

SUPERVISION

Theorie – Praxis – Forschung

Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift
(peer reviewed)

2001 gegründet und herausgegeben von:

Univ.-Prof. Dr. Dr. Dr. **Hilarion G. Petzold**, Europäische Akademie für psychosoziale Gesundheit, Düsseldorf/Hückeswagen, Donau-Universität Krems, Institut St. Denis, Paris, emer. Freie Universität Amsterdam

in Verbindung mit:

Univ.-Prof. Dr. phil. **Jörg Bürmann**, Universität Mainz

Prof. Dr. phil. **Wolfgang Ebert**, Dipl.-Sup., Dipl. Päd., Europäische Akademie für psychosoziale Gesundheit, Düsseldorf/Hückeswagen

Dipl.-Sup. **Jürgen Lemke**, Europäische Akademie für psychosoziale Gesundheit, Düsseldorf

Prof. Dr. phil. **Michael Märtens**, Dipl.-Psych., Fachhochschule Frankfurt a. M.

Univ.-Prof. Dr. phil. **Heidi Möller**, Dipl.-Psych. Universität Innsbruck

Lic. phil. **Lotti Müller**, MSc., Psychiatrische Universitätsklinik Zürich, Stiftung Europäische Akademie für psychosoziale Gesundheit; Rorschach

Dipl.-Sup. **Ilse Orth**, MSc., Europäische Akademie für psychosoziale Gesundheit, Düsseldorf / Hückeswagen

Prof. Dr. phil. **Alexander Rauber**, Hochschule für Sozialarbeit, Bern

Dr. phil. **Brigitte Schigl**, Department für psychosoziale Medizin und Psychotherapie, Donau-Universität Krems

Univ.-Prof. Dr. phil. **Wilfried Schley**, Universität Zürich

Dr. phil. **Ingeborg Tutzer**, Bozen, Stiftung Europäische Akademie für psychosoziale Gesundheit

© FPI-Publikationen, Verlag Petzold + Sieper Düsseldorf/Hückeswagen.

www.fpi-publikationen.de/supervision

SUPERVISION: Theorie – Praxis – Forschung Ausgabe 10/2010

„Die Bedeutung von Biographie in der Integrativen Supervision“

Ein Prozessgeleiteter theorieverschränkter Praxisbericht*

*Helga Swanton***

* Aus dem „Department für Psychosoziale Medizin und Psychotherapie“ (Leitung: Prof. Dr. med. Anton Leitner, Donau-Universität Krems, <mailto:Leitner@Donau-Uni.ac.at>), Studiengang „Psychosoziale Supervision und Coaching“ (wissenschaftliche Leitung: Univ.-Prof. Dr. mult. Hilarion G. Petzold, „Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit“, Hückeswagen, <mailto:forschung.eag@t-online.de>.)

** Helga Swanton, Dr. Karl Renner-Promenade 31, A-3100 St. Pölten - Betreuer der Arbeit: Prof. Dr. H. G. Petzold

„Die Bedeutung von Biographie in der Integrativen Supervision“

„Meine Wirklichkeitssucht führt mich von den Dingen die sichtbar sind, zu solchen, die nicht sichtbar und doch wirklich sind. Diese versuche ich sichtbar zu machen mittels Farben und Farbverteilungen“
(Max Weiler 1961 zitiert aus den „Tag und Nachtseiten“ im Essl Museum Mai 2010)



„Berge mit Purpurhimmel“ 1965-1968. „Flügelbild“ von Max Weiler.
Sammlung Essl ©Yvonne Weiler

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	6
➤ Kapitel 1 – Supervision und Biographie?	10
1. Definitionen	10
1.1 Integrative Supervision	10
1.2 Biographie	12
1.2.1 Biographisierung	12
1.2.2 Biographizität	12
1.2.3 Biographieforschung	13
1.2.4 Biographiearbeit	13
1.2.5 Biographieerarbeitung	14
1.2.6 Biographisches Potential	15
1.3 Lebenslauf	16
➤ Praxeologischer Approach	17
➤ Kapitel 2 – Ein Praxisbericht	17
2. Beschreibung eines dyadischen Supervisionsprozesses	17
2.1 Telefonische Kontaktaufnahme	17
2.2 Die erste Supervision	19
2.3 Die zweite Supervision	31
2.4 Die dritte Supervision	37
2.5 Zwischen Praxis und Theorie	39
➤ Theoretischer Approach	41
➤ Kapitel 3 – Autobiographisches Gedächtnis aus Neurobiologischer Sicht	41
3. Neurobiologische Modelle	41
3.1. Definition von Gedächtnis	42
3.2 Formen von Gedächtnis	43
3.3 Autobiographisches Gedächtnis	45
3.3.1 Entwicklung des autobiographischen Gedächtnisses	45

3.3.2 Soziogenese/Psychogenese	47
3.3.3 Gedächtnis-, Identitäts- und Autobiographieentwicklung	47
3.4 Fehlerquellen nach Schacter	49
3.4.1 Vergessen	50
3.5 Abspeicherungsprozesse	50
3.5.1 Bedeutung geben	52
3.5.2 Bewusstsein	53
3.5.3 Wie beeinflussbar sind wir?	54
3.6 Biographie und Lernen	54
3.6.1 Motivation und Emotion	56
3.7 Gender	57
3.8 Zusammenfassung Kapitel 3	58
➤ Kapitel 4 – Autobiographisches Gedächtnis aus Sicht der Integrativen Theorie	60
4. Abspeicherungsprozesse	60
4.1 Dynamische Regulationsprozesse	60
4.2 Der „informierte Leib“	60
4.2.1. Körper/Soma, Organismus	61
4.2.2 Seele/Psyche	61
4.2.3 Geist/Nous	61
4.2.4 Leib	62
4.3 Leib und Szenen	64
4.4 Autobiographisches Memorieren	65
4.5 Szenisches Gedächtnis	66
4.6 Atmosphärisches und szenisches Erfassen und Verstehen	66
4.6.1 Atmosphäre	66
4.6.2 Szene	67
4.6.3 Skript	68
4.6.4 Narrativ	69

4.7 Erfassen und Verstehen	70
4.8 Abspeicherungsprozesse und deren Bedeutung in der Supervision	71
➤ Kapitel 5 – Relation und Interaktion	73
5. Intersubjektive Konzepte	73
5.1. Ko-respondenz	73
5.2 Supervisorische Beziehung	73
5.2.1 Affiliation und Passung	74
5.2.2 Reaktanz	75
5.2.3 Übertragung	75
5.2.4 Gegenübertragung	76
➤ Kapitel 6 – Supervisionstheorien	77
6. Real explikative Theorien	77
6.1 Theorie-Praxis-Zyklus im Ko-respondenz Modell	77
6.2 Die heraklitische Spirale des Erkenntnisgewinns in der IT	79
6.3 Metahermeneutische Mehrebenenreflexion	80
➤ Methodologischer Approach	82
➤ Kapitel 7 – Prozessbezogene Interventionshintergründe	82
7. Methoden im Kontext des Supervisions-Prozesses – ein Auszug	82
7.1 Die Phänomenologisch - hermeneutische Methode	82
7.2 Tiefungsebenen in der Integrativen Theorie	83
7.3 Ressourcenarbeit	84
7.4 Mentalisierungsprozesse	86
➤ Biographie – Identität – Profession – Supervision	87
➤ Kapitel 8 – Identität und Profession	87
8. Integratives Identitätskonzept – ein Auszug	87
8.1 Aspekte von Identität aus Sicht der Integrativen Theorie	87
8.2 Die „Fünf Säulen der Identität“	90
8.3 Berufliche Identität	91

8.3.1 Berufsidentitätsgefühl	92
8.3.2 Berufsbiographie	92
➤ Kapitel 9 – Biographie und Supervision!	94
9. Conclusio – Vom Einblick zum Ausblick	94
9.1 Biographiearbeit im supervisorischen Kontext	94
9.2 Zusammenfassung	98
9.3 Perspektiven	99
Literaturverzeichnis	103
Abbildungsverzeichnis	110

Einleitung

Das Thema dieser Arbeit „Die Bedeutung von Biographie in der Supervision“ beschäftigt mich bereits seit einigen Jahren in verschiedensten Ausprägungen. In meiner supervisorischen Praxis ergeben sich immer wieder Sequenzen, Situationen, Momente im Prozess mit SupervisandInnen, die ich gerne näher mit der „Brille“ möglicher „biographischer Wirkfaktoren“ betrachten würde. Oft bietet sich im Supervisionsprozess nicht an, tatsächlich mit diesem Focus zu arbeiten, wenn möglich aber versuche ich auch diesen Aspekt gemeinsam mit den SupervisandInnen in den mehrperspektivischen Blick zu integrieren.

Eine Grundannahme dieser Arbeit ist, dass biographisch verortete lebensgeschichtliche Erfahrungen wahrzunehmen, zu erfassen, zu verstehen und damit zu neuen Erkenntnissen und zu neuen Handlungskompetenzen zu gelangen – wenn anthropologisch und ganzheitlich betrachtet – eo ipso auch im beruflichen Kontext bereichernd auf die persönliche Souveränität wirkt.

Um den Aspekt möglicher biographischer Wirkfaktoren auch im supervisorischen Kontext zu verdeutlichen, wird hier ein prozessgeleiteter sequenzieller Praxisbericht beschrieben, der in Folge mit einigen Modellen aus der Neurobiologie und der Integrativen Theorie verschränkt und im Konzept der Mehrperspektivität synergetisch verortet wird.

Diese Arbeit baut auf Modellpluralität und Grundannahmen neurobiologischer Konzepte und der Integrativen Theorie auf, und ist in neun Kapitel gegliedert. Im ersten Kapitel werden wesentliche Begriffe zur „Bedeutung von Biographie in der Integrativen Supervision“ definiert. Kapitel zwei beschreibt detailliert den Praxisbericht eines dyadischen Supervisionsprozesses. In Kapitel drei wird ein Modell zum „Autobiographischen Gedächtnis“ aus der Referenzwissenschaft der Neurobiologie beschrieben, daran angelehnt beschreibt Kapitel vier Abspeicherungsprozesse aus Sicht der Integrativen Theorie. In Kapitel fünf wird auf intersubjektive Konzepte der Integrativen Theorie focussiert, Kapitel sechs geht näher auf realexplicative Theorien ein und in Kapitel sieben werden methodische Ansätze aus dem Konzept der Integrativen Theorie selbsterklärend herangezogen. Kapitel acht bezieht sich auf das Identitäts-Konzept der Integrativen Theorie unter besonderer Betrachtung der „Beruflichen Identität“ und in Kapitel neun werden – von der Analyse über die Synergie der hier beschriebenen acht Kapitel – Schlussfolgerungen gezogen. Durch

Konnektivierung von praxeologischem, theoretischem und methodologischem Approach eine supervisorische Interpretationsfolie zur „Bedeutung von Biographie in der Integrativen Supervision“ zu entwickeln ist das Anliegen der Autorin und dieser Arbeit.

Eine beständige und laufend präsente Grundannahme dieser Arbeit ist, dass trotz mehrperspektivischer Betrachtung supervisorischer Fragestellungen in der Begleitung von Menschen immer nur Fragmente biographischer Mehrdimensionalität erfasst und zu Rate gezogen werden können.

Literaturrecherche

Die Verknüpfung von Biographie und Supervision ist nur in sehr wenigen Publikationen beschrieben. Einige Texte werden an dieser Stelle kurz zusammen gefasst.

Fritz Schütze setzt in einem Aufsatz „Strukturen professionellen Handelns, biographische Betroffenheit und Supervision“ (1994) Lebensgeschichte in Bezug zu Arbeit und damit zu berufsbiographischen Teilbereichen der Identität.

Auch sieht er Supervision als Erkenntnisprozess, der von den Lebensgeschichten der SupervisandInnen und deren professioneller Arbeit nicht absehen kann.

Anhand von Fallvignetten und auf Grundlage narrativer Interviews aus den Bereichen Sozialarbeit und Sozialpädagogik, bezieht er – von psychoanalytisch und systemisch gestützten Theorien geleitet – Biographie und Berufsbiographie als Erkenntnisressource in Supervision ein.

Supervision von Strukturen des professionellen Handelns beschreibt er aufgrund verschiedener Sozialforschungsrichtungen prozessorientiert, sequenzanalytisch, vollzugsreflektierend, symbolausdeutend-interpretativ, systematisch perspektiven-triangulierend und zunehmend selbstproblematierend und selbstvergewissernd.

In biographischer Betroffenheit von SupervisandInnen – er bezieht sich vorwiegend auf Sozialwesen-Professionelle – sieht Schütze „Berufsfallen“, die im Zusammenhang von Fehlertendenzen im strukturellen Arbeitsarrangement, Irritationen und Paradoxien professionellen Handelns und biographischen Verletzungsdispositionen wirken. Theoretisch gestützt auf psychoanalytische und sozialtherapeutische Diskurse benennt Schütze die Wichtigkeit analytischer Gesichtspunkte um biographische Voraussetzungen mit strukturellen, insbesondere professionsdiskrepanten organisatorischen Bedingungen am Arbeitsplatz und grundlegenden Systemwidersprüchen der Arbeit zu verbinden und durchschaubar zu machen. Er stellt einen deutlichen Bezug von Schwierigkeiten am

Arbeitsplatz zur biographischen Identität her. Hier kommt laut Schütze der Supervision eine entscheidende Klärungsfunktion zu, die durch Analyse von Mechanismen bezüglich biographischer Verletzungsdispositionen, systemischer Fehler des professionellen Handelns und der dadurch ausgelösten berufsbiographischen Verlaufskurven und Berufsfallen besonders deutlich in ihrer Wirksamkeit sind.

Schütze geht von möglichen kreativen biographischen Lern- und Veränderungsprozessen aus, deren lebensgeschichtlicher Bezug die Berufsidentität und die professionelle Handlungskompetenz fördern und aus denen neue Entwicklungsmöglichkeiten geschöpft werden können (vgl. Schütze 1994).

Schütze bezieht sich in seinen psychoanalytischen und systemischen Grundannahmen biographischer Bezüge zum Arbeitskontext wie bereits genannt vorwiegend auf das Berufsfeld von Sozialwesen-Professionellen. Dieser spezielle Zugang wird hier mehrperspektivisch betrachtet und systemisch interpretiert. Auf Identitätskonzept, Supervisionstheorien und supervisorische Praxeologie wird in diesem Aufsatz nicht näher eingegangen, sie bleiben somit offen und unerklärt.

In der Zeitschrift „Forum Supervision“ der DGSv (32/2008) mit dem Schwerpunktthema „Supervision und Biographie“ widmen sich 10 AutorInnen aus unterschiedlichen Gesichtspunkten der Thematik. Vorwiegend aus psychoanalytischer Sichtweise werden hier Beiträge zu Theorie und Forschung, zu philosophischen Überlegungen dargestellt. Weiters wird von Einzel-Erfahrungen in einer fremden Kultur als auch von Modellen der Biographiearbeit mit Kindern und Jugendlichen berichtet.

Die Komplexität des Themas wurde auch 2008 bei einer Tagung des „Forum Supervision“ gemeinsam mit der DGSv „Biographie und Supervision“ präsentiert und diskutiert.

Entsprechend dem Umfang der Zeitschrift sind die einzelnen Artikel lediglich kurze und spezielle Ausschnitte aus komplexeren und sehr unterschiedlichen Sichtweisen der AutorInnen.

Die Master Thesis von Heike Kauschinger „Biographie und Supervision“ (2008) nähert sich dem Thema aus pädagogischer und systemischer Sicht. Kauschingers Anliegen ist die theoretische Verbindung von Anleihen aus dem Konstruktivismus, der Systemtheorie und der systemischen Supervision. Diese Arbeit stellt Bezüge her zwischen Biographie, Geschlecht, Wissen, Lernen und Supervision und kommt unter anderem zu der Schlussfolgerung, dass Biographiearbeit durch biographische Reflexion sowohl der

Erkenntnisgewinnung eigener Ressourcen als auch einer Bilanzierung und Neuorientierung dient.

Supervision bietet den Rahmen für das Erzählen von Erfahrungen, professionelles Reflektieren und ermöglicht Erkennen, Rekonstruktion und biographisches Lernen. Nach Kauschinger dient biographische Selbstreflexion im Kontext zu Organisation und Team dem Diversity-Management, dem Wissensmanagement, der Ressourcenverteilung sowie dem Changemanagement. Biographiearbeit als methodischer Ansatz in systemischer Supervision bietet laut Kauschinger die Möglichkeit, Erfahrungen und Ereignisse zu reflektieren und Ressourcen zu entdecken.

In dieser Master Thesis werden Biographie und Supervision klar aus systemischer Sicht betrachtet und beschrieben. Ebenfalls aus konstruktivistisch-systemischer Sicht wird das Identitätskonzept das im Hintergrund dieser Arbeit steht herausgearbeitet. Wenig verknüpft innerhalb dieser Master Thesis ist ein empirischer Teil, der in Form eines Fragebogens Sichtweisen über „Biographie und Supervision“ von jungen Mentorinnen präsentiert. Insgesamt gibt diese Master Thesis Antworten auf die Frage nach der „Bedeutung der Biographiearbeit als biographische Selbstreflexion in der systemischen Supervision“

Biographie als zentrales Thema der Psychotherapie zu sehen ist selbstverständlich. Biographieforschung und die Lebenslaufsoziologie als referenztheoretische Ansätze seien hier erwähnt, weitere Referenzwissenschaften – Soziologie, Psychologie (Entwicklungspsychologie), Literaturwissenschaft, Geschichtswissenschaft, Volkskunde, Ethnologie, Erziehungswissenschaft, Neurobiologie – werden in vielerlei Hinsicht mit Biographie und Biographieforschung interdisziplinär in Verbindung gebracht. Die Beziehungen zwischen den Teildisziplinen der beteiligten Wissenschaften ist jedoch noch schwach entwickelt (vgl. Schulze, T. 2006, 49).

Einen Beitrag zur Vernetzung unterschiedlicher wissenschaftlicher Ansätze zu leisten ist Anliegen dieser Arbeit zur „Bedeutung von Biographie in der Integrativen Supervision“.

Wenig Literatur gibt es also für die Schnittmenge von Supervision und Biographie, was möglicherweise auch auf eine besondere Vorsicht der Grenzziehung zwischen Supervision und Psychotherapie schließen lässt. Der Blick auf die Biographie ist in der differenziellen Sicht der Theorie der Integrativen Therapie selbstverständlich, allerdings mit sehr viel Umsicht und Vorsicht im Konzept der Integrativen Supervision zu platzieren. Diese Arbeit soll hierzu einen Beitrag leisten.

➤ Kapitel 1 – Supervision und Biographie?

1. Definitionen

Um sich dem Thema „Bedeutung von Biographie in der Integrativen Supervision“ anzunähern bedarf es zunächst einiger Begriffsklärungen.

1.1 Integrative Supervision

(vgl. Absatz 14. 17a, Kapitel 7; Petzold 2007a)

Petzold beschreibt Integrative Supervision aus unterschiedlichen Perspektiven. Einige Auszüge seiner Sichtweisen, durch die der Bezug zur „Bedeutung von Biographie in der Supervision“ hergestellt werden kann sind hier zitiert:

Supervision

- ist nach Petzold (1973) eine „Interdisziplinär begründete Methode zur Optimierung zwischenmenschlicher Beziehungen und Kooperation, z.B. in der psychosozialen, pädagogischen und therapeutischen Arbeit durch mehrperspektivische Betrachtung aus „exzentrischer Position“, eine aktionale Analyse und systematische Reflexion von Praxissituationen (Situationsdiagnostik) auf ihre situativen, personenabhängigen und institutionellen Hintergründe hin. Sie geschieht durch die Ko-respondenz zwischen Supervisor und Supervisand [Supervisorin und Supervisandin, d. Verf.] in Bündelung ihrer Kompetenzen (joint competence) an theoretischem Wissen, praktischen Erfahrungen, differentieller Empathie, Tragfähigkeit und „common sense“ und zielt auf die Erarbeitung konsistenter Interventionen im Praxisfeld. Supervision ist damit selbst handlungsbezogen und hat Interventionscharakter“ (Petzold 2003a, 952).
- ist ein „interaktionaler Prozess, in dem die Beziehungen zwischen personalen und sozialen Systemen (z.B.. Personen und Institutionen) bewusst, transparent und damit veränderbar gemacht werden mit dem Ziel, die personale, soziale und fachliche Kompetenz und Performanz der supervidierten Personen durch die Rückkopplung und Integration von Theorie und Praxis zu erhöhen und weiterhin eine Steigerung der Effizienz bei der supervidierten Institution im Sinne ihrer Aufgabenstellung zu erreichen. Dies Aufgaben selbst müssen reflektiert und gegebenenfalls den Erfordernissen der „relevanten Umwelt“ entsprechend verändert werden (Petzold 2003a, 952).

- erfolgt laut Petzold (1977e, 242) in dem gemeinsamen Bemühen von Supervisor und Supervisand [Supervisorin und Supervisandin, d. Verf.], vorgegebene Sachelemente, vorhandene Überlegungen und Emotionen in ihrer Ganzheit, ihrer Struktur, ihrem Zusammenwirken zu erleben, zu erkennen und zu handhaben, wobei der Supervisor [die Supervisorin, d. Verf.] aufgrund seiner/ihrer personalen, sozialen und fachlichen Kompetenz als Feedback-Instanz, Katalysator, BeraterIn in personaler Auseinandersetzung fungiert, ganz wie es Kontext und Situation erforderlich machen (vgl. Petzold 2003a, 952).
- hat eine engagierte psychosoziale Praxeologie entwickelt und eine intersubjektive Grundhaltung zur Optimierung von zwischenmenschlicher Interaktion und Kommunikation in beruflichen Feldern. Laut Petzold (1973) sind Ziele Überschau, Klärung, Entlastung, Qualifizierung und Kreativierung (vgl. Petzold 2007a, 11).
- ist eine Metadisziplin die Wissensbestände anderer Wissenschaften als Referenztheorien benutzt um komplexe Systeme zu beraten und Projekte multitheoretisch und interdisziplinär mit allen an solchen Projekten Beteiligten zu beobachten und in Korrespondenzprozessen zu reflektieren: auf ihre Hintergründe (Ursachen hinter den Ursachen), Bedingungsgefüge (Wirkungen und Nebenwirkungen) und Zukunftsperspektiven (Folgen nach den Folgen). Supervision ist damit ein methodischer Ansatz zum metareflexiven, reflexiven, diskursiven und interventiven Umgang mit Komplexität und Kontingenz, zur Strukturierung von Planung und Praxis in komplexen Kontexten, z.B. beruflichen Zusammenhängen, Organisationen und vielschichtigen Lebenswelten (Petzold 2007a, 11).
- ist eine philosophisch fundierte und politisch engagierte Interventionsdisziplin zur Gestaltung persönlicher, zwischenmenschlicher und gesellschaftlicher Wirklichkeit. Die Integrative Supervision geht u.a. wie Heraklit davon aus, dass das Leben Prozess ist, beständiger Wandel. Verbindungen, Unverbundenes und Vielheit müssen zusammen geschaut und vernetzt werden, sodass Synopsen und Synergien entstehen (vgl. Petzold 2007a, 12).

1.2 Biographie

(vgl. Absatz 34a, 3.3.1)

Das Wort Biographie geht auf das spätgriechische 'biographia' (βιογραφία) zurück und leitet sich von ὁ βίος (das Leben) und γράφειν (schreiben, malen, zeichnen) ab.

Biographie bedeutet – das, was das Leben schreibt, und meint die Lebensbeschreibung einer Person. Biographie entsteht aus intra- und interpersonalen interaktiven Prozessen und ist das Resultat einer individuellen Bedeutungs- und Sinnverleihung. In Bezug auf biographische Selbstreflexion (auch im supervisorischen Kontext) geht es in der Rekonstruktion der Biographie nicht darum herauszufinden, was wirklich war, sondern mit den individuell spezifisch gegebenen Bedeutungen des Erlebten zu arbeiten.

Nach Alhart und Dausien wird Biographie als vielschichtiger, diskursfähiger Prozess und nicht als Resultat betrachtet (vgl. Krüger, Marotzki 2006, 434).

Biographie, verstanden als subjektiver Sozialisations- und Lernprozess bezieht sowohl Gegenwart als auch Vergangenheit und Zukunft mit ein.

Betrachtet aus bildungs- und lerntheoretischer Sicht beinhaltet Biographie laut Marotzki (2006) ein grosses Reflexionspotenzial. Einerseits hinsichtlich der Entwicklung in Bezug auf sich selbst (Selbstreferenz) und andererseits hinsichtlich der Entwicklung in Bezug auf die Welt (Weltreferenz) (vgl. Kauschinger 2008, 88).

1.2.1 Biographisierung

Der Begriff Biographisierung bezieht sich auf die Bedingungen, unter denen so etwas wie Biographie möglich und wirklich wird, und er bringt zugleich zum Ausdruck, dass diese Bedingungen nicht einfach gegeben sind und fest stehen, sondern sich ständig erweitern und verändern (Schulze, T. 2006, 47).

1.2.2 Biographizität

Mit dem Begriff Biographizität im Diskurs der Biographieforschung sind die Fähigkeiten und das Wissen, die benötigt werden, um die Anforderungen an die Gestaltung einer Biographie im Zeitalter fortgeschrittener Biographisierung zu bewältigen und um uns der

Stärken in unserem biographischen Potential zu vergewissern beschrieben (vgl. Schulze, T. 2006, 49). Biographizität bedeutet die Fähigkeit, Erfahrungen aus der eigenen Biographie mit den allgemeinen Verhältnissen und Ereignissen der Zeit zu verbinden, insbesondere also die persönliche Lebensgeschichte auf die aktuellen Herausforderungen und Möglichkeiten hin auszurichten.

1.2.3 Biographieforschung

Biographieforschung ist nach Theodor Schulze keine eigene Wissenschaft, sondern Teildisziplin in einer Reihe von Humanwissenschaften (vgl. Krüger, Marotzki 2006, 49).

