

**Rainer Sachse**

**Jana Fasbender**

**Philipp Hammelstein**

## **Wie sollte eine Ausbildung in Psychotherapie beschaffen sein?**

Eine psychologische Analyse didaktischer Erfordernisse

### **Zusammenfassung**

Aus den Ergebnissen der Expertise-Forschung leiten wir ab, wie eine Psychotherapie-Ausbildung beschaffen sein sollte, um Ausbildungskandidatinnen und -kandidaten zu wirklichen „Experten in Psychotherapie“ zu machen und damit einen hohen Qualitätsstandard einer psychotherapeutischen Versorgung der Bevölkerung sicherzustellen. Wir diskutieren Essentials der Ausbildung als auch Folgerungen auf einer politischen Makro-Ebene.

### **1 Einleitung**

Wir möchten hier auf der Basis der Expertise-Forschung (Ericsson et al., 2006) diskutieren, wie eine Ausbildung in Psychotherapie beschaffen sein sollte und welche Forderungen für eine politische Strukturierung dieser Ausbildung daraus abgeleitet werden können.

### **2 Psychotherapie als komplexe Aufgabe**

Bereits die Betrachtung von Standard-Lehrbüchern der Psychotherapie (z.B. Herpertz et al., 2008; Lutz, 2010; Margraf & Schneider, 2009; Strauß, Hohagen & Caspar, 2007a, 2007b; Petermann & Reinecker, 2005) und noch mehr die Analyse von Werken, die sich mit empirischer Forschung befassen (z.B. Bergin & Garfield, 1971, 1994; Garfield & Bergin, 1978, 1986; Grawe, Donati & Bernauer, 1994; Lambert, 2004) macht unmissverständlich deutlich, dass Psychotherapie eine hoch komplexe Aufgabe ist (vgl. auch Becker & Sachse, 1998; Gäßler & Sachse, 1992; Sachse, 1992a, 1992b, 1992c, 2006; Sachse & Rudolf, 2008).  
Psychotherapeuten müssen

- die vom Klienten kommende Information „in Echtzeit“ verarbeiten,
- sie müssen daraus (z.T. komplexe) Schlüsse ziehen: Diagnosen ableiten, Probleme analysieren, „Modelle“ über Klienten bilden etc.,
- sinnvolle therapeutische Ziele bestimmen und angemessene therapeutische Strategien entwickeln,
- konkrete Interventionen realisieren, die Klienten verstehen und konstruktiv umsetzen können,
- Prozesse des Klienten ständig „überwachen“ und sich auf den Klienten und seine jeweiligen Prozesszustände einstellen,
- Über einen gut organisierten Wissensspeicher im Hinblick auf Störungs- und Veränderungswissen verfügen, aus dem sie jederzeit relevante Wissensschemata abrufen können usw. usw.

Aus dieser sehr hohen Komplexität therapeutischer Aufgaben folgt, *dass Psychotherapeuten sehr gut ausgebildet werden müssen*, um dieser komplexen Aufgabe gewachsen zu sein.

Dennoch gibt es bis heute keine elaborierte Psychotherapie-Didaktik, die angeben würde, wie eine solche Ausbildung gestaltet sein sollte.

In dieser Arbeit skizzieren wir, auf der Grundlage psychologischer Forschungen, nämlich der Forschung zur Expertise, welche Anforderungen an eine Psychotherapie-Ausbildung gestellt werden müssen: Wir skizzieren, wie eine Psychotherapie-Ausbildung beschaffen sein sollte, damit sie Psychotherapeutinnen und Psychotherapeuten hervorbringt, die der Komplexität der Aufgabe gewachsen sind.

### **3 Psychotherapeuten als Experten: Ergebnisse der Expertise-Forschung**

Die Prämisse der folgenden Überlegungen ist, dass es das Ziel jeder Psychotherapie-Ausbildung sein sollte, Psychologen zu Psychotherapie-*Experten* auszubilden.

Was ein Experte ist, dazu gibt uns die Expertise-Forschung Auskunft (vgl. Alexander, 2003; Anderson, 1983, 1999; Chase & Simon, 1973; Chi, 2006; Chi et al., 1981, 1982; Ericsson et al., 2006; Patel & Groen, 1991; Sachse, 2006, 2009) und aus dem, was einen Experten auszeichnet, lässt sich auch ableiten, wie eine entsprechende Ausbildung gestaltet werden sollte (vgl. Adelson, 1984; Campbell et al., 1992; Ericsson & Smith, 1991; Gruber, 1991, 1994; Gruber & Ziegler, 1990; Mandl et al., 1992; Ross et al., 2006; Sachse, 2006; Schneider et al., 1990).

Nach der Expertise-Forschung unterscheiden sich Experten (= fachkompetente Personen) von Novizen (Anfängern auf einem Fachgebiet) in vielen psychologischen Charakteristika. Diese Unterschiede wollen wir im Folgenden kurz darstellen (siehe die entsprechende Forschungsliteratur: Adelson, 1984; Chi, 1978, 2006; Durso & Dattel, 2006; Ericsson et al., 2006; Feltovich et al., 2006; Gobet & Charness, 2006; Hodges et al., 2006; Hoffman & Lintern, 2006; Kellogg, 2006; Norman et al., 2006; Proctor & Vu, 2006; Reimann, 1998; Rosenbaum et al., 2006; Ross et al., 2006; Sonnentag et al., 2006; Wilding & Valentine, 2006; Yates & Tschirhart, 2006):

Ein *Experte* ist eine Fachperson, die sich durch bestimmte psychologische Merkmale auszeichnet.

