

ÖAGG | FEEDBACK 3&4/2018

Zeitschrift für Gruppentherapie und Beratung

→ Supervisionsforschung

Mit Beiträgen von:

Michaela Hiebler-Ragger, Liselotte Nausner &

Human-Friedrich Unterrainer

Michaela Gugler & P. C. Endler

Florian Schmidberger

Martina Fasslabend & Günter Dietrich

ÖAGG Feedback

Doppelheft 3&4 2018

Herausgeber

Günter Dietrich und Markus Daimel

Forschungsbeirat des ÖAGG

Günter Dietrich, Hon.-Prof. Mag. Dr., *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*

Johannes Krall, Ao. Univ. Prof. Dr., *Klagenfurt*

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.....	5
Fachbeiträge	8
Die Wirkung der supervisorischen Beziehungen auf das Wohlbefinden der SupervisandInnen: Michaela Hiebler-Ragger, Liselotte Nausner & Human-Friedrich Unterrainer	8
Profite von helfenden Berufen in einer Supervisionsgruppe nach Balint: Michaela Gugler, P.C. Endler.....	22
Zur Differenzierung einer philosophischen und psychotherapeutischen Phänomenologie: Florian Schmidsberger.....	29
Persönlichkeit und Burnout–Risiko im Lehrberuf. Eine quantitative Studie an 78 Pädagoginnen und Pädagogen in Wien und Niederösterreich: Martina Fasslabend, Günter Dietrich.....	39
Neue Mitglieder	68
Gruppenangebote	69
Crossover	87
Rezensionen.....	89

Sehr geehrte Leserin, sehr geehrter Leser!

Editorial

Die Supervisionsforschung hat sich in den beiden letzten Dekaden zu einem eigenständigen und weitgefächerten Forschungsbereich mit einer kaum überblickbaren Fülle an empirischen Arbeiten entwickelt. Wie analog in der Psychotherapie kann man auch bei der Supervision den Weg von einem „Kunsthandwerk“ zu einer wissenschaftlich fundierten Profession betrachten, deren Praktiker und Forscher mit einem hochkomplexen Beratungsprozess konfrontiert sind, der viele methodologische Probleme beinhaltet. Für eine Beschreibung der Ausrichtung der Supervisionsforschung – wie sie etwa Märten und Möller schon 1998 formuliert haben – gehen wir von den grundlegenden vier wissenschaftlichen Tätigkeiten aus: 1) Beobachten, 2) Messen, 3) Erklären und 4) Vorhersagen. Das Beobachten, also die Frage nach dem, was stattfindet, ebenso wie das Messen, im Sinne der Erhebung der Prozesse samt deren Ergebnissen sowie das Erklären, in dem Theoriemodelle entwickelt und/oder angewendet werden, bringen hohe Anforderungen mit sich. Der schwierigste Punkt ist aber sicherlich das Vorhersagen: Was können wir auf der Basis der vorliegenden Ergebnisse vorhersagen? Auch wenn diese vierte Untersuchungsrichtung in der bestehenden Literatur weniger als die drei anderen abgebildet ist, so ist sie doch von zentralem Wert, insbesondere zur Einschätzung von Fragen der Wirksamkeit und Effektivität von Supervision. In einem Forschungsbericht der Schweizer Psychologinnen und Psychologen (2013) wird deutlich, dass die Qualitätssicherung der Supervision für die psychosozialen Berufe in der Gegenwart von hoher Wichtigkeit ist.

Im Österreichischen Arbeitskreis für Gruppentherapie und Gruppendynamik (ÖAGG) besteht für diese Fragen ein starkes Interesse. Einerseits, weil der ÖAGG als Berufsverband erfahrener PraktikerInnen der Supervision die Qualitätssicherung als Grundlage verantwortungsvoller Berufspraxis definiert, andererseits ist der ÖAGG aber auch großer Ausbildungsanbieter im Interesse der Ausbildungskandidatinnen und Kandidaten verpflichtet, in der Qualitätssicherung am Puls der Zeit zu bleiben. Damit ist die Förderung und Weiterführung der Supervisionsforschung ein wichtiges Anliegen im ÖAGG, das in zahlreichen Forschungsprojekten und auch in universitären Kooperationen und Forschungspartnerschaften vorangetrieben wird. Der Wunsch der Herausgeber

ist es, dazu mit dieser Schwerpunktausgabe der Zeitschrift Feedback einen kleinen ausschnittshaften Einblick zu geben.

Der erste Fachbeitrag in diesem Heft, „Die Wirkung der supervisorischen Beziehungen auf das Wohlbefinden der SupervisandInnen“ von Michaela Hiebler-Ragger, Liselotte Nausner und Human-Friedrich Unterrainer setzt an der heute immer noch unbefriedigenden Datenlage hinsichtlich der konkreten Wirkfaktoren der supervisorischen Beziehung an. Neben der Darstellung des Forschungsstandes zur Supervisionsforschung steht eine empirische Studie an PsychotherapeutInnen der Fachrichtung Integrative Gestalttherapie, in der die Bedeutung von Intervention, Supervision und Weiterbildung erfasst worden ist, im Mittelpunkt des Artikels. Wenn Supervision unbestritten als unverzichtbarer Baustein im Berufsleben der helfenden Berufe anzusehen ist, so ergeben sich viele weiterführende Fragestellungen, die dieser Artikel anregt. In den Ergebnissen bringt dieser Fachbeitrag aber auch die Wirkung von Supervision auf den Punkt. Aber das lesen Sie besser selbst im Artikel in der Formulierung der AutorInnen ...

Im Beitrag „Profite von helfenden Berufen in einer Supervisionsgruppe nach Balint“ von Michaela Gugler und Peter Christian Endler wird eine empirische Studie mit qualitativer Inhaltsanalyse vorgestellt. Im Gegensatz zur verbreiteten freien Kategorieneildung wurde in dieser Arbeit der Weg einer deduktiven Kategorienbildung gewählt, um das Befragungsmaterial im Hinblick auf das Sense of Coherence-Modell nach Antonovsky auszuwerten. Die Ergebnisse geben Einblick in die Wirkung der untersuchten universitären Supervisionsgruppen und zeigen spannende Querverbindungen zum salutogenetischen Ansatz. Der folgende Artikel von Florian Schmidberger „Zur Differenzierung einer philosophischen und psychotherapeutischen Phänomenologie“ ist ein Grundlagenbeitrag, der wissenschaftstheoretische Bezüge herstellt. Er behandelt die Differenzierung zwischen psychotherapeutischer und philosophischer Phänomenologie vor dem Hintergrund der Methode der Integrativen Gestalttherapie, die auch im Beratungsbereich eine eigenständige etablierte Schulrichtung darstellt. „Phänomenologisch“ – im Sinne von den Fokus auf die Erfahrung eines Einzelnen in seinem persönlichen Erleben im Hier und Jetzt zu richten – ist ein wesentliches Paradigma in der qualitativen Supervisionsforschung, da ist begriffliche Klarheit, wie sie dieser Fachbeitrag fördert, sehr willkommen!

Der abschließende Artikel von Martina Fasslabend und Günter Dietrich könnte auch als Grundlagenforschung angesehen werden. Hier allerdings anders als im zuvor dargestellten Beitrag dadurch, dass grundlegender Bedarf für Supervision im Feld in Form einer empirischen Studie an PädagogInnen untersucht wird. Die AutorInnen

haben an Schulen in Wien und Niederösterreich Daten zur psychischen Beanspruchung und Burnout-Gefährdung von Lehrpersonen erhoben. Als Hauptuntersuchungsinstrument diente das arbeitspsychologische Testverfahren AVEM – arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster – für das detaillierte Vergleichswerte für Österreich vorliegen. Das in der Höhe der Ausprägung durchaus überraschende Ergebnis sowie die gezogenen Schlussfolgerungen können vor allem für im pädagogischen Bereich tätige SupervisorInnen wertvolle Hintergrundinformationen liefern. Wie immer runden aktuelle Informationen sowie Rezensionen zu Neuerscheinungen in der psychosozialen Fachliteratur diese Ausgabe des ÖAGG-Feedback ab.

Wir wünschen Ihnen eine anregende Lektüre,

Günter Dietrich und Markus Daimel

Literatur:

.....
*Märtens, Michael, Möller, Heidi, 1998: **Zur Problematik der Supervisionsforschung: Forschung ohne Zukunft?** In: Organisationsberatung-Supervision-Clinical Management, Heft 3/1998, S.205-221.*

.....
*Schweizer Psychologinnen und Psychologen, 2013: **Dossier: Qualität in der Supervision.** In: Psychoscope 7/2013, S.3-19.*

Die Wirkung der supervisorischen Beziehungen auf das Wohlbefinden der SupervisandInnen

The impact of the supervisory relationship on the well-being of supervisees

Michaela Hiebler-Ragger, Liselotte Nausner & Human-Friedrich Unterrainer

Abstract

Begründet in der psychoanalytischen und sozialarbeiterischen Ausbildung, wird Supervision in verschiedensten Tätigkeitsbereichen zur Entwicklung und Erhaltung der Arbeitsfähigkeit helfender Personen eingesetzt. Die Modelle der Supervision greifen dabei vielfach auf verschiedene Konzepte in der Psychotherapie zurück. Analog zur psychotherapeutischen Beziehung wird folglich die supervisorische Beziehung als wichtiger Faktor für eine effektive Prozessgestaltung in der Supervision angeführt. Die Erforschung der konkreten Wirkfaktoren der supervisorischen Beziehung – sowohl im Hinblick auf die berufliche Leistungsfähigkeit als auch auf das psychische Wohlbefinden der SupervisandInnen – steckt jedoch noch in den Kinderschuhen. Während eine erste Studie zur retrospektiven Ausbildungszufriedenheit von Integrativen GestalttherapeutInnen im ÖAGG deutlich die große Bedeutung der Supervision für die persönliche und berufliche Entwicklung hervorhebt, ist noch unklar, welche Rolle die supervisorische Beziehung in diesem Zusammenhang spielt. Eine Folgestudie – unterstützt durch alle Fach-/Sektionen des ÖAGG – soll nun genauere Einblicke in die Interaktion von Supervision, Arbeitsbelastung und psychischer Gesundheit in verschiedenen psychosozialen Berufsgruppen geben.

Vor allem hinsichtlich der Auseinandersetzung zu Stellenwert und vorgeschriebenem Ausmaß der Supervision in der Ausbildung und der Berufsausübung helfender Personen, bedarf es empirischer Studien, um die Wirkfaktoren, die notwendigen Rahmenbedingungen und die Grenzen der Supervision besser fassbar zu machen.

Was ist Supervision?

Auf Supervision – abgeleitet vom lateinischen „supervidere“, also „von oben betrachtet“ – trifft man in verschiedensten Tätigkeitsbereichen, im Gesundheitsbereich genauso wie im Wirtschaftsbereich (Schmelzer 1997). Die älteste Form der Supervision stellt dabei die Ausbildungssupervision, initiiert durch die Kontrollanalyse der Psychoanalyse und die amerikanische Sozialarbeit, dar (bmg 2009). Fast so weitreichend wie ihre Verbreitung, ist die Anzahl an Definitionen und Ausrichtungen der Supervision (Schweigert 2016). Auch wenn der Begriff „Supervision“ in verschiedensten

Gesetzestexten – u.a. im Psychotherapiegesetz, im Psychologengesetz und im Krankenanstaltengesetz – vorkommt, kann keineswegs von einem einheitlichen Verständnis ausgegangen werden. Vielmehr ergeben sich in jedem Anwendungsgebiet – wie etwa in der Sozialarbeit, der Medizin, der Pädagogik oder der Managementberatung – unterschiedliche Zielsetzungen, woraus wiederum differenzierte Anforderungen an die Qualifikation der SupervisorInnen abgeleitet werden können (bmg 2009). Supervision als Profession definiert sich daher über einen multitheoretischen, multimethodischen und mehrperspektivischen Ansatz (Hausinger 2008).

Eine übergeordnete Definition sieht Supervision als „eine personenbezogene Dienstleistung zweiter Ordnung für Personen, die personenbezogene Dienste erster Ordnung hervorbringen“ (Irlé 1984, S.184). Fokussiert auf die Beziehungsebene kann Supervision auch als „Institution, deren erste Funktion es ist, die Psychodynamik von professionellen Beziehungen, seien es Beziehungen zwischen Professionellen und ihren Klientinnen oder Beziehungen zwischen den Professionellen, zu analysieren“ (Rappe-Giesecke 1994, S. 4) konzipiert werden. Die Definition der Supervision durch den Psychotherapiebeirat im Bundesministerium für Gesundheit als „methodische Reflexion beruflichen Handelns“ macht deutlich, dass jedes berufliche Handeln „supervidiert“ werden kann, wobei diese Reflexion von den SupervisorInnen initiiert wird (bmg 2009).

Supervision im Kontext psychosozialer Berufe

Im psychosozialen Bereich tätige Personen sind im Zuge ihrer professionellen Entwicklung und vor allem in der Begegnung mit KlientInnen andauernden Belastungen ausgesetzt. Vor allem viele PsychotherapeutInnen erleben ihre Berufswahl zudem als Berufung, besonders hohe Ansprüche an die eigene Leistungsfähigkeit sind oft die Folge (Jaeggi 2001). Das resultierende übersteigerte Engagement und die hohe emotionale Beteiligung erhöhen die Wahrscheinlichkeit eines Burnouts (Kanfer et al. 2012), definiert über „... den Verlust positiver Empfindungen, den Verlust von Sympathie oder Achtung für Klienten oder Patienten beim professionellen Helfer“ (Burisch 2010, S. 17). Während ein Burnout bei helfenden Personen auch die Qualität der Leistungen für die KlientInnen negativ beeinflussen kann, stellt der Kohärenzsinn der helfenden Personen – wieweit Anforderungen subjektiv als vorhersehbar, handhabbar und sinnhaft erlebt werden (Reddemann 2014) – einen möglichen positiven Einfluss auf die Qualität der Leistungen für die KlientInnen dar. Insgesamt scheint ein besseres psychisches Wohlbefinden bei im psychosozialen Bereich tätigen Personen mit einem höheren Maß an Kohärenzsinn bzw. weniger Burnout-Symptomatik (Linley und Joseph 2007) und mehr Arbeitszufriedenheit (Reis et al. 2014) verbunden zu sein. Aber auch zunehmende Berufserfahrung (Reis et al. 2014) sowie die Tätigkeit in Forschung und Lehre,

politisches Engagement (Pross 2009), Selbsterfahrung (Reimer 1997) und Supervision bzw. Intervision (Trost 1999) scheinen nicht nur zu besserem psychischen Wohlbefinden, sondern auch zur kontinuierlichen Qualitätssicherung (Reimer 1997; Strauß und Freyberger 2010; Kanfer et al. 2012) beizutragen.

Aktuelle Forschungsarbeiten

In einer ersten Studie (Hiebler-Ragger, Gollner et al. 2017) wurden PsychotherapeutInnen der Fachrichtung Integrative Gestalttherapie (IG) zu ihrer beruflichen Situation sowie zu Kohärenzsinn und Burnout befragt. Des Weiteren wurden eine rückblickende Bewertung der fachspezifischen Ausbildung, deren erlebter Einfluss auf persönliche und professionelle Entwicklung sowie die Bedeutung von Intervision, Supervision und Weiterbildung erfasst. Von Oktober 2015 bis April 2016 nahmen insgesamt 91 AbsolventInnen des Fachspezifikums IG (24,5 % der per E-Mail kontaktierten Personen), die im Durchschnitt über 13 Jahre Berufserfahrung verfügten, an der Studie teil (Hiebler-Ragger, Gollner et al. 2017). Für die Psychotherapieausbildung kann, orientiert an der Unterteilung in Input, Prozess und Output (Strauß und Kohl 2009), festgehalten werden, dass die AbsolventInnen des Fachspezifikums IG sich vor allem auf Grund des Menschenbildes und der Methodik für diese Richtung entschieden haben (Input), während vor allem Selbsterfahrung, Lehrtherapie und Lehrsupervision nicht nur als besonders relevante Bestandteile der Ausbildung (Prozess), sondern auch als langfristig wirkende Faktoren für die eigene persönliche Entwicklung und psychotherapeutische Tätigkeit (Output) genannt wurden. Des Weiteren wurde eine starke Weiterbeschäftigung mit der eigenen Fachrichtung und ein geringerer Kontakt zu anderen Fachrichtungen, sowohl in Supervisionen als auch Weiterbildungen, sichtbar (Hiebler-Ragger, Gollner et al. 2017). Übereinstimmend mit früheren Studien (Binder et al. 2006; Brockhouse et al. 2011), zeigten sich bei den PsychotherapeutInnen ein überdurchschnittlich ausgeprägter Kohärenzsinn sowie eine Abnahme der Burnout-Symptomatik mit längerer Berufstätigkeit. Dies unterstreicht die Annahme, dass längere Berufstätigkeit das „Healing Involvement“ (Orlinsky und Rønnestad 2005) – welches beispielsweise das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und konstruktives Coping beinhaltet – fördert. Gleichzeitig sollte das Ausmaß an „Stressful Involvement“ (Orlinsky und Rønnestad 2005) – welches beispielsweise Gefühle von Angst und Langeweile sowie Coping durch Vermeidung beinhaltet – abnehmen (Hiebler-Ragger, Gollner et al. 2017).

Besonders die große Bedeutung der Supervision in Zusammenhang mit psychischem Wohlbefinden – sowohl während der Ausbildung, als auch in der späteren Berufstätigkeit – zeigte sich in der Befragung der PsychotherapeutInnen deutlich (Hiebler-Ragger, Gollner et al. 2017). Darauf aufbauend ist aktuell geplant, in einer weiteren

empirischen Studie die Mechanismen hinter der Wirksamkeit von Supervision und vor allem die supervisorische Beziehung näher zu beleuchten und mit Aspekten des psychischen Wohlbefindens der SupervisandInnen in Verbindung zu bringen. Das Interesse und die Bemühungen aller Sektionen des ÖAGG ermöglichen dabei die Berücksichtigung verschiedener psychosozialer Berufsgruppen, wodurch die Aussagekraft und die Relevanz der Studie deutlich ausgedehnt werden können.

Die Durchführung und Veröffentlichung dieser und vergleichbarer Studien durch verschiedene Ausbildungsinstitute und Berufsvertretungen kann nicht nur zur Qualitätssicherung in der Supervision und damit in der Ausbildung sowie zur späteren praktischen Tätigkeit beitragen. Ein vertiefter Einblick in die Zusammenhänge zwischen verschiedenen Aspekten der Supervision und der beruflichen Leistungsfähigkeit könnte zudem wichtige Einsichten in die möglicherweise unterschiedlichen Wirkmechanismen der Supervision – und der supervisorischen Beziehung – in den verschiedenen Berufsgruppen bzw. in den verschiedenen Stadien der Berufserfahrung ermöglichen. Zur besseren Einordnung der Relevanz dieser aktuellen Forschungsbemühungen soll im Folgenden ein kurzer Überblick zu Definition, Nutzen, Wirkfaktoren der Supervision sowie bisherigen empirischen Ergebnissen zu diesem Bereich gegeben werden.

Wirkung und Nutzen der Supervision

Obwohl eine einheitliche Erforschung des Nutzens von Supervision durch die große Heterogenität in den Zielen, Vorstellungen und Tätigkeitsfeldern der SupervisandInnen und SupervisorInnen sowie im Setting der Supervision erschwert wird und eine dringende Notwendigkeit für weitere Forschungsarbeiten in diesem Bereich besteht (Hausinger 2008), lassen sich aus bisherigen Evaluationen einige gemeinsame Dimensionen hinsichtlich des Nutzens von Supervision ableiten: Diese lassen sich global zu den Bereichen „Kooperation“ (z.B. Unterstützung von Teamentwicklung, Arbeitsabläufen und Kommunikation), „Berufliche Kompetenz“ (z.B. Erkennen von Mustern, Erweiterung der Handlungsfähigkeit) und „Entlastung“ (z.B. Stärkung von Ressourcen, Belastungsregulation, Vorbeugung von Burnout) zusammenfassen (Hausinger 2008). Diese Aufteilung liegt nah am Modell von Hawkins und Shohet (2006), die zwischen „restaurativer“ (emotionale Einbindung und Entlastung), „formativer“ (professionelle Reflexion und Entwicklung unterstützt durch die Fachkompetenz der SupervisorInnen) und „normativer“ (Ausrichtung an aktuellen beruflichen Standards) Funktion der Supervision unterscheiden. Die hohen Anforderungen an Personen in helfenden Berufen – beispielsweise durch die laufende Auseinandersetzung mit Leid, Hilflosigkeit und Krankheit – machen es erforderlich – u.a. über Supervision – laufend an den Grenzen und Möglichkeiten der professionellen Tätigkeit zu arbeiten und dem Risiko von Erschöpfung und Burnout entgegenzusteuern. Dabei ist die Reflexion herausfordernder

beruflicher Erfahrungen immer auch Selbstreflexion (Loebbert 2016).

Auf der Ebene der SupervisandInnen gehören folglich Veränderungen in Bewusstsein über sich selbst, Erleben, Kognitionen und Verhalten zu den wesentlichen Elementen der Supervision als Erkenntnis- und Lernprozess (Hausinger 2008). Diese Dimensionen des Nutzens von Supervision zeigen sich in den verschiedensten psychosozialen Berufsgruppen und Arbeitssettings, beispielsweise in Beratungszentren sowie bei ErgotherapeutInnen, Pflegekräften oder Hebammen im Krankenhaus (für einen detaillierten Überblick siehe Hausinger 2008). Übereinstimmend damit berichten einige Studien, dass positive Supervisionserfahrungen die Selbstwirksamkeitserwartung, die Lernbereitschaft sowie die Selbst- und Fremdwahrnehmung der SupervisandInnen verbessern und diese dabei unterstützen, schwierige Situationen in der professionellen Tätigkeit besser zu meistern (Worthen und McNeill 1996; Cashwell und Dooley 2001; Wheeler und Richards 2007; Knox et al. 2011).

Die indirekte bzw. erweiterte Wirkung bezieht sich auf Einflüsse der Supervision auf die KlientInnen der SupervisandInnen. Während in den letzten Jahren einige empirische Studien in verschiedenen Berufsfeldern positive Auswirkungen effektiver Supervision auf dieser Ebene zeigen konnten (Bambling et al. 2006; Bradshaw et al. 2007; White und Winstanley 2010), konnten ähnliche Studien im Bereich der Psychotherapie einen solchen Effekt noch nicht eindeutig nachweisen (Wheeler und Richards 2007; Watkins 2011a; Rieck et al. 2015). Im Bereich der Psychotherapie wird zudem – durch die gesetzliche Integration der Supervision in die Ausbildung (nach dem Psychotherapiegesetz, BGBl. Nr. 361/1990 in Form von „Lehrsupervision“ oder „Kontrollsupervision“) – der Vergleich supervidierter vs. nicht supervidierter Therapien in randomisierten kontrollierten Studien in diesem frühen Tätigkeitsstadium verunmöglicht. Auch auf internationaler Ebene lassen sich derartige Studien kaum finden (Schweigert 2016): Hier zeigen empirische Arbeiten, dass PsychotherapeutInnen – sowohl während der Ausbildung als auch mit fortgeschrittener Berufserfahrung – die Supervision als einen der wichtigsten Einflussfaktoren auf die Entwicklung ihrer professionellen Kompetenz sehen (beispielsweise Rønnestad und Orlinsky 2006; Wheeler und Richards 2007; Sonntag et al. 2009; Nodop et al. 2010; Livni et al. 2012).

Grenzen und Rahmenbedingungen der Supervision

Um eine positive Wirkung zeigen zu können, ist die Supervision auf gewisse Voraussetzungen angewiesen. Sie kann nur dort entlastend, fördernd, unterstützend und professionalisierend wirken, wo adäquate Rahmenbedingungen vorhanden sind oder geschaffen werden können (Hausinger 2008).

Grenzen

Fehlende Bereitschaft zu Einsicht und Veränderung, mangelnde Fachlichkeit sowie organisatorische oder gesellschaftliche Missstände (wie beispielsweise unzumutbare Arbeitsanforderungen in Folge einer kontinuierlichen Beschränkung finanzieller, zeitlicher und personeller Ressourcen), können durch Supervision kaum ausgeglichen oder verändert werden (Hausinger 2008).

Nachdem sich Supervision meist alleinig auf die Erfahrungsberichte der SupervisandInnen und nicht auch auf die Beobachtung deher Verhalten durch die SupervisorInnen stützt, ist der Erfolg der Supervision zudem stark davon abhängig, ob SupervisandInnen alle Aspekte ihrer praktischen Erfahrungen – inklusive potentieller Schwierigkeiten und Fehler – offen in die Supervision einbringen können und wollen (Ronnestad und Skovholt 1993; Webb und Wheeler 1998). Mittlerweile existieren einige Studien, die sich mit dieser Mitteilungsbereitschaft von SupervisandInnen gegenüber den SupervisorInnen und vor allem mit den Gründen für mangelnde Mitteilungsbereitschaft (sog. Nondisclosure) beschäftigen (Ladany et al. 1996; Yourman 2003; Mehr et al. 2010): Zu den Themen, die am häufigsten nicht angesprochen werden, zählen beispielsweise erlebte negative Reaktionen auf SupervisorInnen, Sorgen in Bezug auf negative Bewertungen durch SupervisorInnen, Unsicherheiten und Fehler in der eigenen Tätigkeit sowie persönliche Themen. Die Gründe für diese mangelnde Mitteilungsbereitschaft sind vielfältig: Angeführt werden unter anderem die angenommene Irrelevanz der Thematik für den Prozess der Supervision, eine negative emotionale Färbung des Themas, die Ehrfurcht vor den SupervisorInnen, Impressionsmanagement und die Privatheit der Thematik. Besonders häufig wird zudem als Grund für mangelnde Mitteilungsbereitschaft, die als negativ empfundene Beziehung mit den SupervisorInnen genannt (Mehr et al. 2010). Diese scheint beispielsweise durch bei SupervisorInnen wahrgenommene Inkompetenz zu entstehen (Reichelt et al. 2009). Aber auch Bewertungsangst, Selbstzweifel und Scham bezüglich vermeintlicher Fehlleistungen im Rahmen der Tätigkeit scheinen auf Seiten der SupervisandInnen eine Rolle zu spielen (Yourman 2003). Dabei scheint auch Angst davor, die supervisorische Beziehung zu belasten, zu mangelnder Mitteilungsbereitschaft führen zu können (Inman et al. 2011).

Rahmenbedingungen

Auch wenn sich über die verschiedensten Anwendungsgebiete der Supervision zahlreiche Gemeinsamkeiten in Zielen und Methoden ausmachen lassen und Supervision im allgemeinen Sinn auch auf persönliche Anforderungen und Ziele fokussiert, erfordert die berufsspezifische Ausrichtung der Supervision in jedem Fall eine Verbindung mit der „Handlungslogik“ des jeweiligen Berufskontextes (bmg 2009). Es ist daher in der berufsspezifischen Supervision unabdingbar, dass SupervisorInnen das Arbeitsumfeld

und die Leistungsanforderungen der SupervisandInnen zumindest im Umriss kennen und verstehen. Denn nur über diese Feldkompetenz können die Qualität der supervidierten Tätigkeit und Möglichkeiten der Veränderung beurteilt werden (Loebbert 2016). Hinsichtlich förderlicher bzw. hinderlicher Charakteristika der SupervisandInnen, scheint die Effektivität der Supervision unter anderem von Bindungsstil, Selbstsicherheit sowie persönlichen Einstellungen und Lernmustern beeinflusst zu werden (Bernstein und Lecomte 1979; White und Queener 2003), wobei bessere therapeutische Fähigkeiten und stabile Bindungen mit mehr Flexibilität in Lernmustern und praktischer Tätigkeit einherzugehen scheinen (White und Queener 2003).

In diesem Zusammenhang ist es nicht überraschend, dass die Supervision einen sicheren und schützenden Ort bieten und damit die Offenheit und aktive Beteiligung der SupervisandInnen fördern sollte (Scaturro und Watkins 2014). Basierend auf den Theorien von Bowlby (1988), Winnicott (1965) und Bion (1962), sollte die Supervision demnach eine haltende Umgebung sowie eine schützende Basis und einen sicheren Hafen, definiert durch Vertrauen und emotionales Containment, bieten (Mollon 1989; Pistole und Watkins 1995; Watkins 2011b; Watkins 2012). Dies soll eine positive Bindung und damit die Entwicklung der SupervisandInnen fördern (Scaturro und Watkins 2014).

Die supervisorische Beziehung

Zahlreiche Studien weisen darauf hin, dass die Zufriedenheit von SupervisandInnen mit der Supervision eng mit der Erfüllung ihrer supervisionspezifischen Bedürfnisse sowie mit der Arbeitsbeziehung zu Supervisorin bzw. Supervisor verknüpft ist (Worthen und McNeill 1996; Ladany et al. 1999; Ramos-Sánchez et al. 2002). Des Weiteren scheint sich die supervisorische Beziehung auf die Effektivität der Supervision (beispielsweise Palomo und Beinart 2010) und die Kompetenzentwicklung der SupervisandInnen auszuwirken (Ellis und Ladany 1997). Wenn SupervisorInnen empathisch, akzeptierend und ermutigend sind und konkrete Hilfestellungen geben, wird Supervision als besonders effektiv bewertet (Shanfield et al. 2001).

Die Entwicklung und Aufrechterhaltung einer supervisorischen Beziehung ist damit eine wichtige Grundvoraussetzung für effektive Supervision (Beinart 2014). Dies spiegelt sich international in zahlreichen theoretischen sowie empirischen Arbeiten wieder (beispielsweise Beinart und Clohessy 2009; Ellis 2010). Unzureichende supervisorische Beziehungen können sich hingegen auch negativ und potentiell schädigend auf SupervisandInnen und in weiterer Folge deren KlientInnen auswirken (Falender und Shafranske 2004; Ellis 2010).

Modelle der Supervision

Zahlreiche Modelle der Supervision basieren auf verschiedenen Modellen der Psychotherapie und ziehen entsprechende Analogien. Dies zeigt sich beispielsweise in der jeweiligen Bedeutsamkeit von therapeutischer bzw. supervisorischer Beziehung. Eine verbreitete Definition in diesem Zusammenhang – basierend auf von der American Psychological Association Task Force angeführten, „demonstrierbar effektiven“ Beziehungsvariablen in der Therapie (Therapeutische Allianz, Kohäsion, Empathie, Zielübereinstimmung und Zusammenarbeit, Bearbeitung von Widerständen und funktionalen Beeinträchtigungen) – kommt von Norcross (2002): Dieser sieht die therapeutische Beziehung als definiert durch „the feelings and attitudes that therapists and clients have toward one another, and the manner in which these are expressed“ (S. 7) und damit als „diamond, composed of multiple, interconnected facets“ (S. 8). Dieser Analogie zwischen Therapie und Supervision folgend, wären gute TherapeutInnen auch gute SupervisorInnen. Während die – überlegte und vorsichtige – Übertragung des erlernten Therapiemodells auf die Supervision viele Vorteile hat, ergeben sich dadurch aber auch potentielle Schwierigkeiten, unter anderem im Bereich der klaren Grenzziehung zwischen den Aufgaben und Zielen der jeweiligen Tätigkeit (Milne 2009). Dabei kann sich Supervision als ebenso herausfordernd und komplex erweisen wie Therapie. Spezifische Modelle, mit deren Hilfe die Auswirkungen verschiedener supervisorischer Charakteristika auf Veränderungen bei SupervisandInnen messbar gemacht werden können, müssen dringend entwickelt werden (Gonsalvez et al. 2002).

