

Der TEM-J –
ein existenzanalytisches Instrumentarium für Jugendliche
zur Unterstützung der psychotherapeutischen Eingangsdiagnostik

Abschlussarbeit für die Weiterbildung zur
zertifizierten Säuglings-, Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie

Wien, September 2011

Eingereicht von
Roman BIBERICH und Andrea SZKLENAR

Eingereicht bei
Mag.^a Andrea KUNERT

| | |
|---|----|
| Einleitung | 3 |
| | |
| 1. Theorie | |
| 1.1 Vorstellung des TEM-E..... | 6 |
| 1.2 Entwicklungspsychologie..... | 8 |
| 1.2.1 Entwicklungstheorie mit Betonung der psychosexuellen Kräfte (Psychoanalytische Theorie)..... | 8 |
| 1.2.2 Entwicklungstheorien mit Betonung sozialer Einflüsse..... | 9 |
| 1.2.3 Kognitiv orientierte Entwicklungstheorien..... | 10 |
| 1.2.4 Zwischenresumee..... | 11 |
| 1.2.5 Adoleszenz/Begründung für die Alterswahl unserer Stichprobe..... | 12 |
| 1.2.6 Resümee zur Frage, ab welchem Alter der TEM-J einsetzbar ist..... | 13 |
| | |
| 2. Praxis | 14 |
| 2.1 Vortestung..... | 15 |
| 2.1.1 Auswertung und Interpretation/Schlussfolgerungen aus dem Vortest des TEM-J | 15 |
| 2.1.2 Umarbeitung zur Jugendlichenversion TEM-J auf Basis des TEM-E..... | 15 |
| | |
| 2.2 Testung mit dem TEM-J..... | 17 |
| 2.2.1 Auswertung und Interpretation..... | 17 |
| 2.2.2 Ausblick auf künftige Überarbeitungsbedürftigkeit des TEM-J und kritische Anmerkungen zum TEM-J in der momentanen Fassung..... | 17 |
| 2.2.3 Anwendung in der Praxis und therapeutische Schlussfolgerungen anhand von 6 Fallbeispielen..... | 18 |
| | |
| 3. Resumee | 34 |
| | |
| 4. Anhang | |
| 4.A: TEM (original), bzw. TEM-E..... | 35 |
| 4.B TEM-J..... | 39 |
| | |
| 5. Literatur | 43 |

Einleitung

Die Idee zur vorliegenden Arbeit entstand im erziehungsberaterischen und schulpyschologischen Alltag aus dem Bedürfnis, der BeraterIn wie der PsychotherapeutIn ein zeitoptimiertes und zielgerichtetes Instrumentarium zur Eingangsdiagnostik in die Hand geben zu können, das in der existenzanalytischen Theorie fußt.

Wir beschäftigen uns – ohne die wesentliche Bedeutung der Phänomenologie für die praktische Arbeit aus dem Blick zu verlieren – mit der Frage, ob der „Test zur existentiellen Motivation“ für Erwachsene („TEM“ von Eckhardt und Längle, 1997)¹ auch bei Kindern und Jugendlichen anwendbar ist. Aufgrund der im theoretischen Teil (vgl. dazu Pkt. 1.2, S. 9ff) deutlich werdenden verschiedenen Altersanforderungen an Kinder unter 12 Jahren bzw. an Jugendliche über 12 Jahren grenzen wir die Frage noch weiter ein und untersuchen die Anwendbarkeit des TEM-E für die Gruppe der Jugendlichen im Alter von 12 bis 18 Jahren.

Einen Einsatz des TEM-E bei Jugendlichen im besagten Alter erachten wir aus mehreren Gründen für relevant: Da der TEM-E von Eckhardt und Längle (1997), den Testautoren zufolge, das Ausmaß der existenziellen Sinnerfülltheit erfasst (Anm.: innerhalb kurzer Zeit - max. etwa 20 bis 30 Minuten), kann mit einer für Kinder und Jugendliche adaptierten Form die eingangsdagnostische Phase in der kinder- und jugendpsychotherapeutischen Praxis (durchschnittlich 3 bis 5 Einheiten) optimal unterstützt werden und – bei differenzierter Testprofilbetrachtung je nach Ausprägungsgrad der einzelnen Skalen (Grundvertrauen, Grundwert, Selbstwert, Sinnerfülltheit bzw. des Gesamtsummenscores) – einen wesentlichen Ansatz zur Erstellung eines Therapieplanes liefern.

Somit kann der Einsatz eines TEM für Jugendliche (in weiterer Folge „TEM-J“ genannt) in Beratungsstellen unterstützend sein, die im besonderen Maß darauf ausgelegt sind, möglichst vielen Anfragen mit dem Ziel nachzukommen, entweder sogleich problemlösende (oder zumindest - erleichternde) Antworten geben zu können oder weiter zu vernetzen. Ein solches Screening-Verfahren wäre also auch bei diesen nicht wenigen Stellen (in Wien sind auf der offiziellen Homepage „wien.at“ 61 Stellen unter „Familienberatung“ angeführt) ein „arbeitserleichterndes“ Instrument, da eine gezielte Empfehlung abgegeben werden kann. In Kombination mit weiterführenden Screeningfragebögen (z.B.: Depressionsfragebögen, ...) kann mit dem TEM-J zudem eine situative Krisensituation von überdauernden Persönlichkeitsmerkmalen gefiltert werden. Aufgrund der bisherigen Erfahrung mit dem TEM-E gehen wir davon aus, dass der TEM-E situationsüberdauernde

1 Zwecks Unterscheidbarkeit zum in späterer Folge auftretenden TEM für Jugendliche nennen wir den originalen TEM in weiterer Folge „TEM-E“

Merkmale misst, also ein Maß für die allgemeine Grundgestimmtheit darstellt (vgl. dazu die Ergebnisse der bgld. Studie zur Lehrerinnengesundheit, 2009; s.S.7) .

Der Einsatz eines solchen Fragebogens ist auch jenen Beratungspersonen möglich, welche eine andere Ausrichtung als eine logotherapeutisch-existenzanalytische als Hintergrund haben, da existenzanalytische Begriffe wie „Person“, „Grundvertrauen“, „Grundwert“, „Selbstwert“ oder „Sinnerfülltheit“ auch in anderen Therapieschulen eine angemessene „Übersetzung“ finden können.

Damit würde ein TEM-J auch für den schulpsychologischen Dienst eine Bereicherung darstellen, da die dortige immense Fallanzahl effizienter behandelt werden könnte – sozusagen ein TEM-J als Screening Verfahren, um die/den betreffenden SchülerInnen eine der innerpsychischen Problematik entsprechende Folgeintervention gezielt empfehlen zu können. Der TEM-J könnte sowohl im Einzel- als auch im Gruppensetting zur Anwendung kommen. Im schulischen Kontext könnten mögliche Klasseninterventionsthemen mittels eines TEM-J gut zu Tage treten. Aus einer Gruppentestung in einer Schulklasse könnte sich somit ein, an den einzelnen Grundmotivationen orientiertes, gezieltes Arbeiten an den Themen Raum, Schutz, Halt (1.GM), Begegnung, Beziehung (2.GM), Selbstsein dürfen (3.GM) und/oder das Arbeiten am Sinn (4.GM) ergeben, das im optimalen Falle von der KlassenlehrerIn oder einem LehrerInnenteam selbst durchgeführt werden kann. Aus der aktuellen Gewaltpräventionsforschung leitet sich ab, dass Klasseninterventionen, die von den unterrichtenden PädagogInnen durchgeführt werden, erfolgreicher sind und nachhaltiger wirken als von schulfremden Projektteams durchgeführte Projekte. In diesem Fall kann der diagnostizierende und beratende schulpsychologische Fokus auf dem Coaching des LehrerInnenteams, dem Anbieten von Workshops zur LehrerInnen-Professionalisierung, etc. liegen.¹

Hierbei wird eine wesentliche nicht zu unterschätzende Stärke des TEM praktisch relevant – nämlich, dass der TEM-E, und damit auch der TEM-J, nicht nur die Schwächen bzw. Defizite im Bereich der existentiellen Motivation zu Tage bringt, sondern ebenso die Ressourcen und Stärken der jeweiligen Persönlichkeit: Diese bewusst zu machen, darin zu stützen und in der weiteren Entfaltung ermutigend zu begleiten, ermöglicht es der KlassenlehrerIn, ihren achtsamen und ressourcenorientierten Blick auf die SchülerInnen zu schärfen. Eine weitere Stärke des TEM-E wie des TEM-J sehen wir darin, dass der TEM ein Verfahren darstellen könnte, das der ErstdiagnostikerIn über das individuelle Testprofil der KlientIn hinausgehend, über eine im Zuge eines Normierungsverfahrens noch zu definierende Gesamtscoreausprägung die Möglichkeit in die Hand geben könnte, niederschwellige, zeitlich

¹ Dementsprechend würde sich ein TEM-J auch für die Unterstützung der Zusammenfindung einer neu gebildeten Klasse eignen.

begrenzte „Beratungsbedürftigkeit“ von einer Psychotherapieempfehlung zu trennen. Bei einem allgemein niedrigen Gesamtscore, der auf eine niedrige Sättigung in allen Grundmotivationen hindeutet, - so unsere Hypothese - ist einer Psychotherapieempfehlung der Vorzug zu geben bzw. liegt eine Psychotherapieempfehlung zur weiteren Begleitung nahe (um die Fragen, die das Leben stellt, auch hören zu können). Um hier möglichst trennscharf vorgehen zu können, benötigt es eine Testnormierung beider TEM-Versionen; eine Normierung für die Gruppe der Jugendlichen zwischen 12 bis 18 Jahren wäre in weiterer Folge jedenfalls notwendig; jedoch versteht sich die vorliegende Arbeit als Vorarbeit zu einem Normierungsvorhaben, in welcher wir grundsätzliche Überlegungen zur Konzeptionierung und Durchführung eines TEM-J nachgehen und erste praktische Versuche, vor allem die Formulierung der Testfragen betreffend, anstellen.

Eine umfassende Erarbeitung und Absicherung mittels einer größeren Population ist nicht Aufgabe dieser Arbeit, da dies den Rahmen einer Abschlussarbeit zur „zertifizierten Zusatzqualifikation Säuglings-, Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapie“ bei weitem sprengen würde.

Entsprechend den oben dargelegten Überlegungen folgt im ersten Kapitel eine kurze Darstellung des TEM-E, welcher die Ausgangsbasis bildet für die theoretische Bearbeitung der Frage nach den spezifischen Entwicklungsaufgaben für Jugendliche aufgrund des Alters der anvisierten Untersuchungsgruppe. Zu diesem Zweck werden wir auch auszugsweise die wichtigsten entwicklungspsychologischen Aspekte beleuchten.

Im zweiten Kapitel wird nach der Erarbeitung einer ersten neuen Fassung des TEM (für die Altersgruppe der 12;0 bis 18;0-jährigen Jugendlichen) eine Vortestung vorgestellt, ausgewertet und interpretiert. Anhand von sechs Falldarstellungen werden die jeweiligen Testergebnisse bezüglich eines TEM-J und die daraus entstehenden Auswirkungen auf das therapeutische Vorgehen erörtert.

Das dritte Kapitel schließt die Arbeit resümierend ab.

1. Theorie

1.1 Vorstellung des TEM-E

„Sinnvoll leben heißt, das tun, was als wertvoll empfunden und erkannt wird“ (Frankl, 1982).

Alfred Längle postuliert in Weiterentwicklung von Frankls Theoriekonzept vier Grundmotivationen als geistige Motivationskräfte:

Seinsgrund und Grundvertrauen: Da-Sein-Können

Grundwert: Wert-Sein-Mögen

Selbstwert: So-Sein-Dürfen

Sinn des Lebens: Sinn-Haben-Wollen

Auf diesem Konzept aufbauend, misst der „Test zur Erfassung der existentiellen Motivation“ (TEM-E von Längle und Eckhardt) die Ausstattung der Person bezüglich dieser vier Grundbedingungen der Existenz und stellt ein Maß dafür dar, wie sinnerfüllt jemand sein Leben empfindet.

Es liegt bislang noch kein Manual für den TEM vor, der Test wurde im Rahmen einer Dissertation von Eckhardt standardisiert (Faktoren- und Rasch-Analyse) und nach klassischem Design mit Vor- und Haupttest erstellt.

Testkonstruktion des TEM-E

Zunächst wurden im Zuge der Testkonstruktion die Fragen, die in den vier Grundmotivationen von Längle fußen, inhaltlich gegliedert und auf Grundlage einer Bedeutungsanalyse in einen provisorischen Fragebogen gefasst. Im nächsten Schritt wurde dieser provisorische Fragebogen als Vortest 65 Personen vorgegeben und auf sprachliche und inhaltliche Verständlichkeit sowie auf seine Durchführbarkeit geprüft. Der Vortest wurde im nächsten Schritt mittels Itemgesamtwertkorrelation überarbeitet und eine Reliabilitätsoptimierung durchgeführt. Die Testitems wurden neuerlich überarbeitet und in ein neues Messinstrument, den TEM, gegossen.

Der TEM umfasst somit in der vorliegenden Erwachsenenversion vier Subskalen - Grundvertrauen, Grundwert, Selbstwert, Sinn des Lebens.

Jede Subskala umfasst jeweils 14 Items, die einzelnen Fragen sind von der ProbandIn mittels einer sechsstufigen Beantwortungsskala von „stimmt“ bis „stimmt nicht“ einzustufen; auf eine neutrale Mittelkategorie wurde bewusst verzichtet.

Auswertung des TEM-E

Der Summenscore der einzelnen Skalen wird durch Addieren der Rohwertpunkte gewonnen, wobei bei der Auswertung zu beachten ist, dass eine Reihe von im Auswertungsschlüssel markierte Items

umzupolen ist. Der Summenscore aus allen vier Subskalen bzw. aus allen 56 Fragen wird zu einem Gesamtscore als Maß für die existentielle Sinnerfülltheit zusammengefasst.

