

Wie erleben Psychotherapeut_innen in Ausbildung ihre Selbsterfahrung?

Eine qualitative Untersuchung

Daniela Hahn¹, Florian Weck², Michael Witthöft¹, Lisa Marie Maiwald¹, Annika Foral¹
und Franziska Kühne²

¹Abteilung für Klinische Psychologie, Psychotherapie und Experimentelle Psychopathologie, Johannes Gutenberg-Universität Mainz

²Abteilung für Klinische Psychologie und Psychotherapie, Universität Potsdam

Zusammenfassung: *Theoretischer Hintergrund:* Selbsterfahrung ist zentraler Bestandteil der Psychotherapieausbildung. Gleichzeitig wurde Selbsterfahrung selten empirisch untersucht. *Fragestellung:* Ziel unserer Studie war es, Bedingungen und Effekte hilfreicher Selbsterfahrung zu explorieren. *Methode:* Vierzehn verhaltenstherapeutische Ausbildungskandidat_innen wurden anhand halbstrukturierter Leitfadenterviews befragt. Die Auswertung erfolgte mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2015). *Ergebnisse:* Verschiedene Bedingungen wurden mit hilfreich erlebter Selbsterfahrung in Zusammenhang gebracht: Merkmale der Selbsterfahrungsleitung (u. a. Durchführungs-kompetenz), der Organisation, der Teilnehmer_innen (Lernbereitschaft), die behandelten Themen und die eingesetzten Techniken, sowie eine tragfähige Arbeitsbeziehung. Berichtete positive Effekte waren u. a. die Förderung interpersoneller Kompetenzen. Zudem wurden Nebenwirkungen und negative Effekte formuliert (u. a. Erschöpfung). *Schlussfolgerungen:* Bedingungen zur Durchführung von als hilfreich erlebter Selbsterfahrung und Effekte von Selbsterfahrung wurden aus Sicht der Teilnehmer_innen extrahiert.

Schlüsselwörter: Selbsterfahrung, Psychotherapeutische Ausbildung, Qualitative Inhaltsanalyse

How do Psychotherapists in Training Experience Their Own Self-Experiential Work? A Qualitative Analysis

Abstract: *Background:* Self-experiential work is a central component of psychotherapy training. However, research on this matter has not received a lot of attention. *Objective:* This study explores the conditions and effects of helpful self-experiential work. *Method:* We interviewed 14 psychotherapists in training using a semistructured interview guide and applied qualitative content analysis according to Mayring (2015). *Results:* Different characteristics were associated with helpful self-experiential work: characteristics of the instructor (e. g., implementation skills), organization, willingness of the trainees to learn, topics and methods applied, and a sustainable working atmosphere. Among the positive effects reported was the promotion of the trainees' interpersonal competencies. Furthermore, we found some side effects and negative impact (e. g., exhaustion). *Conclusions:* We were able to extract conditions that can guide the execution of helpful self-experiential work and the effects of self-experiential work from the perspective of the trainees.

Keywords: personal practice, psychotherapy training, qualitative content analysis

Selbsterfahrung (SE) ist in Deutschland ein zentrales Element in der Psychotherapieausbildung. So wird basierend auf dem Psychotherapeutengesetz (PsychThG) von 1999 ein Umfang von mindestens 120 Stunden SE gefordert (§ 5; PsychTh-APrV). Auch nach aktueller Gesetzesreform wird in der Muster-Weiterbildungsordnung für Psychotherapeut_innen (BPtK, 2021) aktuell ein Anteil von 125 Stunden SE vorgeschlagen. Schon in dem der Weiterbildung vorausgehenden Psychotherapiestudium wird SE von Student_innen gefordert (§ 11; PsychThApprO). Konzipiert wird Selbstreflexion hierbei u. a. als Reflexion über

„das eigene psychotherapeutische Handeln, die Stärken und Schwächen der eigenen Persönlichkeit und ihrer Auswirkungen auf das eigene psychotherapeutische Handeln“ (§ 11; Anlage 2; PsychThApprO). Unterschiedliche theoretische Grundlagen (z. B. verhaltenstherapeutisch, psychodynamisch), Konzepte und Methoden können in der SE Anwendung finden (z. B. Laireiter & Willutzki, 2003). Im Rahmen der Ausbildung von Psychotherapeut_innen ist die systematische Förderung therapeutischer Kompetenzen und hilfreicher intra-, sowie interpersonaler Fertigkeiten ein grundlegendes Ziel von SE (Laireiter, 2015).

Es besteht jedoch kein Konsens über die operationalisierbaren Erfolgskriterien hilfreicher SE (vgl. Laireiter & Willutzki, 2003), was sich in unterschiedlichen inhaltlichen und methodischen Schwerpunkten zeigt (z.B. Laireiter, 2015).

Ein Modell, welches die Zusammenhänge zwischen SE, die in der internationalen Literatur häufig als *personal practice* (PP) bezeichnet wird, und therapeutischer Effektivität beschreibt, ist das PP-Modell (Bennett-Levy & Finlay-Jones, 2018; Bennett-Levy, 2019). Der Rahmen des Modells wird von den beiden sich überlappenden Selbstanteilen, dem „persönlichen Selbst“ und dem „Therapeut_innen-Selbst“ gebildet. Das „persönliche Selbst“ spiegelt dabei persönliche bzw. zwischenmenschliche Fähigkeiten und Einstellungen wider, während das „Therapeut_innen Selbst“ therapeutische Fertigkeiten und Einstellungen beschreibe. Erstere würden sich häufig bereits vor der Psychotherapieausbildung bilden, letztere entwickelten sich hingegen überwiegend über das psychotherapeutische Training (Bennett-Levy, 2019). Das PP-Modell beschreibt fünf Auswirkungsbereiche, welche mit therapeutischen Fertigkeiten assoziiert seien. Durch Reflexion des „persönlichen Selbst“ könnten primäre Auswirkungen in den Bereichen „persönliche Entwicklung und Wohlbefinden“, „Selbstwahrnehmung“, „zwischenmenschliche Überzeugungen, Einstellungen und Fertigkeiten“, sowie „reflektive Fertigkeiten“ erzielt werden. Zudem könne die Reflexion des „Therapeut_innen-Selbst“ sekundäre Auswirkungen auf „konzeptuelle und technische Fertigkeiten“ haben (Bennett-Levy & Finlay-Jones, 2018). Zentrales Element in der Förderung therapeutischer Fertigkeiten sei dabei der Reflexionsprozess bestehend aus der „persönlichen Selbst-Reflexion“, der „therapeutischen Selbst-Reflexion“ (Wigg, Cushway & Neal, 2011) und der „reflektiven Brücke“, welche einen flexiblen Übergang zwischen den beiden Selbst-Reflexionen darstelle (Bennett-Levy & Finlay-Jones, 2018).

Laut der Autoren spiele SE eine zentrale Rolle in der Förderung personenbezogener und interpersoneller Fertigkeiten und ergänze konventionelle Trainingsstrategien, welche häufig auf die Förderung konzeptueller/technischer Fertigkeiten fokussiert seien (Bennett-Levy & Finlay-Jones, 2018; Bennett-Levy, 2018). Hinsichtlich der empirischen Forschung berichteten Studien über verschiedene SE Formen hinweg (u. a. Eigentherapie, Gruppenselbsterfahrung) positive Auswirkungen (z. B. zwischenmenschliche Fertigkeiten), jedoch wurden bei einem Teil der Teilnehmer_innen (TN) auch negative Auswirkungen, wie Distress, gefunden (z. B. Strauß & Taeger, 2021; Moe & Thimm, 2021).