Die supervisorische Beziehung

In Anlehnung an das umfassend erforschte Konzept der therapeutischen Allianz (beispielsweise Norcross 2002) wurde von Bordin (1983) die supervisorische Allianz konzeptualisiert, welche das gegenseitige Übereinkommen hinsichtlich der Ziele und Aufgaben der Supervision sowie die entstehende Verbindung zwischen SupervisorIn und SupervisandIn beschreibt. Während „supervisorische Allianz“ und „supervisorische Beziehung“ meist synonym verwendet werden, lässt sich die supervisorische Allianz auch als Teilbereich der supervisorischen Beziehung begreifen, die – neben Aufgaben, Zielen und Bindung – auch breitere Aspekte von Kultur, Bildung und Evaluation umfasst (Beinart 2014). Holloway (1995) definiert die supervisorische Beziehung damit übereinstimmend als „... the container of a dynamic process in which supervisor and supervisee negotiate a personal way of using a structure of power and involvement that accommodates the supervisee’s progression of learning“ (S. 41–42). Unser aktuelles Wissen über die supervisorische Beziehung ist allerdings begrenzt (Watkins 2014), die Erforschung ihrer Wirkfaktoren steckt noch in den Kinderschuhen. Während der supervisorischen Beziehung in vielen Modellen der Supervision kaum die

notwendige Bedeutung beigemessen wird, liefern vor allem die Bindungstheorie und beziehungsfokussierte Modelle der Supervision eine wichtige konzeptuelle Basis für die Betrachtung der supervisorischen Beziehung (Beinart 2014): In frühen Modellen der Supervision ging man beispielsweise davon aus, dass sich – im Sinne „paralleler Prozesse“ – Abwehrmechanismen und Konflikte aus dem Kontakt mit KlientInnen in der Supervision widerspiegeln. Die – für effektive Supervision als notwendig angesehene – partnerschaftliche Zusammenarbeit und Mitarbeit wird in diesem Konzept jedoch möglicherweise unzureichend abgebildet (Beinart 2014). Die Anwendung der Bindungstheorie auf das Verständnis und die Konzeptualisierung der supervisorischen Beziehung stellt einen relativ neuen Zugang dar: Erste Studien deuten darauf hin, dass sich sowohl der Bindungsstil der SupervisorInnen (Riggs und Bretz 2006; Dickson et al. 2011) als auch der SupervisandInnen (Bennett und Saks 2006) auf die supervisorische Beziehung auswirkt. Dabei scheinen SupervisandInnen gegenüber ihren SupervisorInnen meist ähnliche Bindungsmuster zu zeigen, wie in anderen nahen Beziehungen, wobei unsicher gebundene SupervisandInnen ihre professionelle Entwicklung geringer einzuschätzen scheinen als sicher gebundene (Foster et al. 2007).

Zusammenfassung und Ausblick

Während Supervision unbestritten als unverzichtbarer „Baustein der Professionalisierung und des Qualitätsmanagements in helfenden Berufen“ (Loebbert 2016, S. 4) gelten darf, ergibt sich daraus auch die Notwendigkeit, die Wirkmechanismen, Rahmenbedingungen und Grenzen der Supervision in den verschiedenen psychosozialen Berufsgruppen genau zu erforschen. Da sich die Arbeit an der Gestaltung helfender Beziehungen direkt auf den Erfolg der Hilfeleistung auswirkt (Loebbert 2016), sollte der supervisorischen Beziehung in diesem Zusammenhang besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden. Verschiedene Modelle zu Beziehung und Bindung scheinen dabei nicht nur auf Ebene der KlientInnen – beispielsweise in der Entstehung sowie Behandlung von Suchterkrankungen und affektiven Symptomen (u.a. Hiebler-Ragger et al. 2016; Hiebler-Ragger, Unterrainer et al. 2017; Unterrainer et al. 2017) – sondern auch auf Ebene der supervisorischen Beziehung (u.a. Beinart 2014) von zentraler Relevanz zu sein. Supervision dient in Folge nicht nur der Sicherung der Leistungsfähigkeit, sondern auch der Erhaltung des psychischen Wohlbefindens helfender Personen. Während eine kürzlich in Kooperation mit dem ÖAGG durchgeführte Studie (Hiebler-Ragger, Gollner et al. 2017) diese Wirkung von Supervision bei PsychotherapeutInnen unterstreicht, bedarf es für detaillierte und praktisch relevante Aussagen zur Bedeutsamkeit der supervisorischen Beziehung in verschiedenen psychosozialen Berufsgruppen dringend weiterer empirischer Arbeiten. Eine entsprechende Studie soll 2018 in Zusammenarbeit mit allen Fach-/Sektionen des ÖAGG umgesetzt werden.

Michaela Hiebler-Ragger, BSc MSc

Medizinische Universität Graz, Universitätsklinik für Psychiatrie und Psychotherapeutische Medizin, Zentrum für Integrative Suchtforschung–Verein Grüner Kreis, Wien

Mag.^a Liselotte Nausner

Österreichischer Arbeitskreis für Gruppentherapie und Gruppendynamik

Priv.Doz. Dr. Dr. Human-Friedrich Unterrainer

Medizinische Universität Graz, Universitätsklinik für Psychiatrie und Psychotherapeutische Medizin, Zentrum für Integrative Suchtforschung–Verein Grüner Kreis, Wien, Österreichischer Arbeitskreis für Gruppentherapie und Gruppendynamik, Karl-Franzens-Universität Graz, Institut für Psychologie
E-Mail: human.unterrainer@gruenerkreis.at

Literatur:

.....
*Bambling, Matthew, Robert King, Patrick Raue, Robert Schweitzer, und Warren Lambert. 2006. **Clinical supervision: Its influence on client-rated working alliance and client symptom reduction in the brief treatment of major depression.** Psychotherapy Research 16: 317–331.*

.....
*Beinart, Helen. 2014. **Building and Sustaining the Supervisory Relationship.** In The Wiley International Handbook of Clinical Supervision, First Edition, Hrsg. C. Edward Jr. Watkins und Derek L. Milne, 257–281. John Wiley & Sons.*

.....
*Beinart, Helen, und S. Clohessy. 2009. **Supervision.** In Clinical psychology in practice, Hrsg. Helen Beinart, P. Kennedy und S. Llewelyn, 319–335. Oxford, UK: British Psychological Society & Blackwell publishing.*

.....
*Bennett, Susanne, und Loretta Vitale Saks. 2006. **A Conceptual Application of Attachment Theory and Research to the Social Work Student-Field Instructor Relationship.** Journal of Social Work Education 42: 669–682.*

.....
*Bernstein, Bianca L., und Conrad Lecomte. 1979. **Supervisory-type feedback effects: Feedback discrepancy level, trainee psychological differentiation, and immediate responses.** Journal of Counseling Psychology 26: 295–303.*

.....
*Binder, Heinz R., Elke Mesenholl-Strehler, Paul Pass, und P. Christian Ender. 2006. **Sense of coherence (SOC) among psychotherapists in Austria, differentiated according to number of individually completed training therapy sessions.** TSW Holistic Health & Medicine 1: 232–235.*

.....
*Bion, W. R. 1962. **The Psycho-Analytic Study of Thinking.** The International Journal of Psychoanalysis 43: 306–310.*

.....
*bmg. 2009. **Supervisionsrichtlinie–Kriterien für die Ausübung psychotherapeutischer Supervision durch Psychotherapeutinnen und Psychotherapeuten.** Abteilung II/A/3.*

.....
*Bordin, E. S. 1983. **A Working Alliance Model of Supervision.** The Counseling Psychologist 11: 35–42.*

-
*Bowlby, J. 1988. **A secure base: Clinical applications of attachment theory.** London: Routledge.*

- Bradshaw, T., A. Butterworth, und H. Mairs. 2007. **Does structured clinical supervision during psycho-social intervention education enhance outcome for mental health nurses and the service users they work with?** Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing 14: 4–12.*

- Brockhouse, Rebecca, Rachel M Msetfi, Keren Cohen, und Stephen Joseph. 2011. **Vicarious exposure to trauma and growth in therapists: the moderating effects of sense of coherence, organizational support, and empathy.** Journal of traumatic stress 24: 735–742.*

- Burisch, M. 2010. **Das Burnout-Syndrom – Theorie der inneren Erschöpfung.** 4. Aufl. Berlin, Heidelberg: Springer.*

- Cashwell, Tammy H., und Katherine Dooley. 2001. **The Impact of Supervision on Counselor Self-Efficacy.** The Clinical Supervisor 20: 39–47.*

- Dickson, Joanne M., Nicholas J. Moberly, Yehuda Marshall, und James Reilly. 2011. **Attachment style and its relationship to working alliance in the supervision of British clinical psychology trainees.** Clinical Psychology and Psychotherapy 18: 322–330.*

- Ellis, M., und N. Ladany. 1997. **Inferences concerning supervisees and clients in clinical supervision: An integrative review.** In Handbook of psychotherapy supervision, Hrsg. C. E. Watkins, 447–507. New York: Wiley.*

- Ellis, Michael V. 2010. **Bridging the science and practice of clinical supervision: Some discoveries, some misconceptions.** Clinical Supervisor 29: 95–116.*

- Falender, C., und E. Shafranske. 2004. **Clinical supervision: A competency-based approach.** Washington: American Psychological Association.*

- Foster, Joel T., James W. Lichtenberg, und Vicki Peyton. 2007. **The supervisory attachment relationship as a predictor of the professional development of the supervisee.** Psychotherapy Research 17: 353–361.*

- Gonsalvez, Craig J., Lindsay G. Oades, und John Freestone. 2002. **The objectives approach to clinical supervision: Towards integration and empirical evaluation.** Australian Psychologist 37: 68–77.*

- Hausinger, Brigitte. 2008. **Der Nutzen von Supervision – Verzeichnis von Evaluationen und wissenschaftlichen Arbeiten.** Hrsg. Deutsche Gesellschaft für Supervision. Kassel: Kassel University Press.*

- Hawkins, P., und R. Shohet. 2006. **Supervision in the helping professions.** Buckingham: Open University Press.*

- Hiebler-Ragger, Michaela, Johanna Falthansl-Scheinecker, Gerhard Birnhuber, Andreas Fink, und Human-Friedrich Unterrainer. 2016. **Facets of spirituality diminish the positive relationship between insecure attachment and mood pathology in young adults.** PLoS ONE 11: 1–9.*

- Hiebler-Ragger, Michaela, Human-Friedrich Unterrainer, et al. 2017. **Emotion dysregulation and insecure attachment in poly drug use: An fMRI study.** London: Neuropsychanalysis Congress.*

- Hiebler-Ragger, Michaela, Christina Gollner, Petra Klampff, Liselotte Nausner, und Human-Friedrich Unterrainer. 2017. **Integrative Gestalttherapie in Österreich.** Psychotherapeut doi: 10.1007/s00278-017-0245-1.*

- Hollaway, E. L. 1995. **Clinical supervision: A systems approach.** Thousand Oaks, CA: Sage.*

- Inman, Arpana G. et al. 2011. **Advisee nondisclosures in doctoral-level advising relationships.** Training and Education in Professional Psychology 5: 149–159.*

- Irl, G. 1984. **Strategisches Handeln als Bindeglied zwischen Institution und Person.** In Beiträge zur Supervision, Band 3, Hrsg. N. Lippenmeier, 184–192. Kassel: Gesamthochschule, Universität.*

.....
Jaeggi, E. 2001. Und wer therapiert die Therapeuten? 3. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.

.....
Kanfer, Frederick H., Hans Reinecker, und Dieter Schmelzer. 2012. Selbstmanagement-Therapie. 5. korr. A. Berlin, Heidelberg: Springer.

.....
Knox, Sarah, Lisa M. Edwards, Shirley A. Hess, und Clara E. Hill. 2011. Supervisor self-disclosure: Supervisees' experiences and perspectives. *Psychotherapy* 48: 336–341.

.....
Ladany, Nicholas, Clara E. Hill, Maureen M. Corbett, und Elizabeth A. Nutt. 1996. Nature, Extent, and Importance of What Psychotherapy Trainees Do Not Disclose to Their Supervisors. *Journal of Counseling Psychology* Nondisclosure 43: 10–24.

.....
Ladany, Nicholas, Michael V. Ellis, und Myrna L. Friedlander. 1999. The supervisory working alliance, trainee self-efficacy, and satisfaction. *Journal of Counseling and Development* 77: 447–455.

.....
Linley, P. Alex, und Stephen Joseph. 2007. Therapy Work and Therapists' Positive and Negative Well-Being. *Journal of Social and Clinical Psychology* 26: 385–403.

.....
Livni, Danielle, Trevor P. Crowe, und Craig J. Gonsalvez. 2012. Effects of supervision modality and intensity on alliance and outcomes for the supervisee. *Rehabilitation Psychology* 57: 178–186.

.....
Loebbert, Michael. 2016. Wie Supervision gelingt. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

.....
Mehr, Kristin E., Nicholas Ladany, und Grace I L Caskie. 2010. Trainee nondisclosure in supervision: What are they not telling you? *Counselling and Psychotherapy Research* 10: 103–113.

.....
Milne, Derek. 2009. Evidence-Based Clinical Supervision: Principles and Practice. Chichester, UK: British Psychological Society and Blackwell Publishing Ltd.

.....
Mollon, Phil. 1989. Anxiety, supervision and a space for thinking: Some narcissistic perils for clinical psychologists in learning psychotherapy.* *British Journal of Medical Psychology* 62: 113–122.

.....
Nodop, Steffi, Katharina Thiel, und Bernhard Strauß. 2010. Supervision in der psychotherapeutischen Ausbildung in Deutschland: Quantitative und qualitative Ergebnisse des Forschungsgutachtens. *Psychotherapeut* 55: 485–495.

.....
Norcross, J. C., Hrsg. 2002. Psychotherapy relationships that work. Therapist contributions and responsiveness to patients. Oxford, UK: Oxford University Press.

.....
Orlinsky, DE, und MH Rønnestad. 2005. How psychotherapists develop: A study of therapeutic work and professional growth. American Psychological Association.

.....
Palomo, Marina, und Helen Beinar. 2010. the Supervisory Relationship Questionnaire (Srq).

.....
Pistole, M. Carole, und C. Edward Watkins. 1995. Attachment Theory, Counseling Process, and Supervision. *The Counseling Psychologist* 23: 457–478.

.....
Pross, C. 2009. Verletzte Helfer. Umgang mit dem Trauma: Risiken und Möglichkeiten sich zu schützen. Stuttgart: Klett-Cotta.

.....
Ramos-Sánchez, Lucila et al. 2002. Negative Supervisory Events: Effects on Supervision Satisfaction and Supervisory Alliance. *Professional Psychology: Research and Practice* 33: 197–202.

.....
Rappe-Giesecke, Kornelia. 1994. Supervision. Gruppen- und Teamsupervision in Theorie und Praxis. 2. Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer.

.....
Reddemann, L. 2014. Psychodynamisch Imaginative Traumatherapie (PITT). In *Posttraumatische Belastungsstörungen*, Hrsg. A. Maercker, 281–296. Stuttgart: Klett-Cotta.

.....
Reichelt, Sissel et al. 2009. Nondisclosure in psychotherapy group supervision: The supervisee perspective. *Nordic Psychology* 61: 5–27.

- Reimer, C. 1997. **Gefahren bei der Ausübung des psychotherapeutischen Berufes.** Psychotherapeut 42: 307–313.
- Reis, Dorota, Annette Schröder, und Angelika Schlarb. 2014. **Wohlbefinden, Burn-out und Ressourcen bei Psychotherapeuten.** Psychotherapeut 59: 46–51.
- Rieck, Troy, Jennifer L. Callahan, und C. Edward Watkins. 2015. **Clinical supervision: An exploration of possible mechanisms of action.** Training and Education in Professional Psychology 9: 187–194.
- Riggs, Shelley A., und Karen M. Bretz. 2006. **Attachment processes in the supervisory relationship: An exploratory investigation.** Professional Psychology: Research and Practice 37: 558–566.
- Rønnestad, M. H., und D. E. Orlinsky. 2006. **Therapeutische Arbeit und berufliche Entwicklung. Hauptergebnisse und praktische Implikationen einer internationalen Langzeitstudie.** Psychotherapeut 51: 271–275.
- Rønnestad, Michael Helge, und Thomas M Skovholt. 1993. **Supervision of Beginning and Advanced Graduate Students of Counseling and Psychotherapy.** Journal of Counseling & Development 71: 396–405.
- Scaturro, Douglas J., und C. Edward Jr. Watkins. 2014. **Supervising Integrative and Eclectic Psychotherapies.** In The Wiley International Handbook of Clinical Supervision, First Edition, Hrsg. C. Edward Jr. Watkins und Derek L. Milne, 552–575. John Wiley & Sons.
- Schmelzer, D. 1997. **Verhaltenstherapeutische Supervision.** Theorie und Praxis. Göttingen: Hogrefe.
- Schweigert, Eva. 2016. **Supervision – Stand der Forschung.** In Praxisbuch VT-Supervision, Hrsg. Gerhard Zarbock, 35–50. Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Shanfield, S B, V V Hetherly, und K L Matthews. 2001. **Excellent supervision: The resident' perspective.** Journal of Psychotherapy Practice and Research 10: 23–27.
- Sonntag, Astrid et al. 2009. **Die Psychotherapeutenausbildung aus Sicht der Teilnehmer.** Psychotherapeut 54: 427–436.
- Strauß, Bernhard, und Harald J. Freyberger. 2010. **Supervision als zentraler Bestandteil professioneller Psychotherapie.** Psychotherapeut 55: 453–454.
- Strauß, Bernhard, und Steffi Kohl. 2009. **Themen der Ausbildungsforschung in der Psychotherapie.** Psychotherapeut 54: 411–426.
- Trost, A. 1999. **Psychohygiene – Hilfe für Helfer.** In Psychiatrie und Psychotherapie für psychosoziale und pädagogische Berufe, Hrsg. W. Schwarzer und A. Trost, 405–423. Dortmund: Bergmann.
- Unterrainer, Human-Friedrich, Michaela Hiebler-Ragger, L. Rogen, und H. P. Kapfhammer. 2017. **Sucht als Bindungsstörung.** Der Nervenarzt doi: 10.1007/s00115-017-0462-4.
- Watkins, C. Edward. 2011a. **Does Psychotherapy Supervision Contribute to Patient Outcomes? Considering Thirty Years of Research.** Clinical Supervisor 30: 235–256.
- Watkins, C. Edward. 2011b. **Toward a Tripartite Vision of Supervision for Psychoanalysis and Psychoanalytic Psychotherapies: Alliance, Transference–Countertransference Configuration, and Real Relationship.** The Psychoanalytic Review 98: 557–590.
- Watkins, C Edward Jr. 2014. **The supervisory alliance: a half century of theory, practice, and research in critical perspective.** American Journal of Psychotherapy 68: 19.
- Watkins C Edward. 2012. **Fortification strategies for supervisory relationship enhancement.** The Psychotherapy Bulletin 47: 46–50.
- Webb, Angela, und Sue Wheeler. 1998. **How Honest Do Counsellors Dare To Be in the Supervisory Relationship? An Exploratory Study.** British Journal of Guidance and Counselling 26: 509–524.

.....
*Wheeler, Sue, und Kaye Richards. 2007. **The impact of clinical supervision on counsellors and therapists, their practice and their clients.*** A systematic review of the literature. *Counselling and Psychotherapy Research* 7: 54–65.
.....

*White, Edward, und Julie Winstanley. 2010. **A randomised controlled trial of clinical supervision: Selected findings from a novel Australian attempt to establish the evidence base for causal relationships with quality of care and patient outcomes, as an informed contribution to mental health nursing practice development.*** *Journal of Research in Nursing* 15: 151–167.
.....

*White, Victoria E., und John Queener. 2003. **Supervisor and supervisee attachments and social provisions related to the supervisory working alliance.*** *Counselor Education and Supervision* 42: 203–218.
.....

*Winnicott, D. W. 1965. **The maturational processes and the facilitating environment.*** New York: International University Press.
.....

*Worthen, Vaughn, und Brian W. McNeill. 1996. **A phenomenological investigation of „good“ supervision events.*** *Journal of Counseling Psychology* 43: 25–34.
.....

*Yourman, David B. 2003. **Trainee disclosure in psychotherapy supervision: The impact of shame.*** *Journal of Clinical Psychology* 59: 601–609.

Profite von helfenden Berufen in einer Supervisionsgruppe nach Balint

Michaela Gugler, P.C. Endler

Abstract

In ihrem Artikel ‚Ist die Balintarbeit noch aktuell?‘ skizziert Anita Dietrich-Neunkirchner (2016) den theoretischen Hintergrund von Praxissupervisionsgruppen für Angehörige helfender Berufe in einer Erwachsenenbildungseinrichtung. Die vorliegende Arbeit fasst die Ergebnisse einer Evaluation zu den ‚Profiten‘ (dem Nutzen) der GruppenteilnehmerInnen dieser Einrichtung zusammen. Es handelt es sich um eine retrospektive einmalige offene Befragung. Die Antworten werden in Anlehnung an das Verfahren der Qualitativen Inhaltsanalyse bearbeitet und den vorab definierten Kategorien ‚Handhabbarkeit‘, ‚Verstehbarkeit‘ und ‚Bedeutsamkeit‘, d.h. den Komponenten des Kohärenzempfindens (SOC) nach Antonovsky, zugeordnet.

Die an Balint orientierten Supervisionsgruppen verhelfen zu Einsichten und Entwicklungen, *den Anforderungen des helfenden Berufes auf der praktischen Ebene besser gerecht zu werden, weiter, diese Anforderungen kognitiv besser einzuordnen, sowie, sie als bedeutsamer zu erleben. Quantitativ betrachtet beziehen sich von den insgesamt genannten ‚Profiten‘ 44 % auf die SOC-Komponente ‚Handhabbarkeit‘, 31 % auf ‚Verstehbarkeit‘ und 25 % auf ‚Bedeutsamkeit‘.*

Schlüsselbegriffe

Helfende Berufe, Praxissupervision, Balint-Gruppe, Kohärenzempfinden, qualitative Inhaltsanalyse

Einleitung

Setting Bildungsinstitution

In ihrem in dieser Zeitschrift erschienen Artikel ‚Ist die Balintarbeit noch aktuell? Psychoanalytische Supervision von Studierenden unter dem Vorzeichen von Michael Balint‘ skizziert Anita Dietrich-Neunkirchner (2016) den theoretisch-technischen Hintergrund von Praxissupervisionsgruppen für Angehörige helfender Berufe am Interuniversitären Kolleg Graz /Schloss Seggau (Endler et al. 2005, Eigner und Paß 2011, Endler 2018). Die vorliegende Arbeit ist eine Fortsetzung jenes Artikels; sie fasst die Ergebnisse einer Forschungsevaluation zu den ‚Profiten‘ der TeilnehmerInnen aus diesen Gruppen zusammen.

Strategie des Kollegs ist es, in einer Lernhaltung von ‚zugleich fremd und Freund‘ im Sinne von Paul Parin etwas von kindlicher Entdeckerfreude und forschersicher Neugier zu erschließen (Paß und Wieser, 2014). Dabei spielt sich so etwas wie die Renaissance unseres frühkindlichen Lernens, ‚wie mit allen Sinnen‘ ab: das entdeckende Lernen, das zugleich emotionsgebunden, verbunden ist mit einer Transformation der eigenen kognitiv eingegangenen Lerngeschichte (Paß, 2014).

Eine Herausforderung für die Lehr- und Lernstrategie des Kollegs stellen die StudentInnen selbst dar. Mit ihren unterschiedlichen Qualifikationen und Erfahrungen (ihrer angestammten Kompetenz), prägen die TeilnehmerInnen die Struktur und stellen durch ihre Verschiedenheit kein Hindernis dar, sondern vielmehr eine sehr wichtige Ressource von Lernen und Forschen, von experiential learning (Roth et al., 2014), (Paß, 2011, 2) (Gugler et al. 2018). Diese Diversität wird seit Beginn des Lehrbetriebes am Kolleg als essentielles Element der Didaktik genutzt (Paß, 2011).

Supervision nach Balint

Balint schrieb über die Entwicklung seiner Methode: „Wir standen vor der Aufgabe Sozialarbeitern beizubringen, unbewusste Prozesse wahrzunehmen und für diese eine gewisse Sensibilität zu entwickeln, ohne ihnen die bewährte Methode einer Analyse anbieten zu können ... Angesichts dieser Erfahrung entschloss ich mich, ... eine psychotherapeutische Fortbildungsmethode zu entwickeln, die hauptsächlich auf der genauen Erforschung der Gegenübertragung ... mit Hilfe von Methoden der Gruppenarbeit beruht“ (Balint 1955, 116).

Ihren Zugang zur Balintarbeit beschreibt Dietrich-Neunkirchner so: „Das Setting sieht eine über mehrere Jahre geschlossene Gruppe vor. Dies erlaubt den TeilnehmerInnen in einem Klima der wachsenden Vertrautheit, sich auf freie Assoziationen einzulassen und das dynamische Wechselspiel mit dem eigenen Unbewussten am eigenen Leib zu erproben. Der Focus der Fallarbeit ist auf das unbewusste Wechselspiel zwischen ProfessionistIn und KlientIn ausgerichtet und hier im Speziellen auf die Erforschung der eigenen Gegenübertragung. Die Erhellung der verschiedensten Gegenübertragungsaspekte in der Beziehung ... kann als Kernstück von Balints Supervisionskonzept angesehen werden. Für mich stellt die Balintarbeit auch ein niederschwelliges Instrumentarium dar, um psychoanalytisches Verstehen an nicht genuin psychotherapeutische Berufsgruppen heranzutragen. Mit dem Erforschen der eigenen Gegenübertragung wird ein emotionaler Lernprozess eingeleitet, der bei allen TeilnehmerInnen die Qualität des Zuhörens, der Empathie und der Selbstreflexion schult und als Werkzeug in die tägliche Arbeit mit den KlientInnen einfließen kann. Selbsterfahrung und Fallarbeit ist eng miteinander verknüpft und führt im günstigen Fall zu einer erweiterten Beziehungssicht auf den Klienten, seiner Krankheit und der Heilungsansätze“ (2016, 11ff).

Fragestellung

Die Evaluationsfrage(n) lautete(n): ‚Welche Aspekte der kontinuierlichen Praxis-supervisionsgruppe haben Ihre Sichtweise von der eigenen beruflichen Arbeit in welcher Weise am meisten beeinflusst?‘

Methode

Datengewinnung

Bei der Erhebung handelt es sich um eine retrospektive einmalige Befragung. Die Frage(n) ‚Welche Aspekte der kontinuierlichen Praxissupervisionsgruppe haben Ihre Sichtweise von der eigenen beruflichen Arbeit in welcher Weise am meisten beeinflusst‘ wurde im Rahmen einer Präsenzveranstaltung am Interuniversitären Kolleg für Gesundheit und Entwicklung Graz /Schloss Seggau zu Semesterschluss im Juni 2015 von insgesamt 61 StudentInnen beantwortet. Es handelte sich um Menschen in helfenden Berufen mit psychosozial- oder heilkundlich-therapeutischem bzw. pädagogischem Schwerpunkt und zumeist langjähriger Berufserfahrung. Sie hatten bereits über mehrere Semester (zwei bis sechs) an einer kontinuierlichen in mehr oder weniger starkem Maße an M. Balint orientierten Supervisionsgruppe (zwei Halbtage je Semester, Gruppengrößen ca. zehn Personen) teilgenommen.

Kategorienbildung

Die Antworten wurden in Anlehnung an das Verfahren der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring bearbeitet. Im Gegensatz zur quantitativen Analyse (Zahlbegriffe und deren In-Beziehung-Setzen) steht hier das inhaltliche Verständnis im Vordergrund (vgl. Mayring, 2015). Ziel ist es, das bereits vorhandene Material nach sinnvoll erscheinenden Ordnungsgesichtspunkten zu klassifizieren, in aufeinanderfolgenden Schritten systematisch zusammenzufassen und bestimmte Kategorien zu extrahieren (Mayring, 2015, 99).

Im Gegensatz zu einer freien Kategorienbildung (induktive Kategoriendefinition) wurde eine gebundene Kategorienbildung angewendet. Dies entspricht der deduktiven Kategorienbildung (ebd., 97), wobei der Raster vorgeben war. Als Hauptkategorien (ebd., 68) wurden die Komponenten des Kohärenzempfindens (Sense of Coherence, SOC) nach Aaron Antonovsky festgelegt. Diese SOC-Komponenten sind ‚Bedeutsamkeit‘, ‚Verstehbarkeit‘ und ‚Handhabbarkeit‘ (Antonovsky, 1997).

Da auch nach Antonovsky diese Dimensionen ineinandergreifen, war eine ausschließende Zuordnung weder möglich noch intendiert. So kann z.B. ein neues Verständnis neue Handlungsmöglichkeiten eröffnen, neue Möglichkeiten der Handhabung können zu vermehrter Bedeutsamkeit führen etc. Unter Bedachtnahme auf diese Unschärfen

wurden im Sinne der ‚Kodierregeln nach Mayring‘ (Mayring, 2015, 97) Sätze formuliert, die eine eindeutigere Zuordnung ermöglichten. In der vorliegenden Auswertung wurden die verwendeten Kategorien durch folgende Schlüsselsätze eingegrenzt:

- *Bedeutsamkeit*: „Ich finde meine Arbeit bedeutsam“, sowie „ich habe besseren emotionalen /selbstreflektierten Zugang zu meiner Tätigkeit gewonnen“
- *Verstehbarkeit*: „Ich verstehe meine Arbeit und ihre Hintergründe besser“
- *Handhabbarkeit*: „Ich kann meine Arbeit besser ausführen“.

Kein Item wurde in mehreren Kategorien erfasst.

Nach ausführlicher, individueller Beschäftigung zweier Personen mit dem Material wurden die Zuordnungen schließlich von einem Mitglied des Auswertungsduos durch Farbkodierung in den Protokollen vorgeschlagen und vom anderen auf ihre Plausibilität hin überprüft. Marginale Änderungen wurden im Zweierteam diskutiert. Anschließend wurden die den Kategorien zugeordneten Items jeweils als getrennte Listen erfasst und nochmals von beiden Auswertenden hinsichtlich ihrer Zugehörigkeit zu den Kategorien überprüft. Zudem wurden als weitere Vertiefung des Datenmaterials freie (induktiv gefundene) Unterkategorien gebildet. Auch hier wurden marginale Vorschläge zu Umstellungen im Zweierteam diskutiert und umgesetzt. Die Subjektivität der Zuordnungen wurde durch diese parallele Sichtung der Daten relativiert. Das Problem der systematischen Verzerrung, das aus der qualitativen Forschung bekannt ist, wurde also im Rahmen des pragmatisch Möglichen soweit wie möglich entschärft (vgl. Kapitel 4). Zur besseren Lesbarkeit wurden die Items für die folgende Darstellung stilistisch geglättet.