Experten sind, im Vergleich zu Novizen (Anfängern), Personen,

- die einen hohen Wissensstand aufweisen, die also über ein umfangreiches, fachrelevantes Wissen verfügen;
- die über gut *strukturiertes*, schnell abrufbares und hoch *anwendungsorientiertes* Wissen verfügen: Das Wissen ist für den jeweiligen Anwendungsbereich hoch relevant, gut organisiert und zwar so, wie es in dem Bereich tatsächlich benötigt wird und psychologisch gut verfügbar ist (vgl. Adelson, 1984; Ye & Salvendy, 1994);
- die ein *integriertes Wissen* aufweisen: Die viele Wissensbereiche sinnvoll aufeinander beziehen können und zu einem in sich schlüssigen Modell vereinigen können und *nicht* nur über eine Anzahl unverbundener „Werkzeuge“ verfügen und auch keine unverbundenen Wissensinhalte aufweisen (vgl. Eteläpelto, 1993; Sonnentag & Lange, 2002);
- die deshalb *komplexe Informationen schnell und valide verarbeiten können*: Sie können schnell Zusammenhänge herstellen und schnell elaborierte Schlussfolgerungen ziehen, sie benötigen dazu nur relativ wenige kognitive Ressourcen (Schneider, 1985);
- die in der Lage sind, aus „Klienten-Rohdaten“ Schlüsse auf Theorien zu ziehen (bottom-up) und die Theorien auf Daten beziehen können (top-down): Diese gezielte Anwendung von „Wissen auf Daten“ erlaubt es, weit über die jeweils gegebene Information hinaus valide Schlüsse zu ziehen;
- die schnell zwischen relevanten und irrelevanten Daten unterscheiden können: Das versetzt Experten in die Lage, schnell zwischen „Spuren“ zu unterscheiden, denen man folgen und die man vertiefen sollte und „Spuren“, denen man keine Aufmerksamkeit schenken sollte; dies wiederum ermöglicht es Experten, sehr sorgfältig und gezielt mit der begrenzten kognitiven Speicherkapazität umzugehen (vgl. Stokes et al., 1997);

- die konfligierende Informationen besser integrieren und Diskrepanzen somit besser und valider beseitigen können (vgl. Wiegmann et al., 2002);
- die Hypothesen bilden, prüfen, modifizieren und „in der Schwebelage halten“ können: Dadurch sind sie in der Lage, schnell relevante Hypothesen zu bilden und so die komplexe Information zu strukturieren, können aber Hypothesen als *Hypothesen* betrachten und sie durch neue Informationen elaborieren, modifizieren und auch *verwerfen*;
- die komplexe Informationen verarbeiten und komplexe Modelle über Klienten bilden können: Sie bilden schnell erste Modelle und bauen diese systematisch aus; sie bilden auch komplexe Modelle, die viele Variablen umfassen können;
- die die besten Lösungen generieren, auch noch unter Zeitdruck (de Groot, 1965) und die diese Lösungen schneller finden (Klein, 1993);
- die „tiefe Schlüsse“ aus Daten ziehen können (vgl. Chi et al., 1981; Lesgold et al., 1988) und so auch in der Lage sind, das vom Klienten (komplex) Gemeinte zu rekonstruieren (vgl. Herrmann, 1984, 1985; Hörmann, 1976; Sachse & Sachse, 2011);
- die zwischen sequentiell analytischem und intuitiv-holistischem Verarbeitungsmodus umschalten können (vgl. Caspar, 1995a, 1995b, 1997): Die somit analytisch einzelne Informationen Schritt für Schritt verarbeiten können, als auch in der Lage sind, große Informationsmengen „parallel“ zu verarbeiten;
- die über relevantes, praxisorientiertes Handlungswissen, auf strategischem wie taktischem Niveau verfügen;
- die aufgrund des Klienten-Modells Ziele entwickeln, Strategien entwerfen und für den Klienten umsetzbare Interventionen entwickeln können (Simon & Simon, 1978; Voss et al., 1983),
- die trotz der Verfolgung von Strategien den jeweiligen Ist-Zustand des Klienten beachten können und die sich flexibel verhalten können, wenn es erforderlich ist,
- die verzweigte Strategien entwickeln und „mehrere Züge vorausdenken“ können (Larkin et al., 1980; Lemaire & Siegler, 1995).

Eine sehr wesentliche Frage ist nun, wie sich eine solche, beschriebene *Expertise entwickelt*:  
*Was muss eine Person tun, um zu einem Experten zu werden?*

Die erste Antwort, die von der Forschung gegeben wird, ist: Sie muss *sehr lange und sehr hart trainieren*. Für die meisten Domänen sind ca. 10 Jahre lang ca. 5 Stunden Training

täglich notwendig, also ca. 10.000 Stunden Praxiserfahrung (vgl. Ericsson, 2002, 2004, 2006; Ericsson et al., 1993; Norman et al., 2006; Simon & Chase, 1973). Das bedeutet:

- Expertise entwickelt sich nicht von selbst.
- Zur Entwicklung von Expertise ist harte Arbeit erforderlich.
- Daher ist dazu auch hohe Motivation und hohe Ausdauer erforderlich.

*Und:*

- Expertise entwickelt sich wesentlich durch *Training*, nicht allein durch Vermittlung von Wissen.

Wesentlich ist aber dabei die Frage, wie ein *Training* aussehen muss, mit deren Hilfe man Expertise entwickeln kann.

In der Expertise-Forschung wird deutlich, dass hier eine sogenannte „deliberate practice“ entscheidend ist: Man muss eine Handlung oder Tätigkeit nicht nur einfach ausführen, man muss vielmehr reflektieren.

Wesentlich ist es,

- eine Handlung in der Praxis auszuführen,
- diese Handlung dann zu analysieren und zu reflektieren,
- von Experten Feedback zu erhalten,
- aus Handlungsfehlern zu lernen, Schlüsse zu ziehen, Aspekte zu verbessern,
- dann, mit der erarbeiteten Modifikation erneut in der Praxis zu handeln,
- die Handlung erneut zu reflektieren, Feedback einzuholen, Schlüsse zu ziehen usw. usw.

Diese Vorgehensweise erweist sich in den unterschiedlichsten Domänen als hoch effektiv (vgl. Davids, 2000; Ericsson, 1996, 2001, 2002, 2004, 2006; Krampe & Ericsson, 1996; Sonnentag, 1995; Sonnentag et al., 2006; Sonnentag & Kleine, 2000).

Damit wird deutlich:

- Weder eine (theoretische) Informationsvermittlung allein noch
- ein reines Ausführen von Handlungen allein

schafft Expertise!