Im Jahr 2000 wendete Eckhart den TEM in Wien an. Der Fragebogen wurde an 1013 Personen ausgegeben. Hauptergebnisse der Wiener Untersuchung: Das Maß der Sinnerfülltheit ist alters-, geschlechts- und bildungsunabhängig; der Familienstand spielt ebenfalls keine Rolle. Den relativ größten Anteil am Gesamtwert des TEM liefert der Grundwert.

Stockinger und Szklenar führten 2009 eine Befragung u.a.¹ mittels des TEM-E bei etwa 500 burgenländischen PädagogInnen im Pflichtschulbereich durch; 250 Fragebögen konnten ausgewertet werden und replizieren im Wesentlichen die Ergebnisse von Eckhardt:

Die durchschnittliche Sättigung in allen Subskalen und im Gesamtscore ist als hoch zu bezeichnen: Sinnerfülltes Leben ist somit in jedem Alter möglich, d.h. die Ergebnisse im TEM – in den Subskalen wie im Summenscore – sind als altersunabhängig zu bezeichnen. Dieses Ergebnis entspricht zudem dem existenzanalytischen Theoriekonzept.

Weiter ist bei den burgenländischen Daten (2009) das Maß der Sinnerfülltheit als unabhängig von der Anzahl der Dienstjahre, dem Geschlecht und dem Familienstand zu bezeichnen. Eine Ausnahme stellt jedoch der Familienstand „Verwitwet“ dar: Hier zeigt sich eine hochsignifikante negative Korrelation zwischen Familienstand und empfundener Sinnerfülltheit.

In Abweichung zu den Daten von Eckhardt liefert im Burgenland (2009) der „Grundwert“ nicht den größten Anteil am Gesamtwert des TEM.

Testkritik am TEM aufgrund der Erfahrungen aus der burgenländischen Untersuchung: Zumindest bei der burgenländischen Stichprobe 2009 scheint der TEM wenig Trennschärfe zu haben, die Normalverteilungskurve ist als sehr rechtslastig zu bezeichnen. Sofern hohe Werte in allen Subskalen und im Gesamtscore erzielt werden sollen und dies zur Ermutigung für die Beratungssituation intendiert war, wird darauf in der Testbeschreibung nicht hingewiesen oder speziell darauf eingegangen.

1: zusätzlich wurden vorgegeben: AVEM (Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster von Schaarschmidt) und SVF 120 (Stressverarbeitungsbogen von Janke, u.a.)

1.2 Entwicklungspsychologie: Entwicklungspsychologisch begründete Entscheidung für die Altersgruppe der 12- bis 18-Jährigen

Zur Beantwortung der Frage, ab welchem Alter der TEM eingesetzt werden kann, ist vorerst festzuhalten, dass sinnerfassendes Lesen im Schnitt mit 7 Jahren möglich ist (Oerter&Montada,1987), sofern nicht eine überdurchschnittliche Problematik im kognitiven oder sprachlichen Bereich vorliegt. Da wir auf eine Altersgruppe ab 12 Jahren zielen, sollte die Sinnerfassung kein Problem darstellen – jedoch legen etliche Fragestellungen des TEM nahe, dass ein gewisses Maß an Selbstreflexion und kognitiver Fähigkeit nötig sind (vor allem abstraktes, von Gegenwart und Konkretem abgelöst), um sie zu verstehen (bspw.: „*Ich habe meinen Platz im Leben gefunden*“). Insofern muss also die Frage doch offen bleiben, ob der TEM-E bei Jugendlichen überhaupt das messen kann, was er vorgibt zu messen. Wenn wir als nächstes auszugsweise einige Fragen des TEM betrachten wird auch deutlich, dass sprachliche Formulierungen dahingehend überprüft werden müssen, ob die verwendeten Begriffe, wie „heiter“, „verzagte“ und „gesonnen“ von der Altersgruppe der heute 12 bis 18jährigen Jugendlichen verstanden werden:

Ich bin ein heiterer Mensch

Ich bin mir gut gesonnen

Ich bin ein verzagter Mensch

Zur Beantwortung solcher Fragestellungen, vor allem hinsichtlich der Sinnerfassung, greifen wir im nächsten Kapitel auf bewährte und für unsere Arbeit relevante entwicklungspsychologische Modelle und Erkenntnisse zurück und beziehen neurobiologische Erkenntnisse ein. Bezüglich der Verständlichkeit einzelner Wörter werden wir noch einen Vortest durchführen, also inwiefern „veraltete“ Bezeichnungen zu ersetzen sind.

1.2.1 Entwicklungstheorie mit Betonung der psychosexuellen Kräfte (Psychoanalytische Theorie)

Der Ansatz von Sigmund Freud: Die Klassische Psychoanalyse

Das erste psychoanalytische Konzept der Pubertät stammt von Sigmund Freud. Seine Theorie, als auch Folgearbeiten wie etwa von Blos (1967, 1986, 1989) konzentrieren sich fast ausschließlich auf den sexuellen Aspekt von Entwicklung. Da sie nur wenig zu unserer Arbeit beitragen, belassen wir es bei dieser Erwähnung.

1.2.2 Entwicklungstheorien mit Betonung sozialer Einflüsse

Der Ansatz von Erikson: Entwicklung als Bewältigung psychosozialer Krisen

Erikson (1973,1988) erweiterte das psychoanalytische Entwicklungsmodell und unterteilt die gesamte Lebensspanne des Menschen mittels acht Phasen. Dabei geht er weiterhin von den psychosexuellen Triebkräften aus, bezieht jedoch soziale Einflusskräfte ebenfalls mit ein.

In diesen Phasen gehe es darum je unterschiedliche psychosoziale Krisen zu bewältigen, wobei die positive Bewältigung der aktuellen Krise eine wichtige Voraussetzung für die positive Bewältigung der nächstfolgenden Phasenkrise darstellt. Diese Phasen laufen nach einem festen vorgegebenen Plan ab und ergeben erst in der Summe ein funktionierendes Ganzes (epigenetisches Prinzip).

Jede Phase beinhaltet einen Grundkonflikt, der gelöst werden muss. Je nachdem, ob die Bearbeitung zu einem positiven oder negativen Ergebnis führt, wird die weitere Entwicklung positiv oder negativ (bezogen auf die idealmögliche Entwicklung) beeinflusst.

Die acht Phasen sind mit ihren jeweilig zu lösenden psychosozialen Kernkonflikt und daraus mehr oder weniger erwachsenden sogenannten Grundstärke nachfolgend überblicksmäßig dargestellt (vgl. Rothgang, 2003, S.84):

| Phase | Psychosoziale Krise | Grundstärke |
|---------------------------------------|------------------------------------|-----------------|
| Säuglingsalter | Grundvertrauen vs. Grundmisstrauen | Hoffnung |
| Kleinkindalter | Autonomie vs. Scham, Zweifel | Wille |
| Spielalter | Initiative vs. Schuldgefühl | Entschlusskraft |
| Schulalter (Latenz) | Regsamkeit vs. Minderwertigkeit | Kompetenz |
| Adoleszenz (Pubertät) | Identität vs. Identitätskonfusion | Treue |
| Frühes Erwachsenenalter (Genitalität) | Intimität vs. Isolierung | Liebe |
| Erwachsenenalter | Generativität vs. Stagnation | Fürsorge |
| Alter | Integrität vs. Verzweiflung | Weisheit |

Der Ansatz von Havighurst: Entwicklung als Bewältigung von Entwicklungsaufgaben

Havighurst (1948) hat einen Überblick über die Entwicklungsaufgaben des Kindes- und Jugendalters als auch des Erwachsenenalters gegeben, und stellt eine gegenüber Eriksons Modell ausdifferenziertere Beschreibung der Entwicklung über den gesamten Lebensverlauf dar.

Entwicklungsaufgaben stammen hierbei aus drei Quellen: aus biologischen Veränderungen des Organismus, aus Anforderungen der Kultur und Erwartungen der Gesellschaft, und aus individuellen Erwartungen und Wertvorstellungen. In der aktiven Auseinandersetzung mit den Entwicklungsaufgaben, sowie deren kontinuierliche Aufarbeitung, konstituiert sich schließlich die lebensstüchtige Persönlichkeit (Fend, 1990).

Die Gesamtentwicklung stellt er in sechs Entwicklungsstufen vor, die jeweils zwischen sechs und zehn Entwicklungsaufgaben beinhalten:

Frühe Kindheit, 0-6 Jahre

Mittlere Kindheit 6-12 Jahre

Adoleszenz, 12-18 Jahre

Frühes (18-30), Mittleres (30-60), Späteres Erwachsenenalter (ab 60)

Mit zu Ende gehender Stufe „Mittlere Kindheit“ erreicht nach Havighurst das Kind persönliche Unabhängigkeit, entwickelt Wertmaßstäbe und eine eigene Moral. Mit Beginn der Adoleszenz gewinnt die Gruppe der Gleichaltrigen mehr Bedeutung und die Jugendlichen lernen mehr Verständnis und Toleranz zu entwickeln.

Sie übernehmen geschlechtsspezifische Rollenmuster, üblicherweise nach Vorbild der Eltern, und ihr Körperbewusstsein nimmt stark zu, womit auch neue Bewertungsmaßstäbe bez. Attraktivität geltend werden.

Im Zuge dieser Prozesse muss der Jugendliche lernen sich mehr und mehr von den primären Bezugspersonen loszulösen und er „probiert“ sich immer mehr im erwachsen-sein und dazu gehört auch sich von den Meinungen und Anschauungen der Gleichaltrigengruppe langsam abzulösen (Rollett, 1988), ein eigenes Wertesystem und ethisches System als Richtschnur für das Verhalten zu erwerben, sowie eine Vorentscheidung bez. zukünftigem Beruf.

Das interaktionistische Modell von Havighurst (1948) – zweifelsohne teilweise veraltet anmutend und dem moralisch-ethischen Anspruch des vergangenen Jahrhunderts verhaftet – versteht den Menschen als „Produkt und Gestalter seiner Umwelt, als erkennendes, sich selbst reflektierendes Wesen“.

Der Einzelne handelt ziel- und zukunftsorientiert und kann durch neue Erfahrungen das Bild, das er von sich und seiner Umwelt hat, modifizieren.

1.2.3 Kognitiv orientierte Entwicklungstheorien

Die Entwicklungstheorie von Piaget

Die Entwicklungstheorie von Piaget (1975) beschäftigt sich mit der Wandlung und Weiterentwicklung kognitiver Funktionen. Entwicklung wird in der Konzeption von Piaget als kontinuierlicher Prozess aufgefasst. Jeder Entwicklungsschritt baut auf dem vorhergegangenen auf und löst diesen ab.

Es lassen sich 4 Hauptperioden der Entwicklung unterscheiden (Oerter, Montada, 1987, Rothgang 2003, S.48f):

1. Stadium der sensomotorischen Intelligenz, ca. 0-2 Jahre
2. Stadium des voroperationalen Denkens, ca. 2-7 Jahre
3. Stadium der konkreten Operationen, ca. 7-11 Jahre
4. Stadium der formalen Operationen, ab ca. 11 Jahren

Während im voroperationalen Stadium das kindliche Denken vorerst durch voreilige Generalisierungen von Konzepten gekennzeichnet ist (Wahrnehmungen und Rückmeldungen aus der Natur werden dem eigenen Denken und Handeln angepasst – Assimilation), wird es im Stadium der konkreten Operationen möglich durch logische Schlussfolgerung zu einem Urteil zu gelangen (also nicht nur aufgrund der konkreten aktuellen Wahrnehmung).

Im Verlauf des präoperationalen Stadium lernt das Kind mittels Erfahrung, dass sein Denken und Handeln oftmals nicht mit der Realität zusammenpasst und entwickelt die Fähigkeit der Akkomodation: sein Denken und Handeln ggf. an die realen Gegebenheiten anpassen, sodass im Stadium der konkreten Operationen sich das Denken auf mehrere Aspekte ein und desselben Themas gleichzeitig richten lässt, und es etabliert sich die Fähigkeit, einen beobachteten Vorgang in Gedanken rückwärts laufen zu lassen; auch Transformationen - also Veränderungsprozesse während eines beobachteten Vorganges - können nun berücksichtigt werden (vgl. Rothgang 2003, S.56f).

Das Kind macht sein Denken und Handeln immer freier von der Bindung an jene Realität, die sich durch Wahrnehmung und Vorstellung präsentiert (das Denken ist nicht mehr an die Gegenwart gebunden). Das Kind, das nun zum Jugendlichen wird, baut seine neue Fähigkeit, sich von vorgegebenen Informationen zu lösen immer mehr aus und denkt über diese hinaus – es kann nun nicht nur das bedacht werden was ist, sondern auch das, was nicht ist (abstraktes Denken). Hypothesenbildung und Überprüfung derselben mittels logischen Schlussfolgerns ist nun möglich.

1.2.4 Zwischenresumee

Die bisherigen grob skizzierten Entwicklungstheorien legen folgende Zeitmarken nahe, welche für eine Beantwortung der Frage, ab wann frühestens der TEM eingesetzt werden könnte, zu berücksichtigen sind:

- Sinnerfassendes Lesen ab ca. 7 Jahren
- Kognitiv ab dem Stadium der formalen Operationen, ca. ab 11 Jahren
- Psychosozial, das eigene Ich im Focus und Ausbildung eigener Wertmaßstäbe, ca. ab 12 Jahren

Damit ist besonders jene Zeitspanne interessant, die mit dem Eintritt in die Adoleszenz bzw. Jugend beginnt. Somit gehen wir zum Abschluss dieses Kapitels nochmals etwas genauer auf diesen Bereich ein.