Weitere Bearbeitung

Wie in der Literatur (vgl. Mayring, 2015) als zulässige Methode beschrieben, wurden die Ergebnisse der qualitativen Analyse in einem weiteren Schritt auch quantitativ erfasst, d.h. es wurde die Anzahl der Items in den jeweiligen Kategorien erfasst und die Besetzung der Kategorien nach Jahrgangs-, Berufs- und Studienvariablen differenziert. Für diese und weitere Informationen siehe Gugler et al. (2018).

Ergebnisse

Bedeutsamkeit

Diese Aussagen illustrieren den Aspekt der Bedeutsamkeit („Ich finde meine Arbeit bedeutsamer“ sowie „*Ich habe besseren emotionalen /selbstreflektierten Zugang zu meiner Tätigkeit gewonnen*“).

In den Items, die unter *Bedeutsamkeit* zusammengefasst wurden, drücken die TeilnehmerInnen „jene Wahrnehmungen aus, wo sie in Prozesse involviert sind, die das eigene

Schicksal betreffen und die die alltägliche Erfahrung bilden“ (Antonovsky, 1997, 35). Solche Bereicherungen sind v.a. im emotionalen Bereich erlebbar. Aussagen, wie z.B. „beschenkt werden“, „nutzen was da ist“, „Emotionen der anderen Gruppenmitglieder aufnehmen“, „persönliches Wachstum erleben“, „Zufriedenwerden wahrnehmen“ sind explizite Beispiele, die darauf hinweisen, dass man das Leben emotional als sinnvoll empfindet (vgl. Antonovsky, 1997).

Verstehbarkeit

Diese Aussagen illustrieren den Aspekt der Verstehbarkeit („*Ich verstehe meine Arbeit und ihre Hintergründe besser*“).

In den Items, die unter *Verstehbarkeit* zusammengefasst wurden, findet sich die kognitive Sinnhaftigkeit wieder. Die Bereicherung wurde als geordnete, strukturierte und klare Information wahrgenommen. Auch drücken die TeilnehmerInnen durch ihre Aussagen „eine kognitiv positive bzw. eine vorhersagbare, geordnete und erklärbare Zukunftserwartung aus“ (Antonovsky, 1997, 34). Aussagen wie „*ein Thema aus unterschiedlichen Sichtweisen betrachten*“, „*Sichtweisen als hilfreich für Paradigmenwechsel erleben*“, „*Spannungen beleuchten und dadurch Klarheit gewinnen*“, „*neue, objektive Sicht auf die eigene Kompetenz erhalten*“, „*Horizontenerweiterung und Ideen erhalten*“, und „*die Möglichkeit der Lösung erkennen*“ weisen darauf hin, dass die Realität kognitiv solide beurteilt werden kann.

Handhabbarkeit

Diese Aussagen illustrieren den Aspekt der Handhabbarkeit („*Ich kann meine Arbeit besser ausführen*“).

In den Items, die unter *Handhabbarkeit* zusammengefasst wurden, drücken die TeilnehmerInnen die Wahrnehmung, dass geeignete Ressourcen zur Verfügung stehen, aus. Durch Aussagen, wie „*Intervision mit KollegInnen als hilfreich erleben*“, „*die weiteren Möglichkeiten anderer Ansätze kennenlernen*“, „*Ressourcen aufdecken und erkennen*“, „*neue Aspekte kennenlernen*“, „*Vernetzung erleben*“ wird klargelegt, dass das Vertrauen vorhanden ist, die entsprechenden Ressourcen zur Verfügung zu haben, um den jeweiligen Anforderungen des Lebens zu begegnen. Vorrangig wichtig sind hier Ressourcen, die man selbst unter Kontrolle hat oder solche, die von anderen Menschen kontrolliert werden, denen man vertraut (Antonovsky, 1997, 35).

Schluss

Die qualitativen Ergebnisse zeigen, dass die Komponenten des Kohärenzempfindens, d.h. das Empfinden, dass das berufliche Geschehen handhabbar, bedeutsam und verstehbar sei, durch die Praxissupervisionsgruppen gestärkt wurden. Quantitativ

betrachtet bezogen sich von den insgesamt 132 Items (100%) 44 % auf die SOC-Komponente ‚Handhabbarkeit‘, 31 % auf ‚Verstehbarkeit‘ und 25 % auf ‚Bedeutsamkeit‘. Die an M. Balint orientierten Supervisionsgruppen verhalten also zu Einsichten und Entwicklungen, den Anforderungen des helfenden Berufes auf der praktischen Ebene besser gerecht zu werden, gefolgt davon, diese Anforderungen kognitiv besser einzuordnen, sowie, sie als bedeutsamer zu erleben.

Nun mag „jedes Untersuchungsergebnis, das nur auf ... Selbstbeantwortungsfragebogen beruht, die von den Klienten ausgefüllt werden, von zweifelhaftem Wert“ sein (Yalom 2007, 321). Um zumindest die Nachhaltigkeit dieser ‚Profite‘ zu untersuchen wäre eine Folgeuntersuchung an denselben Befragten zu einem späteren Zeitpunkt, etwa ein oder zwei Jahre nach Abschluss der Supervisionsgruppe, interessant. Interessant wäre auch eine Vernetzung mit der Diskussion um Selbsterfahrung in psychotherapeutischen Ausbildungen (Rohr 2013, Böckle et al. 2015, Fiegl 2016, Böckle et al 2018).

Anmerkung

An Balint orientierte Praxissupervisionsgruppen in der interdisziplinären Erwachsenenbildung einzusetzen, geht am Interuniversitären Kolleg auf dessen langjährigen Tiefenpsychologischen Leiter, Paul F. Paß, zurück. Diesem ist – zu seinem Eintritt in den Ruhestand und zu seinem 80. Geburtstag – dieser Artikel im Besonderen gewidmet.

Dr.ⁱⁿ Michaela Gugler, MSc

Physiotherapeutin sowie tiefenpsychologisch orientierte Gesundheitswissenschaftlerin, dissertierte mit einer Arbeit zur Evaluation von Profiten helfender Berufe in Supervisionsgruppen nach Balint am Interuniversitären Kolleg Graz / Schloss Seggau

Prof. Dr. Dr. P. Christian Endler

Hochschullehrer und Psychotherapeut, war Betreuer dieser Arbeit

Kontakt: www.inter-uni.net

Literatur

.....
Antonovsky A. (Hg. Franke A) (1997). Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Dgvt, Tübingen

.....
Balint M. (1955). Die Gruppenkonferenz. In: Nedelmann C, Ferstl H. (Hg.) (1989). Die Methode der Balintgruppe. Klett-Cotta, Stuttgart

.....
Böckle FC, Gahleitner SB, Gerlich K, Liegl G, Hinterwallner H, Koschier A, Märtens M, Schigl B, Pieh C, Böckle M, Leitner A. (2015). Selbsterfahrung als Ausbildungsbestandteil der Psychotherapie – Qualitätsmerkmal oder Mythos? Zentrale Ergebnisse des Forschungsprojekts „Die Rolle der Selbsterfahrung in der Psychotherapieausbildung“. Resonanzen 2, 114-130
.....

Böckle M, Weigl S, Pantucek-Eisenhuber P. (2018). Ein Beitrag zur Akademisierung der Psychotherapie. Feedback (ÖAGG) 1&2, 8-15
.....

Dietrich-Neunkirchner A. (2016). Ist die Balintarbeit noch aktuell? Psychoanalytische Supervision von Studierenden unter dem Vorzeichen von Michael Balint. Feedback (ÖAGG) 1&2, 6-23
.....

Eigner C, Paß P. (2011). Entdecken wir die lebendige Psychoanalyse. In: Schneider C, Körbitz U, Lyon G, Posch K. (Hg.). Psychoanalyse an der Peripherie. Grazer Diskurse. Psychosozial-Verlag, Gießen
.....

Endler PC. (2018). Der reflektierte tiefenpsychologische Fallbericht. Ein Lesebuch zu Angehörigenarbeit, Demenzbegleitung, Selbsterfahrung und Achtsamkeit. Facultas, Wien
.....

Fiegl J. (2016). Empirische Untersuchung zum Direktstudium Psychotherapie. Psychotherapiewissenschaft in Forschung, Profession und Kultur, Bd. 14. Waxmann, Münster
.....

Gugler M, Hollick D, Huber C, Endler PC. (2018). Zur Bedeutung von Supervision als integraler Bestandteil in Masterstudiengängen – Studie am Interuniversitären Kolleg für Gesundheit und Entwicklung. Pädagogische Horizonte, im Druck
.....

Mayring P. (2015). Qualitative Inhaltsanalyse – Grundlagen und Technik. Beltz, Weinheim
.....

Paß P, Wieser E. (2014). Das Kolleg als Prozeß des entdeckenden Lernens. Res Proceedings IUC. www.winter-uni.net
.....

Paß P. (2011). Neue Wege des Lernens und Lehrens. 10 Jahre Didaktik – Erfahrungen am Interuniversitären Kolleg für Gesundheit und Entwicklung. Research Proceedings IUC. www.inter-uni.net
.....

Paß P. (2014). Der “Ort” des Moduls “Tiefenpsychologische Grundlagen” im Curriculum des Interuniversitären Kolleg Graz / Schloss Seggau. Research Proceedings IUC. www.inter-uni.net
.....

Rohr E. (2013). Selbsterfahrung und Supervision in universitären Seminaren gestern und heute. Gruppenanalyse 23, 153-166
.....

Roth R, Mitsche M, Pass P, Endler PC. (2014). Curricula an einer universitätsnahen Institution – ein mögliches Modell für die Universität. Zeitschrift für Hochschulentwicklung, Graz, 9, 109-117
.....

Yalom I. (2007). Theorie und Praxis der Gruppenpsychotherapie. 9.A. Klett-Cotta, Stuttgart
.....

Zur Differenzierung einer philosophischen und psychotherapeutischen Phänomenologie

Florian Schmidberger

Abstract

Bei den folgenden Ausführungen handelt es sich um die Ausarbeitung einer Differenzierung zwischen einer psychotherapeutischen und philosophischen Phänomenologie. Im Feld der Integrativen Gestalttherapie meint »phänomenologisch«, den Fokus auf die Erfahrung eines Einzelnen in seinem persönlichen leiblichen Erleben im Hier und Jetzt zu richten. Im Sinne einer Traditionslinie der Philosophie hingegen meint »phänomenologisch« das Bestreben, nach allgemeinen ontologischen Strukturen unserer menschlichen Erfahrung zu fragen. Zusammengefasst geht es hier um das Spannungsfeld zwischen konkretem persönlichen existentiellen Erleben und dem Streben nach allgemeinen Strukturen von Erfahrung, die uns unabhängig von den jeweils betroffenen Personen gemeinsam zu eigen ist. Zur Ausarbeitung dieser Differenz ziehe ich folgende Autoren heran: auf philosophischer Seite Fuchs, Zahavi, Heidegger; auf psychotherapeutischer Seite Zinker, Joyce, Sills, Schigutt und Petzold.

Der Ausgangspunkt meiner folgenden Ausführungen findet sich in mehreren Erfahrungen des fachlichen Austausches mit PsychotherapeutInnen und Vortragenden meiner Fachsektion für Integrative Gestalttherapie. Hier wurde fortwährend in zahlreichen Varianten das Selbstverständnis dargelegt: »Wir sind ein ›phänomenologisches‹ Verfahren.« Je nach Kontext bezeichnete dies entweder die Orientierung am konkreten, persönlichen Erleben in der psychotherapeutischen Praxis oder den Bezug zum Philosophen Merleau-Ponty, wenn etwa das Konzept der Leiblichkeit als Schlüsselmotiv unserer psychotherapeutischen Denkart erläutert wurde. Eine solche Begriffsverwendung irritierte mich als jemanden, der ein langjähriges Studium der Philosophie hinter sich hat, regelmäßig, weil der Begriff »Phänomenologie« hier jeweils anderes bezeichnet. Vor diesem Hintergrund möchte ich argumentieren, dass sich hier im fachlichen Diskurs eine Unschärfe im Selbstverständnis und im Konzept der psychotherapeutischen Methode findet. Meines Erachtens wird in dieser Unschärfe übergangen, dass eine *psychotherapeutische* und eine *philosophische* Phänomenologie in sehr deutlicher Weise unterschiedliche Gewichtungen und Akzentsetzungen haben, auch wenn es zugegebenermaßen ein gemeinsames Bedeutungsfeld und »Sinnverwandtschaften«

gibt. Anliegen meines Textes ist es folglich, eine solche Differenzierung ausdrücklich zu machen und die Unterschiede konzeptuell zu fassen. Auf diese Weise möchte ich auch auf die genannte Unschärfe im Diskurs aufmerksam machen und einen Beitrag zu einer größeren Klarheit in der Begriffsverwendung und im methodischen Selbstverständnis der Integrativen Gestalttherapie leisten. Hierzu möchte ich in einem ersten Schritt meiner Ausführungen die genannte Differenzierung zusammenzufassen, um dann in einem zweiten Schritt zur weiteren Vertiefung einzelne Facetten entlang mehrerer Primärautoren aus Philosophie und Gestalttherapie zu beleuchten.

1. Die Differenz zwischen psychotherapeutischer und philosophischer Phänomenologie

Auf den Punkt gebracht, bezeichnet der Begriff der »Phänomenologie« im Feld der Psychotherapie sowie im Feld der Philosophie meines Erachtens Unterschiedliches: Im Feld der *Integrativen Gestalttherapie* meint »phänomenologisch«, den Fokus auf die Erfahrung eines Einzelnen in seinem leiblich-personalen Erleben im Hier und Jetzt zu richten. Im Sinne einer *Traditionslinie der Philosophie* hingegen meint »phänomenologisch« das Bestreben, nach *allgemeinen, ontologischen Strukturen* unserer menschlichen Erfahrung zu fragen. Zusammengefasst geht es hier also um das Spannungsfeld zwischen konkreter persönlicher existentieller Erfahrung und dem Streben nach allgemeinen Strukturen von Erfahrung, die uns unabhängig von konkreten betroffenen Personen gemeinsam zu eigen ist. Um dies zu veranschaulichen: ein phänomenologisch-psychotherapeutisches Vorgehen würde in der Arbeit mit einer KlientIn etwa folgende Beschreibung ihres gegenwärtigen Erlebens formulieren: Die Klientin spürt ihr Schuld-Erleben vor allem in der Brust, einen Brechreiz vom Bauch über den Hals hinauf, eine beengte Atmung, Hände und Beine, eigentlich die untere Hälfte ihres Leibes, sind unruhig und angespannt. Eine phänomenologisch philosophische Beschreibung würde hier vom individuellen Erleben der Klientin absehen und anstelle versuchen, die allgemeinen Strukturen von Gefühlen hieran herauszuarbeiten (vgl. Fuchs 2014, 2f.): Das beschriebene Gefühl hat die Struktur *erstens* einer affektiven Intentionalität, das Schuld-Erleben ist auf etwas bezogen (etwa eine Situation im Beruf) und mit Bewertungen versehen; *zweitens* einer leiblichen Resonanz wie dem Erleben in Hals, Brust, Bauch und den Beinen; sowie *drittens* einen Handlungsimpuls, etwa sich zu übergeben. Die psychotherapeutische Beschreibung widmet sich dem *individuellen Erleben* einer Person, die philosophische den *allgemeinen Strukturen* der Gefühle.

Die behauptete Differenz lässt sich auch an Beispielen aus der Literatur ausweisen. Der in der Gegenwart lebende Philosoph und Psychiater Thomas Fuchs beschreibt Phänomenologie zusammengefasst als: »die systematische Wissenschaft der

subjektiven Erfahrung und ihrer grundlegenden Strukturen, wie etwa der Intentionalität, Zeitlichkeit, Leiblichkeit oder Intersubjektivität« (Fuchs 2015, 801). Die Herausarbeitung solcher grundsätzlichen Strukturen, die all unsere menschlichen Erfahrungen durchziehen, steht demnach im Fokus einer akademischen Disziplin. Der Psychotherapeut Joseph Zinker, Mitbegründer des Gestalt Institute of Cleveland, hingegen formuliert folgende Konzeption: »Mit dem Begriff ›phänomenologisch‹ geht es um das, was wir in einzigartiger Weise als unser Eigenes erleben; indem wir die Dimensionen des Hier und Jetzt hinzufügen, erhalten diese persönlichen Phänomene existentielle Unmittelbarkeit: Ich bin dieser Mensch, Joseph, sitze auf diesem Bett, auf zwei Kissen gestützt, fühle, wie sie mir Halt geben [...]« (Zinker 2005, 84). Anhand der zahlreichen Beispiele von Zinker zeigt sich, dass hier der Fokus auf den konkreten leiblichen Wahrnehmungen einer Person in ihrer aktuellen Gegenwart liegt. Allein schon in der Gegenüberstellung dieser beiden Selbstverständnisse werden die unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen einer Phänomenologie deutlich.

Zur weiteren Erhellung dieser Differenzierung möchte ich gerne ein Ordnungsschema des »Tree of Science« von Hilarion Petzold heranziehen, wie es in der Integrativen Gestalttherapie in Österreich gebräuchlich ist. Petzold bietet hiermit ein Ordnungsschema an, mit dem er unterschiedliche Theorieebenen zwischen handfester Praxis und abstrakter philosophischer Theoriebildung differenziert (vgl. Petzold 1993). Kurz zusammengefasst: die Basis bildet die *praktische Ausübung* von Psychotherapie, dies ist Ebene VI. Auf Ebene III verortet Petzold eine *Praxeologie*, d.h. allgemeine Konzepte zur psychotherapeutischen Praxis wie etwa Prozesstheorien, Methodenlehren, Interventionslehren, etc. Auf Ebene II sind die *Realexplikativen Theorien* angesiedelt, die hierfür die Grundlagen darstellen, wie eine Persönlichkeits- oder Entwicklungstheorie sowie eine Gesundheits- und Krankheitslehre. Auf Ebene I hingegen ist *Metatheorie* bzw. sind die philosophischen Grundlagen verortet, welche eine Erkenntnistheorie, eine Wissenschaftstheorie, eine Anthropologie oder Gesellschaftstheorie umfassen. Vor einem solchen Hintergrund würde ich eine philosophische Phänomenologie auf der Ebene I, also auf der Ebene der Metatheorie ansiedeln, während ich die psychotherapeutische Phänomenologie als Grundhaltung für die konkrete praktische Arbeit der Ebene III zuschreiben würde.

2. Vertiefung der Differenzierung: Akzente in Philosophie und Gestalttherapie

Nachdem nun ein erster Begriff der Differenzierung gewonnen ist, möchte ich damit fortsetzen, dies anhand relevanter Autoren des fachlichen Kanons aus Philosophie und Psychotherapie zu vertiefen und weiter ausdifferenzieren. Beide Felder haben mit zahlreichen Primärautoren, unzähligen Hauptwerken und begleitenden Schriften seit

dem 20. Jahrhundert ganze Bibliotheken gefüllt. Vor diesem Hintergrund möchte ich betonen, dass es unzählige Möglichkeiten gibt, die zu erhellende Unterscheidung mit verschiedenen klassischen Autoren oder Textstellen zu belegen. In Anbetracht dessen möchte ich meinen argumentativen Gang als eine und kontingente Möglichkeit neben anderen Varianten begreifen.

2.1. Die philosophische Seite der Phänomenologie

Im Horizont einer philosophischen Phänomenologie¹ möchte ich eine Differenzierung von Heidegger aus den *Zollikoner Seminaren* (Heidegger 2006) aufgreifen. Heidegger arbeitete in diesem Rahmen mit dem Psychiater Medard Boss in der Schweiz über 10 Jahre zusammen, wo seine Phänomenologie und seine Erforschung der letzten Grundlagen der Philosophie zur Beschreibung pathologischer Phänomene fruchtbar gemacht werden sollten. Hier unterscheidet Heidegger eine ontologische Daseinsanalytik von einer *Daseinsanalyse* (Heidegger 2006, 163): »Die *Daseinsanalytik* ist, wie der Name andeuten soll, eine bestimmte ontologische Interpretation des Menschseins als Dasein und zwar im Dienste der Vorbereitung der Seinsfrage².« Diese Daseinsanalytik weist er klar der Ontologie zu (ebd). »Davon ist grundsätzlich ›Daseinsanalyse‹ im Sinne des Nachweisens und Beschreibens jeweils faktisch sich zeigender Phänomene an einem bestimmten existierenden Dasein zu unterscheiden.« (ebd) Diese Daseinsanalytik ist nun auf jeweilig Existierendes bezogen (ebd). Es geht hier also um eine Unterscheidung zwischen Ontologie und einer jeweilig existierenden Person.

Betrachten wir zur weiteren Klärung den Phänomen-Begriff bei Heidegger in *Sein und Zeit* (2001), wo er im Rahmen der Einleitung auch seinen Begriff von Phänomenologie als »Wissenschaft vom Sein des Seienden – Ontologie« (Heidegger 2001, 37) entwirft. Heidegger fasst hier *Phänomen* als »das Sich-an-ihm-selbst-zeigende« (ebd 31). Hier bleibt aber noch unbenannt und »unbestimmt« (ebd), was es ist, das sich zeigt. »[B]leibt überhaupt offen, ob das Sichzeigende je ein Seiendes ist oder ob ein Seinscharakter des Seienden, dann ist lediglich der formale Phänomenbegriff gewonnen« (ebd). Wird das Phänomen als das »Sich-an-ihm-selbst-zeigende« oder als das »Sichzeigende« verstanden, ist dieser Begriff noch vage, unbestimmt und insofern »formal«. Hieraus lässt sich für die weiteren Überlegungen zur Psychotherapie der Impuls mitnehmen, dass in der Wendung des »Phänomens« bzw. des »Sichzeigenden« noch nicht festgelegt ist, was sich denn zeigt.

1 Als systematische Übersicht einer solchen empfehle ich: Zahavi 2007, 11ff; Gallagher 2008, 21ff.; Waldenfels 1980, 11ff.

2 Um Missverständnisse bei Lesern, die mit der Philosophie weniger vertraut sind, zu vermeiden: Mit »Seinsfrage« ist nicht eine Frage nach »dem Sinn des Lebens« gemeint, sondern – heruntergebrochen – die Frage nach den Strukturen unseres Bewusstseins, unserer Offenständigkeit, unserer Exzentrizität, unseres In-der-Welt-Seins, was Heidegger über den Begriff des »Seins« verfolgt.

Das, was sich zeigt, lässt sich nun mit Heidegger in zwei verschiedene Richtungen »entformalisieren« (vgl. ebd 35) – einmal im Hinblick auf einen *vulgären* Phänomen-Begriff, ein anderes Mal im Hinblick auf einen phänomenologischen Phänomen-Begriff. Im ersten Fall geht es um solches, das sich in der »empirische[n] Anschauung« (ebd 31) zeigt, also etwa die Unruhe einer Klientin in der Psychotherapie, wie sie an Bewegungen der Finger und Hände, an der Körperhaltung oder anderen Beinen sichtbar werden kann. Letzteres meint »als das Sichzeigende das Sein des Seienden, seinen Sinn, seine Modifikationen und Derivate« (ebd). In der konkreten Umsetzung sind bei Heidegger damit Strukturen wie unser Welt-Haben, unser In-der-Welt-Sein, unser Gestimmt-Sein, unsere Zeitlichkeit, unsere Sterblichkeit gemeint – unabhängig von der konkreten, jeweiligen, existierenden Person. Bei der Unterscheidung zwischen einem *vulgären* und einem *phänomenologischen* Phänomen geht es mit anderen Worten um eine »ontologische Differenz« zwischen Seiendem und dessen Sein, bzw. die Differenz zwischen Existentiellern und Existenzialien, zwischen je individueller, persönlicher Erfahrung und deren allgemeinen Strukturen, wie etwa ihrer zeitlichen Verfasstheit³. Sollte dem philosophisch nicht geschulten Leser diese Differenz immer noch unklar erscheinen, so möchte ich mit meinen Ausführungen zumindest darauf hinweisen, dass schon in einer philosophischen Phänomenologie, insbesondere in der Zusammenarbeit des Philosophen Heidegger mit dem Psychiater Boss eine grundsätzliche Unterscheidung angelegt ist, die tief in das »Herz« eines philosophischen Verständnisses von Phänomenologie reicht.

2.2. Die psychotherapeutische Seite der Phänomenologie

Kommen wir nun zur psychotherapeutischen Seite der Phänomenologie. In diesem Rahmen möchte ich zwei Formen voneinander unterscheiden: *erstens eine einfache Form der Erlebnisorientierung*, wie sie sich etwa bei Zinker (2005) findet; sowie *zweitens eine komplexere Form der Erlebnisorientierung*, die durchsetzt ist von ausdrücklichen Bezügen zu einer philosophischen Phänomenologie, wie sie etwa bei Husserl formuliert wird. Solche Ansätze finden sich bei Joyce und Sills (2015) oder Schigutt (2004)⁴. Beiden Formen gemein ist die Orientierung am individuellen, leiblichen und persönlichen Erleben, das Unterscheidungskriterium ist das Ausmaß an begleitender

³ Vgl. zur weiteren Klärung dieser Differenz: Schmidtsberger 2010, 68f.

⁴ Zur Verdeutlichung der Relevanz der gewählten Autoren: sowohl Zinker, als auch Joyce, Sills und Schigutt sind Psychotherapeuten aus mehreren Ländern, deren Werke im Rahmen von Ausbildungseinrichtungen entstanden sind und auch hier vermittelt werden. Zinker ist Mitbegründer des Gestalt Institute of Cleveland, wo er auch als Ausbildungsleiter tätig war. Joyce und Sills sind Vortragende am Metanoia Institute in London, das behandelte Werk ist in einer Publikationsreihe deutsch-österreichischer Ausbildungseinrichtungen veröffentlicht. Der zitierte Text von Schigutt ist in einem Sammelband erschienen, der in Österreich ebenso für die Ausbildung von PsychotherapeutInnen verwendet wird.

philosophischer Reflexion. Für die Kontrastierung erscheint mir vor allem eine Rückfrage als hilfreich, nämlich die Frage: was denn in den jeweiligen Ansätzen »Phänomenen« ist? Der Ansatz von Zinker wurde ja bereits oben zitiert. In seinem Verständnis von Phänomenologie geht es »um das, was wir in einzigartiger Weise als unser Eigenes erleben« (Zinker 2005, 84). Betrachten wir diese Passage von Zinker genauer, erfahren wir auch, was mit »Phänomen« in seiner Verwendung gemeint ist: »indem wir die Dimension des Hier und Jetzt hinzufügen, erhalten diese persönlichen Phänomene existentielle Unmittelbarkeit« (ebd). Die Phänomene einer solchen Phänomenologie zeichnen sich aus durch das unmittelbare Erleben in einer Gegenwart. Zinkers Ausführungen sind mit unzähligen konkreten Beispielen einer solchen »existentiellen Unmittelbarkeit« angereichert, an denen sichtbar wird, dass hiermit vor allem konkrete leiblich verankerte Erfahrungen gemeint sind: »Jetzt sitze ich über den Block gebeugt. Mein Gewicht ruht auf meinem Gesäß und meine rechte Wade auf der Bettkante. Meine linke Hand hält den Block fest, wobei der Daumen oben liegt. [...] Ich fühle, wie mein Herz vor Aufregung hämmert, als hätte ich etwas Wichtiges entdeckt« (ebd 85). Es ist eine Phänomenologie, die unter dem Motto steht: »Ich bin das, was ich in diesem Augenblick zu sein erlebe« (ebd 84). Meine jeweils hier und jetzt konkrete, gelebte leibliche Gegenwart ist jene Erfahrung, die im Vordergrund einer solchen Phänomenologie steht: »Das Hier und Jetzt ist ein höchst persönliches, in den Sinnen verankertes Erleben zu diesem Zeitpunkt und an diesem Ort, an dem ich bin« (ebd 89). Hier findet sich der Fokus auf das individuelle, persönliche, leiblich verankerte Erleben in besonders deutlicher Weise⁵. Es ist eine Phänomenologie, die sich auf eben dieses Erleben stützt und ohne weitere und abstraktere Überlegungen auskommt.

Betrachten wir im Kontrast dazu die Ansätze von Joyce und Sills (2015) sowie Schigutt (2004). Jene Autoren formulieren einen Ansatz von Phänomenologie in der Gestalttherapie, der sich nur in kleineren Akzentsetzungen unterscheidet. Aus diesem Grund werde ich deren Ansätze, die die Autoren in unterschiedlichen Werken entfalten, auch gemeinsam behandeln. Im Zuge dessen möchte ich auch die philosophischen Referenzen der Konzepte erhellen. Joyce und Sills beschreiben ihr Verständnis von Phänomenologie folgendermaßen: »Der phänomenologische Ansatz besteht darin, so nahe wie möglich an der Erfahrung des Klienten daranzubleiben, im Hier und Jetzt zu sein und, anstatt das Verhalten des Klienten zu deuten, ihm beim Explorieren und Bewusstmachen zu helfen, wie er seiner Welt Sinn verleiht. [...] Sie bedeutet, dass [...] nichts zählt als das Entdecken des eigenen Erlebens.« (2015, 31) Für Joyce und Sill charakteristisch

⁵ Wie eine solche Haltung in der psychotherapeutischen Praxis fruchtbar eingesetzt werden kann, findet sich bei Zinker 2005, 88.

ist der ausdrückliche Bezug zu Husserls Phänomenologie, die »für therapeutische Zwecke adaptiert« (ebd 32) wird. Hierbei möchte ich hervorheben, dass die Autoren mit dem Verb »adaptieren« explizit reflektieren, dass hier eine Anpassung und eine Verschiebung von Konzepten stattfindet, die ursprünglich aus der Philosophie mit ihren eigenen Zielsetzungen kommen, die selbstredend von jenen der Psychotherapie abweichen. Ziel dieser »Übertragung« ist es, »der subjektiven Bedeutung und Erfahrung der Welt des Klienten und seiner selbst darin nachzuspüren« (ebd). Allein in einer solchen Ausrichtung findet sich implizit bereits die Affinität zu einem Grundmotiv einer philosophischen Phänomenologie wieder, wonach »jedes Phänomen, jedes Erscheinen eines Gegenstandes, immer ein Erscheinen *von* etwas *für* jemanden darstellt« (Zahavi 2007, 18). Jedes Verstehen von Bedeutung ist immer rückbezogen auf ein verstehendes Subjekt, für das etwas gegeben ist und das etwas als etwas versteht⁶. Das Phänomen jener Phänomenologie ist bei jenen Autoren auch hier das eigene Erleben in der Bedeutung für den Erlebenden.