Es existieren zudem wenige Forschungsarbeiten, die sich gezielt mit Bedingungsfaktoren effektiver SE auseinandersetzen. Bennett-Levy und Lee (2014) entwickelten

ein Modell, welches fünf Einflussfaktoren auf Engagement und subjektiven Nutzen eines SE-Programmes (engl. *self-practice/self-reflection*) aufzeigt: Kursstruktur und Anforderungen; Erwartung an den Nutzen; Sicherheitsgefühl im SE-Prozess; Gruppenprozesse; sowie persönlich zugängliche Ressourcen. Auch im Rahmen der inhaltlichen Gestaltung und der angewandten Methodik kann ein Einfluss auf den Nutzen einer SE erwartet werden. So gaben Bennett-Levy, McManus, Westling, and Fennell (2009) an, dass TN unterschiedliche Techniken unterschiedlich hilfreich für die Förderung spezifischer Kompetenzen einschätzten. So wurden u. a. zur Förderung der reflektiven und interpersonellen Fertigkeiten selbsterfahrungs-basierte und reflektive Übungen als hilfreich bewertet. Schön, Frank, and Vaitl (1998) berichteten zudem, dass abhängig vom inhaltlichen Schwerpunkt unterschiedliche Anregungen von den TN übernommen wurden.

SE bietet das Potential, einen spezifischen Beitrag in der Förderung psychotherapeutischer Kompetenzen zu leisten (vgl. Bennett-Levy, 2019), sie stellt jedoch für die TN eine hohe zeitliche und finanzielle Belastung dar. Es fehlt derzeit ein Konsens, welche Aspekte eine hilfreiche SE ausmachen. Ziel der vorliegenden Studie ist es daher, anhand eines qualitativen Forschungsansatzes die bisherige Befundlage zu Bedingungen und Effekten hilfreicher SE systematisch empirisch zu ergänzen.

Methoden

Setting und Studiendesign

Die Datenerhebung erfolgte am Weiterbildungsstudiengang Psychologische Psychotherapie der Johannes Gutenberg-Universität Mainz, einem kognitiv-verhaltenstherapeutisch orientierten Ausbildungsinstitut. Die SE wird in diesem Institut im Rahmen von 120 Stunden verpflichtender Gruppen-SE absolviert und findet in Blockveranstaltungen über 16 bis 20 Stunden an Wochenenden während der ersten drei Ausbildungsjahre statt. Der Ausbildungskurs (ca. 15 TN) wird für die SE in zwei Gruppen aufgeteilt. Vorgaben bezüglich der inhaltlichen Gestaltung waren zum Zeitpunkt der Untersuchung die Reflexion über (1) die eigene Biographie, (2) die eigene Persönlichkeit in der Therapeut_innenrolle, sowie (3) die Umsetzung einer Selbstmodifikationsaufgabe. Die konkrete Umsetzung der drei Bereiche war von der SE-Leitung frei wählbar.

Die Rekrutierung der TN erfolgte via E-Mail. Einschlusskriterien waren: (1) Aktiver Ausbildungskandidat_in am untersuchten Ausbildungsinstitut, (2) 120 Stunden Gruppen-SE und (3) das Vorliegen einer Einverständnis-

erklärung. Die Datenerhebung fand zwischen März und April 2019 statt. Das Prozedere der vorliegenden Studie wurde von der Ethikkommission des Psychologischen Instituts der Johannes Gutenberg-Universität Mainz genehmigt (Antragsnummer 2018-JGU-psychEK-028-X1).

Stichprobe

Zum Zeitpunkt der Untersuchung hatten 98 Personen die 120 Stunden SE absolviert. Von diesen wurden 20 zufällig ausgewählt und per E-Mail zur Studienteilnahme eingeladen. Es willigten 14 TN ein und wurden eingeschlossen. Sie waren zwischen 27 und 36 Jahre alt ($M = 30.2$; $SD = 2.5$). Es gaben 12 TN ein weibliches und zwei ein männliches Geschlecht an. Sie hatten zum Zeitpunkt des Interviews im Mittel 338.86 ambulante Behandlungsstunden ($SD = 216.45$; Spanne = 14.00–620.00) absolviert. Seit der letzten SE-Einheit waren zwischen 1 und 38 Monaten vergangen ($M = 20.21$; $SD = 11.38$).

Instrumente

Mittels eines von den Autoren erstellten soziodemographischen Fragebogens wurden Daten wie Alter, Geschlecht und psychotherapeutische Erfahrung erfasst. Zur Untersuchung der Forschungsfragestellungen wurde ein halbstrukturierter Interviewleitfaden erstellt. Die Konstruktion des Fragebogens orientierte sich am Prinzip des „Funneling“ (Smith & Osborn, 2008), wobei die Interviewfragen von allgemeinen zu spezifisch werdenden Fragen angeordnet wurden. Das Interview wurde mit der übergeordneten Frage „Was macht deiner Ansicht nach hilfreiche SE aus?“ begonnen. Hiernach folgten sechs übergeordnete Fragen mit insgesamt 14 Unterfragen zu Effekten, Themen und Techniken von als hilfreich erlebter SE, sowie zu Verbesserungsvorschlägen (Interviewleitfaden siehe Appendix A). Abhängig vom Interviewverlauf konnten die Reihenfolge und die Formulierung der Fragen angepasst werden (Hussy, Schreier & Echterhoff, 2013). Die Interviews wurden von einer Diplom-Psychologin (DH) und einer Master-Studentin der Psychologie (AF) durchgeführt. Sie wurden in einem zweistündigen Training geübt und dauerten zwischen 19 und 45 Minuten ($M = 29.63$; $SD = 7.80$).

Datenauswertung

Für die Datenauswertung wurde das Analyseprogramm MAXQDA 2018 (VERBI Software, 2017) verwendet. Die Audioaufnahmen wurden transkribiert, vom Studienteam