1.2.5 Adoleszenz/Begründung für die Alterswahl unserer Stichprobe

Der Begriff Adoleszenz oder Jugend ist ein sehr weites. Differenziert betrachtet wird der Eintritt in diese Zeit als Pubertät bezeichnet, der Übergang von Kindheit in Pubertät ist jedoch kein punktueller, sondern vollzieht sich über viele Einzelprozesse. Dieser Zeitabschnitt wird Vorpubertät genannt und ist gekennzeichnet durch das Einsetzen pubertären Verhaltens noch vor den eigentlichen pubertätsbedingten somatischen Merkmalen. Die Ichfunktionen (Spannungstoleranz, Selbstwahrnehmung, Realitätsprüfung) erreichen einen bestimmten Grad der Festigung, Autonomie erhöht sich, der kognitive Stil entwickelt sich langsam vom emotional-impulsiven zu einem mehr reflektierten und die abstrakte Denkfähigkeit nimmt mehr und mehr zu, sodass die Integrität (selbstständige Individualität) nun auch ohne ständiger Unterstützung durch Eltern bewahrt werden kann. Während Kindheit deutlich an primären Bezugspersonen ausgerichtet ist, beginnt nun die Bedeutung der Gleichaltrigen stark in den Vordergrund zu treten.

Gleichzeitig kommen verwirrende Signale aus dem Körper aufgrund hormoneller Veränderungen und noch nicht zuordenbarer sexueller Regungen, die zu Abgrenzung zum anderen Geschlecht führen.

Die Pubertät wird üblicherweise primär festgemacht an körperlichen/biologischen Veränderungen: Wachstumsschub, Gestaltwandel, Beginn des Sexualreifeprozesses, der an der Ausbildung sekundärer Geschlechtsmerkmale zu erkennen ist. Jungen treten im Mittel mit 12-14 in die Pubertät ein, bei Mädchen beginnt die Pubertät im Mittel mit 10-12 Jahren. Die Dauer beträgt etwa 4-6 Jahre, das Ende wird mit Abschluss der vollen biologischen Reproduktionsreife definiert.

Pubertät beinhaltet jedoch mehr als körperliche und damit in Verbindung hormonelle und neurobiologische Elemente, nämlich auch psychische und personale. Es kommt zu einer körperlichen und daran gebunden seelischen Neustrukturierung und -orientierung, die bisherige Struktur auf körperlicher, psychischer und personaler Ebene „löst sich auf“ bzw. lockert sich um sich zu reorganisieren, in Abhängigkeit von personalen, kontextuellen und biologischen Bedingungen – somit ist der konkrete Verlauf von Individuum zu Individuum verschieden.

Aus den verschiedenen Entwicklungsaufgaben im Laufe der Pubertät betrachten wir abschließend kurz die Bereiche „Arbeit an der Ich-Identität“ und „Umbau sozialer Beziehungen“ (allgemein und im speziellen gegenüber Gleichaltrigen, Andersgeschlechtlichen, Eltern, Erwachsenen und versch. Generationen):

Es kommt infolge psychischer und körperlicher Umstrukturierung, eingebettet im Kontext der gegebenen Gesellschaftsstruktur, zu Auseinandersetzungen mit dem Ideal-Ich und dem Real-Ich. Diese Konfrontationen führen zur Neuorientierung in der Ich-Identität und im psychosexuellen Bereich und hinsichtlich genitaler Sexualität, und setzen sich im Umfeld fort – mit bisher nicht tiefer

hinterfragten Autoritäten wie Eltern und Lehrer, wodurch es durchwegs zu Rollen- und Identitätskonflikten kommt. Somit kommt es auch zu einer Neuorientierung bzw. verändertem Verhalten im Bereich der Autoritäten, der sozialen Struktur.

Existenzanalytisch betrachtet werden aktuell alle vier Grundmotivationen angefragt:

1. GM: Boden wackelt, wo ist Halt in Angesicht der radikalen Veränderungen?
2. GM: Beziehungen verändern sich - welche bleiben, welche mag ich, von welchen grenze ich mich ab?
3. GM: wer bin ich, was darf ich sein, was will ich sein, ist es erlaubt, traue ich mich?
4. GM: wozu bin ich gut. Was ist der Sinn meines Lebens?

Ab etwa 4/5 Jahren läuft die Gesamtentwicklung üblicherweise mit verringerter Geschwindigkeit und eher ruhig und stetig (harmonisch) ab. Dies betrifft nicht nur die körperliche Entwicklung, sondern auch die neurobiologischen bzw. hirneurologischen Veränderungen verlaufen ähnlich gleichmäßig. Dies ändert sich in allen erwähnten Bereichen mit Eintritt in die Vorpubertät (8/10)/Pubertät – die Entwicklungsprozesse laufen nun schneller und tiefgreifender ab.

Aus neurobiologischer Sicht ist zu den psychischen und personalen Abläufen zu erwähnen, dass etliche der in der Zwischenzeit (bis 8/10 Jahren) angehäuften Verschaltungen (graue Masse) verkümmern oder verloren gehen – jene Nervenzellverbände, die nicht genützt/gebraucht werden, werden ausgeschieden. Parallel dazu werden die übriggebliebenen Nervenzellen mit einer Isolierschicht (Myelin) ummantelt, sodass die Rechenleistung eklatant ansteigt (bis zum 3000fachen). In dieser Zeit der Umstrukturierung läuft die Arbeit funktionaler Netzwerke¹ nicht mehr so rund, das Feuern verschiedener Netzwerke bei ein und derselben Arbeit ist asynchron. Es kommt also zu weniger Verschaltungen, aber die verbleibenden werden gefestigter, schneller und effizienter.

Etliche weitere Veränderungen im Gehirn – wie etwa die Verringerung der Dopaminrezeptoren um bis zu 30%, die Verzögerung der Melatoninausschüttung und des –abbaues um bis zu 2 Stunden, der in den Vordergrund tretende Effekt des Mandelkerns im Bereich des Zwischenhirns, der vor allem unbewusste Reaktionen steuert – tragen aufgrund der dadurch mit hervorgerufenen Verhaltensänderungen ebenso dazu bei, sich mit sich selbst im Kontext dieser Welt tiefer auseinanderzusetzen, eine eigene Ich-Identität zu etablieren und zu mehr Sicherheit, Klarheit und

1 Funktionale Netzwerke: Verbände von Nervenzellen, die sich an unterschiedlichen Orten im Gehirn befinden u. die im Gleichtakt feuern (gleichzeitig arbeiten), bei Verrichtung der zugehörigen „Handlung“.

Einfaches Beispiel: wenn wir mit geschlossenen Augen einen Apfel in die Hand nehmen wissen wir, dass es sich um einen Apfel handelt und wir sehen ihn vor unserem geistigen Auge – das ist nur möglich, weil es ein visuelles und ein taktiles Apfelbild in zwei versch. neuronalen Netzwerken abgespeichert gibt – beide Netzwerke arbeiten gleichzeitig, auch wenn nur einer der beiden Reize angesprochen wird (vgl. Bauer, 2002).

Unabhängigkeit zu gelangen.

1.2.6 Resümee zur Frage, ab welchem Alter der TEM-J einsetzbar ist

Eine deutliche Grenze zu ziehen ist möglich aufgrund der kognitiven Entwicklung. Sinnerfassendes Lesen muss möglich sein, das im Durchschnitt mit 7 Jahren erfüllt ist (Oerter&Montada, 1987). Dabei ist jedoch zu beachten, wie komplex und tiefgreifend der Sinn im zu Lesenden ist. Denn auch die Bedeutung des Gelesenen für die eigene Person muss erfasst werden können. Dies setzt je nach Text mehr oder weniger Abstraktions- und Transferfähigkeit voraus. Die vorangegangenen Erörterungen legen nahe, dass die Vorpubertät an und für sich zum Großteil bewältigt sein muss, das also eigenständige Integrität möglich ist, und die eigene Person, als auch das Leben allgemein auf einem abstraktionsfähigen Niveau betrachtet werden kann (was tut sich an und in mir, wer bin ich und wer will ich sein, wie kann ich das erreichen, wozu soll Leben gut sein etc). Es handelt sich um Fähigkeiten, die im Zuge des Eintritts in die Pubertät auffindbar werden. Fragen zur Sinnhaftigkeit des Lebens und die Auseinandersetzung mit sich selbst im Zuge der Identitätssuche werden zum vorrangigen Thema. Zuvor besteht noch kein soweit entwickeltes Abstraktionsniveau, um mit solchen Fragen entsprechend umzugehen, da sich der Mensch dann noch auf einer konkret operierenden Entwicklungsebene befindet.

Insofern erachten wir es nicht als möglich, einen TEM vor dem oben grob skizzierten Fähigkeiten einzusetzen. Entsprechend den Ausführungen in den Kapiteln 1.2 und 1.3 können wir vorerst festhalten, dass mit Vorpubertät bzw. spätestens mit Eintritt in die Pubertät üblicherweise auch die Fähigkeit zur Abstraktion so weit ausgereift ist, dass eine Beantwortung der Fragen prinzipiell möglich sein sollte. Bezüglich einer Untergrenze bedeutet das, dass wir uns an den männlichen Probanden orientieren, da diese später in die Pubertät eintreten als die Mädchen, nämlich zwischen 12 und 14 Jahren. Somit legen wir die Untergrenze des TEM-J mit 12 Jahren fest, zu verwenden ist ein entsprechend adaptierter TEM-J bis ins Erwachsenenalter.

2 Praxis

Entsprechend unseren bisherigen Überlegungen zu Formulierungen des originalen TEM-E (s.S.9) und unserem Anspruch wissenschaftlich zu arbeiten, ist es notwendig, zumindest einen Vortest mittels des TEM-E durchzuführen, um eventuelle Verständnisprobleme zu identifizieren.

2.1 Vortestung

Der TEM-E wurde sechs Jugendlichen vorgelegt und deren kritische Anmerkungen und Verständnisfragen für eine erste Überarbeitung in eine Jugendlichenversion aufgenommen.

| Alter Jahre | Geschlecht | Schultyp + -stufe | Nicht verstandene Wörter bzw. Fragen | Anmerkungen |
|--------------------|-------------------|--------------------------|---|---|
| 12 | männlich | AHS, 6. Schulstufe | 8, 11, 13, 19, 25, 26, 52, 54 | Kann damit nichts anfangen |
| 15 | männlich | HTBL, 10- Schulstufe | | alle Fragen gut verstanden und keine Probleme mit der Formulierung der Fragen der Erwachsenenform |
| 14 | Weiblich | AHS, 9. Schulstufe | 2, 8, 21 25, 31, 35, 40 | „eher für Alte“ „habe noch nichts Weltbewegendes gemacht“ Diese Fragen ev. „leichter“ formulieren |
| 14 | Weiblich | AHS, 9. Schulstufe | 1, 8, 35 | für Jugendliche nicht passend formuliert |
| 14 | Männlich | AHS, 9. Schulstufe | 13, 16, 21 (bereuen), 22, 25, 30, 33, 44, 52, 8, 26, 29, 35, 53, 54 | Sinn verstehe ich nicht Was heißt das Wort |
| 15 | männlich | AHS, 10. Schulstufe | 1, 25, 47, 35, 54, | Sinn verstehe ich nicht Was heißt das Wort |

Die Antwortskala wird von allen als unübersichtlich bezeichnet, manchmal sei es schwer die Zeile zu halten.

2.1.1 Auswertung und Interpretation/Schlussfolgerungen aus dem Vortest des TEM-J

Deutlich wird hier, dass die ProbandInnen nicht nur grundlegend sinnerfassendes Lesen beherrschen, sondern auch ein bestimmtes Vokabular besitzen müssen, um die Aussagen erfassen zu können (sofern man den Fragebogen selber beantworten lässt).

Alle sechs Jugendlichen finden die 6-stufige Antwortskala als zu differenziert und damit zu verwirrend und schlagen eine 4-stufige Skala vor.

Insgesamt wirken die Zeilenabstände zu eng und es fällt bei der Beantwortung schwer, die richtige Zeile zu halten.

2.1.2 Umarbeitung zur Jugendlichenversion TEM-J auf Basis des TEM-E

Der allgemeine Einleitungstext zu Beginn des TEM-E ist so zu verändern, dass deutlich wird, dass es um die allgemeine Tendenz über längere Zeit geht und nicht um einen aktuellen Zustand, der z.B. durch den gerade aktuellen Schultag hervorgerufen ist und in den nächsten Tagen wieder verschwunden wäre. Wir schlagen folgenden Text vor:

Beantworte die Aussagen so, wie es üblicherweise im Alltag für dich ist.

Bezüglich der Antwortskala schlagen wir eine 4-stufige Skala vor, die wie folgt aussieht:

stimmt - stimmt überwiegend - stimmt eher nicht - stimmt nicht

Entsprechend der Vortestergebnisse und den angeschlossenen Überlegungen haben wir jene Fragen neu formuliert, bei der mehr als eine kritische Anfrage vorliegt. Da wir für einige Begriffe wie bspw. „etwas annehmen“ in einer für Jugendliche verständlicheren Sprache keine Entsprechung gefunden haben, orientieren wir uns in der Neuformulierung solcher Fragen an wesentlichen Themen der jeweiligen Grundmotivation:

| Frage | Bestehende TEM-E-Formulierung | Neue TEM-Formulierung: TEM-J |
|------------------------------|---|--|
| 1.GM: Grundvertrauen | | |
| 2 | Ich kann die Umstände, unter denen ich lebe gut annehmen. | Ich halte mich für einen misstrauischen Menschen. |
| 25 | Ich kann mich selber schlecht annehmen. | Ich vertraue drauf, dass es immer irgendwie weitergeht |
| 13 | Ich habe oft ein Gefühl, als ob ich den Boden unter den Füßen verlieren könnte. | Ich habe oft das Gefühl, den Boden unter den Füßen zu verlieren. |
| 54 | Ich bin ein verzagter Mensch. | Ich fühle mich oft mutlos. |
| 2.GM: Grundwert | | |
| 35 | Ich bin mir gut gesonnen. | Ich mag mich. |
| 3.GM: Selbstwert | | |
| 8 | Ich kann mich nicht achten. | Ich kann mich nicht schätzen. |
| 26 | Ich bin ein heiterer Mensch. | Ich bin meistens in guter Stimmung. |
| 42 | Ich mag mich so wie ich bin. ¹ | Ich darf so sein wie ich bin. |
| 4.GM: Sinn des Lebens | | |
| 21 | Das meiste was ich tat, wollte ich eigentlich nie tun. | Vieles von dem, was ich bis jetzt getan habe, wollte ich eigentlich nicht tun. |
| 52 | Ich weiß oft nicht, worum es in meinem Leben gehen soll. | Mir ist unklar, wie es weitergehen soll in meinem Leben. |

Abschließend haben wir uns entschieden, die Frage 1 des TEM-E („Ich habe meinen Platz im Leben gefunden“) nicht als erste Frage der Jugendlichenversion zu verwenden; diese Frage entspringt zwar dem existenzanalytischen Denken und dem existenzanalytischen Vokabular, hatte jedoch als Einstiegsfrage für die von uns befragten Jugendlichen einen zu hohen Erklärungsbedarf. Wir haben aus diesem Grund die Frage 1 mit der Frage 23 („Ich erlebe viel Freude“) ausgetauscht. Die Jugendlichen-Version beginnt somit mit der Frage 23 („Ich erlebe viel Freude“), sodass sich die/der jugendliche ProbandIn nicht so abrupt auf das existenzanalytische Vokabular einlassen muss.