Schigutt versteht die phänomenologische Arbeitsweise folgendermaßen: »Sowohl in der Theorie als auch ganz besonders in der Praxis wird die Aufmerksamkeit auf das gerichtet, was vorhanden, was beobachtbar ist, was in Erscheinung tritt und nicht auf das was man hinter den Erscheinungen annehmen kann« (Schigutt 2004, 197). Zwar verweist Schigutt nicht expressis verbis auf Husserl, die Anspielungen auf Grundmotive seiner Phänomenologie sind aber klar ersichtlich. Der Anspruch: »Zurück zu den Erscheinungen« (ebd 198) ist klar eine Anlehnung an den Husserls Anspruch »Zu den Sachen selbst«. Auch ihm geht es wie Joyce und Sills um den Grundgedanken, dass ein Subjekt an der Genese von Sinn mitbeteiligt ist: »dass [der Klient] am Entstehen aller Inhalte, die in seinem Bewusstsein auftauchen, innerlich beteiligt ist, und dass die Inhalte sich verändern, wenn er sich dessen bewusst wird« (ebd 199). Eine solche Besinnung kann gefördert werden durch Was- und Wie-Fragen anstelle von Warum-Fragen – also etwa: Was fühlst du? Wie fühlt es sich an, so über deine Beziehung zu reden? Wo spürst du das in deinem Leib? Sein Verständnis davon, was Phänomen ist, ist allerdings weniger klar als bei den anderen Autoren. Ihm geht es um das »was in Erscheinung tritt« (ebd 197), im Kontrast zu jenem »was man hinter den Erscheinungen als wirksam annehmen kann« (ebd). Was mit diesem »hinter den Erscheinungen« gemeint ist, kann aus den folgenden Ausführungen ersichtlich werden.

Den Autoren gemeinsam ist der Anspruch einer Fernhaltung von mitgebrachten Vorannahmen, Wertungen oder wissenschaftlichen Theorien: »Durch seine eigene

6 Zur weiteren Vertiefung dieses Grundgedankens vgl. Zahavi 2007, Teil I.

Haltung, die persönlichen Vorurteile und wissenschaftliche Meinungen ins Spiel bringt, lässt er dem Klienten gewissermaßen nichts ›Vorgefertigtes‹ zukommen« (Schigutt 2004, 198). Joyce und Sills sprechen hier von einer *Einklammerung* (Bracketing) (Joyce 2015, 33), die in Opposition tritt zu einer vorurteilsbehafteten, stereotypen und engstirnigen Wahrnehmung, die einen Sinn für Neues, Ungewohntes und Unvertrautes entbehrt (ebd). Die genannten Autoren kommen also darin überein, in der psychotherapeutischen Begegnung mit den KlientInnen eine Haltung einzunehmen, die mitgebrachte Vorverständnisse zurückhält, um für das Neue, Andere und Unvertraute der Bedeutungswelt und Bedeutungsbildung des Gegenübers offen zu bleiben. Ich möchte die These formulieren, dass ein solches Verständnis der Einklammerung eine Adaption und Übertragung von Grundmotiven einer philosophischen Phänomenologie auf die Psychotherapie ist. So findet sich ein solches Motiv bei Husserl als »Epoché« bzw. als »Reduktion« (vgl. Zahavi 2007, 21ff.), verstanden als eine grundsätzliche Herangehensweise an den Zusammenhang von Subjektivität bzw. Bewusstsein und Welt. Bei Husserl geht es hier um ein bewusstes Außer-Kraft-Setzen unserer »natürlichen Einstellungen« bzw. unserer mitgebrachten, unaufgeklärten metaphysischen Verständnisse zum Verhältnis von Subjekt und Welt – etwa, dass es eine »äußere« Wirklichkeit gibt, die völlig unabhängig von unserem Weltbezug besteht. Eine solche bewusste Einklammerung eröffnet den Anfang einer philosophischen Reflexion auf das Verhältnis von Subjekt und Welt (vgl. Zahavi 2007, 21ff.).

Die beschriebene Haltung in der Psychotherapie lässt auch einen Bezug zu Heidegger zu. Dieser hebt in *Sein und Zeit* einen »prohibitiven Sinn« (Heidegger 2001, 35) von Phänomenologie hervor, und zwar im Sinne einer »Fernhaltung alles nicht ausweisenden Bestimmens« (Heidegger 2001, 35). Darunter lässt sich der Anspruch verstehen, dass wir jenes, worüber wir im Zuge einer philosophischen Theoriebildung sprechen, stets an Erfahrungen unserer alltäglichen Lebenswelt ausweisen, nachweisen und überprüfen. Diese Erfahrungen werden somit zum Prüfstein unserer philosophischen Aussagen, die sich folglich nicht in allgemeine, von jeder Erfahrung losgelöste Systeme flüchten oder zu ihrer Untermuerung auf die Autorität einer Person verweisen können. Die genannten Autoren kommen ebenso in ihrer besonderen Hervorhebung der Gegenwart (»Hier und Jetzt«) überein, wonach Erlebnisse in eine »volle Gegenwart« (vgl. Schigutt 2004, 200) gebracht werden sollen, »etwa in einer szenischen Darstellung, damit der Klient als ganzer in der Gegenwart lebender Mensch sich mit den Inhalten auseinandersetzen kann« (ebd). Dieser forcierte Gegenwartsbezug gehört zur psychotherapeutischen Phänomenologie in grundsätzlicher Weise dazu. Bezüge zu einer philosophischen Phänomenologie möchte ich hier nicht weiterverfolgen, weil die philosophische Auseinandersetzung mit Strukturen der Zeitlichkeit unseres In-der-Welt-Seins

weitaus komplexer und vielschichtiger ist, wofür dies aber nicht der passende Rahmen ist.

3. Resümee

In den konkreten Ausführungen sollte nun sichtbar geworden sein, dass eine philosophische und eine psychotherapeutische Phänomenologie wohl gemeinsame und überschneidende Bedeutungsfelder haben, jene Spielarten von Phänomenologie aber in unterschiedliche Richtungen zielen: während eine psychotherapeutische Phänomenologie das leiblich-personale Erleben im Hier und Jetzt fokussiert, strebt eine philosophische Phänomenologie reflexiv auf einer sprachlichen Ebene nach allgemeinen Strukturen unseres Weltbezuges. Wie sich an den Ausführungen zu Fuchs, Heidegger, Zahavi, Zinker, Joyce, Sills und Schigutt gezeigt hat, handelt es sich hier um unterschiedliche Akzentsetzungen, Projekte und auch um verschiedene soziale Praktiken. Als PsychotherapeutInnen geht es uns in der konkreten Arbeit mit Hilfe suchenden KlientInnen darum, diese in der Herausbildung von neuen Sinnbildungen bzw. Weisen des Erlebens zu begleiten, während es in den philosophischen Praktiken um das gemeinsame Erarbeiten einer Einsicht in allgemeine Grundstrukturen unserer Erfahrung und unserer Sinnbildungen geht. Wenn nun die Konzepte einer philosophischen Phänomenologie für die Psychotherapie fruchtbar gemacht werden, möchte ich ausdrücklich hervorheben, dass es hier zu einer »Adaption«, einer »Übertragung« bzw. einer »Übersetzung« kommt, wo deren Konzepte in einen anderen Kontext und in andere soziale Praktiken übermittelt werden. Meines Erachtens gewinnen wir für den fachlichen Austausch und unser praktisches Tun als PsychotherapeutInnen an Klarheit, sprachlicher Differenziertheit und konzeptueller Orientierung, wenn wir diese Verschiebung bzw. die genannte Differenz ausdrücklich berücksichtigen.

Mag. Florian Schmidberger, Bakk.

Doktorand, Institut für Philosophie, Universität Wien. Vortragender für Philosophische Anthropologie an der Karl Landsteiner Privatuniversität. Psychotherapeut in Ausbildung unter Supervision, Integrative Gestalttherapie (ÖAGG). Program Manager für den Universitätslehrgang Psychotherapeutisches Propädeutikum an der Uni Wien (HOPP).

Email: florian.schmidberger@univie.ac.at

Literatur:

.....
Fuchs, T. (2015). Wege aus dem Ego-Tunnel. Zur gegenwärtigen Bedeutung der Phänomenologie. Deutsche Zeitschrift für Philosophie, 63 (5), S. 801-823.

.....
Fuchs, T., & Koch, S. (2014b). Embodied affectivity: on moving and being moved. *Frontiers in Psychology. Psychology for Clinical Settings* (5), S. 1-12.

.....
Gallagher, S., & Zahavi, D. (2012). The Phenomenological Mind. London: Routledge.

.....
Heidegger, M. (2001). Sein und Zeit. Tübingen: Niemeyer.

.....
Heidegger, M. (2006). Zollikoner Seminar. (M. Boss, Hrsg.) Frankfurt am Main: Klostermann.

.....
Joyce, P., & Sills, C. (2015). Gestalttherapeutische Kompetenzen für die Praxis. Bergisch Gladbach: Kohlhaage.

.....
Petzold, H. (1993). Der "TREE OF SCIENCE" als methahermeneutische Folie für Theorie und Praxis der Integrativen Gestalttherapie. In H. Petzold, Integrative Therapie. Modelle, Theorien & Methoden einer schulenübergreifenden Psychotherapie (Bd. Band 2, S. 383-514). Paderborn: Junfermann.

.....
Schigutt, R. (2004). Grundsätzliche Überlegungen zur gestalttherapeutischen Praxis. In M. Hochgerner, H. Hoffmann-Widhalm, L. Nausner, & E. Wildberger (Hrsg.), Gestalttherapie (S. 197-207). Wien: Facultas.

.....
Schmidsberger, F. (2010). Wozu Philosophie? Zur Eigenart, dem Vermögen, den Grenzen sowie der Relevanz der Philosophie. Ausgearbeitet an der Daseinsanalyse. Universität Wien: Diplomarbeit.

.....
Waldenfels, B. (1980). Der Spielraum des Verhaltens. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

.....
Zahavi, D. (2007). Phänomenologie für Einsteiger. Paderborn: Wilhelm Fink (UTB).

.....
Zinker, J. (2005). Gestalttherapie als kreativer Prozess. Paderborn: Junfermann.

Persönlichkeit und Burnout-Risiko im Lehrberuf. Eine quantitative Studie an 78 Pädagoginnen und Pädagogen in Wien und Niederösterreich.

Martina Fasslabend, Günter Dietrich

Abstract

Lehrkräfte zählen mittlerweile zu den am stärksten von Burnout betroffenen Berufsgruppen. Dies zeigen internationale und auch österreichische Forschungsberichte. Mit der Potsdamer Studie und ihrem Diagnoseinstrument AVEM konnten Schaaarschmidt und Fischer 2006 dokumentieren, dass für die Lehrerschaft eine ungünstigste Musterkonstellation im Umgang mit arbeitsbezogenen Anforderungen und Beanspruchungsverhältnissen besteht.

Die vorliegende Studie untersuchte in fünf unterschiedlichen Schultypen in Wien/NÖ mittels AVEM-Test die Bewältigungsmuster von 78 Lehrkräften. Über alle Schultypen hinweg wiesen die befragten LehrerInnen eine auffallend hohe Burnout-Gefährdung auf. Die teilnehmenden Lehrkräfte zeigten zudem eine hohe Resignationstendenz und eine gering ausgeprägte offensive Problembewältigung in ihrem Bewältigungsverhalten gegenüber Belastungen. Im AVEM-Bereich „Emotionen/Wohlbefinden“ mit den drei Dimensionen Erfolgserleben im Beruf, Erleben sozialer Unterstützung und Lebenszufriedenheit zeigten sich sehr niedrige Ergebniswerte. Das höchste Burnout-Risiko wiesen die jüngsten PädagogInnen auf. Es kann daher angenommen werden, dass die hohe Burnout-Gefährdung innerpsychisch auf die Faktoren Resignationstendenz, geringe offensive Problembewältigung, Erleben niedriger sozialer Unterstützung und geringe Lebenszufriedenheit zurückgeführt werden kann.

1. Einleitung

„600.000 Österreicher leiden an Burnout – 1,36 Millionen sind akut gefährdet“ titelte die Tageszeitung KURIER in ihrer Ausgabe vom 9.12.2017 anlässlich der Errichtung der ersten Burnout-Ambulanz im Wiener Rudolfinerhaus (Mauch, Musalek 2017). Drei Monate davor, am 12.09.2017, gibt die Gewerkschaft Öffentlicher Dienst (GÖD) gemeinsam mit dem österreichischen Sozialministerium und der Europäischen Agentur für Sicherheit und Gesundheitsschutz am Arbeitsplatz (EU-OSHA) bekannt, dass der Anteil an Burnout-gefährdeten PädagogInnen laut einer Belastungsstudie an Pflichtschulen von zehn auf zwölf Prozent gestiegen ist (GÖD 2017). Schon 2008 titelte die Wochenzeitschrift DIE ZEIT online, dass in Deutschland jährlich ca. 2000 Lehrkräfte

mit psychosomatischen Erkrankungen in Spezialkliniken behandelt werden (Hedderich 2014). Das Burnout-Thema im Zusammenhang mit Lehrpersonen hat seit den 1980iger Jahren in der Wissenschaft Konjunktur (Rothland 2013), was eine große Zahl empirischer, in erster Linie US-amerikanischer, Studien deutlich macht.

Die sich rasch wandelnde Gesellschaft hat die Schule und die Unterrichtssituation in den letzten zwei Jahrzehnten sukzessive verändert und die Anforderungen an die Lehrkräfte modifiziert. „In einem noch nie dagewesenen Ausmaß wirken gesellschaftliche Veränderungen in die Schule hinein“ (Eckinger 2005, S.11). LehrerInnen zählen mittlerweile zu den am stärksten von Burnout betroffenen Berufsgruppen (vgl. Schaarschmidt 2005, Schaarschmidt et.al. 1999). Die vielfältigen Herausforderungen und Belastungen des Lehrerberufs werden verstärkt nun auch in Österreich diskutiert. Insbesondere wegen des –mitbedingt durch die Flüchtlings- bzw. Immigrationsbewegung 2015 nach Österreich– häufig sehr hohen Anteils an SchülerInnen mit Deutsch als Fremdsprache in Pflichtschulen, werden die oft schwierigen Unterrichtsbedingungen immer wieder öffentlich thematisiert. Zusätzlich zu der bei SchülerInnen wie Eltern veränderten Haltung gegenüber Schule und Lehrkräften wirkt erschwerend, dass auch organisatorische Rahmenbedingungen im Schulsystem nicht mehr zeitgemäß erscheinen. Ebenso hinken die Ausbildung sowie die Auswahlverfahren für die angehenden Lehrkräfte den aktuellen Erfordernissen hinterher. Dass diese veränderten Bedingungen in Kombination mit den besonderen Charakteristika des Lehrerberufs zunehmend die Gesundheit der Lehrkräfte angreifen, zeigen internationale Studien ebenso wie die wenigen Forschungsberichte aus Österreich. „Speziell unter dem Gesichtspunkt der psychischen Belastung erfordert der Lehreralltag sehr viel mehr Kraft als der übliche Arbeitstag im Büro, an der Werkbank oder auch im Krankenhaus“ (Schaarschmidt 2005, S.15). Diese emotionale Kraft ist neben Fachwissen und didaktischem wie methodischem Können essentiell für eine erfolgreiche Unterrichtstätigkeit. LehrerInnen investieren viel Energie und bekommen wenig positive Rückmeldungen. Zusammen mit sozial-kommunikativen Anforderungen (Interaktionen mit Eltern, KollegInnen, Schulleitung) und physikalischen Stressoren (Lärm) bilden diese Faktoren eine Anforderungsstruktur, die die Bewältigungsmöglichkeiten stark strapaziert und auf lange Sicht die psychische Gesundheit der Betroffenen gefährdet (vgl. Dauber & Döring-Seipel 2010).

1.1. Unterrichtsqualität im Lehrerberuf

Das Kerngeschäft des Unterrichtens weist, wie Helmkes (2010) Auflistung von Merkmalen der Unterrichtsqualität deutlich zeigt, ein höchst komplexes Anforderungsspektrum auf und ist gleichzeitig eng verbunden mit Erziehungs-, Beratungs- und

Beurteilungsaufgaben (vgl. Rothland 2013). Helmke (2010) unterscheidet zehn zentrale Merkmale der Unterrichtsqualität, nämlich 1) Klassenführung, 2) Klarheit, Verständlichkeit und Strukturiertheit, 3) Konsolidierung und Üben, 4) Aktivierung, 5) Motivierung, 6) lernförderliches Klima, 7) SchülerInnenorientierung, 8) Umgang mit Heterogenität, 9) Angebotsvielfalt und 10) Kompetenzorientierung. Dazu kommen Spannungsverhältnisse aufgrund unterschiedlicher Erwartungshaltungen und oftmals widersprechende Anforderungen von Eltern- und SchülerInnenseite. Weitere Spannungsverhältnisse erzeugen die für den Lehrerberuf typischen Antinomien (vgl. Rothland 2013). Laut Helsper sind Antinomien als eine „Kontradiktion eines Satzes in sich oder zweier Sätze zueinander“ (Helsper 2004) zu definieren. Umgelegt auf den pädagogischen Alltag bedeutet dies, dass die Lehrkraft kontinuierlich mit unterschiedlichen Handlungsanforderungen konfrontiert ist, welche „gleichermaßen relevant sind und [...] beide Anspruch auf Gültigkeit erheben können“ (ebd.). Diese Spannungsverhältnisse können in der Praxis nie ganz aufgelöst werden: Zum Beispiel verlangt die Nähe-Distanz-Antinomie dem Lehrer einerseits Empathie gegenüber den Lernschwierigkeiten seiner SchülerInnen, andererseits aber auch eine professionelle Distanz, wenn es um die Leistungsbeurteilung geht. Das Vorhandensein dieser Antinomien bedeutet in der Praxis, dass die Arbeit einer Lehrkraft niemals einen objektiven Grad der Vollkommenheit erreichen kann.

Wenig Information über „die erzielten Effekte und die fehlenden Rückmeldungen über die langfristigen Folgen des schulischen Lehrens und des Unterrichts“ (Rothland 2013, S.25) sind ebenso charakteristisch für den Lehrerberuf wie der Umstand, dass sich Lehrkräfte ihre SchülerInnen nicht aussuchen können und umgekehrt. „Nicht zu unterschätzen sind auch die zu erbringenden Aufmerksamkeitsleistungen, die dadurch charakterisiert sind, dass ständig zugleich ein hohes Maß an fokussierter (auf den einzelnen Gegenstand oder Schüler gerichteter) und verteilter (auf das gesamte Geschehen in der Klasse bezogener) Aufmerksamkeit gefordert ist“ (Schaarschmidt 2005, S.15). Zur Berufssituation der LehrerInnen gehören zudem mangelnde Anerkennung und fehlende Karrieremöglichkeiten sowie die Tatsache, dass der messbare Lernerfolg nicht allein von der Unterrichtsqualität der Lehrkraft abhängt.

1.2. Belastungsfaktoren im Lehrerberuf

Zu den objektiven Arbeitsbedingungen des Lehrerberufes lässt sich eine Reihe von berufsspezifischen Belastungsfaktoren identifizieren, von denen offenbar ein gewisses gesundheitliches Gefährdungspotenzial ausgeht. Als Hauptbelastungsfaktoren werden genannt (vgl. Schaarschmidt 2006a, Dauber & Vollstädt 2002): Schwierige SchülerInnen, Disziplinlosigkeit, mangelnde Lernmotivation, permanente Einforderung der

Leistungsbereitschaft, große Klassen. Von bereits pensionierten Lehrkräften werden in der Studie von Dauber und Vollstädt (2002) folgende Belastungsfaktoren angeführt:

- die Fülle der Anforderungen, insbesondere Zunahme von Verhaltensauffälligkeiten bei Schülern immer mehr Erziehungsaufgaben
- zu viele Schüler(innen) in einer Klasse
- undisziplinierte Schüler
- große Leistungsunterschiede zwischen den Kindern und Jugendlichen
- sinkende Lernmotivation bei Schülerinnen und Schülern
- hoher Lärmpegel
- labiler Gesundheitszustand
- hoher Verantwortungsdruck
- zu wenig wirksame Sanktionsmöglichkeiten
- hoher Verwaltungsaufwand (Zunahme der administrativen Pflichten; generell zu viele Vorschriften und Vorgaben)
- hohe Pflichtstundenzahl / zu hohe wöchentliche Arbeitszeit.

Wie diese Belastungsfaktoren bewältigt werden, hängt nun wesentlich von den personalen Ressourcen und Kompetenzen ab, über die eine Lehrperson verfügt (vgl. Schaar-schmidt & Fischer 2001). Die Versicherungsanstalt öffentlich Bediensteter (2013, S.5) formuliert wie folgt: „Größter psychosozialer Risikofaktor ist der Umgang mit schwierigen Schülern und Schülerinnen. Lehrer und Lehrerinnen werden zwar häufig als Halbtagsjobber bezeichnet, ihr Beruf ist aber gerade in Bezug auf seine psychischen Herausforderungen eine sehr anstrengende und beanspruchende Tätigkeit. Dafür sprechen unter anderem das seit Jahren sinkende Frühpensionierungsalter bei Lehrerinnen und Lehrern und die häufig auftretenden psychischen bzw. psychosomatischen Schäden als Ursachen dieser krankheitsbedingten Frühpensionierung.“

1.3. Der Burnout-Begriff

"I've done too much for too many for too long with too little regard for myself" (Bergner 2004). Burnout ist eine sich schleichend entwickelnde Erkrankung mit einer Vielzahl von Symptomen, die von den Betroffenen am Beginn zumeist ignoriert werden. Die Vielfalt von über 100 unspezifischen Symptomen, an denen Betroffene leiden können, reicht von Alpträumen und Aggressionen über Einsamkeit und Muskelverspannungen bis hin zu Hoffnungslosigkeit und Verzweiflung. Somatische Beschwerden, vor allem Rückenschmerzen und Schlafstörungen, sind häufige Begleitzeichen des Burnout-Syndroms. Die Diagnostik von Burnout ist jedoch schwierig, da die differenzialdiagnostische Abgrenzung zu anderen Störungsbildern wegen Symptomüberschneidungen (wie z.B. zu Depression) komplex ist. Das größte Problem für eine fundierte Erforschung von Burnout ist das Fehlen einer einheitlichen handhabbaren Definition

(vgl. Burisch 2006), weshalb es eine Vielfalt von Begriffserklärungen und Auslegungen gibt. Für die Weltgesundheitsorganisation (WHO) ist Burnout keine eigenständige Krankheit. Im ICD-10 wird Burnout als Zusatzdiagnose zur näheren Bestimmung eines Krankheitsbildes festgelegt. Die österreichische Sozialversicherung geht davon aus, dass Burnout häufig mit den ICD-Diagnosen Z73 (Neurasthenie) und Z76 (Personen, die das Gesundheitswesen aus sonstigen Gründen in Anspruch nehmen) verschlüsselt diagnostiziert wird, „wobei auch eine Verschlüsselung mit anderen ICD-Codes möglich ist“ (Schneider & Dreer 2013, S.28). Schaufeli und Enzmann schlagen nach dem Studium zahlreicher Burnout-Definitionen schließlich folgende synthetische Definition von Burnout (1998, S.36) vor: „Burnout is a persistent, negative, work-related state of mind in "normal" individuals that is primarily characterised by exhaustion, which is accompanied by distress, a sense of reduced effectiveness, decreased motivation, and the development of dysfunctional attitudes and behaviours at work. This psychological condition develops gradually but may remain unnoticed for a long time for the individual involved. It results from a misfit between intentions and reality at the job. Often burnout is self-perpetuating because of inadequate coping strategies that are associated with the syndrome.“ Diese Definition übersetzt Burisch (2006, S.19) folgendermaßen: Nach Schaufeli und Enzmann (1998, S.36) ist Burnout „ein dauerhafter, negativer, arbeitsbezogener Seelenzustand “normaler” Individuen. Er ist in erster Linie von Erschöpfung gekennzeichnet, begleitet von Unruhe und Anspannung (distress), einem Gefühl verringerter Effektivität, gesunkener Motivation und der Entwicklung disfunktionaler Einstellungen und Verhaltensweisen bei der Arbeit.“

Frühe wesentliche wissenschaftliche Veröffentlichungen zum Thema Burnout stammen von Freudenberg (1974), Cherniss (1980) und Maslach (1982, Maslach & Jackson 1981). Die Beobachtungen von Erschöpfung, Ermüdung und somatischen Beschwerden des amerikanischen Psychoanalytikers Freudenberg (1974) markieren den eigentlichen Ausgangspunkt der Beschäftigung mit dem Ausbrennen im Berufsalltag (vgl. Stöckli 2000). Freudenberg definiert Burnout als „Energieverschleiß, eine Erschöpfung aufgrund von Überforderung, die von innen oder von außen – durch Familie, Arbeit, Freunde, Liebhaber, Wertesysteme oder die Gesellschaft – kommen kann und einer Person Energie, Bewältigungsmechanismen und innere Kraft raubt. Burnout ist ein Gefühlszustand, der begleitet ist von übermäßigem Stress und der schließlich persönliche Motivationen, Einstellungen und Verhalten beeinträchtigt“ (Freudenberg 1994, S.27). Freudenberg sieht vor allem jene Menschen Burnout-gefährdet, die viel von sich und anderen erwarten, eine hohe Arbeitsleistung erbringen und in einem sozialen Berufsfeld tätig sind. Der persönlichkeitszentrierte Ansatz, wie ihn Freudenberg

vertritt, konzentriert sich auf die Person und das Ungleichgewicht zwischen hohen idealistischen Zielen und der Realität. Die Betroffenen sind oft hoch motiviert und in ihrem Arbeitsbereich sehr engagiert. Und sie streben nach Anerkennung durch ihre Leistungen. Zu geringe Anerkennung oder gar Ablehnung führen zu wachsender Frustration und körperlichen Beschwerden.

Eine einflussreiche empirische Forschungsphase wird in der Folge von der Sozialpsychologin Christina Maslach eingeleitet. Während Freudenberger vor allem Persönlichkeitsmerkmale im Zusammenhang mit der Entstehung von Burnout sah, bezog Maslach als Sozialpsychologin vorwiegend Arbeitsfaktoren wie das Arbeitsumfeld und die Arbeitsbedingungen zur Erklärung des Burnout-Phänomens mit ein (vgl. Maslach, Leiter 2001). Christina Maslach sieht die Ursache für Burnout in den sozialen, arbeits- und organisationspsychologischen Strukturen. Das Burnout-Syndrom ist so eine Reaktion auf chronische Stressoren im Beruf und in erster Linie eine Folge klientenbezogener Stressoren: „places the individual stress experience within a larger organizational context of people’s relation to their work“ (Maslach et al. 2001, S.397). Auch Maslach bestätigt den deutlichen Zusammenhang zwischen der Burnout-Entstehung und der emotional belastenden Arbeit mit Menschen, wie z.B. PflegerInnen und LehrerInnen. Maslach kommt in der Weiterentwicklung ihres Modells zu drei Hauptkriterien des Burnout-Syndrom: emotionale Erschöpfung, Depersonalisierung und reduzierte Leistungsfähigkeit. Über diese drei Komponenten von Burnout herrscht heute weitestgehend wissenschaftlicher Konsens.

Cherniss (1980) erweiterte die bestehenden Ansätze um historische, kulturelle und gesellschaftliche Faktoren. Sein Burnout-Modell orientiert sich an klassischen stresstheoretischen Ansätzen. Er definiert Stress als Ungleichgewicht zwischen Anforderungen und Ressourcen. Arbeitsumfeld und Arbeitsorganisation sind für ihn die ausschlaggebenden Burnout-Determinanten. Äußere Faktoren wie ständige Arbeitsüberlastung, Mobbing, unklare Aufgaben, Unfairness und ein Mangel an Anerkennung können – je nach individuellen Stressbewältigungsmöglichkeiten – zu Burnout führen.

1.3.1. Das arbeitspsychologische Testmodell AVEM

AVEM ist ein psychologisches Instrument zur interventionsbezogenen Diagnostik beruflichen Bewältigungsverhaltens (vgl. Schaarschmidt 2006, Schaarschmidt & Fischer 2003). AVEM steht für Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster und wurde von Schaarschmidt und Fischer 1996 erstmalig publiziert. Das Verfahren erlaubt Aussagen über das gesundheitsförderliche oder gesundheitsschädigende Verhalten und Erleben einer Person im Zuge der Bewältigung von beruflichen Anforderungen. Schaarschmidt wendet sich mit diesem Verfahren von den belastungs- und symptomorientierten Ansätzen bisheriger Burnout-Tests ab und untersucht im Sinne des

salutogenetischen Prinzips in wieweit die individuellen wie sozialen Ressourcen und Schutzfaktoren, die für die gesundheitsförderliche Bewältigung beruflicher Belastungen notwendig sind, in der Persönlichkeitsstruktur vorhanden sind. Damit lassen sich persönlichkeitspezifische Muster des arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens identifizieren, die den Rückschluss sowohl auf gesundheitsförderliche als auch gesundheitsgefährdende Beanspruchungsverhältnisse ermöglichen (Schaarschmidt 2006). Das Ziel dieses Verfahrens liegt in der Frühdiagnostik von Burnout-begünstigenden Haltungen und der Veränderbarkeit derselben. Wenn persönliche Dispositionen frühzeitig aufgedeckt werden, können mit rechtzeitigen Interventionen gesundheitliche Folgen vermieden werden. „Messungen mit diesem Verfahren können als zuverlässig und valide eingestuft werden“ (Schneider & Dreer 2013, S.2). Das AVEM-Verfahren ist ein Fragebogen mit 66 Items, die 11 Dimensionen arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens umfassen. Diese 11 Dimensionen können wiederum drei in Bezug auf die Gesundheit wesentlichen Bereichen zugeordnet werden, nämlich Arbeitsengagement, Widerstandsfähigkeit und Emotionen:

Engagement: 1) Bedeutsamkeit der Arbeit, 2) Beruflicher Ehrgeiz, 3) Verausgabungsbereitschaft, 4) Perfektionsstreben

Widerstandsfähigkeit: 5) Distanzierungsfähigkeit gegenüber der eigenen Arbeit, 6) Resignationstendenz gegenüber Misserfolgen, 7) offensive Problembewältigung, 8) innere Ruhe und Ausgeglichenheit

Emotionen: 9) berufliches Erfolgserleben, 10) Lebenszufriedenheit 11) Erleben von sozialer Unterstützung.

Die Werte für die einzelnen 11 Dimensionen wurden in der Testentwicklung mittels Clusteranalyse zu vier Faktoren zweiter Ordnung zusammengefasst, die die Autoren als stabile und replizierbare Grundmuster des Verhaltens und Erlebens gegenüber der Arbeit beschreiben (vgl. Schaarschmidt 2005, S.24). Während die Muster G – für Gesundheit bei einem aktiven und positiven Bewältigungstyp – und S – für Schonung im Sinne von Freizeitorientierung bei intakter Stressbewältigung – keine gesundheitliche Gefährdung im Sinne eines möglichen „ Ausbrennens“ aufweisen, sind die Risikomuster A – für Anstrengung im Hinblick auf eine beginnende Burnout-Gefährdung – und B – permanente Herausforderung mit Hinweisen auf aktuelle Gefährdung – als Burnout-gefährdet anzusehen. Insbesondere der Umgang mit beruflichen Belastungen mit dem Bewältigungsmuster B trägt ein hohes Burnout-Risiko in sich. *„Ein stark ausgeprägtes Risikomuster B entspricht in seiner Symptomatik den letzten Stadien eines Burnout-Prozesses, aber es kann nur dann als Ausdruck eines Burnout-Syndroms verstanden werden, wenn ein Muster A vorangegangen ist. Denn es gibt auch andere zu*

B führende Verläufe“ (Schaarschmidt 2012, S.9). Die Stresskompetenz wird im AVEM-Verfahren zwar nicht direkt gemessen; es bildet jedoch den Aspekt der Stresskompetenz mit den Faktoren der Widerstandskraft, wie zum Beispiel Offensive Problembewältigung und Distanzierungsfähigkeit, ab.