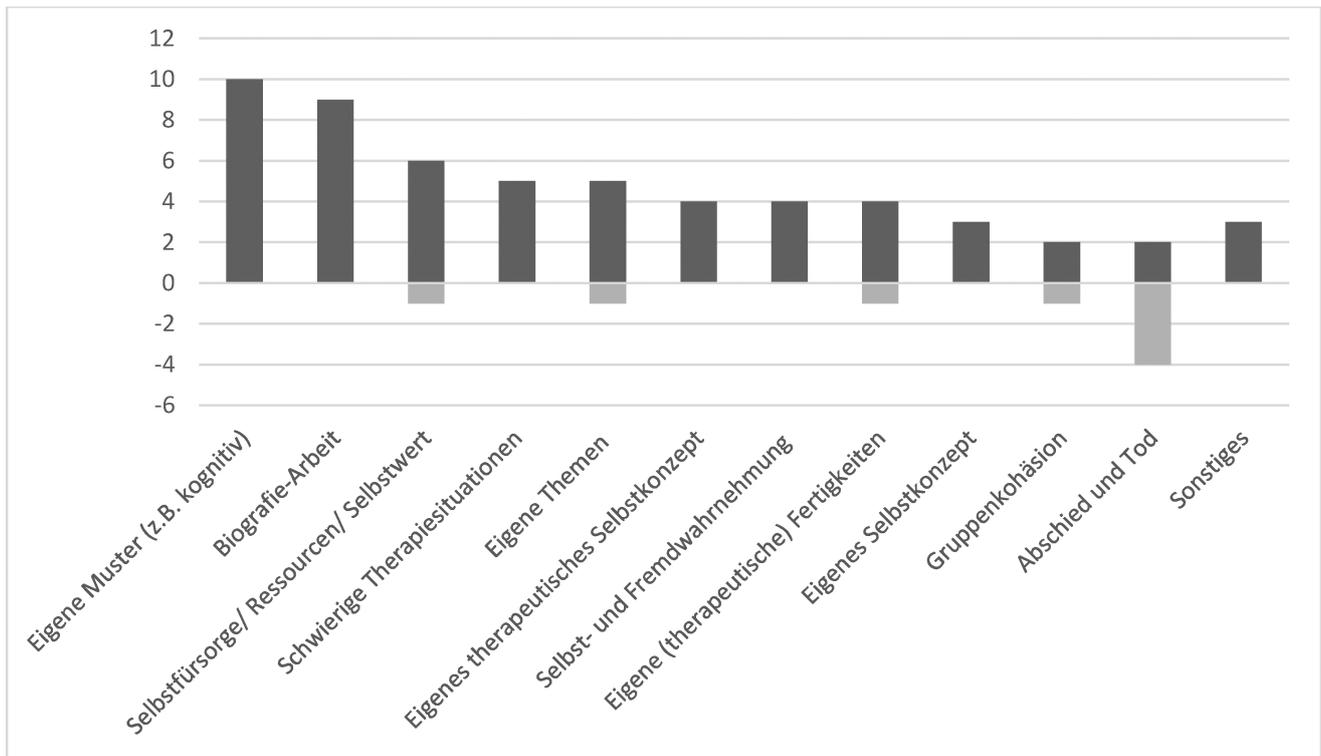
mittels der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2015) ausgewertet und von der Erstautorin abschließend finalisiert. Hierzu wurden inhaltstragende Textstellen paraphrasiert und die Paraphrasen auf ein einheitliches Abstraktionsniveau generalisiert. Im Rahmen einer ersten Reduktion wurden bedeutungsgleiche Paraphrasen ausgewählt. Die zweite Reduktion erfolgte durch Bündelung, Konstruktion und Integration von Paraphrasen mit ähnlichem Gegenstand. Die neuen Aussagen wurden als Kategoriensystem zusammengefasst. Die Kategorienbildung erfolgte sowohl deduktiv als auch induktiv. Im Rahmen des deduktiven Vorgehens wurden die Paraphrasen zunächst den Themenbereichen der Hauptfragen zugeteilt. Die so gewonnene Struktur wurde hiernach in einem induktiven Vorgehen auf Plausibilität geprüft, woraufhin die Kategorien gebildet wurden. Das zusammengefasste Kategoriensystem wurde am Ausgangsmaterial rücküberprüft. Um die Beurteilerübereinstimmung nach Cohen (1960) zu bestimmen, wurden die Paraphrasen zweier zufällig gewählter Interviews dem finalen Kategoriensystem von einer unabhängigen Psychologin erneut zugeordnet. Nach Landis and Koch (1977) können dabei Cohen's κ Werte ab .4 als moderat, ab .6 als substantiell und ab .8 als fast perfekt interpretiert werden. Zudem wurde orientiert an der theoretischen Sättigung (z.B. Döring et al., 2016) der Punkt ermittelt an dem das Einbeziehen zusätzlicher Interviews keine neuen Eigenschaften einer Kategorie erbracht hat.

Ergebnisse

Aus dem vorliegenden Interviewmaterial ergaben sich vier Hauptkategorien: (1) Merkmale hilfreicher SE, (2) in der SE bearbeitete Themen, (3) in der SE angewandte Techniken und (4) Effekte von SE. In Abbildungen 1 und 2, sowie in Tabelle 1 des Appendix B werden die Ergebnisse dargestellt. Es zeigte sich eine sehr hohe Beurteilerübereinstimmung (Cohen's $\kappa = .85$). Nach sieben Interviews erbrachte das Einbeziehen weiterer Interviews keine neuen Eigenschaften einer Kategorie.

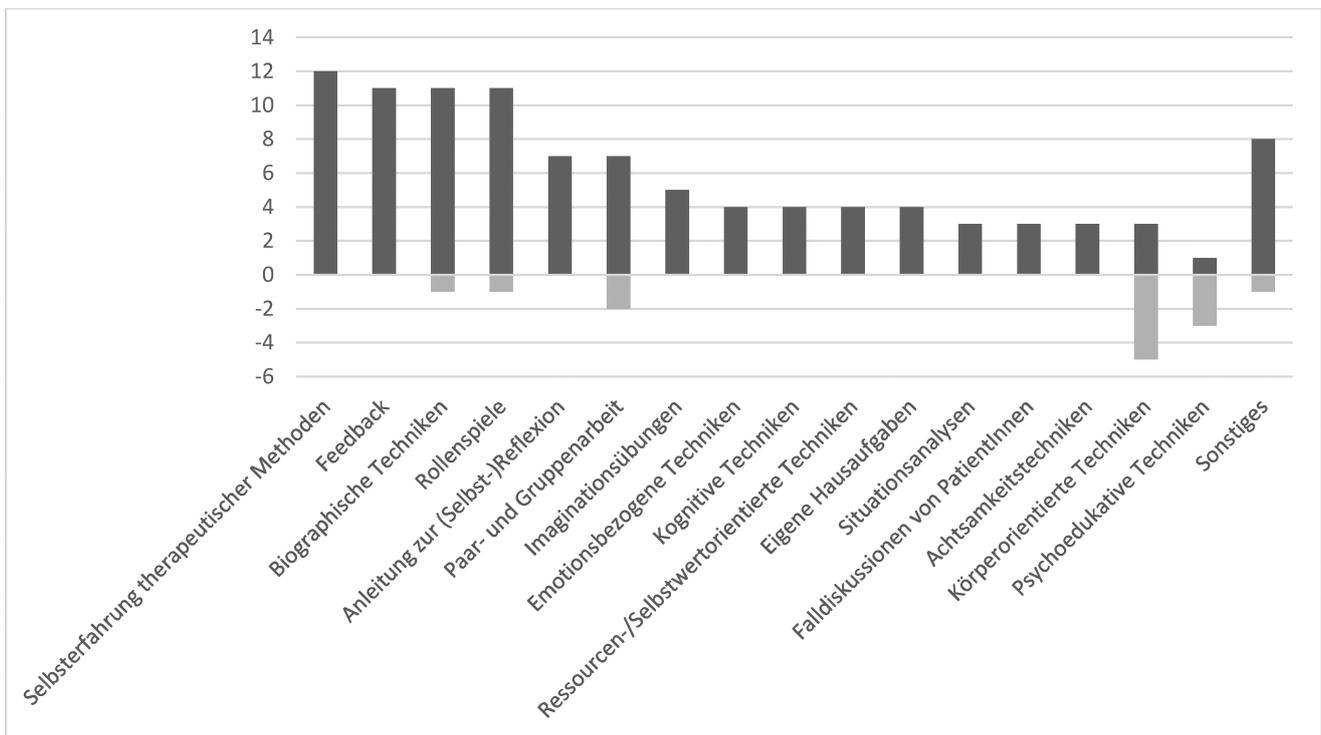
(1) Merkmale hilfreicher SE

Alle 14 TN äußerten sich zu *Merkmalen der SE-Leitung*. Hierbei wurde von den meisten TN deren *Durchführungskompetenz* ($n = 13$) thematisiert. Sie umfasste einer Mehrheit der TN nach den Wunsch nach Flexibilität in der Durchführung ($n = 10$), welche u. a. eine Flexibilität in der Themensetzung ($n = 5$; u. a. Wunsch nach Einfluss der TN auf die Themensetzung), das Angebot von alter-



Anmerkungen. $n_{schwarz}$ = Anzahl der Personen, die Angaben zu dem Thema gemacht haben und es als hilfreich erlebten; n_{grau} = Anzahl an Personen, die Angaben zu dem Thema gemacht haben und es als weniger hilfreich einschätzten.

