen Fähigkeiten aktualisieren kann“ (E. Lemche, S.3).

Hypothese 5: In der Gruppe wird Gelerntes und Vergessenes erlebt.

Diese sozialen Fähigkeiten oder Unfähigkeiten werden in Lerngruppen, in denen es um „Sachwissen“ geht, also um das Erlernen abstrakter Inhalte oder konkreten

Könnens, zum Vehikel oder Hindernis. Sie verdeutlichen uns, dass wir unser Wissen nicht als konstante Ressource abrufen können, wann und wie wir wollen. Einmal sind wir „gut drauf“ und glänzen durch konstruktive Beiträge, ein andermal liegt uns ein Name auf der Zunge und kommt erst wieder, wenn das Gegenüber weg ist, oder wir fühlen uns „einfach so“ mickrig. Prüfungssängste haben üblicherweise Menschen, die viel „gelernt“ haben und sich fürchten, es in der Prüfungssituation nicht zur Verfügung zu haben. Ängste, am Lernen selbst zu scheitern, also nicht zu genügen, können ebenso blockierend wirken, aber zu einem früheren Zeitpunkt. Der phantasierte Vergleich mit anderen macht unsicher, der laufende Vergleich mit dem Ich-Ideal auch. Außerdem wird uns im Zuge des Lernens bewusst, was wir alles nicht wissen, und dieser Rest ist unendlich groß. Solche Unsicherheiten können den Zugang zur – eigentlich schon erworbenen – eigenen Kompetenz blockieren. Interessant und hilfreich ist, dass gerade das in Gruppen geübt werden kann: die eigenen Möglichkeiten und Kompetenzen durch den Kontakt mit anderen in unterschiedlichen Gruppensituationen und –prozessen zu aktivieren und zu variieren. Es geht also im Lernraum Gruppe nicht „nur“ um soziales Lernen – besser kommunizieren, besser zuhören, Aggressivität abbauen – sondern auch darum herauszufinden, was das eigene Können und Wissen auslöst. Da wir in Gruppen unterschiedliche Phasen erleben, da Gruppen über die Zeit zyklisch an Arbeitsfähigkeit gewinnen können, da Rollen in Gruppen flexibel sind, werden wir unterschiedlich gefordert und haben immer wieder die Chance zu erleben, wie „etwas“ blockiert ist oder in Fluss kommt.

Hypothese 6: Projektionen und Reflektoren definieren die Dimensionen im Lernraum Gruppe.

Gerade der Vergleich mit der virtuellen Lerngruppe verdeutlicht, wie wichtig die Rückzugsmomente in der Gruppe sind. Hoch sensibilisiert für die Prozesse in der Gruppe, gleichzeitig auf uns selbst konzentriert, sitzen wir schweigend in der Gruppe und es entstehen neue Bilder, also Projektionen, für die die Gruppe Container wird. Die Herausforderung liegt darin, Autonomie zu finden, obwohl und gerade weil diese Projektionen kurz zur Geltung kommen und sich paradoxerweise gerade in dem sie zur Geltung kommen auch schon wieder auflösen, weil sie die Abhängigkeit deutlich machen.

Um das zu verdeutlichen gibt es förderliche und weniger förderliche Beiträge in Gruppen. Sowohl das Regressive als auch das Paranoide sind leicht aktivierbar. Es gilt also, aus dem Rückzug auch wieder hervorzutreten und die Projektion wie ein Reflektor zurückzuschicken. Dabei spielen Gefühl- und Sachebene ineinander, das lässt sich nicht zur Gänze auflösen. In Gruppen kann es jedoch gelingen, Erfahrung zu gewinnen, wenn die Selbst- und Fremdwahrnehmung ausgeleuchtet werden. Der Austausch

über Projektionen, also über mögliche Bilder, Zuschreibungen und Interpretationen, hält diese Bilder in Bewegung. Werden sie hingegen fixiert, zubetonniert, oder wird ihnen mit Gleichgültigkeit begegnet, sinkt das Vertrauen. Wie dies geschieht, ist oft nicht einfach nachvollziehbar.

Hypothese 7: Im Virtuellen Raum gibt es nur Arbeitsgruppen, keine Grundannahmengruppen.

Die zuvor beschriebenen Schwierigkeiten können im virtuellen Raum gar nicht entstehen, weil der Verbindlichkeitsgrad anders ist. Wir können Zeilen und zwischen den Zeilen lesen, aber nicht erleben. In der Gruppe „vor Ort“ kann die Präsenz einer Person wahrgenommen werden und überprüft werden, ob das Gesagte auch der Wahrnehmung entspricht. Stimmungsschwankungen sind sichtbar, ebenso Nervosität oder Sicherheit. Wir können sogar wahrnehmen, ob die Person authentisch und offen ist. Im Virtuellen steht nur reduziertes Informationsmaterial zur Verfügung und vor allem: Die eigene Wirkung lässt sich nicht überprüfen. Es geht also um den Unterschied zwischen real und materiell. Daher kommt auch die Schwierigkeit, das Lernen in Gruppen zu bewerten.

Die Methode in der Gruppe ist das Sprechen, und doch sind die Worte nur Vehikel, nur eine Form der Materialisierung von Wahrnehmungen, Eindrücken, Gefühlen oder Wissen. Das wird umso deutlicher in Pausen, wenn nicht gesprochen wird und non-verbale Beiträge der Gruppenmitglieder in den Fokus rücken. Solche Momente haben einen hohen Informationsgehalt, da auch in der Stille viel los ist. Im Unterschied dazu ist im virtuellen Raum Schweigen nicht interpretierbar. Die virtuelle Kommunikation ist nur linear möglich, ist asynchron, Durcheinanderreden kommt nicht vor. Es ist ein Gruppenlernraum, in dem Austausch und kognitives Lernen stattfinden, in dem es aber für Erfahrungslernen – mit den heutigen Technologien – noch ziemlich eng ist.

Zum Abschluss: Die Dimensionen des Lernraums Gruppe

Zusammenfassend kommen wir zu folgenden Dimensionen des Lernraums Gruppe: Die erste Dimension ergibt sich aus dem Verhältnis zwischen dem emotionalen und kognitiven Lernen des Einzelnen, das im Bezug auf die Gruppe zur Erfahrung wird. Gruppe ist vor allem einmal mehr als Alleinsein, obwohl die Lernerfahrung persönlich ist. Die Bereitschaft der Gruppe, solche Erfahrungen zu ermöglichen oder zu fördern, verstehen wir als eine zweite Dimension. Sie ist ein Aspekt ihrer Gruppenkultur und –mentalität, und hängt, wie beim Individuum, von beängstigenden oder ermutigenden kollektiven Projektionen ab. Dabei werden individuelle Erfahrungen mit Autorität – also auch die mehr oder weniger positive Besetzung von Autorität und Lernen in der primären Beziehung zur Mutter – aktiviert.

Die dritte Dimension bezieht sich auf den Prozess, der in Realgruppen – im Unterschied zu virtuellen Lerngruppen – einen Austausch über Selbstwahrnehmung und Fremdwahrnehmung ermöglicht. Projektion hin oder her: Der große Vorteil realer Gruppen ist, dass sich im Kontakt überprüfen lässt, wie wir Gelerntes ins Spiel bringen.

Das Durchwandern der Grundannahmengruppen ermöglicht es, Gelerntes zu aktivieren. In dem Sinne ist Gruppe der wahre Lernraum – zumindest sehen wir das so. Eine gewisse Tendenz, reale Gruppen zu idealisieren, ist uns nicht abzusprechen.

Mag.^a Katharina Warta

www.katharinawarta.wordpress.com

www.technopolis-group.com

www.gddg.at

katharina.warta@gmail.com

Ebrû Sonuç

www.complet.cc

www.gddg.at

ebru.sonuc@complet.cc

Quellen:

.....
Bion, W.R. (1971), Erfahrungen in Gruppen und andere Schriften. Stuttgart: Ernst Klett Verlag

.....
Erpenbeck John, Werner Sauter: Ein Blick in die Zukunft. Eine Sonderveröffentlichung von Personalmagazin und Haufe Akadadpie. Personalmagazin 02/14.

.....
Lemche, Erwin: Beitrag von W.R. Bion zur psychoanalytischen Gruppentherapie. Artikel verfügbar auf der Homepage der Internationalen Arbeitsgemeinschaft für Psychoanalyse, www.gruppenanalyse.info

.....
Sandner D. (1986) Gruppenanalyse. Theorie, Praxis und Forschung. Berlin: Springer-Verlag.

.....
Sennet, Richard (2008), Autorität. Berlin: Berlin Verlag.

.....
Simon Fritz B.: Die Kunst, nicht zu lernen. Und andere Paradoien in Psychotherapie, Management, Politik... Heidelberg: Carl Auer Verlag, 1997.

.....
Vicari, Jakob: Die Bildungsstürmer. Brandeins 07/13, S 128-131.

Lehrkompetenz: Lernprozesse anleiten und fördern

Brigitte Lion und Martin Lion

Abstract:

Bezugnehmend auf das Bestreben des Österreichischen Arbeitskreises für Gruppentherapie und Gruppendynamik ÖAGG sich perspektivisch als Privatuniversität zu positionieren, soll im Rahmen des Themas dieses Frühjahrsheftes "Lernraum Gruppe" der Fokus auf die Lehrkompetenz der AusbilderInnen gerichtet werden. Nach einer kurzen Einleitung zum Status quo und der bildungspolitischen Strategie zur Etablierung von Strukturen zum Erwerb von Lehrkompetenz an Hochschulen und Universitäten, wird der Begriff „Professionalisierung“ genauer hinterfragt. Danach werden neben der Fachkompetenz weitere vier Kompetenzfelder vorgestellt, die in der Hochschuldidaktik als wesentlich zugehörig zur Lehrkompetenz zählen. Es ist dies neben der Fachkompetenz, die Selbstkompetenz, die Methodenkompetenz, die Sozialkompetenz und die organisationale bzw. Systemkompetenz. Erst wenn diese kongenial mit der Fachkompetenz zusammenwirken, wird das Lernen beim Gegenüber gefördert und unterstützt. Im letzten Abschnitt wird nochmals die Ursprungsmotivation aufgegriffen: Was bedeutet die Entwicklung der Lehrkompetenz für den ÖAGG besonders im Hinblick auf das Projekt Privatuniversität?

Bezugnehmend auf das Bestreben des ÖAGG sich perspektivisch als Privatuniversität zu positionieren, soll im Rahmen des Themas dieses Frühjahrsheftes "Lernraum Gruppe" der Fokus auf die Lehrkompetenz der AusbilderInnen gerichtet werden. Aus universitärer Perspektive steigen die Ansprüche an deren Professionalisierung. Zu Beginn steht die These: Um einen Lernraum für Gruppen zu schaffen, zu nützen, zu steuern und zu entwickeln, braucht es mehr als nur Engagement und guten Willen. FachexpertIn zu sein, ist nicht ausreichend, es bedarf weiterer Schlüsselkompetenzen.

Dieser Artikel will zu folgenden Fragestellungen Anregung geben:

Welche Qualifikationen benötigen Personen aus dem Berufsfeld Therapie/ Beratung, um den hier vorgestellten Kompetenzen gerecht zu werden, wenn sie als AusbilderInnen tätig sind und werden?

Wieweit werden Fähigkeiten, die für die Anleitung und Begleitung von Studierenden nötig sind, nach wie vor on-the-job autodidaktisch daher ohne formaler Qualifizierung ausgeübt?

Wieweit erfordert es ein ganz bewusst gesetztes Angebot seitens des ÖAGG für Professionalisierung der AusbilderInnen?

Wie ist die Akzeptanz innerhalb des ÖAGG für Angebote zum Thema Lehrkompetenz bei den Personen der Ausbildungscurricula einzuschätzen?

Welche Maßnahmen könnte der ÖAGG bzw. Sektionen ergreifen, um hier Qualitätsstandards auf den Weg zu bringen?

Nach einer kurzen Einleitung zum Status quo und der bildungspolitischen Strategie zur Etablierung von Strukturen zum Erwerb von Lehrkompetenz an Hochschulen und Universitäten, wird der Begriff „Professionalisierung“ genauer hinterfragt. Danach werden neben der Fachkompetenz weitere vier Kompetenzfelder vorgestellt, die in der Hochschuldidaktik als wesentlich zugehörig zur Lehrkompetenz zählen. Es ist dies neben der Fachkompetenz, die Selbstkompetenz, die Methodenkompetenz, die Sozialkompetenz und die organisationale bzw. Systemkompetenz. Erst wenn diese kongenial mit der Fachkompetenz zusammenwirken, wird das Lernen beim Gegenüber gefördert und unterstützt (Orth 1999).

Im letzten Abschnitt wird nochmals die Ursprungsmotivation aufgegriffen: was bedeutet die Entwicklung der Lehrkompetenz für den ÖAGG besonders im Hinblick auf das Projekt Privatuniversität.

Lehrkompetenz erwerben – Status quo und Entwicklungstendenz

Im Fachhochschul- Hochschul- und Universitätsbereich steigen die Ansprüche an pädagogische Professionalität. Für Stellenausschreibungen einer Professur und im Zuge von Habilitationsverfahren¹ wird stärker hinterfragt und überprüft, welche pädagogische Qualifizierungen erworben wurden. Die EU hat für die Hochschuldidaktik 16 Empfehlungen (http://europa.eu/rapid/press-release_IP-13-554_de.htm, 2013) formuliert, die bis zum Jahr 2020 umgesetzt werden sollen, oder nachweisbare Anstrengungen zur Umsetzung seitens der Einrichtung unternommen worden sind. Unter anderen heißt es in der Empfehlung 2:

„Jede Einrichtung sollte eine Strategie für die Unterstützung und fortlaufende Verbesserung der Qualität von Lehre und Lernen entwickeln und umsetzen, das erforderliche

1 An Universitäten wird eine Habilitation in einem Fachbereich eingereicht und kommissionell beurteilt, ob dafür eine Venia legendi (Lehrerlaubnis) erteilt werden soll.

Maß an personellen und finanziellen Ressourcen für diese Aufgabe bereitstellen, diese Priorität in ihr allgemeines Mandat aufnehmen und dabei die Lehre der Forschung gleichstellen.“

In der Empfehlung 4:

„Bis 2020 sollten alle Lehrkräfte an Hochschuleinrichtungen eine zertifizierte pädagogische Ausbildung erhalten haben. Die fortlaufende Weiterbildung für Lehrkräfte sollte für Dozenten im Hochschulsektor zur Pflicht werden.“

Wieweit sind diese europaweiten Bestrebungen auch für private Ausbildungseinrichtungen zu fordern, vor allem, wenn Ausbildungseinrichtungen wie auch der ÖAGG in den kommenden Jahren Bestrebungen zur Entwicklung von Privatuniversitäten vorhaben?

Weshalb Professionalisierung?

Zunächst soll der Begriff Professionalisierung etwas näher betrachtet werden: Oevermann (2002) hat in den 90er Jahren weitere Professionalisierung für diejenigen Berufe gefordert, in denen die Praxis ein hohes Maß an Selbstkompetenz erfordert, dazu zählte er Ärzte, Lehrer, Juristen, Sozialarbeiter und Therapeuten. Diese Berufsgruppen haben eine eigene Strukturlogik², sie sind durch eine typische Beziehung zwischen Professionellem und dem Klienten gekennzeichnet: Das Arbeitsbündnis zwischen Therapeut und Klient, zwischen Arzt und Patient, zwischen Richter und Kläger/Opfer ist in einer konstitutiven Weise nicht administrativ oder ökonomisch regelbar, sondern es bleibt immer ein Versuch, in dieser einen bestimmten, unverwechselbaren Beziehungskonstellation für das Gegenüber eine relative Verbesserung zu ermöglichen, sei es durch Verkleinerung des Leidensdrucks oder durch Vergrößerung der lebenspraktischen Autonomie. Der Erfolg in diesen Berufsgruppen hängt in hohem Ausmaß vom Gegenüber ab. Typisch an dieser Beziehungskonstellation ist eine relativ hohe Abhängigkeit des Klienten von seinem Gegenüber, jedoch muss der Professionelle sich in einer besonderen Enthaltbarkeit und Distanz zum Klienten bewegen (Helsper 2011, S. 150).

Die Gestaltung einer solcherart strukturtheoretisch begründeten Beziehung bleibt immer situativ und ungewiss. Die in solchen Interaktionsprozessen notwendigen Kompetenzen lassen sich nicht in einer theoretischen Erstausbildung erwerben, sondern im Gegenteil: Es braucht neben einem hohen Maß an Selbstreflexivität, der Fähigkeit zur Selbstkritik besonders die Einstellung, sich als ein Lernender zu begreifen. Hervorzuheben ist hier die Bereitschaft, das eigene Handeln regelmäßig zu hinterfragen, eine keineswegs selbstverständliche Fähigkeit, da der Experte sich als Wissender begreift,

2 Für ein genaueres Verständnis zur Rolle der Professionen vgl. Stichweh 1996, S. 51-57

der Lernende jedoch als Unwissender. Weshalb nun die eingangs formulierten These, es brauche mehr pädagogische Aus- und Weiterbildung für Ausbildner, um in den genannten Berufen professionell, sprich als Experte, arbeiten zu können?

Um noch kurz bei Oevermann zu bleiben: Es folgt gerade aus diesem Umstand der objektiven Unverfügbarkeit von allgemeingültigen Lösungen eine didaktische Vorgangsweise, in der Fallarbeit und begleitende Supervision als elementare Lernformen einzusetzen sind (Wildt 2011, S. 99–108).

Was also für die Auszubildenden mit einer Selbstverständlichkeit längst etabliert ist und in den Ausbildungslehrgängen institutionalisiert ist (Lehrpraxis, Fallprotokolle Supervision, etc.), wird aber für die Qualität der Arbeit der Ausbildner selbst oft nicht gefordert! Man geht davon aus, dass der gute Therapeut auch ein guter Lehrtherapeut ist oder auch ein guter Impulsgeber, Moderator, etc. Hier zeigt sich ein blinder Fleck, der systemtheoretisch und soziologisch in der Macht der Rolle des Wissenden, des Experten gegenüber der Rolle des Nichtwissenden, des Lernenden begründet ist: Der Lehrende steht in der Tradition einer einmalig erworbenen Qualifikation mit der Berechtigung zu einem weitreichendem Autonomiespielraum in der praktischen Ausübung, verbunden mit einer kaum vorhandenen Kontrolle von äußeren Instanzen. In den Hierarchien der Bildungsinstitutionen herrscht diesbezüglich ein ungleiches Verhältnis: Je höher man in der Hierarchie gekommen ist, desto weniger muss man eine Konsequenz für schlechte Leistung und Fehler befürchten (Kühl & Schnelle 2001; Simon 2007 S. 350-351). Man sieht das deutlich an der Praxis dieser Hierarchien: Die Personen, die ihr Studium einmal abgeschlossen oder eine Bestellung zum/zur DirektorIn/ProfessorIn/RektorIn/ Lehrkraft erhalten haben, sind strukturell im System nicht mehr zu Metareflexion wie Supervision verpflichtet (Sofsky & Paris 1991, S. 25; Stichweh 1994, S. 296). SupervisorInnen und Coaches können ein Lied davon singen, wie in den Schulen/Hochschulen Lehrinkompetenz als nicht behebbares Übel dargestellt wird, denn auch für Lehrende ist Weiterbildung in der Lehrkompetenz freiwillig, willkürlich und inhaltlich unkontrolliert. Es wäre daher interessant, die Praxis von Weiterbildung der AusbilderInnen im Bereich der therapeutischen und beratenden Berufsgruppen zu hinterfragen. In der Theorie wurde die einseitige Dominanz des Wissenden zugunsten einer Haltung von Lernenden längst verändert.

Paradigmenwechsel vom Lehren zum Lernen

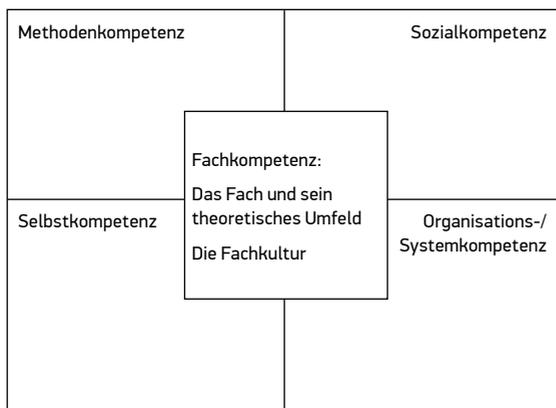
1996 erlebte Europa das Jahr des lebenslangen Lernens. Dies war der Beginn einer bildungspolitischen Strategie, die bahnbrechende Auswirkungen auf das Lernen und die damit befassten Systeme hatte: Ein geforderter Paradigmenwechsel vom Lehren zum Lernen. Seit 1996 existieren laufend Bildungsinitiativen unter dem Begriff "lebenslanges Lernen", die auch für die hier relevanten Berufsgruppen nicht ohne Folgen bleiben:

Die Veränderungen in der Gesellschaft führen zu ständig neuen Themenfeldern, die in Justiz, Schule, Medizin, Therapie und Beratung auftauchen und entsprechende Auseinandersetzung brauchen. Der Lehrer, der zwanzig Jahre lang dieselben Skripten verwendet, ist ebenso passè wie der Therapeut, der immer dieselben Interventionen auf Lager hat. Ein Paradigmenwechsel muss laut Thomas Kuhn (Kuhn 1973, S.13) von der Gesellschaft mehrheitlich akzeptiert werden, er benötigt bis zu einer Generation, bis er sich in den Köpfen festsetzt und sich auf das Handeln auswirkt. Umso mehr bedarf es in den Einrichtungen, die für das Lernen und Weiterlernen in der Gesellschaft beauftragt sind, eine Vorreiterrolle.

Die nun folgenden Kompetenzfelder gemeinsam mit und die in der Mitte der Grafik positionierte Fachkompetenz tragen zu einem Profil eines Lehrenden bei, der sich im Sinn des Paradigmenwechsels als Lernender versteht. Professionalisierung bedeutet daher, an den hier aufgezeigten Kompetenzen kontinuierlich zu arbeiten.

Die Kompetenzfelder

(Übersicht in Anlehnung an den Kompetenzgenerator von Szczyrba 2010)



Die Fachkompetenz: Die Person hat sich in ihrem Fachgebiet ein umfassendes theoretisches Wissen erarbeitet und praktische Erfahrung gesammelt. Sie hat die praktische Erfahrung auf einer Metaebene reflektiert, sodass ihr implizites Wissen für sie verbalisierbar geworden ist. (Polanyi 1985; Neuweg 2001). Sie besucht regelmäßig Fachkongresse und ist ihrem Fachgebiet dynamisch verbunden. Sie hat sich mit der Rolle des Fachgebiets in der Gesellschaft beschäftigt, sie hat sich mit dem Fachgebiet auch in ethischer Hinsicht auseinandergesetzt. Sie ist über neuere Strömungen und Erkenntnisse in ihrem Fachgebiet informiert. Sie ist in der Fachöffentlichkeit positioniert, indem sie Vorträge hält oder Fachartikel veröffentlicht. Sie engagiert sich in der Fach-Community.

Die Methodenkompetenz: Die Person kann einen Arbeitsprozess für eine Gruppe oder in einem one-to-one-Setting strukturieren. Sie kann Inhalte systematisch ordnen und wiedergeben. Sie kennt ein vielfältiges Methodenwerkzeug und kann dies sinnvoll einsetzen, sodass die anvertraute Lerngruppe den eigenen Lernfortschritt erkennen kann. Sie kann Ziele setzen und Ziele formulieren. Sie kann die fachkulturellen Besonderheiten in der Lerngruppe einsetzen und mit der Lerngruppe reflektieren. So wird man eine Musikstunde anders gestalten als eine Fortbildung in der Physiotherapie oder für angehende BeraterInnen.

Sie hat sich mit einschlägigen Methoden, besonders unter dem Fokus lehrer- oder lernerzentriertes Vorgehen auseinandergesetzt (z.B. ESU: student-centred Learning. Toolkit for students, staff and higher education institutions, 2010). Sie kann sinnvolle, lernfördernde Gruppen- und Einzelaufgaben geben und auswerten. Sie kann bei den Lernenden/Studierenden diagnostisch feststellen, welche Defizite und welche Stärken vorhanden sind und kann einen Lernweg vorschlagen und überprüfen. Sie ist mit den wichtigsten Feedback-Methoden vertraut, um konstruktiv und empathisch Rückmeldung geben zu können.

Sozialkompetenz: Die Person verfügt über eine hohe Sozialkompetenz. Sie kann sich kommunikativ und operativ mit unterschiedlichen Charakteren, Rollen und Mentalitäten konstruktiv verständigen. Sie kann verschiedene Kommunikationsstile, von Streitkultur bis entwicklungsfördernden Gesprächen, anwenden. Sie kann im Team verschiedene Rollen einnehmen, besonders aber diese verschiedenen Rollen in der Lerngruppe erkennen, nützen und fördern. Sie ist team- und konfliktfähig.

Selbstkompetenz: Die Person kann sich kritisch in Bezug auf fachliches, methodisches und soziales Verhalten hinterfragen bzw. infrage stellen. Sie ist fähig, ihre Überzeugungen zu überprüfen und dazuzulernen, sie kann sich sowohl zurücknehmen zugunsten anderer als auch führen und leiten. Sie hat die Fähigkeit zu Geduld und Flexibilität, besitzt Frustrationstoleranz und kann andere motivieren. Sie ist tolerant und klar. Sie ist fähig in angemessener Form auch unangenehme Dinge anzusprechen (z.B. Nichteignung eines Studierenden). Sie ist bereit, selbst bei sich Lernfelder zu erkennen und daran zu arbeiten.

Organisations-/Systemkompetenz: Die Person hat sich mit den Systemkräften auseinandergesetzt. Sie hat Kenntnis vom Aufbau der Organisation in der sie arbeitet und auch von den Organisationen, in denen die Studierenden arbeiten oder arbeiten werden. Sie kann mit Hilfe von Organigrammen oder einschlägigen Weiterbildungen

(Systemische Organisationskultur, psychodramatische und soziometrische Sichtweise, etc.) ihr Verständnis von der Dynamik ihrer Organisation vertiefen und es für andere zum Thema machen. Sie kann die Spannung des Individuums zwischen Macht und Ohnmacht für sich selbst thematisieren und konstruktiv handhaben. Mit den Worten von Ruth Cohn: „Wir sind nicht ohnmächtig, wir sind nicht allmächtig, wir sind teilmächtig“ (Cohn & Tertfurth 1993, S. 329).

Perspektiven für den ÖAGG

Es fragt sich nun, wieweit die AusbilderInnen in Therapie, Coaching, Supervision, Organisationsentwicklung, etc. diese genannten Kompetenzen bereits als Ressourcen zur Verfügung haben und inwieweit kontinuierliche Aus- und Weiterbildung im Bereich der Lehre zu fordern ist. Wäre es für die Ausbildungs- und Weiterbildungsangebote des ÖAGG richtig und sinnvoll notwendige Kompetenzen für AusbilderInnen zu definieren und spezifische fortlaufende Weiterbildung im Bereich der Lehr- und Fachkompetenz zu fordern, anzubieten und zu evaluieren?