Bei den beiden Risikomustern A und B treten in den Untersuchungen Schaarschmidts psychische und körperliche Erkrankungen wesentlich häufiger auf als bei den Mustern G und S. Daher kann die Summe der beiden Risikomuster als ein Indikator für eine Berufsbelastung betrachtet werden, der ebenfalls auf mögliche gesundheitliche Folgen hinweist. „Für beide Risikomuster, insbesondere aber für B, liegen die jeweils höchsten Grade des Beschwerdeerlebens vor“ (Schaarschmidt 2005, S.32). Die körperlichen Beschwerden sind bei den Risikomustern A und B sehr ähnlich: Kopf- und Verspannungsschmerzen, Herz- Kreislauf- und Magenbeschwerden. Bei Risikomuster B hingegen leiden Betroffene weit mehr unter Erschöpfung, Leistungsinsuffizienz und Selbstwertbeeinträchtigung. Als durchgängige Tendenz zeigt sich ebenfalls, dass Personen des Musters G die günstigsten und die Personen des Musters B die ungünstigsten Selbsteinschätzungen vornehmen. Letztere bescheinigen sich in deutlichem Maße auch Kompetenzdefizite (vgl. Schaarschmidt 2005).

1.4. Daten zur Beanspruchung im Lehrerberuf

Auch wenn sich im Lehrerberuf einige spezifische, gesundheitsbeeinträchtigende, Belastungsfaktoren im Rahmen der Tätigkeit feststellen lassen, so bedeutet dies nicht, dass Lehrpersonen die gleichen Stresszustände bzw. die gleiche Belastung erleben. Vielmehr scheint es in starkem Maße von der Lehrperson und ihren individuellen Ressourcen und Kompetenzen sowie subjektiven Bewertungs- und Verarbeitungsweisen abzuhängen, ob die berufliche Anforderungssituation zu einer chronischen Stressbelastung führt oder aber ohne nennenswerte gesundheitliche Einschränkungen konstruktiv bewältigt werden kann (vgl. McCarthy et.al. 2006, Dauber & Döring-Seipel 2010). So zeigen die Studien von Schaarschmidt (2005) und Dauber & Döring-Seipel (2010), dass die inneren Haltungen und Einstellungen der Lehrkräfte offenbar entscheidend dazu beitragen, ob eine objektive Anforderung im Schulalltag subjektiv als Belastung erlebt wird oder nicht. Dem arbeitsbezogenen Verhalten und dem Umgang der einzelnen Lehrkraft mit Belastungen kommt daher eine besondere Relevanz zu. Als Personenfaktoren, die für Burnout anfällig machen, listet die oberösterreichische Gebietskrankenkasse auf: hohe Bedeutsamkeit der Arbeit, hohe Motivation, hohes Engagement, Ehrgeiz und Perfektionsstreben. mangelhafte Distanzierungsfähigkeit sowie fehlende Ruhe und Ausgeglichenheit (OÖGKK o.J., S.16). Für Dauber & Döring-Seipel hingegen steigt das Risiko, körperlich oder psychisch zu erkranken, wenn sich schulische Aufgaben zu einem hohen Ausmaß empfundener Belastung

kumulieren und die auftauchenden Schwierigkeiten mit einer passiv getönten, resignativ-grüblerisch-konsumierenden Haltung beantwortet werden (vgl. Dauber & Döring-Seipel 2010). Dass die kognitiven Bewertungsprozesse einer Person eine entscheidende Rolle für die Entstehung von Stresszuständen spielen und zur Entstehung von „psychischem Stress“ beitragen, formulieren Lazarus & Folkman wie folgt: „... a particular relationship between the person and the environment that is appraised by the person as taxing or exceeding his or her resources and endangering his or her well-being“ (Lazarus & Folkman, 1984, S.19). Die subjektive Einschätzung eines Ereignisses in einem primären Bewertungsprozess und die Beurteilung der eigenen Ressourcen in einem sekundären Bewertungsprozess kennzeichnen sein transaktionales Stressmodell. Ob eine bestimmte Transaktion zwischen Person und Umwelt als stresshaft wahrgenommen wird oder nicht ist somit das Ergebnis eines kognitiven Bewertungsprozesses.

1.4.1. Deutschsprachige Studien zu Burnout bei Lehrkräften

"LehrerIn 2000" ist die erste Studie, die umfassende Aussagen über Arbeitszeit, Arbeitszufriedenheit und Belastungen der LehrerInnen an Österreichs Schulen erlaubt und wurde von Wentner & Havranek (2000) im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur, gemeinsam mit dem Bundesministerium für öffentliche Leistung und Sport sowie der Gewerkschaft Öffentlicher Dienst durchgeführt. 6861 Lehrkräfte nahmen an der Fragebogenerhebung zu Arbeitszufriedenheit und Beanspruchungen im Beruf teil. 100 LehrerInnen, die den Fragebogen retourniert hatten, wurden zusätzlich am Allgemeinen Krankenhaus Wien von Arbeitsmedizinern im Hinblick auf ihre berufsspezifischen Belastungen und daraus resultierende physische und psychische Beschwerden untersucht.

„Die arbeitsmedizinisch-psychologische Untersuchung ergab, dass LehrerInnen subjektiv eine Reihe von Belastungen wahrnehmen, die ernst zu nehmen sind, da sie ein Risiko für das psychische Wohlbefinden darstellen. 60 % der Befragten haben mangelnde Disziplin der SchülerInnen, 19 % den Kontakt mit den Eltern und 18 % ein schlechtes Berufsimago als Belastung angegeben“ (Wentner & Havranek 2000, S.16).

Austrian Teacher Health Survey (ATHS) 2006: An dem ersten Austrian Teacher Health Survey 2006 haben insgesamt 2.498 Lehrpersonen aus 317 österreichischen Schulen teilgenommen (Rücklaufquote 70,4 %). In der Befragung wurden Daten zur selbsteingeschätzten Gesundheit, zu gesundheitlichen Beschwerden und zum Burnout-Geschehen österreichischer Lehrkräfte erfasst. Rund 9 % der österreichischen Sekundarschullehrer berichten über eine weniger gute oder schlechte Gesundheit. Rund 41 % leiden an mehrmals wöchentlich auftretenden Beschwerden. Von einem erhöhten Burnout-Risiko bzw. von Burnout sind 18 % betroffen. Dies gilt vermehrt für ältere Lehrkräfte (vgl. Griebler 2012).

Austrian Teacher Health Survey 2010: Es ist dies der zweite Forschungsbericht zum Gesundheitszustand und -verhalten österreichischer Lehrkräfte, der im Rahmen der WHO-Studie Health-Behaviour in School-aged Children 2010 vom Ludwig Boltzmann Institut Health Promotion Research erstellt wurde. Die 3753 Lehrer/innen wurden unter anderem gefragt, wie sie ihren Gesundheitszustand im Allgemeinen beschreiben. Über die Altersgruppen hinweg geben 91 % der Lehrkräfte eine gute, sehr gute oder ausgezeichnete Gesundheit an. Der vergleichbare Wert in der etwa gleichaltrigen österreichischen Gesamtbevölkerung beträgt laut Daten aus der Gesundheitsbefragung der Statistik Austria 84 % (vgl. Rendi-Wagner 2013). Bei der Frage nach Beschwerden gaben 52,6 % an regelmäßig unter Beschwerden zu leiden: 33,1 % regelmäßig unter Müdigkeit bzw. Erschöpfung, 63,1 % gelegentlich unter Energie- und Antriebslosigkeit und 56,4 % unter Gereiztheit und schlechter Laune (Hofmann et.al. 2012, S.25). Diese Zahlen belegen, dass LehrerInnen unter Gesundheit vorwiegend den medizinischen Aspekt verstehen, welcher sich auf körperliche Funktionsstörungen beschränkt. Psychische und soziale Aspekte, wie sie der WHO-Gesundheitsbegriff umfasst, fallen nicht darunter. Noch auffälliger ist die Diskrepanz bei der Bewertung von Gesundheit und psychischem Erleben des Lehrerberufs. Getrennt vom gesundheitlichen Zustand wird in einem eigenen Kapitel das psychische Erleben des Lehrerberufs untersucht. Von dem ursprünglich 22 Items umfassenden Erhebungsinstrument Maslach Burnout Inventory werden ausschließlich jene neun abgefragt, die die Emotionale Erschöpfung erfassen, mit dem Ergebnis: Ein Drittel der Lehrkräfte älter als 50 Jahre zeigt sich als hoch emotional erschöpft (Hofmann et.al. 2012, S.34). Nicht erhoben wurden bei dieser Untersuchung die Dehumanisierungstendenzen und die reduzierte Leistungsfähigkeit, so wie es Maslach in ihrem Instrumentarium zur Erfassung von Burnout vorsieht. *„Daneben wurden die Lehrkräfte auch befragt, ob und wie oft sie unter bestimmten Beschwerden leiden. Am häufigsten klagen sie mit 33,1 % über regelmäßige Erschöpfungszustände. Gleich dahinter folgen (in Übereinstimmung mit den erhobenen Krankheiten) Schmerzen im Skelettsystem wie Nacken- und Schulterschmerzen (22,5%), sowie Rücken- und Kreuzschmerzen (20,5%). Mit jeweils knapp über 10 % treten außerdem regelmäßige Schlafprobleme, Nervosität, Antriebslosigkeit und Gereiztheit auf“* (Rendi-Wagner 2013).

Im Rahmen der Studie TALIS-Teaching and Learning International Survey (Bifie 2008) wurden in einem OECD-Programm LehrerInnen in 20 europäischen Ländern über Arbeitsbedingungen, Unterrichtsmethoden, Einstellungen und Schulressourcen befragt. Ziel von TALIS „ist die Bereitstellung von relevanten internationalen Indikatoren und Analysen über Lehrer/innen und die Rahmenbedingungen ihrer Arbeit“ (Bifie 2008). An der 2008 durchgeführten Studie beteiligten sich 4300 Lehrer

und Lehrerinnen sowie die Schulleitungen von 248 Schulen in Österreich. Lehrerbeurteilung, ihre Haltungen, Methoden und Einstellungen sowie Schulevaluation sind die Kernbereiche dieser Befragung mit einem abschließenden Vergleich der teilnehmenden Länder. Auf die psychische/gesundheitliche Befindlichkeit der Lehrkräfte geht diese Studie wenig ein; einzig Selbstwirksamkeit und Arbeitszufriedenheit werden abgefragt. „Die Lehrer/innen in Österreich sowie im internationalen Vergleich schätzen sich als sehr selbstwirksam ein (Österreich und OECD-/EU-Schnitt: 91 Prozent); neun von zehn Lehrkräften stimmen der Aussage „Alles in allem bin ich mit meiner Arbeit zufrieden“ eher oder ganz zu (Österreich: 93 Prozent; OECD-/EU-Schnitt: 90 Prozent)“ (Bifie 2008).

Die Potsdamer Lehrerstudie wurde von Schaarschmidt und Fischer im Auftrag und mit Unterstützung des Deutschen Beamtenbundes und seiner Lehrgewerkschaften 2000-2006 durchgeführt, mit dem Ziel, Daten zur Belastungssituation und zur psychischen Gesundheit von Lehrkräften zu erheben. In der ersten Phase (2000-2003) stand die genaue Analyse von Belastungssituationen und die Erhebung der psychischen Gesundheit von Lehrkräften (auch im Vergleich mit anderen Berufsgruppen) im Vordergrund der Untersuchung; in der zweiten Phase (2003-2006) wurden Maßnahmen und Unterstützungsangebote erprobt, die zu einer Belastungsreduktion führen sollten (vgl. Schaarschmidt 2006a). Mittels AVEM-Verfahren wurden die persönlichen Muster des arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens der beteiligten Lehrkräfte erfasst und den vier AVEM Bewältigungsmustern- Muster G (Gesundheit), Muster S (Schonung), Risikomuster A (hohe Anstrengung), Risikomuster B (permanente Überforderung) -zugeordnet. Insgesamt nahmen 16000 Personen an der Studie teil, darüber hinaus in der ersten Etappe etwa 1500 LehrerInnen aus anderen Ländern sowie annähernd 8000 Vertreter anderer Berufe zu Vergleichszwecken. Aus Österreich beteiligten sich 382 Lehrkräfte.

Die Studie brachte folgende Ergebnisse:

- Im Vergleich mit anderen Berufsgruppen zeigt sich, dass für die Lehrerschaft die ungünstigste Musterkonstellation besteht. Auf der einen Seite ist der Anteil des wünschenswerten G-Musters sehr gering (17%), auf der anderen Seite kommen die Risikomuster A und B außerordentlich häufig vor (mit je 30%). Vor allem mit dem hohen Anteil des, durch Resignation und Erschöpfung gekennzeichneten, B-Musters hebt sich die Berufsgruppe der LehrerInnen deutlich von den anderen ab.
- Ein Vergleich nach den Regionen innerhalb Deutschlands lässt erkennen, dass landesweit kritische Beanspruchungsverhältnisse vorliegen, d.h. regionale Unterschiede nur wenig zu Buche schlagen.

- Auch für die *Schulformen* können keine nennenswerten Unterschiede ausgemacht werden.
- Sehr deutlich treten allerdings Abhängigkeiten vom *Geschlecht* hervor. Die Geschlechtsunterschiede fallen dabei immer zum Nachteil der Frauen aus. Für sie liegen durchgehend die höheren Anteile in den Risikomustern vor (sowohl in A als auch in B).
- Eine Betrachtung nach dem *Alter* lässt erkennen, dass eine progressive Verschlechterung der Beanspruchungssituation über die Berufsjahre stattfindet, wobei diese Tendenz noch sehr viel mehr für die Frauen als für die Männer gilt.
- Einbezogen wurden auch *Lehramtsstudierende* und *Referendare* (Anwärter auf das Lehramt). Für beide Gruppen gilt, dass der Anteil des Risikomusters B (je 25%), vor allem aber der des S-Musters (mit 31 bzw. 29%) hoch ist. Damit zeigen sich ungünstige Voraussetzungen bereits vor Berufsbeginn.
- Als die am stärksten *belastenden Bedingungen* werden von den Lehrkräften aller Schulformen problematisches Schülerverhalten, zu große Klassen und eine zu hohe Stundenzahl genannt.
- Mit ebenso großer Übereinstimmung sehen die Lehrerinnen und Lehrer das Erleben sozialer Unterstützung im Kollegium und durch die Schulleitung als die wichtigste *entlastende Bedingung*.

Im Rückblick nach 10 Jahren auf die Potsdamer Studie bezeichnete Schaarschmidt die Musterkonstellation im Lehrerberuf als besonders problematisch. Dabei ist vor allem der relativ hohe Anteil des Risikomusters B und der geringe Anteil des erstrebenswerten Musters G hervorzuheben. „Heutige Ergebnisse weisen darauf hin, dass sich der B-Anteil nicht verringert und der G-Anteil nicht erhöht hat. Veränderungen lassen sich dagegen für die Muster S und A feststellen. Für ersteres ist ein Anstieg, für letzteres eine Abnahme zu verzeichnen“ (Schaarschmidt 2016).

2. Methode

Die vorliegende Untersuchung fokussiert auf die Forschungsfrage, wie stark Burnoutgefährdet die Lehrkräfte an Österreichs Schulen sind. Dazu sollen die erhobenen Daten mit den Vorstudien und insbesondere der Potsdamer Lehrerstudie von 2003 verglichen werden, die ebenfalls das Mustermodell AVEM verwendet hat. Das Forschungsdesign wurde als schriftliche Befragung von Lehrpersonen an Schulen im ländlichen und im großstädtischen Raum angelegt. Dazu wurden vier Schulen im Bundesland Niederösterreich und eine Schule in Wien ausgewählt. Das Untersuchungsmaterial setzt sich aus dem Beziehungsfragebogen Relationship Questionnaire (Bartholomew & Horowitz 1991) in den Formen RQ 1 und RQ 2, dem AVEM-Fragebogen (Schaarschmidt & Fischer 2003) in der Langfassung mit 66 Items sowie einem

allgemeinen Frageteil mit 8 demographischen Fragen zusammen. Die Zeitspanne zum Ausfüllen des Fragebogens lag bei 20-30 Minuten. In einem Begleitschreiben wurde jede Lehrkraft über die vorliegende Untersuchung informiert. Mit der Erhebung der im Test AVEM unterschiedenen Burnout-Gefährdungsmuster wurden bei den Lehrpersonen Zusammenhänge mit den Variablen Alter, Geschlecht, Schultyp und Unterrichtsfach untersucht. Die Beziehungsfragebögen RQ1 und RQ2 wurden für eine weitere Forschungsfrage, die in einer gesonderten Veröffentlichung dargestellt wird, ausgewertet (Fasslabend 2018).

2.1. Durchführung der Untersuchung und Messinstrument

Die Fragebögen wurden von den Direktionen der Schulen an die Lehrkräfte weitergeleitet und, um die Anonymität zu gewährleisten, von den teilnehmenden Lehrpersonen in einem verschlossenen Kuvert in eine Sammelbox geworfen. Die Befragung fand von Mai bis September 2016 statt. Fünf Schulen in Wien und Niederösterreich nahmen teil. Es handelt sich um eine Volksschule, eine Neue Mittelschule, eine Allgemeinbildende Höhere Schule, ein Oberstufengymnasium und eine Handelsakademie. Insgesamt retournierten 78 Lehrkräfte vollständig ausgefüllte, auswertbare Fragebögen. Als wesentliches Erhebungsinstrument kam das Testverfahren AVEM (Schaarschmidt & Fischer 2003) mit 66 Items zum Einsatz. Damit können 4 Gruppen homogener Profile bzw. Typen unterschieden werden: Typ G, der am ehesten dem Gesundheitstyp entspricht, Typ S, der schonungs- und freizeitorientiert ist und ein intaktes Bewältigungsverhalten aufweist, Risikotyp A, der durch ein überhöhtes Engagement gekennzeichnet ist und Risikotyp B, der durch Resignation, Motivationseinschränkung, herabgesetzte Widerstandsfähigkeit und Unzufriedenheit belastet erscheint.

2.2. Datenanalyse und Stichprobe

Die deskriptiv- und inferenzstatistischen Analysen wurden mit der Statistiksoftware IBM SPSS 20 durchgeführt, das Signifikanzniveau im Rahmen der hypothesentestenden Analysen wurde bei $\alpha = 5\%$ festgelegt. Die Auswertung erfolgte für das Verfahren AVEM auf Basis der österreichischen Normstichprobe für LehrerInnen gemäß dem Testmanual. Es konnten 78 vollständige Fragebögen von Lehrkräften in fünf verschiedenen Schultypen für die Erhebung der arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmusters ausgewertet werden, davon 64 Lehrerinnen und 14 Lehrer. Den geringsten Anteil an männlichen Lehrkräften hatten die Volksschule mit nur einem Lehrer und die NMS mit zwei männlichen Lehrkräften. Die Verteilung unter Berücksichtigung von Geschlecht und Schultyps zeigt Tabelle 1.

Geschlecht Lehrkraft		Schultyp				
		NMS	AHS	HAK/HAS	VS	
weiblich	Anzahl	10	21	21	12	64
	%	15,6 %	32,8 %	32,8 %	18,8 %	100,0 %
männlich	Anzahl	2	6	5	1	14
	%	14,3 %	42,9 %	35,7 %	7,1 %	100,0 %
Gesamt	Anzahl	12	27	26	13	78
	%	15,4 %	34,6 %	33,3 %	16,7 %	100,0 %

Tabelle 1. Häufigkeiten und Anteilswerte von weiblichen und männlichen Lehrkräften in den untersuchten Schultypen

Mit 27 Probanden waren die AHS Lehrkräfte und mit 26 Probanden die HAK/HAS Lehrkräfte zwei etwa gleich große Gruppen. NMS und VS stellten mit 12 bzw. 13 Probanden halb so viele Teilnehmer. 45 Lehrkräfte (58%) waren über vierzig Jahre, 33 (42%) unter vierzig Jahre alt. Auffallend ist, dass unter den Volksschul-Lehrkräften der Anteil von unter 40-Jährigen 77 % beträgt und es gleichzeitig keine Lehrkraft in der Gruppe der über 50 Jährigen gab. Die Verteilung der Alterskategorien der Probanden bezüglich der Schultypen zeigt Tabelle 2.

Schultyp	Alterskategorie					
		21 – 30	31 – 40	41 – 50	51 – 65	
NMS	Anzahl	1	3	3	5	12
	%	8,3 %	25,0 %	25,0 %	41,7 %	100,0 %
AHS	Anzahl	6	5	10	6	27
	%	22,2 %	18,5 %	37,0 %	22,2 %	100,0 %
HAK/HAS	Anzahl	1	7	7	11	26
	%	3,8 %	26,9 %	26,9 %	42,3 %	100,0 %
VS	Anzahl	4	6	3	0	13
	%	30,8 %	46,2 %	23,1 %	0,0 %	100,0 %
Gesamt	Anzahl	12	21	23	22	78
	%	15,4 %	26,9 %	29,5 %	28,2 %	100,0 %

Tabelle 2. Häufigkeiten und Anteilswerte von Lehrkräften nach Schultypen und Alter

3. Ergebnisse

3.1. Darstellung der AVEM-Muster

Insgesamt kam es zu einem deutlichen Überwiegen der Ausprägung für den Risikotyp B, der bei 86,1 % der Teilnehmenden zu beobachten war. Bei 9,6 % der Untersuchungspersonen zeigte sich Risikotyp A. Keine Person entsprach dem Gesundheitstyp G, das schonungsorientierte Muster S war in der untersuchten Stichprobe mit 4,2 % nur sehr gering anzutreffen.

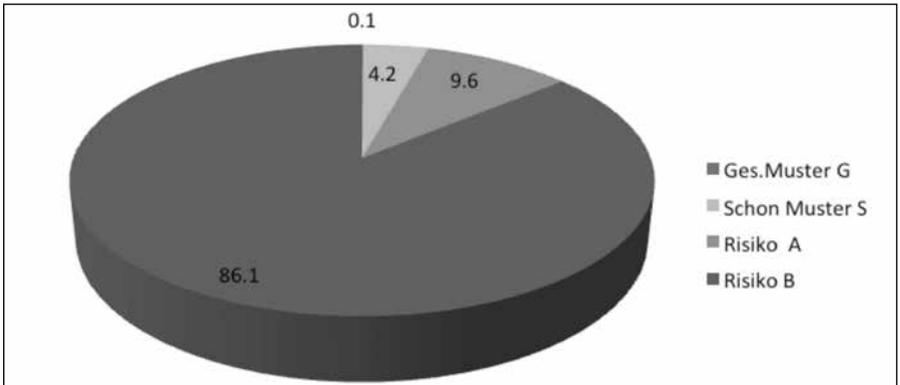


Abbildung 1: Durchschnittliches intraindividuelles Typenprofil (n = 78)

Die nachfolgenden Tabellen zeigen die Verteilung der Typen- bzw. Musterzugehörigkeit in Abhängigkeit von Geschlecht, Schultyp, Lebensalter sowie Dienstalter:

Geschlecht		Typenzugehörigkeit			Gesamt
		S	A	B	
weiblich	Anzahl	3	7	54	64
	% innerhalb von Geschlecht	4,7%	10,9%	84,4%	100,0%
männlich	Anzahl	0	1	13	14
	% innerhalb von Geschlecht	0,0%	7,1%	92,9%	100,0%
Gesamt	Anzahl	3	8	67	78
	% innerhalb von Geschlecht	3,8%	10,3%	85,9%	100,0%

Tabelle 3: Musterverteilung nach Geschlecht

In der Untersuchung zeigt sich, dass sich die männlichen Lehrkräfte auf die beiden Risikomuster A und B verteilen und dass das Risikomuster B bei ihnen mit stärker ausgeprägt ist als bei ihren weiblichen Kolleginnen.

Schultyp		Typenzugehörigkeit			Gesamt
		S	A	B	
NMS	Anzahl	0	3	9	12
	% innerhalb von Schultyp	0,0 %	25,0 %	75,0 %	100,0 %
AHS	Anzahl	1	3	23	27
	% innerhalb von Schultyp	3,7 %	11,1 %	85,2 %	100,0 %
HAK/ HAS	Anzahl	2	2	22	26
	% innerhalb von Schultyp	7,7 %	7,7 %	84,6 %	100,0 %
VS	Anzahl	0	0	13	13
	% innerhalb von Schultyp	0,0 %	0,0 %	100,0 %	100,0 %
Gesamt	Anzahl	3	8	67	78
	% innerhalb von Schultyp	3,8 %	10,3 %	85,9 %	100,0 %

Tabelle 4: Musterverteilung nach Schultyp

Die Verteilung zwischen den einzelnen Schultypen zeigt die höchste Ausprägung des Typ B in der beteiligten Volksschule, der niedrigste Prozentwert für Typ B wurde bei den Lehrkräften der NMS vorgefunden.

Altersstufen (in Jahren)		Typenzugehörigkeit			Gesamt
		S	A	B	
21 – 30	Anzahl	0	0	12	12
	% innerhalb von Alterskategorie	0,0 %	0,0 %	100,0 %	100,0 %
31 – 40	Anzahl	0	1	20	21
	% innerhalb von Alterskategorie	0,0 %	4,8 %	95,2 %	100,0 %
41– 50	Anzahl	0	4	19	23
	% innerhalb von Alterskategorie	0,0 %	17,4 %	82,6 %	100,0 %
51 – 65	Anzahl	3	3	16	22
	% innerhalb von Alterskategorie	13,6 %	13,6 %	72,7 %	100,0 %
Gesamt	Anzahl	3	8	67	78
		3,8 %	10,3 %	85,9 %	100,0 %

Dienstjahre Kategorie		Typenzugehörigkeit			Gesamt
		S	A	B	
5–15 Jahre	Anzahl	0	1	35	36
	% innerhalb von Dienstjahre Kategorie	0,0 %	2,8 %	97,2 %	100,0 %
16–25 Jahre	Anzahl	1	3	17	21
	% innerhalb von Dienstjahre Kategorie	4,8 %	14,3 %	81,0 %	100,0 %
26–35 Jahre	Anzahl	2	2	9	13
	% innerhalb von Dienstjahre Kategorie	15,4 %	15,4 %	69,2 %	100,0 %
35 Jahre +	Anzahl	0	2	5	7
	% innerhalb von Dienstjahre Kategorie	0,0 %	28,6 %	71,4 %	100,0 %
Gesamt	Anzahl	3	8	66	77
	% innerhalb von Dienstjahre Kategorie	3,9 %	10,4 %	85,7 %	100,0 %

Tabelle 5: Musterverteilung nach Alterstufen (Jahren, n=78) und nach Dienstjahren (n=77, ein Teilnehmer nicht in die Kategorien zuordenbar)

Die Verteilung nach Alterstufen und nach Dienstjahren belegt, dass jüngere sowie Lehrkräfte mit wenig Berufserfahrung die höhere Burnoutgefährdung aufweisen.

3.2. Auswertung nach den 11 AVEM-Dimensionen

In der Auswertung wurden die mittleren Ausprägungen in den 11 AVEM-Subskalen bezüglich der vier Faktoren Geschlecht, Schultyp, Lebensalter und Dienstjahre untersucht.

AVEM-Dimensionen nach Geschlecht ausgewertet: Die beiden AVEM-Dimensionen Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit und Resignationstendenz weisen die höchsten Prozentwerte bei beiden Geschlechtern im vorliegenden Vergleich auf, wobei die männlichen Lehrkräfte in diesen Dimensionen höher liegen als die weiblichen Lehrkräfte. Die Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit ist somit für beide Geschlechter von großer Bedeutung, für die männlichen Lehrer jedoch mit 90,79 PR noch deutlich höher als für ihre weiblichen Kolleginnen mit 81,61 PR.

Auch die Resignationstendenz bei Misserfolg ist bei beiden Geschlechtern mit 83,50 PR bei männlichen Lehrkräften und 76,47 PR bei weiblichen Lehrkräften stark ausgeprägt. In den AVEM-Dimensionen Beruflicher Ehrgeiz, Verausgabungsbereitschaft, Distanzierungsfähigkeit, Innere Ruhe und Ausgeglichenheit, Offensive Problembewältigung und Perfektionsstreben liegen die Werte der weiblichen Lehrkräfte über jenen der männlichen Kollegen. Besonders auffallend ist dies bei der Dimension Beruflicher Ehrgeiz: die Lehrerinnen kommen hier mit 62,25 PR deutlich über den Median hinaus,

ihre männlichen Kollegen bleiben mit 41,23 PR deutlich darunter.

Der Prozentrang von Verausgabungsbereitschaft und jener von Distanzierungsfähigkeit liegen bei beiden Geschlechtern etwas unter dem Median. Die AVEM-Dimension Innere Ruhe und Ausgeglichenheit ist ebenfalls bei beiden Geschlechtern fast gleich hoch und liegt etwas über dem 1.Quartil wohingegen das Perfektionsstreben für beide Geschlechter knapp unter dem 1.Quartil liegt. Bei beiden Geschlechtern weist die Dimension Offensive Problembewältigung mit 7,48 PR für Lehrerinnen und 5,21 PR für männliche Lehrer einen niedrigen Prozentwert auf. Die Ausprägungen der AVEM-Dimensionen Erfolgserlebnis im Beruf, Lebenszufriedenheit und Erleben sozialer Unterstützung gehören zu den niedrigsten in der aktuellen Befragung und befinden sich zwischen 1PR und 5 PR.

AVEM-Dimensionen nach Schultyp ausgewertet: In der Subjektiven Bedeutsamkeit der Arbeit liegen alle fünf untersuchten Schultypen auf hohem Niveau fast gleich auf: die NMS mit 86,67 PR am obersten Prozentwert, gefolgt von der AHS mit 83,48 PR, dahinter die HAK/HAS mit 82,81 PR und die VS mit 80,54 PR. Ebenso stark ausgeprägt ist in allen Schultypen die Resignationstendenz bei Misserfolg. Bei den Lehrkräften der VS weist die Resignationstendenz mit 80,15 den höchsten Wert auf. Den im Vergleich niedrigsten Wert zeigt die NMS mit 75,92 PR. Die AHS erreicht einen Wert von 77,11PR und ist somit fast gleichauf mit der HAK/HAS mit 78,00 PR.

Beruflicher Ehrgeiz und Verausgabungsbereitschaft sowie Distanzierungsfähigkeit erreichen Ausprägungen knapp über oder unter dem Median, wobei es in diesen Dimensionen einzelne statistische Ausreißer gibt: so ist der berufliche Ehrgeiz bei den AHS-Lehrkräften mit 48,22 PR deutlich niedriger als in den Vergleichsschulen HAK/HAS mit 62,12 PR und VS mit 63,08 PR. Den höchsten Prozentwert in dieser Dimension weist die NMS mit 68,67 PR auf. Der niedrigste Wert in der Verausgabungsbereitschaft zeigt sich mit 41,85 bei den HAK/HAS Lehrkräften, VS und NMS liegen mit 54,58 PR und 54,62 PR fast gleich auf, die AHS befindet sich mit 49,22 PR dazwischen. Den höchsten Wert bei der Distanzierungsfähigkeit erreichen die Lehrkräfte der VS mit 62,77 PR. Eng beisammen liegen die übrigen drei Schultypen. So liegt die NMS auf 56,17 PR, die AHS auf 54,89 PR und die HAK/HAS auf dem Wert von 54,35 PR.