Expertise erfordert neben einer Wissensvermittlung vor allem eine reflektierte Praxis und zwar lange und intensiv und angeleitet von Experten.

Deutlich wird auch, dass Experten diese Form von Training aufrechterhalten müssen, um *Experten zu bleiben*: Hören sie mit der reflektierten Praxis auf (und handeln nur noch routinemäßig), dann verlieren sie mit der Zeit ihre Expertise (Krampe & Charness, 2006).

#### 4 Wie sollte eine Ausbildung beschaffen sein, um Expertise zu erreichen?

Aufgrund von Ergebnissen der *Expertise-Forschung* kann man angeben, wie eine Ausbildung gestaltet sein sollte, die in der Lage ist, Personen zu Experten auszubilden.

Rein theoretische Ausbildung ist zur Bildung grundlegender Wissensstrukturen wesentlich aber in gar keiner Weise ausreichend. Eine rein theoretische Ausbildung schafft zwar eine (notwendige) Wissensgrundlage, bewirkt aber nicht,

- dass Wissen sich anwendungsorientiert organisiert,
- dass Wissen „von Daten“ aus abrufbar wird,
- dass Wissen schnell verfügbar wird.

Theoretisches Wissen muss auf konkrete Situationen beziehbar sein: Eine Ausbildung im DSM garantiert in gar keiner Weise, dass ein Therapeut einen histrionischen Klienten erkennen kann, da sich Verhaltensweisen von Klienten nur selten nach den Beschreibungen des DSM richten: Therapeuten müssen lernen, *wie sich Kriterien in der Praxis zeigen* und das geht nur durch Anwendungstraining.

Das Umgekehrte gilt genauso: Eine rein praktische Ausbildung ohne die Ausbildung grundlegender Wissensstrukturen bewirkt zwar eine praktische Handhabung einzelner therapeutischer Maßnahmen bei genau vorgegebenen psychologischen Targets, aber vernachlässigt die Modellbildung und die Ausbildung von theoretischen Modellen, die dann top-down aktiviert werden können und entsprechende Transferleistungen ermöglichen.

Um Wissen anwendbar, verfügbar und praxisrelevant zu machen, *muss die Anwendung von Wissen auf die Praxis konkret trainiert werden*: Verarbeitungs- und Handlungsprozesse müssen konkret trainiert werden, die praktischen Vorgehensweisen müssen unter Feedback-Bedingungen reflektiert werden, aus Fehlern und Erfahrungen müssen Schlussfolgerungen gezogen werden: Anwendbares Wissen entsteht nur über *reflektierte Praxis*, also durch konkretes, ausgewertetes *Training* (Ericsson, 2006; Ericsson et al., 1993; Koubek & Salvendy, 1991; Sonnentag, 1995, 1998; Turley & Bieman, 1995).

Die Fähigkeit, Schlüsse aus Daten auf Theorien und aus Theorien auf Daten zu ziehen, entsteht ebenfalls nur durch konkretes Verarbeitungs-*Training*, nicht durch reine Theorie-Vermittlung. Verarbeitungs- und Modellbildungsprozesse müssen lange und intensiv trainiert werden, um Personen eine ausreichende Expertise zu vermitteln (Ericsson & Lehmann, 1996; Hoffman & Lintern, 2006; Proctor & Vu, 2006).

Auch die Fähigkeit, aus Modellen Entscheidungen für therapeutische Handlungen abzuleiten, Strategien zu bilden und Interventionen zu bilden und deren Effekte auf den Klienten zu

überwachen und auszuwerten, bilden sich durch entsprechendes *Training*: Sie bilden sich keineswegs „automatisch“ durch Theorievermittlung (Ericsson, 2006; Ericsson & Lehmann, 1996; Gobet & Simon, 1996; Shanteau, 1992)!

Expertise zu erlangen bedeutet, genau diejenigen Kompetenzen zu erwerben, die man für das jeweilige Praxisfeld auch wirklich benötigt. Das bedeutet, dass didaktisch *auch die tatsächlich relevanten Inhalte* vermittelt werden und dass irrelevante Inhalte *nicht* vermittelt werden (Ericsson & Lehmann, 1996; Gobet & Simon, 1996; Shanteau, 1992).

Daher sind Dozenten und Ausbilder nötig,

- die über relevantes theoretisches Wissen verfügen
- und, vor allem, die über relevantes praktisches Wissen verfügen,
- sodass sie anwendungsorientiert und praxisorientiert ausbilden können.

Daher ist es unerlässlich, dass Dozenten, die auf ein Praxisfeld vorbereiten, die Praxis und die Erfordernisse der Praxis sehr gut kennen: Dozenten müssen ebenfalls Experten sein und das setzt voraus, dass sie über mindestens 10 Jahre *reflektierte Praxiserfahrung* verfügen (ca. 10.000 reflektierte Praxisstunden, vgl. Norman et al., 2006; Simon & Chase, 1973).

Natürlich müssen Dozenten auch über fundiertes theoretisches Wissen verfügen, um den angehenden Therapeuten eine *theoretische Integration* zu ermöglichen, sonst läuft die Ausbildung doch wieder auf einen „Koffer voller Tools“ hinaus: Praxis muss auf Theorie bezogen sein und durch theoretische Modelle integriert werden können.

Außerdem müssen die Dozenten über die didaktischen Mittel wie Trainings, Analyse von Therapieprozessen auf Mikro-Niveau, Analyse von Audio- oder Video-Material usw. verfügen.