Wie wird das Bewusstsein bei den Betroffenen eingeschätzt, neben der Fachexpertise pädagogisch-didaktische Fähigkeiten erwerben zu müssen und wieweit herrscht die Meinung vor, man habe hier entweder eine Begabung oder eben nicht? Eine Ansicht, die in der Forschung weitgehend widerlegt ist. Der Mythos des Ausgelernten ist für diese Betrachtung eher hinderlich (vgl. Wildt 2009; Linde 2011). Welche Maßnahmen könnte der ÖAGG bzw. dessen Sektionen ergreifen, um einen Qualitätsstandard im Bereich der Lehre zu etablieren?

Die Berufsgruppen, die im ÖAGG ausgebildet werden, zeichnen sich durch den Erwerb einer hohen Selbstkompetenz aus, da alle Berufsgruppen einen hohen Anteil an Selbsterfahrung und Metakognition in Bezug auf gesellschaftliche Themenfelder erworben haben. Sie sind daher nicht mit einem Durchschnittsniveau von Reflexion ausgestattet, sondern weit über dieses Ausmaß hinaus und ihren KollegInnen aus dem universitären Bereich in dieser Hinsicht möglicherweise überlegen. Auch im genannten Kompetenzfeld „Organisations- bzw. Systemkompetenz“ weist die Personengruppe der AusbilderInnen häufig eine überdurchschnittliche Fähigkeit zum mehrperspektivischen Denken auf. Wir schließen dies aus den Inhalten der Curricula, in denen ein hoher Anteil an Reflexionsleistung gefordert und systemisches Denken eingeübt wird. Das Kompetenzfeld Methodenkompetenz kann möglicherweise nicht als Ressource vorausgesetzt werden, da die Vermittlung von Wissen und die Fähigkeit zur Diagnostik von Fähigkeiten und Defiziten bei den Auszubildenden in der eigenen Ausbildung als Wissensfach nicht vermittelt wird. Denn aus einer hohen Fachexpertise und praktischer Erfahrung resultiert nicht automatisch die Fähigkeit, dieses auch methodisch zu vermitteln. Hier könnte der ÖAGG bzw. die Sektionen für neue AusbilderInnen einen

Standard definieren, ein entsprechendes Angebot entwickeln oder diesen Standard einfordern (z.B. erworbene Qualifikationen zur Methodenkompetenz bzw. pädagogisches Basiswissen). Hier bietet beispielsweise die Donau Universität Krems eigene Lehrgänge an (<http://www.donau-uni.ac.at/de/studium/teachingtraining/index.php>). Die Musikuniversität Wien fordert seit 2012 von ihren neuen Lehrenden verpflichtend einen Lehrgang bestehend aus mehreren Modulen unter anderem „Unterricht inszenieren“, „Feedback geben“, „Lerndiagnostik“. Dieser wird über das interne Zentrum für Weiterbildung angeboten. Für bestehende Lehraufträge gibt es außerdem ein vielfältiges Angebot (<http://www.musiceducation.at/studium/weiterbildung/>). Im Aufbau ist kollegiales Coaching für Lehrende.

Unter Fachkompetenz wird, wie hier ausgeführt wurde, nicht nur die praktische Erfahrung verstanden, sondern für AusbilderInnen auch die Position des Faches in der wissenschaftlichen Community. Hier wäre vom ÖAGG bzw. den Sektionen perspektivisch zu überlegen inwieweit ein Standard in Bezug auf das theoretisch-wissenschaftliche Fundament der Lehrenden definiert wird. Sicher wird dieser Standard schon jetzt teilweise bei manchen Lehrenden erfüllt und ist daher für den ÖAGG als Ressource zu sehen. Jedoch sollte dies nicht zufällig vorhanden sein, sondern als „Standard“ gefordert sein.

Fazit

Mit den hier beschriebenen Kompetenzfeldern zur Entwicklung von Lehrkompetenz verfolgten die Autoren in diesem Text zweierlei Absichten. Einerseits geht es um eine Veränderung des Bewusstseins innerhalb des ÖAGG zur Lehrkompetenz: aus dem Gesagten geht hervor, dass es nicht angebracht ist, Lehrkompetenz selbstverständlich vorauszusetzen und autodidaktische Wege zu erwarten. Zweitens, es müssen vielmehr aktive Schritte gesetzt werden um hier eine Qualität sicherzustellen. Es wurde gezeigt, dass Lehrkompetenz eine Fülle von Einzelfähigkeiten bündelt und für eine Professionalisierung von Lehrenden kontinuierliche Weiterbildung sinnvoll ist. Besonders im Hinblick auf eine Entwicklung zur Privatuniversität ist die Auseinandersetzung mit dem Thema und die Entwicklung von Standards erforderlich.

Mag.^a Dr. Brigitte Lion

Institut für Musikpädagogik, Universität
für Musik und darstellende Kunst Wien
Leitung des Musikpädagogischen
Zentrums MPZ
Kontakt: lion@mdw.ac.at

Mag. Martin Lion

stv. Sektionsleiter Sektion Supervision,
Coaching, Organisationsberatung ÖAGG
Leiter Organisationsentwicklung Trenk-
walder GmbH
Kontakt: martinlion@hotmail.com

Literatur:

.....
Baecker, D. (2007): Nie wieder Vernunft. Kleinere Beiträge zur Sozialkunde. Heidelberg: Carl-Auer.

.....
Cohn, R. / Terfurth, C. (1993): Lebendiges Lehren und Lernen macht Schule. Stuttgart: Klett-Cotta.

.....
ESU (2010): student-centred Learning. Toolkit for students, staff and higher education institutions.
[online im internet] URL: <http://download.ei-ie.org/SiteDirectory/hersc/Documents/2010%20T4SCL%20Stakeholders%20Forum%20Leuven%20-%20Student-Centred%20Learning%20Toolkit.pdf> [20.2.2014]

.....
Helsper, W. (2011): Das strukturtheoretische Professionskonzept. (S.149-152). In Terhart, E., Bennewitz, H., & Rothland, M. (Hg.): Handbuch zur Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann.

.....
Kühl, S. / Schnelle, W. (2001): „Macht gehört zur Organisation wie die Luft zum Leben“. Macht und Machtspiele in Veränderungsprozessen, S.3-6. Reihe Metaplan: Quickborn, Chatou und Princeton N.J.

.....
Linde, F. (2011): Das Kerngeschäft Lehre innovativ entwickeln, Coaching für Neuberufene, Journal Hochschuldidaktik. 22(2), S. 24-26

.....
Neuweg, Georg Hans (2000): Wissen, Können, Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen. Innsbruck: Studienverlag.

.....
Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marozki, & C. Schweppe, C. (Hg.): Biographie und Profession, S. 19-64. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

.....
Orth, H. (1999): Schlüsselqualifikationen an deutschen Hochschulen. Neuwied: Luchterhand

.....
Polanyi, M. (1985): Implizites Wissen. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

.....
Sander, T. (2010): Den Menschen da abholen, wo er steht – Kompetenzkonzept und Hochschulbildung. Das Hochschulwesen, I, S.3-11.

.....
Szczyrba, B. (2010): Die Professur als Profession. Kompetenzorientierung in Berufungsverfahren. In Behrend / Voss / Wildt (Hg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin: Raabe Verlag für Wissenschaftsinformation.

.....
Sofsky, W./Paris, R. (1991): Figurationen sozialer Macht. Autorität – Stellvertretung – Koalition. Opladen: Leske und Budrich.

.....
Stichweh, R. (1994): Wissenschaft, Universität, Professionen: Soziologische Analysen. Frankfurt/M: Suhrkamp

.....
Wildt, J (2009): Ausgelernt? – Professor/innen im Prozess der Professionalisierung. Zeitschrift Organisationsberatung Supervision Coaching, 16(2)), S.220-227.

.....
Wildt, J. (2006): Kompetenzen als Learning Outcomes. Journal für Hochschuldidaktik 17 (1), S. 6-9.

.....
Wildt, J. (2011): Zwischen Skylla und Charybdis. Psychodramatische Reflexionen zur Kompetenzentwicklung am Beispiel von Hochschullehrenden. Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie, I, S. 99-108

Internet Verweise:

.....
EU Empfehlung für Hochschuldidaktik: http://europa.eu/rapid/press-release_IP-13-554_de.htm. Brüssel, 18.6. 2013

.....
Weiterbildung Professional Teaching and Training der Donau Universität Krems: <http://www.donau-uni.ac.at/de/studium/teachingtraining/index.php>

.....
Interne Weiterbildungsangebote der Universität für Musik und angewandte Kunst: <http://www.musiceducation.at/studium/weiterbildung/>

Blended learning im interdisziplinären Kontext eines österreichischen Masterstudienganges

Marion Mitsche¹, Charlotte Allmer¹, Sigrid Awart¹, Elke Mesenholl-Strehler¹, Paul Pass¹, Roswith Roth^{1,2}, Peter Christan Endler¹

¹ *Interuniversitäres Kolleg Graz/Schloss Seggau*

² *Universität Graz*

Zusammenfassung

Die Evaluierung der Lehre berufsbegleitender Institutionen ist wichtig, speziell seit der Einführung und Erprobung neuer Medien. Im Masterstudiengang „Child Development“ des Interuniversitären Kolleg Graz wird ein höchst innovativer Ansatz praktiziert, der Blended learning mit tiefenpsychologischen Elementen im „Lernraum Gruppe“ kombiniert. Blended learning ermöglicht das Lernen in und von der Gruppe im Präsenzunterricht, die tiefenpsychologischen Komponenten spiegeln sich in Balintgruppen und Selbstreflexion wider und werden im Wechselspiel mit E-learning, das sowohl individuell als auch als Gruppenprozeß stattfindet, erprobt und erfahren. Im Modul „Sozialisation und Erziehung“ wurde untersucht, inwieweit die TeilnehmerInnen beruflich davon profitieren. Die Ergebnisse einer qualitativen Inhaltsanalyse der Angaben von 71 Studierenden zeigen, dass die Verbindung von persönlicher Reifung und Selbstreflexion auch in beruflicher Hinsicht ein höherer Stellenwert (85%) eingeräumt wird als dem reinen Wissenserwerb (69%) und der direkten Umsetzbarkeit (62%).

Schlüsselwörter

Blended Learning, Lernen in und von der Gruppe, Tiefenpsychologie, Balint-Gruppe, Selbstreflexion, Lernfeldkonzept

1 Einführung

Seit Gründung des Interuniversitären Kolleg für Gesundheit und Entwicklung Graz / Schloss Seggau 1999 stützt sich der spezifisch entwickelte didaktische Ansatz auf das Blended Learning. Dabei stehen nicht nur die Vorteile der unabhängigen zeitlichen und örtlichen Nutzung von elektronisch zur Verfügung stehenden Lernunterlagen im Vordergrund, sondern es wird auch selbstgesteuertes Lernen in und von der Gruppe angestrebt. Dies soll mittels handlungsorientierter Gruppenprozesse, der Initiierung tiefenpsychologischer Prozesse und dem Lernfeldkonzept erreicht werden (www.inter-uni.net).

Die Studierenden, die am Interuniversitären Kolleg eingeschrieben sind, kommen aus unterschiedlichen beruflichen Bereichen, mit unterschiedlichen Bildungsgraden, was eine große Herausforderung für die Lehr- und Lernstrategie des Kollegs darstellt: Die Studierenden sind meist über 30 Jahre alt und bringen die Qualifikationen, Kompetenzen und Erfahrungen aus ihrem eigenen beruflichen Alltag mit. Unter anderem findet man am Kolleg Ärzt/e/innen, Psycholog/inn/en, Psychotherapeut/inn/en, Physiotherapeut/inn/en, Ergotherapeut/inn/en, Logopäd/inn/en, Pädagog/inn/en, Sozialarbeiter/innen und Angehörige weiterer Berufe aus dem Gesundheits- und Sozialbereich. Die unterschiedliche Berufszugehörigkeit wird als Ressource für die Studierenden genutzt. Die individuellen Kompetenzen werden reflektiert, näher untersucht und optimiert; daraus ergibt sich während der Ausbildung eine Steigerung der eigenen Kompetenz und der Kompetenzen der Gruppenmitglieder.

Die Lerninhalte der Studiengänge des Kollegs sollen in die angestammte Kompetenz der Studierenden im pädagogischen, therapeutischen oder sozialarbeiterischen Bereich integriert werden; dies wurde im Zuge des von der Europäischen Kommission geförderten Projekts Leonardo da Vinci A/02/BF/PP-124.205 als wesentliches Ziel der Studiengänge definiert.

Sowohl in den Präsenzworkshops als auch in der Fernlehre, findet das Lernen im „Lernraum Gruppe“ statt, auch bei der Bearbeitung eigener Projekte. Die im Curriculum formulierten Themenbereiche werden Module genannt und sind in Lernfelder gegliedert, die vor Ort und in Reflexionsgruppen im Internet bearbeitet werden. Die Inhalte der Lernfelder werden an eigene private und berufliche Erfahrungen geknüpft. Die Bearbeitung der Lernfelder führt zu einer schriftlichen Reflexion des Lernstoffs, welche der Gruppe und den Lehrenden zugänglich ist und auf welche die Lehrenden Feedback geben (Paß, 2011).

Der Ansatz des Kollegs war schon in der Entwicklungsphase des Curriculums darauf ausgerichtet, sowohl das Lehren als auch das Lernen als psychosoziales Geschehen zu erfahren. Dieser Zugang stellt eine höchst innovative Kombination dar bestehend aus Lernen in der Gruppe und Erfassen und Nutzen von Gruppenprozessen auf der Basis von tiefenpsychologischen Konzepten sowohl in Präsenzworkshops und individuellen und Gruppen-E-learning Einheiten. Dabei sollen die rationalen, emotionalen und sozialen Dimensionen angesprochen werden. Es geht nicht nur um das Vermitteln eines Inhaltes wie z.B. Gesundheitswissenschaften, sondern auch darum auf den eigenen Gesundheitszustand zu achten. Dafür wurde ein spezielles psychosoziales Modell des Unterrichtens konzipiert, das auf die persönlichen Fragen, Konflikte und Notwendigkeiten der Studierenden achtet. Die Lehrenden planen dafür Zeit während der Workshops und zwischen den Treffen vor Ort per Mail oder Telefon ein.

Das Gruppensetting ist in den Präsenzworkshops bestimmend. Kontinuierliche Supervision in Balint-Gruppen beleuchtet die Beziehung zwischen Lehrenden und

Lernenden, Therapeut/innen und Klient/innen. In der Interaktion mit der Gruppe werden Fälle bearbeitet und reflektiert und ein Weg gesucht, um die berufliche Effizienz und die Berufszufriedenheit zu erhöhen (Balint, 2001).

Das Thema Kommunikation in der Gruppe wird in speziellen Seminaren bearbeitet. Neben dem kognitiven und dem sozialen Teil hat der Ansatz des Kollegs auch eine ausdrücklich „emotionale“ Dimension. Die emotionale Grundlage für das kognitive Lernen bietet ein offenes, respektvolles und vertrauensvolles Klima (Paß, 2009, 2011, www.inter-uni.net).

Zur Überprüfung der Lernziele und der Bedeutung der Lehrinhalte für die Studierenden werden am Ende der Module qualitätssichernde Evaluationen durchgeführt. Dabei liegt das Hauptaugenmerk darauf, ob sich die gebotenen Lehrinhalte auf die persönliche und berufliche Sichtweise der Studierenden auswirken und somit eine Weiterentwicklung jedes Einzelnen ermöglichen (Leopold-Opara, 2006; Steger, 2006; Wintgen, 2006).

1.1 Handlungsorientierter Unterricht

Handlungsorientierter Unterricht ist ein Sammelbegriff für unterschiedliche methodische Praktiken, die nicht alle neu und voneinander klar abgrenzbar sind. Darunter fallen Projektunterricht, Freiarbeit, offener Unterricht, entdeckender Unterricht, erfahrungsorientierter Unterricht. Der gemeinsame zentrale Schwerpunkt aller Ansätze ist die eigenständige, mit möglichst vielen Sinnen erfassende, aktive Aneignung des Lernstoffes (Gudjons, 2008, S. 8). Unter handlungsorientiertem Unterricht versteht Gudjons (2008) ein Unterrichtsprinzip, welches aus der Praxis entwickelt wurde. Diese Neuorientierung in der Didaktik ist eine notwendige Entwicklung, da mit der zunehmenden Komplexität im beruflichen sowie im privaten Leben der konventionelle Unterricht oft nicht mehr ausreichend auf die neuen und vielschichtigen Anforderungen des Einzelnen im Beruf vorbereitet. Das handlungsorientierte Lernen ist durch die aktive Rolle der Lernenden und durch eine ganzheitliche Auseinandersetzung mit der Situation geprägt (Mayer & Teichl, 2004, S.12).

Der handlungsorientierte Ansatz führt zu einer Steigerung der Handlungskompetenz der Studierenden. Sie lernen selbstständig Probleme zu lösen und in Eigeninitiative zu bearbeiten (Becker, 2007, S. 7; Faller, 2003, S. 3ff).

1.2 Lernfeldkonzept

Die Studierenden erleben im beruflichen sowie im privaten Alltag Handlungssituationen, die sie fachlich kompetent zu bewältigen haben. Diese Handlungsfelder sind mehrdimensional, da sie berufliche, gesellschaftliche und persönliche Problemstellungen verknüpfen.

Aus solchen Handlungsfeldern, die unterschiedlichen Berufsgruppen gemeinsam sind,

wurden Lernfelder konstruiert. Im Rahmen des hier untersuchten Moduls „Sozialisation und Erziehung“ des Studienganges „Child Development“ kann ein/e Ergotherapeut/in, ein/e Pädagoge/in und ein/e Psychologe/in zum Beispiel mit sexuellem Missbrauch eines Kindes konfrontiert werden, der Umgang damit stellt also das Handlungsfeld dar. Das Lernfeld bezieht sich nun auf das Thema „sexueller Missbrauch“, wobei dieses durch eindeutige Zielformulierungen im Sinne von Kompetenzbeschreibungen gekennzeichnet wird (Schewior-Popp, 2005, S. 7). Die Studierenden erwerben in einem interdisziplinären Rahmen Handlungskompetenz in Bezug auf den Umgang mit sexuellem Missbrauch, wobei sie an ihre Quellenkompetenz anknüpfen können. Jede Berufsgruppe wird andere Anknüpfungspunkte und Sichtweisen einbringen. Als dritte Ebene ergibt sich aus dem Lernfeld die Lernsituation, die exemplarisch das Lernfeld konkretisiert. Am Kolleg wird dies durch die am Ende jedes Lernfeldes stehenden Fragen mit Anregungen zur Bearbeitung der Lerninhalte sichergestellt (s. auch Bader & Schäfer, 1998, 229-234).

Das Lernfeld wird dabei nicht einfach vom Handlungsfeld abgeleitet, sondern wird didaktisch reflektiert und gestaltet. Die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung in sozialer Verantwortung und die bessere Qualifizierung im eigenen Berufsfeld stellen dabei im Interuniversitären Kolleg ein zentrales Anliegen, auch im Sinne der Europäischen Kommission, dar. So wie Bader (2003) fordert, steht auch hier zwischen Handlungsfeld und Lernfeld der Bildungsauftrag. Die Lernfelder dürfen sich nicht nur auf berufliche Handlungsfelder beschränken, sondern beziehen die individuelle Lebens- und Gesellschaftsumwelt mit ein.

Das vollständige Curriculum und eine Zusammenfassung der Lernfelder somit Darstellung der speziellen Lernziele kann unter www.inter-uni.net (Curriculum) abgerufen werden.

1.3 E-Learning–Blended Learning

Die berufsbegleitende Weiterbildung hat sich in den letzten Jahren immer mehr den neuen Technologien zugewandt. Wissensvermittlung über den Computer, selbstbestimmte Zeiten und Orte zum Lernen erleichtern den Studierenden die Ausbildung neben Beruf bzw. Familie. Die Kombination aus E-Learning und Präsenzworkshops, auch Blended Learning genannt, hat schon längst Einzug in die großen Institute der berufsbegleitenden Fortbildung, wie das Wirtschaftsförderungsinstitut genommen. Im Kursbuch des WIFI Steiermark etwa 2011/12 wird dem Blended Learning ein eigenes Kapitel gewidmet um es den Studierenden nahe zu bringen, wobei sie sich „immer am Puls der Zeit sehen“ sollen (WIFI, 2011, S. 461). Auch an den Universitäten sind inzwischen elektronische Lernplattformen eingerichtet, welche gut genutzt werden, wie Moodle oder WebCT (z.B. www.uni-graz.at; Reinmann-Rothmeier, 2003).

Unter E-Learning versteht man alle Varianten von Lehr- und Lernaktivitäten, die das Internet als Informations- und Kommunikationsmedium benutzen. Die Vorteile des E-Learning sind unter anderem eine flexible Lernorganisation, höhere Aktualität der Lerninhalte, Lernen in Arbeitsprozessen, neue Kommunikations- und Kooperationsmuster, Flexibilität durch Trennung von Lern- und Lehr-Ort sowie Lehr- und Lernzeit. Die Lerninhalte lassen sich somit auf individuelle Bedürfnisse anpassen und bekommen dadurch einen Bezug zum lebenslangen und arbeitsplatznahen Lernen (Kerres & De Witt, 2004, S. 76-99). E-Learning fordert jedoch von den Lehrenden und Studierenden eine Veränderung ihrer Lehr- und Lernkultur. Lehrende kommen weniger zum verbalen Vortragen ihrer Inhalte, vielmehr ergibt sich ein stärker unterstützender Lehrstil, der mit neuen Prüfungsformen kombiniert wird. Für Studierende bedeutet dies, sich Lehrinhalte selbst zu erarbeiten (Euler & Seufert, 2004).

Im Interuniversitären Kolleg kommt bezüglich des E-Learning, wie schon erwähnt, die hybride Lernumgebung (Blended Learning) zum Tragen, welche das Präsenzlernen und das E-Learning kombiniert (Seufert & Euler, 2005). Wie bei Wilbers (2002) dargestellt, kommt es zuerst zu einem Auftakt über einen Kick-Off Präsenzworkshop, wobei hier das jeweilige Modul eingeleitet wird. Danach folgt eine Phase des E-Learnings als selbstgesteuertes Lernen und in der Gruppe, wie oben beschrieben. Am Ende des Prozesses steht wieder ein Präsenzworkshop, an dem die Ergebnisse zusammengeführt werden. Das Kolleg entwickelte entsprechende Lehr- und Lernmodule (Kick-Off Präsenzworkshop + 3 Monate E-Learning + Modul-Abschluss-Präsenzworkshop, einschließlich Supervisions- und Reflexionsgruppen).

Aus der vorgegeben Lernstruktur ergeben sich drei Sozialformen: das Einzellernen (Individuum), das Teamlernen (Gruppe von ca. 12 Studierenden) und das Lernen im Plenum (Zusammentreffen mehrerer Gruppen als Teil des Workshops: hier findet auch Vortragsunterricht statt). Das Einzellernen beinhaltet das Potential der Individualisierung aus dem sich individuelle Lernziele und individuelle Möglichkeiten der Lernkontrolle ergeben. Das Teamlernen und das Lernen im Plenum unterstützt das soziale Lernen (Wilbers, 2002, S. 1-9;).

1.4 Tiefenpsychologische Aspekte

Während des gesamten Lehr- und Lernprozesses am Interuniversitären Kolleg spielt die Tiefenpsychologie eine tragende Rolle. Die Studierenden sollen dabei nicht zu „Psychotherapeut/inn/en“ werden, sondern es werden die psychoanalytischen Wirkfaktoren für die jeweiligen Berufsfelder nutzbar gemacht. Konkret gehören zu den vermittelten Wirkfaktoren: „Der fremde Blick“, jeden Menschen stets „neu“ betrachten zu können und ihm mit stetiger Offenheit und Akzeptanz gegenüber zu stehen, auch Bekanntes als vollkommen Neues und Fremdes erleben zu können. „Der Freiraum im

Reden und die gleichschwebende Aufmerksamkeit im Hören“ sind weitere Wirkfaktoren, die den Klient/innen (Lernenden) ermöglichen sollen, frei und kreativ zu assoziieren und den Therapeut/innen (Lehrenden), nicht-wertend zuzuhören. Die Phänomene „Übertragung/Gegenübertragung“ werden im beruflichen sowie privaten Alltag bewusst gemacht. Die Studierenden lernen, sich zwischen „Empathie und Konfrontation“ zu bewegen, sozusagen ein Pendeln zwischen mütterlicher Unterstützung, Wärme, Nähe und väterlicher Herausforderung und Distanz. „Holding und Containing“ beschreibt die Fähigkeit, die Gefühle der Klient/innen (des Gegenübers) zu kompensieren und auszuhalten. Es wird bewusst gemacht, dass schon allein die „Droge Arzt“ („Droge Therapeut/in“) oder „die therapeutische Präsenz“ eine Wirkung auf den/die Klient/in hat. Die Studierenden sollen sich außerdem durch den Wirkfaktor „Wachsen an den eigenen Fehlern und Grenzen“ weiterentwickeln. Auch „Lachen und Humor in der therapeutischen Beziehung“ wird als wichtiger Aspekt der beruflichen und privaten Arbeit den Studierenden nahe gebracht (Paß, 2007). Die genannten Wirkfaktoren werden einerseits theoretisch vermittelt und an eigener Erfahrung reflektiert und kommen andererseits im Rahmen des Moduls „Tiefenpsychologischen Grundlagen“ in den kontinuierlichen Supervisions- und Balintgruppen immer wieder zum Einsatz. Die Wirkfaktoren sind keine Technik, die man im engeren Sinne erlernen müsste, sondern sie werden teilweise unbewusst von den Studierenden im Alltag bereits eingesetzt, sie gehören zum Repertoire des Menschen. Durch Selbsterfahrungsprozesse, durch Erfahrung „am eigenen Leib“, werden sie erkannt, reflektiert und gestärkt. Dafür werden Lern- und Arbeitszusammenhänge bearbeitet, die es den Studierenden ermöglichen, sich in spezifischen Situationen und Szenarien zu erleben und zu erfahren (Eigner & Paß, 2011, S 178 ff.).

1.5 Lernziele des Moduls „Sozialisation und Erziehung“ und Forschungsfrage

Das hier untersuchte Modul „Sozialisation und Erziehung“ enthält die im Curriculum vorgegebenen Lernfelder „Kindheit als gesellschaftlicher Fokus“, „Adoleszenz zwischen Familie und Gesellschaft“, „Sex und Gender im Sozialisationsprozess“, „Alternative Sozialisationsmodelle – interkulturelle Beispiele“, „Umgang mit dem Fremden – Immigrationerfahrung“, „Umgang mit Aggression, Gewalt und Konflikten“, „Umgang mit Autodestruktion und Suizidalität“, „Umgang mit Medien“, „Umgang mit Trennung und Scheidung“, „Umgang mit sexuellem Missbrauch“, „Umgang mit Suchtmittelmissbrauch“. Folgende Lernziele sollen erreicht werden: Die Studierenden erlangen einen Überblick über das Fachgebiet Sozialisation und Erziehung, vernetzen es mit ihrer Quellenkompetenz und können die erworbenen Skills wiederum in die eigene Arbeit einfließen lassen. Des Weiteren erhöht sich die Selbstkompetenz und Selbstreflexion, das kritische Hinterfragen von Situationen und die Fähigkeit Theorie und Praxis in

Beziehung zu setzen. Auch die Sozialkompetenz für den gendersensiblen, antirassistischen, transkulturellen und selbstkritischen Umgang mit Kindern und Jugendlichen wird verstärkt. Absolvent/innen eignen sich Methodenkompetenz bezüglich „des fremden Blicks“ auf die eigene Gesellschaft sowie der psychosozialen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen an. Die Handlungskompetenz in den Bereichen Medien, sexueller Missbrauch, Trennungs- und Scheidungsprobleme, Suchtmittelmissbrauch, Autodesstruktion und Suizidalität, Kompetenz in aktuellen Situationen, wird verstärkt. Nach erfolgreicher Absolvierung der Lernfelder sind die Studierenden zur Teilnahme an einschlägiger Forschungsarbeit zu einschlägiger Lehrtätigkeit (Erwachsenenbildung) und zu entsprechender Öffentlichkeitsarbeit befähigt (Awart, 2008).