Die AVEM-Dimension Perfektionsstreben liegt bei allen fünf Schultypen unter dem 1.Quartil und ist mit 15,69 PR bei der VS am niedrigsten und mit 22,08 bei der NMS am höchsten. Die AHS weist einen Wert von 18,37 PR, die HAK/HAS 17,15 PR auf. Die Prozentwerte von HAK/HAS, NMS und AHS in der Dimension Innere Ruhe/Ausgeglichenheit befinden sich mit 29,42 PR, 28,58 PR und 27,56 PR über dem 1. Quartil während sich bei der VS ein Wert von 22,23 unter dem 1.Quartil zeigt. Die Dimensionen Erfolgserleben im Beruf und Lebenszufriedenheit befinden sich auch im

Schultypenvergleich auf den untersten Prozentwerten zwischen 0,54 PR und 3,89 PR. Ebenfalls auf sehr niedrigem Niveau, doch stärker divergierend, zeigen sich die Werte vom Erleben sozialer Unterstützung. Die HAK/HAS erreicht hier mit 5,42 PR den höchsten, die NMS mit 4,25 PR die zweithöchste Ausprägung. Mit 1,93 PR fällt der Wert bei der AHS sehr nieder aus und ist bei der VS mit 0,31 PR auf dem Tiefpunkt.

AVEM-Dimensionen nach Alterskategorien ausgewertet: Nach Altersgruppen betrachtet ergibt sich bei der Dimension subjektive Bedeutung der Arbeit ein sehr homogenes Bild: in jeder Altersgruppe weist diese Dimension mit über 80 PR einen hohen Prozentwert auf: Die Werte befinden sich zwischen 81,14 PR und 85,09 PR auf ähnlicher Höhe. Etwas unterschiedlicher zwischen den Altersgruppen aber ebenfalls hoch stellen sich die Ausprägungen bei der Dimension Resignationstendenz bei Misserfolg dar. Die Werte aller vier Altersgruppen bewegen sich knapp über oder unter dem 3.Quartil. Am niedrigsten mit 72,95 PR bei den ältesten Lehrkräften (51 -65 Jahre), am höchsten mit 83,30 PR bei der zweitältesten Gruppe, den 41-50 Jährigen.

Noch deutlichere Unterschiede zwischen den Altersgruppen lassen sich bei der Dimension Beruflicher Ehrgeiz erkennen. Während die beiden Gruppen mit den ältesten Lehrkräften mit 62,18 PR und 63,13 PR weit über dem Median und die 31-40 Jährigen mit 55,35 PR auch noch darüber liegen, befindet sich die jüngste Gruppe der 21-30 Jährigen mit 48,08 PR darunter. Bei der Distanzierungsfähigkeit erzielt die jüngste Gruppe mit 63,25 PR den höchsten Wert. Die übrigen drei Altersgruppen kommen mit 53,32 PR, 55,35 PR und 56,19PR auf Prozentwerte knapp über dem Median.

Bei der Dimension Verausgabebereitschaft erreichen wieder die jüngsten Lehrkräfte mit 52,42 PR den höchsten Wert, gefolgt von den Ältesten mit 49,86 PR, den 31-40 Jährigen mit 46,48 PR und den 41-50 Jährigen mit 46,48 PR. Stärker divergierende Werte finden sich beim Perfektionsstreben. Während die Gruppe der Ältesten mit 24,95 PR noch das 1.Quartil erreicht, belegen die 31-40 Jährigen die in dieser Dimension niedrigste Ausprägung mit 10,81 PR. Mit 18,61 PR nehmen die Zweitältesten den zweithöchsten Prozentwert ein, knapp darunter die Jüngsten mit 17,25 PR.

Homogener ist das Bild in der Dimension Innere Ruhe und Ausgeglichenheit. Die Werte liegen mit 29,22 PR, 28,5 PR und 27,58 PR etwas über dem 1. Quartil, bei den 31-40 Jährigen mit 24,33 PR minimal darunter. Auffallende Unterschiede zeigen sich zwischen den Ältesten mit 11,14 PR und den Jüngsten mit 1,83 PR in der AVEM-Dimension Offensive Problembewältigung. Mit 6,30 PR und 6,67 PR liegen die beiden übrigen Altersgruppen dazwischen. Die Prozentwerte bei den Dimensionen Erfolgserleben im Beruf, Lebenszufriedenheit und Erleben sozialer Unterstützung bewegen sich zwischen 1,10 PR und 5,36 PR generell auf sehr niedrigem Niveau. Bemerkenswert ist, dass es die ältesten Lehrkräfte sind, die in diesen drei Dimensionen mit 5,36 PR, mit 3,32 PR und mit 4,45 PR den höchsten Wert erreichen.

AVEM-Dimensionen nach Dienstalter ausgewertet: Bei der Subjektiven Bedeutsamkeit der Arbeit erreichen die Lehrkräfte aller Dienstaltersgruppen, ähnlich wie schon bei Geschlecht sowie Alters- und Schultypenvergleich, auch hier einen hohen Prozentwert, der zwischen 80,33 PR und 87,81 PR liegt. Auffallende Unterschiede zeigen sich bei der Resignationstendenz. Hier finden wir bei den Lehrkräften mit mehr als 35 Dienstjahren mit 89,29 PR einen sehr hohen und bei jenen Lehrkräften, die sich zwischen 26–35 Dienstjahre befinden einen mit 66,08 PR vergleichsweise niedrigen Wert. In allen Vergleichen bisher überstiegen die Prozentwerte bei der Resignationstendenz mit einer einzigen Ausnahme (72,95 PR) die 3.Quartile. Die beiden dienstaltersmäßig jüngsten Gruppen 5–15 DJ und 16-25 DJ weisen eine Ausprägung von 77,08 PR und 81,19 PR auf. Bei der Dimension Distanzierungsfähigkeit verhält es sich umgekehrt. Hier scheint der höchste Prozentwert mit 61,08 PR bei der an Dienstjahren jüngsten Gruppe auf und der niedrigste Wert mit 40,14 PR bei den Lehrkräften mit 35 und mehr Dienstjahren. Die Gruppe 16–25 DJ erreichte 53 PR, die Lehrkräfte mit 26–35 Dienstjahren 56,92 PR. Bei der AVEM-Dimension Perfektionsstreben fällt besonders der Unterschied zwischen der Gruppe der Dienstältesten mit 42,57 PR und der an Dienstalter jüngsten Gruppe mit 12,75 PR auf, wobei auch die übrigen beiden Dienstaltersgruppen mit 19,86 PR und 16,23 PR einen im Vergleich zu den Dienstältesten niedrigen Wert zeigen.

Die Zusammenhänge der 11 AVEM–Dimensionen in der Interkorrelationsmatrix

Die Zusammenhänge der einzelnen AVEM–Subskalen zeigt die folgende Interkorrelationsmatrix:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1 Subj. Bedeutsamkeit Arbeit	-	,279*	,066	,266*	-,181	-,083	,168	-,155	,139	,098	,047
2 Beruflicher Ehrgeiz		-	,346**	,256*	-,081	,075	,078	-,151	,215	-,133	-,045
3 Verausgab. bereitschaft			-	,438**	-,372**	,152	,048	-,328**	,012	-,300**	-,218
4 Perfektionsstreben				-	-,254*	,145	,174	-,069	,157	-,026	,097
5 Distanzierungsfähigkeit					-	-,308**	,265*	,296**	,117	,096	,009
6 Resig.tendenz (Misserfolg)						-	-,508**	-,115	-,160	-,291**	-,027
7 Offensive Probl.bewältg.							-	,199	,076	,386**	,035

8 Innere Ausgeglichenheit	-	,073	,407**	,271*
9 Erfolgserleben im Beruf		-	,320**	,151
10 Lebenszufriedenheit			-	,361**
11 Erleben soz. Unterstützung				-

*. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

**.. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Tabelle 6. Interkorrelationsmatrix–Koeffizient der Produkt-Moment-Korrelation r für die Zusammenhänge der AVEM Subskalen (PR; n = 78) nach Pearson

Die jeweils höchsten Zusammenhänge konnten innerhalb jener Subskalen beobachtet werden, die inhaltlich zu den drei übergeordneten AVEM-Bereichen gezählt werden (A Arbeitsengagement, B Wohlbefinden/psychologischer Schutzfaktor, C Persönliche Widerstandsfähigkeit und Bewältigungsverhalten gegenüber Belastungen). Die vorliegenden Daten entsprechen damit dem Testmodell AVEM.

4. Diskussion

Die Auswertungsergebnisse der AVEM- Bewältigungsmuster weisen auf eine starke Burnout-Gefährdung der beteiligten Lehrkräfte hin. 86 % der Befragten entsprechen dem Risikomuster B und damit jenem Muster, das die wenigsten Ressourcen für die Bewältigung der beruflichen Herausforderungen und das höchste Belastungserleben aufweist. Zum stärksten Belastungsfaktor zählen für diese Lehrkräfte schwierige, verhaltensauffällige SchülerInnen, die in ihnen Gefühle der Ohnmacht und Verzweiflung hervorrufen (vgl. Schaarschmidt 2005). Die zweithöchste Ausprägung mit 9,6 % der Probanden lässt sich dem Risikomuster A zuordnen. Diese Lehrkräfte haben durch ihre Tendenz zur übermäßigen Verausgabung ihre Bewältigungsressourcen bald aufgebraucht und sind somit auf Dauer durch die beruflichen Belastungen als gefährdet anzusehen (vgl. Schaarschmidt 2005).

In Summe zeigen 96 % der befragten Lehrkräfte ein Burnout-Risiko. Am meisten Burnout-gefährdet sind jene jungen Lehrkräfte, die zwischen 21 und 40 Jahre alt sind. Sie tendieren zu mehr als 95 % zum Risikomuster B. Auch bei den älteren Lehrkräften liegen die Risikowerte auf einem hohen Niveau, wenngleich die Tendenz zum Risikomuster B etwas niedriger ist. Sie liegt bei den 41-50 jährigen Lehrkräften bei 82 % und bei den 51–65 jährigen Lehrkräften bei 72 %. Nach Dienstjahren betrachtet ergibt sich ein ähnliches, wenn auch nicht ganz so deutliches Bild: Die an Dienstjahren jüngsten

Lehrkräfte, also jene mit 5–15 Dienstjahren und jene mit 16–25 Dienstjahren, zeigen mit 97 % und 81 % den höchsten Risikomuster B-Anteil. Die dienstältesten Lehrkräfte liegen bei 70 % Risikomuster B-Anteil. Auffallend ist gleichzeitig, dass das Bewältigungsmuster S ausschließlich in der Gruppe der über 51-jährigen Lehrkräfte zu finden ist: 14 % der ältesten Lehrkräfte sind der freizeitorientierten Gruppe mit dem AVEM-Muster S (Schonung) zurechenbar. Bemerkenswert sind in jedem Fall noch zwei weitere Ergebnisse: 1) Keine einzige beteiligte Lehrkraft kann dem, nach Schaarschmidt wünschenswerten, G-Muster zugeordnet werden und 2) 100 % der befragten Volksschullehrkräfte sind dem Risikomuster B zuzuordnen.

Im Vergleich mit anderen Studien über Lehrkräfte (Austrian Teacher Health Survey 2010, Potsdamer Studie 2003) fällt bei den hier befragten Lehrkräften aus Wien und NÖ ein besonders hoher Grad an Erschöpfung auf. Tendenziell scheinen die jungen Lehrkräfte und hier insbesondere jene, die in einer Volksschule unterrichten, die höchste Belastung zu erleben. Relativiert werden die hier dargestellten Ergebnisse, abgesehen von der geringen Fallzahl von 78 Personen, dadurch, dass nicht feststeht, ob die Ausprägung von Burnout bei den Lehrkräften, die an der Befragung teilgenommen haben, gleich oder höher ist als bei ihren KollegInnen, die nicht teilgenommen haben. Der hohe Risikomuster B-Anteil, insbesondere bei den jungen Lehrkräften, lässt jedoch vermuten, dass sich mittlerweile viele junge Menschen für den Lehrerberuf entscheiden, die nicht die notwendigen persönlichen Voraussetzungen einschließlich einer berufsadäquaten Motivation mitbringen und ein zum Teil unrealistisches Berufsbild haben.

Fraglich ist außer der Berufswahl auch, ob die LehrerInnen-Ausbildung ausreichend auf Persönlichkeitsbildung eingeht und hinreichend für den Lehrerberuf wichtige, soziale, kommunikative und erzieherische Fähigkeiten neben Fachwissen und Methodik vermittelt. Ein Vergleich mit der Potsdamer Studie 2003 unterstreicht diese Vermutung: Der Anteil von Risikomuster B bei den Dienstjüngsten lag vor 13 Jahren nur zwischen 24 % und 31 %. Dass in der vorliegenden Untersuchung das G-Muster kein einziges Mal aufscheint und gleichzeitig 86 % mit Risikomuster B als stark Burnoutgefährdet anzusehen sind, könnte darin liegen, dass nur jene an der Befragung teilnahmen, die schon eine konkrete Belastung/Erschöpfung verspürten. Möglicherweise war auch der Zeitpunkt der Befragung am Ende des Schuljahres mit einer der Gründe für den sehr hohen Anteil an tendenziell Burnoutgefährdeten Lehrkräften. Auch die regionale Lage der teilnehmenden Schulen, die mehrheitlich im nördlichen Einzugsgebiet von Wien beziehungsweise im nordöstlichen Großraum von Wien angesiedelt sind, könnte ein Einflussfaktor sein, ebenso wie die Tatsache, dass manche Schulen durch eine große Zahl von Kindern aus Flüchtlingsfamilien im Jahr 2016 in den sozialen Ressourcen ziemlich gefordert waren. Der AVEM-Autor Schaarschmidt selbst hält einen

niedrigen G-Anteil und einen hohen B-Anteil bei Lehrkräften generell für typisch für diese Berufsgruppe und bezeichnet diese B-lastige Verteilung der Bewältigungsmuster als ein allgemeines Charakteristikum des Lehrerberufes (vgl. Schaarschmidt o.J.)

4.1. Vergleich mit der Potsdamer Studie 2003

In der Gegenüberstellung mit der Potsdamer Studie 2003 waren in der Berufsgruppe der LehrerInnen vor dreizehn Jahren die vier AVEM-Bewältigungsmuster mit 29 % Risikomuster B, 30 % Risikomuster A, 23 % Muster S und 17 % Muster G wesentlich gleichmäßiger verteilt. Zwar war das Muster G auch damals am schwächsten ausgeprägt aber im Vergleich zur vorliegenden Befragung mit rund einem Fünftel der Lehrpersonen vertreten. Wenn wir ausschließlich die Gruppe der österreichischen Lehrkräfte in der Potsdamer Studie 2003 betrachten, tendierte damals nur ein Drittel (32%) von ihnen zum Risikomuster B. Allerdings war der Prozentsatz der Lehrkräfte, die dem Muster S entsprachen, mit 35 % sehr hoch und wurde im Ländervergleich nur von den bayrischen Lehrkräften mit 37 % übertroffen. Dem idealtypischen Muster G konnten 16 % der Österreichischen Lehrkräfte zugeordnet werden. Es ist anzunehmen, dass es in dem 15 jährigen Zeitraum seit der Potsdamer Studie bei den österreichischen Lehrkräften zu einer Verschiebung in den AVEM-Mustern von S nach B und möglicherweise zusätzlich auch von A nach B gekommen ist.

Eine Veränderung zur Potsdamer Studie indiziert der Geschlechtervergleich. Fielen die Geschlechtsunterschiede 2003 mit durchgehend höheren Anteilen in den Risikomustern A und B immer zum Nachteil der Frauen aus, so sind es in der vorliegenden Befragung die männlichen Lehrkräfte, die ausschließlich Risikomuster A und Risikomuster B aufweisen und somit deutlich als überlastungsgefährdeter erscheinen. Ebenso verlagerte sich die progressive Verschlechterung der Beanspruchungssituation über die Berufsjahre von den Frauen zu den Männern. Litten entsprechend der älteren Befragung die weiblichen Lehrkräfte mit zunehmendem Alter stärker als ihre männlichen Kollegen unter der Überlastungsgefahr, so ist es nach den vorliegenden Ergebnissen jetzt umgekehrt.

4.2. Nähere Betrachtung der Ergebnisse der 11 AVEM-Dimensionen

Die Einzelergebnisse zu den 11 AVEM-Dimensionen geben Aufschlüsse darüber, mit welchem Verhalten und Erleben die Lehrkräfte ihrem Beruf gegenüberstehen (vgl. Schaarschmidt 2005). Dies betrifft sowohl die Höhe der einzelnen Faktorenausprägungen wie auch die jeweiligen persönlichen Profile in der Faktorenübersicht. Das mit 86 % in der vorliegenden Befragung dominante Risikomuster B ist gekennzeichnet durch hohe Resignationstendenz, geringe offensive Problembewältigung, schwach

ausgeprägter innerer Ruhe und Ausgeglichenheit, eingeschränkte Distanzierungsfähigkeit, wenig Erfolgserleben, generelle Lebensunzufriedenheit, geringe subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit und wenig beruflichen Ehrgeiz (vgl. Schaarschmidt 2005). Anders als in Schaarschmidts Charakterisierung des Risikomusters B weisen in der vorliegenden Untersuchung sowohl männliche wie weibliche Lehrkräfte in allen Schultypen, unabhängig vom Lebens- und Dienstalter, sehr hohe Werte in der Dimension „subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit“ auf. Sie erreichen einen Prozentrang zwischen 80 PR und 90 PR. Die Distanzierungsfähigkeit liegt im Mittelfeld mit 51 PR bis 64 PR deutlich über dem Median und nur bei den Dienstältesten liegt sie mit 40 PR darunter.

Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit zählt grundsätzlich zu den wesentlichen psychischen Aspekten von Gesundheit. Sie darf „jedoch nicht durchweg im Sinne von je mehr, desto besser verstanden werden. Das Optimum sehen wir eher im dosierten und zielgerichteten Einsatz der Kräfte“ (Schaarschmidt 2005, S.21). Einer hohen Ausprägung der Bedeutsamkeit der Arbeit und einem großem Ehrgeiz sollte idealerweise gleichzeitig eine ausgeprägte Distanzierungsfähigkeit und eine geringe Resignationstendenz gegenüberstehen. Gemeinsam mit einem hohen Maß an Innerer Ruhe und Ausgeglichenheit und einer deutlich offensiven Problembewältigung sind diese AVEM-Dimensionen als eine wichtige Ressource im Sinne einer positiven Belastungsbewältigung anzusehen. Die hier befragten Lehrkräfte zeigen in Übereinstimmung mit dem AVEM-Risikomuster B jedoch eine sehr hohe Resignationstendenz und ein geringes Maß an innerer Ruhe und Ausgeglichenheit. Ebenso ist die offensive Problembewältigung vor allem bei den jüngsten Lehrkräften und insgesamt in der Volksschule sehr schwach ausgeprägt und liegt zwischen 1,8 PR und 3 PR, wobei der höchste Wert, der bei den Lehrkräften mit 26-35 Dienstjahren mit 15 PR erzielt wird, ebenfalls niedrig ist. Extrem niedrige Werte werden über alle Schultypen und Altersgruppen hinweg im AVEM-Bereich Emotionen in allen drei Dimensionen (Erfolgserleben im Beruf, Lebenszufriedenheit und Erleben sozialer Unterstützung) erreicht. Die Dimension Erfolgserleben im Beruf erzielt bei jenen Lehrkräften, die zwischen 26 und 35 Dienstjahre aufweisen, den niedrigen Höchstwert von 7,6 PR. Die Dimensionen Lebenszufriedenheit und das Erleben sozialer Unterstützung erreichen den absoluten Tiefpunkt bei den Lehrkräften aus der Volksschule mit den Werten 0,54PR und 0,31PR.

5. Schlussfolgerungen

Es erscheint angesichts der erhobenen Daten naheliegend, dass bei der vorliegenden Konstellation der 11 AVEM-Dimensionen Lehrpersonen einer überaus hohen Burnout-Gefahr ausgesetzt sind. Eine Burnout-Prophylaxe als Teil der Lehrkräfteausbildung beziehungsweise Berufsbegleitung ist in jedem Fall als notwendig anzusehen.

Aber auch gesundheitsfördernde Maßnahmen während des Schuljahres wären angezeigt, um zu verhindern, dass, wie in der vorliegenden Untersuchung abgebildet, die überwiegende Mehrheit der LehrerInnen zu Burnout tendieren. Dies ist vor allem auch deshalb relevant, um bei Betroffenen Verschiebungen vom günstigen Bewältigungsmuster G in Richtung Burnout-Gefährdung oder vom Risikomuster A zum gefährdeten Risikomuster B zu verhindern. Wie Schaarschmidt (2005) belegt, wechselt ein Drittel der Lehrpersonen im Beruf vom G-Muster zum Risikomuster A, insgesamt ist die Tendenz der Verschiebungen zu problematischen Verarbeitungsmustern deutlich. Dies ist wenig verwunderlich, wenn man die, von Schule zu Schule und von Klasse zu Klasse unterschiedlichen, Unterrichtsbedingungen für Lehrkräfte näher betrachtet. So bieten kleine, zwei bis vierklassige Volksschulen am Land mit 25 bis 50 Kindern, wo nahezu jedes Kind als Muttersprache Deutsch aufweist und zumeist das elterliche Engagement die Schule, die Lehrkräfte und die Schulkinder unterstützt, komplett andere Unterrichtsvoraussetzungen auf als eine zehn- oder mehrklassige Volksschule im urbanen Bereich mit 30 % oder mehr Kindern ohne ausreichende Deutschkenntnisse und oft wenig elterlichen Rückhalt. Hofmann und Felder-Puig kamen in ihrer österreichischen Sekundarschullehrerbefragung 2014 zu dem Ergebnis, dass Lehrkräfte an Hauptschulen (in Österreich nun NMS), vor allem im urbanen Bereich, in höherem Umfang beruflich beansprucht und emotional erschöpft waren als KollegInnen in anderen Schultypen. Sie führten diesen Befund unter anderem auf die ungleiche Verteilung problematischer Schülermerkmale in den untersuchten Schultypen zurück (vgl. Hofmann & Felder-Puig 2014). Mehrere Studien (Terhart 1994, Fiedler 2012) stellten zudem fest, dass die Lehrerausbildung nur einen geringen Einfluss auf das spätere Handeln der Lehrkraft hat. Das Verhalten von Lehrkräften in Krisensituationen ist eng mit ihren biographischen Erfahrungen verbunden. In Krisensituationen greifen Lehrkräfte tendenziell auf, in früheren Phasen angeeignete, Handlungskompetenzen zurück, um Stabilität und Sicherheit zu gewinnen (vgl. Fiedler 2012). Kompetentes Handeln im Lehrberuf sollte in einer sich rasch verändernden, hochentwickelten Gesellschaft jedoch nicht den biographischen Erfahrungen einer Lehrkraft überlassen werden. „Das intuitive, auf das Klassenzimmer konzentrierte, erfahrungsgeleitete Handeln kennzeichnet eine eingeschränkte Semi-Professionalität von Lehrpersonen“ (Messner, Reusser 2000, S.158). Angesichts der steigenden Anforderungen und Belastungen im Lehrberuf sollte die Vermittlung von Selbstkompetenzen verstärkt in die Ausbildung neben Fachwissen und Methodik aufgenommen werden. Die zu Risikomuster B tendierenden Lehrkräfte geben in ihrer Selbsteinschätzung Kompetenzmangel als wesentliche Ursache für ihr hohes Belastungserleben an. Eine reduzierte Leistungsfähigkeit der Lehrkräfte und schlechte Ausbildungsergebnisse bei Schüler und Schülerinnen sind die Folge (vgl. Hofmann et al., 2012). Damit ist das Erleben

beruflichen Erfolgs massiv erschwert. Berufliche Erfolge und soziale Unterstützung sind wiederum im Hinblick auf die psychische Gesundheit von großer Bedeutung. Vor allem die soziale Unterstützung wird „als ein ‚psychologischer Schutzfaktor‘ gegenüber kritischen Situationen und zugleich als ein unmittelbarer Ausdruck von Wohlbefinden und damit psychischer Gesundheit betrachtet“ (Schaarschmidt 2005, S.22, vgl. Schwarzer & Leppin 1989).

Es bedarf daher im salutogenetischen Sinn Maßnahmen, die die Lehrkräfte dabei unterstützen, gesund zu bleiben und vor allem ihre Verhaltensmuster gegenüber schulischen Belastungen zu verbessern. Fraglich ist, ob sich auch die psychischen Erlebensmuster verändern lassen. Dafür wären wahrscheinlich Supervision und möglicherweise auch psychologische Begleitung für Lehrkräfte in höherem Ausmaß als es derzeit angeboten wird erforderlich. „*Aus den AVEM-Ergebnissen sollte jedoch nicht nur auf einen persönlichen Entwicklungsbedarf sondern auch auf Gestaltungserfordernisse der Arbeit, Organisation und Führung geschlossen werden*“ (Ötting 2012, S.24). Die einzelne Lehrkraft kann kaum herausfordernde Arbeitsbedingungen wie Klassengröße, schwierige Schüler und Schülerinnen oder auch sozioökonomisch schlechte Unterrichtsvoraussetzungen beeinflussen. Deshalb sind gleichzeitig auch Maßnahmen, die den Arbeitsplatz Schule so gestalten, dass Erfolgserlebnis, soziale Unterstützung und berufliche Lebenszufriedenheit in möglichst jedem Fall möglich wird, von hoher Bedeutung. Eine ganz entscheidende Rolle kommt hierbei den SchulleiterInnen und der Schulverwaltung zu. Die aktuellen Auswahlverfahren und Ausbildungen für Personen in Leitungspositionen erscheinen verbesserungsbedürftig, zudem ist die kontinuierliche Anpassung an gesellschaftliche Veränderungen erforderlich. Der Führungskräftenachwuchs sollte zeitgerecht mit der zu erwartenden Rolle vertraut werden, um ausreichend Führungskompetenz erlangen zu können. Dass eine gelungene Lehrer-Schülerbeziehung eine wichtige Voraussetzung für Schul- und Lernerfolg ist, ist heute als hinreichend belegte Grundlage anzusehen.

Dipl. Päd. Martina Fasslabend, MSc
martina.fasslabend@gmx.at

Hon.-Prof. Mag. Dr. Günter Dietrich
g.dietrich@gmx.at

Literatur

Bartholomew, K. & Horowitz, L.M. (1991). **Attachment styles among young adults: A test of a four-category model.** Journal of Personality and Social Psychology, 61 (2), S. 226-244

Bergner, T. (2004): **Burn-out bei Ärzten. Lebensaufgabe statt Lebens-Aufgabe.** Deutsches Ärzteblatt, 101, 33, A-2232 / B-1866/ C-1797

Biefe (2008): **System Schule: Internationale Studien:** Talis. <https://www.biefe.at/system-schule/internationale-studien/talis/> [Zugriff am: 17.2.2017]

Burisch, M. (2006): **Das Burnout-Syndrom. Theorie der inneren Erschöpfung. Zahlreiche Fallbeispiele. Hilfen zur Selbsthilfe.** Heidelberg: Springer Medizin

Cherniss, C. (1980): **Professional Burnout in Human Service Organizations.** New York: Praeger

Dauber, H. & Vollstädt, W. (2002): **Psychosoziale Belastungen im Lehramt.** <http://www.heinrichdauber.de/index.php?id=10> [Zugriff am: 25.1.2018]

Dauber, H. & Döring-Seipel, E. (2010): **Was hält Lehrer und Lehrerinnen gesund – die Bedeutung von Ressourcen, subjektiver Bewertung und Verarbeitung von Belastung für die Gesundheit von Lehrern und Lehrerinnen.** http://www.schulpaedagogik-heute.de/conimg/SZH2_34.pdf [Zugriff am: 17.11.2017]

Eckinger, L. (2005): **Vorwort des Vorsitzenden der Expertenkommission Schule, Bildung, Wissenschaft des Deutschen Beamtensbundes.** In: Schaarschmidt, U. (Hrsg.) (2005): Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz S.11

Fasslabend, M. (2018): **Bindungsrepräsentationen von Pädagogen und Pädagoginnen in ihrem Zusammenhang mit dem Arbeits-/Gesundheitsverhalten.** In Druckvorb.