Expertise-Entwicklung bedeutet auch, dass Auszubildende *alle relevanten Kompetenzen erlernen*, die sie in ihrem Praxisfeld benötigen (Becker & Sachse, 1998; Ericsson & Lehmann, 1996; Sachse, 2007; Sachse & Rudolf, 2008). Damit reicht es nicht, Manuale zu lernen und die Kompetenz zu haben, mit Achse-I-Klienten umzugehen. Ein Therapeut muss in der Lage sein,

- ein gutes Klienten-Modell zu bilden, zu elaborieren, zu modifizieren und anzuwenden,
- in der Lage sein, einlaufende Informationen schnell und valide zu verarbeiten, Hypothesen zu bilden, sie in der Schwebe zu halten, sie zu modifizieren und zu verwerfen und zwar *in Realzeit* (was nur durch ausführliches und langes Training zu erreichen ist!),
- eine angemessene Beziehungsgestaltung zu Therapiebeginn und über die gesamte Therapie hinweg zu leisten,
- Strategien der Klärung, der Ressourcenaktivierung und der Bewältigung zu realisieren,

- Klienten angemessen zu motivieren,
- mit Vermeidungsverhalten von Klienten angemessen umzugehen,
- mit schwierigen Interaktionssituationen angemessen umzugehen,
- störungsspezifische Strategien für Achse-I-Klienten zu entwickeln bzw. umzusetzen,
- mit schwierigen Klienten wie psychosomatischen Klienten oder Sucht-Klienten therapeutisch zu arbeiten,
- mit persönlichkeitsgestörten Klienten konstruktiv Therapie zu machen, einschließlich Borderline-Klienten.

Eine Ausbildung sollte *alle diese Inhalte vermitteln* und zwar (wie oben ausgeführt) mit entsprechenden *Trainings*, um den Auszubildenden eine wirkliche Expertise zu ermöglichen (Ericsson & Lehmann, 1996; Gobet & Simon, 1996; Shanteau, 1992).

Um Experte zu werden, ist es wesentlich, dass Auszubildende ein *einheitliches Konzept von Psychotherapie* entwickeln: Sie sollen ein Rahmenkonzept entwickeln, in das sie verschiedene Inhalte sinnvoll integrieren können, denn sonst bildet sich *kein* organisiertes Netzwerk von Wissen.

Der Person einen „Koffer von Werkzeugen“ („Tools“) zu vermitteln, der keine Einheit bildet, macht sie noch lange nicht zu einem Experten (Hoffman & Lintern, 2006; Proctor & Vu, 2006).

Man muss sich klarmachen: Die hohe Verarbeitungsgeschwindigkeit von Experten geht auf die gute und praxisrelevante *Organisation* von Wissen bei Experten zurück: Sind Elemente unverbunden und unintegriert, wird das die Verarbeitung stark beeinträchtigen und es wird die Personen darüber hinaus verunsichern.

Daher muss eine Ausbildung ein *Rahmenkonzept von Psychotherapie* vermitteln, unterschiedliche Ausbildungsinhalte und Seminare müssen *inhaltlich aufeinander beziehbar sein* und wenn unterschiedliche Dozenten unterschiedliche Inhalte vermitteln, muss den Ausbildungsteilnehmern systematisch bei einer Integration geholfen werden. Somit reicht es auch nicht, wenn unterschiedliche Experten inkompatible Inhalte vermitteln: Daraus entsteht bei Auszubildenden kein integriertes Konzept, sondern eher ein Chaos.

Expertise baut sich am besten „von einem Kern“ aus zu komplexeren Strukturen hin auf. Didaktisch ist es sinnvoll, Ausbildungsteilnehmern zuerst Basis- oder Kernkompetenzen zu vermitteln und zwar gleich von Anfang an in einer Theorie-Praxis-Vermittlung, um dann Schritt für Schritt komplexe Kompetenzen aufzubauen.

Expertise im Bereich Psychotherapie bedeutet auch, dass man eigene Schemata, persönliche Hindernisse und Schwierigkeiten reflektiert und beseitigt. Daher ist Selbsterfahrung nicht ein



überflüssiger oder gar „veralteter“ Teil der Ausbildung, *sondern ein extrem wichtiger und unverzichtbarer Teil der Ausbildung* (vgl. Fasbender, 2011; Schlebusch, 2011; Zimmermann, 2006). Und Selbsterfahrung (SE) darf sich auch nicht auf Aufgaben beschränken, wie man lernt, seinen Schlüssel nicht mehr zu verlegen, sondern SE muss sich auf relevante Schemata und Verarbeitungsprozesse beziehen.

## **5 Konsequenzen für eine qualitativ hochwertige Psychotherapieausbildung**

Aus den bisherigen Ausführungen lässt sich nun ableiten, wie eine qualitativ hochwertige Psychotherapie-Ausbildung im Prinzip aussehen müsste und wie sie nicht aussehen sollte, als eine Ausbildung, die Ausbildungskandidatinnen und –kandidaten (AK) zu „Experten für Psychotherapie“ macht und sie in die Lage versetzt, die Verarbeitungs- und Handlungsqualifikationen aufzuweisen, die man von Experten erwarten kann.

- *Die Ausbildung darf auf keinen Fall rein theoretisch sein.*  
Eine gute und fundierte Therapieausbildung ist *wesentlich*: Natürlich müssen die AK in relevanten psychologischen Grundlagen, in den Grundlagen von Klinischer Psychologie und Psychotherapie fundiert ausgebildet werden.  
Theoretische Grundlagen sind eine *unverzichtbare Basis für Expertise* – sie sind jedoch auch nicht mehr als eine Basis.  
Rein theoretisches Wissen und *rein theoretische Wissensvermittlung reichen zur Herstellung von Expertise in gar keiner Weise aus.*
- *Die Ausbildung darf auf keinen Fall rein praktisch sein, ohne die Vermittlung eines theoretischen Rahmenkonzeptes.*  
Eine gute theoretische Ausbildung ist unerlässlich, da sie die Basis für eine Expertise darstellt. Denn das praktische Wissen muss innerhalb der Trainings in vorhandene Wissensstrukturen integriert werden können.
- *Notwendig sind praktische Trainings.*  
Zur Erlangung von Expertise ist es extrem wichtig, AK zu trainieren: Sie müssen trainiert werden in
  - Verarbeitungsprozessen,
  - Modellbildung,
  - Handlungsplanung,
  - Beziehungsgestaltung,
  - Interventionen,

- Strategien,
- Störungsspezifischen Vorgehensweisen,
- der Bewältigung schwieriger Interaktionssituationen etc.

Training bedeutet eine Folge von Handeln → Reflektieren → Lernen → Handeln → Reflektieren → Lernen

Es müssen praktische Übungen in Psychotherapie durchgeführt werden, die ausführlich und auf Mikro-Ebene analysiert werden, sodass die AK lernen, wie man Information verarbeitet, wie man allgemeines Wissen auf spezifische Informationen anwendet, wie man Hypothesen bildet etc.