¹ : Frage 42 der TEM-E-Version („Ich mag mich so wie ich bin“) ist unseres Erachtens nicht nur eindeutig auf der 3.GM sondern zumindest auch auf der 2.GM angesiedelt, weswegen wir diese Frage etwas umformuliert (, d.h. „Ich mag mich“) als Ersatz für die Frage 35 des TEM-E (2.GM: „Ich bin mir gut gesonnen“) verwenden, und die Frage 42 des TEM-E formulieren wir so, dass es gut auf die 3.GM passt („Ich darf so sein, wie ich bin.“).

Aufgrund des engen Zeilenabstandes und gleichzeitiger Schwierigkeit die Zeile während des Lesens zu halten, haben wir uns zu einer tabellarischen Aufbereitung der Beantwortungsskala entschieden (siehe Anhang B).

2.2 Testung mit dem TEM-J

Der TEM-J wurde acht Jugendlichen vorgelegt. Die Jugendlichen kreuzten die Aussagen in Einzelarbeit in unserem Beisein. Somit war die Möglichkeit gegeben, uns bei Unklarheiten zu fragen.

2.2.1 Auswertung und Interpretation

2.2.2 Ausblick auf künftige Überarbeitungsbedürftigkeit des TEM-J und kritische Anmerkungen zum TEM-J in der momentanen Fassung

Weitere Überarbeitungsbedürftigkeit

Für eine weitere Überarbeitung des TEM-J als Grundlage für eine ev. Normierung an Jugendlichen erschiene es uns überlegenswert, den Test zu kürzen oder einige Formulierungen noch weiter zu schärfen: Zur Zeit wird jede der vier Grundmotivation mit jeweils 14 Aussagen angefragt, wobei sich manche Formulierungen, obwohl jede Frage den Schwerpunkt auf eine etwas andere Facette legt, dann aber doch z.T. sehr ähneln. Beispielsweise Frage 3 „*Ich kann mir meinen Raum, den ich zum Leben brauche, verschaffen*“ ähnelt sehr Frage 22 „*Ich habe das Gefühl, genügend Raum zum Leben zu haben*“; ebenso ähneln Frage 46 „*Ich liebe das Leben*“ und Frage 51 „*Ich lebe gerne*“ einander sehr. Vielleicht wird es schlussendlich bei einer neuerlichen Überarbeitung des TEM-J am sinnvollsten sein, auf einige Fragen zu Gunsten von neu zu formulierenden Fragen aus der Erlebniswelt von Jugendlichen zu verzichten; momentan fehlen z.B. noch gänzlich Fragen, die eine thematische Pointierung zwischen familiärem Kontext und dem – gerade für Jugendliche – so wichtigem Freundeskreis setzen könnten.

Manche Fragen der vorliegenden TEM-J-Version klingen noch sehr „therapeutisch“; vielleicht gelingt es im Zuge einer Überarbeitung mehr jugendsprachliche Formulierungen einzuweben. Beispielsweise könnte die Frage 44 „*Mein Handeln macht mich lebendig*“ in „*Wenn ich etwas mache, merke ich, dass ich lebe*“ umformuliert werden.

Die Frage 6 „*Ich fühle mich den Anforderungen gewachsen*“ scheint zu offen formuliert und benötigt die Ergänzung „*... den Anforderungen, die an mich gestellt werden ...*“.

Kritische Anmerkungen zur Auswertung und Interpretation des TEM-J in der vorliegenden Version

Die bisherigen Erfahrungen mit dem TEM-J zeigen, dass der Gesamtsummenscore aus allen vier Grundmotivationskalen weniger aussagekräftig zu sein scheint als wir in unserer Ausgangshypothese angenommen haben; vielmehr erscheint es uns nunmehr notwendig, besonderes Augenmerk auf die vier Testkennwerte aus den vier Grundmotivationen zu legen, d.h. das intraindividuelle Testprofil bei der Interpretation stark zu gewichten. Einerseits ist es noch zu früh ohne Normierung einen ev. Durchschnittswert für den Gesamtsummenscore zu definieren. Andererseits kann – wie sich aus der Zusammenschau unserer bisher vorliegenden Daten gezeigt hat – der Gesamtsummenscore durchaus relativ hoch sein (was dann per se gegen eine Empfehlung zur psychotherapeutischen Begleitung bei einer ProbandIn sprechen würde), und dennoch ein deutliches Defizit auf einer der Grundmotivationen vorhanden sein; relevant scheinen uns also die vier Werte im individuellen Testprofil bzw. die Verhältnisse der Werte zueinander.

Offen ist weiter die Frage, wie groß das Vertrauensintervall der vier Testkennwerte ist und ab wann Testkennwertunterschiede als signifikant anzusehen sind; um hier eine gesicherte Aussage treffen zu können, benötigt es ein größeres Datenpool.

2.2.3 Anwendung in der Praxis und therapeutische Schlussfolgerungen anhand von 6 Fallbeispielen

David

Anamnese

David kommt im Februar 2010 auf Empfehlung seines Klassenvorstandes zum Erstgespräch; David, 19 Jahre alt, Entwicklungsalter 16 bis 17 Jahre, ist Schüler einer berufsbildenden höheren Schule und besucht nach bereits zwei Schullaufbahnverlusten die 11.Schulstufe einer HTL, wobei David auch in seinem 11.Schuljahr bereits viele Fehlstunden gesammelt hat und seit einiger Zeit den Unterricht nur mehr sporadisch besucht. David hat die Absicht, sich vom Schulbesuch abzumelden, um sich im Herbst wieder anzumelden und dann einen neuerlichen Anlauf zu nehmen, die Schulstufe positiv abzuschließen; David möchte die Matura unbedingt schaffen.

David bezeichnet sich selbst als „Sorgenkind“, sagt von sich, dass er hohe Ziele hat, etwas Besonderes leisten möchte, einen Drang zur Perfektion hat und viel Energie auf Dinge verwendet, wo ein anderer schon aufgegeben hätte; beispielsweise jemandem ein bestimmtes Programm auf dem Computer zu installieren, auch wenn das schwierig ist, lange dauert und ein anderer eben schon aufgegeben hätte. An der Schule stört David, dass er viele Sachen lernen soll, die ihn eigentlich nicht interessieren und

wo er das Gefühl hat, dass er diese auch nicht braucht, wenn er Programmierer werden möchte. Seit längerem schon fühlt er sich aber v.a. im Internat der HTL nicht wohl, er bewohnt ein Zweibettzimmer. David hatte im gesamten Schullaufbahnverlauf immer schon Konzentrationsprobleme und hat jetzt das Gefühl, beim Lernen nicht ausreichend Ruhe zu haben. David hat im laufenden Schuljahr bereits viele Fehlstunden, seit einiger Zeit macht ihm schon der Gedanke an den Unterricht Schweißausbrüche; wenn er im Unterricht sprechen soll oder ein Referat halten soll, bekommt er einen derart großen Stress, dass er zittert, ein Black-out hat und nur mehr stottern kann. Beim Erzählen über Leistungsfeststellungssituationen wirkt David – ohnehin generell blass – ängstlich, nervös und unsicher; David schwitzt beim Erzählen, die Hände zittern. Demgegenüber steht sein Anspruch an sich selbst, alles 100%-ig zu machen.

In Therapie möchte David, weil zu all dem, seine Freundin, die in die gleiche Klasse wie David geht, eine „Beziehungspause“ verlangt hat, und es David nun infolge der Trennung von der Freundin so schlecht geht, dass er sich überhaupt nicht mehr auf die Schule konzentrieren kann. Davids Therapieziel ist es, einen Weg aus dieser Situation zu finden, wieder in die Schule gehen zu können, um seinem persönlichen Ziel, einen „Superjob“ zu bekommen, näher zu kommen. Er möchte mit Stresssituationen besser umgehen können, nicht alles perfekt machen müssen und nicht davon abhängig sein, was die anderen, im Besonderen seine Eltern, von ihm erwarten, auch wenn er seine Eltern keinesfalls enttäuschen möchte. David erzählt, dass die Mutter ihn als ihren verlängerten Arm bezeichnet und alle seine Erfahrungen mit ihm teilen möchte.

Davids Eltern (60 und 62 Jahre alt) betreiben eine Gastwirtschaft, die keines der Kinder übernehmen möchte, David ist der jüngste von drei Buben, die älteren Brüder haben beide die HTL-Matura und sind 7 und 8 Jahre älter als David. In der Kindheit litt David darunter, dass die Eltern als Gastwirte nie Zeit hatten für ihn und er meist allein war, und wenn er spielen wollte, mit den Kindern der Gäste spielen musste.

David hat von Kindesbeinen an Blütenstauballergie und chronische Bronchitis.

Relativ zeitgleich mit dem Therapiebeginn war David auch zur jugendpsychiatrischen Abklärung, hat die Diagnose mittelgradige depressive Episode mit somatischem Syndrom (F32.11) bekommen und Cypralex und Seroquel verschrieben bekommen. Positiv an der Medikamenteneinnahme findet David, dass seit Medikationsbeginn das Grübeln über seine gesamte Situation aufgehört hat. Vor allem aber ist David über die Diagnose enorm erfreut, jetzt hat er etwas bescheinigt bekommen, das die Eltern ernst nehmen müssen: „Jetzt kann mir keiner mehr sagen, reiß dich zusammen.“. Im April meldet sich David vom Schulbesuch ab; mit Blick auf September 2010 und Davids Absicht, im September den

Schulbesuch wieder aufzunehmen, mieten die Eltern eine kleine Wohnung am Schulstandort an, weil David nicht mehr ins Internat zurückkehren möchte und sich aber auch nicht vorstellen kann, täglich pendeln zu müssen. Die sichere Überzeugtheit Davids, im Herbst den Schulbesuch wiederaufzunehmen, steht unverbunden neben dem Umstand, dass sich David in Leistungsfeststellungssituationen bislang an der HTL nicht bewähren und nicht gut zeigen konnte. David gefällt sich in der Rolle des intellektuellen Technikers, der schon über vieles nachgedacht hat und sich gut ausdrücken kann. Er träumt von einer tollen Zukunft, einem tollen Job, viel Geld, ... und kommt nicht bzw. schlecht mit dem Gedanken zurecht, ohne Matura zu sein und einen Job als „Befehlsempfänger“, mit wenig Verdienst auszuführen. David denkt viel darüber nach, was die anderen - die Lehrer, die Mitschüler - über ihn als bereits zwei Jahre älteren Schüler denken könnten. Ohne die Schule als Tagesstruktur schläft David nun täglich sehr lange, verbringt viel Zeit im Internet, erledigt ab und zu Computerprobleme für Freunde oder Bekannte, trifft sich abends mit Freunden und geht spät schlafen; im elterlichen Betrieb hilft David nicht mit. Als David schließlich eine neue Freundin kennenlernt, schwebt David im siebten Himmel und ist überzeugt von dem Umstand, dass schulisch nun alles gut wird, der Rückhalt in der Beziehung gibt ihm Auftrieb.

Phänomenologisch geht es bei David am Beginn am deutlichsten um das Thema „Angst“ und in Davids Haltung „Es darf unter keinen Umständen passieren, dass ich mich blamiere“, um ein ängstliches Vermeiden der angstbesetzten Leistungssituationen in der Klasse. Davids Versuche, sich gegenüber der Angst durch Ausweichen zu schützen, reduzieren die Angst im ersten Moment, halten sie aber gleichzeitig präsent. Davids Gedanken kreisen ängstlich um das Bild, das er bei anderen hinterlassen könnte, er fürchtet, was andere über ihn denken, nämlich Schlechtes und fürchtet, nicht bestehen zu können, hat Angst ausgelacht zu werden; schon in der Hauptschulzeit gab es Situationen, wo er ausgelacht worden ist und dann nicht zur Klassengemeinschaft „dazugehörte“.

Testpsychologische Diagnostik

In der testpsychologischen Abklärung am Beginn der Therapie wurden der TEM-E (im Rahmen des Vortest für den TEM-J) und ein Intelligenztest (PSB-R 6-13) durchgeführt. Im Intelligenztest PSB-R 6-13 zeigt sich ein (wie es David empfindet „nur“) durchschnittlicher Intelligenzquotient: Der Durchschnittswert ist ausreichend, um mit einer angemessenen Anstrengungsbereitschaft die HTL-Matura zu schaffen, enttäuscht David jedoch; David hat sich einen zumindest überdurchschnittlichen Intelligenzquotienten erhofft, da er bisher im gesamten Verlauf seiner Schullaufbahn davon ausgegangen ist, dass er „nur“ Konzentrationsprobleme hat. David erklärt sich die Ergebnisse aus dem Intelligenztest schließlich so, dass die Medikamente ihn verlangsamen und dass er ohne Medikamente ein höheres Ergebnis erzielt hätte, es somit eigentlich doch sehr gute Ergebnisse sind.