Fiedler, H.: (2012): **Biographische Profile ostdeutscher Lehrkräfte – das Beispiel der Freien Waldorfschulen.** Wiesbaden: Springer VS

Freudenberger, H. J. (1974): **Staff burn-out.** Journal of Social Issues, 30, 159–165

Freudenberger, H. & North, G. (1994): **Burnout bei Frauen.** Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch

GÖD (2017): **Anstieg an Burn-Out-gefährdeten PädagogInnen.** <https://medonline.at/2017/anstieg-an-burn-out-gefaehrdeten-paedagoginnen> [Zugriff am: 30.9.2017]

Griebler, R. (2012): **Wie gesund sind Österreichs Sekundarschullehrer? Ergebnisse des Austrian Teacher Health Survey 2006.** Prävention und Gesundheitsförderung, 7, 67-72

Hedderich, I. (2014): **Schulische Belastungssituationen und Bewältigungsstrategien. Theorien, Forschungsergebnisse, Perspektiven. Sonderpädagogische Förderung in NRW.** 1,14-24. <http://www.zora.uzh.ch/id/eprint/102865> [Zugriff am: 03.11.2017]

Helmke, A. (2010): **Beruf: Lehrer/Lehrerin – Arbeitsplatz: Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation.** In: Rothland, M. (Hrsg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. Wiesbaden: Springer VS, 21-39

Helsper, W. (2004): **Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln.** In: Barbara Koch-Priewe, Fritz-Ulrich Kolbe und Johannes Wildt (Hrsg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung, Bad Heilbrunn: Klinkardt, S. 61, <https://www.grin.com/document/322783> [Zugriff am: 25.1.2018]

-
 Hofmann, F. & Felder-Puig, R. (2014): **Lehrergesundheit in verschiedenen Schultypen**. <https://doi.org/10.1007/s11553-014-0460-3> [Zugriff 18.1.2018]
-
 Hofmann, F., Griebler, R., Ramelow, D., Unterweger, K., Griebler, U., Felder-Puig, R. & Dür, W. (2012): **Gesundheit und Gesundheitsverhalten von Österreichs Lehrer/innen: Ergebnisse der Lehrer/innen Befragung 2010**. Wien: LBIHPR Forschungsbericht
-
 Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1984): **Stress, appraisal and coping**. New York: Springer
-
 Mauch, U., Musalek, M. (2017): **12-Stunden-Arbeitstag: Über eine Million ausgebrannt**. <https://kurier.at/wissen/12-stunden-arbeitstag-ueber-eine-million-oesterreicher-leidet-an-einem-burn-out/301.155.942> [Zugriff am: 11.12.2017]
-
 Maslach, C. (1982): **Burnout–The Cost of Caring**. Engelwood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
-
 Maslach, C., Jackson S. (1981): **The measurement of experienced burnout, Journal of Occupational Behaviour**, 2, S. 99-113
-
 Maslach, C. & Leiter, M. (2001): **Die Wahrheit über Burnout**. Wien, New York: Springer
-
 Maslach, C., Schaufeli, W. & Leiter, M. (2001): **Job burnout. Annual Review of Psychology**, 53, S. 397-422
-
 McCarthy, C., Kissen, D., Yadley, L., Wood, T. & Lambert, R. (2006): **Relationship of teacher's preventive coping resources to burnout symptoms**. In: Lambert, R. G. & McCarthy, C.J. (Eds.), *Understanding teacher stress in an age of accountability*, S. 179-213
-
 Messner, H. & Reusser, K. (2000): **Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 18** (2000) 2, S. 157-171
-
 OÖGKK (o.Ä.): **Burnout-Prävention für Lehrerinnen und Lehrer**. <https://www.oegkk.at/cdscontent/load?contentid=10008.576570&version=1391199369> [Zugriff am: 03.1.2018]
-
 Ötting, M. (2012): **Einsatz von AVEM (Fragebogen zum Arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster) im betrieblichen Gesundheitsmanagement**. http://www.bdp-gus.de/aktuell/rg-hh-2012-02-Vortrag_Oetting.pdf. S.24 [Zugriff am: 7.9.2018]
-
 Rendi-Wagner, P. & Bundesministerium für Gesundheit (BMG) & Ludwig Boltzmann Institut Health Promotion Research HBSC (2013): **Gesundheitszustand und -verhalten österreichischer Lehrkräfte: Ergebnisse der Lehrer/innen-Gesundheitsbefragung 2010**. Factsheet Nr. 05/2013
-
 Rothland, M. (2013): **Beruf: Lehrer/Lehrerin–Arbeitsplatz: Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation**. In: Rothland, M. (Hrsg.): *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 21-39
-
 Schaarschmidt, U. (Hrsg.) (2005): **Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf –Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes**. 2. Auflage, Weinheim und Basel: Beltz
-
 Schaarschmidt, U. (2006): **AVEM – ein persönlichkeitsdiagnostisches Instrument für die berufsbezogene Rehabilitation. In: Arbeitskreis Klinische Psychologie in der Rehabilitation BDP (Hrsg.). Psychologische Diagnostik – Weichenstellung für den Reha-Verlauf**. Deutscher Psychologen Verlag GmbH, Bonn. S. 59-82. http://www.psychotherapie.uni-wuerzburg.de/termine/dateien/Schaarschmidt180407_AVEM.pdf [Zugriff am: 12.2.2018]
-
 Schaarschmidt, U. (2006a): **Die psychische Belastung im Lehrerberuf. Die Potsdamer Lehrerstudie. Ergebnisüberblick, Schlussfolgerungen und Maßnahmen**. Universität Köln. https://www.schulberatung.bayern.de/imperia/md/content/schulberatung/pdfschw/pdfschw0809/lehrergesundheit_potsdamer_lehrerstudie_06.pdf. [Zugriff am: 15.12.2017]

.....
*Schaarschmidt, U. (2012): **Burnout als Muster arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens.** www.boeckler.de S.9 [Zugriff am: 12.5.2018]*

.....
*Schaarschmidt, U. (2016): **10 Jahre nach der Potsdamer Lehrstudie – eine Bilanz. 22. Bundeskongress für Schulpsychologie in Berlin.** https://www.ichundmeineschule.eu/downloads/2016_Berlin/Berlin%2020160929%20Teilnehmerunterlage1.pdf [Zugriff am: 13.12.2017]*

.....
*Schaarschmidt, U. (o.J.): **Psychische Belastung im Lehrerberuf.** https://www.gesundheitsregionplus-landsberg.de/fileadmin/user_upload/projekte/gesundheitsfoerderung/Saarschmidt_psy._Belastung_Lehrerberuf.pdf [Zugriff am: 03.2.2018]*

.....
*Schaarschmidt, U. & Fischer, A.W. (1996): **AVEM – Arbeitsbezogenes Verhalten- und Erlebensmuster.** Frankfurt/M.: Swets & Zeitlinger. Computerversion im Rahmen des Wiener Testsystems, Mödling: Schuhfried Ges.m.b.H.*

.....
*Schaarschmidt, U. & Fischer, A.W. (2001): **Bewältigungsmuster im Beruf. Persönlichkeitsunterschiede in der Auseinandersetzung mit den Arbeitsbelastungen.** Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht*

.....
*Schaarschmidt, U. & Fischer, A.W. (2003): **AVEM – Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster. Zweite, erweiterte und überarbeitete Auflage.** Frankfurt/M.: Swets & Zeitlinger. Computerversion im Rahmen des Wiener Testsystems. Wien/Mödling: Schuhfried*

.....
*Schaarschmidt, U., Kieschke, U. & Fischer, A.W. (1999): **Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. Psychologie in Erziehung und Unterricht.** 46 (4), S. 244-268.*

.....
*Schaufeli, W. & Enzmann, D. (1998): **The Burnout Companion to Study and Practice: A Critical Analysis.** London: Taylor & Francis*

.....
*Schneider, F. & Dreier E. (2013): **Volkswirtschaftliche Analyse eines rechtzeitigen Erkennens von Burnout.** Johannes Kepler Universität Linz. Studie JKU. http://download.opwz.com/wai/Studie_UNI_Linz_Burnout_Volkswirtschaft_041213.pdf [Zugriff am: 10.12.2017]*

.....
*Stöckli, G. (2000): **Burnout – Vom psychohygienischen zum pädagogischen Konstrukt, Beiträge zur Lehrerbildung,** 18 (2), S.199-206*

.....
*Schwarzer, R. & Leppin A. (1989): **Sozialer Rückhalt und Gesundheit: Eine Meta-Analyse.** Verlag: Göttingen: Hogrefe*

.....
*Terhart, E. (1994): **Berufsbiografien von Lehrern.** http://edoc.ku-eichstaett.de/8694/3/Ans%C3%A4tze_innovativer_Religionslehrerbildung_-_Hannover_2002.pdf [Zugriff am: 10.2.2018]*

.....
*Wentner, G. & Havranek, Ch. (2000): **LehrerIn 2000. Untersuchung der Lehrerarbeitszeit nach Tätigkeitsfeldern und arbeitsmedizinische Untersuchung.** https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/sb/lehrerin2000_16164.pdf [Zugriff 16.1.2017]*

.....
*Versicherungsanstalt öffentlich Bediensteter (2013): **Gesundheitsförderung für Lehrer und Lehrerinnen, Handbuch.** <http://www.bva.at/cdscontent/load?contentid=10008.549731&version=1391171435> [Zugriff am: 10.12.2017]*

Neue Mitglieder im ÖAGG

Alter Susanne; *Preding*

Aschauer Anna Katharina; *Perchtoldsdorf*

Binder Christa Mag.^a; *Graz*

Gold Daniela Mag.^a; *Wien*

Grün Peter DI (FH); *Gänserndorf*

Hözl Anna BA; *Graz*

Hüttner Lisa; *Graz*

Jamnic Siegrid; *Steinberg-Rohrbach*

Jandl Maria Magdalena Mag.^a; *Graz*

Kaisler Raphaela Elisabeth Mag.^a Dr.ⁱⁿ, MSc; *Wien*

Kaufmann Ursula MSc; *Graz*

Klampfer Michaela Mag.^a; *Graz*

Köll Manuela Mag.^a rer. nat.; *Innsbruck*

Kramer Gudrun Mag.^a; *Scheining*

Lainerberger Barbara Mag.^a; *Graz*

Lanzdorf Ute BA; *Salzburg*

Lungocea Silvana, MSc; *Wien*

Mattersdorfer Florian Mag.; *Innsbruck*

Nashef Anas Dr.; *Bremerhaven*

Pilz Niko BA; *Liezen*

Pirstinger Stefanie Marina; *Graz*

Sekler Nicola Dr.ⁱⁿ; *Wien*

Seruga Thomas; *Bruck an der Mur*

Seyss-Inquart Julia Mag.^a Dr.ⁱⁿ; *Graz*

Unger-Swoboda Carolin Mag.^a; *Hohenzell*

Vlcek Daniela; *Wien*

von Schlegell Stephan; *Frankfurt am Main*

Wagenbichler Christian Bakk. phil.; *Wien*

Weichsel Claudia BA; *Wien*

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!

*GPA Symposium 2018**Faktor TherapeutIn – Zum Einfluss der Persönlichkeit auf den analytischen Prozess*

Im intersubjektiven Raum der therapeutischen Situation richtet sich unser Blick meist auf die PatientIn und ihre Übertragung. Auch der Begriff Gegenübertragung deutet eine emotionale Reaktion als Antwort auf die PatientIn an. Wie aber wirkt sich die Persönlichkeit der TherapeutIn, ihre Biografie, ihre eigene Neurosenstruktur, ihre beabsichtigte oder unbeabsichtigte öffentliche Wahrnehmung, ihre Aktivitäten außerhalb der Therapie u.ä.m. auf den therapeutischen Prozess im Einzel- und Gruppensetting aus? Und zwar nicht nur als Gegenübertragung im technischen Sinn, als Reaktion auf die PatientIn oder die Gruppe, sondern als subjektive Bedingung der spezifischen bewussten und unbewussten Kommunikation.

Mit diesen und verwandten Fragen beschäftigt sich das Symposium der Fachsektion Gruppenpsychoanalyse.

- Zeit:** 30.11.2018–2.12.2018
Ort: ÖAGG Psychotherapeutische Ambulanz (pta), Marxergasse 25, 1030 Wien
Kosten: € 180,- Tageskarte € 120,-
(€ 150,- für ÖAGG-Mitglieder, € 100,- für StudentInnen/
AusbildungskandidatInnen).

Mit Vorträgen und Workshops von Em.Univ.-Prof.ⁱⁿ MMag.^a Dr.ⁱⁿ Jutta Menschik-Bendele, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Susann Heenen-Wolff und Dr. Mário David.

Programm online: <https://www.oeagg.at/gpa/veranstaltungen/symposium>

Gruppensupervision in Wien

für Studierende und Graduierte

Die Gruppensupervision bietet den TeilnehmerInnen einen gesicherten Raum und Ort, um ihre Anliegen zu bearbeiten. Durch das szenische Erfassen des Anliegens und der Technik des Rollenwechsels in der jeweiligen Szene zwischen KlientIn und PsychotherapeutIn ist es für den/die FragestellerIn möglich, ihre fachliche Handlungskompetenz zu erweitern. Die Unterstützung durch die Gruppe ist bei dieser Vorgangsweise von essentieller Bedeutung, um die gewünschte Rollenerweiterung zu erreichen. Fragen könnten sein:

- Psychotherapeutischer Prozess
- Organisation meiner Tätigkeit (angestellt/selbstständig oder beides)
- Integration meiner Fachkompetenz in Beratung Training und Supervision
- usw.

Die Gruppensupervision findet einmal monatlich am Samstagvormittag statt. Ein Einstieg in die laufende Supervisionsgruppe ist während des Jahres bis zu einer bestimmten Größe jederzeit möglich.

Zeit: 20.10.2018 bis 29.06.2019

Termine: 24.11.18, 15.12.18, 26.01.19, 23.02.19, 23.03.19, 27.04.19, 18.05.19, 29.06.19

Arbeitszeit: 10.00 bis 14.00 (4 UE)

Kosten: pro Termin € 100,- IBAN: AT66 3300 0000 0171 9525

Ort: 1160 Wien, Kirchstetterngasse 17/5
(Bus 48 A, U6 Thaliastrasse- Ausgang Kopfstrasse)

Leitung: Norbert Neuretter*)

Anmeldung: n.neuretter@aon.at, Tel: 01 4951059 / +43 664 2264 586 / 02689 20043

Methode: Psychodrama in Verbindung mit Hypno- und Systemtherapie

***Leitung:**

Norbert Neuretter, JG 44, (Lehr-)Psychotherapeut, (Lehr-)Supervisor, System- und Organisationsberater
Methodischer Zugang: Psychodrama und Soziometrie, Hypno- und Systemtherapie mit dem besonderen Interesse auf die Wirksamkeit von Gruppenpsychotherapie (seit 1985 Leitung von psychotherapeutischen Gruppen und themenzentrierten Gruppen), Familien- und Organisationsaufstellung
Lehrtherapeut mit voller Lehrbefugnis für Psychodrama im ÖAGG (Österr. Arbeitskreis für Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik), Vortragender an Donau-Universität Krems,
Langjährige Erfahrung in der Beratung und Supervision von Organisationen
Leitung der Fachsektion Psychodrama im ÖAGG mit mehr als 500 Mitgliedern seit 2002

*Save the date: Psychodrama-Symposion 2019
zum Thema »Paare«*

Merken Sie sich schon jetzt den Termin für das kommende Psychodrama-Symposion vor. 2019 werden wir uns mit dem Thema "Paare" beschäftigen.

- Zeit:** 03.-05.05.2019
Ort: Spital am Phyrn (Oberösterreich)
Anmeldung: ab Herbst unter psychodrama-austria.at/symposion
Zielgruppe: PsychodramatikerInnen; Psychodrama-Interessierte
 PsychotherapeutInnen aller Fachrichtungen; BeraterInnen aller
 Fachrichtungen
 TrainerInnen, Coaches aller Fachrichtungen

Psychodrama on TV

Beim Fernsehsender Okto läuft seit September die vierteilige Sendereihe "Psychodrama ist...", die in Kooperation mit der Fachsektion Psychodrama produziert wurde. Die jeweils rund fünfminütigen Folgen geben einen Einblick in die Vielfalt des Psychodramas im Einzel- sowie im Gruppensetting.

- Zeit:** 28.11.2018, 21:05 Uhr
 26.12.2018, 21:05 Uhr
Wo: Entweder Fernsehsender Okto auf Kabel oder eine Woche lang ab
 Sendebeginn in der Oktothek auf okto.tv/de

Mobbing – Psychodramatische Beratung von Teams, in denen Angst und Aggression Regie führen.

Während Mobbing oft als ein Problem von einzelnen Individuen verstanden wird, sehen wir als PsychodramatikerInnen Mobbing als ein Gruppenphänomen, dessen Lösung auch nur in der Gruppe erfolgen kann. Neben einer theoretischen Einführung ergründen wir durch szenische Bearbeitung des Mobbinggeschehens folgende Fragen: Welche Rollen gibt es und was sind deren perfekte Ziele? Wie lässt sich die Dynamik psychodramatisch diagnostizieren? Und wie können wir als BeraterInnen mobbende Teams unterstützen?

- Leitung:** Mag.^a Doris Nowak-Schuh, MSc (Psychodrama-Lehrtherapeutin)
Zeit: 27.11.2018, 18:30 – 21.00 Uhr
Ort: Praxis Riepl, Mariahilfer Straße 91/Top 6, 1060 Wien
Zielgruppe: PsychodramatikerInnen, Psychodrama-Interessierte
TrainerInnen, Coaches, BeraterInnen
Anmeldung: psychodrama@oeagg.at
Kosten: Eintritt frei

Psychodrama-Auswahlseminare bzw. Selbsterfahrung für das Propädeutikum

Um zum Fachspezifikum Psychodrama zugelassen zu werden, müssen Sie ein Auswahlseminar besuchen. Die Auswahlseminare fungieren gleichzeitig als Selbsterfahrungstage bzw. -gruppen zum Kennenlernen der Methode und werden auch als Selbsterfahrung für das Propädeutikum anerkannt.

Folgende Selbsterfahrungs- bzw. Auswahlseminare bietet die Fachsektion Psychodrama für am Fachspezifikum Psychodrama interessierte Propädeutikums-TeilnehmerInnen in den kommenden Monaten an:

- Leitung:** Dr.ⁱⁿ Ulrike Altendorfer-Kling
Zeit: 02.12.2018 (10 UE); zur Zulassung zum Fachspezifikum muss ein zusätzliches, mindestens 10-stündiges Auswahlseminar besucht werden
Ort: Salzburg (der genaue Seminarort wird bei der Anmeldung mitgeteilt)
Anmeldung: praxis@draltendorfer.at
Kosten: € 17,- pro UE, ganzer Sonntag (10 UE): € 170,-
Leitung: Prof. (FH) Kurt Fellöcker, MSc (Psychodrama-Lehrtherapeut)
Zeit: 07.-09.12.2018 (20 UE)
Ort: FH St. Pölten, Seminarraum 1.08
Kosten: € 17,- pro UE, ganzes Wochenende (20 UE): € 340,-
Anmeldung: Kurt.Felloecker@fhstp.ac.at
- Leitung:** Dr.ⁱⁿ Karoline Hochreiter (Psychodrama-Lehrtherapeutin)
Zeit: 04.01.-06.01.2019 (20 UE)
 oder: 19.05.2019 (10 UE); zur Zulassung zum Fachspezifikum muss ein zusätzliches, mindestens 10-stündiges Auswahlseminar besucht werden
Ort: Salzburg (der genaue Seminarort wird bei der Anmeldung mitgeteilt)
Anmeldung: karoline.hochreiter@aon.at
Kosten: € 17,- pro UE, ganzes Wochenende (20 UE): € 340,-
 ganzer Sonntag (10 UE): € 170,-

Leitung: Mag.^a Gerda Trinkel, MSc (Psychodrama-Lehrtherapeutin)
Zeit: 16.02.–17.02.2019 (20 UE)
Ort: Praxis Trinkel-Gesundheitszentrum, Mitte 26/1, 9125 Kühnsdorf
(Nähe Klagenfurt)
Kosten: € 17,- pro UE, ganzes Wochenende (20 UE): € 340,-
Anmeldung: gerdatrinkel@aon.at

Leitung: Mag.^a Sonja Hintermeier, MSc (Psychodrama-Lehrtherapeutin)
Zeit: 29.–31.03.2019 (20 UE)
Ort: Salzburg (der genaue Seminarort wird bei der Anmeldung mitgeteilt)
Kosten: € 17,- pro UE, ganzes Wochenende (20 UE): € 340,-
Anmeldung: praxis@sonjahintermeier.at

Leitung: Hildegard Pruckner, MSc (Psychodrama-Lehrtherapeutin)
Zeit: 12.–14.07.2019 (20 UE)
Thema: "Meine Träume": Psychodramatische Traumarbeit
Ort: Wien (der genaue Seminarort wird bei der Anmeldung mitgeteilt)
Kosten: ganzes Wochenende (20 UE): € 350,-
Anmeldung: office@hildegardpruckner.at

Zur Selbsterfahrung bzw. als Auswahlseminare können außerdem die laufenden Jahresgruppen folgender Psychodrama-LehrtherapeutInnen besucht werden:

- Kurt Fellöcker, MSc
- Dr.ⁱⁿ Renate Gänzle (Wien)
- Karl Grimmer Msc (Wien)
- Mag.^a Sonja Hintermeier, MSc (Wien)
- Mag.^a Sabine Kern, Msc (Wien)
- Norbert Neuretter (Wien)
- Mag.^a Doris Nowak-Schuh, MSc (Wien)
- Dr. Manfred Stelzig, MSc (Salzburg)
- Mag.^a Gerda Trinkel, MSc (Kühnsdorf/Kärnten)
- Dr. Andreas Voglsam (Linz)
- Monika Wicher, MSc (Graz)

Weiterführende und aktuelle Informationen zu allen Psychodrama-Auswahlseminaren finden Sie unter: psychodrama-austria.at/auswahlseminare

Psychodrama

Supervisionsgruppe für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen

Mit Hilfe der psychodramatischen Entwicklungspsychologie werden Handlungen und Emotionen von Kindern und Jugendlichen verstehbar und ggfs. entwicklungsförderliche Interventionen verfügbar gemacht.

- Zielgruppe:** Personen, die in unterschiedlichen Formaten (Beratung, Pädagogik, Sozialarbeit, Therapie) mit Kindern und Jugendlichen arbeiten
- Leitung:** Mag. Thomas Sageder, MSc, MPOS; Psychologe, Psychotherapeut (Psychodrama); Lehrtherapeut für Psychodrama im ÖAGG
- Zeit:** Freitag, monatlich, 14.30 – 17.45 Uhr
- Ort:** 1160 Wien, Paltaufgasse 21/102
- Kosten:** € 76,-
- Anmeldung:** thomas.sageder@aon.at, Tel.: 0699 / 190 867 63

Psychodrama

Therapiegruppe für Menschen mit chronischen Schmerzen und somatoformen Störungen

Ergänzend zu medizinischen und ggfs. anderen psychologischen Behandlungen werden in der Gruppe fürsorgliche und klärende Rollen und Hilfestellungen entwickelt.

- Zielgruppe:** Menschen, die an chronischen Schmerzen leiden Menschen mit somatoformen Störungen
- Leitung:** Mag. Thomas Sageder, MSc, MPOS
Psychologe, Psychotherapeut (Psychodrama), Lehrtherapeut für Psychodrama im ÖAGG
- Zeit:** Donnerstag, wöchentlich, 18.00 – 19.30 Uhr
- Ort:** 1160 Wien, Paltaufgasse 21/102
- Kosten:** € 45,-
- Anmeldung:** thomas.sageder@aon.at, Tel.: 0699 / 190 867 63

*Zeitschrift für Psychodrama
und Soziometrie*

Das aktuelle Themenheft 2/2018: „**Integrationsphase**“

Hrsg. Christian Stadler und Nadine Wickert

Aus dem Inhalt:

- M. Schacht: Integration – eine Annäherung. Facetten integrativer Prozesse zwischen Mensch und Gesellschaft
- C.Schlüter: „Ich teile mit dir...“. Das Sharing als zentrale Technik des Psychodramas
- R.Krüger: Das Rollenfeedback als Psychodramatechnik. Anwendungsformen, Theorie und therapeutische Wirkungen
- C.Stadler, Z.Marlok: ... Von der Identifizierung zum Identifikationsfeedback. Eine psychodramatische Technik
- K.Weiß: Integrationsprozesse in der Supervision
- G.Hintenberger,
S.B.Gahleitner, S.Pasch: Methodenintegration in Beratung und Psychotherapie
- B.Kress, E.Kern: Change Management und Psychodrama. Für Veränderungsprozesse öffnen und erwärmen
- K.Krauskopf, G.Teke: Begegnung mit dem vermeintlich Sonderbaren. Kooperative Beziehungen als Grundlage inklusiver Bildungsprozesse beschrieben aus psychodramatischer Perspektive
- R.Riepl: Flucht und Begegnung. Sensibilisierung für Integration durch Soziodrama
- V.Schlichtmeier: Psychotherapeutische Begleitung von Menschen mit Flucht- und Migrationsgeschichten. Zur Integration einer interkulturellen Perspektive
- C.Zauner: Intuition in der Psychotherapie. Vier Perspektiven auf Intuition
- B.Aas, G.Schiepek,
B.Stöger, W.Aichhorn,
H.Goditsch: Psychodrama für PatientInnen mit ausgeprägten strukturellen Störungen im stationären Setting. Anwendung, Forschung und Validierung eines Psychodramafragebogens
- N.Takis: Psychodrama and Mythology in the service of addictions’ treatment: A case study
- F.Buer: Das Lachen im Psychodrama
- S.Wigard: Literarische Texte handelnd verstehen. Wie das Psychodrama ganzheitliche Zugänge zu Literatur in der Schule erlaubt
- B.Kühbauer: Körperübungen als Warming Up und mehr...? Begegnung und Spontaneität in der Arbeit mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Zwangskontext

Vorschau auf das Heft 1/2019: „**Arbeit mit inneren Anteilen**“ Hrsg. F.v. Ameln und K. Scheuffgen
Sonderband 2018: „**Brot & Spiele. Zur Rolle des Essens im Psychodrama**“, Hrsg. Sabine Spitzer-Prochazka

Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie

In Zusammenarbeit mit der **Fachsektion für Psychodrama, Soziometrie und Rollenspiel** im ÖAGG sowie dem **Deutschen Fachverband für Psychodrama (DFP)**.

www.psychodramazeitschrift.com

Bestellungen, Abo-Service: <http://link.springer.com/journal/11620>

→ **Ermäßigung für StudentInnen** → **25% Rabatt für ÖAGG-Mitglieder**

LEHRGANG PSYCHODRAMATISCHE ORGANISATIONSAUFSTELLUNG

Die Psychodramatische Aufstellung ist eine hocheffiziente Beratungsmethode, die in kurzer Zeit die Dynamik von Organisationen, Teams oder Einzelpersonen sichtbar machen und erklären kann. Der Lehrgang richtet sich an Beraterinnen und Berater, die mit ihren KundInnen handlungsorientiert an organisationalen Entwicklungsprozessen arbeiten wollen.

TERMINE 2019

10.–13. Jänner	22.–24. Februar	22.–24. März	23.–25. Mai
MODUL 1	MODUL 2	MODUL 3	MODUL 4
Grundlagen und Psychodramatische Aufstellungsarbeit mit Teams	Psychodramatische Aufstellung in der Einzelberatung	Innovationen und Erweiterung.	Abschluss und Supervision

KOSTEN: EUR 2.800 (USt-frei)

LEHRGANGSLEITUNG: DSAⁱⁿ Roswitha Riepl, MSc

© Pan Xiaozhen / Unsplash

LEHRGANG PSYCHODRAMA-THEATER

Im Weiterbildungslehrgang Psychodrama-Theater erweitern Sie Ihre kommunikativen und sozialen Kompetenzen auf spielerische Weise und erwerben persönlichkeitsbildende Erfahrungen, die Ihr Arbeitsumfeld bereichern.

TERMINE

1.11. – 4.11.2018	7.12. – 8.12.2018	25.1. – 26.1.2019	5.4.2019
Regiekompetenz	Dramaturgie	Resonanzinteraktion	Soziodrama
32 UE	12 UE	12 UE	8 UE

KOSTEN: EUR 1.280 (USt-frei)

LEHRGANGSLEITUNG: Maria Theresia Schönherr MSc, DSAⁱⁿ

© Janko Ferlic / Unsplash



WEITERBILDUNGSLEHRGANG FÜR ERZIEHUNGSBERATUNG

Basierend auf einem psychodramatischen Konzept vermittelt der dreisemestrige Weiterbildungslehrgang das für das Fachgebiet Erziehungsberatung notwendige Fachwissen und die erforderlichen Handlungskompetenzen.

Die Weiterbildung qualifiziert zur Beratung von Eltern, Familien, LehrerInnen, ErzieherInnen sowie allen Berufsgruppen, die im Bereich der Erziehungsarbeit tätig sind. Sie befähigt zur Unterstützung bei der Klärung von familienbezogenen Problemen und Erziehungsfragen, Beratung in Fragen von Partnerschaft, Trennung und Scheidung und der Zusammenarbeit mit anderen Diensten und Einrichtungen (z. B.: Schule, Jugendamt).

LEHRGANGSSTART:

Frühjahr 2019

SEMINARORT: Kärnten

UMFANG DER WEITERBILDUNG:

Ca. 270 Stunden in Wochenendmodulen innerhalb von 3 Semestern. Dazu kommen 20 Stunden Einzelselbsterfahrung und 16 Stunden Gruppensupervision.

KOSTEN: EUR 1.170 pro Semester. Die Kosten für Einzelselbsterfahrung und Gruppensupervision sind im Preis nicht inbegriffen.

LEHRGANGSLEITUNG:

Mag.^a Karin Leitgeb, MSc
Mag.^a Gerda Trinkel, MSc

Detaillierte Infos unter
psychodrama-austria.at/beratung/erziehungsberatung

ÖAGG | PD

PSYCHOTHERAPIE- AUSBILDUNG FACHSPEZIFIKUM PSYCHODRAMA

Die Psychodrama-Ausbildung befähigt gleichzeitig zur Ausübung von **Einzel- sowie Gruppentherapie**

Universitärer Abschluss mit dem Master of Science (MSc) in Kooperation mit der Donau-Universität Krems, 8 Semester berufsbegleitend

Für die kommenden Lehrgänge ist die Bewerbung bereits möglich.

**Lehrgangstart
jeweils im November 2019:**
Lehrgang in Graz/Klagenfurt
Lehrgang in Salzburg
Lehrgang in Wien/Krems

JETZT ANMELDEN

[psychodrama-austria.at/
fachspezifikum](http://psychodrama-austria.at/fachspezifikum)



BERÜHREN UND BERÜHRT WERDEN

GESTALT TAGE 2019 | FS IG
25.-26.1.2019 | GRAZ



VORTRÄGE

UTE GAHLINGS

Leib und
Geschlechts-
leib in phäno-
menologischer
Erkundung

JULIANE

APPEL-OPPER
Mit Gesten berühren:
Heilsame Körper-
dialoge im inter-
körperlichen Feld

BERNHARD WEISER

Berührt sein durch
Sprache

HELENA KALLNER

Bewegung –
unsere erste Sprache

WORKSHOPS

ELISABETH
LÖWENSTEIN

Upledger Cranio-
Sacral Therapie®

UTE GAHLINGS

Phänomenologie der
weiblichen
Leiberfahrungen

HELENA KALLNER

Bewegung – unsere
erste Sprache.
Von der Praxis zur
Theorie

EVA PUCHER-URDL

Berührung in
Bindung

CHRISTINE
SAGMEISTER &
MILENA GARTLER

TaKeTiNa –
Rhythmus berührt

BERNHARD WEISER

Berührt sein diesseits
und jenseits von
Sprache

JULIANE
APPEL-OPPER

Mit Gesten bzw.
Kleinstbewegungen
aus sicherer Ent-
fernung berühren:
Heilsame
Körperdialoge im
interkörperlichen Feld

DETAILLIERTES PROGRAMM & ONLINEANMELDUNG | www.gestalttherapie.at

INTEGRATIVE GESTALT THERAPIE: Angebote in Tirol

INTEGRATIVE GESTALT THERAPIE - SELBSTERFAHRUNG

ZWEITÄGIG (20 AE)

DI-MI
25.–26.9.2018

MO-DI
10.–11.12.2018

LEITUNG
Dr. Bernhard Weiser
Lehrtherapeut für Integrative
Gestalttherapie
bernhard.weiser@uibk.ac.at
CO-LEITUNG - ab 8 TN
Ulrike Resch Msc
Lehrtherapeutin für Integrative
Gestalttherapie

ORT
6071 Aldrans
U7 Bewegungs- und
Erfahrungsraum
www.u7-tirol.com
KOSTEN
100 € pro Termin Sondertarif*

INTEGRATIVE GESTALT THERAPIE – SELBSTERFAHRUNG

EINTÄGIG (10 AE)

DI 23.10.2018

DI 20.11.2018

LEITUNG
Ulrike Resch Msc
Lehrtherapeutin für Integrative
Gestalttherapie
ulrike.resch@aon.at
CO-LEITUNG - ab 8 TN
Dr. in Margit Gaßner
Lehrtherapeutin für
Integrative Gestalttherapie

ORT
6071 Aldrans
U7 Bewegungs- und
Erfahrungsraum
www.u7-tirol.com
KOSTEN
50 € pro Termin Sondertarif*

INTEGRATIVE GESTALT THERAPIE – GRUPPENSUPERVISION

HALBTÄGIG (5 AE)

INNSBRUCK

SA 17.11.2018 (9.30-14.45)
SA 15.12.2018 (9.30-14.45)

LEITUNG
Dr. in Margit Gaßner
Lehrtherapeutin für Integrative Gestalttherapie
margit.gassner@hotmail.com
ORT
6020 Innsbruck, Innstraße 73/2

SCHWAZ

DO 13.09.2018 (14.30-19.00)
DO 18.10.2018 (14.30-19.00)

LEITUNG
Dr. Bernhard Weiser
Lehrtherapeut für Integrative Gestalttherapie
bernhard.weiser@uibk.ac.at
ORT
6130 Schwaz, Husslstraße 56

KOSTEN: 25 € pro Supervisions-Tag Sondertarif*

* von der Fachsektion IG
subventionierter Sondertarif zum Kennenlernen

IG - Einführungsseminar in Salzburg unter: www.gestalttherapie.at/ausbildung_therapie.html

Konkretere Informationen
auf der Homepage
www.gestalttherapie.at.