In Anlehnung an Marotzki (2006) können unter anderem folgende Ziele der Lern-, Bildungs- und Biographieforschung zusammengefasst werden:

- Aufdecken von Strukturen, Verhältnissen und Wirkungszusammenhängen des Subjekts zu sich selbst und zu seiner Umwelt.
- Erkenntnisgewinn über subjektive Sinnstrukturen, Problemlösungsstile, Lern- und Orientierungsmuster, Erfahrungsverarbeitungsprozesse, Lern- und Veränderungsprozesse.
- Aufzeigen von Konsequenzen auf Lern-, Bildungs- und Identitätsfindungsprozessen.
- Aufzeigen von Konsequenzen auch für Institutionen, in denen Lern-, Bildungs- und Identitätsfindungsprozesse stattfinden

(vgl. Kauschinger 2008, 58).

Die Lebenslauf- und Biographieforschung hat es unter anderem mit kontrastierenden zeitlichen, sozialen und kulturellen Perspektiven zu tun, in die z.B. Prozesse der Statusbildung und Karrierisierung gesellschaftlich eingelagert sind. Beharrung und Wandel folgen keiner eindimensionalen Entwicklungslogik, sondern treten nach Harney und Ebbert gleichzeitig auf, überlagern sich und geraten in Spannung zueinander (vgl. Krüger, Marotzki 2006, 417).

1.2.4 Biographiearbeit

Biographiearbeit im eigentlichen Sinne ist die Arbeit, die das Ich/die Ich-Prozesse bzw. Prozesse unbewusster Informationsverarbeitung (Perrig et al. 1993) in der Verarbeitung biographischer Umwelteinflüsse und Materialien zu einer hinlänglich kohärenten biographischen Erzählung/Biographie leistet (Petzold 2003g).

Biographiearbeit führt immer in den „narrativen Raum“ und die „narrative Praxis“ (Petzold 2003g, 4) und setzt Erinnerungsfähigkeit voraus.

Die narrative Konstitution von Biographie (Angehern 1985; Straub 1989; Petzold 1991o) – und das heisst auch immer Konstitution von Subjektivität – und Identitätsarbeit durch biographische Narrationen ist im integrativen Theorieansatz verankert (vgl. Petzold 2003a, 671).

Biographisches Handeln und biographische Sinnkonstruktionen sind nach Alheit (1993) gerade in ihrem Charakter der historischen Einmaligkeit und der relativen Offenheit gegenüber der Zukunft angewiesen auf gesellschaftliche Strukturen, auf Orientierungsmuster, institutionalisierte Prozeduren, geronnene interaktive Formen und Regeln, die als Gerüststrukturen „hinter dem Rücken“ konkreter biographischer Prozesse wirksam sind (vgl. Petzold 2003g, 11).

Mit dem Begriff "biografische Arbeit" meint Heidrun Schulze den Prozess sich verändernder Selbstdeutung. Biographische Arbeit ist die Präsentation und Begründung des eigenen Lebensverlaufs, sie enthält eine in der Vergangenheit konstituierte und an die Gegenwart gebundene Deutung der BiographInnen, sie ist notwendig und muss zur sinnhaften Zusammenfügung und Interpretation des eigenen Lebens für sich und für andere geleistet werden. Es handelt sich um einen fortlaufenden und sich verändernden Prozess (vgl. Schulze, H. 2008).

1.2.5 Biographieerarbeitung

(vgl. Absatz *29a, 34b*, 4.6)

Biographieerarbeitung kann auch im supervisorischen Rahmen – aufgrund einer Übereinkunft in Vertrauen und Zuwendung, im Respekt vor der Integrität und Würde des Anderen, gemeinsam lebensgeschichtliche Ereignisse zu teilen und zu betrachten um damit Biographie zu erarbeiten (nicht etwa zu bearbeiten) in selbstbestimmter Offenheit, Achtsamkeit und Wechselseitigkeit der Partner – Erkenntnis gewinnen. Aus solchen Erfahrungen gemeinsamer Hermeneutik, die in Prozesse kokreativer Kulturarbeit eingebettet sind, kann man einander besser verstehen lernen, wird es möglich, Menschen – und natürlich auch sich selbst in der eigenen Vielfalt – besser verstehen zu können (Petzold et al. 2001b, 345).

Da in supervisorischen Beziehungen (vgl. 5.2) immer auch Übertragungsphänomene (vgl. 5.2.3) auftauchen, kann in Supervisionsprozessen nicht über Biographie hinweg gesehen werden. Wird mit dem PatientInnen/KlientInnen-System Biographie erarbeitet und diese Biographieerarbeitung in den Supervisionsprozess eingebracht, erhält Biographie ebenso auf SupervisandInnen- wie auch auf SupervisorInnen-Ebene explizite Bedeutung, die wiederum Resonanzen (Gegenübertragung vgl. 5.2.4) auf SupervisorInnen-Ebene auslöst und somit auch in die supervisorische Beziehung wirkt (vgl. 5.2).

1.2.6 Biographisches Potential

(vgl. Absatz 24b, 49a, 56, 59a)

Ausgehend von einer ganzheitlichen Sicht des Menschen und dem mehrperspektivischen integrativen Ansatz geht es im Wesentlichen darum, zwischen Verschiedenheiten Verbindungen herzustellen bzw. aufzuzeigen, dass Lebensumstände rhizomatisch sind und jeder beliebige Punkt [...] mit jedem anderen verbunden werden kann (Deleuze/Guattari 1977, 11). Das gilt für die Verhältnisse in Makrosystemen und in den Mikrosystemen sozialer Netzwerke genauso wie für die Bezüge in der eigenen Biographie, wie für die persönliche Identitätsarbeit (vgl. Petzold 2007a, 59).

Theodor Schulze betrachtet biographisches Potential als eine Ansammlung von Erfahrungen. Diese bilden, auf vielfältige Weise mit Emotionen, Motivationen, Orientierungen und Deutungsmustern verknüpft, eine Art Reservoir von Kräften und Impulsen. Sie werden zusammen mit Erwartungen, Interessen, Vorbildern und Kenntnissen von Hilfsquellen, Schwierigkeiten oder Gefahren mobilisiert, wenn bedeutsame Entscheidungen zu treffen sind, oder unerwartet schwer zu bewältigende Situationen auftreten. – Wir wissen nicht genau, wie die Elemente dieses Potentials beschaffen, und auch nicht genau, wie sie organisiert sind. Einige Biographieforscher vermuten, dass die Lebenserfahrungen sehr viel strukturierter sind als wir annehmen. Nach Alheit und Dausien (2000, 275ff) ist auch von einem „Erfahrungscodex“ und von einer eigenen „Grammatik“ die Rede (vgl. Schulze, T. 2006, 44).

Biographisches Potential auch im supervisorischen Kontext zu reflektieren und als Ressource zu erkennen, kann einen wichtigen Beitrag sowohl in intrapersonalen als auch interpersonalen Veränderungsprozessen leisten. Die eigene Biografie zu Rate zu ziehen und zu reflektieren kann als rekonstruktiver Zugang auch zu berufsbezogenen Themen neue Perspektiven eröffnen und dadurch neue Coping- Creating- und Handlungsstrategien

bereit stellen. In der Analyse der Berufsbiographie z.B., können unbewusste Narrative, pathogene aber auch apathogene, identitätsbildende Muster erkannt und somit bearbeitbar werden.

1.3 Lebenslauf

Im Unterschied zur Biografie ist der Lebenslauf eine Aneinanderreihung von objektiven Daten, die anhand einer chronologischen Darstellung festgehalten werden können. Er bezieht sich also auf das „tatsächliche“ Geschehen (vgl. Münchhausen 2004).

Während es nur einen Lebenslauf gibt, der kontinuierlich fortgesetzt wird, ist Biographie prozesshaft zu sehen. Auch gibt es verschiedene Betrachtungsmöglichkeiten der eigenen Biographie wie beispielsweise die Bildungs- und Lernbiographie, die Berufs- und Arbeitsbiographie, Partnerschaftsbiographie, etc. Die biographische Perspektive auch auf dem beruflichen Lebensweg präsent zu machen erweitert einerseits Komplexität, trägt aber zu lösungsorientierten arbeitsbezogenen Ansätzen bei und ist Teil des Modells mehrperspektivischer Supervision mit multiplen, iterativen theoretischen Optiken (vgl. Petzold 2007a, Abb. 5, 115).

Nach Wilhelm Schapp (1985) ist der Mensch das, was er aufgrund seiner eigenen Geschichte für sein Leben hält. In Form von Geschichten entwerfen wir unsere Vergangenheit und unsere Zukunft stets neu. Ich und die Geschichte, die ich für mein Leben halte, sind nicht zu trennen (vgl. Krüger, Marotzki 2006, 65).

► Praxeologischer Approach

➤ Kapitel 2 – Ein Praxisbericht

Ausgangshypothese der im folgenden beschriebenen exemplarischen Darstellung einer Fallvignette ist, dass biographische Selbstreflexion und Rekonstruktion biographischer Zusammenhänge auch in der supervisorischen Arbeit als persönliche Ressource der SupervisandInnen (und der SupervisorInnen) erkannt, daraus Rückschlüsse gezogen und dadurch berufliche Handlungskompetenzen erweitert werden können.

2. Beschreibung eines dyadischen Supervisionsprozesses

Um den Aspekt biographischer Wirkfaktoren auch im supervisorischen Kontext zu verdeutlichen, wird hier ein dyadischer Supervisionsprozess beschreiben, der sich auf drei Sitzungen über jeweils eineinhalb Stunden und einen Zeitraum von ungefähr sieben Wochen bezieht. Eine schriftliche Einwilligungserklärung der Supervisandin zur anonymisierten Falldarstellung liegt der Autorin vor. Im Zuge der Anonymisierung wurden dennoch einzelne Textstellen weniger verdichtet beschrieben, eine ausführliche Dokumentation liegt dieser Arbeit zugrunde, mögliche fehlende Zusammenhänge seien durch diese Verflachung erklärt.

Auf psychotherapeutisches Wissen aufbauend, nicht aber psychotherapeutisch mit der Supervisandin arbeitend werden hier Prägnanzen des Supervisionsprozesses beschrieben (*Absatzkennzeichnung: 1, 2, ... und 1a, 2a...*), die multipel mit theoretischem (Kapitel 1 und 3-6), methodologischem (Kapitel 7) Approach und Kapitel 8 (Identität und Profession) verlnetzt werden. Um die Prozessbeschreibung und Reflexionen der Supervisorin im Text zu differenzieren wurden in Kapitel 2 reflexive Abschnitte in kursiver Schrift verfasst.

Erste Auftragsklärungen und Klärung des Anliegens der Supervisandin

2.1 Telefonische Kontaktaufnahme

1 Frau M kontaktiert mich telefonisch auf Empfehlung des Leiters der Einrichtung in der sie arbeitet. 2-3 Doppelseinheiten Einzelsupervision wurden bewilligt, sie würde gerne einen ersten Termin vereinbaren. Frau M erklärt bereits am Telefon, dass es um ein Verhalten von ihr gehe, das sich aufgrund von verschiedenen Auslösern phänomenologisch wiederhole und mit dem sie sich gerne etwas näher auseinandersetzen möchte. Im konkreten Fall gehe es um einen Konflikt mit einer Kollegin, aufgrund dessen Frau M

wieder in ein ihr bekanntes Verhaltensmuster (vgl. 4.6.4) rutschte. Dies sei für sie sehr unangenehm und belastend.

1a Möglicherweise handelt es sich hier um die Re-Inszenierung eines alten Musters, die Reproduktion einer alten Szene (vgl. 4.6.2), ein Narrativ (vgl. 4.6.4), das im aktuellen berufsbezogenen Verhalten der Supervisandin wirksam wird. Die supervisorische Frage ist hier, in welcher Form diese möglichen Narrative im Arbeitskontext wirksam und förderlich, unerheblich (benignes Narrativ) oder störend/hinderlich (malignes Narrativ) sind. Diese Hypothese zu überprüfen betrifft unter anderem die Frage des Interventionsniveaus und der Interventionsmethode.

Sollte es sich um biographisch interpretierbares Verhalten handeln, geht es nicht um psychotherapeutische Bearbeitung der ursprünglichen Erlebnisse, sondern um ein Benennen und „psychodynamisch expikatives Einordnen“ der Trigger-Situationen alter Szenen im aktuellen beruflichen Kontext.

2 Um die Konfliktsituation mit der Kollegin bearbeitbar zu machen, schlage ich vor, die Konfliktpartnerin mit in die Supervision einzuladen. Frau M lehnt meinen Vorschlag ab, sie habe sich mit ihrer Kollegin bereits ausgesprochen, die Sache sei erledigt, eine unbelastete Zusammenarbeit sei wieder gut möglich, es ginge ihr eher um ein ihr unerklärliches persönliches und prinzipielleres Verhaltensmuster (vgl. 4.6.4), das sie öfters verunsichert und in ihrer professionellen Performanz behindert: Immer wieder gerät sie beruflich in Situationen, in denen sie unwillentlich beginnt zu Weinen. Ihr selbst ist ihr Reaktionsmuster – das Weinen – nicht ursächlich klar, es sei auch im Arbeitskontext nicht angebracht und unangenehm.

2a Die Supervisandin hat offenbar selbst die Vermutung, dass hier eine psychodynamische Wirkung zum Tragen kommt, die kontextbezogen nicht adäquat und somit möglicherweise anderer Genese ist. Prioritäten bezüglich der zu supervidierenden Themen scheinen für sie klar zu sein.

3 Auch möchte sie im Rahmen der Einzelsupervision ihre persönliche Art der Kommunikation hinterfragen und eventuell in der Supervision lernen, was sie an ihrem Kommunikationsstil ändern könnte/sollte um in schwierigen Situationen mehr Klarheit für sich selbst und ihr Gegenüber herstellen zu können. Auch diesen Teil ihrer Fragestellung

möchte sie im Einzelsupervisionssetting bearbeiten, ohne ihre KommunikationspartnerInnen mit einzubeziehen.

3a Frau M wirkt reflektiert und es fließt hier bereits eine Hypothese von ihr über mögliches Veränderungspotential zur Entwicklung neuer professioneller Performanzen und zu neuem Handlungsspielraum ein. Supervision als Instrument zur Verbesserung ihrer Professionalität zu nutzen scheint ihr Anliegen zu sein.

4 Sie scheint am Telefon einerseits verunsichert, wie Supervision ihr helfen könnte, andererseits aber auch motiviert und interessiert daran (Motivation und Volition), etwas für sich zu verändern. Wir vereinbaren einen ersten Supervisions-Termin.

2.2 Die erste Supervision

5 Frau M ist unsicher, was heute hier von ihr erwartet wird, betont aber, dass sie gern gekommen ist, weil sie Entlastung und Unterstützung zu möglicher Veränderung sucht. Nachdem die organisatorischen Rahmenbedingungen des Supervisions-Settings besprochen sind, erkläre ich, dass wir gemeinsam an den Themen arbeiten werden, die sie in die Supervision einbringt und dass sie zu jeder Zeit Mitgestalterin des Prozesses sein wird. Ausser der Bereitschaft, die sie ja schon bekundet hat, an ihren Themen zu arbeiten brauche sie keine spezielle Vorbereitung. Auch benenne ich hier zu Beginn der Sitzung ausdrücklich meine Verschwiegenheit. Daraufhin wirkt sie etwas entspannter und beginnt zu erzählen.

Konkretisierung des Anliegens der Supervisandin

6 Frau M. beschreibt sich als besonders darauf bedacht, alles gut und richtig zu machen, ihr Bestreben es allen recht zu machen und Konflikten wenn möglich eher aus dem Weg gehen zu wollen. Sie mag ihre Arbeit gerne, ist sehr motiviert, bemüht und genau, die Anforderungen die an sie gestellt werden bestmöglich zu erfüllen.

7 Die Supervisandin berichtet gleich zu Beginn des Supervisionsprozesses, dass sie in bestimmten beruflichen Situationen immer wieder leicht zu weinen beginnt. Frau M möchte dieses Verhaltensmuster ablegen, es stört sie und sie versteht auch das Auftreten des immer wiederkehrenden Musters (vgl. 4.6.4) nicht.

8 Konkret beschreibt Frau M eine Konfliktsituation, in die sie mit einer Kollegin geraten war. Sie erinnert sich gut (vgl. 3.1, 3.3), geht etwas näher auf die damaligen Gegeben-

heiten ein und bezieht auch die Sichtweise und Argumentation der Kollegin in ihre Erzählung mit ein.

Frau M nimmt ihre Kollegin freundlich, kompetent aber manchmal auch dominant und fordernd wahr. In dieser benannten Konfliktsituation fühlt sich die Supervisandin missverstanden und auch persönlich angegriffen, kann das aber in der aktuellen Situation nicht artikulieren. Der Konflikt kann von beiden Kolleginnen zum damaligen Zeitpunkt nicht zufriedenstellend gelöst werden, die causalen Zusammenhänge des Konflikts konnten später von beiden benannt, die emotionalen Komponenten der Konfliktsituation in actu aber nicht bearbeitet werden. Im Nachhinein, als die Kollegin dann wieder gegangen war, zog sich Frau M zurück und begann zu weinen.

8a Die Sprachlosigkeit in der Konfliktsituation lässt eine Überforderungssituation aus einem anderen Kontext vermuten, möglicherweise bestätigt sich hier auch die Annahme, dass es sich um ein Narrativ (vgl. 4.6.4) handelt. Auch wechselt die Supervisandin in Folge aus der Dichte der Erinnerung zu einem weiteren beruflichen Beispiel für ihre – im Arbeitskontext unerwünschte – Berührtheit.

9 Um ihr Anliegen noch zu verdeutlichen, beschreibt die Supervisandin ein zweites Beispiel ihres Problems mit dem klar definierten Ziel, neue Kompetenzen und Handlungsspielräume entwickeln zu wollen.

9a Mit Kompetenzen sind hier Wissen, Verstehensmöglichkeiten, neue auf dieses Wissen gegründete Verhaltensmöglichkeiten, Performanzen (vgl. Petzold 2003a, 469ff, 2009b) gemeint.

10 Sie berichtet von einer Fallbesprechung, in der die Begleitung einer jungen Klientin thematisiert wurde. Diese berühre sie emotional, potentielle weitere Betreuungsschritte schienen damals für Frau M schwer erkennbar und aus ihrer Sicht nicht entsprechend hilfreich konkretisierbar. Sie erinnert sich (vgl. Kapitel 3 und 4), während dieser Besprechung immer wieder mit den Tränen gekämpft zu haben.

Hypothesenbildung und Interpretation

10a Meine Hypothese dass sich die Problemstellungen zwar phänomenologisch ähnlich darstellen, aber unterschiedlicher Genese zuzuordnen sein können, formuliere ich zu diesem Zeitpunkt des Prozesses noch nicht, da ihre Erzählung aus ihrer Sicht noch nicht

ausreichend scheinen um mir ein Verständnis ihrer jeweiligen beruflichen Situation zu vermitteln. Auch dass es sich hier um ein Übertragungsphänomen (vgl. 5.2.3) handeln kann ist anzunehmen, wird von mir aber noch nicht benannt um ihre Erzählung noch nicht zu unterbrechen.

11 Das Ziel, potentielle biographische, psychodynamisch relevante Zusammenhänge zu erkennen (vgl. 4.6, 4.7), dadurch Exzentrizität und damit Entlastung und Neuorientierung (vgl. Neuorientierungsphase IV, 6.1) schaffen zu können benenne ich jedoch und versuche erklärend darüber informed consent (vgl. Leitner 2009) herzustellen.

12 Möglicherweise um ein „Gegengewicht“ zur erlebten und benannten Hilflosigkeit zu setzen und gleichzeitig ihre Ressourcen (vgl. 7.3) und Potentiale in den Vordergrund zu holen beschreibt Frau M, dass sie sich im beruflichen Alltag stabil und den an sie gestellten Aufgaben gut gewachsen fühlt. Sie arbeitet gern in der Einrichtung, ist gut organisiert und fühlt sich im Team gut integriert. Sie betont auch, dass sie Berufs- und Privatleben meist gut trennen kann und dass es ihr – subjektiv betrachtet – zufriedenstellend gelingt abzuschalten wenn sie nach der Arbeit in ihr Privatleben wechselt. Dort wird sie von ihrer Familie zur Unterstützung gebraucht, geschätzt, dadurch fühlt sie sich positiv gefordert (vgl. 8.2).

12a *In Resonanz mit der Supervisorin (vgl. 5.2.4) nehme ich sowohl partielle Unsicherheiten, aber auch Potentiale und Kraft wahr, was für mich den Boden des Vertrauens und Zutrauens in der supervisorischen Beziehung (vgl. 5.2) bestätigt und ein weiteres gemeinsames Arbeiten gut möglich macht.*

13 Die Empfehlung des Leiters der Einrichtung, sich mit dem „Weinen als Reaktion“ in Einzelsupervision auseinander zu setzen versteht Frau M gut und greift das Angebot gerne auf. Sie beschreibt an dieser Stelle nochmals ihre noch vorhandene Unsicherheit das Einzelsupervisions-Setting betreffend, da sie hierzu bis dato noch keine Erfahrungen habe.

13a *Ein motivationaler Aspekt, in Einzelsupervision zu gehen ist möglicherweise auch die Erwartungshaltung des Leiters, der zu entsprechen in das persönliche Muster der Supervisorin passen kann.*

13b Affiliation, Passung (vgl. 5.2.1), Wertschätzung und Vertrauen zwischen Supervisandin und Supervisorin sowie elastische Affiationsqualitäten der Supervisandin sind deutlich erkennbar und gut. Es ist also in dieser supervisorischen Beziehung (vgl. 5.2) von Beginn an gut möglich, in einem zugewandten, konvivialen Klima, aber auch wachsam gegenüber idealisierenden Übertragungsphänomenen, zu ko-respondieren (vgl. 5.1).

14 Um der Supervisandin ein wenig mehr Sicherheit bezüglich des gemeinsamen Einzelsupervisions-Settings zu geben erkläre ich, dass ich im weiteren Verlauf auch verschiedene Hypothesen, Deutungs- und Interpretationsangebote einbringen werde, um mögliche Perspektiven anzubieten, dass es aber immer um ihre subjektive Überprüfung auf der Gefühls- und Vernunftebene gehe, diese Angebote zu bejahen, zu verneinen oder auf ihre persönliche Situation zuzupassen. Ich sichere ihr meine Akzeptanz und Wertschätzung von Gemeinsamkeiten und Andersheiten zu und verweise auf meine prozessorientierte und ko-respondierende Arbeitsweise (vgl. 5.1).

14a Die Erklärungen bezüglich meiner supervisorischen Haltung und Arbeitsweise scheinen der Supervisandin ein wenig mehr Sicherheitsgefühl zu geben, sodass sie sich auf weitere Beschreibungen der Details ihrer Beispiele einlassen kann. Die psychoedukative, auf das Erklären von Zusammenhängen abzielende und Transparenz schaffende Vorgehensweise als „lehrende“ Seite der Supervision ist ein wesentlicher Ansatz der Integrativen Supervision (vgl. 1.1).

15 Auf meine Bitte, die beiden exemplarischen Erlebnisse ein wenig genauer zu beschreiben, setzt Frau M subjektive Prioritäten in der Urgenz ihrer Arbeitskontext-bezogenen Beispiele. Sie berichtet von einer belastenden Situation in der sie selbst und eine Kollegin aus deren jeweiliger Sicht sehr unter Druck waren, einen Arbeitsgang aus ihrem jeweiligen Zuständigkeitsbereich zu erledigen. Die Supervisandin hatte zu diesem Zeitpunkt keine Zeit auf einen dringlichen Wunsch ihrer Kollegin an sie einzugehen und kommentierte auch ein Unverständnis für das aus ihrer Sicht „unnötige“ Anliegen. Daraufhin wurde die Kollegin im Tonfall lauter und gab vehement zu verstehen, dass sie sich von Frau M in Bezug auf ihr Anliegen nicht entsprechend wertgeschätzt und nicht ernst genug genommen fühle. Frau M wiederum fühlte sich dadurch missverstanden und gab klein bei. Kurz darauf zog sie sich dann wie bereits beschrieben zurück und weinte.

In der Reflexion hier im Rahmen der Supervision versteht Frau M. zunächst nicht (vgl. 4.6, 4.7), warum ihr das Verhalten der Kollegin so nahe ging und sie sie in dieser Situation (mal wieder) zum Weinen gebracht hatte.

15a Offenbar ist die Inszenierung des Narrativs (vgl. 4.6.4) distanzierungsfähig und verstellt nicht wie bei einer starken „persistenten oder notorischen Übertragung“ (Petzold 1980g) die Realität.

16 Um Transparenz bezogen auf meine Interventionen und Fragen herzustellen erkläre ich der Supervisandin meine Hypothese, dass es sich hier möglicherweise um Narrative (vgl. 4.6.4), Lebensmuster oder Skripts (vgl. 4.6.3) handelt, die zwar in ihrem beruflichen Kontext prägnant werden, ihre Genese aber auch einem privaten biographischen Lebenskontext zuordenbar sein können.

17 Weitere kurze Erklärungen gebe ich der Supervisandin zum autobiographischen Gedächtnis aus neurobiologischer Sicht (vgl. Kapitel 3), zur Integrativen Theorie des informierten Leibes (vgl. 4.2) und zu phänomenologisch-hermeneutischer Methode (vgl. 7.1).

17a Auch hier wird der auf die Professionalisierung vermittelnde Funktion der Integrativen Supervision (vgl. 1.1) abgezielt. Theoretische Konzepte im arbeits-erlebniskonkreten Kontext zur Verfügung zu haben, erweitert persönliche und professionelle Souveränität (vgl. Petzold 2007a, 226ff).

17b Ein möglicherweise zu bedenkender Aspekt des Rückzugs der Supervisandin im Konfliktgeschehen könnte auch eine Form von Reaktanz (vgl. 5.2.2) auf die Konfliktpartnerin sein. Diese Möglichkeit bedenke ich zwar, benenne sie aber nicht, da diese Fragestellung den Supervisionsprozess vermutlich in eine psychotherapeutische Richtung lenken würde.

18 Meine Hypothese, dass Situationen aus einem anderen Lebenskontext, intrapersonal psychodynamisch diffundieren, veranlasste mich, vorsichtig einige Fragen über ihre Lebensgeschichte zu stellen (vgl. 7.1), wobei ich ihr erkläre, dass das Verstehen (vgl. 4.7) von lebensgeschichtlichen Zusammenhängen grössere Handlungsfreiheiten ermöglicht.