Die Forschungsfrage dieser Arbeit betrifft indirekt diese Lernziele und lautet, welche Aspekte des Moduls die eigene Sichtweise und die berufliche Arbeit am meisten beeinflusst haben, und in welcher Weise.

2 Methodik

2.1 Stichprobe

An der Untersuchung nahmen insgesamt 71 Studierende, 59 Frauen und 12 Männer des Studienganges „Child Development“ des Interuniversitären Kolleg für Gesundheit und Entwicklung Graz/Schloss Seggau teil, die das Modul „Sozialisation und Erziehung“ absolviert hatten.

2.2 Durchführung

Die Befragung fand jeweils im Präsenzworkshop unmittelbar nach Abschluss des Moduls statt und zwar für die jeweiligen Jahrgänge im April 2006, im Jänner 2008 und im Oktober 2009. Die Rücklaufquote war 100%. Alle Befragungsbögen konnten für die Untersuchung verwendet werden.

2.3 Fragestellung und Design

Die Studierenden beantworteten zwei Fragen in offener schriftlicher Form:

„Fassen Sie kurz zusammen

- (a) welcher Aspekt des abgeschlossenen Moduls Ihre Sichtweise von der eigenen beruflichen Arbeit am meisten beeinflusst hat, und
- (b) in welcher Weise.“

Die vorliegenden Antworten wurden in Form einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2003) ausgewertet.

2.4 Kategorienbildung

Zur Kategorienbildung wurden die Texte paraphrasiert. Es wurden nicht oder nur wenig inhaltstragende Textbestandteile gestrichen und inhaltstragende Textstellen auf eine einheitliche Sprachebene oder in eine grammatikalische Kurzform gebracht. Dabei wurden gleiche oder ähnliche Paraphrasen zusammengefasst. Hauptaugenmerk lag auf der Zusammenfassung, die das Datenmaterial reduzieren und die wesentlichen Inhalte aufrechterhalten bzw. verdeutlichen sollte, und der Strukturierung des Materials (Mayring, 2003).

Auf die Kategorienbildung folgte eine quantitative Auswertung der Häufigkeiten, mit denen diese einzelnen Schwerpunkte genannt worden waren. Außerdem wurden die Häufigkeiten bestimmt, mit denen die einzelnen Lernfelder des Moduls „Sozialisation und Erziehung“ genannt wurden.

3 Ergebnisse

In der Analyse wurden Kategorien festgelegt, die einen eindeutigen, klar abgrenzbaren Bedeutungsgehalt repräsentieren.

3.1 Inhaltliche Schwerpunkte

Aufgrund der genannten inhaltlichen Schwerpunkte ergaben sich neun Kategorien.

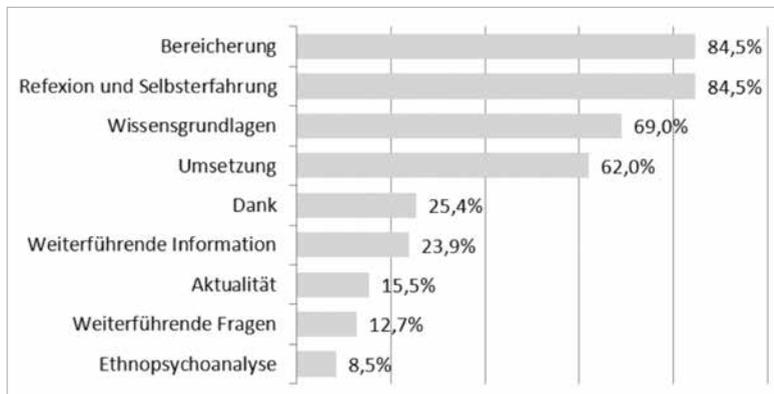


Abb. 1: Inhaltliche Schwerpunkte (Kategorien), Rangreihe nach Häufigkeit der Nennungen

Inhaltliche Schwerpunkte:

- Die Kategorienbezeichnung „Bereicherung“ beschreibt, inwieweit die Studierenden

vom Lernstoff im allgemeinen beruflich wie privat profitieren und dieser sie positiv beeinflusst hat. In diese Kategorie fallen Aussagen wie: „mich hat das Thema ... sehr stark beeinflusst“, „das Modul war für mich in vieler Weise hilfreich“, „... daher fand ich es im Modul sehr bereichernd ...“, „... haben mich in meiner beruflichen Tätigkeit unterstützt, bestätigt und motiviert“, „ich reife daran“. Diese Kategorie entstand aus der Zusammenfassung der Unterkategorien Erweiterung, Bereicherung, Bestätigung und positive Modulbewertung.

- In die Kategorie „Reflexion“ fällt vor allem der Aspekt der Selbsterfahrung, der Reflexion des eigenen Verhaltens und Erlebens der Studierenden. Beispiele für die Kategorie „Reflexion“ wären „konnte ich vor allem meine eigenen Erfahrungen als Migrantin besser verarbeiten ...“, „... Leute besser wahrnehmen“, „hat meine Sichtweise erweitert und/oder beeinflusst“, „... somit stehe ich ganz anders zu meiner eigenen Aggression“, „... einige Lernfelder betrafen mich eher persönlich ...“, „... Prozesse, die hier ablaufen zu reflektieren ...“, „... hat mich in meiner eigenen Entwicklung weitergebracht“, „... Selbstreflexion ...“. Die endgültige Kategorie ergab sich durch die Zusammenfassung der Unterkategorien Selbsterfahrung und Reflexion.
- Die Kategorie „Wissensgrundlagen“ spiegelt die Wissensvermittlung bzw. den Wissenserwerb wider und somit das theoretische Wissen über die Themenbereiche. Aussagen wie „... es hilft mir zu verstehen, was passiert, worauf ich zu achten habe“, „habe neue Informationen erhalten“, „... die Entstehungsmechanismen von Gewalt“, „... neues Wissen“, „... verschiedene Formen von Gewalt, Aggression und Konflikte“, „... Theorie von ...“, ergeben diese Kategorie.
- Die Kategorie „Umsetzung“ zeigt inwieweit es den Studierenden möglich war das Gelernte umzusetzen oder zu erwägen, dies demnächst zu versuchen, sei dies im beruflichen oder im privaten Bereich. Beispiele für die Kategorie sind „... habe bereits Internetadressen weitergegeben“, „in der Folge ist ... entstanden“, „... habe in meiner Praxis begonnen, Kinder bezüglich ihrer Motive für den Konsum und auch die Art der Medien zu interviewen“, „... habe auch vermehrt Elterngesprächen geführt“, „... ich hab dies in meiner eigenen Familie eingeführt“, „... habe im Unterricht selbst einige Inhalte verwendet“, „... Ausprobieren von Neuem“. Zusammengefasst wurden hierfür die Unterkategorien Umsetzung und Methodenanwendung.
- Die Kategorie „weiterführende Information“ beschreibt Finden und Verwendung weiterführender Informationen, weiterführender Literatur oder Links im Internet. Hier wird zusätzliches und weiterführendes Wissen und Recherchekompetenz zusammengefasst. Der Kategorie „weiterführende Information“ zugeordnet wurden zum Beispiel: „... viele Links ...“, „Internetadressen“, „... Links für die Arbeit von Wichtigkeit“, „... die Links angesprochen“, „... habe mir zusätzliche Literatur

besorgt“, „... Links zu den unterschiedlichen Themenfeldern“, „... auf Literatur und Links“. Diese Kategorie entstand aus den Unterkategorien Literatur, Links und Vertiefung.

- In der Kategorie „Dank“ werden Danksagungen zusammengefasst. Beispiele dafür wären, „Ich möchte mich für ... bedanken“, „Danke“, „Danke für den angenehmen Einstieg“.
- Die Kategorie „Aktualität“ fasst Nennungen zusammen, welche die Aktualität des Themas in Medien und in der Gesellschaft beschreiben. Dies betraf Aussagen wie „hat mich aus aktuellen Anlass das Lernfeld ...“, „... sind wir momentan stark betroffen“, „... ist zur Zeit ein aktuelles Thema“, „... Aktualität dieses Themas“.
- In der Kategorie „weiterführende Fragen“ zeigt sich, ob sich aus dem Lernstoff weiterführende Fragen ergeben haben, die beispielsweise durch weiterführende Literatur, Selbstreflexion oder Forschung beantwortet werden könnten. Von den TeilnehmerInnen wurden konkrete Fragen formuliert wie z.B. „Wo sind meine Möglichkeiten in der Arbeit mit Mädchen mit Missbrauchserfahrung und wo sind Grenzen gesetzt?“, „Was brauchen Kinder an Umgebung ...?“, „... die Fragen werden mich noch länger beschäftigen“, „ich frage noch ...“.
- Die Kategorie „Ethnopschoanalyse“ betrifft Nennungen zur ethnopschoanalytischen Begleitung. Die Methode der ethnopschoanalytischen Begleitung wird im Text explizit angesprochen. „Die Methode der ethnopschoanalytischen Begleitung ist spitze“, „... das Kennenlernen der ethnopschoanalytischen Begleitung“, „... ethnopschoanalytische Begleitung einzusetzen...“.

3.2 Kategorien der Lernfelder

Elf weitere Kategorien entsprechen den einzelnen Lernfeldern des Moduls

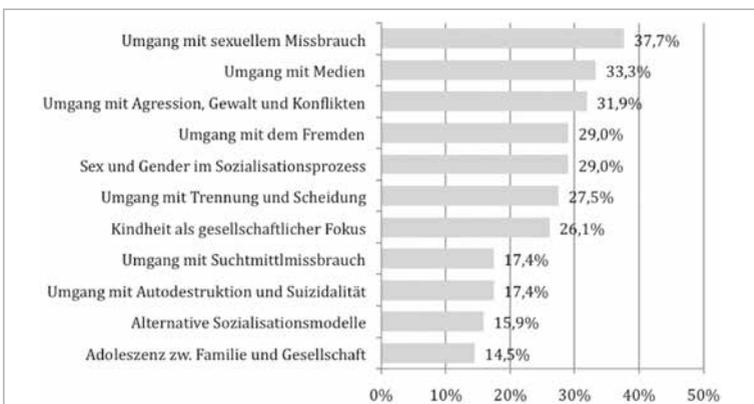


Abb. 2: Lernfelder als Schwerpunkte, Rangreihe nach Häufigkeit der Nennungen

Das meist genannte Lernfeld ist jenes zum Thema „Umgang mit sexuellen Missbrauch“, 38 Prozent der Studierenden gaben an, dass dieses Lernfeld sie am meisten beeinflusst habe. An zweiter Stelle folgt das Lernfeld „Umgang mit Medien“ mit 33 Prozent und an dritter Stelle das Lernfeld „Umgang mit Aggression, Gewalt und Konflikten“ mit 32 Prozent. Die Lernfelder „Umgang mit dem Fremden“ (29 Prozent), „Sex und Gender im Sozialisationsprozess“ (29 Prozent), „Umgang mit dem Fremden“ (28 Prozent) und „Kindheit als gesellschaftlicher Fokus“ (26 Prozent) folgen in der Rangliste. Mit etwas Abstand in den Nennungen folgen danach die Lernfelder „Umgang mit Suchtmittelmissbrauch (17 Prozent), „Umgang mit Autodestruktion und Suizidalität“ (17 Prozent), „Alternative Sozialisationsmodelle“ (16 Prozent) und „Adoleszenz zw. Familie und Gesellschaft“ (15 Prozent) (siehe Abbildung 2).

4 Resümee

Unter allen Studierenden äußerten 84%, dass die Bearbeitung der Lernfelder eine Bereicherung für ihren beruflichen und privaten Alltag gebracht habe. Ebenfalls 84 % berichteten, dass sie sich in den Themen der Lernfelder mit ihrer persönlichen Vergangenheit auseinandersetzten, Selbsterfahrung erlebten, reflektierten und das neue Wissen in ihrem Arbeitsgebiet einsetzten. 69 % aller Studierenden erwähnten, dass für sie auch die Wissensvermittlung stark im Vordergrund stand und dies nützlich für ihre Arbeit war und ist. 62 % setzen das Erlernte in ihrem Alltag bereits um oder werden versuchen, dies zu tun. Die Häufigkeit der Nennungen zu den gebildeten Kategorien bestätigt, dass mittels der einzelnen Lernfelder des Moduls „Sozialisation und Erziehung“ handlungsorientiertes, selbstgesteuertes Lernen stattfand.

Keine Unterschiede ergaben sich hinsichtlich Geschlechts, des Stammbereichs oder Jahrgangszugehörigkeit, die Ergebnisse sind homogen.

Der innovative Ansatz des Kollegs über Präsenzworkshops und das Medium Internet Lernfelder zu bearbeiten, hat ein handlungsorientiertes Lernen im Lernraum Gruppe möglich gemacht. Die kognitive Reflexion der Lerninhalte und deren Vernetzung mit der angestammten Kompetenz bereitet die Teilnahme an eigenen Projekt- und Forschungsarbeiten vor. Die Studierenden beschrieben das Modul durchwegs positiv und sprachen sich somit indirekt auch für die gewählte Vermittlung durch Blended Learning aus.

Auch Gorniak et al. (2011) fanden in ihrer Arbeit über das E-Learning bei den Studierenden eine sehr hohe Akzeptanz was sich als positiver Effekt in der Motivation der Studierenden widerspiegelt.

Die Idee, dass während des Lernens tiefenpsychologische Komponenten übermittelt werden (Paß, 2011), wurde offenbar umgesetzt. Zumindest legt dies die hohe Anzahl der Nennungen für Selbsterfahrung und Reflexion nahe.

Zusammenfassend kann daher gesagt werden, dass sich im Rahmen von Blended Learning und der tiefenpsychologischen Begleitung des Moduls „Sozialisation und Erziehung“ wesentliche Inhalte für die berufliche Arbeit sowie auch die private Alltagsgestaltung der Absolvent/innen ergeben haben. Besonders interessant ist dabei, dass die Koppelung mit persönlicher Reifung und Selbsterfahrung auch in beruflicher Hinsicht einen höheren Stellenwert (85%) hatte als der reine Wissenserwerb (69%) und die direkte Umsetzbarkeit (62%).

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Marion Mitsche, MSc

Interuniversitäres Kolleg Graz/Schloss Seggau
campus.at@inter-uni.net

5 Literaturverzeichnis

.....
Awart, S. (2008). Sozialisation und Erziehung im interkulturellen Vergleich. Unveröffentlichtes Manuskript, Graz: Interuniversitäres Kolleg.

.....
Bader, R. (2003). Lernfelder konstruieren – Lernsituationen entwickeln. Eine Handreichung zur Entwicklung didaktischer Jahresplanungen für die Berufsschule. *Die berufsbildende Schule* 55(7-8), 210-217.

.....
Bader, R. & Schäfer, B. (2007). Lernfelder gestalten. Vom komplexen Handlungsfeld zur didaktisch strukturierten Lernsituation. *Die berufsbildende Schule* 50(7-8), 229-234.

.....
Balint, M. (2001). Der Arzt, sein Patient und die Krankheit. 10. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.

.....
Becker, G. (2007). Unterricht planen. Handlungsorientierte Didaktik. Teil I., Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

.....
Eigner, C. & Paß, P. (2011). Entdecken wir – die lebendige Psychoanalyse. In C. Schneider, U. Körbitz, G. Lyon & K. Posch (Hrsg.), *Psychoanalyse an der Peripherie, Grazer Diskurse* (S. 175-187). Gießen: Psycho-sozialer Verlag.

.....
Euler, D. & Seufert, S. (2005). Change Management in der Hochschullehre: Die nachhaltige Implementierung von e-Learning-Innovationen. *Zeitschrift für Hochschuldidaktik*, 3, 3–15 <http://zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/187/314>, Stand vom 15. Mai 2012.

.....
Faller, M. (2003). Die Umsetzung des Lernfeldkonzepts mit computerunterstützten Lernumgebungen. Büchter, K., Gramlinger, F. (Hrsg.) *Berufs- und Wirtschaftspädagogik online*. http://www.bwpat.de/ausgabe4/faller_bwpat4.html, Stand vom 15. Mai 2012.

.....
Gorniak, M. & Petzoldt, J. & Schäfer, K. & Wessels, N. & Rudolf, M. & Bergmann B. (2005). E-Learning-Modul „Planung experimenteller Untersuchungen“: Entwicklung und Wirkungskontrolle. *Zeitschrift für Hochschuldidaktik*, 6 (1), 58-71 <http://zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/256>, Stand vom 02. Juni 2012.

.....
Gudjons, H. (2008). Handlungsorientiert lehren und lernen. Projektunterricht und Schüleraktivität. 6. Auflage. Regensburg: Klinkhardt.

.....
Interuniversitäres Kolleg für Gesundheit und Entwicklung (2011). www.inter-uni.net > MSc Child Development > Curriculum Stand vom 17. Juni 2011.

.....
Janke, W. & Meyer, H. (1994). Didaktische Modelle. 3. Auflage, Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG.

.....
Koch, M. & Fischer, M. & Vandeveld, M. & Tiplod, A. & Ehlers, J. (2010). Erfahrungen aus Entwicklung und Einsatz eines interdisziplinären Blended-Learning-Wahlpflichtfachs an zwei tiermedizinischen Hochschulen, *Zeitschrift für Hochschuldidaktik*. 5 (1), 88-107 <http://zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/39> Stand vom 02. Juni 2012.

.....
Kerres, M. & de Witt, C. (2004). Pragmatismus als theoretische Grundlage für Konzeption von eLearning. In D. Treichel & H.O. Meyer (Hrsg.) *Handlungsorientiertes Lernen und eLearning. Grundlagen und Beispiele* (S. 76-99) München: Oldenburg Wissenschaftsverlag GmbH.

.....
Leopold-Opapa, M. (2006). Einfluss des Moduls "Tiefenpsychologische Grundlagen" auf die berufliche Arbeit der Studierenden. Eine Studie unter Verwendung der Qualitativen Inhaltsanalyse, Masterthesis, www.interuni.net > Forschung.

.....
Mayring, P. (2003). Qualitative Inhaltsanalyse, Grundlagen und Techniken. 8. Auflage. Weinheim: Beltz / UTB.

.....
Mayer, H. & Treichl, D. (2004). Handlungsorientiertes Lernen und eLearning, Grundlagen und Praxisbeispiele. München: Oldenburg Wissenschaftsverlag GmbH.

.....
Paß, P. (2009). Didactics at the Interuniversity College, www.interuni.net > Forschung > Hintergrundmaterial, Stand vom 20. Oktober 2011.

.....
Paß, P. (2011). Neue Wege des Lernens und Lehrens. 10 Jahre Didaktik-Erfahrungen am Interuniversitären Kolleg für Gesundheit und Entwicklung, www.interuni.net > Forschung > Hintergrundmaterial, Stand vom 20. Oktober 2011.

.....
Reinmann-Rothmeier, G. (2003). Didaktische Innovation durch Blended Learning. Leitlinien anhand eines Beispiels aus der Hochschule. Bern: Huber.

.....
Schewior-Popp, S. (2005). Lernsituationen planen und gestalten. Handlungsorientierter Unterricht im Lernfeldkontext. Stuttgart: Georg Thieme Verlag.

.....
Seufert, S. & Euler, D. (2005). Learning Design: Gestaltung eLearning-gestützter Lernumgebungen in Hochschulen und Unternehmen. SCIL-Arbeitsbericht Band 5. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.

.....
Steger, M. (2006). Einfluss des Moduls "Salutogenetische Grundlagen" auf die berufliche Arbeit der Studierenden. Eine Studie unter Verwendung der Grounded Theory, Masterthesis, www.interuni.net > Forschung, Stand vom 20. Oktober, 2011.

.....
Wilbers, K. (2002). Lernen in Netzen: Modernismen und Traditionen, Schismen und Integrationsversuche. Berufs- und Wirtschaftspädagogik online 2 http://www.bwpat.de/ausgabe2/wilbers_bwpat2.html, Stand vom 15. Mai 2012.

.....
WIFI – Wirtschaftsförderungsinstitut der Wirtschaftskammer (2011). Wissen aus erster Hand, Kursbuch 2011/12, Graz: WIFI Steiermark.

.....
Wintgen, S. (2006). Einfluss des Moduls „Regulationsbiologische Grundlagen“ auf die berufliche Arbeit der Studierenden, Masterthesis, www.interuni.net Forschung, Stand vom 20. Oktober 2011.

Arbeitsgruppen im Krankenhaus – ein gruppenpsychoanalytischer Zugang

Günter Dietrich

Abstract:

Der Beitrag folgt einem gruppenpsychoanalytischen Verständnis der komplexen psychosozialen Dynamik von Pflegeteams im Krankenhaus. Dabei sind unbewusste Prozesse maßgeblich, die durch Ängste aufgrund der psychischen Bedrohung durch Krankheit, Leiden und Tod hervorgerufen werden. Diese Ängste, die in drei Gruppen einordenbar sind, wie die resultierende Angstabwehr wirken auf individueller und auf gruppenbezogener Ebene. Mit der Methode der Einzelfallanalyse werden zwei Fallgeschichten dargestellt. Das Material illustriert im ersten Fall die emotionale Belastung als Krankenhausmitarbeiterin und die Möglichkeit und Form individueller Bewältigungsprozesse. Im zweiten Fall wird, ausgehend von immmanenten Grundkonflikten der Berufsrolle, eine negative Teamdynamik vorgestellt, die anhand des Konzepts der paranoid-schizoiden Position analysiert wird. Aus der psychoanalytischen Sicht sind zentrale Teamkriterien das Vorherrschen reiferer Abwehrmechanismen im Team gegenüber emotionaler beruflicher Belastung sowie das Ausmaß des Containments. Damit ist die Fähigkeit zum Aufnehmen und Verwandeln unerträglich erscheinender seelischer Erlebnisinhalte bezeichnet. Gerade diese Qualität des Containments in Teams dürfte die hohe Variabilität des sozialen Klimas in Pflegeteams unter ansonsten ähnlichen Arbeitsbedingungen stark mitbeeinflussen. Mitglieder von funktionierenden Teams geben sich gegenseitigen emotionalen Halt und unterstützen sich in der Verarbeitung belastender Ereignisse.

Einleitung

Die Methode der Gruppenpsychoanalyse ermöglicht Zugänge zum Verständnis komplexer Interaktionsprozesse in Teams. Diese seit den 1940er Jahren international etablierte Forschungsrichtung der Sozialwissenschaften ist unter anderem auf das 1946 gegründete britische Tavistock Institute und besonders auf die gruppenanalytischen Arbeiten von Bion und Foulkes zurückzuführen (vgl. Foulkes 1949, Bion 1961). Dabei wird der Zugang zum Unbewussten als wesentlich verstanden, um diagnostisches Wissen für Veränderungsprozesse zu gewinnen und anzuwenden. Die Nutzung dieses Ansatzes im Krankenhaus ermöglicht über das Verständnis von tief in der Persönlichkeit

verankerten emotionalen Konflikten hinaus die Analyse der Psychodynamik von Gruppen und Organisationen. Eine Grundlage dazu bildet die moderne Psychoanalyse, exemplarisch seien die neuere psychoanalytische Entwicklungstheorie, die entscheidend durch die Arbeiten von Stern (2000, 2003) geprägt worden ist, sowie die aktuelle psychoanalytische Affekttheorie von Krause (2002) genannt.

Als spezifisches Problemfeld von Pflorgeteams im Krankenhaus ist das Zusammenreffen von hoher Arbeitsbelastung bei niedrigen Mitsprachemöglichkeiten charakteristisch (Dietrich 2006). Aus psychodynamischer Sicht kommt der Angstabwehr eine zentrale Bedeutung zu. Bewusste und unbewusste Ängste, die durch die Konfrontation mit Krankheit, Leiden und Tod in der Arbeit im Krankenhaus verstärkt auftreten, führen zu Konflikten und daraus resultierenden Abwehrmechanismen, die auf individueller und gruppenbezogener Ebene wirken.

Die Ängste der MitarbeiterInnen

Im psychoanalytischen Verständnis ist es nur natürlich, dass Menschen über ihre wahren Motive nicht Auskunft geben, selbst wenn sie um eine ehrliche Mitteilung bemüht sind. Zu stark wirken vorbereitete und unbewusste Filter- und Abwehrprozesse, die die psychischen Inhalte in Erzählungen verändern. Im Blickwinkel auf die Tiefenstrukturen als Rekonstruktionsversuch des inneren Erlebens der Arbeit im Krankenhaus offenbart sich, wie stark die Erfahrungen mit kranken, verletzten, sterbenden und toten PatientInnen die MitarbeiterInnen beschäftigen. Menzies Lyth (1991, 384) beschreibt typische Abläufe der Angstabwehr im Krankenhaus. Gefühle der Angst, oft verbunden mit Hoffnungslosigkeit in Bezug auf positive Veränderung, führen zur unbewussten Fragmentierung des Kernproblems, sodass es für die betroffene Person nicht mehr in einer erkennbar wahrnehmbaren Form existiert. Im zweiten Schritt werden die Problemfragmente auf Nebenaspekte der Ausgangssituation projiziert, die daraufhin in der bewussten Wahrnehmung fälschlich für die zu ändernde Problemursache gesehen werden. Diese beiden Schritte können auch in der innerpsychischen Bearbeitung der hohen beruflichen Verantwortung beobachtet werden. Auch hier wird häufig fragmentiert und projiziert, etwa auf die Vorgesetzten, um emotionale Entlastung zu erreichen. Im direkten Vergleich von modernen Konzepten der Pflege im Krankenhaus, wie der Bezugs- und der Gruppenpflege, die verbesserte PatientInnenorientierung ermöglichen, mit der traditionellen, distanzierteren Berufsrolle wird deutlich, dass mehr Beziehung und intensiverer Austausch mit PatientInnen und Angehörigen stärkende und entwicklungsfördernde Momente für die MitarbeiterInnen bringt. Andererseits entsteht aber auch häufig eine „bedrohliche“ Nähe, die althergebrachte Angstabwehr ins Wanken bringt und mit dem intensiveren Kontakt auch mehr emotionalen Stress

für die MitarbeiterInnen entstehen lassen kann.

Die Formen der vorwiegend unbewussten Ängste von KrankenhausmitarbeiterInnen können nach Obholzer (1997) in drei Gruppen eingeteilt werden: Primitive Angst; Angst, die aus der Art der Arbeit entsteht, sowie personelle Angst.