Abbildung 1. Hilfreiche und weniger hilfreiche Themen (N = 14 Interviewpartner_innen)



Anmerkungen. $n_{schwarz}$ = Anzahl der Personen, die Angaben zu der Technik gemacht haben und sie als hilfreich erlebten; n_{grau} = Anzahl an Personen, die Angaben zu der Technik gemacht haben und sie als weniger hilfreich einschätzten.

Abbildung 2. Hilfreiche und weniger hilfreiche Techniken (N = 14 Interviewpartner_innen)

https://content.hogrefe.com/doi/pdf/10.1026/1616-3443/a000626 - Wednesday, May 08, 2024 3:37:43 AM - IP Address:2003.cb:af3c:2b00:522f:9bff:fe70:300f

nativen Techniken zur Bearbeitung von Themen ($n = 5$) und das flexible Setzen des (zeitlichen) SE-Fokus umfasste ($n = 5$; z. B. „Dass irgendwie nicht jeder so und so viel Zeit haben muss oder in Anspruch nehmen sollte. Sondern, dass es einfach individuell angepasst wird.“, TN A). Gleichzeitig wurde aber auch Transparenz ($n = 5$) und ein gewisses Maß an Strukturierung im Vorgehen als hilfreich eingeschätzt ($n = 6$; u. a. „[...] , dass das eine ganz gute Mischung sein sollte aus Interventionen, die der Selbsterfahrung dienen, und von den Leitern_innen, die es ja einem am Anfang auch ein bisschen mehr vorgeben. Aber auch dann im weiteren Verlauf den Kandidaten auch Raum lassen [...].“, TN G).

Weiterhin sei es lernförderlich, wenn die Leitung aktiv mitarbeite ($n = 3$; „Also, dass da mehr Input [von der Leitung] kommt.“, TN H) und neben positiven, auch konstruktive Rückmeldungen gäbe ($n = 3$; „[...] sehr darauf fokussiert ist, was wir schon gut machen. Was auch gut ist und das sollte man auch nicht missen. Aber so ein bisschen mehr kritische Rückmeldung hätte ich mir noch gewünscht.“, TN H).

Eine weitere Subkategorie bildete die *Beziehungskompetenz* ($n = 9$). Sie beinhaltete einen wertschätzenden und empathischen Beziehungsstil ($n = 6$), sowie die Förderung des Sicherheitsgefühls ($n = 4$; z. B. Emotionen „auffangen“) und der Gruppenkohäsion ($n = 3$).

Weiterhin äußerten sich alle 14 TN zu *Merkmale der Organisation*. Hierbei wurde am häufigsten der *zeitliche Aufbau* ($n = 12$) genannt. Er umfasste u. a. den Wunsch nach einer verbesserten Integration der SE in die Gesamtausbildung ($n = 8$; „Ich finde es wichtig, dass es über einen längeren Zeitraum stattfindet, also, dass es nicht nur am Anfang der Ausbildung, sondern einfach über einen längeren Prozess geht.“, TN L). Außerdem wünschten sich die TN ausreichend Zeit ($n = 5$; „Und da hat aber auch die Zeit einfach gefehlt, also rein vom Plan, vom Ablaufplan.“, TN G). Sieben TN schätzten eine *zusätzliche Einzel-SE* als lernförderlich ein. Weiterhin wurde eine höhere *Transparenz über das SE-Konzept* ($n = 4$) gewünscht. In Bezug auf die *Gruppenorganisation* ($n = 4$) wurde die Aufteilung der Gruppe als ambivalent bewertet: Zum einen wurde die kleinere Gruppe als arbeitserleichternd eingeschätzt, gleichzeitig wurde dies kritisch für die Kursdynamik gesehen. Abschließend wurden *Räume außerhalb des Instituts* ($n = 3$) als lernförderlich benannt.

Ein weiterer Schwerpunkt dieser Kategorie lag auf einer *tragfähigen Selbsterfahrungsbeziehung* ($n = 10$). Eine Mehrheit der TN schätzte eine *wertschätzende und vertrauensvolle Gruppendynamik* ($n = 10$) als hilfreich ein, welches als Bedingung von Selbstöffnung benannt wurde ($n = 7$; „Voraussetzung ist dafür natürlich, dass das Gruppengefüge auch irgendwie funktioniert und passt. Dass da auch einfach so eine Offenheit bestehen kann.“, TN I). Zudem wurde von

vier TN eine *tragfähige Beziehung zur Leitung* als hilfreich eingeschätzt.

Die geringsten Nennungen ergaben sich für die Unterkategorie *Merkmale der Teilnehmer_innen* ($n = 5$). Hier wurde die eigene (Lern-)Bereitschaft ($n = 5$) als hilfreiches Merkmal benannt.

(2) In der SE bearbeitete Themen

Zu den am häufigsten benannten, hilfreichen Themen zählten *eigene Muster* ($n = 10$; z. B. *kognitive Muster*, Arbeit an Grundannahmen). Zudem äußerten sich die TN zu weniger hilfreichen Themen. So benannten vier TN das Thema *Abschied/Tod* ($n = 4$) als weniger hilfreich (s. Abbildung 1). Gründe für die eingeschätzte Nützlichkeit finden sich überwiegend in den *Merkmale hilfreicher Themen* ($n = 10$). Hierbei wurde am häufigsten die *ausreichende Bearbeitung* eines Themas ($n = 8$) als günstig benannt. Weiterhin wurde eine hohe *Praxisrelevanz/Anwendbarkeit* ($n = 3$; z. B. „[...] , weil man es auch gut mit den Patienten anwenden kann.“, TN H) der bearbeiteten Themen als hilfreich bewertet. Drei TN benannten zudem das Bearbeiten *therapiebezogener Themen* als hilfreich. Parallel wurden als *zu wenig berücksichtigte Themen* ($n = 7$) am häufigsten *therapiebezogener Themen* ($n = 6$; z. B. schwierige Therapiesituationen) gefolgt vom Thema *Abschied/Tod* ($n = 3$) benannt.

(3) In der SE angewandte Techniken

Am häufigsten wurde die *Selbsterfahrung therapeutischer Methoden* ($n = 12$) als nützlich beschrieben. Als weniger hilfreich wurde dagegen von drei TN *psychoedukative Techniken* benannt (s. Abbildung 2). Einflussfaktoren auf die erlebte Nützlichkeit finden sich erneut überwiegend in den *Merkmale hilfreicher Techniken* ($n = 14$). Am häufigsten wurde die *Passung zwischen Technik und Teilnehmer_innen* angegeben ($n = 9$; „[...] mit welchen Übungen man es dann letztendlich macht, ist glaub ich sehr individuell irgendwie, was für einen passend ist.“, TN B). Zudem wurden *konkrete Hilfestellungen* ($n = 9$) und *Praxisrelevanz/Anwendbarkeit* als hilfreich bewertet ($n = 8$; „[...] fand ich gut. Weil es mehr oder weniger bei jedem Patienten dann auch anwendbar ist.“, TN A). Weitere hilfreiche Merkmale stellten Techniken zur *Förderung der individuellen SE* ($n = 5$; z. B. Verschriftlichung) sowie eine *emotionale Aktivierung* ($n = 4$) dar. In Bezug auf zu wenig berücksichtigte Techniken wurde am häufigsten die *therapeutische (Selbst-)Reflexion* angegeben ($n = 4$; „Also was bedeutet eigentlich, dass was wir so in den ersten vier Wochenenden erarbeitet haben, vielleicht für meine therapeuti-

sche Rolle. Woran äußert sich das vielleicht? [...].“ (TN B). Außerdem wünschten sich die TN den Einsatz von *spezi-fischen Techniken* ($n = 4$; u. a. Konfrontation).