19 Frau M erinnert sich (vgl. Kapitel 3 und 4), dass sie eine glückliche Kindheit hatte, und mit einer Mischung aus Zuversicht und Vertrauen früh heiratete und dann einige Jahre mit ihrem Mann und ihren Kindern lebte. Diese Ehe wurde beendet nachdem sie eine Entwicklung nahm, die sie selbst aus heutiger Sicht kaum nachvollziehen kann. Sie benennt kurz verschiedene Erlebnisse aus dieser für sie belastenden und schwierigen Lebensphase (vgl. Kapitel 3 und 4).

19a Die belastend erlebten Situationen sind zumindest teilweise bewusstseinsfähig und distanzierungsfähig. Die Supervisandin vermittelt hier im supervisorischen Kontext zwar aktuelle Betroffenheit als Aus- oder Nebenwirkung der damaligen Erlebnisse, im supervisorischen Prozess berichtet sie über die Ereignisse durchaus distanziert und ohne hier und jetzt emotional davon überwältigt zu werden. Daher sehe ich mich zu diesem Zeitpunkt nicht veranlasst, eine psychotherapeutisch begleitete Aufarbeitung ihrer Erfahrungen zu empfehlen.

20 An das Gefühl, sich in Konfliktsituationen nicht angemessen ausdrücken und zur Wehr setzen zu können und dass ihr dann in der Hilflosigkeit und Wut nur das Weinen als Reaktion blieb, erinnert sie sich deutlich (vgl. Kapitel 3 und 4). Es waren damals intensive und teilweise sehr belastende Zeiten, aufgrund derer sie sich entschied den weiteren Weg allein mit ihren Kindern zu gehen.

20a Die Erinnerung an diese Zeit, die Lebensumstände und den damaligen Lebenskontext wurde in der Supervision, auch verbunden mit unangenehmen Emotionen (vgl. Kapitel 3 und 4) prägnant.

21 Supervision von Psychotherapie (prozessbezogen) transparent für die Supervisandin zu differenzieren beschreibe ich anhand der Tiefungsebenen aus dem Konzept der Integrativen Therapie (vgl. 7.2) und erkläre, daher hier keine weiterführenden Fragen diese Lebensphase betreffend zu stellen. Dies kann Frau M gut annehmen, den lebensgeschichtlichen Bezug zu ihrer beruflichen Problematik herzustellen ist ihr ebenfalls wichtig.

21a Offenbar ist das Erinnern an die lebensgeschichtlichen Bezüge der Vergangenheit (vgl. Kapitel 3 und 4) – aus momentaner Sicht der Supervisandin und der Supervisorin und auch für dieses Supervisions-Setting – in ausreichendem Masse geschehen (vgl.

Initialphase 6.1). Frau M schätzt den supervisorischen Rahmen den ich durch meine Erklärungen benenne und ist gleichzeitig bemüht, den zukunftsorientierten Aspekt (vgl. Neuorientierungsphase IV, 6.1) ihrer eingangs benannten Problematik wieder herzustellen. Derzeit scheinen aber die prozessual erarbeiteten Facetten der Problematik für die Supervisandin noch nicht zufriedenstellend synergetisch konnektivierbar zu sein (vgl. Aktions- und Integrationsphase 6.1) und Mentalisierungsprozesse (vgl. 7.4) noch unzureichend deutlich zu sein.

22 Frau M wendet sich der zweiten bereits kurz von ihr benannte Schwierigkeit zu und beginnt ihr Erlebnis zu schildern. Die Klientin, deren weiteres Betreuungskonzept zu erarbeiten ihr in der Besprechung so schwer gefallen war, erinnere sie irgendwie an ihre eigene Tochter (vgl. 4.6). Selbst hier in der Supervision kämpft sie beim Erzählen über die Klientin mit den Tränen und versucht das Weinen mühsam abzuwehren.

22a Hier liegt offenbar eine Übertragungssituation (vgl. 5.2.3) vor. Zu einem späteren Zeitpunkt im Prozess (Absatz 33) wird diese Übertragungssituation von mir benannt.

23 In empathischer Resonanz (vgl. 5.2.4) benenne ich zwar ihre spürbare emotionale Betroffenheit, vermeide aber bewusst, die Supervisandin in eine weitere Tiefungsebene (vgl. 7.2) zu begleiten. Bezugnehmend auf diesen Supervisionsprozess und psychoedukativ intervenierend mache ich die Präsenz und Prägnanz der lebensgeschichtlichen, biographischen Zusammenhänge und deren Emergenzen in beruflichen Trigger-Situationen (alte Szenen betreffend) deutlich.

24 Wie schon bei der zuvor geschilderten problematischen beruflichen Situation erwähnt Frau M auch jetzt sofort ein „Gegengewicht“ zu den Schwierigkeiten und benennt deutlich ihre berufliche Kompetenz, ihre Kraft und Potentiale und ihre Coping- und Creating-strategien. Eigentlich – sagt sie verwundert über sich selbst –, kann sie sich den KlientInnen gegenüber meist gut und adäquat distanzieren, auch betont sie ausdrücklich, dass sie nach der Arbeit meist gut abschalten und sich ganz ihrer Familie widmen kann, ohne belastende Problematiken, Themen und Fragestellungen aus dem Arbeitskontext mit nach Hause zu nehmen.

24a Das Thema Distanzierung des beruflichen zum privaten Kontext scheint in der

Einrichtung bewusst und thematisiert worden zu sein, daher sehe ich an dieser Stelle keine Veranlassung, den Prozess ausführlicher in diese prinzipiellere Richtung zu lenken.

24b Deutlich werden hier persönliche biographische Potentiale (vgl. 1.2.6) und Stärken, die der Supervisandin bewusst und gut zugänglich sind und zur persönlichen Souveränität (Petzold 2007a, 226ff) beitragen.

25 Ihre Distanzierungsfähigkeit bestärke ich anerkennend und betone deren Wichtigkeit einerseits in ihrem speziellen Fall, aber auch im Allgemeinen für die Arbeit mit Menschen im psychosozialen Feld (vgl. 7.3).

26 Aufbauend auf das Wissen um diese intra- und interpersonalen Kompetenzen der Supervisandin versuche ich gemeinsam mit ihr die biographischen Zusammenhänge noch besser zu erkennen und zu verstehen (vgl. 4.6), um deren Phänomenologie im Arbeitskontext dann deutlicher zu- bzw. einordnen und unter anderem im Sinne von Mentalisierungsprozessen (vgl. 7.4) veränderbar machen zu können. Diesen Hintergrund für meine Intervention – einen weiteren Exkurs in ihre Biographie einzuleiten – erkläre ich Frau M.

27 Auf mein Nachfragen erzählt Frau M von ihrer mittlerweile erwachsenen Tochter die ebenfalls einen schweren Weg und ebenso wie sie selbst, allein mit ihren Kindern geht. Sie deutet Wiederholungen der Generationen nach ihr an mit nicht minder dramatische Erlebnissen.

27a Wiederum in der Aktionsphase (vgl. 6.1) berichtet die Supervisandin über sehr schwierige Erlebnisse und Lebensthemen in ihrer Biographie die viel Übertragungs- und Gegenübertragungspotential (vgl. 5.2.3, 5.2.4) in sich tragen. Diese abgespeicherten Szenen (vgl. 4) werden vermutlich durch die Präsenz und das Verhalten dieser speziellen Klientin zumindest partiell getriggert.

Da die Lebensgeschichte der Klientin in dieser Supervision nicht näher beleuchtet wurde, kann dies nur eine Vermutung sein. Näher auf den Prozess Klientin/Supervisandin einzugehen wäre unter anderem in der KlientInnen/PatientInnen Variable ein eigener supervisorischer Zugang im „Dynamic Systems Approach to Supervision“ (Petzold 2007a, 33ff), hierauf wird aufgrund der zeitlichen Möglichkeiten in Bezug auf das eingegrenzte Anliegen der Supervisandin an diesen Supervisionsprozess nicht näher eingegangen.

28 Frau M bemüht sich so gut wie möglich, ihrer Tochter und den Enkelkindern zur Seite zu stehen. Sie haben eine gute Beziehung zueinander, aber manchmal überschwemmt sie Hilflosigkeit, dann wenn Problematiken besonders schwer lösbar scheinen und/oder wenn sie an Grenzen ihrer Möglichkeiten stösst, die eigene Familie zu unterstützen.

28a Aufgrund der vorhandenen Exzentrizität (vgl. Ebene II, 6.3) besteht hier die Möglichkeit, der Supervisandin weiterführende psychotherapeutische Begleitung zu empfehlen.

29 Angesichts dieser von ihr benannten Belastungssituationen betone ich wiederholt die Bedeutung, sich der eigenen Bewältigungsstrategien bewusst zu sein, spreche aber auch die Möglichkeit an, sich bei intensiverer Aufarbeitung mancher durchaus gut konkretisierbarer schwieriger Erfahrungen psychotherapeutisch begleiten zu lassen. Dass starke Strategien gegen Überforderungsmuster ohne differenziert und reflektiert zu werden auch gegenteilige und unerwünschte Langzeiteffekte beinhalten oder entwickeln können, beschreibe ich in kurzen Ausführungen.

29a Da sich Supervision auch in keinem Fall in biographiebezogene Aufarbeitung von Lebenskrisen bewegen soll und psychotherapeutische Begleitung als weiterführender Support zur Biographieerarbeitung (vgl. 1.2.5) angesprochen wurde, stelle ich hier die Weichen im Supervisionsprozess in Richtung funktionaler Copingstrategien der Supervisandin.

29b Diese Überflutungserfahrungen gekoppelt mit dem Gefühl von Hilflosigkeit bedürfen guter funktionaler Copingstrategien, die die Supervisandin offensichtlich grösstenteils für sich entwickeln konnte, die ihr aber in manchen – Hilflosigkeitsgefühle evozierenden – beruflichen Situationen (und auf den beruflichen Kontext beziehen wir uns hier) nicht gut zugänglich sind (vgl. Ebene III, 6.3). Einen Link zu ihren Copingstrategien (vgl. 7.3) herzustellen intendiere ich durch folgende Rückmeldung an sie:

30 Ich spreche Frau M meine Anerkennung für ihre Kraft aus, diesen ihren Lebensweg trotz aller Schwierigkeiten so gut zu managen. Dies bedarf besonderer Kraft und Stärke, guter Copingstrategien, Fähigkeiten die sie sich offensichtlich erarbeitet hat, bzw. die ihr intra- und/oder interpersonal zur Verfügung stehen und die auch ihre Identität (vgl. 8) mit ausmachen.

31 An dieser Stelle betont Frau M die Wichtigkeit und die gute Beziehung die sie zu ihrer Familie hat, auch im Sinne ihrer bedeutsamsten Kraft-Ressource (vgl. 7.3).

31a *Welche Copingstrategien das aus ihrer Sicht sind, benennt sie selbst ausschliesslich im Familienzusammenhalt. Konkret wird aber eine ihrer funktionalen Copingstrategien zu einem späteren Zeitpunkt im Supervisionsprozess (Absatz 49) noch verstärkt.*

32 Ich formuliere vermutend – und bekomme dies auch von ihr bestätigt –, dass ihre berufliche Tätigkeit, die Begleitung von Menschen in schwierigen Lebenssituationen zwar einerseits gewisser Kraft bedarf, sie andererseits aber auch bereit ist, hier viel Kraft zu investieren und sie ihre unter anderem biographisch erklärbaren Kompetenzen (Empathie, Support von Mitmenschen, Krisenerfahrungen, Copingstrategien u.v.m.) im psychosozialen Arbeitsfeld gut einbringen kann, Sinn aus ihrer beruflichen Tätigkeit bezieht und dies von ihr wiederum positiv und kraftgebend erlebt wird (vgl. 7.3). Ihr berufliches Identitätsgefühl (vgl. 8.3.1) spreche ich an und benenne ausdrücklich ihre offensichtliche Bereitschaft, persönliche und berufliche Kompetenzen die sie in einem anderen Berufsfeld erworben hat, jetzt im psychosozialen Feld einzubringen. Ihre Berufsbiographie (vgl. 8.3.2) stellt keinen linearen Verlauf dar, was unter anderem Flexibilität, persönliche Ressourcen (vgl. 7.3) und Potentiale vermuten lässt. Diese Vermutung wird von der Supervisandin bestätigt, die Möglichkeit auf persönliche Potentiale zurückgreifen zu können ist ihr bewusst.

32a *Mit dieser erklärenden Intervention ziehe ich wiederum ihren beruflichen Kontext heran um deutlich den Supervisionsbezug von psychotherapeutischem Zugang abzugrenzen und Mentalisierungsprozesse (vgl. 7.4) zu unterstützen. Einige der Fragestellungen unter (9.1) könnten hier weiterführende Erkenntnisse zur „Bedeutung von Biographie in der Integrativen Supervision“ geben, wurden aber aufgrund des begrenzten Zeitrahmens und der konkreten Fragestellungen der Supervisandin an diesen Supervisionsprozess nicht näher einbezogen.*

33 Nochmals Bezug nehmend auf ihr erstes Beispiel erkläre ich der Supervisandin die Möglichkeit, ihre Reaktion auf die Konfliktsituation im beruflichen Kontext im Sinne einer Übertragungssituation (vgl. 5.2.3) zu sehen. Da Übertragungsphänomene in der Einrichtung offenbar fallweise thematisiert werden, kann Frau M diese Interpretation zu diesem Zeitpunkt auch gut verstehen und annehmen.

33a Dass es sich bei der Problematik der Supervisorin um Übertragungsphänomene (vgl. 5.2.3) handeln kann, war möglicherweise auch dem Leiter der Einrichtung bewusst und eventuell ein Beweggrund, mich Frau M als Supervisorin mit psychotherapeutischem Wissen im Hintergrund zu empfehlen.

34 Dennoch, erkläre ich, ist es wichtig sich der aus anderweitigem Kontext und Kontinuum biographisch verorteten Szenen (vgl. 4.6.2) – die im beruflichen Kontext evoziert werden – bewusst zu sein (vgl. 4.6). Nur wenn das Wissen über mögliche Zusammenhänge besteht (vgl. 4.6), können mittels dem autobiographischen Gedächtnis (vgl. Kapitel 3 und 4) Erkenntnisse gewonnen werden über Diffundierungen und Verknüpfungen die sich dysfunktional im Arbeitskontext auswirken.

34a In dieser ersten Sitzung arbeiten wir unter anderem daran, mögliche unbewusste Narrative (vgl. 4.6.4) verortet in ihrer Biographie (vgl. 1.2) einerseits und konfrontativen Situationen im beruflichen Kontext andererseits zu erforschen, zu definieren, mögliche Verknüpfungen und Diffundierungen zu erkennen (vgl. 4.7) um dann auch durch Mentalisierungsprozesse (vgl. 7.4) zu lernen (vgl. 3.6), diese wieder zu entkoppeln.

34b Wahrnehmen, erkennen, (vgl. 4.6, 4.7, 6.2) überprüfen der Relevanz und Kontextzugehörigkeit vom aktuellen Erleben in der beruflichen Situation, diese dann dem jeweiligen lebensgeschichtlichen Kontext im Kontinuum zuzuordnen und dadurch persönliche Souveränität in aktuellen Situationen fördern oder erlangen zu können, das Berufsidentitätsgefühl (vgl. 8.3) zu stärken, ist Hintergrund der Intervention biographisch zu recherchieren (vgl. 1.2.5).

35 Ich erkläre der Supervisorin die Plastizität, aber auch die hohe Stabilität von Narrativen (vgl. 4.6.4), die jedoch über spezifische Lernvorgänge (vgl. 3.6) und Mentalisierungsprozesse (vgl. 7.4) verändert werden können, und weise auf die Möglichkeit hin, sich dieser Thematik in einem anderen Rahmen (bei einer Psychotherapeutin/einem Psychotherapeuten) zuzuwenden.

Das Ziel, hier im supervisorischen Setting durch Wahrnehmen, Erfassen, Verstehen, Erklären (vgl. 4.6, 6.2) Klarheit und (beruflichen) Handlungsspielraum zu gewinnen und nicht von Emotionen einer anderen, vergangenen Zeit (Kontinuum) und einem anderen (privaten) Kontext zugehörigen Situation überflutet zu werden besprechen wir.

Die notwendige Achtsamkeit und differenzierte Selbstwahrnehmung um mögliche

Übertragungsphänomene frühzeitig zu erkennen und diese dann reflektierbar und bearbeitbar zu machen benenne ich nochmals. Auch lege ich meine Resonanz (vgl. 5.2.4) offen und beziehe mich auf (Abs. 22) ihren schwierigen aber auch kraftvollen und problemlösungsorientierten privaten und beruflichen Werdegang.

36 Diese Einheit abschliessend bitte ich die Supervisandin den möglichen Transfer der Erfahrungen aus dieser Supervisionseinheit in ihre berufliche Praxis zu benennen.

Frau M ist am Ende der Doppeleinheit überrascht über ihre neu erworbenen Erkenntnisse, kann aber die Konnektivierungen zwischen belastenden Situationen im Arbeitskontext und der eigenen Lebensgeschichte gut herstellen. Wenngleich erstaunt über diese biographisch interpretierende mehrperspektivische Sicht (vgl. 6.3) ihrer Problematik ist sie auch erfreut über die Aussicht auf Veränderungsmöglichkeiten (vgl. Neuorientierungsphase IV , 6.1; 7.4), weiss aber zu diesem Zeitpunkt nicht, wie ihr Transferschritte in konkrete professionelle Situationen gelingen werden.

37 Am Schluss dieser Supervisionssitzung ist ihre etwas gestärkte Selbstsicherheit („Selbstwert“ vgl. Keller, Petzold 2007), ihre erweiterte persönliche Souveränität (vgl. Petzold 2007a, 226ff) bezogen auf ihr berufliches Selbstbewusstsein, ihre berufliche Identität (vgl. 8.3) sicht- und spürbar (vgl. Integrationsphase III, 6.1). Wissend, dass es sich für sie um einen persönlichen Lernprozess und um Mentalisierungsprozesse (vgl. 7.4) handelt, geht sie zuversichtlich und entspannt aus der Supervision. Wir sprechen beide unser Interesse aus, zu erfahren wie sie sich in Zukunft in vergleichbaren Situationen erleben und verhalten wird (vgl. Neuorientierungsphase IV, 6.1).

37a Prozessual diagnostisch betrachtet kann von stabilisierenden und stützenden intrapersonalen Ressourcen und Potentialen ausgegangen werden, die der Supervisandin – unterstützt durch Ressourcenarbeit (vgl. 7.3) – gut zugänglich sind. Die Möglichkeit mit lebensgeschichtlichen Themen die beruflich prägnant, aber subjektiv von der Supervisandin nicht berufsbezogen adäquat erlebt werden in einem anderen Setting psychotherapeutisch zu arbeiten empfehle ich zu diesem Zeitpunkt nicht nochmals, da die Supervisandin ihre private Situation nicht expansiv in den Supervisionsprozess eingebracht hat. Die lebensgeschichtlichen Erzählungen wurden aufgrund der supervisorischen Interventionen (vgl. Kapitel 7) thematisiert, was die Schlussfolgerung zulässt dass das subjektive Empfinden zu – biographisch rückblickend als schwierig betrachteten – Lebenserfah-

rungen grösstenteils zufriedenstellend verarbeitet wurde (vgl. 6.2).

Zwei Wochen später

2.3 Die zweite Supervision

38 In der zweiten Sitzung berichtet Frau M gleich zu Beginn, dass eine ihr gut vertraute Kollegin eine Veränderung bei ihr bemerkt hätte, sie wirke irgendwie entspannter (Fremdwahrnehmung). Ihr selbst sei auch aufgefallen, dass sie sich insgesamt wohler fühle (Selbstwahrnehmung), jedoch habe noch keine „Probe auf's Exempel“ stattgefunden, anhand derer sie hätte überprüfen können, ob sich in konfrontativen oder schwierigen beruflichen Situationen etwas an ihrem Verhaltensmuster verändert habe.

38a *Hier benennt die Supervisandin, dass Verständnis für die Notwendigkeit besteht, aus der Erinnerung (vgl. Kapitel 3 und 4) an Situationen aus der Vergangenheit in den Prozess zu gehen, und durch Mentalisierungsprozesse (vgl. 7.4) neues Verhalten in der Gegenwart zu lernen (vgl. 3.6).*

39 Nach kurzer Zusammenfassung der letzten Supervision beziehen wir uns gleich auf die ihr vertraute – durch Schlüsselreize getriggerte – Reaktion, das Weinen. Einerseits, erkläre ich der Supervisandin, sollen ihre Beispiele ein wenig detaillierter betrachtet, andererseits wenn möglich von den exemplarischen Situationen auf prinzipiellere Zusammenhänge geschlossen werden (vgl. 7.1).

39a *Im inzwischen vertrauteren Setting der Einzelsupervision und dem verstärkten Vertrauen in die supervisorische Beziehung (Edlhaime-Hrubec 2006) können wir in dieser zweiten Sitzung wiederum von der Initialphase (vgl. 6.1) in die Aktions-, die Integrations- und die Neuorientierungsphase gelangen.*

40 Zunächst erklärt Frau M, dass sie nicht direkt in der belastenden Situation weint, sondern diese noch durchhält, dem ansteigenden Druck der Tränen versucht bestmöglich standzuhalten, sich dann aber eine Rückzugsmöglichkeit sucht, in der sie das Weinen zulassen kann. Sogleich fühlt sie sich dann einem raschen „Anschwellen“ des Drucks, weinen zu müssen, ausgeliefert (vgl. 4.6.1). Einmal in den „Sog des Weinens“ geraten, scheint der Ablauf für sie nicht mehr kontrollierbar zu sein. Die Dynamik, dass sie glaubt Kontrolle (vgl. Eichert, Petzold 2003) über ihre Tränen zu verlieren, den Ablauf nicht mehr stoppen zu können, verläuft – subjektiv gesehen – sehr schnell.

40a Der locus of control ist für sie in dem Moment nicht mehr spürbar zur Verfügung, ihre persönliche Souveränität (vgl. Petzold 2007a, 226ff) fragil.

41 Mit der etwas detaillierteren Beschreibung ihres Leib-Erlebens (vgl. 4.2.4) werden der Supervisandin neue Aspekte ihrer emotionalen Dynamik zugänglich und deutlich (vgl. 4.6; 6.1). Um diese für sie nutzbar im Sinne zukünftiger Gelassenheits-Response auf Trigger, die vergangenheitsgesättigte Muster auslösen zu machen, betone ich die Wichtigkeit im Sinne von Mentalisierungsprozessen (vgl. 7.4), eigene dysfunktionale Muster frühzeitig zu erkennen um diese nicht weiter zu verstärken, sondern veränderbar zu machen.

42 An dieser Stelle gehe ich nicht weiter auf die Inhalte der Muster ein, sondern beschränke mich wiederum auf ein Aufmerksam-machen auf intrapersonale Dynamiken und Muster und einen achtsamen Umgang mit alten Szenen.

43 Auch vermittele ich der Supervisandin, dass Verhaltensmuster nicht prinzipiell negativ zu sehen sind, sondern dass sie lebensgeschichtlich betrachtet Sinn machen. Bezugnehmend auf das autobiographische Gedächtnis (vgl. Kapitel 3 und 4), insbesondere die Abspeicherungsprozesse (vgl. 4) und den informierten Leib (vgl. 4.2) sind sie im Kontext der jeweiligen Erlebnisse in der Vergangenheit (möglicherweise) als Copingstrategien entwickelt worden.

44 Durch tiefes Durchatmen oder eine bewusst ausgeführte Bewegung z.B. Dehnen unterstützt kann eine Unterbrechung des alten Musters, damit Mentalisierungsprozesse (vgl. 7.4) und ein Umlernen (vgl. 3.6; Sieper, Petzold 2002) zu einer Verhaltensänderung eingeleitet werden, erkläre ich der Supervisandin. Weiters bitte ich sie – um ihren Lernprozess zu unterstützen – einige tiefe Atemzüge, verbunden mit dem bewussten Trennen der „alten Szenen“ und der „beruflichen Szene“, jetzt hier auszuführen.

44a Um in zukünftigen vergleichbaren Situationen mehr Gelassenheit herstellen zu können und den anschwellenden Tränen-Druck zu coupiere vermittele ich der Supervisandin durch die bewusste Atmung und Dehnung eine Technik, die sie dabei unterstützen kann, das dysfunktional erlebte Muster möglichst zu unterbrechen und hierzu neue (Coping-) Strategien zu entwickeln.

44b Auch schafft die Reflexion darüber im supervisorischen Rahmen die Möglichkeit Mentalisierungsprozesse (vgl. 7.4), emotionale Distanzierung, Exzentrizität (vgl. 6.3) und dadurch differenziertere Betrachtungsmöglichkeiten ihrer alten Szenen (vgl. 4.6.2) zu entwickeln.

44c Der Versuch einer ganzheitlichen Wahrnehmung und mehrperspektivischen Sicht (vgl. 6.3) auf die pluriforme Realität durch „leibliches Erleben“, „atmosphärisches Erfassen“, „szenisches Verstehen“ (vgl. 4.6, 4.7) beinhaltet immer auch unbewusste Wirklichkeiten. Zur Erschliessung von Wirklichkeiten braucht es immer auch den „Blick des Anderen“, der das zu sehen vermag, was das eigene punctum caecum verstellt (vgl. Petzold 2007a, 108).

45 Die Wahrnehmungen und Perspektiven der Supervisorin im Supervisionsprozess transparent zu machen ermöglicht es der Supervisandin diese zu überprüfen, neue Erkenntnisse zu gewinnen (vgl. 6.2) und die für sie relevanten und subjektiv „richtig“ empfundenen Aspekte im Sinne von Mentalisierungsprozessen (vgl. 7.4) aufzugreifen. Durch die Konnektivierung dieser Erfahrungen mit den Erkenntnissen der letzten Supervision kann Frau M sich vorstellen, zu einem frühen Zeitpunkt der intrapersonalen dysfunktionalen Psychodynamik in das ihr bereits vertraute aber unerwünschte und bisher als unkontrollierbar erlebte Reaktionsmuster zu intervenieren.

Zu versuchen, sich die autobiographischen Diffundierungen deutlich zu machen, somit den jetzigen Auslöser von der damaligen Szene zu differenzieren und die relevanten Situationen von dem bewusst gemachten biographischen Hintergrund zu trennen, erscheint ihr nachvollziehbar. Ein neuer Umgang scheint ihr erlernbar (vgl. 7.4) zu sein und wird – durch Übung und ihr Interesse Neues auszuprobieren – zu einem Experiment, das für sie Sinn macht (vgl. 3.6.1).