Primitive Angst ist dabei als Urangst des Menschen zu verstehen, dem Schicksal ausgeliefert zu sein. Die Geschichte der Menschheit beinhaltet eine Vielzahl von Versuchen der Angstabwehr, diese Urangst zu vertreiben. Über totemistische Riten, religiöse Zeremonien bis hin zu modernen Organisationskonzepten soll das Schreckliche (das Unbekannte, bzw. das Fremde) von uns ferngehalten werden. Verwandt zu diesem Begriff der primitiven Angst ist das Konzept des Urmisstrauens von Erikson (1982) oder der Trennungsangst von Bowlby (1973). Obholzer (1997, 22) versteht heutige Arbeitsinstitutionen als Fortsetzungen in der psychischen Abwehrfunktion, wie sie früher durch Stammesgruppen und ähnliche Bündnisse, praktiziert worden ist.

Die Form der Angst aus der Art der Arbeit heraus schließt an die oben genannten Überlegungen von Menzies Lyth an. Der Pflegeberuf bringt unmittelbaren Kontakt mit angsterregenden Situationen. Dies betrifft die Ängste der PatientInnen und Angehörigen – beispielhaft Todesangst im Bereich der Palliativpflege – aber auch eigene Ängste der Mitarbeiter, etwa zu möglichen Fehlern und Anschuldigungen in Bezug auf die eigene Arbeit. In vielen Spitälern ist es ein geflügeltes Wort unter Pflegepersonen, „mit einem Fuß im Kriminal“ (also im Gefängnis) zu stehen. Schließlich rücken PatientInnenängste durch identifikatorische sowie projektive Prozesse gleichsam überflutend im Erleben der MitarbeiterInnen oft in die Nähe eigener Ängste.

Die personelle Angst betrifft Erfahrungen der eigenen Lebensgeschichte, die im beruflichen Kontext angesprochen und reaktiviert wird. Auch diese biografischen Inhalte betreffen die bewusste wie die unbewusste Ebene. Für den Gesundheitsberuf ist es charakteristisch, dass häufig die Berufswahl durch den persönlichen Bezug (mit-) bestimmt wird, aber auch eine professionelle „Achillesferse“ (Obholzer 1997, 24) im Sinne einer besonderen emotionalen Verletzlichkeit dadurch entsteht. So wird die Pflegeausbildung oft als Berufsweg gewählt, um eine schmerzliche Krankheitserfahrung in der eigenen Familie oder bei sich selbst zu verarbeiten.

Fallgeschichte 1

Eine junge Krankenschwester erzählt in einer Supervisionsgruppe von einer sehr belastenden Situation, die sie vor einiger Zeit auf ihrer onkologischen Station in einem Wiener Gemeindespital erlebt hat. Sie selbst hat Eltern, die von den Philippinen nach Österreich gezogen sind, und ist in Wien aufgewachsen. Auf ihrer jetzigen Station war sie auch schon im Rahmen ihrer Ausbildung zur diplomierten

Gesundheits- und Krankenpflege als Praktikantin. Dabei hat sie noch als Schülerin auf dieser Station eine Krankenschwester kennengelernt, die wie ihre Eltern von den Philippinen nach Österreich gekommen war. Diese Kollegin beschreibt sie als herzlich und lustig – als richtigen „Mama-Typ“ – die für sie als Praktikantin eine wichtige Bezugsperson und Mentorin geworden ist. Auch im Pflgeteam sei diese ältere Krankenschwester ein geschätztes, in der kollegialen Zusammenarbeit Halt gebendes und informell wichtiges Mitglied gewesen.

Nach ihrem eigenen Ausbildungsabschluss mit dem Diplom ist die Erzählerin wieder an die ihr vom Praktikum vertraute onkologische Station gekommen und hat dort zu arbeiten begonnen. Überraschenderweise hat sie dort die aus der Praxiszeit liebgewonnene philippinische Kollegin wieder getroffen – als Patientin mit einer schweren Krebserkrankung. Sie schildert, dass sie und die Pflegepersonen aus ihrem Team sich besonders um die erkrankte Kollegin bemüht haben. Sie drückt Gefühle der Bestürzung über diese unerwartete Umkehrung der Situation aus, beschreibt das Bemühen, Dankbarkeit auszudrücken, weil sie selbst von der Kollegin in der Vergangenheit viel bekommen und gelernt habe. Sie habe auch das Gefühl gehabt, eigentlich selbst hilflos zu sein und bei dieser bedrohlichen Erkrankung nichts tun zu können. Am Ende sei es sehr schnell gegangen. Die Kollegin verstarb auf der Station, während sie nicht im Dienst war.

Die Krankenschwester berichtet, dass ihr dieser Todesfall sehr nahe gegangen ist und sie eine starke Trauer erlebt hat, die ihr die Weiterarbeit auf der Station schwer gemacht habe. Sie erzählt, dass sie immer noch betroffen sei und dieses Erlebnis in ihr viele schwer ausdrückbare Gefühle entstehen ließ. Geholfen habe ihr ein inneres Abschied nehmen von der Kollegin, wobei es hilfreiche Gespräche mit Teamkolleginnen gab. Auch habe sie das Begräbnis der verstorbenen Mentorin besucht.

In dieser Fallgeschichte verdichten sich einige Grundthemen der psychischen Belastung bei der Arbeit in der Pflege. Krankheit, Ungewissheit und Tod bedeuten in jedem Fall eine Herausforderung für psychische Bewältigungsprozesse. Die erzählende junge Pflegeperson ist noch in einem beruflichen Aneignungsprozess, die eigene Rolle zu definieren, als dieses Erlebnis sie auch innerpsychisch mit Grenzen der Berufsrolle konfrontiert. Die schwerkranke Patientin ist zugleich eine vertraute Kollegin und unbewusst eine Mutterimago. Der Vorfall bringt die sich entwickelnde Routine, eine adäquate psychische Distanz zu den PatientInnen einzunehmen, partiell zum Erliegen. Eine bedrohliche und schmerzvolle Nähe zur Patientin ist da – genauso gut könnte die Erzählerin selbst die Schwerkranke sein. Diese aktuelle Identifikation ist begleitet vom Gefühl der Schuld, nicht genug zur Rettung der Kollegin zu tun, und von Ohnmacht im Erleben der Hilflosigkeit der fortschreitenden Erkrankung gegenüber. Das Gefühl,

machtlos zu sein, gipfelt in der schockierenden Nachricht vom Tod der Kollegin.

In der lebensgeschichtlichen Betrachtung aktualisiert dieses berufliche Erlebnis frühere Konflikte, die auch Identifikation und Schuld zum Thema haben. Unbewusst bestehen kindliche Wünsche nach inniger Nähe, die Mutter exklusiv für sich zu haben, auch im Erwachsenenalter fort. Die Mutter wirkt als Rollenvorbild für die eigene Identität, genauso wie die Ebene der Rivalität in der Persönlichkeitsentwicklung abgebildet ist. Die Abgrenzung in der Adoleszenz erfordert, sich von der Mutter zu trennen und als Frau ein eigenständiges Leben zu führen. Dieses Schuldgefühl in der Zeit des Erwachsenwerdens lässt das ältere, ursprünglich durch die kindheitliche ödipale Triangulierung entstandene Schuldgefühl gegenüber der Mutter anklingen. Die Stärke des psychischen Konflikts ist mitbestimmt durch die Ausprägung der inneren Repräsentation in der Mutterimago – als Summe von positiven und negativen mütterlichen Anteilen, die in der eigenen Kindheit erlebt und in die eigene Persönlichkeitsstruktur introjiziert worden sind.

Im vorliegenden Fall war dieser emotionale Widerstreit durch eine mehrheitlich positive Repräsentation der realen Mutter gemildert, sowie durch die Tatsache, dass diese sich guter Gesundheit erfreute. Auch wenn diese Belastungssituation bei der jungen Krankenschwester den Eindruck erweckte, von schwierigen Gefühlen überströmt zu werden und gewohnte Abwehrstrukturen zum Selbstschutz in dieser Situation nicht zur Verfügung standen, werden auch Bewältigungsansätze im Bericht deutlich. So konnte die Erzählerin ihre Gefühle differenziert wahrnehmen und dadurch eine Auseinandersetzung mit dem Erlebnis überhaupt erst ermöglichen. Das beteiligte Pflegeteam wird als zugänglich geschildert, mit anderen KollegInnen über den besonderen Todesfall zu sprechen, wurde hilfreich erlebt. Schließlich war auch ein gemeinsamer Ausdruck der Trauer möglich, wie er etwa im Besuch des Begräbnisses vollzogen wurde.

Die Dynamik im Team

Es ist gängige Praxis in der Organisationsanalyse zwischen der Rollensituation, den Arbeitsstrukturen und der Arbeitskultur zu unterscheiden. Wie zuvor auf der individuellen Ebene dargestellt, bestehen auch auf der Teamebene zahlreiche Spannungsfelder für KrankenhausmitarbeiterInnen.

In Bezug auf die Rollensituation ist ein direkter Zusammenhang von Rollenstress und starken Hierarchiesystemen sowie multiprofessioneller Zusammenarbeit anzunehmen. Dies verbindet sich im Bereich Pflege im Krankenhaus mit der häufigen Tendenz, Arbeiten übernehmen zu müssen, die genausogut eine Hierarchieebene tiefer angesiedelt sein könnten, wie das Ausführen von Reinigungsarbeiten durch diplomierte

Pflegepersonen. So wird Verunsicherung in der beruflichen Identität und das Erleben von Abwertung erzeugt. Hinshelwood und Skogstad (2006, 33) fassen die Rollenwidersprüche von Pflegepersonen im Krankenhaus wie folgt zusammen: PatientInnen im Krankenhaus sollen durch die MitarbeiterInnen kontrolliert werden, um einen geordneten Spitalsbetrieb zu ermöglichen. Ebenso sollen die Bedürfnisse der PatientInnen angemessen erfüllt werden, also eine Versorgung erfolgen. Schließlich arbeiten die Pflegepersonen ebenso an dem Ziel der Behandlung, die PatientInnen zu therapieren. In der näheren Analyse zeigen sich diese drei Rollenanforderungen konsequenterweise als gegensätzlich und damit unerfüllbar. Die gleichzeitige Arbeit als KontrolleurIn, VersorgerIn und TherapeutIn ist nur eingeschränkt möglich. Faktisch entsteht so eine konflikthafte Spannung, die in dieser Konstellation nicht dauerhaft lösbar sind, sondern zur Bewältigung einen Balanceprozess in der Arbeit erfordert.

Die Arbeitsstrukturen im Krankenhaus der postfordistischen Epoche zeigen im Detail eine beachtliche Vielfalt. Wissenschaftlich betrachtet ist der alte Wunsch der Bewegung zur Humanisierung der Arbeitswelt im Sinne von „jobenrichment“ und „jobenlargement“ aktuell geblieben. Viele Pflegepersonen im Krankenhaus leiden an starren Strukturen und zu geringer Selbstbestimmung in der Arbeit, was häufig Gedanken an den Berufsausstieg weckt (vgl. Dietrich 2007). Der internationale Vergleich erweist, dass eine beträchtliche Unzufriedenheit im Pflegeberuf in zahlreichen Ländern Europas besteht, aber auch nationale Modelle mit eigenständigerer und flexiblerer Arbeitsregelung, die sich durchaus im Sinne eines Best-Practise-Modells anbieten können, vorhanden sind (vgl. Next-Studie www.next.uni-wuppertal.de¹). Aus psychoanalytischer Sicht ist anzuführen, dass die bereits dargestellte Angstabwehr auch indirekt über Vorgesetzte und das Managementsystem auf die Arbeitsstrukturen einwirkt. So können dysfunktionale Abläufe und Arbeitseinschränkungen entstehen, gleichsam um nicht aushaltbare Angst, die aus der Arbeit entsteht, auszusperren.

In der Arbeitskultur können Gesundheitseinrichtungen in der Tradition der britischen Tavistock-Forschung in ihrem spezifischen Klima in gegensätzliche Grundtypen eingeteilt werden. Es werden Einrichtungen mit einem entwicklungsfördernden Potenzial im Sinne einer „Gartenbaukultur“ und paternalistische, aufbewahrende Institutionen, im Sinne einer „Lagerhauskultur“ unterschieden (Hinshelwood und Skogstad 2006, 33). Eine weitere Sichtweise eröffnen Maslach und Leiter (2001, 59), und zwar aus der Untersuchung von Arbeitszufriedenheit und Burnout-Gefährdung. Sie zählen die Variable „widersprüchliche Werte“ zu den sechs Hauptursachen von Burnout und meinen damit Widersprüche zwischen der gelebten Politik einer Organisation und ihrer

1 Beispielhaft sei das dänische Modell der Pflegeorganisation genannt, das zahlreiche positiv zu bewertende Unterschiede zur Praxis in Österreich und Deutschland aufweist (vgl. etwa Oschmiansky 2002).

Selbstdarstellung, die MitarbeiterInnen unter psychischen Druck bringen. Positiv erlebte Gruppendynamik wird häufig durch gemeinsame Identität, funktionierende Kooperation, ausreichende Teamkohäsion und das Erleben von Synergie beschrieben. In Teams mit destruktiver Dynamik entstehen Fantasien von Rache und Vergeltung. Das Klima ist durch Spaltungsprozesse belastet, die wie tiefe Gräben die MitarbeiterInnen einer Arbeitsgruppe voneinander trennen und gegnerischen Lagern zuordnen. Feindselige Projektionen und weitere Abwehrmechanismen, wie die emotionale Auslagerung im Sinne der projektiven Identifizierung, zerstören die Arbeitsatmosphäre. In Anlehnung an das kleinianische Konzept der paranoid-schizoiden Position in der Persönlichkeitsentwicklung erscheint es angemessen, in diesem Fall von paranoid-schizoiden Teams zu sprechen (vgl. Klein 1946).

Fallgeschichte 2

Eine Krankenschwester mit langjähriger Erfahrung in der Intensivpflege beschreibt in einer Supervisionsstunde, wie unaushaltbar es in ihrem Pflorgeteam geworden ist. Die KollegInnen seien zerstritten und dabei in mehrere feindlich gestimmte Untergruppen geteilt. Es fühle sich an wie die „Berliner Mauer“, nur gehe diese mitten durch das Team. Häufig gibt es im Berufsalltag Vorfälle und Kränkungen zwischen Kollegen, die dann Anlass bieten, bei nächster Gelegenheit zum Mobiltelefon zu greifen und die befreundeten Teammitglieder, die gerade nicht im Dienst sind, anzurufen, um sie über die laufenden Streitereien in der Gruppe am aktuellen Stand zu halten. So schaukelt sich die Situation fortwährend auf. Sie selbst sei mitten im Schussfeld, weil sie ein aktiver und mutiger Mensch sei, der bei Problemen den Mund aufmacht. Sie erhält deswegen immer wieder die Zuschreibung, sich nur wichtig machen zu wollen und sich als Chefin aufzuspielen. Zuletzt sei die Arbeitssituation für sie nahezu unerträglich geworden. Ein Pflegekollege habe öffentlich im Dienstzimmer vor anderen MitarbeiterInnen des Pflorgeteams erzählt, dass sie eine „alte Kuh“ sei, die nur heftigen Geschlechtsverkehr (als Lösung zu der ihr unterstellten sexuellen Frustration) brauchen würde, damit sie sich nicht so „blöd“ aufführen würde. Daraufhin habe sie nach Erhalt dieser Information den betreffenden Kollegen, mit dem sie früher eine lose Freundschaft verbunden hatte, zur Rede gestellt, worauf ein heftiges Streitgespräch entbrannte. Nachdem keine Klärung möglich war, habe sie dann eine offizielle Beschwerde bei ihrer Vorgesetzten, der Stationsleitung, eingebracht. Darauf sei der Kollege in der Freizeit zu ihrer Wohnung gefahren, habe sie zuhause aufgesucht und an ihrer Wohnungstüre vehement eine teure Handtasche eingefordert, die er vor einigen Wochen zu einem besonders günstigen Preis für sie eingekauft hatte. Die Krankenschwester hatte damals dieses Angebot angenommen und

die Tasche auch bezahlt. Nun, wütend über die unangemessene Rückforderung der Handtasche, habe sie sie dem Kollegen hingeschmissen und auf ihr Geld verzichtet. Da es in der Dienststelle zu weiteren auffallenden verbalen Zusammenstößen mit diesem Kollegen gekommen ist und dieser Konflikt auch im Team erhebliche Wellen geschlagen hat, seien sie beide einzeln zur Leiterin der Abteilung, der Oberschwester, vorgeladen und offiziell verwarnet worden. Im Team sei sie nun sehr isoliert, auch vertraute KollegInnen haben sich von ihr abgewendet. Sie warte nun, ebenso wie ihr Kollege, auf die angekündigte Versetzung auf eine andere Station.

In dieser zweiten Fallgeschichte entsprechen mehrere Elemente der zuvor angesprochenen paranoid-schizoiden Struktur. Das Klima der beschriebenen Station ist deutlich durch Feindschaft geprägt, Projektionen in Form von aggressiven Zuschreibungen wiederholen sich. In der obigen Darstellung erscheinen diese auch in einer sexualisierten Form. Während in der Episode mit dem angeratenen Geschlechtsverkehr auf der bewussten Ebene besonders das Erleben von Gesichtsverlust, öffentlich gedemütigt worden zu sein, dominiert, ist unbewusst ein aggressiver sexueller Beziehungswunsch des männlichen Kollegen wahrnehmbar. Dies wird durch die folgende Episode mit dem Streit um die Tasche, die als weibliches Genitalsymbol gesehen werden kann, weiter ausgeführt. Im Beruf ist Sexualisierung nicht grundsätzlich als problematisch zu bewerten. In Teams in Krankenhäusern, die in einer „Welt aus Körpern“ arbeiten, beinhaltet Erotisierung durchaus auch Aspekte eines funktionalen Copings. Skogstad (2005) beschreibt anhand von Fallmaterial von einer internistischen Krankenhausstation, wie Flirten und eine erotisch geprägte Atmosphäre zwischen MitarbeiterInnen (und in subtilerer Form auch zwischen MitarbeiterInnen und PatientInnen) ein positives Arbeitsklima begünstigen kann. So ist es möglich, die sexuellen Gefühle, die durch die engen körperlichen Kontakte mit den PatientInnen entstehen, auf eine sozial verträglich und manchmal auch humorvolle Weise auszudrücken. Zudem ist Erotik zugleich auch eine mächtige Abwehr gegen Todesängste, die bei der Arbeit mit Kranken immer wieder aufkommen. Im hier angeführten Fallbeispiel dominieren aber die feindseligen und abwertenden Aspekte, die für die Erzählerin schließlich als nicht mehr erträglich erscheinen.

Die erlebte „Mauer“ im Team ist ein Ausdruck für die massiven Spaltungen, die das Team zusätzlich belasten. In der Terminologie von Bion (1961) handelt es sich nicht um eine Arbeitsgruppe, sondern um eine Grundannahmengruppe, die im Sinne eines Entwicklungsprozesses noch nicht im Stadium der Teambildung angekommen, sondern vorwiegend im Kriegszustand dem Muster „Flucht und Kampf“ verhaftet ist. Wesentlich erscheint die Frage, wem dieser Kriegszustand eigentlich gilt. In einem psychodynamischen Verständnis ist es nahe liegend, dass hinter dieser Aggression im

Team emotionale Spannungen stehen, die aus der Arbeit resultieren und die dann erst sekundär auf TeamkollegInnen gerichtet werden. Auch der oben dargestellte kollegiale Konflikt kann als Abwehrphänomen gedeutet werden. Im Hintergrund können die im vorigen Abschnitt beschriebenen Gefühle der Ängstlichkeit oder der Hoffnungslosigkeit stehen, die aggressiv abgewehrt und verschoben werden. Ebenso können die direkten Aggressionen im Beispiel der zweiten Fallgeschichte unterschiedlichen – aufgrund der Berufsrolle sowie der Hierarchie verpönten – Ärgerquellen entstammen, die dann auf KollegInnen umgelenkt worden sind.

Dieses Beispiel kann zugleich den am Anfang dieses Beitrages angeführten zweistufigen Mechanismus, den Menzies Lyth (1991) darstellt, illustrieren. Gefühle der Angst oder ähnlich belastende Affekte werden durch unbewusste Fragmentierung verzerrt und anschließend auf Nebenaspekte der Ausgangssituation projiziert, die dann zu einer letztlich völlig falschen Sicht der Problemursache führt. Im obigen Fallbeispiel konnte die Erzählerin in ihrem Erleben vollkommen stimmig dem „unmöglichen“ Kollegen die Schuld an der infolge des eskalierten Streits aus den Fugen geratenen Arbeitssituation geben. Es würde uns wenig verwundern, wenn ebendieser Kollege die gleiche Anschuldigung gegenüber der Erzählerin erheben würde. Die Interpretation von außen, dass belastende Affekte, die aus der Art der Arbeit entstehen, auf den bzw. die KonfliktpartnerIn projiziert wurden, würde bei beiden wahrscheinlich zu Überraschung führen.

Die angesprochene Spaltung im Team wird im Beispiel kontinuierlich durch die Suche nach Verbündeten vorangetrieben. In den Handytelefonaten mit nicht anwesenden KollegInnen werden die bestehenden Gräben vertieft, auch für die, die gerade nicht im Dienst sind. Feindbilder werden fortgeschrieben und ein Prozess der Konflikteskalation weiter begünstigt. In dieser Situation wären emotional reife TeamleiterInnen eine wichtige Stütze. Die erzählte Geschichte gibt darauf aber keine Hinweise, nur eine Hierarchieebene höher tritt im Bericht die Oberschwester als einschreitende Instanz in Erscheinung. In Bezug auf unbewusste Gruppenprozesse spricht Bion (1961) der fantasierten Paarbildung eine besondere Bedeutung zu. Die Gruppe sehne sich danach, von einem Leiterpaar innerhalb der Gruppe – in Analogie zu den Rollen von Mutter und Vater in der Familie – von den Sorgen und Problemen des Alltags befreit zu werden. In der vorliegenden Fallgeschichte tritt die reale Teamleitung nicht in Erscheinung, als Proponenten im Team zeigen sich die Erzählerin und ihr Gegenspieler. Hier besteht durchaus eine Form von Paarbildung, allerdings in einem wie oben skizzierten paranoid-schizoiden Modus. So kann für das Team keine Erlösungsfantasie bestätigt werden. Die Oberschwester reagiert konsequenterweise mit Ausschluss, was als Maßnahme der Deeskalation in einem schwerwiegenden Teamkonflikt nachvollziehbar ist. Offen bleibt aber die Frage, wieweit zwei Stellvertreter eines komplexeren

Gruppengeschehens im Sinne von Sündenböcken geopfert wurden. Das Risiko der Wiederholungsspirale besteht somit weiter.

Zusammenfassung und Ausblick

Die Nähe zu Leid und Sterben im Pflegeberuf sowie der intime körperliche Kontakt mit den PatientInnen bedeuten eine große Verantwortung für die Pflegepersonen und erzeugen vielfältige Ängste mit Gefühlen der Schuld und Unsicherheit. Die in der Ausbildung vermittelte Berufsrolle einer professionell-abgrenzenden Haltung zu den PatientInnen – metaphorisch mit dem physikalischen Begriff der Semipermeabilität vergleichbar – ist dabei nur bedingt anwendbar, weil Grundkonflikte bestehen bleiben. Diese gefährliche Nähe führt in der Praxis häufig zu einer distanzierten und entpersonalisierten Haltung, in der die Gefühle von PatientInnen und Pflegepersonen verleugnet werden. Das unbewusste Ziel dabei ist, möglichst wenig Kontakt aufkommen zu lassen. Begleitet wird diese Haltung von Prozessen der Spaltung – Gefühle werden abgetrennt – und der Projektion, die sich in oftmals in feindseligen Zuschreibungen an andere Personen zeigen.

Durch die Art der Arbeit bestehen für KrankenhausmitarbeiterInnen in emotionaler Hinsicht prinzipiell unlösbarer Spannungsfelder im Berufsalltag. Die beiden beispielhaft dargestellten beruflichen Belastungssituation stehen in einer vielschichtigen Konstellation von Widersprüchen. Dies betrifft divergierende Aufträge der Organisation, das Auseinanderklaffen individueller Bedürfnisse und des Systems des Krankenhauses sowie das Szenario unbewusster Konflikte im Angehörigen des Helferberufs.

In Österreich ist die Pflegeausbildung gegenwärtig in Bewegung gekommen. Positive Aspekte birgt die Aufwertung der Pflege, die durch das neue Ausbildungscurriculum 2003 gefördert worden ist, sowie die Akademisierung der Pflege, die durch neue universitäre und fach-hochschulbezogene Studiengänge eingeleitet worden ist². Darin ist eine stärkere Entkopplung aus der traditionellen Berufsrolle als „Magd der Medizin“ enthalten und die psychosoziale Kompetenz des Pflegeberufs gestärkt. Die professionelle Beziehungsgestaltung zu PatientInnen und Angehörigen wird nun auch in der Ausbildung mehr berücksichtigt und ein reflektierter Umgang dazu im Beruf mehr gefördert. Dies bedeutet eine Verbesserung in Richtung eines modernen ganzheitlichen und patientInnenorientierten Berufsbildes der Pflege in Österreich. Gefahren lauern aber im gestiegenen Kostendruck im Spitalswesen, der in Form von Sparmaßnahmen

² Vgl dazu für Österreich das Bundesgesetz über Gesundheits- und Krankenpflegeberufe sowie das FH-Studium der Gesundheits- und Krankenpflege.

leicht auf die Schultern der MitarbeiterInnen aufgeladen werden kann.

In den Pflorgeteams klafft häufig Wunsch und Wirklichkeit auseinander. Wiewohl das Teamklima meist als zentraler Aspekt der Arbeitszufriedenheit eingeschätzt wird, sind Teams in Krankenhäusern häufig durch paranoid-schizoide Szenarien bedroht, die demotivieren und bis zum Berufsausstieg der betroffenen MitarbeiterInnen führen können. Entscheidenden Einfluss haben die Kohäsion im Team und die gemeinsame Identität innerhalb einer Arbeitsgruppe. Aus der psychoanalytischen Sicht sind zwei weitere zentrale Teamkriterien das Vorherrschen reiferer Abwehrmechanismen im Team gegenüber emotionaler beruflicher Belastung sowie das Ausmaß des Containments. Damit ist die Fähigkeit zum Aufnehmen und Verwandeln unerträglich erscheinender seelischer Erlebnisinhalte bezeichnet. Gerade diese Qualität des Containments in Teams dürfte die hohe Variabilität des sozialen Klimas in Pflorgeteams unter ansonsten ähnlichen Arbeitsbedingungen stark mitbeeinflussen. Mitglieder von funktionierenden Teams geben sich gegenseitigen emotionalen Halt und unterstützen sich in der Verarbeitung belastender Ereignisse. Gute Teams kommen so dem Gruppenideal des britischen Begründers der modernen therapeutischen Gruppentheorie, S.H. Foulkes (1949, 170) sehr nahe:

A good group, however, breeds and develops, creates and cherishes that most precious product: the human individual.