Die Werte im TEM-J sind allesamt als hoch zu bezeichnen; interessant ist das intraindividuelle Testprofil:

- 1.GM: Grundvertrauen: RW 50,
- 2.GM: Grundwert: RW 70,
- 3.GM: Selbstwert: RW 55,
- 4.GM: Sinn: RW 58.

Der Testwert auf der ersten Grundmotivation (Grundvertrauen) ist intraindividuell am niedrigsten, was gut zum phänomenologischen ersten Eindruck passt: David wirkt am Beginn v.a. unsicher, ängstlich, verzweifelt und benötigt Halt, Rückhalt und Struktur. Der zweitniedrigste Wert im Testprofil ist der Wert auf der dritten Grundmotivation (Selbstwert): Es wird also auch um Selbstwertarbeit gehen. Der Grundwert auf der zweiten Grundmotivation ist, dem TEM-J-Ergebnis zufolge, zum Testzeitpunkt am Therapiebeginn gut gesichert, was aus mehreren Gründen unerwartet ist – David kommt ja mit der Diagnose Depression aus der jugendpsychiatrischen Abklärung und wirkt phänomenologisch einsamer als er sich darstellt bzw. sich selbst sehen möchte. Der deutlich höhere Wert auf der zweiten Grundmotivation legt die Vermutung nahe, dass es sich in der Biographiearbeit in der Folge lohnt, die Beziehungen in Davids Leben näher zu beleuchten; seine Eltern und die Beziehung zu den Eltern stellt David zunächst sehr positiv dar.

Diagnose

Leistungsangst, sozialphobische Aspekte ICD10: F41.1, Typ 2 und pubertär-narzistische Aspekte

Therapeutisches Vorgehen

Nach Klärung der Fragen „Wie, was, wie lange lernt David für Prüfungen, wie bereitet er sich auf Leistungsfeststellungen vor“, verbunden mit Lernberatung bzw. Lerncoaching geht es therapeutisch zunächst um ein Konkretisieren der für David angstbesetzten bis bedrohlichen Situationen und ein ressourcenorientiertes Arbeiten am Thema Halt (Worauf kann ich mich bei mir verlassen, Stärken des Selbstvertrauens, haltgebende Strukturen im Leben, Beziehungen, etc.). In weiterer Folge soll der Prozess in Richtung Arbeit am Selbstwert gehen: Wer bin ich, was ist mein Eigenes, wie kann ich mich schätzen (3.GM).

Die angewendete Methode in der therapeutischen Arbeit ist das Gespräch mittels PEA.

Der TEM wurde im September 2010 ein zweites Mal in der revidierten TEM-J-Version vorgegeben; der Retestzeitpunkt fand etwa ein Monat vor Davids unerwartetem Therapieabbruch im Oktober 2010 statt. Im Folgenden werden die Retestwerte dargestellt und in Klammer die Werte aus der ersten Vorgabe vom Februar 2010 dazugestellt:

- 1.GM: Grundvertrauen: RW 77 (50),
- 2.GM: Grundwert: RW 73 (70),
- 3.GM: Selbstwert: RW 61 (55),
- 4.GM: Sinn: RW 70 (58).

Alle Testkennwerte sind beim zweiten Vorgabezeitpunkt (noch) höher geworden; wiederum ist das intraindividuelle Testprofil zu interpretieren. Im Gegensatz zur ersten Vorgabe ist nun der Wert auf der dritten Grundmotivation deutlich niedriger als die übrigen Skalenwerte. Der TEM-J zeigt damit an, dass es nun verstärkt um die Arbeit auf der dritten Grundmotivation geht (Selbstbild, Selbstwahrnehmung), was gut zum therapeutischen Prozess passt. Im therapeutischen Prozess zeigen sich mehr narzisstisch-gefärbte, selbstvermeidende Aspekte, etwas Arrogantes, Überhebliches tritt stärker hervor; David neigt dazu, belehrend oder sarkastisch zu sein, was er selbst als „Spaß“ verstanden haben möchte. Therapeutisch sollte es verstärkt in Richtung Selbstwahrnehmung und Arbeit an der Selbstvermeidung bzw. den Copingstrategien gehen (Fragen: Wer bin ich, wie bin ich, was macht mich aus, was möchte ich, was brauche ich), aber auch in Richtung Arbeit auf der 2.GM gehen: Wie kann ich zu mir kommen, was sind meine Werte, wie passen meine Werte zu den Wertvorstellungen der Eltern, was interessiert mich tatsächlich und in Richtung Biographiearbeit gehen. Nach den Sommerferien kehrt David an den Schulstandort zurück und bezieht seine Wohnung; bereits in der ersten Schulwoche kommt David mit einem dicken Schal um den Hals in die Stunde; er besucht den Unterricht, aber nur stundenweise, seine Gedanken kreisen wiederum v.a. um das Bild, das er bei anderen hinterlässt, auf den Unterricht kann er sich konzentrieren. David fährt schließlich über das Wochenende nach Hause, um sich zu Hause gesund pflegen zu lassen, kehrt aber nicht mehr zurück. David meldet sich endgültig von der Schule ab und bricht damit gleichzeitig die Therapie ab.

Resümee

Mit Davids Entscheidung die Schule und zeitgleich die Therapie abzubrechen, bleibt die Frage offen, ob ev. der schulische Rahmen eine Dynamik angetrieben hat, die in einem beruflichen Alltag nicht so deutlich oder nicht aufgetreten wäre: Schule lädt bei entsprechender Disposition zum „Vermeiden“ ein. Die TEM-Daten bestätigen zu beiden Testzeitpunkten den phänomenologischen Eindruck und können damit für den Diagnoseprozess und den Therapieplan als unterstützend angesehen werden.

Lara

Anamnese

Lara wird dem Schulpsychologischen Dienst in der letzten Schulwoche des Schuljahres 2010/11 vorgestellt; Lara ist zum Vorstellungszeitpunkt 13 Jahre und 3 Monate alt. Lara ist Schülerin einer

wohnt fremden NMS und hat im beinahe abgelaufenen Schuljahr den Schulbesuch nach wenigen Wochen bereits Ende September 2010 gänzlich verweigert. Lara wurde nach einer Anzeige wegen Schulpflichtverletzung eine Woche vor Schulschluss in der Sprengelhauptschule vorstellig und möchte in der letzten Schulwoche die Schule besuchen, kann sich jedoch nicht vorstellen, eine Klasse zu betreten bzw. den Unterricht besuchen. Lara kann am Ende der 6. Schulstufe aufgrund der anhaltenden Schulverweigerung in keinem Gegenstand beurteilt werden. Die Fragestellung an den Schulpsychologischen Dienst bezog sich somit auf die Abklärung der notwendigen Bedingungen, sodass Lara im kommenden Schuljahr 2011/12 ihre Bildungschancen ergreifen wird können. Ein Antrag auf Feststellung des Sonderpädagogischen Förderbedarfes wurde von Amtswegen durch die Direktion der Sprengelhauptschule gestellt.

Lara ist in Tschetschenien zur Welt gekommen, die Muttersprache ist tschetschenisch. Lara`s Mutter hat die Heimat und die Familie vor etwa 6 Jahren verlassen, um in Österreich zu arbeiten; Lara ist zu diesem Zeitpunkt 7 Jahre alt und bleibt mit ihren fünf Geschwistern im Alter zwischen 6 bis 20 Jahren beim Vater zurück. Die Mutter, nun bereits in 2.Ehe, holt zunächst die beiden älteren Brüder nach Österreich, Lara selbst und die drei jüngeren Geschwister folgen zu einem späteren Zeitpunkt nach. Lara lebt nunmehr seit etwa vier Jahren in Österreich. Die Familie hat in Österreich bereits zwei Wohnortswechsel hinter sich gebracht und lebt nun – die Mutter, Brüder und Schwestern - auf engstem Raum in einer kleinen Wohnung.

Lara`s bisherige Schullaufbahn in Österreich: VS 3 und 4, NMS 5; den Besuch der 6. Schulstufe verweigerte Lara nach wenigen Tagen am Beginn des Schuljahres. Lara sagt, sie konnte, obwohl sie täglich die Schultasche packte und entschlossen war, in den Schulbus zu steigen, nicht in die Schule fahren; sie konnte die mittlerweile arbeitslose Mutter, die in dieser Phase häufigen und heftigen Streit mit Lara`s Stiefvater hatte, bevor es dann in weiterer Folge zur Scheidung kam, nicht alleine lassen. Zum vereinbarten Beratungstermin an der Schule kommt sie, weil sie ihre kleine Schwester in den Kindergarten gebracht hat und „dann bin einfach weitergegangen“; der Kindergarten und die HS liegen etwa 5 Gehminuten voneinander entfernt.

Die Familie wird sozialarbeiterisch und durch die Mobile Familienarbeit betreut; für Lara gibt es bislang keine Einzelbegleitung. Es gab im Verlauf des letzten Jahres seitens der Jugendwohlfahrt Versuche, Lara aufgrund der massiven Schulverweigerung stationär abklären zu lassen, was an Lara`s Mitarbeitsbereitschaft scheiterte; es kam zu keiner stationären Aufnahme.

Lara wirkt trotz ihrer Jugend wie eine erwachsene Frau, deren Leben sich um andere Dinge als um Schule dreht, als passe Schule und Lernen überhaupt nicht (mehr) zu ihrer Lebenssituation. Lara ist

verschlossen, schweigsam, abwehrend, wirkt nicht berührbar, leblos, „leer“, ohne Antrieb, ohne Freude, ohne Interesse und ohne Illusionen. Lara wirkt insgesamt, als trage sie eine große Last und als sei sie sich selbst nichts wert. Es hat den Anschein, dass es viel braucht, bis Lara jemandem Vertrauen schenken kann.

Testpsychologische Diagnostik

Es wurde ein Intelligenztest (AID-2 Kurzfassung), Schulleistungstests, ein Persönlichkeitsfragebogen (PFK) und der TEM-J durchgeführt. Die Testdurchführung im Bereich der Persönlichkeitsdiagnostik erfolgte im Dialog mit der Jugendlichen; einerseits zeigte sich im Zuge der kognitiven Leistungsüberprüfung bzw. Überprüfung der allgemeinen Leseleistung, dass Lara's schriftsprachliche Leistungen und die Leseleistung als extrem unterdurchschnittlich zu bezeichnen sind, sodass Lara den TEM-J in der Einzelarbeit nicht alleine kreuzen hätte können; andererseits scheint Lara besonders am Beginn der Diagnostik extrem verschlossen, wenig mitarbeiterbereit und antriebslos, und macht einen wenig motivierten Eindruck. Über das gemeinsame Ausfüllen der Fragebögen ist es dann doch möglich, mit Lara in einen – wenn auch gebremsten – Dialog zu treten, auch wenn Lara eigentlich keine Hoffnung auf Veränderung/Verbesserung ihrer Situation ausstrahlt.

Im Test zur existenziellen Motivation für Jugendliche (TEM-J) zeigt sich zum Testzeitpunkt ein inhomogenes Testprofil:

- 1.GM: Grundvertrauen: RW 37,
- 2.GM: Grundwert: RW 35,
- 3.GM: Selbstwert: RW: 53,
- 4.GM: Sinn: RW 36.

Die Testergebnisse im Bereich „Grundwert“ sind am niedrigsten; ebenfalls niedrig sind die Werte in den Bereichen „Grundvertrauen“ und im Bereich „Sinnerfülltheit“. Die dritte Grundmotivation ist lt. den Testergebnissen gut gegeben, jedoch liegt aufgrund der Anamnese die Vermutung nahe, dass die Selbstüberzeugtheit überhöht ist in Folge eines Coping.

Diagnose

Depressive Symptomatik, allgemeine Angst im Zusammenhang mit Entwurzelungserfahrung und als Reaktion auf (zumindest beobachtete) Gewalt, Trennungsangst.

Therapeutisches Vorgehen

Lara benötigt Unterstützung auf mehreren Ebenen: Vor allem benötigt Lara Zeit, Halt und keinen Druck; Lara erlebt von elterlicher Seite keinen Halt oder Rückhalt; hilfreich scheint hier vor oder

während eines ev. Therapiebeginn begleitende niederschwellige Beziehungsarbeit, beispielsweise über eine außerschulische Intensivbetreuung.

Es braucht eine jugendpsychiatrische Abklärung, und es ist die Frage der Suizidalität abzuklären. Die Frage der Beschulung – ev. in Form einer Minimalstruktur, z.B. über Vormittagsgestaltung im Betreuungszimmer – muss gut geplant und gut begleitet werden; die Lernziele für Lara sind neu zu definieren, damit Lara in weiterer Folge einen Schulabschluss machen kann.

In der psychotherapeutischen Arbeit soll es zunächst vor allem um Entlastung und Reduzierung der Verantwortung gehen, und um Bergen der Emotionen.

Resümee

Mitte August 2011 wurden Lara und ihre jüngeren Geschwister aufgrund eines Gerichtsbeschlusses wegen des Verdachtes auf sexuellen Missbrauch abgenommen; die jüngeren Geschwister sind im SOS-Kinderdorf untergebracht worden, mangels „guter Alternativen“ ist Lara in einer jugendpsychiatrischen Station untergebracht worden und soll Ende September in eine Heilpädagogische Station zur weiteren Abklärung überstellt werden.

Die Werte im TEM-J bestätigten den phänomenologischen Ersteindruck.