46 Ob Trauer- und Trostarbeit (Petzold 2008e) hinlänglich geleistet werden konnten, wäre möglicherweise wiederum ein Thema für psychotherapeutische Begleitung merke ich an, ohne hier näher darauf einzugehen.

47 Frau M benennt daraufhin ihr damaliges Gefühl von Hilflosigkeit, betont aber gleichzeitig in ihrem Leben heute ganz anders da zu stehen (vgl. 3.3; 3.4; 6.3). Ihre Erfahrungen von damals sieht sie distanzierter und ist sich bewusst, schon viel an Aufarbeitung geleistet (vgl. 4.4) und ihr Identitätsgefühl (vgl. 8.1) gestärkt zu haben.

Damals war sie emotional direkt betroffen, heute handelt es sich um Erfahrungen die im szenischen Gedächtnis (vgl. 4.5) abgespeichert (vgl. 3.5; 4), im beruflichen Kontext aber evoziert wurden. Darüber, diese beruflichen Szenen (vgl. 4.3) unter Einbeziehung ihrer Erfahrungen als Ressource (vgl. 7.3) möglichst zu trennen (vgl. 7.4) von ihrer damaligen Betroffenheit (vgl. 4.1; 4.6.2), stellen wir nochmals informed consent her. Frau M stellt nun wiederum den Bezug zu ihrer beruflichen Identität (vgl. 8.3) und ihrem Selbstverständnis her indem sie erklärt, dass sie sich auch weiterhin ihren KlientInnen empathisch zuwenden und ihre Berührbarkeit erhalten möchte.

47a Die Supervisandin benennt hier bereits, biographisch verortete Erfahrungen als Ressource erkennen zu können und bestätigt deren Bezug zu ihrer Arbeit mit KlientInnen. Hier finden für den Supervisionsprozess relevante Mentalisierungsprozesse (vgl. 7.4) statt.

48 Frau M. hat in ihrem Leben schon viel Schweres erlebt, ist aber im selbstreflexiven Rückblick (vgl. 6.3) daran gewachsen, hat an Kraft gewonnen und benennt dies hier auch (vgl. 3.3.3; 4.4; 8.1) ausdrücklich.

48a Interventionen hier eher einer weiteren Tiefungsebene (vgl. 7.2) gemäss (psychotherapeutisch) zu setzen würde nicht einem supervisorischen Rahmen entsprechen. An dieser Stelle Ressourcenarbeit (vgl. 7.3) einzuleiten war supervisionsmethodisch angebracht und einerseits supportiv, andererseits ihre biographischen Bezüge in die Arbeitssituation integrierend (vgl. Integrationsphase III, 6.1).

49 Auf meine Frage, was ihr auf ihrem manchmal schweren Weg geholfen hat, Krisen und schwere Zeiten zu bewältigen, fällt ihr spontan ein persönliches Motto ein, das sie schon lange begleitet, das Teil ihrer Identität (vgl. 8.1) ist und das uns auch ihre Potentiale deutlich macht. „Wenn ich ein Ziel habe, dann kann ich auch den Weg dorthin finden“ lautet der Satz, der ihr schon viel Selbst-Support gegeben hat. Gleichzeitig wird durch ihn auch ausgedrückt, wie sehr die Supervisandin auf sich selbst gestellt, tapfer und lösungsorientiert ihren Weg geht. Ich spreche dies an, Frau M erzählt daraufhin, dass sie stets von ihren Eltern so gut diese konnten begleitet und unterstützt wurde und sie ihnen dafür sehr dankbar ist.

49a Die Supervisandin bietet hier kreatives Potential zur Generierung von Zuversicht, Kraft und persönlicher Souveränität an, das ich – bezogen auf Ressourcenarbeit (vgl. 7.3) und

unterstützende Mentalisierungsprozesse (vgl. 7.4) – aufgreife. Diese biographischen Potentiale (vgl. 1.2.6) sind der Supervisandin gut zugänglich und im zugewandten „konvivialen Klima“ (vgl. Petzold 2007a, 397) kann in der intersubjektiven Beziehung zwischen Supervisandin und Supervisorin unter anderem auch Stressminderung geschehen.

50 Ich lasse sie dieses, ihr Motto „Wenn ich ein Ziel habe, dann kann ich auch den Weg dorthin finden“ auf ein Flipchart schreiben und auch aussprechen und verknüpfe es dann gedanklich – im Sinne von Mentalisierungsprozesse (vgl. 7.4) unterstützenden Interventionen – mit ihrem persönlichen Ziel, nicht so leicht weinen zu wollen. Diese Idee gefällt ihr gut in Verbindung mit der neu entwickelten Strategie, ihre „Muster“ früh wahrnehmen zu wollen und zu versuchen, frühere Erfahrungen von heutigen Situationen zu „entkoppeln“. Vergangenheit und Gegenwart in ihrer Differenz im Prozess zu erkennen, mit einem anderen Regulationsmuster (vgl. 4.1) reagieren zu lernen und dadurch eine neue Performanz (vgl. Neuorientierungsphase IV, 6.1) in ihr Repertoire zu bekommen ist definiertes Anliegen der Supervisandin (und der Supervisorin).

51 Mit diesem persönlichen Konzept gewinnt sie ein wenig mehr (Selbst-) Sicherheit und wagt sich auch ohne mein Nachfragen noch ein wenig weiter „nach innen“. Ihr fällt ein, dass sie im Herannahen der Tränen einen Knödel im Hals spürt, der für sie unbeeinflussbar scheint (vgl. 4.2; 4.3; 4.6.1) und unweigerlich zu Tränen, zum Weinen führt. Wir gehen ein wenig auf den Knödel ein, sie beschreibt kurz, wo sie ihn spürt und wie sie sich fühlt wenn er auftaucht.

52 Einerseits bringe ich den Aspekt des Weinens als mögliches Ventil ein. Andererseits stellt sich bei differenzierterer Betrachtung des Globus-Gefühls heraus, dass es sich bei dessen emotionaler Beteiligung nicht nur um Hilflosigkeit und Traurigkeit handelt, sondern dass auch Wut einen Anteil dieser Empfindung im Hals ausmacht (vgl. 4.2).

53 In einem kurzen Exkurs in psychosomatische Zusammenhänge von Körper (vgl. 4.2.1), Seele (vgl. 4.2.2), Geist (vgl. 4.2.3) und dem integrativen Konzept vom Leib (vgl. 4.2.4) versuche ich Interpretationsmöglichkeiten herzustellen, gehe aber wie zuvor nicht näher auf ihre Empfindungen ein, um die 3. Tiefungsebene (vgl. 7.2) nicht zum Inhalt der Supervision werden zu lassen. Die Möglichkeit, hier wiederum mit psychotherapeutischer Begleitung weiter zu tiefen erwähne ich.

Durch die Verknüpfung der zuvor erkannten und benannten intrapersonalen Dynamiken mit dem psychosomatischen Verständnis entsteht für die Supervisandin Sinn, eine weitere Vertiefung der Thematik scheint für Frau M aber derzeit nicht relevant.

Dennoch wird das Erkennen von Hintergrundszenen und das Erfassen (vgl. 4.6) der körperlichen Reaktionen auf die „äusseren Szenen“ (vgl. 6.2) – gleichsam als psychophysiologische Resonanz oder „innere Szene“ – um daraus Handlungsstrategien für ähnliche Konstellationen in der eigenen Arbeit zu beziehen, von der Supervisandin hier und jetzt hilfreich erlebt.

54 Auf meine Frage wie sie mit ihrem Ärger, ihrer Wut und auch dem/der ihrer KlientInnen umgeht, ist sie sehr klar. Es sei kein prinzipiell problematisches Thema für sie, es gelinge ihr meist – subjektiv betrachtet – ganz gut, angemessen damit umzugehen. Dass auch Wut einen Teil des Globus-Gefühls ausmacht war für sie ganz neu, diese Erkenntnis schien ihr aber sinnvoll und hilfreich (vgl. 7.4).

54a *Das Thema Wut und Ärger näher auszuloten wäre eine Möglichkeit im Prozess gewesen, hätte aber wiederum den supervisorischen (thematischen) Rahmen dieser zweiten Sitzung gesprengt. Ich habe es daher bewusst vermieden, diesen Themenkomplex weiter zu öffnen.*

55 Durch diese Reflexion, das Benennen und Erleben der emotionalen Beteiligung, die ihren alten Bildern und Szenen (vgl. 4.6.2) zuzuordnen sind, (vgl. 7.2) wurden sowohl Mentalisierungsprozesse (vgl. 7.4) relevant, als auch der Zugang zum Locus of control für sie spürbar und ihre persönliche Souveränität (vgl. Petzold 2007a, 226ff) gestärkt.

55a *Wer ein gutes Selbstwertgefühl hat, verfügt auch über einen internalen „locus of control“ (Sagan 1987, 187), gewinnt Willenskraft, Souveränität und Exzentrizität (Petzold 2007a, 283).*

56 Mit ihrem ganz spezifischen persönlichen Experiment „im Gepäck“ und ihrem deutlichen Motto, das ihr biographisches Potential (vgl. 1.2.6) – aus ihrem persönlichen Ressourcenreservoir bewusst gemacht – im beruflichen Kontext eingesetzt werden kann (vgl. Neuorientierungsphase IV, 6.1) und ihre persönliche Souveränität gestärkt hat, geht sie aus der zweiten Supervisions-Sitzung und möchte den dritten bewilligten Termin gerne wahrnehmen.

Fünf Wochen später

2.4 Die dritte Supervision

57 Frau M bedankt sich gleich zu Beginn der Supervision, dass sie sich mit viel Vertrauen an mich wenden konnte (vgl. 5.2) und dass sie nicht erwartet hatte, dass ihre private Lebensgeschichte mit ihrer beschriebenen Problematik im Arbeitskontext zu tun haben könnte. Mittlerweile hat sie durch die bewusstere Wahrnehmung von speziellen Trigger-Situationen und sich zu einem frühen Zeitpunkt im Ablauf des Musters auf ihren Ressourcen-Satz besinnend einen Weg gefunden (vgl. 7.4), sich in den bisher als schwierig empfundenen beruflichen Situationen innerlich besser zu distanzieren und somit emotional stabiler bleiben zu können. Einen Grossteil der Sitzung verbringen wir damit, dies nochmals zu reflektieren und zu stabilisieren. Gleichzeitig hat Frau M erkannt, dass eine besondere Berührbarkeit und Emotionalität ihr eigen ist, die sie an sich wertschätzt und die charakteristisch für sie ist (vgl. 8.1). Diese möchte sie nicht missen, sie kann sie gut akzeptieren und positiv in ihre berufliche Identität (vgl. 8.3) integrieren.

58 Ich bestärke sie in ihrer Differenziertheit wertschätzend und greife diese Berührbarkeit und Emotionalität derer sie sich bewusst ist auf und ordne sie als Potential ihrer Empathiefähigkeit in der Begleitung von Menschen in schwierigen Lebenssituationen zu.

58a *Durch die Bestärkung der Potentiale (vgl. 7.3) und Mentalisierungsprozesse (vgl. 7.4) können neue Szenen positiv verstärkt und gut verinnerlicht werden. Auch besteht die Möglichkeit, in Erinnerung an positiv erlebte supervisorische Szenen in zukünftig schwierigen beruflichen Situationen – mental gestützt – leichter und schneller gute Lösungen zu finden.*

59 Ihren Leitsatz „Wenn ich ein Ziel habe, dann kann ich auch den Weg dorthin finden“ holen wir auf ihre Bitte wieder am Flipchart hervor. Sie betrachtet ihn nochmals intensiv mit Stolz und Freude darüber, diese kraftvolle Ressource wiederentdeckt zu haben und betont, dass sie dadurch – bezogen auf ihren professionellen Kontext – wieder neuen Zugang zu ihrer Kraft gefunden hat.

59a *Diese Wieder-Holung des Leitsatzes verstärkt im Sinne der Herstellung von Prägnanzen in Mentalisierungsprozessen (7.4) und einer Übungssituation – bewusst Zugang zu ihren Ressourcen zu suchen/finden – ihre kraftvollen biographischen Potentiale (vgl. 1.2.6).*

60 Die von Frau M zu Beginn gestellte Frage, ob/was sie an ihrem Kommunikationsstil im emotionalen Konfliktmanagement ändern kann/soll war durch die neu erworbenen Sichtweisen über ihre intrapersonalen und interpersonalen psychodynamischen Prozesse im Moment nicht mehr relevant. Auf mein Nachfragen diesbezüglich erkennt Frau M derzeit keine bearbeitungswürdige Relevanz des Themas. Mehr Klarheit für sich zu haben ermöglicht auch, klarer in Ko-respondenzprozessen (vgl. 5.1) mit anderen zu sein.

61 Zum Abschluss möchte sich Frau M noch in Bezug auf die Supervisionsauftragsvereinbarung mit dem Leiter der Einrichtung Klarheit verschaffen. Dieser hatte Frau M Einzelsupervision mit der dezidierten Erwartung „Ergebnisse“ sehen zu wollen bewilligt. Auf die Frage von Frau M ob damit ein inhaltlicher Bericht über den Supervisionsprozess gemeint sein kann, bestärke ich ihre Vermutung, dass es sich bei den erwarteten „Ergebnissen“ lediglich um eine spürbare Erleichterung der Supervisandin im Umgang mit bestimmten Belastungssituationen handeln kann. Auch sichere ich ihr hier nochmals meine Verschwiegenheit zu.

62 Auf meine Frage den Transfer der für sie relevanten „Supervisions-Ergebnisse“ in ihren Arbeitsalltag betreffend und was für sie in diesen drei Supervisionssitzungen wichtig war, fasst Frau M einige Punkte zusammen. Hier ein Ausschnitt:

- die eigene Biographie als Potential sehen zu können ist für sie ein hilfreicher Aspekt einerseits für die persönliche Entwicklung, aber auch ihrer Professionalität
- die eigene Biographie als Potential sehen zu können ist für ihre professionelle Arbeit mit KlientInnen eine Anregung
- lebensgeschichtliche Erfahrungen dem jeweiligen Kontext und der dazugehörigen Zeit zuzuordnen und Differenzierungsarbeit zu leisten scheint ihr sinnvoll und hilfreich
- Veränderbarkeit zu erwirken durch Wahrnehmen, Erfassen und Verstehen ist für sie deutlicher geworden
- das Vertrauen-können in ihre eigene Kraft und ihre Potentiale kreative Lösungsansätze zu finden wurde ihr bewusster und verstärkt
- aufgrund dieser Supervisions-Erfahrungen fühlt sie sich sicherer im professionellen Umgang mit persönlicher Betroffenheit

63 Ich bedanke mich bei Frau M für ihre Offenheit in diesem Supervisionsprozess.

Abschliessend weise ich nochmals darauf hin, dass tradierte Verhaltensmuster tendenziell persistent sind und dass es einen bewusst inszenierten Lernprozess braucht, diese zu verändern. Sich dies auch in der Arbeit mit KlientInnen immer wieder bewusst zu machen, trägt zum professionellen Verständnis, zur professionellen persönlichen Souveränität und zur professionellen Identität (vgl. 8.3), Kompetenz und Performanz – zu ihrem professionellen Auftreten bei.

64 Frau M bedankt sich ausdrücklich für die supervisorische Begleitung und ist sehr zuversichtlich, neuen Handlungsspielraum in schwierigen beruflichen Situationen für sich erarbeitet zu haben.

Wir beenden damit diesen dyadischen Supervisionsprozess.

2.5 Zwischen Praxis und Theorie

Im Sinne des Ko-respondenzmodells der Integrativen Theorie (vgl. 5.1) war es möglich, mit der Supervisandin einen intersubjektiven (vgl. 5) synergetischen Prozess der Begegnung, ganzheitlich und differentiell in der Auseinandersetzung auf der Leib-, Gefühls- und Vernunftsebene im Kontext ihres individuellen biographischen und historischen Kontinuums zu erfahren, zu erfassen und zu verstehen. Im Rahmen dieses Prozesses war emotionale und kognitive Differenzierungsarbeit möglich, die der Supervisandin aufgrund von Mentalisierungsprozessen (vgl. 7.4) neue Verstehenskompetenzen erschlossen (Sinnerfassungs-, Sinnverarbeitungs- und Sinnschöpfungsfähigkeiten) und Verhaltensmöglichkeiten bzw. Handlungsfertigkeiten, das heisst Performanzen eröffneten.

Die Begleitung von Frau M zeigt neben vielen anderen Aspekten, wie sehr die Biographie eines Menschen auch im beruflichen Kontext „wirkt“ und folglich nicht aus der beruflichen Identität und somit aus der Supervision ausgeklammert werden darf.

Die eigene Lebensgeschichte auch im professionellen Kontext reflektieren zu können, bewusst in der Gegenwart mit Ausblick in die Zukunft zu leben, also die eigene Existenz im Raum- Zeit- Kontinuum zu platzieren sind Ressourcen, die auch im supervisorischen Kontext supportiv und relevant sind. Erlerntes und Erfahrenes aus der intrapersonalen und interpersonalen Historie dient – wenn erfassbar – zur Orientierung, Gestaltung und

Planung von Situationen, vom individuellen Erleben und Verhalten eines/r Jeden im Hier-und-Heute, im Kontext und Kontinuum.

Dieser beschriebene Supervisionsprozess ist eo ipso nicht verallgemeinerbar, aber in Verknüpfung mit theoretischen Grundannahmen können verallgemeinerbare Aussagen, die nicht nur auf ein einzelnes Individuum beschränkt sind, entwickelt werden.

► Theoretischer Approach

Um diesen praxeologischen approach theoretisch zu untermauern, um theoretische Verallgemeinerungen am Einzelfall erarbeiten zu können, sollen hier einige Aspekte einer tiefenhermeneutischen Betrachtung mit Ansätzen aus der Neurobiologie und der Integrativen Theorie beschrieben werden. Bezugsrahmen hierfür bildet der beschriebene Supervisionsprozess, die Verlinkung erfolgt zu nummerierten Absätzen (1, 2, ...) im praxeologischen Approach (Kapitel 2).

► Kapitel 3 – Autobiographisches Gedächtnis aus Neurobiologischer Sicht

„Gedächtnis ist das Tagebuch, das wir immer mit uns herumtragen“

Oscar Wilde (1854-1900)

3. Neurobiologische Modelle

(vgl. Absatz 10, 17, 19, 20, 20a, 21a, 34, 38a, 43)

Pritzel schreibt (2003), dass nach heutiger Auffassung das Zentralnervensystem Träger unserer bewussten und unbewussten Verhaltensweisen ist.

Die Betrachtung und referenzwissenschaftliche Heranziehung neurobiologischer Modelle zum Autobiographischen Gedächtnis sollen hier Grundannahmen als Verknüpfungsbasis konstruieren, um in Folge Grundannahmen der Integrativen Theorie damit zu verlinken. Vorwiegend auf neurobiologische Sichtweisen von Markowitsch und Welzer (2006) gestützt, ist das folgende Kapitel 3 stellvertretend zu sehen für einen Verknüpfungsstrang zwischen Neurobiologie und Integrativer Theorie und erhebt selbstverständlich keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit.

Auf „Neurobiologische Konzepte und ihre Bedeutung für die Integrative Therapie“ (Iris Lamacz-Koetz 2009) soll an dieser Stelle verwiesen werden. Weitere neurobiologische Aspekte werden in dieser Arbeit mit der Integrativen Theorie vernetzt.

Einige der folgenden Kurzbeschreibungen neurowissenschaftlicher Konzepte nach Markowitsch und Welzer (2006) sind – den Gesamtkontext der „Bedeutung von Biographie in der Integrativen Supervision“ – supportiv erklärend, andere insbesondere im Sinne einer Vernetzungsentention der einzelnen Kapitel angelegt.

Allen Kapiteln und Absätzen wird Petzold (2003a) zugrundegelegt.

3.1. Definition von Gedächtnis

(vgl. Absatz 8)

Zum einen ist das gesamte Nervensystem mit der Verarbeitung von Gedächtnis befasst, bei den peripheren Nerven und dem Rückenmark angefangen bis hinauf zur Grosshirnrinde, zum anderen haben bestimmte Hirngebiete weit stärker als andere mit der Einspeicherung, der Ablagerung und dem Abruf von Information zu tun (Markowitsch, Welzer 2006, 85).

Vergleiche hierzu „Autobiographisches Gedächtnis aus Sicht der Integrativen Theorie“ (Kapitel 4), insbesondere „Dynamische Regulationsprozesse“ (4.1) und „Der informierte Leib“ (4.2).

Das Gedächtnis kann im weitesten Sinne als die Art und Weise definiert werden, in der vergangene Ereignisse zukünftiges Handeln bestimmen. Hier zeigt sich, wie das Gehirn durch Erfahrungen beeinflusst wird und in der Folge seine Reaktionen daraufhin abstimmt (Welzer, Markowitsch 2006, 20).

Vergleiche hierzu „Dynamische Regulationsprozesse“ (4.1), „Der informierte Leib“ (4.2), „Szenisches Gedächtnis“ (4.5), „Mentalisierungsprozesse“ (7.4)

Gedächtnis verarbeitet Informationen, die aus der Innen- und Außenwelt des Organismus kommen, und repräsentiert emotional und kognitiv bedeutungsvolle Gedächtnisinhalte, die sozial konstituiert sind (Markowitsch, Welzer 2006, 73).

Vergleiche hierzu „Der informierte Leib“ (4.2), „Mentalisierungsprozesse“ (7.4)

Nach Sinz (1979) lässt sich Gedächtnis in einer sehr umfassenden neurobiologischen Sicht als konditionierte Veränderung „der Übertragungseigenschaften im neuronalen Netzwerk“ definieren, wobei unter bestimmten Bedingungen den Systemmodifikationen (Engrammen) entsprechende neuromotorische Signale und Verhaltensweisen vollständig oder teilweise reproduziert werden können (vgl. Markowitsch, Welzer 2006, 73).

Vergleiche hierzu „Dynamische Regulationsprozesse“ (4.1)

Das menschliche Gedächtnis ist als ein Wandlungskontinuum beschreibbar, das sich über die Ausbuchstabierung der in den jeweiligen ontogenetischen Formaten gegebenen Potentialen realisiert – und das lebenspraktische Paradox erklärbar macht, dass wir uns ein Leben lang gleich bleiben, obwohl wir uns unablässig verändern (Markowitsch, Welzer 2006, 240).

Vergleiche hierzu „Der informierte Leib“ (4.2), „Erfassen und Verstehen“ (4.7)

3.2 Formen von Gedächtnis

Gedächtnis wird in Kurzzeit- und Langzeitgedächtnis unterteilt.

Das Langzeitgedächtnis wird wiederum in fünf Systeme untergliedert. Die Gedächtnissysteme unterscheiden sich zum einen durch die Art der Information, die sie verarbeiten, und zum anderen durch die Hirnstrukturen, welche dieser Verarbeitung zugrunde liegen (vgl. Markowitsch, Welzer 2006, 137).

Tulving und Markowitsch (2002) gehen von einem Kurzzeitgedächtnissystem und fünf Langzeitgedächtnissystemen aus. Das Kurzzeitgedächtnis wird im Bereich von Sekunden bis zu wenigen Minuten verortet, das Langzeitgedächtnis betrifft alle darüber hinaus reichenden Zeiträume.

1. Das prozedurale Gedächtnis ist ein grundsätzlich auf die Motorik ausgerichtetes Gedächtnissystem. Im Gedächtnis werden angenehme oder unangenehme Erfahrungen mit einem bestimmten Reiz gespeichert, und dieser Reiz wiederum ist in Zukunft mit der Erfahrung assoziiert. Die Inhalte des prozeduralen Gedächtnisses werden häufig als „Körpererinnerungen“ bezeichnet.
2. Die Priming-Form des Gedächtnisses ist durch eine höhere Wiedererkennungswahrscheinlichkeit für zuvor unbewusst wahrgenommene Reize gekennzeichnet. Priming ist eine unbewusste Gedächtnisform und führt zur Reaktivierung ruhender, verborgener Gedächtnisinhalte und hält diese so über lange Zeiträume lebendig.
3. Beim perzeptuellen Gedächtnis geht es um das Erkennen von Reizen auf Grund von Familiaritäts- oder allgemeinen Bekanntheitsgesichtspunkten. Es gilt bereits als ein noetisches (bewusstes) Gedächtnissystem, während das prozedurale und das Priming-System anoetisch (unbewusst) sind. Für die Entstehung von bewussten Erinnerungen ist vor allem ein Wechselspiel zwischen Strukturen des limbischen Systems und des Neocortex von Bedeutung.

Auf das limbische System bezogen kommt es zu einer Aufgabenteilung in der Form, dass einzelne Strukturen eher die affektive Seite der Information, andere die kognitiv-rationale Seite verarbeiten. Die Amygdala ist beispielsweise für die (häufig schon sehr früh

geprägte) Bewertung der Reize zuständig, der Hippocampus für Neuigkeitsaspekte der Reize, allgemein für deren Raum- Zeit- Integration und für die Übertragung von neuem in das Langzeitgedächtnis.

4. Das Wissenssystem basiert auf dem Lernen von Fakten, die man kontextfrei - also ohne das Erinnern an den raum-zeitlichen Kontext, in dem man sie gelernt hat – wiedergeben kann. Im Wissenssystem werden Informationen für lange Zeit gespeichert. Je bedeutsamer eine neue Information für uns ist, oder je häufiger wir ihr wieder begegnen, desto wahrscheinlicher ist es, dass wir sie über einen langen Zeitraum hinweg erinnern können. Ihre emotionale Färbung bekommen Informationen vom limbischen System verliehen, und hier findet auch die Übertragung vom Kurzzeit- in das Langzeitgedächtnis statt.

5. Das episodisch-autobiographische Gedächtnis betrifft das aktive, bewusste Erinnern von Episoden; in der Regel biographische Episoden, die emotional gefärbt sind und die man kontextgebunden, also in einer Art mentaler Zeitreise, zurückverfolgt. Tulving (2005) definiert dieses Gedächtnissystem als die Schnittmenge von subjektiver Zeit, autonotischem Bewusstsein (Markowitsch 2003) und dem sich erfahrenden Selbst.
(vgl. Markowitsch, Welzer 2006, 80ff und 137ff)

Für den Abruf ist es wichtig, sich vor Augen zu halten, dass wir in der Regel weit mehr wissen, als wir zu wissen meinen. Im Grunde wird viel Information verdrängt und überlagert, aber nur wenig wirklich aus dem Gehirn gelöscht.