Mag. Dr. Günter Dietrich, MEd

FH Campus Wien, Interuniversitäres Kolleg für Gesundheit und Entwicklung
Graz/Seggau

Anschrift: Lichtenauergasse 1/10, 1020 Wien
dietrich@hebenstreit-dietrich.at

Literatur:

.....
Bion, Wilfred, 1961: Experiences in Groups and Other Papers. London: Tavistock Publications Limited.
.....

Bowlby, John, 1973: Separation. Anxiety and Anger. Harmondsworth: Penguin.
.....

Bundesgesetz über Gesundheits- und Krankenpflegeberufe. [online im internet]. URL: <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10011026> [6.7.2011].
.....

Dietrich, Günter, 2006: Arbeitszufriedenheit im Pflegeberuf. Pfl egenetz 01/06, 17–19.
.....

Dietrich, Günter, 2007: Ausstieg aus dem Pflegeberuf. Pfl egenetz 02/07, 22–23.

.....
Erikson, Erik H., 1982: Kindheit und Gesellschaft. Stuttgart: Klett-Kotta.

.....
Foulkes, S.H., 1949: Introduction to Group-Analytic Psychotherapy. Studies in the Social Integration of Individuals and Groups. New York: Grune & Stratton.

.....
Hinschelwood, R.D., Skogstad, Wilhelm, 2006: Zur psychosozialen Dynamik in Einrichtungen des Gesundheitswesens. Freie Assoziation 2/2006, 29–45.

.....
Klein, Melanie, 1946: Notes on Some Schizoid Mechanisms. The International Journal of Psychoanalysis 27, 99–110.

.....
Krause, Rainer, 2002: Psychoanalytische Affektforschung: Anwendungen auf die psychoanalytische klinische Arbeit. In: Patrizia Gampieri-Deutsch (Hrsg.), Psychoanalyse im Dialog der Wissenschaften. Stuttgart: Kohlhammer, 279–307.

.....
Maslach, Christina, Leiter, Michael P., 2001: Die Wahrheit über Burnout: Wien: Springer.

.....
Menzies Lyth, Isabel, 1991: Eine psychoanalytische Betrachtung sozialer Institutionen. In: Elisabeth Bott Spillius (Hrsg.), Melanie Klein Heute. Entwicklungen in Theorie und Praxis. Band 2: Anwendungen. Stuttgart: Verlag Internationale Psychoanalyse, 379–400.

.....
Next-Studie. [online im internet]. URL: <http://www.next.uni-wuppertal.de/> [7.8.2011].

.....
Obholzer, Anton, 1997: Das Unbewusste bei der Arbeit. In: Irmgard Eisenbach-Stangl, Michael Ertl (Hrsg.), Unbewusstes in Organisationen. Zur Psychoanalyse von sozialen Systemen. Wien: Facultas, 17–38.

.....
Oschmiansky, Heidi, 2002: Implementation von Jobrotation im Gesundheits- und Pflegebereich: ein dänisch-deutscher Vergleich. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.

.....
Skogstad, Wilhelm, 2005: Arbeiten in einer Welt von Körpern – eine internistische Station.

.....
Freie Assoziation 8, 41–63.

.....
Stern, Daniel, 2000: Mutter und Kind. Die erste Beziehung. Stuttgart: Klett-Cotta.

.....
Stern, Daniel, 2003: Die Lebenserfahrung des Säuglings. Stuttgart: Klett-Cotta.

.....
Studium Gesundheits- und Krankenpflege. [online im internet]. URL: http://www.fh-campuswien.ac.at/studium/gesundheits/bachelor/gesundheits__und_krankenpflege/ [7.8.2011].

Einladung zur ÖAGG Generalversammlung 2014

Freitag, 4. April 2014, 16:00 bis 20:30

Samstag, 5. April 2014, 9:30 bis 17:00

Hotel Kaiserhof, Frankenberggasse 10, 1040 Wien (Nähe Karlsplatz)

Liebe Kolleginnen und Kollegen, liebe Mitglieder!

Der Vorstand lädt Sie herzlich zur diesjährigen Generalversammlung am Freitag und Samstag, 4./5. April 2014 im Hotel Kaiserhof ein. Die Fülle an Tagesordnungspunkte bringt es mit sich, dass wir wieder zwei Tage für die Generalversammlung eingeplant haben. Die GV bietet Ihnen wiederum die Möglichkeit, zahlreiche Informationen über aktuelle Geschehnisse zu erhalten.

Rückblickend war das Jahr 2013 für den ÖAGG neuerlich ein intensives Jahr. Erwähnt seien u.a. die Arbeit für die Privatuniversität, die Modernisierung der Infrastruktur, die Neuregelung hinsichtlich der Honorare für ReferentInnen oder die Forcierung der Pressearbeit.

Zusätzliche Aktivitäten, wie der Tag der offenen Tür, die Präsenz auf Messen oder Buchpräsentationen haben eine verstärkte Außenwahrnehmung unseres Vereines bewirkt.

„Die Ausbildung der Psychotherapie ist neu zu regeln“. Dieser Satz aus dem Regierungsprogramm muss in einer Ausbildungsinstitution für Psychotherapie einen ganz besonderen Stellenwert einnehmen. Dieser Tatsache stellen wir uns in unserem Verein mit intensiven laufenden Diskussionen und Überlegungen zur Akademisierung der Psychotherapie. Diesem Thema werden wir uns bei der diesjährigen GV besonders widmen.

An dieser Stelle danken wir für den Einsatz aller, die zur positiven Entwicklung unseres Vereines beigetragen haben.

2014 geht die zweite zweijährige Vorstandstätigkeit unter Führung von Mag.^a Maria-Anna Pleischl zu Ende. Sie ist gerne bereit, weiterhin die Vereinsaktivitäten zu leiten und wird sich Ihnen mit Ihrem Team zur Wiederwahl stellen.

Beiliegend erhalten Sie die Tagesordnung zur GV. Berücksichtigen Sie bitte die detaillierten Informationen zum Organisatorischen, zu Ihrem Stimmrecht und zu den Berichten der einzelnen Vereinsbereiche auf der letzten Seite. Nutzen Sie durch Ihre Teilnahme an der GV Ihr demokratisches Recht! Sie haben damit die Möglichkeit, gemeinsam die Zukunft des ÖAGG mitzubestimmen.

Wir freuen uns, Sie persönlich auf der GV 2014 zu begrüßen!
Mit freundlichen Grüßen

Mag.^a Maria-Anna Pleischl
Generalsekretärin

Mag. Gerhard Ostermann
Kassier

ÖAGG

Österreichischer Arbeitskreis
für Gruppentherapie und Gruppendynamik

**ÖAGG Akademie
Psychotherapeutisches Propädeutikum**

WIEN – GRAZ – LINZ – ST.PÖLTEN

1080 Wien, Lenaugasse 3
Tel.: 01/405 39 95, Fax: DW 20,
E-Mail: propaedeutikum@oeagg.at
Homepage: www.oeagg.at/propaedeutikum

Laufender Einstieg möglich !

Tagesordnung Generalversammlung 2014

Freitag 4. April 2014, 16:00 bis 20:30

Samstag 5. April 2014, 9:30 bis 17:00

Moderation: Herbert Dobrovolny

Freitag, 4. April 2014

1. Eröffnung der Generalversammlung und Feststellung der Beschlussfähigkeit
2. Begrüßung durch die Generalsekretärin Mag.^a Maria-Anna Pleischl
3. Genehmigung der Tagesordnung
4. Genehmigung des Protokolls der letzten Generalversammlung (13. April 2013, Feedback 02/13)
5. Bericht des Vorstandes
6. Finanzbericht des Kassiers
7. Bericht und Bestätigung der RechnungsprüferInnen
8. Entlastung des Kassiers hinsichtlich des Kassaberichtes 2013
9. Entlastung des Vorstandes
10. Bericht des Erweiterten Vorstandes (EVS)
11. Diskussion zu den Berichten der Vereinsbereiche (auf Homepage)
12. Präsentation und Antrag Mitgliederkonferenz neu
13. Wahl des Vorstandes
14. Wahl der von den Geschäftsfeldern (LK, GFB, GFP, MGK) nominierten Geschäftsfeldverantwortlichen in den EVS
15. Bestätigung von Kooptierungen

Samstag, 5. April 2014

16. Präsentation Akademisierung/Privatuniversität
17. Präsentation Betreiber GmbH sowie Förderwesen, Vortrag C. Veigl
18. Antrag Gründung GmbH
19. Präsentation und Antrag zu Neuordnung der Finanzen der Regionalsektionen
20. Antrag Neubesetzung Ethikkommission
21. Präsentation und Genehmigung Budget 2014
22. Entscheidung Mitgliedsbeiträge 2015
23. Antrag Funktionsentschädigungen für den Vorstand
24. Ehrenmitgliedschaften – Anträge aus den Sektionen
25. Bedankungen
26. Termin Generalversammlung 2015
27. Allfälliges

ÖAGG

Terminkalender 2014

4. April **ÖAGG-Generalversammlung**
www.oeagg.at; Hotel Kaiserhof
5. April **ÖAGG-Generalversammlung**
www.oeagg.at; Hotel Kaiserhof
2. – 4. Mai **32. Psychodrama-Symposium**, Spital/Phyrn
„Die politische Dimension der Soziometrie“
20. Mai **Jour fixe:** „Kernsymptome der Autismus-Spektrum – Störung“
Referentin: Sonja Hagspiel
FS Integrative Gestalttherapie Innsbruck

ÖAGG

Terminkalender 2014

International

- 20.–22. März **IAGP** Die chinesische Gruppe, 2. Beratung und Therapie Konferenz und die 9. IAGP Regional Pacific Rim Konferenz, Beijing, China
- 25.–27. April **EGATIN** Study Days 2014, Belgrad
www.grupnaanaliza.org.rs/EGATIN/index.html
- 28.8.–1.9. **IAGP** Psychodrama Abschnitt und der britische Verband Psychodrama Intern. Psychotherapie Conerenz 2014 – Empowering Praxis: Integration Psychodrama, Soziodrama und andere Modalitäten (Pre-Kongress 27.–28.8.2014), London, UK
- 30.8.–5.9. **IAGP** 19. Internationaler Kongress der Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik Prozesse – Verzweigung und Sehnsucht in Zeiten der Krise – Gruppen in der Stadt ... der Welt, Rovinj, Kroatien;
www.iagpcongress2015.org
- 12.–14. Sept. **2. Internationale Psychodramakonferenz für die Arbeit mit Kindern & Jugendlichen** „in der Gesellschaft Das Kind“, Berlin,
www.psychodrama-for-children.org

Neue Mitglieder im ÖAGG

- Amann-Winter Christina Mag.^a, *Salzburg*
Appelt Angelika, *Tirol*
Behrens Katharina Mag.^a, *Wien*
Brenner Sabine Mag.^a, *Niederösterreich*
Brunnbauer-Kransteiner Iris, *Oberösterreich*
Dietrich-Neunkirchner Anita Mag.^a, *Wien*
Dorn Matthias, *Salzburg*
Eichelseder Verena Maria, *Wien*
Ewers Karin Mag.^a, *Niederösterreich*
Felber Hannes DGKP, *Steiermark*
Fink Verena Mag.^a, *Wien*
Frey Alexandra Dr.ⁱⁿ, *Salzburg*
Graf-Gabriel Gabriele, *Niederösterreich*
Groinig Sonja Mag.^a, *Kärnten*
Haudum Gabriela Mag.^a MSc, *Oberösterreich*
Hauer Georg DSA, *Niederösterreich*
Hausleithner Fabian, *Wien*
Heidegger Elisabeth Mag.^a, *Kärnten*
Heuegger-Zirm Christian, *Steiermark*
Hilfka Tanja, *Burgenland*
Hindler Lies-Marie Mag.^a, *Wien*
Hofer-Hartnig Manuela DSA, *Oberösterreich*
Holy-Kiermayr Barbara Mag.^a, *Wien*
Hricova Marcela Mag.^a, *Niederösterreich*
Ilicali Sibel Alexandra, *Niederösterreich*
Kalss Birgit Mag.^a (FH), *Steiermark*
Kalss Verena, *Steiermark*
Klauda Ursula, *Niederösterreich*
Krappel Eva-Susanne Mag.^a Dr.ⁱⁿ, *Wien*
Kreisel-Zeiringer Ursula, *Steiermark*
Lasselsberger Stephan, *Steiermark*
Lindinger Christine Mag.^a, *Wien*
Lion Thomas Univ. Prof. DDr., *Wien*
Morawa Hermine, *Wien*
Neurohr Sascha Dipl. Soz.-päd. (FH), *Wien*
Noeske Marie-Louise, B.A., *Salzburg*
Nutz Christian M.A., *Wien*
Ofner Raffaella Mag.^a (FH), *Wien*
Ohmacht Stefan Dipl.-Ing., *Wien*
Platzer Anita Mag.^a, *Oberösterreich*
Radlingmayr Peter Mag., *Wien*
Rameder Sieglinde, *Wien*
Rameis Verena Mag.^a, *Wien*
Rattay Brigitta Mag.^a, *Wien*
Roseneder Katrin Mag.^a, *Wien*
Rösner Lilly Gertrude, *Wien*
Russo Katja DSA MAS, *Wien*
Scheed Flora Kristina, *Wien*
Scheidinger Hans Dr., *Wien*
Schrodt Nikolaus Mag. Dr., *Wien*
Siebenhütter Martina, *Niederösterreich*
Silan Anita, *Kärnten*
Staudinger Daniela Mag.^a, *Salzburg*
Steiglechner Petra, *Salzburg*
Thywissen Julia-Maria, BSc, *Wien*
Trischitz Katharina, *Niederösterreich*
Vetter Ulrike Dipl. Psych.ⁱⁿ, *Wien*
Waldl Pauline MMag.^a, *Kärnten*
Wallenstein Christoph Mag., *Wien*
Zamorsky Isabella, *Tirol*
Ziock Daniel Mag., *Salzburg*

Nachruf Kurt Schneider

(1923 - 2014)



Kurt Schneider ist am 7.1.2014 verstorben.

*"Gracias a la Vida – Dank an das Leben,
das mir so viel gegeben hat. Es hat mir das Lachen gegeben und die Tränen.
So kann ich Freude und Schmerz unterscheiden, die beiden Stoffe die
mein Lied formen. Und euer Lied,
welches das gleiche Lied ist, und das
Lied aller, welches mein Lied ist."*

Violeta Parra

Diese Worte beschreiben Dich lieber Kurt ganz und gar! Am 7.1.2014 hat Deine Seele einen anderen Raum betreten. Zurückgelassen hast Du uns die Erfahrung der Begegnung mit Dir.

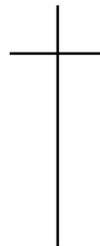
23 Jahre warst Du in unserer Fachsektion integriert und aktiver Psychodrama-Therapeut seit März 1998. Nicht nur das Du selbst mit Deinem Rollstuhl Bühnen berollt und bespielt hast, hast Du uns und mir Deiner langjährigen Supervisorin und Lehrtherapeutin gezeigt, dass Mut und Stärke in diesem Leben die Oberhand hatte. Dieses Beispiel durfte ich weitertragen und Menschen in einer ähnlichen Situation einen Weg zeigen.

Die Frauen und Männer der Fachsektion danken Dir dafür und auch, dass wir noch lange gemeinsam im Gedenken an Dich das Lied "Gracias a la Vida" singen dürfen.

Maria Th. Schönherr

Nachruf Rudolf Riedinger

(1952 – 2013)



Ich habe Rudi Riedinger in der Gestalttherapieausbildung kennengelernt. Wir waren Teilnehmer der Ausbildungsgruppe Ö10, also schon vor etwas längerer Zeit....! Während dieser Phase hatten wir jedenfalls Gelegenheit genug uns gegenseitig und gegen Ende auch bezüglich unserer „Arbeitsstile“ zu erleben. Gleich im Anschluss begann unsere gemeinsame Zeit, in der wir Psychotherapie- und Selbsterfahrungsgruppen angeboten hatten. Die „Psychoszene“ boomte in den späten 80ern. Wir hatten sehr schnell zwei Jahresgruppen voll und waren voller Tatendrang das gelernte Gestaltwissen und unsere reichlichen eigenen Erfahrungen in die Praxis umzusetzen und viel zu erleben – wie es damals unseren Überzeugungen entsprach – und das taten wir auch. Die gemeinsamen Jahre (insgesamt 10!) waren geprägt von wechselseitiger hoher Wertschätzung und sehr viel Humor. Rudi war Gestalttherapeut mit Leib und Seele. Der gesellschafts- und politikkritische Ansatz der Gründergeneration hat ihn sehr angesprochen und ihn geprägt. Auch in seinem eigenen Lebensvollzug blieb er den anarchistischen Ansätzen treu. Nicht zu sein, wie Andere es wollen, aufrichtig „dagegen“ zu sein, sich trauen zu sich und seinem Weltbild zu stehen waren damals wichtige Grundlagen seines Verständnisses. Das auch in Therapie und Selbsterfahrung den Teilnehmern zu vermitteln hat er glaubhaft vertreten. Rudi ist sehr direkt auf die Menschen zugegangen. Er hat sie und ihre Anliegen immer ernst genommen, sich nicht gescheut sie zu „berühren“ – in doppelter Hinsicht sie auch zu konfrontieren. Wie es dem damaligen Verständnis entsprach, war er durchaus bereit in Konfrontationen in Körperkontakt zu treten, auch das immer mit Respekt. Rudi war jedenfalls in seinem therapeutischen Zugang zu jedem Zeitpunkt absolut präsent und authentisch.

Er hat sich nie – wie ich nach unserer gemeinsamen Gruppenzeit noch mitbekommen habe, auch später nicht – gescheut vorhandene Ideen, Methoden, therapeutische Modelle und Lebensphilosophien durchaus eigenständig, manchmal auch eigenwillig weiter zu denken, zu entwickeln und umzusetzen. Das hat ihm immer wieder Kritiker eingebracht, was ihn meines Wissens mäßig beeindruckt hat.

Unsere Wege sind aus vielerlei Gründen unterschiedlich weiter gegangen. Wir hatten

viele Jahre kaum mehr Kontakte, waren uns aber wohlwollend in Erinnerung. Wir hatten eine sehr kreative, konstruktive, arbeitsintensive und auch lustvolle Zeit, an die ich gerne zurück denke.

Ganz ausgeprägt sind meine Erinnerungen an Rudis herzliches, lautes Lachen, das ich wirklich oft gehört habe, und seine Augen, die dabei intensiv strahlen konnten.

Dr.ⁱⁿ Christina Gollner

»Polit_Lab«

Ein Organisationslabor zur Praxis politischer Arbeit

Wir leben in der Zeit der Postdemokratie nach Colin Crouch. Die öffentliche Diskussion wird immer mehr zu inszenierten Wirklichkeiten, während die eigentliche politische Arbeit immer weniger sichtbar wird. „policy-making“ ist hochprofessionell geworden und erfordert viel Wissen und Praxis.

In einem viertägigen Organisationslabor entwickeln die Teilnehmenden ihre Erfolgsfaktoren politischer Arbeit. Theorie-Inputs zu Methoden politischer Arbeit, Modelle aus der Gruppendynamik und Organisationsentwicklung bieten dazu Rüstzeug und Reflexionsraum.

Zielgruppe: Politisch Aktive aus Gewerkschaften, Betriebsräten und Kammern, Verbänden und Vereinen, CampaignerInnen aus der Zivilgesellschaft
MitarbeiterInnen von öffentlichen Institutionen
BeraterInnen im politischen Feld
AusbildungskandidatInnen des ÖAGG

Methode: Planspiel mit Methoden aus der angewandten Gruppendynamik, Organisationsentwicklung und public affairs management.

Lernziel: Sie schulen Ihre Wahrnehmung und Analyse politischer Prozesse. Sie entwickeln persönliche Einsichten in Ihrer eigenen Organisation, reflektieren eigenes Handeln und können neue Handlungsoptionen erproben. Sie erweitern Ihr Netzwerk um Menschen, die ebenfalls politisch aktiv sind.

Leitung: Dr. Claus Faber und DSA Heinz Baumann

Zeit: Mi 10. Sept. 2014 (10:30) bis Sa 13. Sept. 2014 (13:00)

Kosten: (exkl. Seminaaraufenthalt): € 600,- (USt-frei)

Ort: Landhotel Ysper, Ysper 1, 3683 Yspertal (NÖ)

Info/Anmeldung: claus@clausfaber.net, Tel. +43 6991 3707237,
www.clausfaber.net/politlab

Der Mensch wird am Du zum Ich

Psychotherapie (Integrative Gestalttherapie) und Selbsterfahrung in der Kleingruppe.

Die Gruppe bietet einen geschützten Raum, in dem wir uns auch mit den Seiten zeigen können, mit denen wir sonst allein bleiben. In der Begegnung mit anderen erfahren wir etwas, das wir nicht aus uns selbst schöpfen können.



- Leitung:** Ekkehard Tenschert MSc
Termin: jeweils Mittwoch 18:30–20:00 (außer Schulferien)
plus 2 begleitende Wochenenden / Jahr
Kosten: € 35,- / 90 Minuten
Teilrefundierung möglich
Ort: Praxis3, 1030 Wien, Messenhausergasse 9 / 3
Anmeldung: Bitte vereinbaren Sie telefonisch ein kostenloses Vorgespräch!
Tel: +43 699 191 313 02, Info: www.praxis3.at

BEZAHLTE ANZEIGE

iDESPACIO!

INDIVIDUAL – COACHING
für Menschen, die weiterhin mit Körper
und Seele „brennen“ möchten!

9. – 18. Oktober 2014
In einem weißen Dorf in Südspanien: **VEJER de la Frontera**

Anmeldeschluss: 1. September 2014

Informationen und Anmeldung:
DSA Claudia Wielander, MSc
Integrative Gestalttherapie
Praxis für Supervision & Coaching
email: info@despacio.at
T. +43-5522-76611
www.despacio.at



- Psychologe/Pädagoge
- Psychotherapeut und Lehrtherapeut für Integrative Gestalttherapie im ÖAGG
- Diplom-Lebensberater/Leiter der Akademie für Lebens- und Sozialberatung (SteIGLS)
- IMAGO-Beziehungstherapeut und Paarberater (IGÖ)
- Psychotherapeut für Integrative Therapie, Schwerpunkt Integrative Bewegungs- und Leittherapie (ÖGIT)
- Trainer für PARTNERSCHULE
- Supervisor (ÖVS/ÖBVP)
- Diverse Lehraufträge
- Karate-Do-Lehrer (7. Dan)

Telefonische Erreichbarkeit:
☎ 0664/18 22 773

AGGRESSION ALS LEBENS-KRAFT

Selbsterfahrungsgruppen 2014

Zur Förderung von Mut, Vitalität, Zivilcourage, Beherrtheit u.ä.

Geschlucktes, Hineingestopftes u.ä. (Introjekte) hindern uns immer wieder daran, eine Persönlichkeit mit eigenen Werten zu sein, so werden wir „zu Mülleimern für fremde und irrelevante Informationen“ (F. Perls). Diese Fremdkörper in uns gehören zerstört, Aggression im Sinne eines guten Zerkauens, Verdauens und Ausscheidens fördert unser Wachstum.

„Aggression hat vielfach mit ungelösten Konflikten zu tun (H. Petzold).“

Besonders die Bearbeitung solcher – oft schon aus der Kindheit herrührender – Konflikte bildet den ⇒ Seminarschwerpunkt ⇨, wobei die therapeutische Arbeit zu mehr Lebensenergie führt.

„Friedlich ist nur der Aggressive“

(Wolfgang Schmidbauer)

Termine 2014:	Mittwoch, 30. April , bis Samstag, 3. Mai 2014 Mittwoch, 27. August , bis Samstag, 30. August 2014
Terminavisos 2015:	Freitag, 2. Jänner , bis Montag, 5. Jänner 2015

Seminarzeiten: ☎ 1. Tag: jeweils ab 18.00 Uhr (open end)
☎ 2. bis 4. Seminartag: tagsüber jeweils von 10.00 bis 19.00 Uhr
⇒ Das Seminar umfasst gesamt 36 AE.

Ort: **ImPuLS**, ✉ Schillerstraße 6, 8010 Graz, ☎ 0316/38 68 73

Leitung: **Dr. Günther Bitzer-Gavornik**

Arbeitsmethoden: **Integrative Gestalttherapie** (Integrative Leib- und Bewegungstherapie, bioenergetische Übungen und KI-Arbeit)

Seminarbeitrag: **€360,00 / Seminar (MwSt.frei)** ⇒ direkt beim Seminar zu bezahlen (für Unterkunft ist selbst zu sorgen bzw. bei Anmeldung anfragen)

Anmeldungen: bitte schriftlich an Dr. Bitzer-Gavornik: ✉ Schillerstraße 6, 8010 Graz oder office@institut-impuls.at • ☎ 0316/38 68 73

Bei **Abmeldung** innerhalb eines Monats vor Seminarbeginn wird eine Stornogebühr in Höhe von € 50,00 verrechnet, sofern kein/e ErsatzteilnehmerIn gefunden wird.

Nähere Informationen unter ☎ 0316/38 68 73.

Da auf diesem Seminar tiefgehende Erfahrungen gemacht werden können, sollte jede/r TeilnehmerIn für eine weiterführende Einzel- oder Gruppentherapie sorgen. Psychische und körperliche Belastungen gehören zu diesem Seminar, bitte unbedingt mitteilen, falls bei dir/Ihnen Beeinträchtigungen gegeben sind.

Dr. Günther Bitzer-Gavornik • Dr.^{In} Martina Gavornik • Dr. Heinz Paul Binder MSc
Mag.^a Dr.^{In} Sonja Maria Krutzler • Eva-Maria Hiebler • Dr. Stefan Muskafetz • DDr. Human Unterraier

✉ Schillerstraße 6, 8010 Graz • ☎ 0316/38 68 73 • E-Mail: office@institut-impuls.at • www.institut-impuls.at

*Die Liebe zu sich selbst entdecken,
um Anderen Liebe zu schenken*

Systemaufstellungen und Achtsamkeitspraxis sowie Urlaub in der Toscana (für Paare)
14.9.–20.9.2014

Wir machen uns auf die Reise in die Vergangenheit, um zu entdecken, was uns hindert und unterstützt, gesunde sowie erfüllende Beziehungen zu leben. Mit Systemaufstellungen und anderen kreativen Methoden werden wir uns auf unsere inneren Reisen begeben. Jeder Mensch hat familiäre Wurzeln, durch die er bzw. sie geprägt, gefördert und gehindert wurde. Unbewusst tragen wir Bilder unserer Eltern, Großeltern und Geschwister in uns. Diese beeinflussen das Erleben und Verhalten in unseren Lebensbeziehungen, insbesondere in unseren Partnerschaften. Durch das Aufstellen der familiären Systeme werden Beziehungsgefüge erlebbar und sichtbar gemacht. Sie geben Hinweise auf mögliche Veränderungs- und Lösungsschritte und damit neue Chancen für unsere Beziehungen zu uns selbst und damit zu Anderen. Mittels Achtsamkeitsmeditationen erproben wir neue Lebensgefühle und stärken die Fähigkeit zur Selbstliebe. Es bleibt genügend Zeit für Erholung, Genuss, Austausch, Sonne und Meer...