Anmeldung unter:
gestalttherapie@oegg.at.

Anmeldefrist
jeweils bis zwei Wochen
vor der Veranstaltung.





Donau-Universität Krems
Fakultät für Gesundheit und Medizin
Department für Psychotherapie und Biopsychosoziale Gesundheit
3500 Krems, Dr. Karl Dorrek-Straße 30
www.donau-uni.ac.at/psymed

ÖAGG | IG

ÖAGG Fachsektion
Integrative Gestalttherapie

gestalttherapie@oeagg.at
www.gestalttherapie.at
www.oeagg.at

Auswahlseminar 23.-25.11.2018 für das Fachspezifikum

Integrative Gestalttherapie

Termin:	23.-25.11.2018
Ort:	Werkstatt Krähe Westbahnstraße 7, 1070 Wien
Leitung:	Monika Wahlmüller, MSc
Co-Leitung:	NN
Seminarbeginn/ Seminarende:	FR 16.00 Uhr/SO ca. 12.00 Uhr
Stundenanzahl:	20
Kosten:	380,- € Einzahlung vor Seminarbeginn
Mindestteilnehmer- Innen-Zahl:	7

Voraussetzungen für die Teilnahme:

Sie müssen das Propädeutikum abgeschlossen haben oder sich *kurz vor Abschluss* befinden und *zwei Zulassungsgespräche* bei zwei verschiedenen LehrtherapeutInnen der Fachsektion absolviert haben. Außerdem sollen Sie über *20 Stunden Selbsterfahrung* in Integrativer Gestalttherapie verfügen.

Anmeldung:

Infos erhalten Sie im Sekretariat bei Fr. Draczynski,
Tel.: +43-1-718 48 60, E-Mail: gestalttherapie@oeagg.at,
oder finden Sie auf unserer Homepage: www.gestalttherapie.at

WICHTIG: Der ÖAGG ist österreichweit mit dem ÖCERT und durch das WienCert als **Bildungsträger zertifiziert** und gilt dadurch auch in allen Bundesländern als "anerkannter Bildungsträger". Der Status "anerkannter Bildungsträger" ist Voraussetzung für entsprechende **Fördermöglichkeiten** in den einzelnen Bundesländern.

ÖAGG

Österreichischer Arbeitskreis
für Gruppentherapie und Gruppendynamik

Lenauergasse 3/8
A-1080 Wien
ZVR 66 279 26 66

Tel: +43/1/405 39 93
Fax: +43/1/405 39 93 -20
DVR 0466484

office@oeagg.at
www.oeagg.at



Praxis Dr. Günther Bitzer-Gavornik

- 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 Leibtherapie (ÖGIT)
- Trainer für PARTNERSCHULE
- Supervisor (ÖVS/ÖBVP)
- Diverse Lehraufträge
- Karate-Do-Lehrer (8. Dan)

Telefonische Erreichbarkeit:
☎ 0664/18 22 773

AGGRESSION UND LEBENSKRAFT

Integrativ-gestalttherapeutische Selbsterfahrungsgruppen 2019

Zur Förderung von Mut, Vitalität, Zivilcourage, Beherztheit 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 2019: 3. – 6. Jänner 2019 ♦ 29. August – 1. September 2019

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 (mit schriftlicher Reflexion 40 AE)

Ort:

ImPuLS, ☒ Schillerstraße 6, 8010 Graz, ☎ 0316/38 68 73

Leitung:

Dr. Günther Bitzer-Gavornik

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 keine/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
Dr. Stefan Muskatelz • Mag.^a Susanne Maria Wagner • Kathrin Bitzer-Kaufmann
☒ Schillerstraße 6, 8010 Graz ☎ 0316/38 68 73 • E-Mail: office@institut-impuls.at • www.institut-impuls.at

*“Alles wirkliche Leben ist Begegnung“
Gestalttherapeutische Jahresgruppe*

Im Sinne dieses Zitats Martin Bubers werden wir Raum für Begegnungen im Hier und Jetzt der Gruppe schaffen. Diese Erfahrungen bilden die Basis, um bestehende Kontakt- und Beziehungsmuster mit gestalttherapeutischen Methoden zu erforschen. Wie befriedigend sind diese alten Muster und welche neuen Möglichkeiten warten darauf entdeckt zu werden ? Wie integrieren wir die Bedürfnisse nach Autonomie und Bindung in unsere Beziehungen, wie bewegen wir uns zwischen diesen Polen ? Nonverbale Zugänge (Bewegungs- und Körperarbeit, Kontaktexperimente, kreative Medien, Imagination) spielen hierbei eine wichtige Rolle, und Humor wird uns ein guter Begleiter sein.

- Leitung:** Gerold Schneider, Diplom-Sozialarbeiter, Integrativer Gestalttherapeut im ÖAGG, Arbeit mit Gruppen in der freien Praxis seit 1985
- Ort:** Gentzgasse 6 / 29, 1180 Wien
- Kontakt:** Tel. 0699 10 54 91 01
- Zeit:** 1 Sitzung (90 Minuten) wöchentlich. Wochentag und Uhrzeit nach Vereinbarung. Zusätzlich 2 Intensivwochenende (Freitag Abend bis Sonntag Mittag) außerhalb von Wien. Beginn Oktober bzw. November.
- Zielgruppe:** Erwachsene
- Voraussetzung:** kostenloses Einzel-Erstgespräch
- Kosten:** € 35,- pro Abendsitzung, € 230,- pro Wochenende zzgl. Unterkunft

NEUERSCHEINUNG



Peter Christian Endler

Der reflektierte tiefenpsychologische Fallbericht

Ein Lesebuch

zu Angehörigenarbeit, Demenzbegleitung,
Selbsterfahrung und Achtsamkeit

Mit einem Geleitwort von Jutta Menschik-Bendele

240 Seiten, broschiert, EUR 24,90
ISBN 978-3-7089-1645-3

- Orientierung im Umgang mit dem Phänomen Demenz und der Arbeit mit betreuenden und pflegenden Angehörigen
- tiefenpsychologische Konzepte praxisnah
- Know-how zum Erstellen und Publizieren systematisch reflektierter Fallberichte
- Anregungen zu Selbstreflexion und neuen Sichtweisen im Alltag

facultas 

Holotropes Atmen, transpersonale Psychologie und integrative Psychotherapie

Dieses Seminar ist für Menschen gedacht, die gerne die Möglichkeiten ihres Bewusstseins nützen möchten, um seelische Wunden zu heilen, brachliegende Potenziale zu entfalten und spirituelle Einsichten zu gewinnen. Mit Hilfe von veränderten Bewusstseinszuständen, hervorgerufen durch beschleunigtes Atmen (holotropes Atmen nach Stanislaw Grof), evokative Musik und prozessuale Körperarbeit, können auf einer tieferen Ebene innere Konflikte bearbeitet und einengende Lebensmuster aufgelöst werden. Dabei werden bedeutsame lebensgeschichtliche Erlebnisse, sogar bis hin zu peri- und pränatalen Einflüssen, heilsam integriert. Es können aber auch archetypische, spirituelle und mystische Erfahrungsebenen der Seele zugänglich werden, die über die gewohnten Raum- und Zeitgrenzen hinausgehen. Dadurch können Lebensprozesse tiefer verstanden, intuitive Fähigkeiten gefördert und das Vertrauen in die innere Weisheit gestärkt werden. Unterstützt durch persönlichen Erfahrungsaustausch in der Gruppe und in Kleingruppen, regelmäßige Meditationen und kontemplative Übungen werden die Erfahrungen weiter aufgearbeitet, integriert und vertieft, sodass die Erlebnisse in einem sinnvollen Bezug zum Alltag verstanden und umgesetzt werden können.

- Leitung:** Dr. Sylvester Walch
Zeit: 24.10.-28.10.2018; 13.3.-17.3.2019; 19.6.-23.6.2019 u. 30.10.-3.11.2019
(bei Anmeldung bitte 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. 6. Aufl., 452 S.
Weiterführende Literatur: Vom Ego zum Selbst. 4. Aufl. 325 S.
Neuerscheinung: Die ganze Fülle deines Lebens. 260 S.
Seminarreihe – STW: Seelische Integration, transpersonale Transformation und spiritueller Weg. Start einer neuen Gruppe: Herbst 2018 (1. Termin: 7.11.-11.11.2018).
Weiterbildungscurriculum: Holotropes Atmen und Transpersonale Psychotherapie. Start einer neuen Gruppe: Herbst 2018 (1.Termin: 23.11.–27.11.2018).

Nähere Informationen für alle Veranstaltungen, Interviews, Vorträge: www.walchnet.de

Der neue Brückenschlag zwischen
**PSYCHOTHERAPIE und
 SPIRITUALITÄT**



„Die ganze Fülle deines Lebens“ von Erfolgsautor Dr. Sylvester Walch begleitet Sie aktiv auf Ihrer Reise in ein zufriedenes und glückliches Leben. Es zeigt Ihnen mit vielen Impulsen und Übungen, wie Sie emotionale Blockaden lösen und zu einem ganzheitlichen Bewusstsein gelangen.

www.walchnet.de

Dr. Sylvester Walch · Neuerscheinung · 270 Seiten
 geb. mit Schutzumschlag · ISBN: 978-3-903072
 Preis: 19,99 € · (D) 20,60 € · (A) sFr 26,90

fischer & gann

Entfremdung bei Perversionen

M. Masud R. Khan

Psychosozial-Verlag, Stuttgart, 344 Seiten, 2018

ISBN 978-3-8379-2763-4



Der vorliegende Band von Masud Khan, Schüler von Anna Freud und Donald Winnicott und in den 1970er Jahren prominenter Vertreter der British Psychoanalytic Association, ist 1979 unter dem Titel “Alienation in Perversions” in der englischen Originalausgabe erschienen. Die von Hans-Jürgen Wirth im Psychosozial-Verlag herausgegebene “Bibliothek der Psychoanalyse” setzt es sich zum Ziel, lange vergriffene Klassiker der Psychoanalyse zum Wiederentdecken bereitzustellen. So soll auch dieser Klassiker von Masud Khan leichter zugänglich gemacht werden, um das kritische Potential der Psychoanalyse in den Herausforderungen des modernen wissenschaftlichen Dialogs zu erhalten.

Der 1989 verstorbene Autor formuliert seine Grundthese im Vorwort des Buches, er geht davon aus, dass “der Perverse ein unpersönliches Objekt zwischen sein Verlangen und seinen Komplizen schiebt.” Und weiter: “Dieses Objekt kann eine stereotype Phantasie, ein Fetisch oder eine pornographische Darstellung sein. Alle drei entfremden den Perversen sowohl von sich selbst als auch – leider – vom Objekt seines Verlangens” (S.7). In den 11 Kapiteln des Werkes gelingt Masud Khan, illustriert mit viel Fallmaterial aus der klinischen Praxis, eine differenzierte Analyse zu perversen Pathologien, die er in der Ätiologie als Reparaturversuche im Sinne eines Wiedergutmachungstriebes eines beeinträchtigten Selbst versteht. Als Ursprung der Störungsbilder beschreibt er eine vor allem in der Säuglings- und Kleinkindzeit gestörten Mutter-Kind-Interaktion. Die Betroffenen seien von ihren Müttern idolisiert worden (Khan wendet diesen Begriff bewusst und in Abgrenzung zu “idealisiert” an¹), die Fürsorge der Mütter sei vorwiegend auf das körperliche Gedeihen des kleinen Kindes gerichtet gewesen, im Ausmaß übergroß und intensiv sowie von eher unpersönlicher Natur. Die Kinder seien von der Mutter eher als “Ding-Geschöpf” (“thing-creation”) behandelt

1 Zugleich durchbricht Khan aber selbst diese Differenzierung, indem er auf S. 9 davon spricht, dass jeder Säugling „nur durch die idolisierende Zuwendung der Mutter“ existiert und sich erfährt.

worden, als eine im Entstehen begriffene heranwachsende eigenständige Person. Zudem sei auch typisch, dass der Vater von diesen Kindern nicht als wichtige Gestalt oder Person registriert worden ist.

Kritisch anzumerken ist zunächst, dass es der Autor verabsäumt, den zentralen Begriff der Perversion in irgendeiner Weise zu definieren. Es entsteht so für eine wissenschaftliche Betrachtung der Eindruck einer Beliebigkeit, die mit anderen wissenschaftstheoretischen und forschungsmethodologischen Problemen der vorliegenden Arbeit korrespondiert. Der Autor wirkt, als sei er einem naiven Realismus verhaftet und glaube, seinen Forschungsgegenstand direkt und unmittelbar zu erkennen. Dabei ist die verwendete Sprache klar und eindeutig, wengleich die durchgängige Praxis der Stigmatisierung der betroffenen PatientInnen auch bei wohlmeinender Leseweise die Frage nach fehlender Empathie des Autors aufwirft. Im ganzen Buch ist in entpersonalisierender Weise von „der Perverse“ zu lesen, als dessen markanteste Persönlichkeitseigenschaften angeführt wird, dass „diese Menschen selbstüchtig, ungeduldig, offensichtlich unempathisch, wenig edel, niederträchtig und anderen gegenüber kalt und abweisend“ seien (S.15). Die von Masud Khan genutzte Forschungsmethode der klinischen Generalisierungen von Fallmaterial blickt zwar in der Psychoanalyse auf eine lange Tradition zurück, ist aus heutiger Sicht methodologisch mit zahlreichen Schwierigkeiten behaftet. Weiterführend ist anzumerken, dass die hermeneutische Methode der qualitativen Forschung in den 1940er Jahren etwa durch Merleau-Ponty (1945) wesentliche Impulse erhalten hat, die seit den frühen 1960er Jahren auch in englischsprachigen Übersetzungen vorgelegen sind. In der englischen Psychoanalyse hat S.H. Foulkes (1949) ebenfalls seit den 1940er Jahren zahlreiche Arbeiten mit einer differenzierten qualitativen Methodologie publiziert. Und in die 1970er Jahre fällt in Deutschland in der Frankfurter Schule die wegweisende Positionierung der Psychoanalyse als hermeneutische Wissenschaft mit qualitativ-empirischen Untersuchungen auf methodologisch-reflektierter Basis, hervorstechend etwa in den Arbeiten von Lorenzer und Argelander (vgl. Busch 2007).

Einen positiven Wert besitzt die vorliegende Arbeit von Masud Khan durch seine tiefgründigen und modellhaften Einblicke in die innere Welt von Menschen mit Persönlichkeitsstörungen. Auf der Basis der Triebtheorie steht Khan in der Weiterentwicklung der psychoanalytischen Objektbeziehungstheorie für ein Verständnis des inneren Phantasiesystems, das, jenseits von den Konzepten der Neurosen und Psychosen, unbewusst und schwer erkennbar ist. Er beschreibt eine spezifische Qualität der Fehlanpassung in den frühkindlichen Entwicklungsstufen der Betroffenen, die zur Bildung einer inneren psychischen Realität eines „montierten inneren Objekts“ führt,

das der Betroffene nur durch besondere sexuelle Geschehnisse erleben und verwirklichen kann. Dieses Konzept erinnert an die ziemlich zeitgleich erfolgte Theoriebildung von Fritz Morgenthaler mit der Annahme einer „Lücke im Selbstgefühl“, die die Perversion wie ein „Pfropf“ oder eine „Prothese“ auszufüllen versucht (Morgenthaler 1984). Damit wird ein Verständnis der Psychodynamik bei spezifischen Persönlichkeitsstörungen möglich, das mit einer Fülle von Material aus der klinischen Erfahrung hinterlegt wird.

Hinderlich erscheint aber in diesem Werk eine ausgeprägt pathologisierende Haltung des Autors, die zudem wiederholt frauenfeindliche Züge annimmt. So wird für die klinische Beleuchtung der Perversion in den Kapiteln immer wieder bevorzugt auf das Phänomen der Homosexualität zurückgegriffen. Anders aber als beim bereits erwähnten Autor Morgenthaler, der die gesunde Entwicklung der Homosexualität beschrieben hat, wird bei Khan deutlich, dass hier ein behandlungsbedürftiges Störungsbild vorliegt. Obwohl Kinsey (1954) in der Literatur zitiert wird, scheinen seine Forschungsdaten zur Normalität der Homosexualität bei Khan nicht wirklich beachtet worden zu sein. Zur Erinnerung: Homosexualität wurde 1973 von der American Psychiatric Association aus dem Krankheitenkatalog DSM gestrichen.

Besonders krude wird der vorliegende Text in den ausführlichen Passagen zur weiblichen Sexualität, die bei mir beim Lesen das Gefühl hinterlassen haben, als wäre die Welt im Jahr 1905 mit den berühmten „Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie“ Freuds stehen geblieben. Weitgehend unbefangen wird die natürliche Unterlegenheit der Frau im Vergleich zum Mann referiert, da bei der Frau „die Natur ihren Ansprüchen weniger sorgfältig Rechnung trägt als im Falle der Männlichkeit“ (S.80), die gegebene Minderwertigkeit der Klitoris im Vergleich zum Penis wiederholt (S.78) und der Mythos des reifen vaginalen Orgasmus gegenüber der unreifen klitoridalen Erotik strapaziert (S.79). Bemerkenswert erscheint mir dabei wirklich, im Jahr 1979 ein dem Bestreben nach wissenschaftliches Fachbuch zur menschlichen Sexualität zu veröffentlichen, in dem die Sexualforschung nahezu gesamt ausgeblendet bleibt. Wo sind die Daten, die von so vielen AutorInnen gesammelt worden sind, Kinsey (1948), Masters und Johnson (1966), Sigusch (1972) oder Hite (1976), um nur eine Handvoll zu nennen? Stattdessen setzt Khan auf eine freudianische Entwicklungspsychologie, die nicht nur in der Sexualtheorie in den 1970er Jahren bereits überholt gewesen ist, sondern auch im grundlegenden Beziehungsverständnis der Interaktion von Kind und Bindungsperson.

In der Zusammenfassung der angesprochenen Probleme mit Stigmatisierungen, Pathologisierungen, Frauenfeindlichkeiten, forschungsmethodologischen Einschränkungen

und auch eingedenk des Umstandes, dass der vorliegende Text schon beim Ersterscheinen 1979 als veraltet anzusehen gewesen ist, hege ich gewisse Zweifel, ob dieser Band dem eingangs zitierten Wunsch der Buchreihe, das kritische Potential der Psychoanalyse in den modernen wissenschaftlichen Dialog einzubringen, wirklich dienlich ist. Ich würde eher den Bedarf an Selbstkritik wahrnehmen, innerhalb der Psychoanalyse in offener und interdisziplinärer Weise Konzeptualisierungen zu überprüfen und zu erweitern.

Natürlich ist der Zugang zu historischen Texten wertvoll, nicht nur in genuin wissenschaftsgeschichtlicher Hinsicht, sondern auch für die klinische Praxis, Lehre und Weiterbildung, um die Entwicklung psychoanalytischer Positionen verstehen und nachvollziehen zu können. Und natürlich soll und darf es keine Denkverbote geben. Insofern gibt es Räume der Auseinandersetzung, auch mit FachvertreterInnen zurückliegender Generationen in Diskussion zu treten. Offen bleibt für mich, wie weit ein Buch mit dem Erscheinungsjahr 2018 weniger geschulte LeserInnen zur Annahme verleiten könnte, diese Inhalte und Theorien seien psychoanalytisch state of the art. Ein derartiges Missverständnis schiene mir wirklich gefährlich. Hier könnte wahrscheinlich zukünftig bei einer solchen Neuauflage ein kritisches Vorwort eine gewisse Abhilfe schaffen.

Günter Dietrich

Literatur:

.....
Busch, Hans-Joachim (2007): Spuren des Subjekts. Positionen psychoanalytischer Sozialpsychologie. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

.....
Foulkes, S.H. (1949): Introduction to Group-Analytic Psychotherapy. New York: Grune & Stratton.

.....
Hite, Shere (1976): The Hite Report. A Nationwide Study of Female Sexuality. New York: Seven Stories.

.....
Kinsey, Alfred et al. (1948): Sexual Behavior in the Human Male. Bloomington: Indiana University Press.

.....
Kinsey, Alfred et al. (1954): Das sexuelle Verhalten der Frau. Berlin: Fischer.

.....
Masters, W.H., Johnson, V.E. (1966): Human sexual response. Boston: Little, Brown.

.....
Merleau-Ponty, Maurice (1945): Phénoménologie de la perception. Paris: Gallimard.

.....
Morgenthaler, Fritz (1984): Homosexualität, Heterosexualität, Perversion. Frankfurt/Main: Qumran.

.....
Sigusch, Volkmar (1972): Ergebnisse zur Sexualmedizin. Köln: Wissenschafts-Verlag.

REZENSIONEN

Das Phänomen Liebe. Wie sie entsteht, was sie in der Psychotherapie für Probleme macht und warum sie missbraucht werden kann

Mathias Hirsch

Gießen, Psychosozial-Verlag 2018, 136 Seiten

ISBN: 978-3-8379-2761-0



Nach “Goldmine und Minenfeld” (Gießen, Psychosozial-Verlag 2012) legt Mathias Hirsch ein weiteres Buch vor, das sich der Liebe und ihrem potentiellen Missbrauch in der Psychotherapie widmet. In “Das Phänomen Liebe – Wie sie entsteht, was sie in der Psychotherapie für Probleme macht und warum sie missbraucht werden kann” steht zuerst nicht weniger als die große Frage im Zentrum: Was ist die Liebe?

Hirsch sucht Antwort v.a. bei Roland Barthes – seinerseits ein genauer Kenner von Freuds Schriften – Goethe und schließlich Freud. Er spannt damit den Bogen von der Semiotik und Hermeneutik (Barthes) über die Dichtung (Goethe) bis zur Psychologie Freuds und zeigt damit auch die Spannung innerhalb des Begriffs “Liebe”: Zwischen rätselhaftem Funkeln, literarischem Verführungspotential und Freuds Konzeption von u.a. Trieb, Wunsch, Angst und Objektwahl/Beziehung versucht er eine Annäherung und Einordnung. Am Ende des ersten Kapitels bleibt der Eindruck, die Liebe wäre sowohl das eine, zugleich das andere und würde sich ständig als ungenügend erklärbar entziehen. Vielleicht steckt dahinter aber auch der Wunsch oder auch die soziale und kulturelle Vermittlung, die Liebe sei etwas Eigenes und Größeres, das über die Dynamik menschlicher Gefühle und der jeweiligen Beziehung hinaus geht.

In der zweiten Hälfte des Buchs untersucht Hirsch dann auf den bisherigen Überlegungen aufbauend die Liebe im Kontext der therapeutischen Beziehung, die aus seiner Sicht eben immer und ohne Ausnahme eine therapeutische Beziehung bleiben muss. Liebe und sexuelle Wünsche seien in dieser spezifischen Begegnung ausschließlich Übertragungsgeschehen, das (aus)gehalten, verstanden und gedeutet werden müsse. Jedes Agieren, also das Eingehen einer sexuellen Beziehung mit PatientInnen, sei narzisstischer Machtmissbrauch, unabhängig davon, wie realistisch und drängend die sexuelle Verführung auf beiden Seiten ist. Die Zeugenschaft von Opfern solcher Übergriffe, die ihre Erfahrungen unter Pseudonym veröffentlicht haben und die der Autor zitiert, sind plastisch und berühren. Die inneren Prozesse der Täter werden leider nur

knapp konzeptualisiert, hier wünscht man sich eine weiter gehende Auseinandersetzung. Es fehlen – aus nachvollziehbaren Gründen – auch authentische Berichte von Betroffenen auf Seite der TherapeutInnen.

Zusammenfassend bietet “Das Phänomen Liebe” für den fachkundigen Leser besonders im zweiten Teil nicht viel Neues. Zugleich sind sexuelle Beziehungen zwischen PatientInnen und TherapeutInnen jedoch Realität. Eine Auseinandersetzung mit dieser Problematik ist noch allzu oft in Ausbildungsinstituten und innerhalb der therapeutischen Community tabuisiert. Das Buch von Mathias Hirsch und seine klare Positionierung ist hier ein wichtiger Beitrag, sich mit dem Thema individuell und institutionell genauer und aktiver zu beschäftigen.

Markus Grubinger

Schöne Praxisräume, gute Verkehrsanbindung!

In einer gut eingeführten Praxis sind Praxisräume in einem Neubau im Erdgeschoß in 1170 Wien, Dornbach, zu vermieten. Ein Raum ist ca. 20 m² groß, wenn gewünscht möbliert oder auch unmöbliert. Ein ganzer Tag kostet 130 Euro im Monat. Dieser Raum könnte auch zur alleinigen Benutzung um 580 Euro im Monat gemietet werden. Der zweite Raum ist ca. 33m² groß, möbliert und kostet 180 Euro im Monat. Beide Räume sind modern und freundlich eingerichtet. Erreichbar mit den Straßenbahnlinien: 10, 43, 2, oder nur fünf Minuten von der Vorortlinie S45 entfernt! Fotos können Sie auch unter www.maria-winterleitner.at ansehen. Es gibt auch einen Praxiskater, der falls Sie es wünschen, auch als Therapiekater dient! Kater Julius ist es gewohnt mit Menschen und Kindern zu arbeiten. Falls Sie ihn nicht dabei haben möchten können Sie einfach die Türe schließen!! Da meine Praxis gut läuft kann ich auch KlientInnen an eingemietete KollegInnen vermitteln.

Maria Winterleitner

Psychotherapeutin, Supervisorin
Paschinggasse 8/4/b3
1170 Wien

0043(0)69917192861
maria-winterleitner@gmx.at
Home: maria-winterleitner.at

REZENSIONEN

Der reflektierte tiefenpsychologische Fallbericht Ein Lesebuch zu Angehörigenarbeit, Demenzbegleitung, Selbsterfahrung und Achtsamkeit.

Peter Christian Endler

Facultas Universitätsverlag Wien, 2018, 237 Seiten.

ISBN 978-3-7089-1645-3



Dieses Lesebuch wurde ursprünglich als universitäre Handreichung zum Verfassen publikationsfähiger Fallberichte konzipiert. Im Rahmen dieses formalen Anliegens aber nimmt uns der Autor mit auf eine Expedition, die die LeserInnen in eine Pendelbewegung zwischen psychischer Innenwelt und realer Außenwelt einschwingt. Dass Christian Endler ausgewiesener Wissenschaftler in den Disziplinen Tiefenpsychologie, Gruppenpsychoanalyse, aber auch versiert in Fragen von Wissenschaftstheorie, Philosophie und Religiosität ist, zeigt sich wie selbstverständlich. Aber dass er es riskiert, die Tür zu seiner psychotherapeutischen Werkstatt zu öffnen, und das auf eine souveräne Weise, die einlädt, ihm bei seiner Arbeit über die Schulter zu schauen oder gar zur Seite zu stehen, ist höchst ungewöhnlich. Dabei ist das hier zentral vorgestellte Arbeitsfeld, nämlich der gerontopsychiatrische Bereich mit betreuten und betreuenden Angehörigen, eines, das besondere Herausforderungen an das Verständnis zwischenmenschlicher Beziehungen und entsprechender professioneller Interventionen stellt. Der Autor lässt uns etwa teilhaben an der Sterbebegleitung eines betagten Mannes, dessen Träume ihn mithilfe des Therapeuten den Weg aus dem Leben selbstbestimmt gehen lassen. Einen Demenzpatienten mit Todeswünschen beobachtet er, nachdem dessen bisher unbearbeitet gebliebenen „wunden Punkte“ einfühlsam ins Bewusstsein gehoben werden konnten, wohlgelaunt mit dessen Frau beim Stadtbummel.

Betreuende Angehörige sind überwiegend weiblich und unterliegen erheblichen Belastungen. Der Autor zeigt sein Modell der Gruppentherapie und wie die pflegenden TeilnehmerInnen im Gruppenverlauf Schritt für Schritt entlastet werden konnten. Berührend ist auch die Fallgeschichte eines Sohnes, der als ursprünglich ungewolltes Kind schließlich seine Mutter pflegen muss. Erst durch die tiefenpsychologische Reflexion seiner Geschichte ist es ihm möglich, eine angemessene Distanz zu seiner Mutter und dadurch eine lang vermisste Nähe zu seinem eigenen Sohn herzustellen. Zum Schwerpunkt „Train the trainer“ überrascht dieses Buch auch mit Reflexionen zu Achtsamkeit, Supervision, Einzelanalyse, Genderproblematik und Nationalsozialismus

sowie mit Experimentellem, etwa einer fiktive Gruppensitzung der HeldInnen des “Nibelungenliedes“, die auf gekonnte Weise die Bereiche Mythos, Heldentum, Loyalität, Rivalität, Sexualität und Tod in die Betrachtung psychischer Prozesse einführt.

Es richtet sich an PsychotherapeutInnen, PflegewissenschaftlerInnen, Angehörige weiterer psychosozialer Berufe sowie Studierende. Sie alle werden ein Werk mit einer sehr persönlichen Hingabe an die zu Betreuenden finden, wobei die psychotherapeutischen Werkzeuge des Autors mit großer Offenheit und großem Vertrauen in die Leserschaft dargelegt werden. Die Besonderheit dieses Buches liegt aber auch darin, dass Prof. Endler zeigt, wie viel Kraft, Kompetenz und Kreativität in den Menschen enthalten sind, die entweder Betreuung brauchen oder Betreuung leisten.

Jutta Menschik-Bendele

Bibliotheksöffnungszeiten

Die Öffnungszeiten der ÖAGG-Bibliothek für Oktober 2018 bis März 2019:

Mittwoch von 17.30–20.00 Uhr:

7. November 2018, 5. Dezember, 2018, 9. Jänner 2019, 6. Februar 2019, 6. März 2019

Freitag von 15.00–19.00 Uhr:

23. November 2018, 21. Dezember 2018, 18. Jänner 2019, 22. Februar 2019,
22. März 2019

Redaktionsschluss & Erscheinungstermine für die nächsten Ausgaben

Ausgabe	Redaktionsschluss	Erscheint
Feedback 1&2/19 Kulturtheorie	28.2.2019 Fachbeiträge: 7.2.2019	Anfang April 2019
Feedback 3&4/19 Träume	15.9.2019 Fachbeiträge: 25.8.2019	Ende Oktober 2019
Feedback 1&2/20 Ausbildungsforschung	28.2.2020 Fachbeiträge: 7.2.2020	Anfang April 2020

ÖAGG

Österreichischer Arbeitskreis
für Gruppentherapie und Gruppendynamik

Österreichischer Arbeitskreis für Gruppentherapie und
Gruppendynamik ÖAGG, Lenaugasse 3, 1080 Wien
Österreichische Post AG | Zulassungsnummer: MZ 02Z032586 M
Laufende Nummer: 362 | 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:

Hon.-Prof. Mag. Dr. Günter Dietrich, DSP Dipl.Päd. Markus J. Daimel
Redaktion: feedback@oeagg.at
Produktion: flyeralarm | Auflage: 2250