Sie müssen in praktischer Anwendung lernen, wie man Interventionen realisiert, wie man deren Wirkungen einschätzt, wie man Strategien bildet und umsetzt etc.

- *Notwendig ist eine praktische Ausbildung unter guter Supervision.*

Zur Entwicklung von Expertise genügt es nicht, „ein paar Stunden lang zu trainieren“: Man muss sehr lange und sehr intensiv trainieren.

Daher ist für eine Expertise-Entwicklung eine praktische Ausbildung notwendig: Die AK müssen (mindestens) 600 Therapiestunden mit konkreten, realen Klienten reale Therapien machen, um Verarbeitungs- und Handlungsprozesse wirklich zu etablieren. Und sie müssen die Gelegenheit haben, ihre Verarbeitungen und Handlungen *ständig zu reflektieren* und aus Fehlern zu lernen. Daher ist *Supervision* entscheidend: *Eine Supervision durch Experten auf der Grundlage realer Therapie-Aufzeichnungen auf der Mikro-Ebene.*

Um es deutlich zu machen: Die Supervisoren müssen alles das, was sie ausbilden und anleiten, selbst sehr gut können, sie müssen also selbst Experten sein.

Die Supervision muss anhand von realen Therapieaufzeichnungen geschehen, damit man die Verarbeitungsprozesse und die Handlungsevokationen der AK auch wirklich trainieren kann.

Und: Die Reflexion muss auf einer Mikro-Ebene von Psychotherapie geschehen, also auf *der Verarbeitungsebene*, auf der die AK auch im Therapieprozess Informationen in Realzeit verarbeiten müssen.

Das bedeutet, dass Supervision *sowohl* auf theoretischer Ebene *als auch* auf praktischer Ebene die notwendigen Prozesse selbst vollziehen, vermitteln und überprüfen können müssen.

Im Grunde erweist sich schon die augenblickliche Trainingszeit noch als deutlich zu kurz: Sie noch weiter zu reduzieren, würde die therapeutische Kompetenz der AK stark reduzieren.

Es muss reflektiert werden:

- Welche Informationen sind relevant?
- Wie bezieht man Wissen auf Information?
- Wie bildet man Modelle und wie stellt man Diagnosen?
- Welche Strategien entwickelt man?
- Wie interveniert man im konkreten Einzelfall?
- Etc.

*Das lernt man nur durch konkretes Üben und durch detailliertes Reflektieren auf einer Mikro-Ebene an realen Therapie-Aufzeichnungen.*

Eine Abschaffung einer solchen praktischen Ausbildung wäre für eine Psychotherapieausbildung *vollständig unverantwortlich*, weil es den Experten-Status von Psychotherapeuten extrem reduzieren würde.

Die dann bei AK zu erwartende Qualität von Verarbeitungs- und Handlungsprozessen läge dann mit Sicherheit *weit* unter dem Niveau heute ausgebildeter Psychotherapeuten.

- Expertise ist bereichsbezogen: D.h. dass ein Experte genau solches Wissen und solche Kompetenzen benötigt, die er in seinem jeweiligen Praxisfeld braucht.

Dazu ist es aber nötig, dass die Dozenten und Supervisoren ebenfalls *Experten in dem jeweiligen Praxisfeld* sind. Und das impliziert, dass Dozenten und Supervisoren

- das Praxisfeld sehr gut kennen (d.h. nach der Expertise-Forschung etwa, dass sie ca. 10000 Therapiestunden absolviert haben sollten) und ihre eigene Praxis sehr gut reflektiert haben sollten, sodass sie wirklich wissen, was relevant ist (das bedeutet nach der Expertise-Forschung, dass sie ca. 500-1000 Stunden Supervision absolviert haben sollten));
- gute didaktische Modelle für Psychotherapie aufweisen sollten, also eine Reihe von Seminaren absolviert und eine Anzahl von Supervisionsstunden abgehalten haben sollten.

Wiederum reicht es keinesfalls, wenn Dozenten (für den Praxisteil der Ausbildung) und Supervisoren (*im* Praxisteil der Ausbildung) eine rein theoretische Qualifikation mitbringen und nur wenige Therapiestunden und Supervisionsstunden aufweisen. Gleichfalls ist es nicht ausreichend, wenn Supervisoren eine rein praktische Qualifikation

mitbringen, ohne ausreichende theoretische Modelle, auf die sich ihr praktisches Wissen beziehen kann.

- *Eine Ausbildung in Psychotherapie muss ein einheitliches Rahmenkonzept von Psychotherapie vermitteln.*

Eine Ausbildung in Psychotherapie sollte den AK ein einheitliches, in sich schlüssiges Rahmenkonzept von Psychotherapie vermitteln, in das die AK einzelne Techniken und Vorgehensweisen kognitiv integrieren können.

In der Ausbildung sollte dafür gesorgt werden, dass zentrale Ausbildungsteile von den AK in dieses Rahmenverständnis integriert werden können.

Es genügt keineswegs, den AK unverbundene „Tools“ an die Hand zu geben, ihnen Vorgehensweisen zu vermitteln, die sich inhaltlich widersprechen etc.

Denn man muss sich klarmachen: Die gute Verfügbarkeit des Wissens von Experten geht auf die gute Strukturierung und auf die anwendungsorientierte Gestaltung des Wissens zurück: Unverbundenheit von Wissens-elementen beeinträchtigt die Expertise sehr deutlich, führt aber darüber hinaus auch zu einer (tiefen) Verunsicherung der AK.

- Eine Psychotherapie-Ausbildung muss den AK in hohem Maße ermöglichen, eigene Schemata selbst zu erarbeiten und zu repräsentieren und gegebenenfalls therapeutisch zu bearbeiten: D.h. zu einer echten Expertise-Entwicklung gehört Selbsterfahrung als zentrales Element dazu.