(4) Effekte von SE

Hilfreiche SE habe sich aus Sicht der TN positiv auf die *Förderung ihrer interpersonellen Kompetenz* ($n = 14$) ausgewirkt. Perspektivübernahme und Empathiefähigkeit ($n = 13$), kommunikative Kompetenzen ($n = 7$; „[...] *so ein paar Arten wie formuliere ich, wie spreche ich mit Patienten.*“, TN I), sowie die (therapeutische) Beziehungskompetenz ($n = 7$) seien gestärkt worden. Eine weitere positive Auswirkung von SE sei der Erwerb von neuen *Erkenntnissen von Mustern* (z. B. *kognitiv über sich als Person und Therapeut_in*) ($n = 13$). Dies umfasste auch Erkenntnisse über eigene Anteile am Therapieprozess ($n = 11$; „*Es hatte insofern positive Auswirkungen, als dass ich bei mir einige ja so Muster erkannt habe, die sich wahrscheinlich auch auf meine Therapie auswirken [...].*“, TN N). Gleichzeitig berichtete eine Mehrheit der TN von einer *Veränderung von Mustern bei sich als Person und Therapeut_in*, ($n = 11$; z. B. Konfrontationsfähigkeit; „[...] *geht man dann offener und direkter auch mal in die unangenehmen Bereiche rein, [...].*“, TN K). Weiterhin gab eine Mehrheit der TN eine *Förderung der Methodenkompetenz* an ($n = 11$; z. B. vertieftes Wissen über Techniken). Acht TN berichteten zudem von einer *Stärkung der (Selbst-)Reflexionsfähigkeit*, welche auch eine Förderung der Reflexionsfähigkeit über Therapieprozesse umfasste ($n = 6$; „*Also aber ich finde so die Art Eigenes, Persönliches mit zu reflektieren, wenn es um unsere Arbeit geht. Da habe ich viel gelernt und das finde ich auch eine sehr positive Auswirkung.*“, TN B). Genauso viele TN benannten eine *Förderung von Ressourcen und Selbstfürsorge* ($n = 8$), sowie eine *Förderung von (therapeutischer) Selbstsicherheit* ($n = 8$) als positive Folgen ihrer SE. Positive Effekte wurden zudem auf den *Erwerb von Erkenntnissen über Selbst- und Fremdwahrnehmung* ($n = 6$) sowie auf eine *Förderung von Achtsamkeit* ($n = 6$) und *Prozesskompetenz* bezogen ($n = 6$; u. a. Veränderungsprozesse in der Psychotherapie). Etwas mehr als ein Drittel der TN gab einen *Erwerb von Erkenntnissen über eigene Fertigkeiten* ($n = 5$; u. a. Stärken/Schwächen) und *über die Therapeut_innenrolle* ($n = 5$; u. a. eigener therapeutischer Stil) an.

Ein weiterer Schwerpunkt dieser Kategorie lag auf *Nebenwirkungen und negativen Effekten* ($n = 13$) der SE. Acht TN beschrieben einen hohen *Energieaufwand und Erschöpfung*, wobei die Mehrheit dies als grundsätzlich „nicht“ ($n = 4$) oder „nur kurzfristig“ ($n = 4$) als negativ bewerteten. Weiterhin wurde von einem *eingeschränkten Nutzen* berichtet ($n = 5$; „[...] *weil ich ja wie gesagt nicht jetzt so DEN Benefit da irgendwie draus hatte.*“, TN A), und

eine *Veränderung der Stimmung* ($n = 4$) wahrgenommen. Zu letzteren gaben zwei TN eine kurzfristige, nicht als negativ erlebte Stimmungsveränderung (u. a. Traurigkeit) an, ein_e TN berichtete von Ärger, während ein_e TN von einer „Destabilisierung“ berichtete („*Hat mich schon in so ein gewisses Chaos gestürzt. Hat viele Themen angeschnitten, auch unangenehme Themen angeschnitten und dann wusste ich nicht so richtig, was soll ich denn jetzt damit machen.*“, TN C). Zudem wurden *negative Erfahrungen* ($n = 3$) benannt, bspw. zu viel Körperkontakt bei Übungen ($n = 1$) oder eigene negative Gruppenerfahrungen ($n = 1$).

Diskussion

Das Ziel der vorliegenden Studie war es, die bisherige begrenzte Befundlage zu Bedingungen und Effekte von SE systematisch empirisch zu ergänzen. Wichtige Bedingungen waren aus Sicht der TN bei der Leitung, der Organisation und den Arbeitsbeziehungen zu finden. Merkmale von TN selbst wurden dagegen seltener benannt. Hilfreiche Inhalte und Methoden, sowie deren Merkmale wurden ermittelt. Berichtete positive Effekte aus Sicht der TN waren u. a. die Förderung interpersoneller Kompetenzen. Berichtete Nebenwirkungen und negative Effekte waren u. a. Erschöpfung und negative Erfahrungen.

Effektive Durchführung und Organisation

Die vorliegenden Ergebnisse liefern Hinweise darauf, dass in der Durchführung von SE eine hohe Flexibilität (u. a. Einflussmöglichkeiten der TN auf die Themensetzung; Angebot von alternativen Techniken) und Transparenz ermöglicht, sowie ein gewisses Maß an Struktur (u. a. Vorbereitung, Themenideen einbringen) gegeben werden sollte. Auch hinsichtlich der Organisation wurden Merkmale der Kursstruktur (u. a. bessere Integration von SE in die Gesamtausbildung), sowie Transparenz über das umgesetzte SE-Konzept als hilfreich für den Selbsterfahrungsprozess eingeschätzt. Die Relevanz eines transparenten und strukturierten Vorgehens (Schön, 2001), sowie die Implementierung von transparenten SE-Konzepten (z. B. Murphy, Irfan, Barnett, Castledine & Enescu, 2018) wird in der Forschung ebenfalls betont. Auch im von Bennett-Levy and Lee (2014) postulierten Modell beeinflussen die Kursstruktur und die in der SE gestellten Anforderungen, das Engagement der TN und den wahrgenommenen Nutzen der SE. Unsere Studienergebnisse zeigen zudem, dass eine aktive Mitarbeit der Leitung als lernförderlich bewertet wurde. Auch in der Studie von Schön (2001) wurde der subjektive Nutzen der SE höher

eingeschätzt, wenn die TN mit der Modellwirkung der Leitung besonders zufrieden waren. Gleichzeitig bewerteten sie ihre eigene aktive Mitarbeit als hilfreich (Schön, 2001). Folglich erscheint es wichtig, dass sich die Leitung aktiv einbringt, jedoch auch die Mitarbeit von TN fördert. Zusätzlich zeigen unsere Ergebnisse, dass neben positiven auch veränderungsorientierte Rückmeldungen der Leitung an die TN als hilfreich eingeschätzt wurden. Konstruktives Feedback erscheint wichtig, da empirische Hinweise zu Schwierigkeiten einiger Psychotherapeut_innen in der adäquaten Einschätzung ihrer eigenen Kompetenzen gezeigt wurden (z. B. Walfish, McAlister, O'Donnell & Lambert, 2012).