Der Unterschied zwischen aktivem Parathaben von Informationen und passivem Gespeicherhaben in den Abfragemodalitäten wird in drei Grundformen untergliedert: den freien Abruf, den Abruf mit Hinweisreizen und das Wiedererkennen (vgl. Markowitsch, Welzer 2006, 84-85).

Vergleiche hierzu „Der informierte Leib“ (4.2), „Mentalisierungsprozesse“ (7.4)

Mit der Entstehung des Arbeitsgedächtnisses wird Erinnern zu einem bewussten Prozess. Arbeitsgedächtnis bedeutet, Informationen für eine kurze Zeit „online“ halten zu können, um sie dann gezielt einer Weiterverarbeitung – dem reproduzierenden Abruf oder der langfristigen Ein- und Abspeicherung – zuführen zu können (vgl. Markowitsch, Welzer 2006, 154).

Die Abspeicherung der als behaltenswert eingestuften Informationen erfolgt vor allem in weitflächigen corticalen Netzwerken. Hierbei scheint für das Wissenssystem eher die linke Hirnhälfte und für episodische Information eher die rechte Hirnhälfte die Ablagerung zu übernehmen. Für episodische Information wird des weiteren angenommen, dass neben corticalen Netzwerken des sogenannten Neocortex auch limbische Hirnregionen, die vor allem mit Emotionsverarbeitung befasst sind, eingebunden sind (Markowitsch, Welzer 2006, 88).

An dieser Stelle soll das Konzept des „informierten Leibes“ (vgl. 4.2) aus der Integrativen Theorie erwähnt werden, das davon ausgeht, dass durch Einleibung mikro- und mesoökologischer Einflüsse Informationen über die Welt aufgenommen werden und durch Lernfähigkeit des Immunsystems und des Gehirns Lebenswelt inkorporiert wird.

3.3 Autobiographisches Gedächtnis

(vgl. Absatz 8)

Autobiographische Erinnerungen sind „autonoetisch“, das heisst, wir erinnern uns nicht nur, sondern können uns auch dessen bewusst sein, dass wir uns erinnern (vgl. Markowitsch, Welzer 2006, 11).

Vergleiche hierzu „Autobiographisches Memorieren“ (4.4), „Szenisches Gedächtnis“ (4.5)

Das autobiographische Gedächtnis erlaubt nicht nur, Erinnerungen als unsere Erinnerungen zu markieren, es bildet auch eine temporale Feedback-Matrix unseres Selbst, mit der wir ermessen können, wo und wie wir uns verändert haben und wo wir uns gleich geblieben sind. Und es bietet eine Abgleichmatrix zu den Zuschreibungen, Einschätzungen und Beurteilungen unserer Person, die unser soziales Umfeld praktisch unablässig vornimmt (Markowitsch, Welzer 2006, 260).

Vergleiche hierzu „Leib und Szenen“ (4.3)

3.3.1 Entwicklung des autobiographischen Gedächtnisses

Die Entwicklung des autobiographischen Gedächtnisses basiert auf dem höchst subtilen Zusammenspiel biologischer, psychologischer, sozialer und kultureller Prozesse, die interdependent sind (Markowitsch, Welzer 2006, 215).

Vergleiche hierzu „Der informierte Leib“ (4.2)

Nach Markowitsch und Welzer (2006) fällt das Entwicklungsalter des autobiographischen Gedächtnisses mit dem Alter des Spracherwerbs zusammen, da für den Spracherwerb offenbar bestimmte Niveaus der Gehirnreifung erreicht sein müssen. Dies ist aber eine Entwicklungsaufgabe, die bis in die späte Adoleszenz und in das junge Erwachsenenalter hinein reicht. Die ausserordentlich lange Entwicklungszeit deutet auf einen sehr komplexen Vorgang hin, der von biologischen und soziokulturellen Bedingungen gleichermaßen bestimmt ist (vgl. Markowitsch, Welzer 2006, 14).

Vergleiche hierzu Petzold 2010f und „Der informierte Leib“ (4.2), „Mentalisierungsprozesse“ (7.4)

Hier stellt sich die Frage, ob mit dem Konzept des „informierten Leibes“ im Hintergrund tatsächlich ein ursächlicher Zusammenhang zwischen autobiographischem Gedächtnis und Sprache besteht. Das „verkörperte Wissen“ (Petzold 1988n) des Leib-Subjekts nimmt seinen Anfang nicht erst mit der Sprachentwicklung, wenngleich uns nach Markowitsch und Welzer die „frühkindliche Amnesie“ ein Erinnern an früheste Kindheit nicht möglich macht.

Das Stadium, das wir allgemein als Erwachsensein bezeichnen, ist kein einmal erreichtes und ab diesem Zeitpunkt nicht mehr veränderliches Entwicklungsniveau, sondern – wie die Altersforschung ebenso zeigt wie die Erwachsenensozialisationsforschung und nicht zuletzt die Hirnforschung – es ist ein in ständiger Neujustierung befindliches autobiographisches Ich, dessen Gedächtnis ebenso beständig die eigene Lebensgeschichte nach Massgabe gegenwärtiger Anforderungen umschreibt (vgl. Markowitsch, Welzer 2006, 224).

Vergleiche hierzu „Biographie“ (1.2), „Dynamische Regulationsprozesse“ (4.1), „Ko-respondenz“ (5.1), „Mentalisierungsprozesse“ (7.4)

Auch wissen wir heute, dass das Gehirn auch im Erwachsenenalter noch in hohem Masse zu struktureller Plastizität fähig ist. Zwar können sich Nervenzellen im Anschluss an die intrauterine Reifung des Gehirns schon vor der Geburt nicht mehr teilen, sie bleiben jedoch zeitlebens zur adaptiven Reorganisation ihrer neuronalen Verschaltungen befähigt („experience dependent plasticity“) (Hüther 2007, 14).

Vergleiche hierzu „Abspeicherungsprozesse“ (4)

Das autobiographische Gedächtnis gehört aber nicht dem Individuum allein, sondern ist zugleich eine soziale Institution, die die Synchronisierungserfordernisse moderner Gesellschaften sicherstellt (Markowitsch, Welzer 2006). Auch im familiären, beruflichen, gesellschaftlichen, politischen, kulturellen Sinn ist das autobiographische Gedächtnis nicht nur individuell zu betrachten.

3.3.2 Soziogenese/Psychogenese

Soziogenese und Psychogenese sind zwei Seiten desselben Vorgangs (Elias 1969). In der Entwicklung des Menschen fallen genetisch angelegte Ausreifungsprozesse mit sozialen Ausformungsprozessen auch bezogen auf die Entwicklung und Neuroplastizität des Gehirns mit unvergleichlich großem Entwicklungspotential für die Adaptierung an verschiedene und sich verändernde Umweltbedingungen (vgl. Markowitsch, Welzer 2006, 18). Die organische und soziale Entwicklung laufen also auch aus neurobiologischer Sicht gemeinsam ab und beeinflussen sich gegenseitig.

Vergleiche hierzu „Der informierte Leib“ (4.2), „Mentalisierungsprozesse“ (7.4)

Umweltinduzierte Plastizität und Adaptivität sind individuelle Vorgänge, die sich gleichermassen auf sensorischer, motorischer und kognitiver Ebene feststellen lassen, sowohl im heranreifenden wie im erwachsenen und alternden Individuum. Dies liefert nach Helen Neville und Daphne Bavelier (2000) Erklärungen für Individualität und betont einmal mehr die Verschränktheit von Natur und Kultur oder Biologie und Psychologie (vgl. Markowitsch, Welzer 2006, 112).

3.3.3 Gedächtnis-, Identitäts- und Autobiographieentwicklung

(vgl. Absatz 47, 48)

Sich autobiographisch erinnern zu können ist also eine Kompetenz, die einer langen Lernzeit bedarf, und diese Lernzeit steht unter dem Einfluss vielfältiger sozialer, kultureller und biologischer Determinanten. Wir können davon ausgehen, dass die wesentlichen Entwicklungsschritte, mit denen neue individuelle und soziale Kompetenzen erreicht werden, immer auch mit Entwicklungen auf Ebene des Gehirns korreliert sind (vgl. Markowitsch, Welzer 2006, 22).

Vergleiche hierzu „Abspeicherungsprozesse“ (4), „Der informierte Leib“ (4.2), „Korrespondenz“ (5.1)

Bei der Gehirn- und Gedächtnisentwicklung haben wir es mit einem biologischen Prozess, der nach Maßgabe sozialer und kultureller Determinanten geformt und in sozialer Interaktion gestaltet wird. Mit einer solchen Sicht auf die Erfahrungsabhängigkeit der Gehirnentwicklung selbst können wir weder das Gehirn noch das Gedächtnis noch gar das Bewusstsein als etwas konstitutiv Individuelles verstehen. Wenn wir von der Erfahrungsabhängigkeit der Gehirnentwicklung auf der einen Seite und der biokulturellen Entwicklung des Denkens auf der anderen Seite ausgehen, können wir uns darauf konzentrieren, Konvergenzfelder in den Ansätzen und Befunden der jeweiligen disziplinären Gedächtnisforschung zu identifizieren und fruchtbar zu machen (Markowitsch, Welzer 2006, 22-23).

In der Gedächtnis-, Identitäts- und Autobiographieentwicklung sind organische Reifungsvorgänge, psychische Entwicklung, soziale Interaktion und kultureller Kontext lediglich verschiedene Aspekte desselben Vorgangs. Um zu verstehen, wie Gedächtnis, Autobiographie und Identität entstehen, benötigen wir ein bio-psycho-soziales Entwicklungsmodell, das von einem Kontinuum unterschiedlich balancierter biologischer und sozialer Entwicklungsdeterminanten ausgeht (vgl. Markowitsch, Welzer 2006, 23).

Vergleiche hierzu „Ko-respondenz“ (5.1), „Mentalisierungsprozesse“ (7.4)

Nicht nur auf Ebene der Synaptogenese und Pruning finden lange Zeit Veränderungen statt, auch einzelne Gehirnareale kommen erst mit der Pubertät, andere erst mit Abschluss der Adoleszenz zur endgültigen Ausreifung (vgl. Markowitsch, Welzer 2006, 19). Gerade diese spät abgeschlossenen Entwicklungsprozesse sind offenbar notwendig für die Persönlichkeitsentwicklung, die Ausbildung sicherer Selbst- und Fremddifferenzierungen und für die Entwicklung eines autobiographischen Gedächtnisses (vgl. Markowitsch, Welzer 2006, 20).

Sprache ist von zentraler Bedeutung für die Entwicklung eines autobiographischen Gedächtnisses, weil sie das Medium ist, das symbolischen Austausch und die Externalisierung von Erfahrung erlaubt und damit die Möglichkeit schafft, dass man sich selbst relativ zu anderen setzen kann (Markowitsch, Welzer 2006, 21).

Auch im Konzept der Integrativen Theorie ist die Bedeutung von Sprache klar beschrieben (Petzold 2010f).

Die Fähigkeit zur autobiographischen Erinnerung ist eine eindeutig soziale Kompetenz, als sie in der sozialen Kommunikation im Zusammensein mit anderen mittels „memory talk“ (Katherine Nelson) und „conversational remembering“ (David Middleton) herangebildet wird. Aber sie ist auch deswegen sozial, weil die Autobiographie jenen Fixpunkt im Fluktieren der Rollen und Situationen bereit stellt, der nach Markowitsch und Welzer einem selbst und anderen die Vergewisserung bietet, dass man es über Zeiten und Räume und Geschichten hinweg stets mit ein und demselben Ich zu tun hat und dass dieses auch in Zukunft noch dasselbe sein wird (Markowitsch, Welzer 2006, 21).

Vergleiche hierzu „Autobiographisches Memorieren“ (4.4)

Nach Pauen (2006) ist entscheidend, dass auf Basis der autobiographischen Erinnerungen frühere Erfahrungen für die Abschätzung der Konsequenzen der einzelnen Handlungsoptionen nutzbar gemacht werden. Je besser dies gelingt, desto besser sind die Chancen, die Folgen des Handelns selbst zu bestimmen (vgl. Welzer, Markowitsch 2006, 181).

Vergleiche hierzu „Atmosphärisches und szenisches Erfassen und Verstehen“ (4.6)

3.4 Fehlerquellen nach Schacter

(vgl. Absatz 47)

Allgemein sind autobiographische Erinnerungen anfällig für das Verwechseln der Umstände von Geschehnissen und den Quellen von Ereignissen. Das geht bis hin zu kryptomnestischen Erinnerungen (Ereignisse, die nicht stattgefunden haben). Nicht nur haben Menschen je nach Lebensalter unterschiedliche Formen des Zugriffs auf ihre Erinnerungen, auch sind lebensgeschichtliche Erinnerungen Gegenstand vielfältiger Umdeutungen, Umschriften, Neuerfindungen etc. (vgl. Markowitsch, Welzer 2006, 26).

Daniel Schacter (1999) beschreibt „Seven Sins of Memory“:

- Das Verblässen von nicht in Anspruch genommenen Erinnerungen
 - Selektive Wahrnehmung in jeder Situation wirft Probleme in der Abspeicherung auf
 - Temporäre Schwierigkeiten, etwas klar zu erinnern. Man geht davon aus, dass andere Erinnerungspartikel mit jener Erinnerung interferieren, die man abzurufen beabsichtigt
- Fehlererinnerungen aufgrund von Irrtümern oder Verwechslungen bezüglich der Quellen, aus denen man die Erinnerungen geschöpft hat. Der problemlose Import „falscher“ Erinnerungen in das eigene Gedächtnis geht darauf zurück, dass wir uns zwar korrekt an

einen Zusammenhang erinnern können, uns häufig aber in der Quelle vertun, aus der wir diese Erinnerung schöpfen.

- Fehlerinnerungen aufgrund von Irrtümern und Verwechslungen der Quellen (source confusion) aus denen Erinnerung geschöpft wurde und dem Import „falscher“ Erinnerungen in das eigene Gedächtnis.
- Fehlerinnerungen aufgrund von Quellen-Amnesien und Quellen-Verwechslungen stellt Suggestibilität dar, die zur Generierung von lebensgeschichtlichen Erinnerungen führen kann, die keine Entsprechungen in der faktischen Lebensgeschichte haben
- Kategorisierungen. Vorhandene Überzeugungen und Einstellungen in Bezug auf Menschen und Situationen veranlassen uns, diese entsprechend selektiv wahrzunehmen und entsprechend unserer Kategorisierungen zu erinnern.
- Persistenz von Erinnerungen. Dieses Phänomen tritt besonders im Zusammenhang mit traumatischen Erfahrungen oder Depressionen auf.

(vgl. Markowitsch, Welzer 2006, 28ff)

3.4.1 Vergessen

(vgl. Absatz 47)

Vergessen ist konstitutiv für die Fähigkeit des Erinnerns, denn wenn wir alles erinnern würden, was im Strom der Ereignisse und im Inventar der Dinge, die uns in jedem Augenblick umgeben prinzipiell wahrnehmbar und damit erinnerbar ist, hätten wir nicht die geringste Möglichkeit, uns zu orientieren und Entscheidungen darüber zu treffen, was als Nächstes zu tun ist. Vergessen ist also eine höchst funktionale adaptive Fähigkeit. Dasselbe gilt für die Selektivität der Wahrnehmung, wir sehen in erster Linie das, worauf sich unser aktuelles Interesse richtet, alles andere verschwindet in den Randbereichen unserer Aufmerksamkeit (vgl. Markowitsch, Welzer 2006, 32).

3.5 Abspeicherungsprozesse

(vgl. Absatz 47)

Nach Daniel Siegel (2006) führt Erfahrung dazu, dass Neuronen feuern, was Teil des Einspeicherns einer Erinnerung ist. Der nächste Schritt besteht darin, eine Erfahrung im Gedächtnis zu behalten (storage of memory), was gleichzusetzen ist mit der erhöhten Wahrscheinlichkeit, dass ein ähnliches Profil wieder aktiviert wird. Etwas im Gedächtnis zu behalten bedeutet, die Wahrscheinlichkeit zu verändern, dass ein spezifisches Netzwerkstruktur zukünftig aktiviert wird. Abruf wiederum ist die tatsächliche Aktivierung

dieses möglichen neuronalen Netzprofils, das dem Profil ähnelt, das in der Vergangenheit aktiviert wurde, aber nicht identisch mit ihm ist (vgl. Welzer, Markowitsch 2006, 23).

Vergleiche hierzu „Szenisches Gedächtnis“ (4.5)

Gedächtnis ist ein dynamischer Prozess – wir speichern Informationen zustandsabhängig und wir rufen Informationen zustandsabhängig ab. Die Zustandsabhängigkeit des Gedächtnisses bedeutet auch, dass sich unser Gedächtnis altersabhängig verändert und wir mit zunehmendem Alter Gedächtnisinhalte immer wieder neu verknüpfen und damit neu integrieren (vgl. Markowitsch, Welzer 2006, 241).

Vergleiche hierzu „Abspeicherungsprozesse“ (4)

In der neurowissenschaftlichen Gedächtnisforschung können mit den Verfahren der Bildgebung z.B. emotionale von neutralen Erinnerungen unterschieden werden, unterschiedliche Gedächtnissysteme mit verschiedenen Funktionen identifiziert und vieles mehr. Wir können die Rolle der verschiedenen Gehirngane wie Hippocampus, Amygdala und Thalamus bei der Einspeicherung, Aufbewahrung und beim Abruf von Erinnerungen viel besser verstehen als früher, und wir können auch Verarbeitungsprozesse von Erinnerungsinhalten je nach dem Lebensalter der sich erinnernden Person differenzieren (vgl. Markowitsch, Welzer 2006, 26).

Die für das autobiographische Erinnern entscheidende Voraussetzung ist die synchrone Zusammenführung von Kognition, Emotion (sowie Motivation und Volition; Anm. d. Verf.). Die Schnittmenge von subjektiver Zeit, autoethischem Bewusstsein und dem sich erfahrenden Selbst bildet die Definition von episodisch-autobiographischem Gedächtnis (vgl. Tulving 2005).

Generell finden aus einer beliebigen Situation nur die allerwenigsten Merkmale Eingang in das Arbeitsgedächtnis, und von dort wandert wiederum nur das wenigste in die Langzeitgedächtnissysteme weiter. Auch in den Vorgängen der Einspeicherung, der Aufbewahrung, des Abrufs und der erneuten Einspeicherung findet Selektion statt: Die Engramme, die Erinnerungen neuronal repräsentieren, können sich auflösen, wenn sie nicht aktiviert werden. Unsere Erinnerungsinhalte unterliegen in hohem Maße gebrauchabhängigen Veränderungen. Das bedeutet nach Markowitsch und Welzer (2006, 33), dass sich unser autobiographisches Gedächtnis notwendig in einem stetigen Wandlungsprozess (bei gleichzeitiger hoher Stabilität; Anm. d. Verf.) befindet.

Vergleiche hierzu „Abspeicherungsprozesse“ (4)

Neuen Forschungsergebnissen zufolge schaffen Reifungsprozesse auf Hirnebene die Voraussetzungen dafür, dass das Individuum in bestimmter Weise mit der Umwelt in Beziehung treten kann und eine derartige Kommunikation mit der Umwelt wiederum Verbindungen („Kommunikationsstränge“) auf Hirnebene ausbildet und festigt (Johnson 2001). Dies lässt sich für einfachere Verhaltensweisen aber auch für komplexe Fähigkeiten wie Empathie oder psychologisches Verstehen zeigen (Saxe, Carey, & Kanwisher 2004). Auf der anderen Seite hinterlassen nach Bauer (2002) negative (wie auch positive; Anm. d. Verf.) Erlebnisse mindestens ebenso nachhaltig Spuren in uns: Sie bilden ein „Gedächtnis des Körpers“ (vgl. Markowitsch, Welzer 2006, 125).

Vergleiche hierzu „Der informierte Leib“ (4.2)

3.5.1 Bedeutung geben

Menschliche Gehirne verarbeiten nicht nur Informationen, also reaktionsauslösende Wahrnehmungsreize, sondern vor allem Wahrnehmungen, die Bedeutung haben. Durch die Fähigkeit, einer Wahrnehmung Bedeutung zu geben, schiebt sich zwischen die unmittelbare Abfolge von Reiz und Reaktion, Impuls und Handlung ein Vorgang der Interpretation, der ein optimiertes Ausnutzen der gegebenen Handlungsmöglichkeiten erlaubt. Sich zu erinnern, sich vorzustellen, etwas zu bewerten, etwas zu planen setzt Bedeutung voraus (Markowitsch, Welzer 2006, 35).

Vergleiche hierzu „Abspeicherungsprozesse“ (4), „Mentalisierungsprozesse“ (7.4)

Die Vielfältigkeit der möglichen Betrachtungsweisen ein und derselben Situation verweist darauf, dass Bedeutung immer sozial konstituiert und modifiziert wird. Die Fähigkeit zur Multiperspektivität (vgl. Petzold 2007a, 89ff) weist darauf hin, dass wir in der Lage sind, die verschiedensten Bezeichnungen und die unterschiedlichsten Dimensionen desselben Objekts mental abrufen zu können, wenn wir etwas betrachten, über etwas sprechen oder über etwas nachdenken, und dass wir mühelos zwischen den unterschiedlichsten Betrachtungsebenen hin- und her wechseln können. Aber wir können nicht nur einen Gegenstand unter verschiedenen Gesichtspunkten betrachten, sondern uns auch in einer einheitlich scheinenden Situation mit ganz verschiedenen Dingen gleichzeitig beschäftigen und unterschiedliche Bedeutungen geben (vgl. Markowitsch, Welzer 2006, 36-37).

Aufgrund aber der Kontextabhängigkeit und der unterschiedlichen subjektiven Wahrnehmung und Bewertung von Lernprozessen gleicht kein individueller neurologischer Prozess dem anderen und stellt sich auch individuell different dar.

Mit der Simultanität des Bewusstseins – der Multiperspektivität und Simultanität der Wahrnehmung und Wahrnehmungsverarbeitung – können interpersonell ganz unterschiedliche Bedeutungen ein und derselben Situation gegeben werden (vgl. Markowitsch, Welzer 2006, 37).

Vergleiche hierzu „Atmosphärisches und szenisches Erfassen und Verstehen“ (4.6), „Mentalisierungsprozesse“ (7.4)

3.5.2 Bewusstsein

Gerald Edelman und Giulio Tononi (2002) formulieren in ihren Untersuchungen zur Bewusstseinsentstehung, dass das Gehirn allein zur Entstehung von Bewusstsein nicht ausreicht, sondern dass die höheren Hirnfunktionen Interaktionen sowohl mit der Welt als auch mit anderen Menschen unabdingbar voraussetzen (vgl. Markowitsch, Welzer 2006, 38). Bewusstsein ist vom autobiographischen Gedächtnis nicht zu trennen. Diese Form des Gedächtnisses ist durch das Vorhandensein eines Ich- Bewusstseins definiert.

Thomas Metzinger (2009) nähert sich der Bewusstseinsforschung aus dem Hintergrund der Theoretischen Philosophie in langer Zusammenarbeit mit Hirnforschern, Kognitionswissenschaftlern und Forschern auf dem Gebiet der künstlichen Intelligenz. Er kommt zu dem Schluss, dass wir das philosophische Rätsel des Bewusstseins – die Frage, wie es jemals auf einer rein physikalischen Grundlage wie dem menschlichen Gehirn entstehen konnte – niemals lösen werden, wenn wir uns nicht mit der ganz einfachen Erkenntnis konfrontieren, dass nach allem was wir gegenwärtig wissen, es kein Ding gibt, keine einzelne unteilbare Entität, die *wir selbst* sind, weder im Gehirn noch in irgendeiner metaphysischen Sphäre jenseits dieser Welt. Metzinger nimmt an, dass wenn wir dem Reichtum und der Tiefe des bewussten Erlebens unsere Aufmerksamkeit schenken, wenn wir uns nicht scheuen, Bewusstsein in all seinen subtilen Variationen und Grenzfällen wirklich ernst zu nehmen, dann werden wir möglicherweise auf jene begrifflichen Einsichten stossen, die uns für das Gesamtbild von Bewusstsein noch fehlen (vgl. Metzinger 2009, 13ff).

Die Bewusstseinstheorie der Integrativen Theorie (Petzold 1988a,b in: 2003a; Grund, Richter, Schwedland-Schulte, Petzold 2004) ist hier als Grundannahme dieser Arbeit zu sehen.

3.5.3 Wie beeinflussbar sind wir?

Unsere Wahrnehmung in Kontext und Kontinuum wird durch unser Wissen, unsere Erfahrungen und Erinnerungen, unsere Interpretationen und durch den Kontext der von aussen dargebotenen Reize beeinflusst. In unterschiedlichen Kontexten kommen wir zu unterschiedlichen Entscheidungen, oder entwickeln unterschiedliche Meinungen (vgl. Markowitsch, Welzer 2006, 127).

Vergleiche hierzu „Atmosphärisches und szenisches Erfassen und Verstehen“ (4.6), „Mentalisierungsprozesse“ (7.4)

Hirnforschung und Kognitionswissenschaften sind sich darin einig, dass Menschen dann am leichtesten beeinflussbar sind, wenn sie ohnehin bereits zielgerichtet motiviert sind (z.B. auf der Suche sind, eine Erwartungshaltung aufgebaut haben). Man will einer Intention die Tat folgen lassen, einen Abschluss erzielen. Man will etwas Begonnenes abschliessen – und umgekehrt wird Erledigtes, Abgeschlossenes schnell vergessen.

Die Bedeutung des Hirnrindenbereichs für unser kognitives, soziales und emotionales Verhalten ist enorm und wird durch entsprechende Umweltanreize im Laufe des gesamten Lebens weiter geformt. Jeder Mensch hat zeitweise Phasen verminderter Einsicht und Selbstkontrolle und höherer Suggestibilität. Schon mangelnder Schlaf, eine erhöhte Ablenkbarkeit – z.B. durch häusliche oder berufliche Probleme – können die Empfänglichkeit für Aussenreize erhöhen und Verhalten lenken.

Vieles, was wir aufnehmen wird uns nur teilweise bewusst und wird zu grossen Teilen nicht über das episodische, sondern über das weit früher entwickelte, aber auch im höheren Lebensalter immer noch bedeutende Priming-Gedächtnis verarbeitet. Wir sind also immer nur teilweise Herr/Frau im eigenen (Gedächtnis- oder Gehirn-) Haus (vgl. Markowitsch, Welzer 2006, 128).