Marc

Anamnese

Marc, 16 Jahre alt, Schüler der 9. Schulstufe, kommt im Rahmen des monatlichen Sprechtages an einer HTL auf Empfehlung des Klassenvorstandes in die Beratung. Der Klassenvorstand, der Marc bereits vorankündigt hat, beschreibt Marc als Burschen, der in Gefahr ist, weil er im Klassenverband noch sehr „kindlich“ wirkt, in der Klasse ein „typisches“ Mobbingopfer zu werden. Andererseits sei Marc zum Teil zu LehrerInnen untolerierbar frech und beschimpft mehrere ProfessorInnen während des Unterrichts, indem er Schimpfworte „in seinen Bart nuscht“, was aber für alle hörbar ist; in so einer Situation dann zur Rede gestellt, fühlt sich Marc massiv ungerecht behandelt, streitet alles ab und besteht darauf, dass es sich um ein Missverständnis handelt; Marc ist nicht oder nur über die Intervention des Vaters, selbst Lehrer an der Schule, zu einer Entschuldigung bewegbar. Marc wird eine Verhaltensnote bekommen.

Marc stellt sofort klar, dass es viele Dinge gibt, die ihn zornig machen und ihm Schmerzen bereiten, dass er viel nachdenkt und wenig ausspricht, und dass er nicht möchte, dass seine Eltern wissen, dass er eine Psychologin aufsucht. Seine Eltern seien sehr streng mit ihm; er darf nicht raus aus dem Haus, keine Freunde besuchen, das Handy hat ihm der Vater weggenommen, Fortgehen darf er sowieso nicht. Es gab bereits gewalttätige Auseinandersetzungen mit dem Vater, der ihm wegen schlechter

schulischer Leistungen ein „*Veilchen*“ geschlagen hat, auf das ihn niemand angesprochen hat. Wenn jemand, der nicht zur Familie gehört, dabei ist, ist der Vater „*nettest*“. Marc denkt viel über Möglichkeiten nach, wie er seine Situation ändern könnte und stellt sich vor, demnächst ev. zu einem Freund zu ziehen, was er aber bislang weder mit dem Freund, noch mit dessen oder seinen Eltern kommuniziert hat. Marc sagt, es spricht nichts dafür am Leben zu bleiben, obwohl er nicht an Selbstmord denkt. Er denke aber gerne daran, dass das seinen Eltern die Augen öffnen würde. Sein Lichtblick zu Hause ist eine dressierte Maus, die er nicht im Stich lassen möchte. Seine Familie, die Eltern und die jüngere Schwester, mag er nicht. Bis vor etwa zwei Jahren sei in seinem Leben alles normal gewesen, ab dann ist alles schlechter geworden; was vor zwei Jahren gewesen ist, möchte Marc aber nicht sagen, „*vielleicht später*“. Vor zwei Jahren hat er auch Karate aufgegeben. Er hatte eine schwere Lungenentzündung und seitdem fühlt er sich krank. Täglich hat er starke Kopfschmerzen; bei Prüfungen hat er massive Blackouts; wenn die Leistungsfeststellung vorbei ist, fällt ihm alles wieder ein, und das macht ihn dann wieder sehr zornig; Marc sagt über sich, dass er sehr unter Druck steht, sich immer angespannt fühlt. Hände waschen muss er tgl. mindestens 20x; wenn der Drang zum Hände waschen zunimmt, kann er sich auf nichts anderes mehr konzentrieren, sondern kann nur mehr daran denken. Das alles ist aber nicht der Grund, warum er jetzt da ist, vielmehr möchte er, dass ich den Klassenvorstand bitte, mit den Mitschülern zu sprechen, damit diese aufhören ihn zu ärgern.

Im Gespräch ist es phasenweise schwer, Marcs Gedankengängen zu folgen, seine Gedanken scheinen wie abzureißen und wirken z.T. unzusammenhängend, es fällt schwer an einem Gedanken dran zu bleiben, Marc hüpfte von einem Thema zum nächsten, zwischendurch sagt er, dass er gar nicht mehr ‚da‘ ist, weil er nur mehr ans Hände waschen denken kann.

Testpsychologische Diagnostik

TEM-J: 1.GM: Grundvertrauen: RW 38,

2.GM: Grundwert: RW 26,

3.GM: Selbstwert: RW 22,

4.GM: Sinn: RW 40.

Das Profil ist sehr inhomogen; am deutlichsten ist die dritte Grundmotivation betroffen. Die Testergebnisse sprechen somit am stärksten für die Arbeit am Selbstwert; die dritte Grundmotivation ist ja auch die Eintrittsstelle, wenn es sich um eine Mobbingdynamik handelt. Ebenfalls sehr gering ist der Wert auf der zweiten Grundmotivation. Überraschend ist allerdings zunächst der intraindividuell relativ hohe Testwert im Bereich des Grundvertrauens, was die Vermutung nahe legt, dass Marc über

Zwangshandlungen seine Angst bannen kann und deshalb das Thema Angst im Test nicht so deutlich hervortritt.

Die Testergebnisse des TEM-J verweisen zwar auf das Thema ‚Person und Selbstwert‘ auf der dritten Grundmotivation, sowie auf Thema ‚Beziehung zu sich und zur Welt‘ auf der zweiten Grundmotivation, deuten jedoch auf eine relativ gut gesicherte erste Grundmotivation hin, was dem diagnostischen Ersteindruck einer Angstdynamik entgegensteht. Da Marc seiner Angst mit der Zwangshandlung des Händewaschens begegnet, ist die Vermutung naheliegend, dass daher die Angst in Marcs Selbstbeschreibung im Test bzw. in seiner Selbstwahrnehmung nicht so deutlich hervortritt.

Diagnose

Selbstwertstörung, angetrieben von einer ev. Mobbingdynamik, depressive Aspekte, Angst, sowie Zwangshandlungen zur Angstkompensation.

Therapeutisches Vorgehen

Auf systemischer Ebene: Klassenkonferenz; der Klassenvorstand hat bereits das Thema „Mobbing“ angesprochen; bei Mobbing bedarf es einer einheitlichen Interventionsstrategie im LehrerInnenteam; mit dem Vater klären, inwieweit er die Ansprüche der LehrerkollInnen erfüllen muss, oder gegebenenfalls nicht auch abwehren kann, damit Marc nicht unter ständiger „Rundumbeobachtung“ steht und sich nicht in einem so engen und strengen Korsett bewegen muss.

Eine jugendpsychiatrische Abklärung wird dringend empfohlen. Zur Suizidabklärung ist es notwendig, das Thema Selbstmord aufzugreifen. In weiterer Folge soll es therapeutisch, über Anwesenheit und Halt hinausgehend, um die Arbeit an der Zwangsdynamik gehen: Welche Bedeutung hat das Phänomen des Händewaschens, wie wird es erlebt, worum geht es dabei, was muss so intensiv und vehement kontrolliert werden.

Robert

Anamnese

Alter: 16 Jahre. Lebensabschnitt: 9.Schulstufe, Polytechnikum

Er kommt auf dringende Empfehlung seines Hausarztes wegen psychosomatischen Beschwerden (Bauchschmerzen, Blackouts, Herzrasen etc.); zunehmende Lernschwierigkeiten, Schulangst, besondere Ängste vor Englisch. In den praktischen Arbeiten ist er sehr gut. Er hat wenig Freude, leidet besonders unter dem Tod seiner Großmutter vor 3 Monaten, die nach 4 Wochen Krankenhausaufenthalt ihren schweren Verletzungen aufgrund eines Kfz-Unfalles erlegen ist. Er ist seither sehr traurig, weint viel, hat zunehmend Angst vor den Hauptfächern, hat Blackouts in Prüfungssituationen. Lernen war schon immer schwer, jetzt aber fast unmöglich.

Im Gespräch mit Robert zeigt sich, dass er nur ein einziges Interesse hat, und dieses nur gedämpft: ein Moped zu haben und an Mopeds herumzubasteln. Intellektuell scheint er eher mäßig begabt zu sein. Er ist nur wenig reflektiert, versteht oft einfache Fragen nicht, ist eher teilnahmslos aber sehr freundlich. Neben einer Angstthematik (zumindest Sozialphobie) zeigt er die Hauptkriterien und mind. 3 Nebensymptome einer zumindest leichten Depression. Das andere Geschlecht ist für Robert überhaupt kein Thema.

Im Gespräch mit den Eltern ergibt sich weiter, dass Robert noch bei den Eltern im Bett schläft und noch nie durchgängig für zumindest 1 Monat in seinem eigenen Bett geschlafen hat, und dass die Eltern immensen Druck bez. Schule ausüben – Robert muss zumeist mehrere Stunden hintereinander lernen, teilweise auch Aufsätze auswendig lernen, um diese bei der Schularbeit replizieren zu können. Die Eltern heben seine Intelligenz inadäquat hervor, betonen des Öfteren, dass er gescheit sei. Will Robert fortgehen, werfen seine Eltern ihm vor, sich nicht um sie zu kümmern. Sie halten ihn an sich gebunden und sind nicht erfreut über das Sub-Therapieziel, dass Robert in seinem eigenen Bett zu schlafen hat.

Robert ist wenig lebendig, die anfängliche somatische Unruhe geht sehr bald in eine Bewegungslosigkeit über, die einen lähmenden Anschein hat. Er macht als Ganzes, als auch bei jeglichem Gesprächsthema einen stark reduzierten und teils verwirrten Eindruck.

Diagnose: Angststörung, reduzierter Selbstwert, verschleppte unbewältigte Trauer, leichte depressive Phase; 1.GM, mit Auswirkungen auf alle anderen GM, aktuell besonders auf 3.GM.

Therapieplan und erstes Vorgehen

Vordringlich Trauerarbeit. Nach der in den Fluss gekommenen Trauer und der ersten Entlastung soll in weiterer Folge an der Prüfungsangst respektive Schulangst (ATP und PEA), als auch intensiv am Schlafplatz gearbeitet werden. Immer wieder eingebunden wird Coaching für verschiedene Schulsituationen, wie bspw. Referat.

Testpsychologische Diagnostik

TEM-J: 1.GM: Grundvertrauen: RW 30,

2.GM: Grundwert: RW 40,

3.GM: Selbstwert: RW 33,

4.GM: Sinn: RW 35.

Generell sind alle Scores erniedrigt, besonders jener der 1.GM. Damit wird die herkömmliche Diagnose bestätigt, zusätzlich tritt auch das Defizit auf der 4.GM hervor. Der höchste Wert liegt auf

der 2.GM und deutet darauf hin, dass die anamnestisch erhobene leichte depressive Episode eine Folge seiner bereits lange zugrundeliegenden Angststörung ist.

Die vier eher niedrigen Summenscores legen ein grundlegendes Defizit nahe. Besonders aufgrund der Betrachtung einzelner Antworten auf Fragen vor allem auf der 4. GM kommen wir seiner großen Freudlosigkeit auf die Spur, die ihn lt. Eigener Aussage seit Ende der Volksschule begleitet.

Der TEM-J bringt nicht ganz Neues hervor, jedoch die Tiefe und Reichweite seiner Traurigkeit wird bei der Beantwortung der einzelnen Aussagen besonders deutlich. Einige Aussagen eigneten sich sehr gut als Gesprächseinstieg.

Weiteres bzw. verändertes therapeutisches Vorgehen

Das bisherige Vorgehen wird aufrecht erhalten: weiter Trauerarbeit, und die Kombination Therapie und Coaching bez. Schulangst und Schlafplatz mittels SEM, Willensstärkungsmethode und ATP. Zusätzlich und immer mehr in den Vordergrund tretend die Arbeit an der 3. Und 4.GM:

Wir arbeiten heraus, was a) für die Absolvierung der Schule und b) für das Schlafen im eigenen Bett spricht –

ad a) Ziel Kfz-Mechaniker braucht neun vollendete Schuljahre,

ad b) unabhängiger zu werden von den Eltern, nicht deren Launen ausgeliefert zu sein,

weniger erpressbar zu sein - er traut sich kaum ärgerlich zu sein gegenüber Eltern, da er ja am Abend zu ihnen geht.

In einem weiteren Durchgang erarbeiten wir, was gegen a) und b) spricht, was behindert, blockiert.

In den folgenden Stunden lernt Robert nachts immer größere Zeiteinheiten in seinem Bett zu verbringen, mit seinen Lehrern ins Gespräch zu treten und über seine Ängste zu sprechen, als auch über seine Oma nachzudenken, ohne in bodenlose Trauer zu versinken.

In der Zwischenzeit sagen beide, Eltern und Robert, dass Robert den Eltern gegenüber aggressiver wird, ihnen nicht mehr alles sagt, teilweise das Handy nicht abnimmt etc. In der TP erarbeite ich mit Robert den Hintergrund dazu (gesunder Ablöseprozess), und wir suchen nach adäquaten Ausdrucksformen für seine Aggression und für sein normales Unabhängigkeitsstreben.

Gerhard

Anamnese

Alter: 16 Jahre. Lebensabschnitt: 9.Schulstufe, BHS

Er kommt auf dringendes Anraten der Direktion, Therapie ist Bedingung für einen vorläufigen Verbleib in der Schule. Ausschlaggebend waren 2 Situationen: verbrennen eines Zettels in der Klasse; schriftliche „Todesandrohung“ an eine Mitschülerin.

Laut den Eltern ist er ein Einzelgänger, der gemobbt wird. Sein aggressives Verhalten sei seine Notwehr. Die Mutter ist sehr stark leistungsorientiert, eine positive Note genügt ihr nicht. Sie verlangt das Reflexionsvermögen eines ca. 25jährigen. Der Vater ist berufsbedingt wenig zu Hause, macht einen eher hilflosen Eindruck, scheint das meiste der Mutter zu überlassen.

Gerhard tritt zumeist im Militärlook auf: grün-braun gefleckte Tarnhose, Kapperl, Handschuhe, schwarzes Shirt und Rucksack. Zeigt sich anfangs sehr wortkarg und distanziert. Nach und nach wird er gesprächiger. Er investiert nicht viel in die Schule, es reicht trotzdem meist für durchschnittliche Leistungen, die meiste Zeit verbringt er zu Hause vor dem PC und spielt Ego-Shooter Spiele mit militärischem Hintergrund. Er verherrlicht diese Spiele, zeigt sich fasziniert davon, obwohl es ihm nach eigener Aussage nicht um das Töten geht. Die Vorstellung eine Woche lang nicht PC zu spielen ist ihm unmöglich.