- Zeiten:** Sonntag, 14.9.2014, ab 18:00 Uhr Ankommen, Kennenlernen, gemeinsames Abendessen; Abreise ab 11:00 Uhr am Samstag den 20.9.2014
- Ort:** Follonica/Toscana, ca. 7 Autostunden von Feldkirch/Vorarlberg, und ca. 8,5 Autostunden von Liezen/Steiermark, in der Ebene der Maremma, in unmittelbarer Nähe zum Meer, jedoch inmitten der Natur, zwischen Weizen- und Sonnenblumenfeldern, befindet sich das antike Landgut „Casa Cafaggi“
- Gruppengröße:** maximal 7 Paare
- Kosten:** Haus/Unterkunft: 257,- € pro Person
- Seminar:** 495,- € pro Person
- Seminarleitung:** Roswitha Preis, Zentrum Waldweg, Waldweg 5, 8940 Liezen
+43(0) 676/418 90 98, rp@zentrumwaldweg.at, www.zentrumwaldweg.at

Manfred Buchacher, Praxis für Psychotherapie, Alemannenstraße 7a, 6830 Rankweil, +43 (0) 664 434 45 26, manfred@buchacher-buc.at, www.buchacher-buc.at. Beide sind Psychotherapeut/innen – Systemische Familientherapie sowie langjährige Familienaufsteller/innen.

Selbstbestimmung – Beziehungsfähigkeit – Lebensfreude *Gestalttherapeutische Selbsterfahrungsgruppen*

- Leitung:** Dr. Günther Ditzelmüller; Psychotherapeut, Integrative Gestalttherapie (ÖAGG)
DSA Judith Bisinger-Brus; Psychotherapeutin, Integrative Gestalttherapie (IG Wien)
- Zeit:** jeweils Montag, 18:30 bis 20:30 Uhr, wöchentlich
(Sommerpause von Mitte Juli bis Anfang September 2014)
- Ort:** Praxis Judith Bisinger-Brus; Castellezgasse 16/8; 1020 Wien
- Methode:** Integrative Gestalttherapie, kreative Medien, szenisches Arbeiten
- Kosten:** € 35,- pro Sitzung; € 240,- pro Wochenendseminar

Voraussetzungen: kostenloses Vorgespräch, regelmäßige Teilnahme, Teilnahme an zwei Gruppenwochenenden pro Jahr;
Mindestteilnahme: 12 Sitzungen

Info/Anmeldung: Dr. G. Ditzelmüller, T 0650 3500425, praxis@gestalt.co.at,
www.gestalt.co.at
DSA Judith Bisinger-Brus, T 0676 7544550,
judith.bisinger-brus@gmx.at, www.gestalttherapie-wien.at

Die Integrative Gestalttherapie verhilft uns wahrzunehmen, was ist, wie wir sind und was wir wollen. Damit können wir unsere Potenziale und Ressourcen deutlicher erkennen, aber auch die Hindernisse, diese auch zu leben und zu nutzen. Durch genaues und achtsames Hinschauen können wir neue Wege entdecken und von einem „Sparprogramm“, das von einschränkenden Sachzwängen und Ängsten geprägt ist, zu mehr Selbstbestimmung, Lebensfreude und letztlich Beziehungsfähigkeit gelangen. Die TeilnehmerInnen der Gruppe sind einander dabei Resonanzboden und unterstützende Wegbegleiter, die Ihre eigene Lebenserfahrung, Ideen und Sichtweisen einbringen und sich gegenseitig ermutigen, Schritte der Veränderung zu gehen.
Einstieg nach Absprache und vorbehaltlich freier Plätze jederzeit möglich.

Fortbildung in gestalttherapeutischer Gruppenarbeit

für PsychotherapeutInnen und PsychotherapeutInnen i.A.u.S. mit Erfahrungen planen in Gruppenleitung

Ziel dieses Seminars ist es Kenntnisse der gestalttherapeutischen Gruppenarbeit zu vertiefen und die TeilnehmerInnen darin zu unterstützen eigene Gruppen zu planen und lebendig und erlebnisorientiert zu leiten. Das Seminar wird neben Theorie, Demonstrationen und Inputs zur Prozessanalyse auch einen hohen Anteil an Selbsterfahrung enthalten und prozessorientiert den Bedürfnissen und Wünschen der TeilnehmerInnen Raum geben. Das Seminar nimmt auf die beiden bereits stattgefundenen Seminare Bezug, baut aber nicht auf diesen auf, sodass es unabhängig von den früheren Seminaren besucht werden kann.

- ReferentInnen:** Josta Bernstädt und Stefan Hahn (beide Konstanz)
- Termine:** 2. bis 04. Mai 2014
von Freitag 18:00 Uhr bis Sonntag ca. 13:00 Uhr;
20 Arbeitseinheiten á 45 min.
- Kosten:** je Seminar für Nicht-Mitglieder: € 380,-; ÖAGG-Mitglieder: € 340,-
AusbildungskandidatInnen i.A.u.S. (ÖAGG-Mitglieder): € 290,-
- Ort:** Don Bosco Haus, Sankt Veit Gasse 25, 1130 Wien
Übernachtungsmöglichkeit: www.donboscohaus.at
- Anmeldung:** Sekretariat der Fachsektion Integrative Gestalttherapie/ÖAGG;
Lenaugasse 3/8, 1080 Wien; Tel. +43 1 718 48 60;
E-Mail: gestalttherapie@oeagg.at
Kontonummer der FS: IBAN AT021200000611 421 207
Bei Rücktritt bis 30 Tage vor Seminarbeginn 25%
Bearbeitungsgebühr, danach keine Rückerstattung.
Näheres unter www.gestalttherapie.at

OPD-2 Schulung

mit Zertifizierung des Arbeitskreises Operationalisierte Psychodynamische Diagnostik

Operationalisierte Psychodynamische Diagnostik

Das diagnostische Manual OPD wurde als Ergänzung zu den bestehenden psychiatrischen Manualen mit dem Ziel entwickelt, ein valides diagnostisches Instrumentarium für Psychotherapeuten zur Verfügung zu stellen. Nach einem ein- bis zweistündigen Erstgespräch kann der Kliniker (oder der Forscher) die Psychodynamik des Patienten einschätzen. Die neue Version OPD-2 wurde von einem rein diagnostischen Instrument zu einem Instrument für die Therapieplanung und die Veränderungsmessung weiterentwickelt. Dazu gehören die Bestimmung von Therapieschwerpunkten und der Entwurf darauf abgestimmter Behandlungsstrategien. Die Seminare werden in Kooperation mit der Fachsektion Gruppenpsychoanalyse in der Praxis Löwengasse durch Mitglieder und Autoren des Arbeitskreises Operationalisierte Psychodynamische Diagnostik (OPD) gehalten. Der Kurs endet mit der offiziellen Zertifizierung. Die Anzahl der Teilnehmer und Teilnehmerinnen ist auf 16 beschränkt.

- Leitung:** Dipl. Psych. Thorsten Jakobsen (Grundkurs), Dr. med. Manfred Cierpka (Aufbaukurs 1), Dr. med. Gerhard Schübler (Aufbaukurs 2 & Zertifizierung)
- Termine:** 6. und 7. Juni 2014 (Grundkurs), 17. und 18. Oktober 2014 (Aufbaukurs 1), 16. und 17. Januar 2015 (Aufbaukurs 2 & Zertifizierung).
Jeweils 9:00 – 18:15 Uhr, insgesamt 60 Unterrichtseinheiten zu 45 Minuten.
- Ort:** Praxis Löwengasse, Wien 3, Löwengasse 2
- Kosten:** Bei Buchung eines einzelnen Seminars: 350,- € für PsychotherapeutenInnen, 300,- € für ÖAGG-Mitglieder, 250,- € für Studierende im Propädeutikum & Fachspezifikum bzw. Studierende der Psychotherapiewissenschaften, Psychologie oder Medizin. Bei Buchung aller 3 Seminare 300,- € / Seminar für Psychotherapeuten, 250,- € Seminar für ÖAGG-Mitglieder und Studierende (Preise jeweils umsatzsteuerbefreit).
- Anmeldung:** praxis@loewengasse.at, Tel. (01) 718 18 18, Mo–Fr 9:00 – 13:00 Uhr

Integrative Gestalttherapie ÖAGG Selbsterfahrung in der Gruppe – Einführungsseminar

Zielgruppe: an Selbsterfahrung in Integrativer Gestalttherapie Interessierte und Propädeutikumskandidatinnen

Diese Selbsterfahrungs-Tage bieten die Gelegenheit

- sich auf einen Prozess der lebendiger Erfahrung im Kontakt miteinander in einer Gruppe einzulassen
- sich selber und andere mit Wünschen, Bedürfnissen, Schwierigkeiten und Möglichkeiten besser zu verstehen
- persönliche Probleme sowohl im Kontext der aktuellen Situation als auch auf dem Hintergrund der eigenen Biografie zu reflektieren
- die Integrative Gestalttherapie und deren Methoden (wie Körperarbeit, Rollenspiel, Traumarbeit, kreative Medien) kennen zu lernen

Leitung: Mag.^a Dr.ⁱⁿ Ingeborg Netzer, MSc und N.N.

Zeit: 14.–16. November 2014, Beginn Freitag 16:00 Uhr,
Ende Sonntag 12:00 Uhr (durchgehende Anwesenheit erforderlich)

Ort: Praxis Dr.ⁱⁿ Ingeborg Netzer, Wolfganggasse 41/11, 1120 Wien

Anmeldung: und nähere Informationen im Sekretariat des ÖAGG,
Fachsektion für integrative Gestalttherapie bei Fr. Draczynski, bis
spätestens 24. Oktober 2014, Tel.: + 43 1 718 4860

Seminarkosten: (für 20 Einheiten): € 260,– Das Seminar findet ab einer Teilnehmer-
Innenanzahl von 6 Personen statt. Einzahlung auf das Konto der
Fachsektion Integrative Gestalttherapie: BA-CA,
IBAN: AT02 1200 0006 1142 1207, BIC: BKAUATWW

Mit der Anmeldung und Überweisung der Seminargebühr wird die Anmeldung verbindlich.

Die 20 Einheiten Selbsterfahrung sind als Selbsterfahrung für das Propädeutikum und als Voraussetzung für das Fachspezifikum Integrativer Gestalttherapie im ÖAGG anrechenbar.

Jour fixes Regionalgruppe Wien

- 18. März 2014:** Liv Zaslowski : "Shoah und die Opferseite
Tabuthema in Psychotherapien?!"
- 8. April 2014:** Christina Gollner: „Bipolare Störungen“
- 20. Mai 2014:** Nora Ramirez Castillo: „Hemayat – Psychotherapie für von Krieg und
Flucht traumatisierte Menschen“
Die Fachsektion strebt mit Hemayat eine Zusammenarbeit bezüglich
Praktikum und Absolvierung der PatientInnenstunden im Status an.
Deshalb sind an diesem Abend AusbildungskandidatInnen besonders
herzlich eingeladen.
- 17. Juni:** Ingeborg Netzer: „Forschung in der Gestalttherapie.“ Grundsätzliche
Überlegungen und Bericht von der EAGT-Forschungskonferenz in Rom.

Veranstaltungen Regionalgruppe Salzburg

- 7.4.2014, 20 Uhr** Psychopharmaka – Wissenswertes und neueste Erkenntnisse
Eduard Czamler, Facharzt für Psychiatrie und Neurologie,
Integrativer Gestalttherapeut, Lehrtherapeut IG, Supervisor
Vortrag mit anschließender Möglichkeit für Fragen und zum
Austausch
- 8.7.2014** Sommerliches Treffen zum Vernetzen und fachlichen Austausch
- Geplant: 23.9.2014** Vortrag zum Thema Paartherapie mit anschließender Möglich-
keit zur Diskussion
- 2.12.2014, 19 Uhr** Vorweihnachtliches Treffen der Regionalgruppe am Christkindl-
markt mit Gelegenheit zu Austausch und Vernetzung.
- 19.–21. 9. 2014** Einführungsseminar „Integrative Gestalttherapie“
Elisabeth Wildberger und Alois Lehner

Wirksam sein in Gruppen

- Leitung:** Dr. Rainer Fliedl, Maria Majce-Egger, Mag.^a Susanna Schenk
Zeit: 3.07.2014 – 5.07.2014
Ort: 1050 Wien
Zielgruppe: Selbstbewusste, Selbstzweifler und Selbstlose
Methode: experimentelle T-Gruppe (20 AE)
Anrechenbar FS GD.DG: GD 4.2.2., GT 4.1.1., DG 4.2.2.1
Kosten: € 420,- Ust.-frei
Info/Anmeldung: semorg@gruppendynamik-muehldorf.com, T: 01 544 44 56
www.gruppendynamik-muehldorf.com; www.gdd.g.at
Anmeldeschluss: 15.06.2014

Beschreibung:

Steuern, Beeinflussen, Manipulieren
Folgen, verführt und überzeugt werden
Bestimmen und bestimmt sein
- in Szene gesetzt
Und wie erreiche ich das was ich (nicht) will?

ENTLASTUNG DURCH REFLEXION Fortlaufende Supervisionsgruppe



Supervision als Ort des Innehaltens entlastet im beruflichen Handeln. Durch das Einnehmen einer Vogelperspektive können persönliche Gefühle, die mit dem eigenen Auftrag einher gehen, besprochen und reflektiert werden.

Termine	1.4., 22.4., 20.5., 3.6. und 17.6.2014 von 18:00-21:00; Option auf Verlängerung; 5 weitere Termine ab 23. Sept. bis Dez. 2014 nach Vereinbarung. Einstieg laufend.
Anrechenbar	FS GDDG, GD 4.4.4., GDT 4.3.3. (2013)
Ort	1040 Wien
Kosten	€ 576,- inkl. 20% Ust. für 5 Termine (á € 115,20,-)
Leitung	Andrea Sanz, Claudia Laschalt (Co-Supervisorin)

ZWISCHEN STRUKTUR UND DYNAMIK Moderationsworkshop

Moderation beinhaltet stets ein Stück „Steuerung von Gruppenprozessen“ und gewinnt als Fähigkeit in modernen Organisationen und in der Projektlanschaft zusehends an Bedeutung. Ziel des Seminars ist es, Aufgaben und Tätigkeiten von Moderator/innen als aktive Dienstleistung zu begreifen und hilfreich einsetzen zu können.

Termin	16. – 18. Oktober 2014
Anrechenbar	FS GDDG, GD 4.3., GDT 4.2.2. (2013)
Ort	1040 Wien
Kosten	€ 660,- Firmen, € 540,- Selbstzahler/innen inkl. 20%USt.
Leitung	Andrea Sanz, Philipp Schimek

UNIVERSUM GRUPPE Gruppenprozesse verstehen

In einer Struktur, in der wir uns zwischen Theorie und Selbsterfahrung bewegen, soll das „Universum Gruppe“ für die Teilnehmer/innen erfahr- und begreifbar werden: Angewandte Gruppendynamik in Theorie und Praxis erleben.

Termin	04. – 06. Dezember 2014
Anrechenbar	FS GDDG, GD 4.3., GDT 4.2.2. (2013)
Ort	1040 Wien
Kosten	€ 660,- Firmen, € 540,- Selbstzahler/innen inkl. 20%USt.
Leitung	Dominik Pesendorfer, Andrea Sanz

Anmeldung sanz@naschmarkt.co.at, m 0699/11507041
1040, Phorusgasse 12/5, www.naschmarkt.co.at

Weiterbildung Einzel- und Gruppenpsychotherapie für Kinder und Jugendliche im ÖAGG

Start des nächsten Lehrganges mit Oktober 2014

Kinder und Jugendliche stellen uns in der psychotherapeutischen Arbeit vor oft neue oder ungewohnte Situationen und Anforderungen. Die Grundidee der Weiterbildung liegt darin einen Schwerpunkt auf die Altersbezogenheit zu legen und Störungen im Rahmen der Altersentwicklung zu verstehen. Eine Besonderheit liegt in der Einbeziehung der interpersonellen Komponente der Störungen und damit auch der Auswirkungen des Verhaltens im sozialen Umfeld. Konsequenterweise wird daher auch die Gruppentherapie für Kinder und Jugendliche in die Weiterbildung integriert, die eine wichtige Methode in der Behandlung von Kindern und Jugendlichen ist.

PsychotherapeutInnen aus unterschiedlichen Richtungen können in dieser methodenübergreifenden Weiterbildung bisherige Kenntnisse erweitern und Kompetenzen für die psychotherapeutische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen erwerben.

Die TeilnehmerInnen lernen, ihr, in der Psychotherapie mit Erwachsenen erworbenes, Wissen für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen zu modifizieren und zu erweitern.

Voraussetzung: PsychotherapeutIn oder PsychotherapeutIn in Ausbildung unter Supervision

Dauer: Herbst 2014 – Frühjahr 2017

Leitung: Prim. Dr. Rainer Fliedl, Mag. Wolfgang Martin Roth

Ort: KJPP-Hinterbrühl und NÖ HPZ-Hinterbrühl, Fürstenweg 8,
2371 Hinterbrühl

Info/Anmeldung: Mag.^a Karin Zajec

Mail: kinder.jugendlichen.psth@oeagg.at

Tel.: 02236 9004 17713 oder 0664 73103862

Anmeldeschluss: 31.8.2014

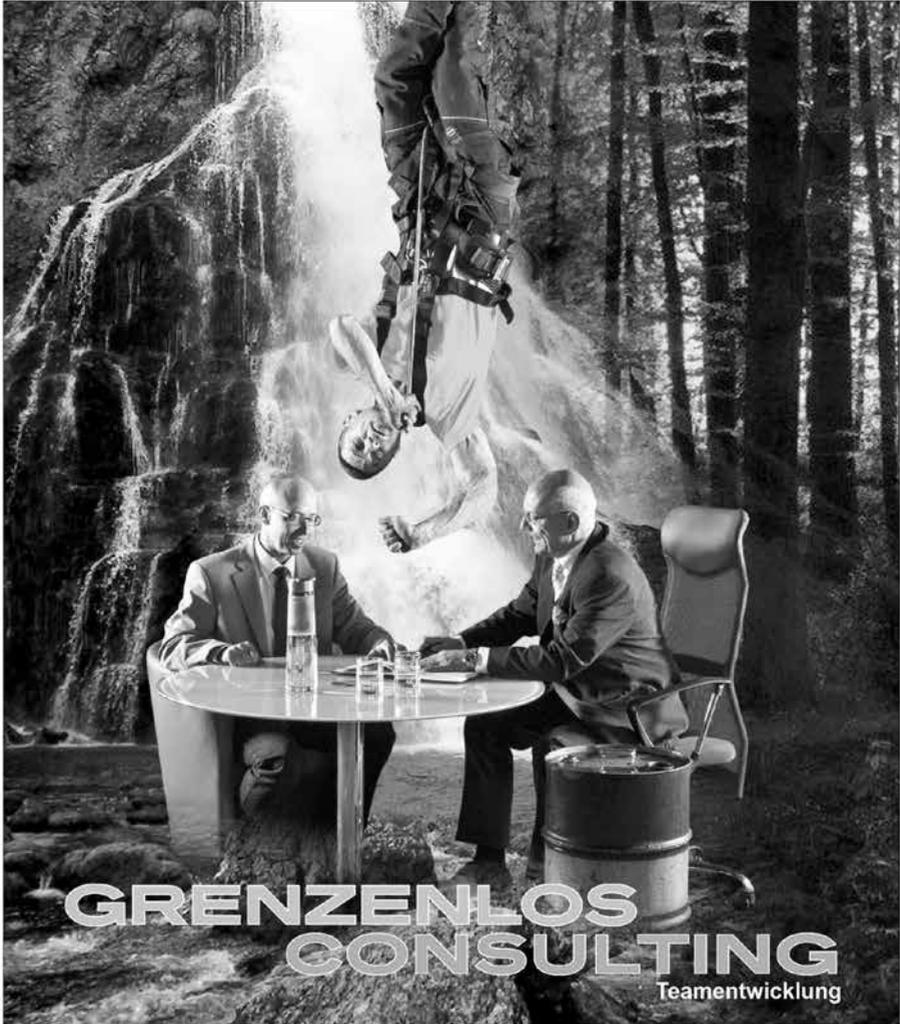
Nähere Infos finden sich unter

www.oeagg.at/site/akademie/ausundweiterbildungen/kinderundjugendliche
bzw. können Sie sich gerne persönlich an uns wenden.

Psychoanalytische Jahresgruppe – Selbsterfahrung und Therapie

Durch freie Äußerung von Einfällen, Fantasien und Träumen beleben sich alte familiäre und andere Erfahrungen sowie typische individuelle Konflikt- und Beziehungsmuster wieder. Im geschützten Rahmen der Gruppe können diese als wiederkehrende Inszenierungen, als Abwehr von Schmerzhaftem und Peinlichem usw. erkannt und bearbeitet werden. Die Anerkennung und Integration dieser bisher unbewussten Persönlichkeitsanteile erschließen neue und befriedigendere Lebens- und Beziehungsmöglichkeiten.

- Leitung:** Dr.ⁱⁿ Johanna Wagner-Fürst
Zeit: Mi 18.30-20.00 Uhr, 17.Sept.2014 – Ende Juli 2015
Ort: Praxis, Castellezgasse 1, 1020 Wien
(kann sich bis Herbst ändern, bitte erfragen)
Zielgruppe: alle, die an psychoanalytischer Selbsterfahrung und/oder Therapie in der Gruppe interessiert sind, Ausbildungs-Kandidatinnen GPA. Voraussetzungen: Einzel-Erstgespräch sowie Teilnahmebereitschaft für mindestens 1 Jahr.
Kosten: € 30,- pro Sitzung
Info/Anmeldung: Dr.ⁱⁿ Johanna Wagner-Fürst, Tel: +43 650 3006430,
E-Mail: wagner-fuerst@tele2net.at



**VOM ARBEITSPLATZ IN DIE WILDNIS
UND ZURÜCK**

Empowerment-Seminar zur Teamentwicklung
www.grenzenlos-consulting.com 06462/ 3 26 26 3

Vorankündigung *Fortbildung für die Arbeit mit Paaren*

Der Bedarf an Paartherapie hat sich in den vergangenen Jahren kontinuierlich erhöht und in der IG-Ausbildung kann dazu nur wenig Wissen vermittelt werden.

Die geplante Fortbildung umfasst zwei Teile:

1. Teil:

Basiskurs 1: Wissen über Paare und deren Dynamik

Folgende Themen werden erarbeitet:

Geschichtliche Aspekte, Grundprinzipien und Grundbedürfnisse heute, Partnerwahl und geheime Aufträge, Folgen der Partnerwahl, Von der Verliebtheit zur erwachsenen Partnerschaft, Kommunikation, Ebenen von Partnerschaft

Basiskurs 2: Therapeutische Arbeit mit Paaren und Methodik von Paartherapie:

Folgende Themen werden gemeinsam erarbeitet und erprobt:

Anmeldung; Haltungen und Basissätze, Erstgespräch – Problemphase 1, Erstgespräch – Problemphase 2, Basistechniken, Kontrakte und ihre Wirkung, Settingfragen, Tugenden – Schritte – Fallen.

Diese beiden Basismodule sollen alle Interessierten zur Arbeit mit Paaren ermutigen und Handwerkszeug bieten, mit dem man beginnen kann mit Paaren zu arbeiten. Sie bauen aufeinander auf und sollten nach Möglichkeit auch zusammen gebucht werden.

Termine und Orte:

26.–28. Sept. 2014, Schießentobel, Seeham bei Salzburg

7.–9. Nov. 2014, Hotel Sperlhof, Windischgarsten, OÖ

Zeit: jeweils: Freitag 14 Uhr bis Sonntag 12 Uhr (20 AE)

Leitung: Heide Halbleib MSc

Co-Leitung: Dr. Günther Ditzelmüller

Kosten: € 400,- für ÖAGG-Mitglieder, € 460,- für Nicht-Mitglieder,
€ 300,- für PsychotherapeutInnen i.A.u.S.

Vor-Anmeldung im Büro der Fachsektion IG tel: 01/7184860,

E-mail: gestalttherapie@oeagg.at bereits möglich. Eine genauere Aussendung mit den organisatorischen Details folgt. Der zweite Teil der Fortbildung wird von Frau Dr.ⁱⁿ Renate Hutterer – Krisch 2015 durchgeführt und ist extra buchbar.

Gestalttherapiejahresgruppe »Gemeinsam durch dick und dünn«

- Zielgruppe:** Menschen mit Ängsten, Depressionen, Zwängen, psychosomatischen Erkrankungen oder Essstörungen, die sich gemeinsam auf den Weg machen wollen ihre Wünsche, Ängste, und Probleme in Beziehung zu anderen Menschen zu erforschen.
- Leitung:** Dr.ⁱⁿ Monika Paulis (Gestalttherapeutin, Fachärztin für Psychiatrie)
- Zeit:** September 2014 – Juni 2015, Donnerstag 17.15–18.45 plus ein Seminartag im Herbst 2014 und ein Gruppentherapiewochenende Frühjahr 2015
- Ort:** Grundlgasse 5/8, 1090 Wien
- Anmeldung:** Mobil: 0664 43 222 44, Email: Monika.Paulis@psd-wien.at
- Kosten:** € 35,- / 90 min, Teilrefundierung durch Krankenkasse möglich

Vorgespräch erbeten

Psychotherapeutische Jahresgruppe

- Leitung:** Mag.^a Etta Hermann-Uhlig
- Zielgruppe:** für Menschen mit Wunsch nach Selbsterfahrung und Psychotherapie
- Zeit:** Dienstag, 17.30 – 19.00 (2AE) plus 2 Wochendseminare/Jahr
- Ort:** Psychother. Praxis Laimgrubengasse 19/11, 1060 Wien
- Kosten:** 35,-€/90 Min. Teilrefundierung durch Krankenkasse möglich
- Anmeldung:** Tel. 01 581 14 90 oder E-Mail: e.hermann-uhlig@gmx.at

Teilnahmevoraussetzung: Anmeldung und Vorgespräch (kostenlos)

Workshop Integrative Gestalttherapie Selbsterfahrung in der Gruppe

*Ich darf sein, die/der ich bin -
und werden, die/ der ich sein kann.*

Dieses Selbsterfahrungsangebot ist für alle,

- ◆ die an Selbsterfahrung in einer Gruppe interessiert sind und sich auf einen spannenden persönlichen Prozess in einer zweitägigen Gruppe einlassen wollen,
- ◆ die über gestalttherapeutische Angebote, Reflexion und Austausch in der Gruppe mehr über sich entdecken und ihre Lebenspotentiale erweitern wollen,
- ◆ die an der Methode und eventuell an der Ausbildung „Integrative Gestalttherapie“ interessiert sind und Erfahrungen damit sammeln und grundlegende Informationen darüber erhalten möchten.

Methoden

Integrative Gestalttherapie: Anwendung kreativer Elemente, körperorientierte (Bewegungs-) Angebote, Arbeit mit Symbolen. Im Vordergrund stehen die (Selbst-) Wahrnehmung und die (Kontakt-) Erfahrungen in der Gruppe.