3.6 Biographie und Lernen

(vgl. Absatz [34a](#), [35](#), [38a](#), [44](#))

Gedächtnis und andere kognitive und emotive Funktionen entwickeln sich interdependent. Erste Formen von Lernen werden initiiert durch Veränderungen äusserer Reizsituationen. Habituation als Gewöhnung an gleichartig aufeinanderfolgende Reize und Sensitivierung

als das Aufmerken bei sich ändernden Außenumständen. Die zwei Formen einfachster Lernvorgänge zeigen, dass wir nur selektiv wahrnehmen und zwischen uns bewussten und nicht bewussten Aspekten der Wahrnehmung differenzieren müssen. Zum anderen aber weisen sie darauf hin, dass wir Reize erwarten bzw. Erwartungshaltungen gegenüber der Umwelt aufbauen. Wir richten unsere Aufmerksamkeit auf etwas aus oder wenden sie von etwas ab. Damit setzen wir die uns zur Verfügung stehenden Ressourcen selektiv ein. William James schreibt (1890, 402): „Meine Erfahrung ist das, worauf ich achten will“ („My experience is what I agree to attend to“). Auch wenn man nicht bewusst reflektieren muss, worauf man seine Aufmerksamkeit konzentrieren möchte, trifft man nach Pritzel et al. (2003) dennoch häufig wesentliche, Lebensgefühl und Ich- Bewusstsein (vgl. Petzold 2003a) nachhaltig bestimmende Entscheidungen (vgl. Markowitsch, Welzer 2006, 63-64).
Vergleiche hierzu „Mentalisierungsprozesse“ (7.4)

Gewöhnung vollzieht sich ohne jede Beteiligung des Bewusstseins. Das Wiedererkennen einer bestimmten Reizkonfiguration äussert sich allein durch eine Veränderung der körperlichen Reaktionen auf den Reiz, ohne dass sich das Individuum dessen bewusst wäre (Markowitsch, Welzer 2006, 131).

Manfred Spitzer (2008) stellt einen Bezug zwischen psychotherapeutischem Handeln, Neurobiologie und Neuroinformatik her, der sich gleichermassen auch auf supervisorischen Kontext übertragen lässt. Spitzer beschreibt, wie Netzwerkmodelle beim Verständnis von Wirkprinzipien in Lernprozessen – und um Lernen geht es unter anderem auch in der Supervision – helfen können. In angstfreiem Rahmen auch entfernt liegende Assoziationen verfügbar, Bedeutungen benennbar zu machen und dadurch neue assoziative Verknüpfungen zu schaffen bietet ebenso in der Psychotherapie wie in der Supervision Veränderungspotential. Ist Motivation und prinzipielle Veränderungsbereitschaft (Volition) der/des SupervisandIn vorhanden, kann u.a. aufgrund der Neuroplastizität Veränderung geschehen. Spitzer geht davon aus, dass Psychiatrie und Psychotherapie [Supervision, Anm. d. Verf.] durch die Ergebnisse von Neurobiologie und Neuroinformatik in einen klareren und offeneren Bezugsrahmen gestellt werden, von dem die PatientInnen [SupervisandInnen, Anm. d. Verf.] sehr profitieren werden.

Aus Sicht der Integrativen Theorie ist Leben – Lernen, es ist Verhalten in Lebensraum und Lebenszeit und es handelt sich immer um „komplexes Lernen“ (vgl. Sieper, Petzold 2002).

3.6.1 Motivation und Emotion

(vgl. Absatz 45)

Ebenso wie Aufmerksamkeitsprozesse und exekutive Funktionen formen auch motivationale, emotionale und volitionale Vorgänge unser Gedächtnis. Markowitsch und Welzer schreiben, dass erst der Wille (vgl. Petzold, Sieper 2008), etwas zu tun oder etwas zu lassen, unser Interesse erwecken lässt und uns somit an den Lernvorgang heran führt. Gesteigert werden Wille und Interesse dadurch, dass wir der Umwelt nicht neutral gegenüberstehen, sondern emotional berührt werden (Markowitsch, Welzer 2006, 67).

Vergleiche hierzu Petzold, Sieper (2008); „Mentalisierungsprozesse“ (7.4)

Dass Wiederholungen zu Einprägungen (auch Engrammen) und somit auch zu Lernprozessen führen, lässt Raum für Lernprozesse ohne Willensbeteiligung (vgl. Petzold, Sieper 2008). Bei sich wiederholenden Erlebnissen z.B. werden Lernerfahrungen (vgl. Sieper, Petzold 2002) gemacht, die – nicht volitional gestützt – eingehen in das Leib-Selbst (vgl. 4.2).

Es ist immer das limbische System – eine Ansammlung von Kernen (wie z.B. Amygdala) und phylogenetisch alten oder sehr ursprünglichen corticalen Strukturen (wie der Hippocampus), die im Zusammenspiel die uns bewegenden Emotionen (Trauer, Furcht, Freude, etc.) mit (kognitiv-) inhaltlichen Konnotationen verbinden und so Ereignisse zur Einprägung bringen (Markowitsch, Welzer 2006, 68).

Die Amygdala steht in enger Verbindung mit dem autonomen Nervensystem, also dem Teil des Nervensystems, der die inneren Abläufe im Körper steuert. Starke Emotionen führen zu Veränderungen im autonomen Nervensystem – lassen das Herz schneller schlagen, die Hände zittern und Schweiß ausbrechen. Diese physiologischen Reaktionen auf einen äusseren Reiz werden wiederum von den emotionsverarbeitenden Zentren ausgewertet und interpretiert, und so entsteht z.B. das Gefühl von Angst (vgl. Markowitsch, Welzer 2006, 136; Hüther, 2007).

Markowitsch und Welzer betonen, wie wichtig unser innerer Zustand für unsere Erinnerungsfähigkeit ist und dass wir Erinnerungsfälschungen, Erinnerungsdistorsionen und weiteren unser Gedächtnis beeinflussenden Faktoren weit mehr ausgeliefert sind, als uns im Alltag bewusst wird (vgl. Markowitsch, Welzer 2006, 122-123).

Nach Markowitsch und Welzer basiert Intersubjektivität auf einer beständig mitlaufenden Kontrolle des richtigen Verständnisses beim jeweils anderen, die keineswegs verbal, sondern vor allem emotional – durch den Tonfall, durch Blicke – gewährleistet wird. Die Fähigkeiten zum „affect attunement“ und zum „social referencing“ – sie bleiben ein Leben lang erhalten und bilden die Basis der sozialen Synchronisierung der Menschen untereinander, sind fundamental (vgl. Markowitsch, Welzer 2006, 172).

Vergleiche hierzu „Ko-respondenz“ (5.1)

Ergänzend hierzu sei die Beschreibung der Spiegelneuronen und deren Eigenschaften von Giacomo Rizzolatti und Corrado Sinigaglia (2008) erwähnt, die damit z.B. Erklärungen für die biologische Basis der Empathie finden.

Man nimmt an, dass vor allem die rechte Hirnhälfte beteiligt ist, wenn es darum geht, Emotionen im sprachlichen Ausdruck des Gegenübers zu erkennen (Ojemann 1998), da die rechte Hirnhälfte grundsätzlich weit stärker an der Emotionsverarbeitung beteiligt ist als die linke (vgl. Markowitsch, Welzer 2006, 117).

Vergleiche hierzu „Erfassen und Verstehen“ (4.7)

3.7 Gender

Gender-Aspekte neurobiologisch und integrativ-theoretisch zu beschreiben würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Hier sind stellvertretend und fragmentarisch Ansätze, die in Bezug auf das autobiographische Gedächtnis zu potentiellen Verknüpfungen von Neurowissenschaft und Integrativer Theorie dienen sollen, aufgezeigt.

Nach Karl Zilles et al. (2001) scheint es, dass sich offenbar ethnische aber auch das Geschlecht betreffende Eigenschaften auf die Gestalt des Gehirns auswirken. Das Geschlecht stellt insgesamt eine bedeutende Variable dar, was die funktionelle Hemisphärenbelegung betrifft (Pritzel, Markowitsch 1997). Sowohl im gesunden Individuum zeigen sich hier Unterschiede in der Verarbeitung von Sprache, Emotionen und Kognitionen (Turhan Canli et al. 2002; Davatzikos und Resnick 1998), im Hirnvolumen des Stirnhirns gegenüber dem limbischen Schläfenlappenbereich (Gur et al. 2002) und in der Hirnbiochemie (Kaasinen et al. 2001), aber nach Michael De Bellis und Matcheri Keshavan (2003) auch hinsichtlich der Hirnreifungsprozesse in Abhängigkeit von Umwelteinflüssen (vgl. Markowitsch, Welzer 2006, 105).

Das menschliche Gehirn unterliegt altersabhängigen Prozessen, wie beispielsweise einer geschlechtsabhängigen Reifung. Gehirne von Jungen und Mädchen reifen nach Wendy Heller (1993) unterschiedlich schnell und die durch Steroidhormone induzierten Verhaltensweisen kommen während der Ontogenese zu unterschiedlichen Zeitpunkten zum Tragen. Während unterschiedlicher Entwicklung der beiden Geschlechter werden bestimmte Verhaltensweisen, z.B. kognitive Strategien, erworben, die in ihrem zellulären Substrat mit unterschiedlichen morphologischen Vorgaben interagieren, d.h. die Plastizität des Gehirns unterschiedlich nutzen. Ein Beispiel hierfür sind geschlechtsspezifische Unterschiede in den Gedächtnisinhalten aus der frühen Kindheit. Mädchen haben nach Ariella Friedemann und Ayala Pines (1991) aus der Lebensphase eher emotionale (vgl. Absatz 19) und Jungen eher handlungsbetonte Erinnerungen (vgl. Markowitsch, Welzer 2006, 112).

Nach Doris Bischof (2006) tragen Ergebnisse der Hirnforschung, die geschlechtstypisches Verhalten anatomisch lokalisieren und bemüht sind neurophysiologische Entsprechungen psychischer Phänomene nachzuweisen, wenig Entscheidendes zur Aufklärung der geschlechtsspezifischen Unterschiede bei. Diesbezüglich weiterführende Forschungsergebnisse erwartet Bischof in erster Linie von entwicklungspsychologischer sowie endokrinologischer Forschung.

3.8 Zusammenfassung Kapitel 3

In Kapitel 3 wird referenziell eingegangen auf neurobiologische Modelle umfassenderer Konzepte im Kontext der Neurowissenschaft, es wird keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit erhoben, es sollen dadurch lediglich Anknüpfungsmöglichkeiten zwischen Neurowissenschaften und Integrativer Theorie bereitgestellt werden. Auch wenn sich sowohl die Integrative Theorie als auch die Neurowissenschaften auf jeweilige Basiskonzepte und Grundannahmen beziehen, befinden sie sich auch in beständigem Erkenntnis- und Weiterentwicklungsprozess.

Auch Markowitsch und Welzer schreiben, dass das immer noch grösste Rätsel für die Neurowissenschaften wie für die Philosophie ist, wie Bewusstsein in die Welt – und ins menschliche Gehirn – kommt (vgl. Markowitsch, Welzer 2006, 69).

Auszug aus einem Interview in „Die Welt“ mit Hans J. Markowitsch: „Sie wissen so viel über das Gedächtnis. Gibt es noch offene Fragen?“

Markowitsch (lacht): „Man würde wahrscheinlich einen Nobelpreis bekommen, wenn man herausfände, wie das Gedächtnis im Gehirn abgespeichert wird. Über einige unbefriedigende Ansätze ist man da bisher nicht hinausgekommen“ („Die Welt“ 2005).

Endel Tulving (2002) schreibt: Die Neuro- und Kognitionswissenschaften stecken noch in den Kinderschuhen und viele wichtige Forschungsfragen sind noch garnicht gestellt (vgl. Welzer, Markowitsch 2006, 50).

➤ Kapitel 4 – Autobiographisches Gedächtnis aus Sicht der Integrativen Theorie

4. Abspeicherungsprozesse

(vgl. Absatz 10, 27a, 38a, 43, 47, 3.1, 3.3.1, 3.3.3, 3.5, 3.5.1)

Einige Konzepte zum Verständnis von Abspeicherungsprozessen beschrieben aus integrativ-theoretischer Sicht.

4.1 Dynamische Regulationsprozesse

(vgl. Absatz 47, 50, 3.1, 3.3.1)

Die neurobiologische Grundlage des Organismus vorausgesetzt, finden dynamische Regulationsprozesse statt, die insgesamt als das „Regulationssystem“ bezeichnet werden, das über ein je spezifisches Regulationspotenzial verfügt.

In Regulationssystemen mit „dynamischen Regulationsprozessen“ werden unter „Regulationskompetenz“ die Steuerprogramme von Regulationsprozessen (also die Narrative/Strukturen, die „software“) und unter „Regulationsperformanz“ der Vollzug von Regulationsprozessen nach diesen Programmen (also die Ablaufmuster) verstanden. Beides ermöglicht im Regulationssystem die grundsätzliche Fähigkeit des Organismus bzw. des aus dieser biologischen Basis emergierenden Subjektes in verschiedenen Bereichen Abläufe zu steuern – von der intrasystemischen/-personalen Ebene, etwa der biochemischen, über die Ebene endokrinologischer Abläufe, emotionaler und kognitiver Regulationsvorgänge bis zu höchst komplexen Regulationsmustern der „Selbstregulation“ des gesamten Regulationssystems, zu dem auch die Steuerung von intersystemischen/-personalen Regulationsvorgängen gehört. Nach Petzold (2000h) werden Steuerprogramme für die Regulationskompetenzen, welche Performanzen auf unterschiedlichen Ebenen kontrollieren, Narrative (vgl. 4.6.4) genannt (vgl. Petzold 2007a, 403).

Das Prinzip „dynamischer Regulation“ – nicht-lineare, reziprok gekoppelte, reafferent-progredient wirksame Prozesse, d. h. Rückwirkungs- und Stimulierungsprozesse (durch multiple Stimulierung) (Petzold 1988f, g) – führen zu Zuständen, die sich auf einem Spektrum zwischen Angeregtheit und Ausgeglichenheit, Dissipation und Homöostase darstellen (Petzold 2010f, 66).

4.2 Der „informierte Leib“

(vgl. Absatz 17, 43, 51, 52, 3.1, 3.2, 3.3.1, 3.3.2, 3.3.3, 3.5)

Der Mensch – als Frau und Mann – ist nach Petzold (1970c) Leib-Subjekt in der Lebenswelt, das bedeutet, er ist ein Körper-Seele-Geist-Subjekt in Kontext und Kontinuum

und steht in der lebenslangen Entwicklung einer souveränen und schöpferischen Persönlichkeit (vgl. Petzold 2002j, 5).

Kompakte Definitionen verdeutlichen die Integrative Position des biopsychosozialen Modelles (Petzold 2001a).

4.2.1. Körper/Soma, Organismus

(vgl. Absatz 53)

wird definiert als die Gesamtheit aller aktuellen physiologischen (biologischen, biochemischen, bioelektrischen) Prozesse des Organismus nebst der im genetischen und physiologischen (immunologischen) Körpergedächtnis als differentielle Informationen festgehaltenen Lernprozesse und Lernergebnisse/Erfahrungen, die zur Ausbildung kulturspezifischer somatomotorischer Stile führen (Petzold 2000j, 8).

4.2.2 Seele/Psyche

(vgl. Absatz 53)

wird definiert als die in körperlichen Prozessen gründende Gesamtheit aller aktuellen Gefühle, Motive/Motivationen, Willensakte und schöpferischen Impulse, nebst den durch sie bewirkten und im Leibgedächtnis (neocortikal, limbisch, reticulär, low-level-neuronal) archivierten Lernprozessen und Erfahrungen und den auf dieser Grundlage möglichen emotionalen Antizipationen (Hoffnungen, Wünsche, Befürchtungen). All dieses ermöglicht als Synergem das Erleben von Selbstempfinden, Selbstgefühl und Identitätsgefühl und führt zur Ausbildung kulturspezifischer emotionaler Stile (Petzold 2000j, 8).

4.2.3 Geist/Nous

(vgl. Absatz 53)

wird definiert als die Gesamtheit aller aktuellen neurophysiologisch gegründeten kognitiven bzw. mentalen Prozesse mit ihren personspezifischen, aber auch kulturspezifischen kognitiven bzw. mentalen Stilen und den durch sie hervorgebrachten Inhalten: individuelle (z. B. persönliche Überzeugungen, Glaubenshaltungen, Werte) und kollektive (Güter der Kultur, Wertesysteme, Weltanschauungen, Religionen, Staatsformen, Strömungen der Kunst und Ästhetik, der Wissenschaft und Technik), nebst der im individuellen zerebralen Gedächtnis und der im kollektiven, kulturellen Gedächtnis (Bibliotheken, Monumenten, Bildungsinstitutionen) archivierten gemeinschaftlichen Lernprozesse, Erfahrungen und Wissensbestände, sowie der auf dieser Grundlage möglichen antizipatorischen

Leistungen und Perspektiven (Ziele, Pläne, Entwürfe, Visionen). All dieses ermöglicht im synergetischen Zusammenwirken Selbstbewusstheit, persönliche Identitätsgewissheit, d.h. Souveränität und das individuelle Humanbewusstsein, als Mitglied der menschlichen Gemeinschaft an Kulturen zu partizipieren: der Kultur eines Volkes, einer Region, aber auch der mundanen Kultur und ihren sozial repräsentierten Wissensständen, sowie an einem übergeordneten Milieu generalisierter Humanität teilzuhaben. Geist wird als bewusst, also reflektierend/interpretierend und reflexionsfähig/sinnschöpfend gesehen, als kausal, also begründetes Handeln ermöglichend und dieses evaluierend und wertend, sowie als regulativ fungierend, z.B. Bedürfnisse steuernd und soziale/politische Erfordernisse entscheidend (Petzold 2000j, 8).

4.2.4 Leib

(vgl. Absatz 41.53)

Der Leib eingebettet (embedded) in Kontext/Kontinuum, wird durch Petzold (1996a, 283) definiert als die Gesamtheit aller sensorischen, motorischen, emotionalen, volitiven, kognitiven und sozial-kommunikativen Schemata bzw. Stile in ihrer aktuellen, intentionalen (d.h. bewussten und subliminal-unbewussten) Relationalität mit dem Umfeld und dem verleblichten (embodied), als differentielle Information mnestisch archivierten Niederschlag ihrer Inszenierungen, die in ihrem Zusammenwirken als informierter Leib das personale Leibsubjekt als Synergem konstituieren (vgl. Petzold 2000j, 8).

Petzolds anthropologisches Konstrukt des Leibsubjekts definiert er als die in der somatischen Basis und ihrer Geschichte gegründete Gesamtheit aller sensorischen, motorischen, emotionalen, volitiven, kognitiven und sozialkommunikativen Schemata bzw. Stile in ihrer aktuellen Performanz. Darunter ist das Zusammenspiel mit dem Umfeld zu verstehen, die bewusst und unbewusst erlebten Inszenierungen und die in ihnen ablaufenden dynamischen Regulationsprozesse des Leibsubjekts.

Diese werden als Prozesse komplexen Lernens mit ihren Lernergebnissen mnestisch im Leibgedächtnis archiviert. Der verleblichte Niederschlag differentieller Information über das Zusammenwirken von somatischem Binnenraumerleben und Kontexterleben in der Selbsterfahrung (im Leibgedächtnis festgehaltene Erfahrung multipler Stimulierung) ist Grundlage des informierten Leibes, aus dem als Synergem ein personales Leib-Selbst emergiert, das ein reflexives/metareflexives Ich und dadurch eine hinlänglich konsistente, gedächtnisgesicherte Identität entwickeln kann. Das anthropologische Konstrukt des Leibsubjekts wird damit zu einem persönlichkeits-theoretischen Konzept erweitert. Die

leibhaftige Person als Selbst-Ich-Identität konstituiert sich nach Petzold (2000h, Präzisierung von 1996a, 283) durch die jeweils erinnerten und in ihrer aktuellen Performanz im Kontext-Kontinuumbezug erlebten und mit Anderen inszenierten Schemata/Stile. Sie kann sich fungierend-regulationsfähig und reflektierend-handlungsfähig in ihren Interaktionen mit Anderen in der Welt in präintentionalen und intentionalen Willensakten steuern und entwickeln (vgl. Petzold 2010f, 44).

Mit Leib ist in diesem Sinne der beseelte lebendige Körper oder der erlebende und sich selbst erlebende Körper gemeint (vgl. Rahm 1993, 75). Die Anerkennung der Leiblichkeit ist Grundlage für die Wahrnehmung und Erfassung von Ereignissen, das Verstehen ihrer Relevanz für einen bestimmten Sachverhalt und das daraus resultierende zielgerichtete Planen und Handeln eines Menschen.

Der wahrnehmungs-, handlungs-, speicherfähige menschliche Körper/Organismus ($\sigma\tilde{\omega}\mu\alpha$), der eingebettet ist in die Lebenswelt, wird durch seine Fähigkeiten zur Verkörperung, zur Einleibung, zur schöpferischen Gestaltung in Enkulturations- und Sozialisationsprozessen zum subjektiven Leib, zum bewegten Leibsubjekt, das sich mit seinen Mitsubjekten ko-kreativ interagierend in seinem Kontext/Kontinuum bewegt (interacting subject embodied and embedded).

Petzold spricht wie Merleau-Ponty und Husserl von der Intentionalität des Leibes, der durch seine Sinnenausstattung auf die Welt gerichtet ist und mit dieser in einer permanenten Ko-respondenz steht; er ist relational = bezogen (auf etwas) = in Beziehung stehend = nicht unabhängig = abhängig von der (belebten und unbelebten) Umgebung und abhängig von den Beziehungen der eigenen leiblichen Funktionen (Bewusstsein, Erinnern etc.) (vgl. Bolhaar, Petzold 2008, 39).

Im erkenntnistheoretischen Konzept Petzolds besitzt der Leib im Unterschied zum Körper die Fähigkeit der Wahrnehmung und Erkenntnis, er ist ein globales Sinnesorgan, er denkt und kommuniziert und ist sich seiner bewusst (vgl. Bolhaar, Petzold 2008, 40).

Der Mensch als Leibsubjekt ist durch ein differentielles und integriertes Wahrnehmen – Verarbeiten – Handeln unlösbar mit der Lebenswelt verflochten – mit den Menschen in Zwischenleiblichkeit, mit den Dingen in Handhabung. Er wird von den Gegebenheiten der Lebenswelt bewegt, beeinflusst, gestaltet und er wiederum bewegt, bearbeitet, beeinflusst sie ko-kreativ durch sein Tun und Wirken – in konstruktiver und auch in destruktiver Weise über die Lebensspanne hin (Petzold 2006j, 15).

Nach Petzold, Sieper (1988b) ist der Leib in die heraklitische Spirale des Erkenntnisgewinns (vgl. 6.2) eingeflochten: vom Wahrnehmen, zum Erfassen, zum Verstehen, zum Erklären (vgl. Bolhaar, Petzold 2008, 39-40).

Der Leib ist das Subjekt von Wahrnehmung und Verhalten. Dieses Subjekt ist nicht allein zu denken, sondern es erlebt und verhält sich immer in einer allumfassenden Korrespondenz (vgl. 5.1) in Zeit und Raum. Es ist „Leibsubjekt in der Lebenswelt“. Das Leibsubjekt ist intentional auf die Welt gerichtet. Der Mensch ist immer Koexistierender: Mensch wird man nur durch Mit-Menschen (vgl. Petzold 1978c; 1991e; 2003a).

4.3 Leib und Szenen

(vgl. Absatz 47.51, 3.3)

Laut Petzold bedeutet „Leibapriori der Erkenntnis“ dass die Grenzen des Bewusstseins allein schon durch die psychischen Funktionen unseres Gehirns gegeben sind und jede Erkenntnis den erkenntnisfähigen Leib zur Voraussetzung hat (vgl. Petzold 2003a, 203).

Es geht um die bewusste und unbewusste Lebenswirklichkeit, um das Leben in seiner phylogenetischen und ontogenetischen Vergangenheit, seiner Gegenwart, seinen Zukunftsstrebungen, seinem lebensweltlichen Bezug, wie es sich in konkreten, leiblich erfahrenen Ereignissen, Atmosphären, Szenen, Stücken der wach wahrnehmenden Bewusstheit (awareness) und dem klaren Bewusstsein (consciousness) darbietet bzw. dargeboten hat oder – wenn es sich um die Artikulation des Unbewussten handelt – wie es vom Bewussten ausgeschlossen wurde. Dies alles wurde laut Petzold (1981h, 1989d) inkarniert, ist im Gedächtnis des Leibes archiviert (vgl. Petzold 2003a, 199).

Dies wird um so plastischer, je deutlicher man sich macht, dass (pathogene) Szenen nicht nur Worte beinhalten, sondern leibhaftig erfahrene Ereignisse in einem komplexen Kontext und Gefüge von Handlungen sind (vgl. Petzold 2003a, 274).

Der Leib ist ein Reservoir an Atmosphären, Bildern, Szenen, Szenengeschichten, Stücken. Er beinhaltet die Partituren des Lebens und selbst wenn manches ihm nicht mehr verfügbar ist, so ist es ihm doch nicht verloren. Es wirkt aus dem Hintergrund, nur ist der Sinn der Stücke oft verloren gegangen – er wartet darauf wiedergefunden zu werden, oder es sind die Zusammenhänge zerfallen, die Szenenfolgen verstellt, die Rollen verwirrt – sie harren darauf, restituiert zu werden (vgl. Petzold 2003a, 271).

Der Leib ist nicht von der Szene zu trennen (Petzold 1982g; 2003a, 683ff), die keineswegs nur ein „Aussen“ ist, sondern die ihn durchdringt.

Die Orientierung des Leibes in den Szenen, die er hier und jetzt spielt ist beeinträchtigt, weil alte verdrängte oder dissoziierte Szenen unsichtbar in die Gegenwart hineinwirken, sie durchfiltern, imprägnieren, ohne dass erkannt wird, dass hier „alte Stücke“ gespielt werden, deren Regisseure unerkannt und wohlverborgen hinter undurchschaubaren Kulissen sitzen und den lebendigen Leib an den Fäden „unsichtbarer Bindungen“ (invisible loyalties, Boszormenyi-Nagy 1975) zur Marionette werden lassen (vgl. Petzold 2003a, 272).