Seine heftige Aggression gegenüber dem Mädchen seiner Klasse kann er sehr stimmig erklären – sie habe ihn mehrmals und mit zunehmender Heftigkeit provoziert und ihn letztlich körperlich attackiert. Die Ausführung seiner Aggression täte ihm aus heutiger Sicht ein wenig leid, da er sich selbst geschadet habe.

Er hat fast keine sozialen Kontakte zu Gleichaltrigen, er meint, dies störe ihn nicht. In der Klasse sitzt er alleine in der letzten Reihe. Um die 10. Stunde gibt er an, unter Einsamkeit zu leiden, es sei ihm langweilig, er wisse nichts mit sich anzufangen.

Gerhard macht einen ver- und eingesunkenen, einen verschlossenen Eindruck. Eine große Leere und gleichzeitige, anfänglich nicht weiter identifizierbare Sehnsucht ist zu spüren. Die PC-Spiele gestatten seinen in ihm festsitzenden Aggressionen hervorzutreten und vergrößern diese gleichzeitig – kurzfristige Bedürfnisbefriedigung und Druckentlastung.

Diagnose

Angstthema, hohes Aggressionspotential, wenig Konfliktbewältigungsstrategien, Computerspielsucht. Kaum ein Bild von sich selbst, somit verringerter Selbstwert, Orientierungslosigkeit – fehlender Sinn.

Therapieplan und erstes Vorgehen

Zugang zu sich, Stellung nehmen, aktiv leben, weg von PC, Steigerung sozialer Kompetenz und Aufbau von Kontakten zu Gleichaltrigen. Erarbeiten neuer Konfliktbewältigungsstrategien.

Vertrauensaufbau, viel nachfragen, Interesse signalisieren. Mehr Einblick in Familiensystem. Verstehen, was ihn an Ego-Shooter-Spielen anzieht, welchen Gewinn er daraus zieht. Im späteren Verlauf neurobiologische Erklärungen zu PC-Spielen, Suche nach anderen Interessen, soziale Kompetenzstärkung.

Im Laufe der Therapie verringert er seine PC-Zeit und ist bereit an seinen Umgangsformen zu arbeiten.

Testpsychologische Diagnostik & Weiteres bzw. verändertes Vorgehen

TEM-J:

- 1.GM: Grundvertrauen: RW 48,
- 2.GM: Grundwert: RW 51,
- 3.GM: Selbstwert: RW 48,
- 4.GM: Sinn: RW 46.

Die Ergebnisse liegen knapp beieinander und haben für sich genommen keine Aussagekraft. Beim Durchgehen der Antworten tritt seine Verzweiflung über seine Situation und gleichzeitig seine Widersprüchlichkeit hervor: Aussage 18 beantwortet er mit „stimmt“ (es macht mich ganz trübsinnig, das es so wenig gibt, das mich freut), zur Aussage 20 (ich bin ein trauriger Mensch) meint er, dass es „nicht stimmt“.

Die Testergebnisse bringen keine neuen Erkenntnisse. Aufgrund der Betrachtung einzelner Aussagen kristallisiert sich mehr als bisher seine Ambivalenz in vielen Lebensbereichen heraus – dies ergibt einen guten zusätzlichen Gesprächsansatz.

Martin

Anamnese

Alter: 13 Jahre. Lebensabschnitt: 7.Schulstufe, AHS

Er kommt auf Druck der Eltern. Er hat einen 15 Jahre älteren Bruder, der nicht mehr im gleichen Haushalt lebt. Die Eltern beginnen damit, dass es ziemliche Probleme gibt. Er macht keine Hausübung, versteckt Mitteilungshefte, fängt Briefe von der Schule ab. Seine Noten werden immer schlechter. Es kristallisiert sich zunehmend heraus, dass dies für die Eltern deswegen so schwierig ist, da er erst im Februar dieses Schuljahres in diese Schule gewechselt ist, da er in der vorherigen Schule mit gleichen Problemen abgegangen ist. Wie sich erst noch herausstellen sollte, ist die Mutter selber eine Schuldirektorin und hat den Schulwechsel nur aufgrund ihrer Kontakte zum Stadtschulrat durchgebracht. Der Vater (höhere Position bei einem großen staatlichen Betrieb) ist sehr reserviert, macht einen sehr trotzigem Eindruck – er selber sieht sich als ordnungsliebend (wie sich später zeigt, ist er ein zwänglicher Pedant) und Martin sei schlampig und rücksichtslos, nimmt sich Vaters Werkzeug ohne zu fragen und ohne es retour zu geben. Außerdem beklagt der Vater, dass Martin so

viel lügt, auch in außerschulischen Angelegenheiten; er könne ihm nicht mehr vertrauen. KM gibt an, dass ihr Vertrauen „komplett erschüttert“ sei.

Wahrscheinlich sei er verwöhnt, seine Wünsche wurden immer von irgendwem erfüllt, wenn nicht von den Eltern, dann von den Großeltern. Er sei auch Bettnässer, die Intensität sei abhängig vom Stresslevel. Er sei sehr intelligent, schon im Kindergarten hätte eine Psychologin ein „high potential“ festgestellt. Er spielt nichts, sondern arbeitet nur mit Computern – der Vater meint beim Abschied mit einem leicht süffisant wirkenden Lächeln, dass er schon sehr gespannt sei, wie das hier funktionieren soll, wenn er sich so mein Material ansieht (klassisches Spielmaterial im offenen Kasten), „*da gibt's es ja nicht mal einen PC*“.

Martin zeigt sich im Kontakt sehr unruhig, etwas distanzlos, sowohl räumlich als auch in seinen Aussagen – er kommt sehr nahe, schaut sofort welches Handy ich habe und nimmt es in die Hand, beginnt zu drücken, mit den Worten „*Kann ich mal...*“ Meine Verneinung ist für ihn sehr überraschend und er versteht es nicht, weiß auch nicht, was er damit tun soll. Im Laufe meiner Erklärungen beginnt er ein wenig zu begreifen („*stimmt*“).

Verschiedene projektive Verfahren zeigen deutlich ein stark verzerrtes Selbstbild mit narzisstischer Tendenz: Hausübungen seien eine Zumutung, der Unterricht sei fad und eine Unterforderung, die anderen sind „*so doof*“. Probleme löst er – wenn überhaupt - auf umständliche Weise, sozialen Konflikten steht er eher ratlos gegenüber und greift zu Sarkasmus. Überhaupt macht es ihm am meisten Spaß anderen Menschen „*Streiche*“ zu spielen und lacht sehr, mit aggressivem Unterton, wenn jemand anderem etwas Unangenehmes passiert.

Beim Explorieren, was genau er bei und mit seinen „*Streichen* tut und wie das genau beim anderen ankommt oder ankommen könnte, braucht er lange um ansatzweise zu verstehen, dann wird es ihm sehr unangenehm und ein tief sitzendes Leiden wird spürbar. Emotional kann er sich gar nicht ausdrücken. Spiele, die er noch nicht kennt, machen ihn nervös, er weiß nicht, ob er es schafft, möchte frühzeitig abbrechen – fällt ihm aber etwas ein, möchte er sofort drankommen. Ebenso nervös zeigt er sich, als er erstmals mit Acryl vor einer Leinwand steht, immer wieder fragt er, ob mir das von ihm Gemalte gefällt, immer wieder versichere ich ihm, dass es seines sei. Bald legt er den Pinsel weg und malt mit Fingern, es wird von Stunde zu Stunde lustvoller, arbeitet dann auch mit Spachteln und Pinseln, und lässt sich immer mehr darauf ein, seinen Gefühlen nachzugehen und diese zu benennen. Er ist bimmer noch interessiert an meiner ‚Bewertung‘, kann aber immer besser zu sich stehen.

Es bleibt der Eindruck des Überdrehen, der Unruhe, Orientierungs- und Haltlosigkeit.

Diagnose

Haltlosigkeit infolge Luxusverwahrlosung –1.GM; stark verunsichertes Selbstbild mit Hang zum Narzissmus – 3.GM.

Therapieplan und erstes Vorgehen

Sicherheit vermitteln und verlangsamen. Mittels PEA, sowie substituieren und spiegeln seinen Emotionen näher kommen bzw. sich selber näher kommen zu lassen, ihn von der intellektuell geprägten ‚Schiene‘ wegbekommen mittels Einsatz verschiedener Materialien: Tonarbeit, Speckstein, Holz, Plakatfarben, Acryl und Leinwand. Soziale Kompetenzen stärken bzw. erarbeiten.

Vermehrte Elterngespräche: Person und Verhalten trennen, Balance zwischen Toleranz und Konsequenz, Gelassenheit und Wärme fördern.

Testpsychologische Diagnostik & Weiteres bzw. verändertes Vorgehen

TEM-J:

- 1.GM: Grundvertrauen: RW 55,
- 2.GM: Grundwert: RW 53,
- 3.GM: Selbstwert: RW 50,
- 4.GM: Sinn: RW 48.

Die TEM-J Ergebnisse liegen auch hier eng beieinander, das intraindividuelle Testprofil zeigt hier ein deutlich anderes Bild als die obige Diagnose: dass auch bei der 3.GM anzusetzen ist unterstützt der TEM-J, jedoch kann die Erstdiagnose bez. 1.GM keinesfalls bestätigt werden.

die 4.GM ist besonders betroffen. Dies führe ich jedoch auf die pubertätsbedingte Verwirrung infolge hirneurologische Neustrukturierung und Neuorientierung in den Bereichen Sexualität, Gleichaltrige, Eltern etc. zurück (s. auch Kapitel 1.2.5.) – ein Defizit im Bereich 4.GM erscheint mir in diesem Altersbereich entwicklungsbedingt normal. Das Vorgehen bleibt wie oben beschrieben.

Besonders in diesem Fall war das Beobachten während des Ausfüllens des TEM-J und die sich ergebenden Gespräche ein wertvollerer Beitrag als die Scores selbst. So war deutlich zu erkennen, dass bei der Bewertung der einzelnen Aussagen mehr der Wunsch als die Tatsache beteiligt war.

3 Resümee

Alle sechs Jugendlichen empfanden diese „Untersuchung“ interessant, teilweise spannend und hilfreich.

Ein zusätzlicher Einsatz in der Therapie erscheint uns möglich und sinnvoll, wenn die Auseinandersetzung mit den Aussagen des TEM-J gemeinsam (Patient-Therapeut) stattfindet, sodass auf einzelne Fragen direkt eingegangen werden kann – somit können einige neue Gesprächsansätze bzw. andersartige Zugänge zu bestimmten Themen gefunden und aufgegriffen werden.

Insofern empfehlen wir auch, diesen Test nicht kommentarlos zu übergeben, sondern auch den Anleitungstext gemeinsam zu besprechen.

Die Erfahrung hat uns gezeigt, dass ein Kreuzen in Einzelarbeit nicht bei allen Jugendlichen sinnvoll oder zielführend ist und dass es sich durchaus lohnt, über die TEM-Fragen im Dialog mit den Jugendlichen unmittelbar tiefer ins Gespräch zu kommen. Das gemeinsame Ausfüllen des Fragebogens bietet v.a. den Vorteil, in der Diagnostikphase die Beziehung zur ProbandIn halten und die bei einzelnen Fragen auftretende Emotionalität aufgreifen zu können.

In allen sechs dargestellten Fällen zeigte sich u.a., dass das Aufgreifen und Eingehen auf konkrete Bewertungen einzelner bestimmter TEM-Aussagen uns in der Arbeit weiterbrachte, unabhängig davon, ob es sich bei der Bewertung um eine Bestätigung des phänomenologischen Eindruckes oder um einen neuen Aspekt der Persönlichkeit handelte.

Wie in der Einleitung vermutet, kann der TEM-J auch in Beratungsstellen einen guten Ansatz auch für ProfessionistInnen anderer Schulen liefern, sofern ein entsprechendes Testmanual entworfen wird, indem das typisch existenzanalytische Vokabular „übersetzt“ wird (s.S.4 der Einleitung).

Test zur existentiellen Motivation („TEM“)

(Längle A., Eckhardt P.)

Nehmen Sie bitte auf folgenden Seiten zu einigen Aussagen Stellung. Antworten Sie spontan, und lassen Sie keine Aussage unbeantwortet. Bitte bewerten Sie auf der 6-stufigen Skala,

stimmt teilweise

stimmt eher nicht

stimmt ------------------------- **stimmt nicht**

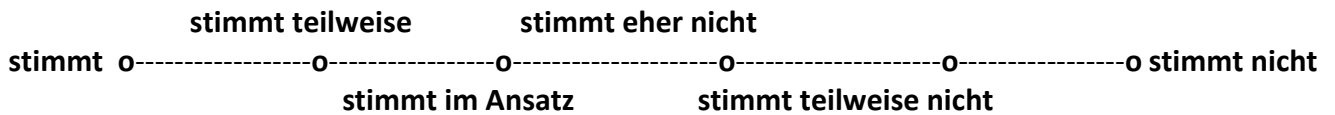
stimmt im Ansatz

stimmt teilweise nicht

wieweit die jeweilige Aussage, abgesehen von kurzfristigen, momentanen Schwankungen, auf Sie zutrifft.

wieweit trifft diese Aussage auf mich zu?