## Literatur

- Adelson, B. (1984). When novices surpass experts: The difficulty of a task may increase with expertise. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 10: 483-495.
- Alexander, P.A. (2003). Can we get there from here? *Educational Researcher*, 32, 3-4.
- Anderson, J.R. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Anderson, J.R. (1999). Specifying non-“specifics” in therapists: The effect of facilitative interpersonal skills in outcome and alliance formation. *Paper presented at the 30<sup>th</sup> annual meeting of the International Society for Psychotherapy Research, Braga, Portugal*.
- Becker, K. & Sachse, R. (1998). *Therapeutisches Verstehen*. Göttingen: Hogrefe.
- Bergin, A.E. & Garfield, S.E. (1971). *Handbook of Psychotherapy and Behavior Change*. New York: Wiley.
- Bergin, A.E. & Garfield, S.E. (1994). *Handbook of Psychotherapy and Behavior Change*, 4th edition. New York: Wiley.
- Campbell, R.L., Brown, N.R. & DiBello, L.A. (1992). The programmer's burden: Developing expertise in programming. In: R.R. Hoffman (Ed.), *The psychology of expertise. Cognitive research and empirical AI*, 269-294. New York: Springer.
- Caspar, F. (1995a). *Hypothesenbildungsprozesse in psychotherapeutischen Erstgesprächen. Probleme und Möglichkeiten des empirischen Zuganges*. Habilitationsschrift, Universität Bern.
- Caspar, F. (1995b). Information processing in psychotherapy intake interviews. In: B.Boothe, R. Hirsig, A. Helming, B. Meier & R. Volkart (Hrsg.), *Perception-Evaluation-Interpretation*, 3-10. Bern: Hogrefe & Huber.
- Caspar, F. (1997). What goes on in a psychotherapist's mind? *Psychotherapy Research*, 7(2): 105-125.
- Chase, W.G. & Simon, H.A. (1973). Perception in chess. *Cognitive Psychology*, 4, 55-81.
- Chi, M.T.H. (1978). Knowledge structure and memory development. In: R. Siegler (Ed.), *Children's thinking: What develops?*, 73-96. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Chi, M.T.H. (2006). Two Approaches to the Study of Experts' Characteristics. In: K.A. Ericsson, N. Charness, P.J. Feltovich & R.R. Hoffman (Eds.), *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*, 21-30. Cambridge: University Press.

- Chi, M.T.H., Feltovich, P.J. & Glaser, R.M. (1981). Categorization and representation of physics problems by experts and novices. *Cognitive Science*, 5, 121-152.
- Chi, M.T.H., Glaser, R.M. & Rees, E. (1982). Expertise in problem solving. In R.J. Sternberg (Ed.), *Advances in the psychology of human intelligence*, 7-76. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Davids, K. (2000). Skill acquisition and the theory of deliberate practice. *International Journal of Sport Psychology*, 31, 461-466.
- De Groot, A. (1965). *Thought and choice in chess*. The Hague: Mouton.
- Durso, F.T. & Dattel, A.R. (2006). Expertise and Transportation. In: K.A. Ericsson, N. Charness, P.J. Feltovich & R.R. Hoffman (Eds.), *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*, 355-372. Cambridge: University Press.
- Ericsson, K. A. (1996). The acquisition of expert performance: An introduction to some of the issues. In: K. A. Ericsson (Ed.), *The road to excellence: The acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports, and games*, 1-50. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ericsson, K.A. (2001). The path to expert golf performance: Insights from the masters on how to improve performance by deliberate practice. In: P. R. Thomas (Ed.), *Optimising performance in golf*, 1-57. Brisbane, Australia: Australian Academic Press.
- Ericsson, K. A. (2002). Attaining excellence through deliberate practice: Insights from the study of expert performance. In: M. Ferrari (Ed.), *The pursuit of excellence in education*, 21-55. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Ericsson, K.A. (2004). Deliberate practice and the acquisition and maintenance of expert performance in medicine and related domains. *Academic Medicine*, 79, S70-S81.
- Ericsson, K.A. (2006). The Influence of Expertise and Deliberate Practice on the Development of Superior Expert Performance. In: K.A. Ericsson, N. Charness, P.J. Feltovich & R.R. Hoffman (Eds.), *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*, 653-682. Cambridge: University Press.
- Ericsson, K.A., Charness, N., Feltovich, P.J. & Hoffman, R.R. (2006). *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. Cambridge: University Press.
- Ericsson, K.A., Krampe, R.T. & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100, 363-406.
- Ericsson, K.A. & Lehmann, A.C. (1996). Expert and exceptional performance: evidence on maximal adaptations on task constraints. *Annual Review of Psychology*, 47, 273-305.
- Ericsson, K.A. & Smith, J. (1991). *Toward a general theory of expertise. Prospects and limits*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Eteläpelto, A. (1993). Metacognition and the expertise of computer comprehension. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 37, 243-254.
- Fasbender, J. (2011). Praxis der Selbsterfahrung in der Klärungsorientierten Psychotherapie. In: R. Sachse, J. Fasbender, J. Breil & M. Sachse (Hrsg.), *Perspektiven Klärungsorientierter Psychotherapie 2*, 323-344. Lengerich: Pabst.
- Feltovich, P.J., Prietula, M.J. & Ericsson, K.A. (2006). Studies of Expertise from Psychological Perspectives. In: K.A. Ericsson, N. Charness, P.J. Feltovich & R.R. Hoffman (Eds.), *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*, 41-68. Cambridge: University Press.
- Gäßler, B. & Sachse, R. (1992). Psychotherapeuten als Experten. In: L. Montada (Hrsg.), *Bericht über den 38. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Trier, 1*, 663-664. Göttingen: Hogrefe.
- Garfield, S.L. & Bergin, A.E. (1978). *Handbook of psychotherapy and behavior change*, 2<sup>nd</sup> edition. New York: Wiley.
- Garfield, S.L. & Bergin, A.E. (1986). *Handbook of psychotherapy and behavior change*, 3<sup>rd</sup> edition. New York: Wiley.
- Gobet, F. & Charness, N. (2006). Expertise in Chess. In: K.A. Ericsson, N. Charness, P.J. Feltovich & R.R. Hoffman (Eds.), *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*, 523-538. Cambridge: University Press.
- Gobet, F. & Simon, H.A. (1996). Recall of rapidly presented random chess positions is a function of skill. *Psychonomic Bulletin and Reviews*, 3, 159-163.
- Grawe, K., Donati, R. & Bernauer, F. (1994). *Psychotherapie im Wandel*. Göttingen: Hogrefe.
- Gruber, H. (1991). *Wissensaquisition und Gedächtnisleistung in Abhängigkeit vom Expertisegrad*. München: Ludwig-Maximilian-Universität, Institut für empirische Pädagogik, Forschungsbericht Nr. 5.
- Gruber, H. (1994). *Expertise - Modelle und empirische Untersuchungen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Gruber, H. & Ziegler, A. (1990). Expertisegrad und Wissensbasis. Eine Untersuchung bei Schachspielern. *Psychologische Beiträge*, 32: 163-185.
- Herpertz, S., Caspar, F. & Mandl, C. (2008). *Störungsorientierte Psychotherapie*. München: Urban & Fischer.
- Herrmann, T. (1984). „Sprachverstehen“ und das Verstehen von Sprechern. In: J. Engelkamp (Hrsg.), *Psychologische Aspekte des Verstehens*, 15-30. Berlin: Springer.
- Herrmann, T. (1985). *Allgemeine Sprachpsychologie*. München: Urban und Schwarzenberg.