4.4 Autobiographisches Memorieren

(vgl. Absatz 47, 48, 3.3)

Das autobiographische Memorieren und die "Herstellung" einer biographischen Erzählung sind mentalisierende Arbeitsprozesse des Subjektes, ein kognitives, emotionales, volitionales "processing" (vgl. Petzold 2008b, 40).

Mit jeder Identifizierung, die über Appraisal und Valuation Identifikation ermöglicht, gewinnt Identität im Schnittpunkt von Kontext und Kontinuum an Prägnanz, reift das Leib-Selbst heran durch die Szenen und Stücke des Lebensspiels, die im autobiographischen Memorieren (Petzold, Orth 1993) zur Verfügung stehen, aus deren Vielfalt und Reichtum geschöpft werden kann, und auf deren Grund es möglich wird, neue Szenen, neue Narrationen, Stücke, Bühnenbilder, Szenarien zu entwerfen.

Es geht darum Autor, Spieler, Regisseur, Zuschauer, Kritiker des eigenen Stückes (Petzold 1982g) zu sein. Im Lauf des Lebens werden Szenen zu Stücken, zu einem Drehbuch, einem Skript. Szene folgt auf Szene, Szenen gehen ineinander über, werden zu Geschichten (vgl. Petzold 2003a, 688).

Das Leben ist mit seinen vielfältigen Einflüssen oft über frühe Gedächtnisspuren hinweggegangen und hat sie modifiziert. Durch die wachsende Sinnerfassungskapazität wurden sie im autobiographischen Memorieren (Conway 1990; Petzold, Orth 1993) wieder und wieder reinterpretiert, wobei spätere Erkenntnisse vorhergehende Erfahrungen modifizieren (vgl. Petzold 2003a, 562, 670).

4.5 Szenisches Gedächtnis

(vgl. Absatz 47, 3.1, 3.3, 3.5)

Unser Konzept des szenischen Gedächtnisses entspricht in vieler Hinsicht dem „episodic memory“ (Tulving 1983). In ihm wird komplexes, polyästhetisches, d.h. von den vielen Sinnen des totalen Sinnesorgans Leib wahrgenommenes szenisches Geschehen, das als Ereignis bzw. Ereigniskette (Drama, Episode) aufgenommen wird, abgespeichert.

Szenen sind – wie schon die Atmosphären – als Ganze archiviert (vgl. Petzold 2003a, 557).

4.6 Atmosphärisches und szenisches Erfassen und Verstehen

(vgl. Absatz 11, 15, 22, 26, 34, 34b, 35, 41, 44c, 53, 1.2.5, 3.3.3, 3.5.1, 3.5.3)

Wirklichkeit ist ihrem Wesen nach mehrperspektivisch. Mehrperspektivität steht unter dem Prinzip der Synopse: Die Dinge werden zusammengeschaут und enthüllen wie im Hologramm ihr Wesen als Ganzheit (vgl. Petzold 2003a, 147).

Mehrperspektivität erfordert sowohl atmosphärisches Erfassen als auch szenisches Verstehen. Im Prozess des wahrnehmenden Erfassens von Vielfältigem geschieht Synopse, im Vorgang des Verstehens wirkt Synergie – alles wirkt zusammen und schafft Sinn. Im Hier-und-Jetzt der Gegenwart werden bestimmende Ereignisse der Vergangenheit oder bedeutungsvolle Antizipationen durch Synchronizität szenisch verstanden, wird Bewusstes und Unbewusstes durch Permeation in wechselseitiger Durchdringung zugänglich (Petzold 1970c; 1974k; 1988a; vgl. 2003a, 146, 313).

Die im Lebenskontinuum erlebten Atmosphären, Szenen, Stücke sind keine Wirklichkeiten, die einmal waren und dann wieder erloschen, sondern solche, die sich als eingeprägte Atmosphären und Szenen fortschreiben (vgl. Petzold 2003a, 688).

4.6.1 Atmosphäre

(vgl. Absatz 40, 51)

Nach Petzold charakterisieren wir Atmosphäre als ein Zusammenwirken von subliminalen und supraliminalen Sinneseindrücken, die das totale Sinnesorgan Leib aufnimmt und die durch die Resonanzen aus dem Leibgedächtnis angereichert werden (vgl. Petzold 1970c, 1971k; 1991d; 2003a, 549f); eine Vielfalt von Reizen, Polyästhesien, oberhalb und unterhalb der Bewusstseinsschwelle, die im Verein mit erinnerten atmosphärischen Relikten Resonanzen wecken und den Leib einstimmen (vgl. Petzold 2003a, 642ff), wie ein Instrument gestimmt wird. Im Aufklingen von Leiberinnerungen werden neben den

gegenwärtigen, frühere Atmosphären wachgerufen (vgl. Petzold 2003a, 558), die die Person als ganze ergreifen und überfluten können (vgl. Petzold 2003a, 864).

4.6.2 Szene

(vgl. Absatz *1a, 34, 44b, 47, 55*)

Szene ist eine raumzeitliche Konfiguration, das Zusammenspiel von Kontext und Kontinuum. Sie spielt immer im Hier-und-Jetzt, aber sie hat immer auch Geschichte und Zukunft (Petzold 1981e). Sie ist erfüllt von sozioemotionalen Mikro-, Meso- und Makroklimata, z.B. einem Zeitgeist (Petzold 1990f), von „Atmosphären, die randlos in den Raum ergossen sind“ (Schmitz 1989), als ein „Konzert von subliminalen und supraliminalen Sinneseindrücken und ihrer Gedächtnisresonanz“ (Petzold 1971k), die Stimmungen schaffen. Szenen sind jeweils erlebte sinnerfüllte Kontexte (Petzold 2003a, 683).

Aus dem Bruchteil einer Szene – mehr steht uns vielleicht nicht zur Verfügung – entsteht nach Petzold (1982g) die Focussierung der Wahrnehmung die ganze Szene wie ein Hologramm, ja es werden uns Szenenfolgen in ihrer Verbundenheit deutlich, wie in einem Kompositionshologramm. Zuvor nicht sichtbares, z.B. unbewusstes Material, erscheint plötzlich in der holographischen Evokation, die das mehrperspektivische Erfassen möglich macht (vgl. Petzold 2003a, 147).

Im Laufe des Lebens entwickeln wir alle einen endlosen Film innerer Szenen, zu denen nicht nur das visuell eingeprägte Bild, sondern auch auditive Szenarien, körperliche Sensationen, Gefühle, Atmosphären, Worte und unausgesprochene Botschaften gehören (Petzold 2003a, 833).

Viele dieser zahllosen Szenen sinken in den Hintergrund, in ein Vergessen, das nicht mit einem Verlust gleichbedeutend ist; denn konstituiert sich im Hier-und-Jetzt der Lebenswirklichkeit eine ähnliche Konstellation, so ruft sie die alte Atmosphäre auf und das alte Szenarium wird wach (Lorenzer 1970). Je größer die Parallelitäten sind, je stärker die evozierenden Kräfte der Gegenwart das Vergangene rufen, desto wirksamer wird es in der Vergegenwärtigung.

Hier nun treten zwei Gefahren auf. Die Vergangenheit wirkt in die Gegenwart, die alte Atmosphäre oder Szene in die neue, ohne dass diese Wirkung bewusst wird, oder eine fixierte Szenenfolge, das Skript der Vergangenheit – denn keine Szene steht ja isoliert da,

ein Narrativ sich wiederholender Strukturen also – bestimmt die Szenensequenz der Gegenwart. So wichtig die Sicherheiten sind, die die alten Stücke geben, so determinierend können sie auch sein. Es werden Stücke gespielt, deren Lösungen für vergangene Zeiten richtig waren, für die Gegenwart aber oft nicht mehr ausreichen oder dysfunktional geworden sind. Autor der eigenen Geschichte, Regisseur des eigenen Stückes zu sein, neue Rollen zu kreieren, alte distanzieren zu können, darum geht es (vgl. Petzold 2003a, 688).

Nach Schreyögg (2004, 92) geht es in Supervisionen oft um die Begleitung von Veränderungsprozessen und um Umstrukturierung von Deutungs- und Handlungsmustern. Hier können lebens- und arbeitsweltliche Erfahrungen aus alten Szenen das Deuten und Handeln aktueller Praxissituationen auf inadäquate Weise überlagern. Frühere Szenenerfahrungen, die in irgendeiner Form Angst oder zumindest Irritation ausgelöst haben, können zur Bildung eingeschränkter, unvollständiger kognitiver Muster führen, die als prärationales Szenenmaterial immer wieder in aktuelle Erfahrungen hinein wirken (Lorenzer 1970; Petzold 1981b).

Der supervisorische Veränderungsprozess kann darin bestehen, diese prärationalen, überlagernden Anteile als solche zu erkennen und dann zu erarbeiten, inwiefern die alte und die neue Szene homologe und nicht-homologe Elemente enthält.

Durch Differenzierung wird hier möglich, beruflich ausgelöste Trigger-Situationen alter Szenen durch Umstrukturierungen zu klarerem Deuten und Handeln in aktuellen beruflichen Situationen zu gelangen. Evozierte alte Szenen als solche zu erkennen und zu benennen kann also in supervisorischen Prozessen bedeutsam sein. Die intensivere Auseinandersetzung mit den alten Szenen ist allerdings klar Aufgabe der Psychotherapie und nicht der Supervision.

4.6.3 Skript

(vgl. Absatz 16)

Szene folgt auf Szene. So entsteht ein Stück, eine Narration, ein Skript, eine Geschichte von Szenen und Atmosphären geladen mit Sinn (Petzold 2003a, 683).

4.6.4 Narrativ

(vgl. Absatz 1, 1a, 2, 7, 8a, 15a, 16, 34a, 35)

Narrative interagieren im personalen System. Sie haben eine hohe Stabilität, zugleich aber auch eine gewisse Plastizität. Sie können über spezifische Lernvorgänge, „komplexes Lernen“ (Sieper, Petzold 2002) verändert werden. Narrative dürfen nicht statisch gesehen werden. Sie sind Strukturelemente in Prozessen. Narrative sind damit von den Prozessen, den Narrationen und ihren soziohistorischen und situativ-aktionalen Kontexten nicht abzulösen, haben selbst prozessualen Charakter (vgl. Petzold 2007a, 403).

Negative (maligne) Narrative sind starre, linear fortschreitende Lebensmuster, oft mit fataler Wiederholung. Benigne Narrative hingegen sind strukturgebende Handlungsfolien. Bei den malignen stockt der Lebensfluss, dreht sich im Kreis, aus der Vielfalt der Ereignisse und Beziehungen und Rollen kehrt immer dieselbe Szene wieder. Eine bestimmte „Rolle“ der Person wird prägnant und zwingt die Umwelt in die entsprechende Komplementärrolle, einschränkende Lebensstile (Adler), festschreibende Muster, Konstrukte, Schemata, Skripts (Berne), Lebensstile, Szenen, Atmosphären, Strukturen, Wiederholungszwänge (Freud; z.B. Isolation, Flucht, Ängste, etc.) sind möglich (vgl. Petzold 1988n, 219).

Störungen und Konflikte können jeweils einzeln – abhängig von ihrer Intensität und Dauer – oder kumulativ zur Wirkung kommen und Überforderungs- bzw. Stresseemotionen freisetzen und Abwehrvorgänge auslösen und fixieren. Damit ist auch die Ausbildung maligner Narrative gegeben, die sich aus dysfunktionalen somatomotorischen, emotionalen, kognitiven und sozialkommunikativen Stilen formieren (vgl. Petzold 2003a, 638).

Positive (benigne) Narrative – funktionale Skripts, Habitualisierungen, stützende Lebensmuster, Narrative insgesamt – konstituieren eine Biographie und sind für eine persönliche Identität unverzichtbar. In den Narrationen des Lebens geben sie dem Subjekt Selbst- und Identitätsgewissheit (vgl. Petzold 2003a, 389).

4.7 Erfassen und Verstehen

(vgl. Absatz 11. 15. 18. 34a. 34b. 44c, 3.1, 3.6.1)

Erfassen als Teil des Erkenntnisprozesses des Leibesubjektes in Kontext und Kontinuum wird in der „Heraklitischen Spirale des Erkenntnisgewinns“ (vgl. 6.1) als eine Grundannahme der Integrativen Theorie explizit benannt.

Die „Atmosphären und Szenen der Vergangenheit“, die im Wiederholen aufgrund unbewusster Dynamik auftauchen, können dem Erfassen zugänglich gemacht werden (vgl. Petzold 2003a, 172).

Die Focussierung auf ein solches Detail evoziert die vergangene Szene oder Szenengeschichte und ihre Strukturen (Narrative), lässt den Hintergrund in den Vordergrund, in das Hier-und-Jetzt treten, dies bedeutet Gegenwärtigsetzung (vgl. Petzold 2003a, 692).

Verstehen von Erfasstem – eine Szene, Szenenfolge – führt in der Differenzierung und Konnektierung der Elemente und in der Durchdringung dieser Materialien (als einzelne, oder/und als konnektierte) dazu, dass das Erfasste und Verstandene erklärt werden kann. Es enthält Sinn (vgl. Petzold 2003a, 176).

Warum ein Mensch in dieser oder jener Weise agiert oder reagiert, hängt von seiner Persönlichkeitsstruktur und seinen Erfahrungen ab. Nicht nur in psychotherapeutischen, sondern auch in supervisorischen Prozessen kann es wichtig sein, die eigenen (wieder aufgerufenen) alten Szenen zu erkennen und neu zu verorten.

Das aber bedeutet (vgl. Petzold 2003a, 688), seine Archive zu erkennen, sich der Atmosphären, der Szenen und Szenenfolgen bewusst zu sein, ihren Sinn zu verstehen, Kostüme, Kulissen, Partituren zur Verfügung zu haben ohne von ihnen festgelegt zu werden als Marionette der eigenen Geschichte (Foucault 1971, 1974; Petzold 1982g; 1983b; 1993d).

Folglich ist es auch als SupervisorIn notwendig achtsam zu sein, inwieweit es im Prozess der Supervisandin, des Supervisanden darum gehen kann, eigene Muster, Narrative emotional und rational wahrzunehmen, sie zu erfassen, zu verstehen und erklärbar zu machen um sie beeinflussen und verändern zu können.

An dieser Stelle ist klar zu definieren, dass es im supervisorischen Kontext nicht um psychotherapeutische Arbeit an unbewussten Narrativen, alten abgespeicherten Szenen und Atmosphären gehen darf, sondern dass es um ein Benennen der Irritation auf beruflicher Ebene durch „Störungen“ aus einem anderen Kontext gehen kann. Die therapeutischen Tiefungsebenen nach Petzold (vgl. 7.2) können hier einen Anhaltspunkt zur Differenzierung geben, wo – in Bezug auf biographiebezogene Interventionen – die Grenze zwischen Psychotherapie und Supervision gezogen werden muss.

4.8 Abspeicherungsprozesse und deren Bedeutung in der Supervision

(vgl. Absatz 19, 20, 20a, 21a, 34, 43)

Das autobiographische Gedächtnis ist nicht nur als etwas Individuelles zu verstehen, sondern es trägt auch bei zur Synchronisierung des Einzelnen mit seiner sozialen Umwelt, das heisst, es gibt einen Verknüpfungsstrang zu einer gemeinsamen sozialen Wirklichkeit. Die erlebte Geschichte einer Gesellschaft, einer Institution, einer Organisation, eines Teams, einer Familie, das individuelle und auch das kollektive Gedächtnis spielen in aktuellen supervisorischen Prozessen bewusst und/oder unbewusst immer eine Rolle.

Die Einsicht in die Klimata und Szenengefüge der eigenen Vergangenheit und Gegenwart, das Wahrnehmen und Erleben der „zwingenden Kraft“ der Szenen und Szenensequenzen, der Skripts und Narrative bietet die Chance zur grösseren Freiheit. Im Erkennen vergangener Szenen und ihrer Atmosphären, deren Fortwirkung in gegenwärtigem Handeln, in aktuellen Szenen, in sozioökologischen Mikro-, Meso- und Makroklimata (Petzold 1989f; 1990h), entsteht die Möglichkeit, diesen Einfluss zu bejahen, zu verneinen oder zu verändern (vgl. Petzold 2003a, 688).

Hier ergibt sich wiederum Relevanz für den supervisorischen Kontext, da der Erkenntnisgewinn über die eigenen abgespeicherten Szenen, Atmosphären und deren Diffundierung in andere sozioökologische Klimata Entschlüsselung und somit erweiterte Handlungsoptionen ermöglicht. All das fliesst nicht nur in die psychotherapeutische, sondern auch in die supervisorische Beziehung mit ein.

Die Sicherheiten vergangener Erfahrungen werden bewusst, verfügbar, die Zwänge vergangener Situationen können zurückgewiesen werden, die Lösungen aus vergangenen Szenen können an die gegenwärtige Lage adäquat angepasst werden und prospektiv die Zukunft beeinflussen (vgl. Petzold 2003a, 688).

Dabei kommt der supervisorischen Begleitung eine besondere Bedeutung zu, da sich in ihr die szenischen Konstellationen in diesen Settings als systemische Resonanzphänomene bzw. strukturelle Echoeffekte im Mehr-Ebenen-System der Supervision reproduzieren (vgl. Petzold 2003a, 1020).

➤ Kapitel 5 – Relation und Interaktion

5. Intersubjektive Konzepte

„Intersubjektivität meint Auseinandersetzung in Freiheit und Wertschätzung auf gleicher Ebene im Respekt vor der Würde des Anderen als Mitmensch“
(Hilarion G. Petzold 2003a, 787)

Auf einige Modelle und Fragmente aus der Integrativen Supervisions-Theorie – jeweils in Kurzfassung – soll hier der Focus gerichtet werden und jeweils dem beschriebenen dyadischen Supervisionsprozess zur Seite gestellt werden.

5.1. Ko-respondenz

(vgl. Absatz 13b, 14, 60, 3.3.1, 3.3.3, 3.6.1, 4.2)

Petzold bezeichnet das Ko-respondenzmodell (vgl. Petzold 2003a, 93ff) als Kernstück seiner metatheoretischen, theoretischen und praxeologischen Arbeiten.

Ko-respondenz als konkretes Ereignis zwischen Subjekten in ihrer Andersheit, d.h. in Intersubjektivität, ist ein synergetischer Prozess direkter, ganzheitlicher und differentieller Begegnung und Auseinandersetzung auf der Leib-, Gefühls- und Vernunftsebene, ein Polylog über relevante Themen unter Einbeziehung des jeweiligen Kontextes im biographischen und historischen Kontinuum mit der Zielsetzung, aus der Vielfalt der vorhandenen Positionen und der damit gegebenen Mehrperspektivität die Konstituierung von Sinn als Konsens zu ermöglichen [und sei es Konsens darüber, dass man Dissens hat, den zu respektieren man bereit ist] (Petzold 2007a, 396).

Ko-respondenz ist also eine Form intersubjektiver Begegnung und Auseinandersetzung über eine relevante Fragestellung einer gegebenen Lebens- und Sozialwelt (Petzold 1991), durch die im gesellschaftlichen Zusammenhang Integrität gesichert, im agogischen Kontext Integrität gefördert und im therapeutischen Setting Integrität restituiert wird (vgl. Petzold 2003a, 94).

5.2 Supervisorische Beziehung

(vgl. Absatz 12a, 13b, 57; Edlhaime-Hrubec 2006; Petzold, Müller 2010)

Die Beziehungsvariable im integrativen mehrperspektivischen „Dynamic Systems Approach to Supervision“ (Petzold 2007a, 33ff) ist das Kernstück supervisorischer Arbeit.

Zentral stehen das Arbeitsbündnis und eine gute, intersubjektive Beziehungsqualität, in der die Formen der Relationalität (Kontakt, Begegnung, Beziehung) (vgl. Petzold 1991b) in klarer Weise zum Tragen kommen. Dann kann supervisorische Arbeit, d.h. die Beobachtung des interpersonalen Prozesses, der Diskurse zwischen SupervisorIn und SupervisandIn, die Beobachtung und Verarbeitung der Beziehung SupervisandIn/KlientIn, die Betrachtung möglicher Beziehungsprobleme und die Reflexion dieses ganzen Geschehens in Kontext und Kontinuum erfolgen (vgl. Petzold 2007a, 33).

5.2.1 Affiliation und Passung

(vgl. Absatz 13b.)

Affiliation focussiert das intrinsische Bedürfnis des Menschen nach Nähe zu anderen Menschen in geteiltem Nahraum (vgl. Petzold 2007a, 373; Petzold, Müller 2010).

In der Sozialpsychologie wird Affiliation von Buunk und Dijkstra (2007) definiert als die Tendenz, die Gesellschaft anderer Personen zu suchen, unabhängig von den Gefühlen gegenüber diesen anderen. (vgl. Stroebe, Hewstone 2007, 330)

Affiliation ist als fundiertes Konzept der Integrativen Theorie zur Betrachtung von interpersonalen Prozessen zu sehen, die als interpersonale Regulationsprozesse aufgefasst werden und mit den intrapersonalen Regulationen unlösbar verschränkt sind (vgl. Petzold 2007a, 402).

Im Integrativen Ansatz werden die Prozesse dynamischer Regulation zwischen Systemen als Passung bezeichnet, die eine hinlänglich gute, wechselseitige Adaptierung bzw. Synchronisation ermöglichen und gewährleisten. Passung ist nach Petzold (2000h) eine Grundbedingung von Affiliation (vgl. Petzold 2007a, 404).

Die Bedeutung von Affiliation für die Praxis der Supervision ergibt sich aus dem Faktum, dass Supervision immer auch „Beziehungsarbeit“ ist. Hier spielen die – im von Holloway (1995) benannten und von Petzold erweiterten Modell des „Dynamic Systems Approach“ – Supervisionsvariablen die den Beziehungsaspekt betreffen eine wesentliche Rolle (vgl. Petzold 2007a, 34, 379, 417).

5.2.2 Reaktanz

(vgl. Absatz 17b)

Reaktanz ist ein Sammelbegriff für alle Verhaltensweisen, mit denen sich ein Individuum bei unerwarteter Frustration gegen Einschränkungen zur Wehr setzt. Solche Verhaltensweisen können nach Flammer (1990) erhöhte Anstrengung, Widerspruch, Aggression oder demonstratives Ersatzverhalten sein (Petzold 2007a, 413).

Reaktanz ist das intrinsische Bedürfnis nach Kontrolle und Selbstbestimmung über das eigene Leben, nach einem ungeteilten Eigenraum, d.h. eine hinlängliche Unabhängigkeit von und Eigenständigkeit gegenüber affilialen Banden, die die Möglichkeit zur Entwicklung einer Persönlichkeit mit einer gewissen Eigenständigkeit im Affiliationsraum – mit ihm, durch ihn und gegen ihn – gewährleistet und Eigennutz ggf. dem Gemeinnutz entgegenstellt (Petzold 2007a, 375).

Reaktanz ist nicht unbedingt eine Beziehungsmodalität, aber eine regulationstheoretisch zu verstehende Verhaltensweise, die Innen- und Außenwelt in Einklang zu bringen versucht, in Beziehungen zum Tragen kommen kann und sich durchaus auch zu einem Beziehungsstil entwickeln kann (vgl. Petzold 2007a, 417).

Petzold schreibt, dass Deutung, kognitives Reframing von Einschätzungen (appraisal), Veränderung emotionaler Bewertungen (valuation), aber auch Veränderungen in äusseren Rahmenbedingungen hier nützliche Strategien sind (vgl. Petzold 2007a, 414).

Bezogen auf den beschriebenen Supervisionsprozess gilt es, Reaktanz auslösende Trigger zu erkennen, und Veränderungspotential zu sondieren.

5.2.3 Übertragung

(vgl. Absatz 10a, 22a, 27a, 33, 33a)

Im Integrativen Ansatz werden Übertragungen verstanden als Reproduktionsphänomene, als die selektive und unbewusste Reaktualisierung alter Szenen und Atmosphären mit den sie einschliessenden Beziehungskonstellationen aus Gedächtnisarchiven in der Gegenwart in einer Weise, dass dadurch die Wahrnehmung, kognitive Einschätzung (appraisal) und emotionale Bewertung (valuation) des aktuell Erlebten eingetrübt, disfiguriert oder verstellt wird, sodass es zu dysfunktionalen Haltungen und

Verhaltensweisen kommt (im Sinne eines breiten Verhaltensbegriffes: Denken, Fühlen, Wollen, Handeln) (vgl. Petzold 2007a, 411).

5.2.4 Gegenübertragung

(vgl. Absatz 12a, 23, 27a, 35)

Im Integrativen Ansatz werden Gegenübertragungen als bewusste bzw. bewusstseinsnahe empathische Resonanzen eines Menschen auf Übertragungs- und Beziehungsangebote eines anderen Menschen bezeichnet, wobei er seine Gedächtnisarchive in hinlänglicher Breite zur Verfügung hat, also keine unbewussten Selektionen stattfinden.

Gegenübertragung erfordert die Fähigkeit und Bereitschaft zu wechselseitiger Resonanz, zu Mutualität (Ferenci) und die Kultivierung von Empathie, nicht zuletzt in ihrem wechselseitigen Vollzug.

Für supervisorische Arbeit sind solche empathischen Resonanzen von grundsätzlicher Bedeutung (vgl. Petzold 2007a, 412).