Leitung

Bernhard Weiser, Dr.: Psychotherapeut (Integrative Gestalttherapie, Integrative Leib- und Bewegungstherapie, Klientenzentrierte Therapie), Lehrbeauftragter für IG im ÖAGG und an der DUK; Klinischer Psychologe, Gesundheitspsychologe, Supervisor, in freier Praxis tätig; Universitätslehrer an der Universität Innsbruck

Co-Leitung

Ulrike Resch, MSc: Psychotherapeutin (Integrative Gestalttherapie, Integrative Therapie), Lehrbeauftragte für IG im ÖAGG und an DUK; in freier Praxis tätig

Anrechenbarkeit

Das Seminar ist anrechenbar im Sinne der Selbsterfahrung für das Propädeutikum, als fachspezifische Vorerfahrung für die Ausbildung in Integrativer Gestalttherapie und als Selbsterfahrung für div. Ausbildungen nach Rücksprache und Abklärung

Anmeldung und Kosten

Der Seminarbeitrag (20 Einheiten Selbsterfahrung) beträgt € 260.

Anmeldung bis spätestens 11. April 2014 im Sekretariat der Integrativen Gestalttherapie unter gestalttherapie@oeagg.at oder 01-7184860.

Nach der Anmeldung erhalten Sie nähere Informationen. Mit Einlangen des Seminarbeitrags ist die Anmeldung verbindlich.

Termin und Ort

Freitag 2.5. (10–18.30 Uhr) – Samstag 3.5.2014 (9–18.30 Uhr)
6020 Innsbruck, Gramartstr.10 (Bildungshaus Seehof-Hungerburg)

Changing attitude and promoting tolerance techniquestraining in Kyiv, Ukraine

Ein kurzer Bericht über das Training mit Multiplikator_innen in Kiew, Ukraine, 2013/14 zur Förderung von Toleranz und das Arbeiten an der Veränderung der eigenen Einstellung gegenüber Gruppen, die in der ukrainischen Gesellschaft weniger akzeptiert sind. Das sind sowohl HIV Positive/AIDS Kranke, die Infektionsrate beträgt nach Schätzungen von UNAIDS und WHO 1,1% der erwachsenen Bevölkerung, wie auch Sexarbeiter_innen, Drogenkonsument_innen oder eine ganz andere Gruppe von Menschen – Homosexuelle. Die Gruppen wurden von den ukrainischen Kolleginnen aufgrund deren Erfahrungen definiert, weil sie besonders stark diskriminiert werden. Wir haben in unseren Trainings die Thematik der Vermischung oben erwähnter Zuschreibungen, und damit womöglich sogar die Zementierung von Fehlinformationen und Vorurteilen ausführlich bearbeitet und integriert. Das war äußerst wichtig, um nicht dem Ziel für mehr Toleranz entgegen zu wirken.

Ziele dieses umfassenden Trainings war es eine Veränderung der Einstellung gegenüber verschiedener Gruppen in der Gesellschaft zu bewirken. Mit speziellen Techniken und vor allem auch unter Einsatz von Psychodrama, Soziometrie und Rollenspiel wurde an einer Verbesserung der Einstellung gearbeitet. Es war ein Train the Trainer Programm, die ukrainischen Teilnehmer_innen kamen vorwiegend aus dem psychosozialen, gesellschaftspolitischen Bereich, u.a. Psycholog_innen, Ärzt_innen, Sozialarbeiter_innen. Diese Multiplikator_innen werden in verschiedenen Teilen der Ukraine mit Menschen aus dem Gesundheitsbereich, aus der Sozialarbeit, aus dem Schul-, Kinder- und Jugendbereich zu diesen Themen arbeiten. Geplant ist in weiterer Zukunft auch die Arbeit mit Journalist_innen oder Polizist_innen. Das Training umfasst 210 Einheiten und ich wurde von Manfred Gellert, Concepta Team Consulting, Deutschland, beauftragt an der Entwicklung und Durchführung des Programms mitzuarbeiten, gemeinsam mit dem HIV/AIDS Prevention Programm der GIZ in der Ukraine und mit ukrainischen Kolleg_innen.

Es hat sich wieder einmal gezeigt, dass Psychodrama hervorragend Themen wie Stigmatisierung und Diskriminierung erleb- und veränderbar gestaltet. Auch Toleranz und Akzeptanz konnten auf die Bühne gebracht und bearbeitet werden.

Das Training im Jänner 2014 fand in Kiew statt, während der Maidan, der Platz an dem

2004 die Orange Revolution statt fand, in Flammen stand und in der Woche während des Trainings laut Medienberichten bis zu sieben Menschen gewaltsam starben. Wir standen vor der Herausforderung dem politischen Geschehen Platz zu geben, um Meinungsbildung zu ermöglichen und weiterhin an unseren Themen dieses Trainings zu arbeiten. Konfliktlösung und der Umgang mit Gruppen, sowie Kommunikations-skills waren für Jänner 2014 geplant. Wir holten unterschiedliche Meinungen durch eine Feldübung, „Kommunikation mit Menschen auf den Straßen von Kiew“ in unsere Gruppe. Der Auftrag war, Menschen unterschiedlichen Alters zu ihrer Meinung zu den Vorgängen auf den Maidan zu befragen, ein Gespräch zu führen, auch wenn die Äußerungen nicht der persönlichen Meinung entsprachen. Der Maidan wurde laut einigen Passant_innen hauptsächlich von Menschen besetzt, die zurück zur Verfassung von 2004 wollen, dh die Macht des Präsidenten sollte wieder verringert werden. Vereinzelt wurden auch Wünsche in Richtung „zurück nach Russland“ kund getan. Manche Interviewte äußerten auch den dringlichen Wunsch nach Sanktionen durch die EU/USA, während andere dies ablehnten. Die Stimmung war in ganz Kiew extrem angespannt. Die weitere Aufarbeitung haben wir in einer „so-als-ob“ TV-Diskussion inszeniert, in der Rollen mit unterschiedlichen Interessen vergeben und vertreten wurden. Zwei Teilnehmer_innen moderierten die kontroversen Auseinandersetzungen. Auch in der Reflexion und Aufarbeitung ist es uns gelungen, die politische Dimension in die Gruppe zu integrieren – eine Herausforderung.

Christine Pichlhöfer, DSAⁱⁿ, MSc, Psychodrama-Psychotherapeutin, Wien
Dr. Manfred Gellert, Psychodramaleiter (DFP), Lehrsupervisor (DGSv)

GESTALTtage – Jänner 2014 in Innsbruck FS IG

Transgenerative Traumata

Nationalsozialismus – Seelische Spuren in die Gegenwart

Die Gestalttage der Fachsektion für Integrative Gestalttherapie, die abwechselnd in verschiedenen Bundesländern stattfinden, wurden heuer zum ersten Mal in Tirol organisiert. Viele Jahre schon gab es den Wunsch, jetzt endlich waren wir genügend engagierte Mitglieder um ihn in die Tat umzusetzen.

Wie sich im Laufe der Organisation herausstellte, feierten die Gestalttage ihren 30. Geburtstag. Günther Bitzer-Gavornik hatte sie 1984 erstmals in Graz organisiert. Es nahmen damals über 100 KollegInnen teil. *“Eigentlich waren damals alle Mitglieder da“*, erzählte er. Heuer, 30 Jahre später, hatten die Gestalttage wieder über 100 TeilnehmerInnen, wobei mittlerweile die Fachsektion mehr als 400 Mitglieder hat. Nicht sicher ob genügend Interessierte nach Tirol kommen würden, sicherten wir uns im Vorfeld mit einer Ausfallhaftung des ÖAGG ab. Wir rechneten nicht damit, dass die Tagung in Kürze ausgebucht sein würde. Aus Platzmangel notwendige Absagen an KollegInnen und FreundInnen schmerzten uns sehr, aber die Freude über das große Interesse überwog am Ende doch.

Die große Resonanz galt neben dem stadtnah und mitten im Karwendelgebirge gelegenen Seminarhaus Seehof vor allem dem Thema – den seelischen Nachwirkungen der NS-Zeit.

Die Aufarbeitung der nationalsozialistischen Zeit liegt in der Luft; allerorten finden Gedenk- und Aufarbeitungsveranstaltungen, Filme, Konzerte, Ausstellungen, Theaterstücke statt, die versuchen sich diesem Thema anzunähern. Es hat auch die großen Häuser und Museen und sogar den Hauptabendkrimi erreicht. Es ist sozusagen herausgeapert wie der Ötzi aus dem Gletscher aus seinem eingeschmolzenen Mantel des Schweigens, – und das ist gut so.

Wie wir alle wissen, verschwinden traumatisierende Szenen und Atmosphären nicht einfach, indem sie auf Eis gelegt, tabuisiert, verleugnet, verschwiegen, beschwiegen werden. Sie bleiben da und wirken unbewusst weiter, über die Generationen in unsere Leben hinein; kontaminierend und verengend in unser emotionales Erleben, in die Beziehungsgestaltung und Lebensentfaltung.

Nachdem gerade um die Zeit des Nationalsozialismus individuell und kollektiv eine doppelte Mauer des Schweigens gezogen wurde, von der wir als Kriegskinder und Kriegsenkel auch betroffen sind, wollten wir mit der Tagung einen Beitrag leisten diese mäßig beleuchtete Region in uns und unseren KlientInnen aus verschiedenen Perspektiven weiter auszuleuchten für einen Bewusstwerdungs- und Integrationsprozess – treu dem Satz von Perls, „... *there is no end to integration*“.

Eine Mischung aus gestalt- und anderen psychotherapeutischen Recherchen, aus politischer und künstlerischer Perspektive schien uns dazu geeignet. Wir konnten Herr Müller-Hohagen, den Verfasser des Standardwerks „Verleugnet. Verdrängt. Verschwiegen. Seelische Nachwirkungen der NS-Zeit und Wege zu ihrer Überwindung“, gewinnen die Tagung mit einem Vortrag zu eröffnen.

Die weiteren Beiträge ergänzten einander und beleuchteten das Thema intermedial. Die Gestalttherapeutin Anna Wexberg-Kubesch beschrieb unter die Haut gehend die Thematik der Auswanderungen und Vertreibungen am Beispiel des Kindertransports an Hand ihres gerade erschienenen Buchs *“Vergiss nie, dass du ein jüdisches Kind bist“*.

Die anschließende Lesung des in Tirol lebenden Schriftstellers Ch.W. Bauer aus seinem Buch *„Die zweite Fremde“* ließ eine Innsbruckerin zu Wort kommen, die als Kind nach London transportiert wurde.

Am nächsten Tag zeigte der Innsbrucker Zeithistoriker Horst Schreiber in seinem hervorragendem Vortrag *“Der Nationalsozialismus und sein Erbe“* einen Filmausschnitt einer als Kind ins Ausland transportierten Frau, die heute in Israel lebt und der ihre Heimat Österreich eine zweite Fremde geworden ist.

Aus der Fachsektion überzeugte Helmut Jedliczka mit seinem aus dem Individuellen ins Kollektive überleitenden Vortrag *“Wenn Damals und Dann noch immer Hier und Jetzt sind“*.

Gertrude Baumgartner, Hilde Heindl, Claudia Wielander, Helmut Jedliczka und die Fachsektionsleiterin Liselotte Nausner rundeten mit ihren Statements in der Podiumsdiskussion die Tagung ab.

Das Bedürfnis nach Information war so gross, dass auch der Büchertisch umsummt war wie eine Blumenwiese von Bienen auf der Suche nach Nahrung.

Ob der Dichte der Thematik legten wir großen Wert auf gutes Essen, ein schönes Ambiente und schlossen die Tagung am Samstagabend mit einem Aperitif der besonderen Art ab; es gab Prosecco, wir jodelten und sangen alle gemeinsam mit Waltraud Windhofer und tanzten Gruppentänze angeleitet durch unseren Kollegen Bernhard Weiser. Die Kolleginnen und Kollegen lachend und schwitzend zu sehen war ein eindruckliches, beglückendes Bild, ein guter Abschluss der Tagung und Auftakt für das 30er Geburtstags-Gestalttagefest, bei dem wie immer die neuen AusbildungskandidatInnen begrüßt und die neu Graduierten verabschiedet wurden. Ein Swing-Crashkurs belebte die Tanzszene.

Die Veranstaltung wurde von Radio Freirad aufgezeichnet und ist unter dem link www.gestalttherapie.at/veranstaltungen_gestalttage.html nachzuhören. Zum Teil sind die Referate auch auf unserer homepage www.gestalttage.at nachzulesen und dort kann man auch Photos der Veranstaltung anschauen.

Herzlichen Dank allen ReferentInnen, TeilnehmerInnen und HelferInnen, die alle gemeinsam zum Gelingen der Gestalttage beigetragen haben.

Ulrike Resch und das Tiroler Organisationsteam

Gruppendynamiktage 1984 – und die Zeit drum herum

Anfang der 1980er Jahre, genau gesagt, 1982, formierte sich im ÖAGG eine sogenannte „Statuten-Reformkommission“ unter der Schutzherrschaft von Wolf Aull, deren „Oberschaftl“ (im Nachhinein scheint mir das eine betreffende Bezeichnung dafür zu sein) ich sein durfte. Angesichts der regionalen und vor allem inhaltlichen Differenzierung des ÖAGG; der Tatsache, dass die damals bestehende sektionale Gliederung überholt erschien; und der spürbar bevorstehenden gravierenden Änderungen der Vereinsstrukturen des ÖAGG sollte eine neue Organisationsform überdacht werden. Die Ergebnisse der Statutenreformkommission, die ich dann den damaligen „Granden“ des ÖAGG präsentieren durfte, wurden von diesen aufs Äußerste zerpfückt und abgelehnt. Die heutige ÖAGG-Struktur ähnelt sehr unseren damaligen Vorschlägen. Aber das ist eine andere Geschichte.

Eng verbunden allerdings damit war das Bedürfnis nach einer strukturellen Heimat der „Gruppendynamik“, wie diese Sektion damals ja noch hieß. Und wiederum war es unter der Schutzherrschaft von Wolf Aull eine Gruppe von angeblich mehr oder weniger „reinen“ Gruppendynamikern, die sich darum kümmerte, eigene „Gruppendynamik-Tage“ ins Leben zu rufen. Die personelle Zusammensetzung dieser Gründergruppe hatte Ähnlichkeiten mit der der Statutenreformkommission, also war ich auch wieder dabei, so wie auch Walter Milowiz zB. Mit Stolz hat uns damals erfüllt, dass „wir“ eigentlich die „Stammhalter“ des ÖAGG waren. „Unsere“ Sektion hieß ja auch fast so wie der gesamte Verein – im Gegensatz zu den anderen „neuen“ wie „Psychodrama, systemische Familientherapie und Gestalt“. Andere andrängende/aufkeimende (ich möchte durch diese Ausdrücke möglichst nicht werten) Fachrichtungen wie Gesprächspsychotherapie (Speierer), Transaktionsanalyse (Frühmann), Bioenergetik (Pechtl) waren da noch nicht so „bedrohlich“ im Sich-möglicherweise-Etablieren. Die Psychoanalyse war ja ohnehin außer Streit (dafür stand schon Raoul Schindler).

Aber Waldefried Pechtl war ja auch Gruppentherapeut und daher mit Wolf Aull (als DEM Proponenten der reinen Gruppendynamik) ohnehin im neuen Vorstand der Sektion „Gruppendynamik und Gruppentherapie“, der auch bei den ersten

Gruppendynamiktagen 1984 in Gallneukirchen gewählt wurde – und ich als „Noch-immer-Gschatfl“ zum Kassier. Dass ich da neben den „Großen“ Platz nehmen durfte, war wohl auch die Belohnung für meine Tätigkeit bei Vorbereitung dieser ersten Gruppendynamiktage. Meine Aufgabe war es, die seinerzeitigen Granden der Gruppendynamik als Referenten (eigentlich Gäste, weil sie nicht viel referieren mussten) zu bekommen. Da war natürlich *Raoul Schindler*. Der kam mit Freuden – zu seinem Heimspiel. Auch andere Granden des ÖAGG waren da. *Harry Merl*, *Karl Bauer-Debois* und *Willi Türscherl*, wenn ich mich richtig erinnere. Ganz anders *Traugott Lindner*. Auf meine telefonische Anfrage: „*Nein, dort gehe ich sicher nicht hin*“. Die Erinnerung daran, dass er seinerzeit das Vereinsansuchen für den ÖAGG mitunterschrieben habe, löste nur Ärgerlichkeit und ein „*Kann-mich-nicht-erinnern*“, keineswegs aber Zustimmung aus.

Ich erwähnte dies – wie alles andere – keineswegs in Parteilichkeit oder gar Pietätlosigkeit erwähnten Personen gegenüber. Mir scheint es nur wichtig, die damit prägnant symbolisierten Gegen-Bewegungen im Bereich der österreichischen Gruppendynamik zu beleuchten. Da die therapeutische Richtung des Psychiaters Raoul Schindler (ÖAGG) und dort die pädagogisch-soziologische, später wirtschaftsorientierte Schiene des ehemaligen ÖPWZ-Mitarbeiters Traugott Lindner (ÖGGG – so hieß in den Anfängen die heutige ÖGGO). By the way: Die US-Amerikaner haben uns diese Schismas Ende der 1940er Jahre schon gut vorgelebt (National Training Laboratories and Western Training Laboratories)!

Dazu noch eine Facette – und keineswegs als Detail, und schon gar nicht am Rande: Drei der – wie ich sie auf Grund meiner freundschaftlichen Verbundenheit späterhin nennen durfte – „Mühldorfer Viererbande“, nämlich Rainer Fliedl, Maria Majce-Egger und Wolfgang Schmetterer haben im Februar 1983 (sic!) die ersten ÖAGG-Theorie-Tage veranstaltet, und zwar unter dem Titel „Interventionstechniken in der Gruppe“. Dazu haben – nicht überraschend – drei Referenten ihre Beiträge geleistet, nämlich Wolf Aull, Waldefried Pechtl und Raoul Schindler. Noch weniger überraschend darf ich allerdings die Art und Weise nennen, wie diese Beiträge eingebracht worden sind:

- *Waldefried Pechtl* erläutert die speziellen Formen offener Interventionstechniken, wobei er sie *in vivo* vorführt.
- *Raoul Schindler* spricht über die Symptomatik *kritischer* Situationen in Gruppen, wobei er den Trainer als bewegliches Element eines Systems sieht.
- *Wolf Aull* stellt sein *partnerschaftliches Modell* der Gruppendynamik vor. Er versteht den Trainer als „*Vermittler*“.

Für alle, die diese Männer kennen und gekannt haben, muss ich dazu wohl nichts hinzufügen. Die anderen bitte ich, sich zu erkundigen!

Alles in allem war es eine spannende Zeit rund um die ersten GD-Tage in Gallneukirchen 1984. Ein Ringen um Identitäten in neuen Strukturen – damals wie heute! Weiterhin erfolgreiche Gruppen- und sonstige Dynamik wünscht

Niki Harramach

Transpersonale Selbsterfahrung und Holotropes Atmen

Dieses Seminar ist für Menschen gedacht, die gerne die Möglichkeiten ihres Bewusstseins für die eigene Entwicklung ausprobieren und nutzen möchten. Über die beschleunigte Atmung (holotropes Atmen nach Stanislav Grof), evokative Musik, prozessuale Körperarbeit und intuitives Malen wird in einem erweiterten Bewusstseinsraum die Transformation alter Lebensmuster, die Befreiung von Verstrickungen und der Zugang zum transpersonalen Selbst unterstützt. Lebensgeschichtliche Themen, Geburtserlebnisse, vorgeburtliche Erfahrungen und Aspekte der Seele, die über die gewohnten Raum- und Zeitgrenzen hinausgehen, können in diesen Sitzungen gegenwärtig sowie Zugänge zu mystischen und spirituellen Dimensionen des Daseins eröffnet werden. Durch persönlichen Erfahrungsaustausch in der Gruppe und in Kleingruppen, regelmäßige Meditationen und rituelle Übungen wird Aufarbeitung, Integration und Vertiefung möglich, sodass das Erlebte in einem sinnvollen Bezug zum Alltag verstanden werden kann.

Leitung: Dr. Sylvester Walch

Zeit: 27.6.–1.7.2014; 22.10.–26.10.2014; 20.2.–24.2.2015
(bei Anmeldung unbedingt Terminwunsch bekannt geben)

Ort: Seminarhaus »Holzöstersee« (Franking – Raum Salzburg)

Kosten: € 680,-

Info: Dr. Sylvester Walch, Bachstraße 3, D-87561 Oberstdorf

Anmeldung: Telefon: +49 83 22 66 11 Fax: +49 83 22 66 01

E-Mail: sylvester@walchnet.de Website: www.walchnet.de

Einführungsliteratur: Dimensionen der menschlichen Seele. 5. Aufl., 452 S., Düsseldorf 2012, Patmos.

Weiterführende Literatur: Vom Ego zum Selbst. 2. Aufl. 325 S., München 2013.

Weiterbildungscurriculum: Holotropes Atmen und Transpersonale Psychotherapie, Start des nunmehr 18. Durchgangs im Herbst 2014.

Seminarreihe – STW: Seelische Integration, transpersonale Transformation und spiritueller Weg. Start des 8. Durchgangs: 12.12.–16.12.2014.

3-teilige Seminarreihe: Körperorientiertes Vorgehen in der Psychotherapie.

Start des nunmehr 5. Durchgangs, Frühsommer 2015. Voranmeldungen werden schon entgegengenommen.

Seminar für Verantwortungsträger: Führen mit der Kraft der Inneren Weisheit. Termin: 7.5.–10.5.2014. Details siehe Homepage.

Nähere Infos für alle Veranstaltungen, Radiointerviews, etc.: www.walchnet.de

INSPIRIERT.

Ein Plädoyer für ein neues Menschenbild. Sylvester Walch zeigt als profunder Kenner der menschlichen Psyche einen ganzheitlichen Weg der Selbstverwirklichung, der die spirituelle und psychische Entwicklung fördert. Praxisorientierte Reflexionen und meditative Übungen helfen innere Hindernisse zu überwinden, um die eigenen Potenziale besser entfalten zu können.



336 Seiten | € [D] 19,99

www.walchnet.de

© FinePic® München

So liest man heute
VERLAGSGRUPPE
Droemer Knaur*

Seminar 15. bis 19. September 2014 / LFI Linz, Austria

„Tun und Teilen – Vom Wesen der Partizipation“

Ein Aktionsforschungs- und Lernseminar
zu Macht und Partizipation

sub. communication design



Weblog www.aktion-macht-partizipation.at

Anmeldung und Information über beratung@oe263.com

Anrechenbarkeit – Das Seminar gilt als Ausbildungsveranstaltung des ÖAGG FS GDDG.

Interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen Institut für Soziologie der JKU,
OE 263 Organisationsberatung und GPA/djp-Bildung.



OE 263
Organisationsberatung



Neuerwerbungen der ÖAGG Bibliothek 2013

Im Jahr 2013 wurden folgende Werke für die Bibliothek in 1080 Wien, Lenaugasse 3, angeschafft. Die Finanzierung erfolgte durch die Fachsektion GD.DG gemeinsam mit dem ÖAGG-Generalsekretariat. Bitte beachten Sie die Öffnungszeiten der Bibliothek auf S 85.

Jon G. Allen, Peter Fonagy (Hrsg.)

Mentalsisierungsgestützte Therapie, Das MBT Handbuch,

2.Aufl. 2013, Klett Cotta; ISBN 978 – 608 – 94841-7

Annette Becker (2013)

Theaterorientierter Ansatz im Coaching

Beltz, Weinheim ISBN 978-3-407-36529-3

Karl Heinz Brisch

Bindungen-Paare-Sexualität und Kinder

1.Aufl. 2012, Klett Cotta; ISBN 978-3-608-94717-5

Peter Fonagy

Bindungstheorie und Psychoanalyse

3. Aufl. 2009, Klett Cotta; 978-3-608-95991-8

Lotte Hartmann Kottek, Strumpel Uwe

Gestalttherapie Lehrbuch

3. Aufl. 2013, Springer, Heidelberg; ISBN 13: 978-3-642-28192-1

Asmus J. Hintz (2011)

Erfolgreiche Mitarbeiterführung durch soziale Kompetenz

Gabler, ISBN-13:978-383 492 492 4414

Falk Leichsenring (Hrsg)

Lehrbuch der Psychotherapie Bd 2

Psychoanalytische und tiefenpsychologisch fundierte Therapie

1.Aufl. 2009. CIP Medien; Art. Nr, 978-3-932096-32-7

Björn Migge (2013)

Schema Coaching

Beltz, Weinheim ISBN 978-3-407-36528-6

ÖGGO (Ed.),(2013)

Here & Now, Collected Writings on Group Dynamics

Verlagshaus Hernals, 2013,ISBN -13: 978-39027 44982

Christian Scharfetter

Allgemeine Psychopathologie. Eine Einführung

6. Aufl. 2010, Thieme; ISBN 13: 978-3-13-531506-5

Günter Schipek

Neurobiologie der Psychotherapie

2. Aufl. 2011, Schattauer; ISBN: 978-3-7945-2674-1

Thomas Schulte(2013)

Der Weg zum professionellen Coach

Beltz, Weinheim ISBN 978-3-407-36527-9

Eberhard Stahl (2012)

Dynamik in Gruppen, Handbuch der Gruppenleitung

Beltz, Weinheim ISBN 978-3-621-27775-4

Thomas Szasz

Geisteskrankheit - Ein moderner Mythos

Grundlagen einer Theorie des persönlichen Verhaltens

2013, Carl Auer Systeme; ISBN: 978-3-89670-835-9

Bernhard Strauß, Dankwart Matke

Gruppenpsychotherapie Lehrbuch für die Praxis

1. Aufl. 2012, Springer, Heidelberg; ISBN: 978-3-642.03496-1

Peter M. Wehmeier

Erfolg ist wenn es mir gut geht

Burnout vermeiden durch Selbstmanagement

1. Aufl. 2013 Vandenhoeck und Ruprecht; ISBN: 978-3-525-40449-2

Der Ankauf erfolgte mit dem Ziel, dem Sammelschwerpunkt der ÖAGG Bibliothek (Fachliteratur aus den Bereichen Psychotherapie und Beratung entsprechend den Themengebieten der (Fach-)Sektionen) gerecht zu werden. Auf Aktualität wurde geachtet.

Dr. Leo Käfer

ÖAGG Bibliothek

REZENSIONEN

Warum haben Eltern keinen Beipackzettel?

Über Risiken und Nebenwirkungen des emotionalen Erbes fragen Sie Ihre Partnerin oder Ihren Partner

Sabine Bösel, Roland Bösel

Wien, Orac, 2013, ISBN 978-3-70-15-0551-7



Sehr häufig sind veröffentlichte Geschichten, die mit dem Leben zu tun haben, die Geschichten anderer. Wirklich authentisch sind aber nur jene Geschichten, die mit einem selbst zu tun haben. Das Tandem Sabine und Roland sind diesen Weg der Authentizität gegangen und beide haben für sich und individuell ihre fachliche Expertise mit privaten Erfahrungen, Erinnerungen und Problemannäherungen verknüpft. Ein mutiger Schritt, der auch dem Publikum Mut abverlangt, denn den Transfer der Botschaften, die solchen Geschichten immanent sind, von einer fremden Wirklichkeit in die eigene, müssen die Leser/-innen selbst leisten. Allerdings bieten sich viele der Geschichten als Trittsteine an, um Wege neu zu gehen und eingeschliffene Pfade verlassen zu können.