Interpersonelle Effektivität

Interpersonelle Kompetenzen der Leitung (u. a. empathischer Beziehungsstil), eine tragfähige Arbeitsbeziehung zwischen TN und Leitung, sowie eine hohe Gruppenkohäsion tragen nach unseren Ergebnissen zu gelingender SE bei. Die Bedeutsamkeit der interpersonellen Effektivität in der SE findet sich auch in der Forschungsliteratur wieder (u. a. Lieb, 1998; Bennett-Levy & Lee, 2014). Die TN in unserer Untersuchung schätzten eine gute Arbeitsbeziehung und den Aufbau von Sicherheitsgefühl als Bedingungen ihrer Selbstöffnung ein. In Bezug auf die Supervision konnte diesbezüglich ein Zusammenhang zwischen einer guten Supervisionsbeziehung und Offenheit, sowie geringerer Informationszurückhaltung gefunden werden (Mehr, Ladany & Caskie, 2010). Die vorliegenden Ergebnisse sprechen dafür, dass interpersonelle Effektivität auch für die SE von Relevanz ist. So war es Bennett-Levy and Lee (2014) zufolge für TN wichtig, sich in der SE sicher zu fühlen, um sich in die SE einzubringen und einen subjektiven Nutzen wahrzunehmen.

Lernbereitschaft der Teilnehmer_innen

Bennett-Levy and Lee (2014) beschrieben in ihrem Modell eine reziproke Beziehung zwischen dem eigenen Engagement und dem erlebten Nutzen der SE. In empirischen Studien zeigte sich entsprechend die eigene Lernbereitschaft als lernförderlicher Faktor (Schön, 2001; Lieb, 1998). Anhand des offenen Interviewformats wurden Merkmale von TN für das Gelingen einer hilfreichen SE in der vorliegenden Studie kaum benannt. So kann es sein, dass TN eigene lernförderliche Merkmale nicht hinreichend wahrnehmen (Schön, 2001), aber auch, dass eine direkte Nachfrage dazu notwendig wäre, um eigene Anteile zu reflektieren. Dies könnte darauf hinweisen, dass die Verdeutlichung der eigenen Mitarbeit in der Durch-

führung von SE wichtig ist. Eine weitere Aufschlüsselung hilfreicher Charakteristika von TN ist in zukünftigen Untersuchungen von Bedeutung.

Als hilfreich erlebte Themen

Berufsbezogene und persönliche Themen wurden nach unseren Ergebnissen als hilfreich bewertet. Dies steht im Einklang mit der bisherigen Forschungsliteratur, in der eine Kombination aus berufs- und personenbezogenen Themen in der Gestaltung der SE von den TN als hilfreich eingeschätzt wurden (vgl. Schön, 2001). Unsere Ergebnisse ermöglichen keine Rückschlüsse über die Häufigkeit der Bearbeitung bestimmter Themen. Allerdings waren den TN, ableitend aus den Merkmalen und den zu wenig berücksichtigten Themen, therapiebezogene Themeninhalte (z. B. schwierige Therapiesituationen) besonders wichtig. Zudem waren eine ausreichende Bearbeitung und Praxisrelevanz (u. a. gute Anwendbarkeit) der Themen von Bedeutung. Dies verdeutlicht die Relevanz einer bewussten Themenauswahl.

Als hilfreich erlebte Techniken

Unsere Ergebnisse zeigen, dass in der SE Techniken eingesetzt wurden, die auch in der Literatur als zentral zur Förderung von therapeutischen Fertigkeiten beschrieben wurden (Bennett-Levy et al., 2009). Hilfreich waren den TN zufolge u. a. selbsterfahrungsbasierte und reflektive Techniken, die bspw. auch in der Studie von Bennett-Levy et al. (2009) als hilfreich zur Förderung reflektiver und interpersoneller Fertigkeiten bewertet wurden. Weiterhin wurden von den TN aktive Techniken (z. B. Rollenspiel) als hilfreich eingeschätzt, welche mit der Förderung von prozeduralen Fertigkeiten („praktisches“ Wissen) in Zusammenhang gebracht werden (Bennett-Levy et al., 2009). Des Weiteren zählte u. a. auch Feedback zu den als hilfreich erlebten Techniken, welches eine wichtige Rolle in der Förderung therapeutischer Kompetenzen spielen kann (z. B. Lutz, Jong & Rubel, 2015). Dagegen wurden didaktische Techniken (z. B. Psychoedukation), welche nach Bennett-Levy et al. (2009) am wichtigsten zur Förderung des deklarativen, therapeutischen Wissens seien, von drei unserer TN im Rahmen der SE als weniger hilfreich eingeschätzt.

Weiterhin wurde eine *Passung zwischen Technik und Teilnehmer* in als lernförderlich benannt. Dies verdeutlicht die Wichtigkeit der Flexibilität in der Durchführung der SE. Zudem wurden *konkrete, praxisrelevante*, sowie *emotionsaktivierende* Techniken als hilfreich bewertet. Dies steht in Einklang mit bisherigen Befunden. So

beschrieb Schön (2001), eine erlebnis-, handlungs- und praxisorientierte, sowie abwechslungsreiche Didaktik in der SE als lernförderlich. Unseren Ergebnissen zufolge sind zudem *Anregungen zur individuellen Fortführung der Selbsterfahrung* wichtig, sie wurden von den Interviewten als hilfreich eingeschätzt.

Förderung psychotherapeutischer Kompetenzen

Die TN der vorliegenden Studie formulierten positive Effekte der SE hinsichtlich der Förderung psychotherapeutischer Kompetenzen. Sie können dabei den Hauptauswirkungsbereichen des PP-Modells (Bennett-Levy & Finlay-Jones, 2018; vgl. Tabelle 1 des Appendix B) zugeordnet werden, welche mit therapeutischen Kompetenzen in Zusammenhang stehen sollen. Eine klare Unterscheidung zwischen persönlichen und Therapeut_innen-Selbst war hierbei für die TN schwierig, weshalb eine genaue Differenzierung nicht verfolgt werden konnte. Am häufigsten wurden Auswirkungen in der Förderung interpersoneller Kompetenzen und dem Erkenntnisserwerb von eigenen Mustern benannt. Dies könnte auf die zentrale Rolle von SE in der Förderung von personenbezogenen und interpersonellen Fertigkeiten hinweisen (Bennett-Levy, 2018). Gleichzeitig wurde eine Förderung von Methoden- und Prozesskompetenz berichtet. Dies könnte nach dem PP-Modell auf den Einsatz reflektiver Brückentechniken hinweisen (sekundäre Auswirkung; vgl. Bennett-Levy & Finlay-Jones, 2018). Die vorliegenden Ergebnisse erlauben jedoch keine Aussage über deren Anwendung oder über Kausalität. Zusätzlich gaben die TN eine Stärkung von (therapeutischer) Selbstsicherheit, sowie eine Veränderung eigener persönlicher und therapeutischer Muster an. Ersteres wurde ebenfalls in vorherigen Studien berichtet (Bennett-Levy et al., 2001).

Gleichzeitig weisen unsere Ergebnisse auf Nebenwirkungen und negative Effekte von SE hin. Die durch die SE angegebenen Nebenwirkungen (z.B. Erschöpfung) wurden allerdings überwiegend als bewältigbar eingeschätzt. Ein Teil der TN berichtete jedoch von belastenden Erfahrungen (u. a. negative Gruppenerfahrungen). Dies steht im Einklang mit vorherigen Ergebnissen (z.B. Murphy et al., 2018; Strauß & Taeger, 2021). Zur Vermeidung negativer Effekte ist eine weitere Untersuchung und Etablierung von Sicherheitsstrategien notwendig, wie z. B. die Einführung transparenter ethischer Protokolle (z. B. McMahon & Rodillas, 2020). Einige TN dieser Untersuchung erlebten die SE zudem als weniger hilfreich, was auf die Relevanz lernförderlicher Bedingungen verweist. Zudem ist ein Konsensus über die Operationalisierung der in der SE

untersuchten Auswirkungen wünschenswert (z. B. Moe & Thimm, 2021).