- | | |
|---|--|
| 1) Ich habe meinen Platz im Leben gefunden. | stimmt <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> stimmt nicht |
| 2) Ich kann die Umstände, unter denen ich lebe, gut annehmen. | stimmt <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> stimmt nicht |
| 3) Ich kann mir meinen Raum, den ich zum Leben brauche immer verschaffen. | stimmt <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> stimmt nicht |
| 4) Ich spüre selten, daß ich lebe. | stimmt <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> stimmt nicht |
| 5) Im großen und ganzen bin ich mit mir zufrieden. | stimmt <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> stimmt nicht |
| 6) Ich fühle mich den Anforderungen gewachsen. | stimmt <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> stimmt nicht |
| 7) Ich muß mich oft schämen. | stimmt <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> stimmt nicht |
| 8) Ich kann mich nicht achten. | stimmt <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> stimmt nicht |
| 9) Eigentlich ist es mir recht so wie ich bin. | stimmt <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> stimmt nicht |
| 10) Nichts in meinem Leben gibt mir wirklich Halt. | stimmt <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> stimmt nicht |
| 11) Ich kann zu mir stehen. | stimmt <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> stimmt nicht |
| 12) Ich fühle mich wohl in meinem Körper. | stimmt <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> stimmt nicht |
| 13) Ich habe oft ein Gefühl, als ob ich den Boden unter den Füßen verlieren könnte. | stimmt <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> stimmt nicht |
| 14) Ich fühle mich oft einsam. | stimmt <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> stimmt nicht |
| 15) Ich bin oft unzufrieden. | stimmt <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> stimmt nicht |
| 16) Ich möchte am liebsten vom Erdboden verschwinden. | stimmt <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> stimmt nicht |
| 17) Ich kann vor dem kritischen Blick anderer gut bestehen. | stimmt <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> stimmt nicht |
| 18) Es macht mich ganz trübsinnig, dass es so wenig gibt, das mich freut. | stimmt <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> stimmt nicht |
| 19) Ich habe keine Interessen. | stimmt <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> stimmt nicht |
| 20) Ich bin ein trauriger Mensch. | stimmt <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> stimmt nicht |
| 21) Das meiste was ich tat, wollte ich eigentlich nie tun. | stimmt <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> stimmt nicht |
| 22) Ich habe das Gefühl, genügend Raum zum Leben zu haben. | stimmt <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> stimmt nicht |
| 23) Ich erlebe viel Freude. | stimmt <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> stimmt nicht |
| 24) Ich fühle mich meistens unsicher. | stimmt <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> stimmt nicht |
| 25) Ich kann mich selber schlecht annehmen. | stimmt <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> stimmt nicht |
| 26) Ich bin ein heiterer Mensch. | stimmt <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> stimmt nicht |
| 27) Mein Leben ist sinnlos und leer. | stimmt <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> stimmt nicht |
| 28) Ich erlebe oft, daß man mich mag. | stimmt <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> stimmt nicht |
| 29) Ich schätze mich für das, was ich leiste. | stimmt <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> stimmt nicht |
| 30) Ich empfinde das Leben als eine Last. | stimmt <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> stimmt nicht |
| 31) Daß ich lebe, lehne ich im Grunde ab. | stimmt <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> stimmt nicht |
| 32) Die Unsicherheit in meinem Leben macht mir Angst. | stimmt <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> stimmt nicht |



wieweit trifft diese Aussage auf mich zu?

- | | |
|--|--|
| <p>33) Ich fühle mich manchmal vom Leben erdrückt.</p> <p>34) Was ich will, tu' ich auch.</p> <p>35) Ich bin mir gut gesonnen.</p> <p>36) Meine Wünsche und Entscheidungen werden von meiner Umgebung meistens respektiert.</p> <p>37) Aus Angst vor Mißerfolg fange ich vieles gar nicht an.</p> <p>38) Ich habe das Gefühl: "Andere haben eher Recht als ich!"</p> <p>39) Ich bin überzeugt, daß es gut ist, auf der Welt zu sein</p> <p>40) Das meiste, was ich tat, war zwecklos.</p> <p>41) Ich habe das Gefühl, Halt in meinem Leben zu haben.</p> <p>42) Ich mag mich so, wie ich bin.</p> <p>43) Ich leiste nach meiner Meinung zu wenig</p> <p>44) Mein Handeln macht mich lebendig.</p> <p>45) Ich weiß selten, was ich will.</p> <p>46) Ich liebe das Leben.</p> <p>47) Meine Pläne und Absichten realisiere ich nur selten.</p> <p>48) Ich erlebe regelmäßig, daß ich für etwas gut bin</p> <p>49) Ich spüre: "Es ist im Grunde gut, daß es mich gibt".</p> <p>50) Ich bin erfolgreich.</p> <p>51) Ich lebe gerne.</p> <p>52) Ich weiß oft nicht, worum es in meinem Leben gehen soll.</p> <p>53) Ich erhalte kaum Zuwendung von anderen Menschen</p> <p>54) Ich bin ein verzagter Mensch.</p> <p>55) Meistens weiß ich, wofür ich etwas mache.</p> <p>56) Ich führe ein sinnvolles Leben.</p> | <p>stimmt <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> stimmt nicht</p> <p>stimmt <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> stimmt nicht</p> <p>stimmt <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> stimmt nicht</p> <p>stimmt <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> stimmt nicht</p> <p>stimmt <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> stimmt nicht</p> <p>stimmt <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> stimmt nicht</p> <p>stimmt <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> stimmt nicht</p> <p>stimmt <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> stimmt nicht</p> <p>stimmt <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> stimmt nicht</p> <p>stimmt <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> stimmt nicht</p> <p>stimmt <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> stimmt nicht</p> <p>stimmt <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> stimmt nicht</p> <p>stimmt <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> stimmt nicht</p> <p>stimmt <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> stimmt nicht</p> <p>stimmt <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> stimmt nicht</p> <p>stimmt <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> stimmt nicht</p> <p>stimmt <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> stimmt nicht</p> <p>stimmt <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> stimmt nicht</p> <p>stimmt <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> stimmt nicht</p> <p>stimmt <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> --- <input type="radio"/> stimmt nicht</p> |
|--|--|

TEM-E – Skalierung:

Grundvertrauen: Itemnummer: 1,2,3,*4,*10,12,*13,22,*24,*25,*32,*33,41,*54

Grundwert: Itemnummer: *16,*18,*20,23,28,*30,*31,39,46,48,49,51,*53,35

Selbstwert: Itemnummer: 5,*7,*8,9,11,*14,*15,17,26,29,36,*38,*43,42

Sinn des Lebens: Itemnummer: 6,*19,*21,*27,34,*37,*40,44,*45,*47,50,*52,55,56

(* = Items müssen umgepolt werden)

Test zur existentiellen Motivation für Jugendliche („TEM-J“)

(Überarbeitete Testversion (durch Szklenar A., Biberich, R.) des TEM von Längle A., Eckhardt P.)

Nimm bitte auf folgenden Seiten zu den folgenden Aussagen Stellung. Beantworte die Fragen so, wie es *üblicherweise* im Alltag für dich ist. Antworte spontan. Du hast 4 Antwortmöglichkeiten:

stimmt ----- stimmt überwiegend ----- stimmt eher nicht ----- stimmt nicht

Kreuze den jeweils passenden Kreis an und lasse keine Aussage unbeantwortet.

| | stimmt | stimmt überwiegend | Stimmt eher nicht | stimmt nicht |
|--|--------|--------------------|-------------------|--------------|
| 1) Ich erlebe viel Freude. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 2) Ich halte mich für einen misstrauischen Menschen. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 3) Ich kann mir meinen Raum, den ich zum Leben brauche, verschaffen. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 4) Ich spüre selten, dass ich lebe. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 5) Im Großen und Ganzen bin ich mit mir zufrieden. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 6) Ich fühle mich den Anforderungen gewachsen. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 7) Ich muss mich oft schämen. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 8) Ich kann mich nicht schätzen. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 9) Eigentlich ist es mir recht so wie ich bin. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 10) Nichts in meinem Leben gibt mir wirklich Halt. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 11) Ich kann zu mir stehen. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 12) Ich fühle mich wohl in meinem Körper. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 13) Ich habe oft das Gefühl, den Boden unter den Füßen zu verlieren. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 14) Ich fühle mich oft einsam. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 15) Ich bin oft unzufrieden. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 16) Ich möchte am liebsten vom Erdboden verschwinden. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 17) Ich kann vor dem kritischen Blick anderer gut bestehen. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 18) Es macht mich ganz trübsinnig, dass es so wenig gibt, das mich freut. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 19) Ich habe keine Interessen. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 20) Ich bin ein trauriger Mensch. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 21) Vieles von dem, was ich bis jetzt getan habe, wollte ich eigentlich nicht tun. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 22) Ich habe das Gefühl, genügend Raum zum Leben zu haben. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 23) Ich habe meinen Platz im Leben gefunden. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 24) Ich fühle mich meistens unsicher. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 25) Ich vertraue darauf, dass es immer irgendwie weitergeht. | 0 | 0 | 0 | 0 |

| | stimmt | stimmt überwiegend | stimmt eher nicht | stimmt nicht |
|---|--------|-----------------------|----------------------|-----------------|
| 26) Ich bin meistens in guter Stimmung. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 27) Mein Leben ist sinnlos und leer. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 28) Ich erlebe oft, dass man mich mag. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 29) Ich schätze mich für das, was ich leiste. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 30) Ich empfinde das Leben als eine Last. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 31) Dass ich lebe, lehne ich im Grunde ab. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 32) Die Unsicherheit in meinem Leben macht mir Angst. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 33) Ich fühle mich manchmal vom Leben erdrückt. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 34) Was ich will, tue ich auch. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 35) Ich mag mich. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 36) Meine Wünsche und Entscheidungen werden von meiner Umgebung meistens respektiert. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 37) Aus Angst vor Misserfolg fange ich vieles gar nicht an. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 38) Ich habe das Gefühl: "Andere haben eher Recht als ich!" | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 39) Ich bin überzeugt, dass es gut ist, auf der Welt zu sein. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 40) Das meiste, was ich bisher getan habe, war zwecklos. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 41) Ich habe das Gefühl, Halt in meinem Leben zu haben. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 42) Ich darf so sein wie ich bin. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 43) Ich leiste nach meiner Meinung zu wenig. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 44) Mein Handeln macht mich lebendig. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 45) Ich weiß selten, was ich will. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 46) Ich liebe das Leben. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 47) Meine Pläne und Absichten realisiere ich nur selten. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 48) Ich erlebe regelmäßig, dass ich für etwas gut bin. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 49) Ich spüre: "Es ist im Grunde gut, dass es mich gibt". | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 50) Ich bin erfolgreich. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 51) Ich lebe gerne. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 52) Mir ist unklar, wie es weitergehen soll in meinem Leben. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 53) Ich erhalte kaum Zuwendung von anderen Menschen. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 54) Ich fühle mich oft mutlos. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 55) Meistens weiß ich, wofür ich etwas mache. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 56) Ich führe ein sinnvolles Leben. | 0 | 0 | 0 | 0 |

TESTAUSWERTUNG des TEM-J

TEM-J – Skalierung:

Grundvertrauen:

Itemnummer: 2*, 3, 4*, 10*, 12, 13*, 22, 23, 24*, 25, 32*, 33*, 41, 54*

Grundwert:

Itemnummer: 1, 16*, 18*, 20*, 28, 30*, 31*, 35, 39, 46, 48, 49, 51, 53*

Selbstwert:

Itemnummer: 5, 7*, 8*, 9, 11, 14*, 15*, 17, 26, 29, 36, 38*, 42, 43*

Sinn des Lebens:

Itemnummer: 6, 19*, 21*, 27*, 34, 37*, 40*, 44, 45*, 47*, 50, 52*, 55, 56

Anmerkung 1: Wir setzen für die Auswertung die Antwortkategorie „stimmt“ mit dem Ziffernwert 4, „stimmt überwiegend“ mit 3, „stimmt eher nicht“ mit 2 und „stimmt nicht“ mit 1 gleich, wobei die im Auswertungsschlüssel mit * markierten Items umgepolt werden müssen.

Anmerkung 2: Für die zeitoptimierte Auswertung empfiehlt sich die Testauswertung mittels Schablonen bzw. eine Computerauswertung (Wir haben Schablonen und die Auswertungsprogrammierung erstellt).

5 Literatur

BAUER, Joachim: Das Gedächtnis des Körpers. Piper Verlag, München 12. Auflage 2008

ECKHARDT, P.: Skalen zur Erfassung existentieller Motivation, Selbstwert und Sinnerleben.
Unveröffentlichte Dissertation der Naturw. Fakultät Wien, Wien 2000

ECKHARDT, P: Skalen zur Erfassung existentieller Motivation, Selbstwert und Sinnerleben.
In: Existenzanalyse 18, 1, 35-39, Wien 2001

ERIKSON, E.: Der vollständige Lebenszyklus. Suhrkamp, Frankfurt am Main 1988.

ERIKSON, E.: Kindheit und Gesellschaft. Klett-Cotta, Sonderausgabe, Stuttgart 1987

FEND, Helmut: Entwicklungspsychologie des Jugendalters. VS-Verlag für Sozialwissenschaften,
Wiesbaden 2003³/2005.

MOLL, G., DAWIRS, R., MIESCKEN, S.: Hallo, hier spricht mein Gehirn. Beltz, Weinheim und Basel,
3. Auflage 2006.

NISSEN, Gerhard: Psychische Störungen im Kindes- und Jugendalter. Springer Verlag, Berlin 1986.

OERTER, R., MONTADA, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch., Beltz Verlag, 1998

ROLLETT, B.: Lernen und Lehren. Eine Einführung in die pädagogische Psychologie und ihre
entwicklungspsychologischen Grundlagen. WUV-Univ.-Verlag, Wien 5. Überarb. Auflage 1997

ROTHGANG, Georg-Wilhelm: Entwicklungspsychologie. Kohlhammer, Stuttgart 2003

SCHUSTER, P.&SPRINGER-KREMSER, M.: Bausteine der Psychoanalyse. WUV-Univ.-Verlag, Wien 1994.

URL am 10.06.2010: <http://www.wien.gv.at/sozialinfo/content/de/10/Institutions.do?senseid=73>