Jeder Tag, so die Bösels, ist ein guter Tag, um den Rucksack, den jeder von uns trägt und der mit vielen Dingen angefüllt ist, die eigentlich nicht die unseren sind, auszuräumen. Liegen die Dinge erst einmal am Tisch, dann können wir sie uns näher anschauen und wir können beginnen zu unterscheiden zwischen zerstörerischen Sachen, die wir über Jahre mitgeschleppt haben, und hilfreichen Dingen, die das Leben erleichtern. Das eine zu bewahren und das andere zu entsorgen – darum geht es in diesem Buch. Dieses Auseinanderhalten von nützlich und belastend fordert eigenständige Reflexionsleistungen: also Stirnlappen einschalten und trainieren. Nur so wird der Streifzug zur Selbstfindung und Selbsterkenntnis zu einem erfolgreichen Abenteuer. Als wohl schwierigste Aufgabe entpuppt sich die Notwendigkeit, die eigenen Bedürfnisse selbst zu definieren und dafür zu sorgen, dass die eigene Lebensführung diesen nicht im Wege steht.

Was auch immer das Problem sein mag, das gerade ansteht: 90 % des Problemkerns liegen in der Vergangenheit begraben und diese 90 % müssen erst ans Tageslicht gebracht werden, um ihnen ihre zerstörerische Kraft zu nehmen. Eine der wichtigsten und gehaltvollsten Aussagen des Buches liegt wohl darin, dass wir als Individuen wohl zum Glück anderer Menschen beitragen können, nicht aber für deren Glück verantwortlich

sind. Sehr wohl sind wir aber für die gedeihliche Entwicklung des eigenen Wohlbefindens zuständig, und dazu gehört auch, all die Stacheln, die wir auf Grund von seelischen und emotionalen Verletzungen in uns tragen, herauszuziehen.

Dieses Herausziehen ist auch mit der Fähigkeit verbunden zu vergeben, und das ist wohl der wichtigste Auftrag der Bösel, weil sie erkannt haben, dass die Dynamik und die Energie des Zerstörerischen auch aus uns selbst kommen. Wer Unterstützung braucht, wenn es darum geht, negative Vergangenheitsspuren im Rahmen seiner individuellen Lebenswelt zu glätten, für den ist dieses Buch eine wirklich gute Investition.

Univ. Prof. Mag. Dr. Christian Vielhaber

Universität Wien

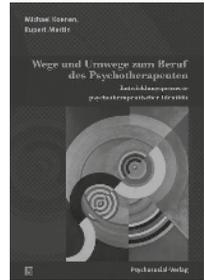
Universitätsstrasse 7/5, A-1010 Wien

REZENSIONEN

Wege und Umwege zum Beruf des Psychotherapeuten. Entwicklungsprozesse psychotherapeutischer Identität

Koenen, Michael & Martin, Rupert

Gießen, Psychosozial-Verlag, 2013. ISBN 978-3-8379-2278-3



M. Koenen und R. Martin präsentieren in ihrem Buch die beeindruckenden Ergebnisse ihrer gemeinsamen Dissertationsschrift, einer empirischen Studie, die im Rahmen der Initiative Developing Psychoanalytic Practice and Training (DPPT) und der International Psychoanalytical Association (IPA) durchgeführt worden ist und sich dem Berufsfindungsprozess von PsychotherapeutInnen in Deutschland widmet. Das Forschungsinteresse der beiden Autoren, die selbst als psychologische Psychotherapeuten und Psychoanalytiker ausgebildet sind, bestand darin, den seit Längerem zu beobachtenden Rückgang an AusbildungskandidatInnen an den psychoanalytischen Instituten in Deutschland zu ergründen. Dieser Trend, der nicht nur Deutschland, sondern insgesamt Europa und Nordamerika erreicht und besorgniserregende Ausmaße angenommen hat, zeigt sich darin, dass sich die Zahl des psychoanalytischen Nachwuchses in den letzten 20 Jahren um ca. drei Viertel reduziert hat.

Koenen und Martin geben zu Beginn des Buches einen Einblick in den Status quo der psychotherapeutischen Ausbildung. Ausgehend von Zahlen und Fakten zur gegenwärtigen Ausbildungssituation, zur rechtlichen Situation in Deutschland und zu den komplexen Organisationsstrukturen der Institute wird zur Diskussion gestellt, ob die Psychoanalyse, bei der es um ein tiefgreifendes Verständnis innerseelischer und kultureller Prozesse und um nachhaltige Veränderungen geht, noch zeitgemäß ist. Das Forschungsprojekt beansprucht gesellschaftliche Entwicklungen und Zeitgeistfaktoren in den Blick zu nehmen, um die Motive von potentiellen BewerberInnen für eine psychotherapeutische Ausbildung ergründen zu können. Verhaltenstherapeutische und psychoanalytische Ansätze werden dabei gegenübergestellt. Die Studie unterteilt sich in drei Teilbereiche. In Substudy I und Substudy II wurden mittels halbstandardisierter Fragebögen quantitative Daten erhoben. Der dritte Teil der Studie umfasst ausführliche qualitative Interviews mit 47 der Psychoanalyse und 11 der Verhaltenstherapie nahestehenden Personen.

In Substudy I wurden 679 Studierende der Medizin, Psychologie und Pädagogik zu ihrer persönlichen Wahrnehmung der kassenärztlich anerkannten Verfahren befragt,

um ein hier vorhandenes Interesse an psychotherapeutischer Aus- und Weiterbildung zu erforschen. Verhaltenstherapeutische Ansätze werden von den Studierenden „eher für wissenschaftlich belegt, besser mit den PatientInnen umsetzbar und eher mit der Karriere vereinbar“ (S.67) eingeschätzt. Die Mehrheit der Befragten bevorzugt eine verhaltenstherapeutische Ausbildung, wobei jedoch eingeräumt wird, „dass die Psychoanalyse in den universitären Lehrveranstaltungen «totgeschwiegen» oder verzerrt dargestellt wird“ (S.69). Jene Studierenden, die sich für eine tiefenpsychologische Ausbildung interessieren, begründen dies mit konkreten persönlichen Erfahrungen. In Substudy II wurden 343 ärztliche und psychologische KandidatInnen über ihren Zugangsweg und über die Zufriedenheit mit ihrer Ausbildung befragt. Drei Viertel der Befragten befanden sich in einer psychoanalytisch/tiefenpsychologischen Ausbildung, ein Viertel in der verhaltenstherapeutischen Methode. Die Ergebnisse von Substudy II bestätigen im Wesentlichen den bereits in Substudy I vorhandenen Trend der Entscheidungsfindung zu einer krankenkassenärztlich zugelassenen psychotherapeutischen Methode. Für die Wahl der Verhaltenstherapie sprechen vorwiegend pragmatische Gründe, wie z.B. Dauer und Kosten der Ausbildung, Karrieremöglichkeit, Akzeptanz im Gesundheitswesen und die Nähe der akademischen Psychologie zum verhaltenstherapeutischen Ansatz. Psychoanalyse wird dann gewählt, wenn eine eigene bzw. von nahestehenden Personen berichtete therapeutische Erfahrung als Informationsquelle über das Verfahren zur Verfügung steht. Die Stichproben wiesen Gemeinsamkeiten in Bezug auf die Geschlechterverteilung auf, 75% der Teilnehmenden – ungeachtet der Ausbildungsentscheidung – waren weiblich. Signifikant unterschiedlich ist jedoch das Durchschnittsalter der KandidatInnen. An der Psychoanalyse interessierte Personen sind mit einem Mittelwert von 41 Jahren um rund 10 Jahre älter und zumeist auch schon berufserfahrener als ihre KollegInnen in verhaltenstherapeutischer Ausbildung. Insgesamt mit der gewählten Ausbildung fühlen sich die Psychoanalyse-KandidatInnen am zufriedensten. Wie zu erwarten wird der besonders fundierte Selbsterfahrungsanteil, der die persönliche Weiterentwicklung forciert, die intellektuelle Herausforderung und die Möglichkeit, tiefe Einblicke in menschliche Schicksale zu erlangen, an der Ausbildung geschätzt. KandidatInnen der Verhaltenstherapie besetzen ihre Ausbildung weit weniger libidinös, so plant bereits ein Viertel der Befragten in eine weitere Ausbildung nach Abschluss ihrer aktuellen eintreten zu wollen. Der dritte Teil der Studie widmet sich dem Identitätsgefühl angehender oder bereits tätiger PsychotherapeutInnen. Anhand 10 exemplarisch ausgewählter Narrative wird es den LeserInnen ermöglicht, an den verschlungenen Wegen zur Berufswahl der KandidatInnen teilzuhaben. Dieses Kapitel zeichnet meines Erachtens in lebendiger Form das Ringen um die jeweilige psychotherapeutische Identität nach, die letztlich jeweils einzigartige Entwicklungsprozesse offenbart. Dennoch gelingt es den Autoren, fünf

prototypische Kristallisationsprozesse – die den Weg zur Verhaltenstherapie bzw. zur Psychoanalyse begleiten – aus den 58 qualitativen Interviews zu extrahieren. Diese entscheidenden Wendepunkte werden erstmals in der Adoleszenzkrise verortet, werden nach einer gewissen Latenzzeit von an Psychotherapie zugewandten Objekten wieder aktiviert, um nach einer längeren Umkreisung des Berufswunsches in eine Ausbildung zu münden. Psychoanalyseaffine Personen berichten auch von eigenen Krisenerfahrungen, die den Ausbildungswunsch bestärkt haben.

Obwohl die Beantwortung der Frage, warum in Deutschland der verhaltenstherapeutische Ansatz im Vergleich zum psychoanalytischen Ansatz mehr Zulauf genießt, nicht eindeutig geklärt werden kann, eröffnet die groß angelegte Studie von Koenen und Martin einige Denkansätze zur Verbesserung der psychoanalytischen Ausbildungssituation. Wesentlich erscheint, dass sich mehr PsychoanalytikerInnen im universitären und im öffentlichen Kontext zu Zeitgeistthemen äußern sollten. Dies würde es dem Nachwuchs erlauben, mit klinischen und sozialkritischen Aspekten der Psychoanalyse verstärkt in Berührung zu kommen. Dabei könnte die ursprünglich vorhandene Begeisterung von StudienanfängerInnen für die Wissenschaft des Unbewussten nachhaltig gefördert werden. Erschwerend steht dem entgegen, dass beinahe alle klinischen universitären Lehrstühle in Deutschland mit VerhaltenstherapeutInnen nachbesetzt worden sind. Dadurch leidet der wissenschaftlich-psychoanalytische Diskurs, der persönliche Kontakt zu AnalytikerInnen wird für die Studierenden erschwert. Einem weiteren Zeitgeistphänomen, nämlich die Psychotherapie als akademische Direktausbildung zu forcieren, werden Zukunftschancen eingeräumt – ein Modell, das in Berlin (International Psychoanalytic University) oder in Wien (Sigmund Freud Privatuniversität) bereits verwirklicht worden ist. Die Stärke der Verhaltenstherapie wird darin gesehen, als (klinisches) Gerüst zu fungieren, worin immer wieder neue Konzepte integriert werden können. Im Gegensatz dazu wird der Psychoanalyse vorgeworfen, zu sehr um die eigene psychoanalytische Identität besorgt zu sein und sich zu wenig in die direkte Auseinandersetzung mit berufspolitischen Gegnern hinein zu wagen. Die Publikation *Wege und Umwege zum Beruf des Psychotherapeuten* eröffnet den LeserInnen einen differenzierten Blick auf die deutsche Ausbildungssituation, die sich allerdings von der österreichischen sehr unterscheidet und wenn, dann nur sehr eingeschränkt, auf diese übertragbar ist. Besonders lesenswert erscheint mir für alle an psychotherapiewissenschaftlicher Forschung Interessierte das ausführlich und fundiert dargestellte Studiendesign samt der methodologischen Begründung.

Anita Dietrich-Neunkirchner

Das Drama der Abhängigkeit. Eine Begegnung in 16 Szenen

Sabine Kern, Sabine Spitzer-Prochazka (Hrsg., 2012)

*Wiesbaden: Springer VS, Zeitschrift für Psychodrama und
Soziometrie, Sonderheft 4, ISBN 978-3-531-19778-4*



Das 2012 erschienene Sonderheft der "Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie" widmet sich umfassend dem "Drama der Abhängigkeit". Schon der Untertitel "Eine Begegnung in 16 Szenen" weist daraufhin, dass sich die Herausgeberinnen Sabine Kern und Sabine Spitzer-Prochazka dem Thema Sucht in 16 Kapiteln annähern und diese Annäherung zudem psycho-dramatisch stattfindet. Protagonistin des Buches ist die Sucht, und von Kapitel zu Kapitel lernen wir ihre vielen verschiedenen Facetten näher kennen. Und tatsächlich ist das Buch eine Annäherung an das Thema Sucht: der Blick der Herausgeberinnen wendet sich vom Allgemeinen ins Besondere, von der Theorie in die Praxis. Zu Wort kommen dabei sowohl deutsche als auch österreichische AutorInnen, allesamt PsychodramatikerInnen.

Zum Inhalt:

Mit dem ersten Beitrag von Hans Benzinger wird quasi die Basis gelegt. Er zeigt auf, dass nach psychodramatischem Verständnis bei einer Suchterkrankung der Verlust von Selbststeuerung und kreativem, autonomem Handeln vorliegt, und dass die Sucht als intrapsychischer Konflikt bzw. Beziehungsstörung zu verstehen ist. Sehr anschaulich beschreibt Sabine Kern im anschließenden Kapitel anhand von zwei Fallgeschichten, wie es zur Entstehung einer Suchterkrankung kommen kann und wie die Sucht durch sich selbstverstärkende Rückkopplungsprozesse nicht nur aufrechterhalten, sondern auch immer stärkerer Teil der Identität werden kann. Dank ihrer sorgsam ausgewählten und gut nachvollziehbaren Fallvignetten eines Alkoholikers und einer bulimischen Frau spannt sie den Bogen von substanzgebundenen Süchten bis hin zu Verhaltensabhängigkeiten und führt uns immer tiefer in das Labyrinth der Suchterkrankung, wohlgerichtet mit dem abschließenden Ausblick auf den möglichen, therapeutisch unterstützen Ausweg aus diesem Irrgarten.

Von gänzlich anderer Seite nähert sich sodann Katharina Novy dem Thema an; sie beschäftigt sich mit dem Gegenspieler der Abhängigkeit: der Autonomie. Angelehnt an den Begriff des "Doing Gender" geht sie darauf ein, dass Autonomie ähnlich wie

das Geschlecht nicht als Fixbestand einer Person zu verstehen ist, sondern ebenfalls als "Doing Autonomy", also als in gemeinsamer Interaktion entstehende Autonomie. Aufgrund seiner Handlungsorientierung sieht Novy das Psychodrama als besonders geeignet, um den süchtigen Menschen dabei zu unterstützen, aktiv von der Abhängigkeit ins autonome Handeln zurück zu finden. Es folgt ein Beitrag von Kurt Fellöcker über die Möglichkeiten der Suchtprävention in der Psychodramapädagogik und der Psychodramatherapie. Im Fokus steht dabei die empirische Untersuchung eines schulischen Theaterprojekts im Hinblick auf dessen suchtpreventive Wirksamkeit.

Die nun anschließenden Artikel zeigen anschaulich, dass Sucht weit mehr umfasst als Substanzmissbrauch. Christian Stadler etwa untersucht die Zusammenhänge zwischen Posttraumatischen Belastungsstörungen und Sucht, Doris Nowak-Schuh die Zusammenhänge zwischen Narzissmus und Sucht und Sonja Hintermeier die Zusammenhänge zwischen der Borderlinestörung und Sucht. Es wird deutlich, dass die Komorbiditätsrate bei Sucht sehr hoch ist und hinter der Sucht häufig andere psychische Störungen stehen. Die AutorInnen geben Einblick in ihre eigene psychotherapeutische Praxis und gehen auf die Möglichkeiten der Behandlung ein. Besonders detailliert und eindrucksvoll beschreibt dabei Hintermeier die Fallverläufe zweier Borderlinerinnen mit Suchtproblematik.

Weiter widmet sich Christine Pichlhöfer den Krankheitsbildern der abhängigen bzw. co-abhängigen Persönlichkeitsstörung und arbeitet Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen beiden Beziehungsstörungen heraus. Im Anschluss wirft Ernst Silbermayr anhand der Begegnung mit einem Online-Rollenspieler die Frage auf, wo eigentlich die Grenze zwischen Normal- und Abhängigkeitsverhalten liegt. Mit kritischem Blick beleuchtet er, dass eine Abhängigkeitsdiagnose vonseiten der behandelnden Personen durchaus auch aus Gründen der Abgrenzungs- und Angstbewältigung gestellt werden und eine Pathologisierung wahre Begegnung und offenes Verstehen wollen geradezu unmöglich machen kann.

In den nun folgenden Artikeln stehen mehr und mehr psychodramatische Methoden und deren Anwendbarkeit in der therapeutischen Situation im Vordergrund. Wolfgang Treiber etwa beschäftigt sich mit dem Einsatz des Sozialen Atoms und arbeitet heraus, wie förderlich sich dieses insbesondere auf den motivationalen Veränderungsprozess von Süchtigen auswirken kann. Dorothea Ensel wiederum zeigt auf wie SuchtpatientInnen mit Hilfe von Intermediärobjekten ein inneres HelferInnenteam (im Beitrag angelehnt an das Märchen der Bremer Stadtmusikanten) aufstellen und sie so mehr Selbstkompetenz und Selbstwirksamkeit gewinnen können. Anschließend beschreiben Barbara Haid, Wolfgang Färber und Jutta Fürst die Planungs- und Umsetzungsphase eines neuen psychodramatischen Gruppenkonzeptes im Psychiatrischen Krankenhaus in Hall sowie dessen supervisorische Begleitung. Auf der beschriebenen Station

werden SuchtpatientInnen schon während ihres Drogenentzugs in psychodramatischen Therapiegruppen betreut. Im nachfolgenden Artikel bietet Verena Vogelbach-Woerner einen schönen Einblick in die psychodramatische Methodenvielfalt in der einzeltherapeutischen Arbeit mit essgestörten PatientInnen. Daran anschließend beschreibt Christel Lenz eindrucksvoll die Arbeit mit der "Lebenslinie" und wie diese sowohl im Einzel- als auch im Gruppensetting eingesetzt werden und sich durch den gesamten Therapieprozess ziehen kann. Die Lebenslinie bietet quasi einen Längsschnitt der Biografie der süchtigen Person, aus dem immer wieder einzelne Querschnitte herausgenommen und näher beleuchtet werden können und mit deren Hilfe die zur Sucht führenden Konflikte bearbeitet werden können.

Die abschließenden Beiträge widmen sich Themen, die ein Leben in den Fängen der Sucht mit sich bringen kann: Bettina Waldhelm-Auer betrachtet die hohe Rückfallhäufigkeit unter substanzabhängigen Süchtigen und wie kontrollierter bzw. unkontrollierter Konsum deren Leben weiter bestimmen kann. In letzter Konsequenz – und damit schließt Sabine Spitzer-Prochazka im Interview mit Helmut Haselbacher das Buch thematisch ab – kann dies auch heißen, dass die Therapie einer süchtigen Person zur Sterbebegleitung wird. Alle behandelnden Personen täten deshalb gut daran, sich mit den Themenkreisen Tod und Sterben auseinanderzusetzen, und genau dazu lädt das Interview letztlich ein.

Fazit:

Das Sonderheft "Das Drama der Abhängigkeit" bietet einen beeindruckenden Überblick über die vielfältigen Methoden und Möglichkeiten des Psychodramas zur Behandlung von Abhängigkeitserkrankungen. Die breite Palette an AutorInnen und ihre vielfältigen praxisnahen Beiträge laden zur Nachahmung ein, nehmen Berührungspunkte in Bezug auf das Thema Sucht bzw. wecken Neugier und Interesse an der psychotherapeutischen Arbeit mit Suchterkrankten. Darüber hinaus lässt sich eine Vielzahl der beschriebenen Interventionen auch auf die Behandlung anderer psychischer Störungen anwenden. Deshalb: "Das Drama der Abhängigkeit" ist ein Muss für PsychodramatikerInnen! Für PsychotherapeutInnen anderer Fachrichtungen oder andere Personen, die mit Abhängigen arbeiten, bietet es viele Anregungen und Einladungen, Suchtbehandlung psychodramatisch zu bereichern.

Mag.^a Nadine Wickert

mail@psychotherapie-wickert.at

Gesellschaftliche Verantwortung leben. Wissen Sie nur oder handeln Sie schon?

Augusta, Renate & Ferz, Sascha (Hrsg.)

Unipress Graz Verlag, Graz 2013, ISBN 978-3-902666-27-7



Der Band 2 der Reihe „Soziale Kompetenz im Zentrum“ hat den Transformationsprozess der in Vorlesungen erwogenen Umsetzungsstrategien des Titelthemas im Visier. Die Lektüre von Band 1 wird nicht vorausgesetzt, alle Verständnisgrundlagen für die vorgestellten Projekte werden im Band selbst erörtert. In gendermäßig ausgewogener Sechs-zu-sechs-Balance hat ein Dutzend AutorInnen Beiträge verfasst, in denen Grundlagen, Konzepte, praktische Umsetzung sowie Verlaufs- und Ergebnisreflexionen dieser Projekte erörtert werden.

Alle Artikel werden in irgendeiner Form dem interrogativen Impetus im Titel „...oder handeln Sie schon?“ gerecht. So wird im Beitrag „Wirtschaft und Freiheit“ nicht nur auf die globalen wirtschafts-diktieren Herausforderungen eingegangen, er weist auch auf bereits in Gang kommende Antworten hin. „... Mehr als 1300 Unternehmen aus 19 Staaten unterstützen diese Bewegung ...“ Die Rede ist von der Gemeinwohlökonomie, einer Bewegung, die daran ist, Wirtschaft und Gesellschaft in gemeinsame Verantwortung für sich und füreinander zu binden, Wachstum in neuen Parametern als in reinen Geldflussindikatoren zu messen, neue Freiheiten zu erarbeiten und nicht außer Acht zu lassen, dass Freiheit nur fruchtbar ist, wenn sie an Verantwortung gebunden wird. „Am Prozess der Gemeinwohl-Ökonomie kann sich jede Privatperson, jedes Unternehmen und jede Gemeinde niederschwellig beteiligen. Machen Sie mit!“

Positive Motivation zu verantwortlichem Handeln bleibt das ganze Buch hindurch ein Tenor. Projekte werden nicht stattfinden, sie finden statt oder sind bereits umgesetzt, nicht irgendwo oder irgendwann, sondern im österreichischen Hier-und-Jetzt. Motiviert werden sollen auch die LeserInnen. Die ersten 47 Seiten sind mit Zitaten von Lao Tse bis Erich Fromm gespickt und mit Gleichnissen ergänzt, die zum Sichtweisenkonsens verführen. Ganz zu vorderst die Fabel von der Schnecke, die sich am Fuß des Baumes auf den Weg zu den unreifen Früchten in dessen Krone macht. „Wenn ich oben angelangt sein werde, werden sie reif sein“.

Die Zusammenstellung der Beiträge folgt dem Prinzip der Ausgewogenheit.

In „Ebenen der sozialen Verantwortung“ wird der Rahmen abgesteckt, in dem sich die beschriebenen Projekte bewegen, die Philosophie der Konzepte dargelegt und in schöngeistiger Sprache schmackhaft gemacht. Die Beiträge von M. Fembek und C. Felber befassen sich mit weitreichenden Konzepten in globalem Kontext wie z. B. CSR (Corporate Social Responsibility) und deren sichtbarem Niederschlag in der gegenwärtigen Realität. Kompetenztraining mit und für alters- und/oder milieumäßig abgegrenzten Zielgruppen wird in Projekten mit Jugendlichen („Öko-RitterInnen und Climate-Cooler“), Studierenden (Beiträge von U. Seebacher und K. Scala), Erziehenden und Lehrenden (Artikel von E. Nekam), älteren Menschen (Beitrag von G. Simon), pflegenden Angehörigen und in die Theaterarbeit KIB Involvierten vorgestellt. Einige Projekte wurden in Zusammenarbeit mit bestehenden Institutionen wie den Wiener Jugendzentren oder der Caritas in Graz durchgeführt, andere sind bereits als eigene Institutionen etabliert, wie die Schule im Pfeifferhof.

Interessant ist auch das Bezugnehmen auf pädagogische und psychologische Konzepte und deren Wurzeln und Modifikationen an den Herausforderungen der Gegenwart. Erik Homburg Eriksons entwicklungspsychologisches Konzept etwa wird im Abschnitt des Reifestadiums „Alter“ völlig neu definiert, weil sich diese Gruppe inzwischen in mehrere, einander überschneidende Teileinheiten ausdifferenziert, die als Akteure generationsübergreifender Sozialkompetenz oder auch deren Objekte fungieren.

Fazit: Soziale Kompetenz wird umfassend an durchgeführten Projekten demonstriert, Konzepte, Grundlagen und neue Fachausdrücke in allgemeinverständlicher Sprache den LeserInnen nahegebracht. Die Beiträge sind gendermäßig ausgewogen und die Beobachtungseinheiten reichen von global umfassend bis zur Kompetenzentwicklung an der Einzelperson. Dass die umfangreichen Literaturnachweise direkt den jeweiligen Artikeln angeschlossen sind, steigert die vorhandene Übersichtlichkeit noch. Etliche Projekte orientieren sich auch an pädagogischen, dynamisch-psychologischen Konzepten wie auch an aktuellen Erkenntnissen der Neurowissenschaften. Insgesamt ein Schritt aus dem Elfenbeinturm der Universität in die Praxis – mit sehr viel Zweckoptimismus (siehe Schneckengleichnis).

Eine wünschenswerte Ergänzung wäre das Einbringen nichtlinearer Konzepte bei der Verantwortung für Ressourcen – ähnlich denen des Nobelpreisträgers Hans-Peter Dürr, der budgetorientierte Modelle anregt. Die Verwaltung eines Budgets, in dem man „sündigen“ darf, wenn man es an anderer Stelle kompensieren kann, wird in den Beiträgen zumindest nicht explizit angesprochen.

Anna Blaha

Redaktionsschluss & Erscheinungstermine für die nächsten Ausgaben

Ausgabe	Redaktionsschluss	Erscheint
Feedback 3&4 – Psychotherapiewissenschaft	15.9.2014	Ende Okt. 2014
Feedback 1&2 – Krisenintervention	28.2.2015	Anfang April 2015

ÖAGG

Österreichischer Arbeitskreis
für Gruppentherapie und Gruppendynamik

P.b.b.

Erscheinungsort Wien | Verlagspostamt 1080 Wien
Aufgabepostamt 1010 Wien | Zulassungsnummer: 02Z032586 M
Laufende Nummer: 353 | ZVR: 662792666 | ISSN 2226-9002

Medieninhaber: ÖAGG

Lenaugasse 3, A -1080 Wien
Tel. +43 /1/405 39 93 | Fax +43 /1/405 39 93-20
Email: office@oeagg.at | Internet: www.oeagg.at

Herausgeber: Mag.ª Maria-Anna Pleischl, Mag. Dr. Günter Dietrich
Redaktion: feedback@oeagg.at
Produktion: flyeralarm | Auflage: 2250