- Hodges, N.J., Starkes, J.L. & MacMahon, C. (2006). Expert Performance in Sport: A Cognitive Perspective. In: K.A. Ericsson, N. Charness, P.J. Feltovich & R.R. Hoffman (Eds.), *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*, 471-488. Cambridge: University Press.
- Hörmann, H. (1976). *Meinen und Verstehen*. Frankfurt: Surkamp.
- Hoffman, R.R. & Lintern, G. (2006). Eliciting and Representing the Knowledge of Experts. In: K.A. Ericsson, N. Charness, P.J. Feltovich & R.R. Hoffman (Eds.), *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*, 203-222. Cambridge: University Press.
- Kellogg, R.T. (2006). Professional Writing Expertise. In: K.A. Ericsson, N. Charness, P.J. Feltovich & R.R. Hoffman (Eds.), *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*, 389-402. Cambridge: University Press.
- Klein, G. (1993). A recognition primed decision model of rapid decision making. In: G. Klein, J. Orasana, R. Calderwood & C. Zsombok (Eds.), *Decision making in action*, 138-147. Norwood: Ablex.
- Koubek, R.J. & Salvendy, G. (1991). Cognitive performance of super-experts on computer program modification tasks. *Ergonomics*, 34, 1095-1112.
- Krampe, R.T. & Charness, N. (2006). Aging and expertise. In: K.A. Ericsson, N. Charness, P.J. Feltovich & R.R. Hoffman (Eds.), *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*, 723-742. Cambridge: University Press.
- Krampe, R.T. & Ericsson, K.A. (1996). Maintaining excellence: Deliberate practice and elite performance in young and older pianists. *Journal of Experimental Psychology: General*, 125, 331-359.
- Lambert, M.J. (2004). *Bergin & Garfield's Handbook of Psychotherapy and Behavior Change*. New York: Wiley.
- Larkin, J.H., McDermott, J., Simon, D.P. & Simon, H.A. (1980). Models of competence in solving physics problems. *Cognitive Science*, 4, 317-345.
- Lemaire, P. & Siegler, R.S. (1995). Four aspects of strategic change. *Journal of Experimental Psychology: General* 124, 83-97.
- Lesgold, A.M., Rubinson, H., Feltovich, P., Glaser, R., Klopfer, D. & Wang, Y. (1988). Expertise in a complex skill. In: M.T.H. Chi, R. Glaser, M.J. Farr (Eds.), *The nature of expertise*, 311-342. Hillsdale: Erlbaum.
- Lutz, W. (2010). *Lehrbuch Psychotherapie*. Bern: Huber.



- Mandl, H., Gruber, H. & Renkl, A. (1992). *Problems of knowledge utilization in the development of expertise*. München: Ludwig-Maximilians-Universität, Institut für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie (Forschungsbericht Nr. 9).
- Margraf, J. & Schneider, S. (2009). *Lehrbuch der Verhaltenstherapie*, Band 1. Heidelberg: Springer.
- Norman, G., Eva, K., Brooks, L. & Hamstra, S. (2006). Expertise in medicine and surgery. In: K.A. Ericsson, N. Charness, P.J. Feltovich & R.R. Hofman (Eds.), *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*, 339-353. Cambridge: University Press.
- Patel, V.L. & Groen, G.J. (1991). The general and specific nature in medical expertise. In: K.A. Ericsson & J. Smith (Eds.), *Towards a general theory of expertise*, 93-125. Cambridge: University Press.
- Petermann, F. & Reinecker, H. (2005). *Handbuch der Klinischen Psychologie und Psychotherapie*. Göttingen: Hogrefe.
- Proctor, R.W. & Vu, K.P. (2006). Laboratory studies of training, skill acquisition, and retention of performance. In: K.A. Ericsson, M. Charness, P.J. Feltovich & R.R. Hoffman (Eds.), *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*, 265-286. Cambridge: University Press.
- Reimann, P. (1998). Novizen- und Expertenwissen. In: F. Klix & H. Spada (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie: Wissen*, 336-368. Göttingen: Hogrefe.
- Rosenbaum, D.A., Augustyn, J.S., Cohen, R.G. & Jax, S.A. (2006). Perceptual-Motor Expertise. In: K.A. Ericsson, N. Charness, P.J. Feltovich & R.R. Hoffman (Eds.), *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*, 505-522. Cambridge: University Press.
- Ross, K. G., Shaffer, J. L. & Klein, G. (2006). Professional judgments and “naturalistic decision making.” In: K.A. Ericsson, N. Charness, R. R. Hoffman & P. J. Feltovich (Eds.), *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*, 403-419. New York: Cambridge University Press.
- Sachse, R. (1992a). Flexibilität der Intentionusbildung im Therapieprozeß. In: L. Montada (Hrsg.), *Bericht über den 38. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Trier, 1*, 665-666. Göttingen: Hogrefe.
- Sachse, R. (1992b). Informationsverarbeitungs- und Handlungsplanungsprozesse bei Psychotherapeuten. In: L. Montada (Hrsg.), *Bericht über den 38. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Trier, 2*, 942-946. Göttingen: Hogrefe.