Limitationen und Ausblick

Die explorative Erhebung an nur einem verhaltenstherapeutisch orientierten Ausbildungsinstitut, sowie die kleine Stichprobe schränken die Generalisierbarkeit der Ergebnisse ein. Zudem ist zu beachten, dass die Ausgestaltung der drei inhaltlichen Vorgaben des untersuchten SE-Curriculums durch die Leitung frei wählbar und somit nicht standardisiert war. Die Exploration der bearbeiteten Themen und angewandten Techniken liefert jedoch Hinweise auf die tatsächliche Durchführung der SE. Nachfolgende Studien in größeren und heterogeneren Stichproben, sowie eine längsschnittliche Erhebung wären wünschenswert. Zudem stützen sich die Ergebnisse auf das Erleben der TN und können somit Verzerrungen durch Gedächtnisfehler (z. B. Retrospektionseffekt, kognitive Dissonanzreduktion im Rahmen der Ausbildungskosten) unterliegen. Weiterhin erlauben Selbsteinschätzungen keine Beurteilung einer objektiven therapeutischen Kompetenzentwicklung. Weitere Informationsquellen (z. B. Kompetenzeinschätzungen durch unabhängige Beurteiler) in zukünftigen Studien wären wünschenswert.

Zusammenfassend tragen die vorliegenden Ergebnisse weiter zur Identifikation hilfreicher Bedingungen und Effekte von SE bei. Dabei lassen sich folgende Bedingungen extrahieren: Förderung der Durchführungseffektivität mit einer flexiblen, transparenten und strukturierten SE, der interpersonellen Effektivität mit u. a. einem empathischen Beziehungsstil, der Lernbereitschaft der TN, sowie begünstigende organisatorische Rahmenbedingungen (z. B. Transparenz).

Literatur

- Bennett-Levy, J. (2019). Why therapists should walk the talk: The theoretical and empirical case for personal practice in therapist training and professional development. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 62, 133–145.
- Bennett-Levy, J. & Finlay-Jones, A. (2018). The role of personal practice in therapist skill development: A model to guide therapists, educators, supervisors and researchers. *Cognitive Behaviour Therapy*, 47(3), 185–205.
- Bennett-Levy, J. & Lee, N. K. (2014). Self-practice and self-reflection in cognitive behaviour therapy training: What factors influence trainees' engagement and experience of benefit? *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 42(1), 48–64.
- Bennett-Levy, J., McManus, F., Westling, B. E. & Fennell, M. (2009). Acquiring and refining CBT skills and competencies: Which training methods are perceived to be most effective? *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 37(5), 571–583.

- Bennett-Levy, J., Turner, F., Beaty, T., Smith, M., Paterson, B. & Farmer, S. (2001). The value of self-practice of cognitive therapy techniques and self-reflection in the training of cognitive therapists. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 29, 203–220.
- BPtK (2021, April). Muster-Weiterbildungsordnung_Psychotherapeut_innen-der-BPtK: in der Fassung der Beschlüsse des 38. Deutschen Psychotherapeutentages in Berlin (digital) am 24. April 2021. Abgerufen von https://www.bptk.de/wp-content/uploads/2021/04/Muster-Weiterbildungsordnung_Psychotherapeut_innen-der-BPtK.pdf
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 37–46.
- Döring, N., Bortz, J., Pöschl, S., Werner, C. S., Schermelleh-Engel, K., Gerhard, C. & Gäde, J. C. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl. 2016). Springer-Lehrbuch. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Hussy, W., Schreier, M. & Echterhoff, G. (2013). *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften* (2nd ed.). Springer-Lehrbuch. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Laireiter, A.-R. (2015). Selbsterfahrung. In M. Linden & M. Hautzinger (Eds.), *Verhaltenstherapiemanual* (pp. 19–23). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Laireiter, A.-R. & Willutzki, U. (2003). Self-reflection and self-practice in training of Cognitive Behaviour Therapy: An overview. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 10(1), 19–30.
- Landis, J. R. & Koch, G. G. (1977). The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. *Biometrics*, 33(1), 159.
- Lieb, H. (1998). Veränderungen und Wirkvariablen in der Selbsterfahrung aus Sicht der Teilnehmer: Resultate einer Evaluationsstudie. *Verhaltenstherapie*, 8(4), 270–278.
- Lutz, W., Jong, K. de & Rubel, J. (2015). Patient-focused and feedback research in psychotherapy: Where are we and where do we want to go? *Psychotherapy Research*, 25(6), 625–632.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- McMahon, A. & Rodillas, R. R. (2020). Personal development groups during psychotherapy training: Irish students' expectations and experiences of vulnerability, safety and growth. *Counselling Psychology Quarterly*, 33(2), 163–186.
- Mehr, K. E., Ladany, N. & Caskie, G. I. (2010). Trainee nondisclosure in supervision: What are they not telling you? *Counselling and Psychotherapy Research*, 10(2), 103–113.
- Moe, F. D. & Thimm, J. (2021). Personal therapy and the personal therapist. *Nordic Psychology*, 73(1), 3–28.
- Murphy, D., Irfan, N., Barnett, H., Castledine, E. & Enescu, L. (2018). A systematic review and meta-synthesis of qualitative research into mandatory personal psychotherapy during training. *Counselling and Psychotherapy Research*, 18(2), 199–214.
- PsychThApprO. *Approbationsordnung für Psychotherapeutinnen und Psychotherapeuten* (PsychThApprO) vom 4. März 2020 (BGBl. I S. 448), die durch Artikel 3 der Verordnung vom 22. September 2021 (BGBl. I S. 4335) geändert worden ist. Ersetzt V 2122–5–1 v. 18.12.1998 I 3749 (PsychTh-APrV) u. V 2122–5–2 v. 18.12.1998 I 3761 (KJPsychTh-APrV).
- PsychTh-APrV. *Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für Psychologische Psychotherapeuten* (PsychTh-APrV) vom 18. Dezember 1998 (BGBl. I S. 3749). Aufgehoben durch § 85 V. v. 04.03.2020 BGBl. I S. 448.
- PsychThG. *Psychotherapeutengesetz* (PsychThG) vom 15. November 2019 (BGBl. I S. 1604), das durch Artikel 17 des Gesetzes vom 19. Mai 2020 (BGBl. I S. 1018) geändert worden ist. Ersetzt G 2122–5 v. 16.6.1998 I 1311 (PsychThG).
- Schön, K. (2001). *Selbsterfahrung in der Verhaltenstherapie-Ausbildung: Prozess- und Ergebnisqualität aus Sicht der Teilnehmer/innen*. Justus-Liebig-Universität Gießen, Gießen.
- Schön, K., Frank, R. & Vaitl, D. (1998). Wenn Ausbildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer mit ihrer Selbsterfahrung zufrieden sind: Zum prognostischen Aussagewert der Zufriedenheitsbeurteilung. *Verhaltenstherapie*, 8(4), 279–285.
- Smith, J. A. & Osborn, M. (2008). Interpretative phenomenological analysis. In J. A. Smith (Ed.), *Qualitative psychology. A practical guide to research methods* (2nd ed., pp. 53–80). Los Angeles: Sage.
- Strauß, B. & Taeger, D. (2021). Untersuchungen zur „Wirkung“ von Selbsterfahrung in der Psychotherapieausbildung – Ein systematisches Review [Effects of Personal Therapy during psychotherapy training – A Systematic Review]. *Psychotherapie, Psychosomatik, medizinische Psychologie*. Advance online publication.
- VERBI Software (2017). *MAXQDA 2018 [computer software]*. Berlin, Germany: VERBI Software.
- Walfish, S., McAlister, B., O'Donnell, P. & Lambert, M. J. (2012). An investigation of self-assessment bias in mental health providers. *Psychological Reports*, 110(2), 639–644.
- Wigg, R., Cushway, D. & Neal, A. (2011). Personal therapy for therapists and trainees: a theory of reflective practice from a review of the literature. *Reflective Practice*, 12(3), 347–359.