- Sachse, R. (1992c). Psychotherapie als komplexe Aufgabe: Verarbeitungs-, Intentionsbildungs- und Handlungsplanungsprozesse bei Psychotherapeuten. In: R. Sachse, G. Lietaer & W.B. Stiles (Hrsg.), *Neue Handlungskonzepte der Klientenzentrierten Psychotherapie*, 109-112. Heidelberg: Asanger.
- Sachse, R. (2006). Psychotherapie-Ausbildung aus der Sicht der Expertise-Forschung. In: R. Sachse & P. Schlebusch (Hrsg.), *Perspektiven Klärungsorientierter Psychotherapie*, 306-324. Lengerich: Pabst.
- Sachse, R. (2007). Therapeutische Informationsverarbeitung. In: B. Strauß, F. Hohagen & F. Caspar (Hrsg.), *Lehrbuch Psychotherapie*, Band 2, 1359-1386. Göttingen: Hogrefe.
- Sachse, R. (2009). Psychotherapeuten als Experten. In: R. Sachse, J. Fasbender, J. Breil & O. Püschel (Hrsg.), *Grundlagen und Konzepte Klärungsorientierter Psychotherapie*, 269-291. Göttingen: Hogrefe.
- Sachse, R. & Rudolph, R. (2008). Aufgaben und Person des Psychotherapeuten. In: S.C. Herpertz, F. Caspar & C. Mandl (Hrsg.), *Störungsorientierte Psychotherapie*, 91-101. München: Urban & Fischer.
- Sachse, R. & Sachse, M. (2011). Implikationsstrukturen: Verstehen, Modellbildung und therapeutische Explizierungen. In: R. Sachse, J. Fasbender, J. Breil & M. Sachse (Hrsg.), *Perspektiven Klärungsorientierter Psychotherapie II*, 94-130. Lengerich: Pabst.
- Schlebusch, P. (2011). Grundlagen-Aspekte von Selbsterfahrung. In: R. Sachse, J. Fasbender, J. Breil & M. Sachse (Hrsg.), *Perspektiven Klärungsorientierter Psychotherapie 2*, 294-322. Lengerich: Pabst.
- Schneider, W. (1985). Training high performance skills. *Human Factors*, 27 (3), 285-300.
- Schneider, W., Körkel, J. & Weinert, F.E. (1990). Expert knowledge, general abilities, and text processing. In: W. Schneider & F.E. Weinert (Eds.), *Interactions among aptitudes, strategies, and knowledge in cognitive performance*, 235-251. New York: Springer.
- Shanteau, J. (1992). The Psychology of Experts: An Alternative View. In: J. Shanteau (Ed.), *Expertise and Decision Support*, 11-24. New York: Plenum Press.
- Simon, H. & Chase, W. (1973). Skill in chess. *American Scientist*, 61, 394-403.
- Simon, D.P. & Simon, H.A. (1978). Individual differences in solving physics problems. In: R.S. Siegler (Ed.), *Children's thinking: What develops?*, 325-348. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sonnentag, S. (1995). Excellent software professionals: Experience, work activities, and perceptions by peers. *Behaviour & Information Technology*, 14, 289-299.

- Sonnentag, S. (1998). Expertise in professional software design: A process study. *Journal of Applied Psychology*, 83, 703-715.
- Sonnentag, S. & Kleibe, B.U. (2000). Deliberate practice at work. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 73, 87-102.
- Sonnentag, S. & Lange, I. (2002). The relationship between high performance and knowledge about how to master cooperation situations. *Applied Cognitive Psychology*, 16, 491-508.
- Sonnentag, S., Niessen, C. & Volmer, J. (2006). Expertise in software design. In: K.A. Ericsson, N. Charness, P.J. Feltovich & R.R. Hoffman (Eds.), *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*, 373-387. Cambridge: University Press.
- Stokes, A.F., Kemper, K. & Kite, K. (1997). Aeronautical decision making, cue recognition, and expertise under time pressure. In: C.F. Zsombok & G. Klein (Eds.), *Naturalistic decision making*, 183-196. Mahwah: Erlbaum.
- Strauß, B., Hohagen, F. & Caspar, F. (2007a). *Lehrbuch Psychotherapie*, Teilband 1. Göttingen: Hogrefe.
- Strauß, B., Hohagen, F. & Caspar, F. (2007b). *Lehrbuch Psychotherapie*, Teilband 2. Göttingen: Hogrefe.
- Turley, R.T. & Bieman, J.M. (1995). Competencies of exceptional and nonexceptional software engineers. *Journal of Systems and Software*, 28, 19-38.
- Voss, J., Greene, T., Post, T. & Penner, B. (1983). Problem solving skill in the social sciences. In: G. Bower (Ed.), *The Psychology of Learning and Motivation*, 165-213. New York: Academic Press.
- Wiegmann, D.A., Goh, J. & O'Hare, D. (2002). The role of situation assessment and flight experience in pilots' decisions to continue visual flight rules flight into adverse weather. *Human Factors*, 44, 187-197.
- Wilding, J.M. & Valentine, E.R. (2006). Exceptional Memory. In: K.A. Ericsson, N. Charness, P.J. Feltovich & R.R. Hoffman (Eds.), *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*, 539-552. Cambridge: University Press.
- Yates, J.F. & Tschirhart, M.D. (2006). Decision-Making Expertise. In: K.A. Ericsson, N. Charness, P.J. Feltovich & R.R. Hoffman (Eds.), *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*, 421-438. Cambridge: University Press.
- Ye, N. & Salvendy, G. (1994). Quantitative and qualitative differences between experts and novices in chunking computer software knowledge. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 6, 105-118.

Zimmermann, B.J. (2006). Development and Adaptation of Expertise: The Role of Self-Regulatory Processes and Beliefs. In: K.A. Ericsson, N. Charness, P.J. Feltovich & R.R. Hoffman (Eds.), *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*, 705-722. Cambridge: University Press.