Interessenskonflikt

Die Autor_innen geben an, dass keine Interessenkonflikte bestehen. MW war nicht in die Erhebung, Auswertung und Interpretation der Daten involviert und nicht als Selbsterfahrungsleiter tätig.

Förderung

Open Access-Veröffentlichung ermöglicht durch die Johannes Gutenberg-Universität Mainz.

Daniela Hahn

Abteilung für Klinische Psychologie, Psychotherapie und Experimentelle Psychopathologie
Johannes Gutenberg-Universität Mainz
Wallstraße 3
55122 Mainz
d.hahn@uni-mainz.de

Appendix A

Interviewleitfaden

1. Was macht deiner Ansicht nach eine hilfreiche Selbsterfahrung aus?
2. Hatte deine Selbsterfahrung (**positive**) **Auswirkungen**? Und wenn ja, welche?
 - a. auf dich als Person?
 - b. auf dich als als Therapeut_in?
 - c. auf deine therapeutischen Fertigkeiten?
 - i. auf deine therapeutische Arbeit (mit deinen Patient_innen)?
 - ii. auf deine therapeutische Beziehungsgestaltung?
 - d. Gab es **negative** Auswirkungen? Und wenn ja, welche?
3. Welche hilfreichen **Themen** wurden in deiner Selbsterfahrung besprochen? Und warum waren sie hilfreich?
 - a. Welches war das für dich hilfreichste oder wichtigste Thema, das bearbeitet wurde? Warum?
 - b. Wurde ein Thema besprochen, dass du als nicht hilfreich erlebt hast? Wenn ja, warum?
 - i. *Wenn mehrere*: Welches war das Thema, das am wenigsten hilfreich war?
 - c. Gibt es weitere Themen, die du noch gerne besprochen hättest?
4. Welche hilfreiche **Techniken** oder Interventionen wurden in deiner Selbsterfahrung genutzt? Und warum waren sie hilfreich?
 - a. Welches war die hilfreichste oder wichtigste Technik? Wenn ja, warum?
 - b. Wurde eine Technik eingesetzt, die du als nicht hilfreich erlebt hast? Wenn ja, warum?
 - i. *Wenn mehrere*: Welches war die Technik, die am wenigsten hilfreich war?
 - c. Gibt es weitere Techniken mit denen du noch gerne gearbeitet hättest?
5. Was müsste sich deiner Meinung nach verbessern, damit die Selbsterfahrung für dich noch hilfreicher (gewesen) wäre?
6. Gibt es weitere Anmerkungen deinerseits zu hilfreicher Selbsterfahrung, d.h. Aspekte die wir noch nicht besprochen haben?

Appendix B

Tabelle 1. Voraussetzungen und Auswirkungen hilfreicher Selbsterfahrung

	<i>n</i>	%
(1) Merkmale hilfreicher Selbsterfahrung		
Merkmale der Leitung		
Durchführungskompetenz (Flexibilität; Strukturierung; Transparenz; aktive Mitarbeit; positives, konstruktives Feedback)	13	92.56
Beziehungskompetenz (Empathischer Beziehungsstil; Förderung von Sicherheitsgefühlen; Förderung der Gruppenkohäsion)	9	64.29
Sonstiges	6	42.86
Merkmale der Organisation		
Zeitlicher Aufbau (z. B. verbesserte Integration in die Gesamtausbildung; ausreichende Zeit)	12	85.71
Zusätzlich Einzel-Selbsterfahrung	7	50
Transparenz über das Selbsterfahrungskonzept	4	28.57
Gruppenorganisation (z. B. Ambivalenz bezüglich der Gruppenaufteilung)	4	28.57
Räume außerhalb des Instituts	3	21.43
Sonstiges	2	14.29
Tragfähige Selbsterfahrungsbeziehung		
Tragfähige Gruppenkohäsion	10	71.43
Tragfähige Arbeitsbeziehung zur Leitung	4	28.57
Merkmale der Teilnehmer		
Eigene (Lern-)Bereitschaft	5	35.71
Sonstiges	2	14.29
(2) In der Selbsterfahrung bearbeitete Themen		
Merkmale hilfreicher Themen		
Ausreichende Bearbeitung	8	57.14
Praxisrelevanz / Anwendbarkeit	3	21.43
Therapiebezogene Themeninhalte	3	21.43
Zu wenig berücksichtigte Themen		
Therapiebezogene Themen	6	42.86
Abschied und Tod	3	21.43
Sonstiges	2	14.29
(3) In der Selbsterfahrung angewandte Techniken		
Merkmale hilfreicher Techniken		
Passung zwischen Technik und Teilnehmer_innen	9	64.29
Konkrete Hilfestellungen	8	57.14
Praxisrelevanz / Anwendbarkeit	8	57.14
Förderung individueller Selbsterfahrung	5	35.71
Emotionale Aktivierung	4	28.57
Sonstiges	1	7.14
Zu wenig berücksichtigte Techniken		
Therapeutische (Selbst-)Reflexion	4	28.57
Spezifische Techniken	4	28.57
Sonstiges	2	14.29
Sonstiges		
	8	57.14
(4) Effekte von Selbsterfahrung		
Positive Effekte		
I Förderung der interpersonellen Kompetenz (Perspektivwechsel; [therapeutische] Beziehungskompetenz; Kommunikationskompetenz)	14	100
S Erwerb von Erkenntnissen von Mustern (z. B. kognitiv) über sich als Person und Therapeut_in	13	92.56
Veränderung von Mustern (z. B. kognitiv) bei sich als Person und Therapeut_in	11	78.57

Tabelle 1. Voraussetzungen und Auswirkungen hilfreicher Selbsterfahrung (Fortsetzung)

	<i>n</i>	%
K Förderung der Methodenkompetenz (z. B. Erkenntnisse über Techniken)	11	78.57
R Stärkung der (Selbst-)Reflexionsfähigkeit	8	57.14
P Förderung von Ressourcen und Selbstfürsorge	8	57.14
Förderung von (therapeutischer) Selbstsicherheit	8	57.14
S Erwerb von Erkenntnissen über Selbst- und Fremdwahrnehmung	6	42.86
P Förderung von Achtsamkeit	6	42.86
K Förderung der Prozesskompetenz (z. B. Erkenntnisse über Veränderungsprozesse)	6	42.86
S Erwerb von Erkenntnissen über eigene Fertigkeiten (z. B. Stärken/Schwächen)	5	35.71
S Erwerb von Erkenntnissen über die Therapeut_innenrolle	5	35.71
Sonstiges	7	50
Nebenwirkungen und negative Auswirkungen	13	92.56
Energieaufwand und Erschöpfung	8	57.14
Eingeschränkter Nutzen	5	35.71
Veränderung der Stimmung	4	28.57
Negative Erfahrungen (z. B. Gruppe)	3	21.43
Sonstiges	7	50
Sonstiges	4	28.57

Anmerkungen: *N* = 14 Interviewpartner_innen; *n* = Anzahl der Personen, die Angaben gemacht haben. Effektbereiche nach dem Personal Practice-Modell (Bennett-Levy & Finlay-Jones, 2018): P = Persönliche Entwicklung und Wohlbefinden; S = Selbstwahrnehmung; I = interpersonelle Annahmen, Einstellungen und Fertigkeiten; R = Reflektiven Fertigkeiten; K = Methoden.