➤ Kapitel 6 – Supervisionstheorien

6. Real explikative Theorien

6.1 Theorie-Praxis-Zyklus im Ko-respondenz Modell

(vgl. Absatz 11, 21a, 27a, 35, 36, 37, 39a, 41, 48a, 50, 56)

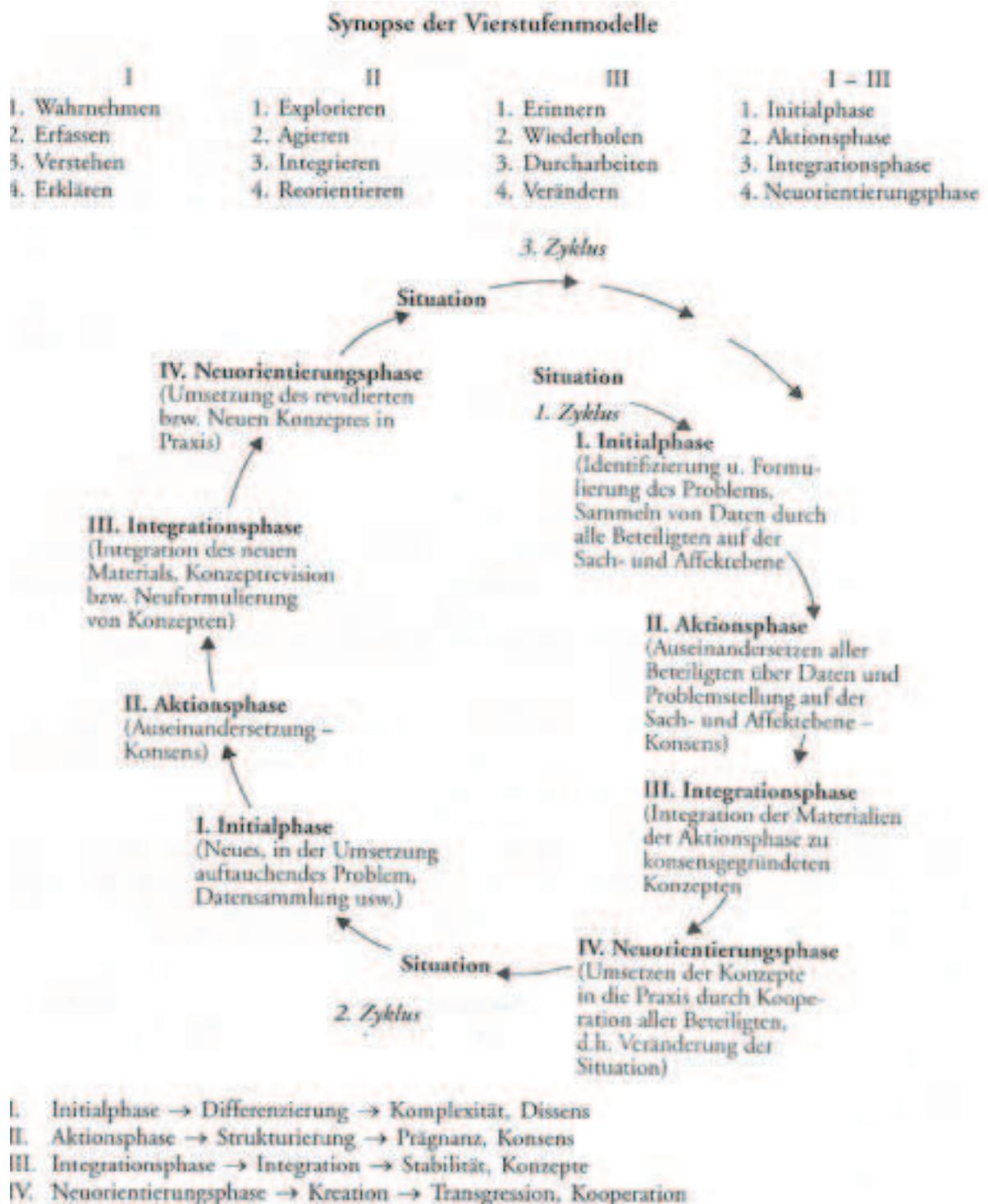


Abbildung 1: „Der Theorie-Praxis-Zyklus im Ko-respondenzmodell“ (Petzold 1973; 1980c; 2007a, 105)

Der Ko-respondenzprozess führt zu Sinn durch Beobachtung und Analyse und damit zur Veränderung von Situationen. Durch Reflexion wird in einem Prozess der Differenzierung Komplexität freigesetzt, die strukturiert und prägnant gemacht werden kann. Werden Erfahrungen und Erkenntnisse integriert, wird auf diese Weise Stabilität neu gewonnen, die die Möglichkeit zur Veränderung, der Kreation, der Überschreitung des Bisherigen bietet (Petzold 1978c; Petzold, Lemke 1979). Es entsteht ein Zyklus von Reflexion und Handlung, von Theorie und Praxis, von Stabilisierung und Veränderung, von Integration und Kreation, der für das Identitätserleben zentrale Bedeutung gewinnt: die Chance zur Entfaltung, zum Wachstum der Identität, die ja immer in soziale Kontexte eingebunden und von ihnen bestimmt ist. Der Theorie-Praxis-Zyklus im Ko-respondenzmodell (vgl. Abb. 1) bietet die Grundlage für das Generieren von Praxistheorien, wie es in Supervisionsprozessen beständig geschieht (vgl. Petzold 2007a, 106).

Im Sinne des Theorie-Praxis-Zyklus im Ko-respondenzmodell konnten im beschriebenen supervisorischen Prozess (Kapitel 2) die Initialphase, die Aktionsphase, die Integrationsphase und die Neuorientierungsphase durchlaufen werden.

6.2 Die heraklitische Spirale des Erkenntnisgewinns in der IT

(vgl. Absatz 34b, 35, 37a, 45, 53)

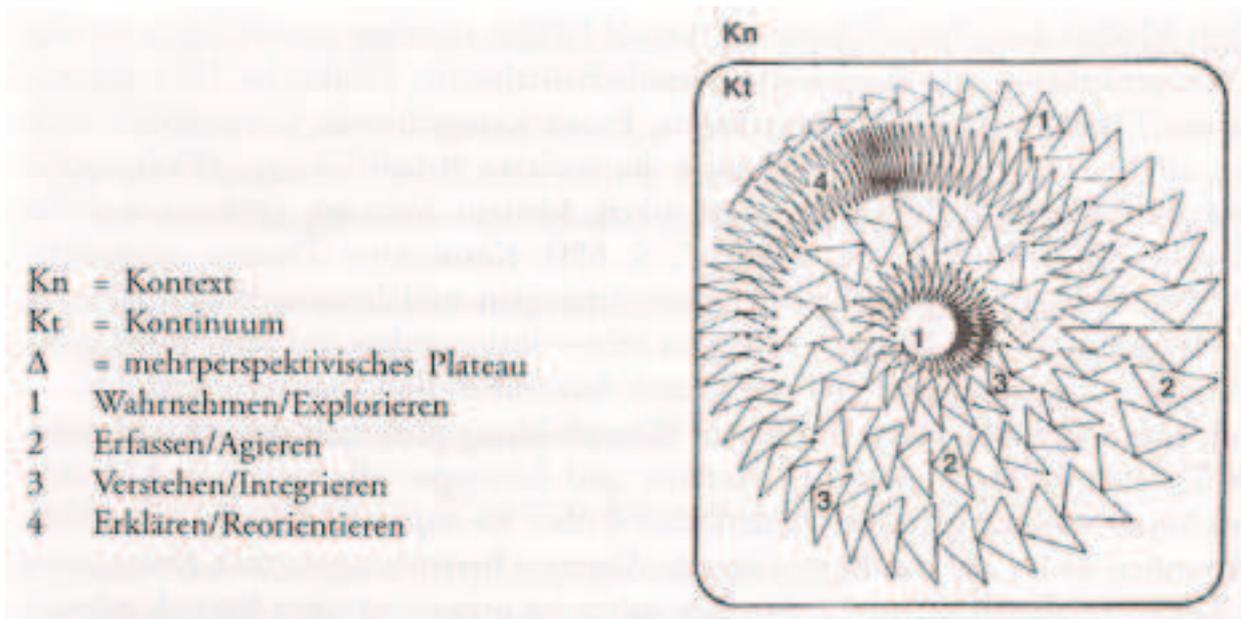
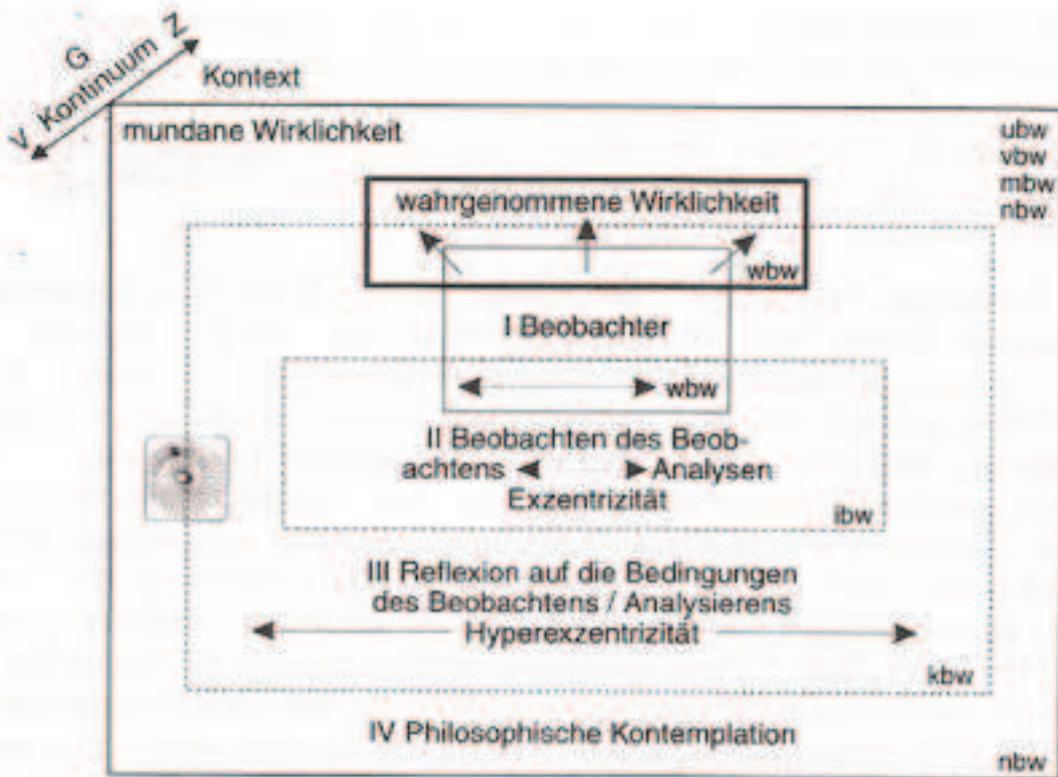


Abbildung 2: „Die heraklitische Spirale des Erkenntnisgewinns in der Integrativen Therapie“ (Petzold, Sieper 1988b; Petzold 2007a, 154)

Im Kontext und Kontinuum stehen die Erkenntnisprozesse des Leibsubjektes. Sie beginnen mit explorierendem Wahrnehmen (1), das subliminal einsetzend, immer dichter wird, an Prägnanz gewinnt und die Gedächtnisspeicher aktiviert, wodurch aufgrund identifizierender Erkenntnisleistungen ein Erfassen (2) im Handeln möglich wird. In ihm verbinden sich aktuelle und abgespeicherte, vorgängige Wahrnehmungen zu der breiten umfassenden Qualität, die die „mit einem Blick erfassende“ und mit allen Sinnen präsente Awareness kennzeichnet (grosse auseinander gezogene Dreiecke). Das Erfassen focussiert sich. Unter Ablendung seiner Fülle strukturiert sich im Bewusstsein (consciousness) integrierendes, sprachlich gefasstes Verstehen (3), das sich zum begrifflich präzisen Erklären (4) unter weiterem Informationsverlust verdichtet (Engung der Dreiecke), um sich reorientierend wieder erneutem Wahrnehmen (1) und Erfassen (2) usw. zu öffnen (Weitung) (Petzold 2007a, 154).

6.3 Metahermeneutische Mehrebenenreflexion

(vgl. Absatz 28a, 29b, 36, 44b, 44c, 47, 48)



Legende:

-  Mehrperspektivität
-  Intrasubjektive Ko-respondenz
-  Interdisziplinäre, transversale Ko-respondenz
-  Intersubjektive Ko-respondenz

V = Vergangenheit G = Gegenwart Z = Zukunft

ubw = unbewußt, zum Teil nicht bewußtseinsfähig, *areflexiv*

vbw = vorbewußt, bewußtseinsfähig, *präreflexiv*

mbw = mitbewußt, *koreflexiv*

wbw = wachbewußt, *reflexiv*

ibw = ich-bewußt, *vollreflexiv*

kbw = klarbewußt, *hyperreflexiv*

nbw = nichts-bewußt, *transreflexiv* (vgl. Petzold 1988a/1991a, 264f)



„Heraklitische Spirale des Erkenntnisgewinns“
(Petzold, Sieper 1988)

ohne Anfang, ohne Ende, kontinuierlich – diskontinuierlich

(vgl. die wechselnde Dichte der Spirale)

voranschreitend (vgl. Petzold 1988n, 565)

Dreiecke in der Spirale als mehrperspektivische Plateaus

Kern der Spirale („Auge des Zyklons“),

Ort „philosophischer Kontemplation“



Abbildung 3: „Metahermeneutische Triplexreflexion“ (Petzold 2007a, 132)

Petzold beschreibt „Metahermeneutische Triplexreflexion“ als mehrperspektivisch wahrgenommene, ko-respondierend analysierte und philosophisch kontemplierte Wirklichkeit (vgl. Petzold 2007a, 132).

Im beschriebenen dyadischen Supervisionsprozess (Kapitel 2) war es möglich, theoretisch unter anderem gestützt auf das Modell der metahermeneutischen Mehrebenenreflexion, mit der Supervisandin auf mehreren Ebenen zu arbeiten und neue Aspekte und Perspektiven ihrer wahrgenommenen Wirklichkeit durch Ich-bewusste und vollreflexive Exzentrizität zu gewinnen.

Zunächst bewegten wir uns auf Ebene 1: Die wachbewusste Beschreibung ihrer wahrgenommenen Wirklichkeit, eingebettet in ihre mundane Wirklichkeit.

Weiters konnte sie sich vollreflexiv auf Ebene 2 begeben und Ich-bewusst und exzentrisch die von ihr problematisch beschriebene Situation an ihrem Arbeitsplatz analysieren.

Auch auf der 3. Ebene des Modells, der Hyperexzentrizität, konnten wir klarbewusst und hyperreflexiv arbeiten.

Selbst die 4. Ebene - die philosophische Kontemplation - im Modell transreflexiv beschrieben, wurde in gewisser Weise durch den auf ihre Ressourcen bezogenen Satz „Wenn ich ein Ziel habe, dann kann ich auch einen Weg dorthin finden“ mit einbezogen.

Nach Petzold entsteht individuelle und gemeinschaftliche Hyperreflexivität im Aufscheinen von Klarbewusstsein, wenn sich ein hyperexzentrischer „Durchblick“ einstellt, wenn eine transversale Sicht, die querläuft zu habitualisierten Perspektiven, zur supervisio (= Überblick) hinzukommt (Petzold 2007a, 136).

► Methodologischer Approach

► Kapitel 7 – Prozessbezogene Interventionshintergründe

Bezogen auf den beschriebenen dyadischen Supervisionsprozess (Kapitel 2) werden hier auszugsweise einige wenige relevante Interventionshintergründe und Methoden aus dem Reservoir der Methodenvielfalt der Integrativen Supervision (vgl. 1.1) beschrieben.

7. Methoden im Kontext des Supervisions-Prozesses – ein Auszug

(vgl. Absatz 37a)

An dieser Stelle sei ein fragmentarischer Auszug der in den beschriebenen Supervisionsprozess (Kapitel 2) eingeflossenen Methoden benannt.

7.1 Die Phänomenologisch - hermeneutische Methode

(vgl. Absatz 17, 18, 39)

Mit der phänomenologisch-hermeneutischen Methode – von den Phänomenen zu den Strukturen zu den Entwürfen (vgl. Petzold 2010f) – wurde versucht, Phänomene im beschriebenen Supervisionsprozess (Kapitel 2) ganzheitlich zu erfassen.

Phänomene sind das, was uns unmittelbar und unbezweifelbar zugänglich ist. Es sind Lebensäußerungen wie Reflexe, Mimik, Gestik, Laute, Sprache, Gefühle. Es wird angenommen, dass den Phänomenen eine gewisse Ordnung innewohnt, die allerdings nicht unmittelbar gesehen und erkannt, aber erschlossen werden kann. Die Struktur hinter den Phänomenen zu finden und die in ihnen enthaltenen Zukunftsentwürfe zu erschliessen, bedeutet ihren Sinn zu finden (vgl. Rahm 1993, 27).

Petzold schreibt hierzu, dass Beziehung und Deutung (Petzold 1988p; 1980g) in Interaktionen dramatisch-narrativ konstituierter Subjektivität (Petzold 1988k; 2003a, 685ff) zentral sind. Deutung und Interpretation implizieren, dass nicht alles dem wachen Bewusstsein in der Phänomenwelt zugänglich ist, sondern dass die laterale Perspektive, der Blick in die Breite (Dreyfuss 1981), durch den Blick in die Tiefe, durch eine Tiefenperspektive ergänzt werden muss (Zacher 1988) so dass von den Phänomenen zu den Strukturen und zu den Entwürfen kommend, die zwischenmenschliche Wirklichkeit in ihrer Geschichtlichkeit als Geschichte von Beziehungen, in ihrer Temporalität als erzählte und gespielte Narrationen (Ricoeur 1988; Straub 1989; Petzold 2005p) evident wird, die neben dem eigenen auch noch „den anderen Blick“ braucht, die Zeugenschaft des

Anderen (Ricoeur 1969), die sieht, was uns durch das punctum caecum entgeht (vgl. Petzold 2003a, 429).

Der phänomenologisch-hermeneutische Ansatz ist ein theoretischer Hintergrund, auf dem Entscheidungen für prozessorientierte Interventionen getroffen wurden, die diesen beschriebenen Supervisionsprozess (Kapitel 2) wesentlich geleitet haben.

Konstitutiv für diesen Supervisionsprozess ist auch, anhand des Modells der Tiefungsebenen (vgl. 7.2) die Grenzen der phänomenologisch-hermeneutischen Methode in der Supervision im Unterschied zur Psychotherapie zu erkennen und zu wahren.

Angelehnt an das Konzept nach den „Ursachen hinter den Ursachen“ und den „Folgen nach den Folgen“ zu fragen – also eine metahermeneutische Perspektive einzunehmen (Petzold 2007a) – um Perspektiven für proaktives Handeln zu gewinnen (Petzold 2008b), konnten im Supervisionsprozess (Kapitel 2) auf verschiedenen Ebenen Erkenntnisse generiert werden.

7.2 Tiefungsebenen in der Integrativen Theorie

(vgl. Absatz 21, 23, 48a, 53, 55)

Petzold unterscheidet 4 Ebenen der therapeutischen Tiefung:

1. Ebene der Reflexion: gedankliche Beschäftigung mit dem Thema, es geht um das Berichten, um Exploration auf relativ sachlicher und emotional distanzierter Ebene
 2. Ebene des Bilderlebens und der Affekte: Bilder tauchen auf
 - a. Bilderleben ohne emotionale Beteiligung
 - b. Bilderleben mit emotionaler Beteiligung
 3. Ebene der Involvierung: Schmerz, Zorn, Angst, Freude durchrüttelt den Körper; die kognitive Rolle ist eingeschränkt; in diesem Stadium finden sich häufig Themen aus der Kindheit und dem Jugendalter
 4. Ebene der autonomen Körperreaktionen
- (vgl. Petzold 1977a; 2003a, 104, 378)

Hier müssen deutlich psychotherapeutische von supervisorischen Prozessen unterschieden werden. Der Weg zu den früheren Szenen kann im psychotherapeutischen Prozess auf allen vier Ebenen verlaufen, für den supervisorischen Rahmen gilt es, auf den Ebenen 1 und 2 zu arbeiten und klar die Grenze zu Ebene 3 oder gar 4 zu erkennen und zu wahren.

7.3 Ressourcenarbeit

(vgl. Absatz 12, 25, 29b, 31, 32, 37a, 48a, 49a, 58a)

Bezugnehmend auf die Konzepte der integrativen Ressourcentheorie (Petzold 2007a, 289ff) war im beschriebenen Einzelsupervisionsprozess (Kapitel 2) einer der angewandten Ansätze die Ressourcenarbeit.

Petzold beschreibt ausführlich 6 verschiedene Definitionen von Ressourcen, die hier als Interpretationsfolien selbsterklärend herangezogen werden:

Definition 1: Ressourcen sind Mittel bzw. Hilfsmittel zur Erledigung oder Bewältigung von Anforderungen und Aufgaben. Ihr Fehlen ist eine Beschränkung. Sie werden in zielorientierten Handlungen eingesetzt (Petzold 1968; 2007a, 289).

Ressourcen sind laut Definition 2 alle erdenklichen Mittel der Hilfe und Unterstützung, ja die Prozesse des „Supports“ selbst, mit denen Belastungen, Überforderungssituationen und Krisen bewältigt werden können: innere Ressourcen/Stützen wie physische Vitalität, emotionale Tragfähigkeit, Willensstärke, Intelligenz, geistige Werte, aber auch äussere Ressourcen wie Freunde, soziale Netzwerke (Moreno), Unterkunft, Geld. Ressourcen tragen dazu bei, die Stabilisierung einer erschütterten Persönlichkeit, einer zerrütteten Familie, eines maroden sozialen Systems, einer desorganisierten Organisation zu ermöglichen, die Selbstregulationskräfte und Interaktionskompetenz des Systems mit der Umwelt zu restituieren und darüber hinaus – derartige Konsolidierungen überschreitende – Entwicklungen auf den Weg zu bringen und zu fördern (Petzold 1968a; 2007a, 290).

Mit der Definition 3 werden Ressourcen nicht nur als „Hilfsmittel“ verstanden, die dort, wo es Not tut, eingesetzt werden, sondern als „Mittel“, als Quellen im eigentlichen Sinn des Wortes „source“: „Ressourcen sind gute Quellen, aus denen die Kreativität schöpft, die einerseits Belastungen und Probleme abpuffern, zum anderen aber Grundlage für Potentiale (sie sind mit diesen nicht gleichzusetzen) bieten. Ressourcen stehen der Person oder der Personengruppe zur Lebensbewältigung wie auch zur ko-kreativen Lebensgestaltung zur Verfügung um Entwicklungspotentiale freizusetzen und zu nutzen (Petzold 1971j; 2007a, 292).

Definition 4: Nutzbare Ressourcen sind alle im Ressourcenreservoir eines Systems vorhandenen materiellen und mentalen internen und externen Bestände. Sie können als

Eigenressourcen im Zugriff des Systems stehen oder als Fremdressourcen von anderen Systemen bereitgestellt werden (vgl. Petzold 2007a, 297).

Definition 5: Als Ressourcen werden alle Mittel gesehen, durch die Systeme sich lebens- und funktionsfähig erhalten (operating), Probleme bewältigen (coping), ihre Kontexte gestalten (creating) und sich selbst im Kontextbezug entwickeln können (development) (Petzold 2007a, 307).

Definition 6: Ressourcen sind memorierte und damit in der Beratungssituation mental, d.h. kognitiv, emotional, motivational und volitional repräsentierte Referenzen zu Erfahrungen, die eine Person (Selbst, Ich, Identität) in unterschiedlichen Kontexten mit verschiedenen Ressourcenbeständen unter Bedingungen von Problemen und Potentialität in ihrer Vergangenheit und Gegenwart gemacht hat oder die sie für die Zukunft antizipiert. Diese Referenzerfahrungen können, wenn sie in ihrer Bedeutung und Gewichtung (Valenz) bewusst und gezielt ausgewählt und eingesetzt werden, selbst zu einer mentalen Ressource für unterschiedliche Zusammenhänge werden (vgl. Petzold 2007a, 308).

Nach Petzold dienen Ressourcen dem System dazu, auf wahrgenommene, kontextbedingte Probleme adäquat und effektiv antworten zu können oder innere Bedürfnisse und Interessen (Motivationen) und daraus folgende Erwartungen, Pläne, Entscheidungen, Willensentschlüsse – individuelle oder kollektive Volitionen – durch Bewältigungsverhalten (coping) und/oder schöpferische Gestaltung (creating) zu realisieren (vgl. Petzold 2007a, 297).

Sehr prägnant im beschriebenen Supervisionsprozess (Kapitel 2) war der Moment, als die Supervisandin wieder Zugang zu ihrer eigenen Kraft spürte und sie ihre Überzeugung „Wenn ich ein Ziel habe, dann kann ich auch den Weg dorthin finden“ erleben und formulieren konnte. Ihre Ressourcenbestände und Potentiale ermöglichten somit Neuorientierung (vgl. 6.1) im Prozess. Von dem Moment der Erkenntnis über die Zusammenhänge der abgespeicherten Szenen und ihren Reaktionen im Hier-und-Jetzt des beschriebenen beruflichen Kontexts (vgl. 4.6; 4.8) an konnte die Supervisandin ihre Emotionen und Eindrücke wieder neu ordnen und ihre Situation anders betrachten und besser bewältigen. Coping-Strategien wurden erkennbar und im Vertrauen auf ihre eigenen Ressourcen und Potentiale konnte sie gut gestützt weiter ein Stück ihres Weges gehen.

7.4 Mentalisierungsprozesse

(vgl. Absatz 21a, 26, 32a, 34a, 35, 36, 37, 38a, 41, 44, 44b, 45, 47, 47a, 49a, 50, 54, 55, 57, 58a, 59a, 2.5, 3.1, 3.2, 3.3, 3.5.1, 3.5.3, 3.6.1

sind nach Petzold (2000h) die beständige Aufnahme von extero-, proprio-, interozeptiver Wahrnehmungsinformation und ihre neurophysiologische Verarbeitung, was zu emotionalen und kognitiven, d. h. mentalen Informationsständen führt, die in symbolischer, d. h. sinnerfüllter bildlicher oder in sprachlicher Information archiviert werden und – aufgerufen durch externale und/oder internale Auslöser – unbewusst aktiviert werden, ja ins Bewusstsein treten können.

Ontogenetische Mentalisierungen sind bestimmt durch genetisch vorgegebene Entwicklungsprozesse zerebraler Reifung (Genexpressionen, sensible Phasen) und passende Umweltantworten (soziale Rückmeldungen, Spiegelungen), die verinnerlicht werden können als „Interaktion-in-Situationen“, in denen die wahrgenommenen Anderen und das wahrgenommene Selbst mit dem jeweiligen Kontext-Kontinuums-Ausschnitt repräsentiert werden können. Dadurch wird für das Individuum einerseits eine „theory of mind“ (Premack, Woodruff 1978), eine Vorstellung über die Intentionalität von Anderen, und andererseits eine „theory of my mind“, eine Metakognition seiner selbst, möglich (vgl. Petzold, Müller 2010, 63).

➤ Biographie – Identität – Profession – Supervision

➤ Kapitel 8 – Identität und Profession

8. Integratives Identitätskonzept – ein Auszug

Das autobiographische Gedächtnis schafft die Möglichkeit, sich bewusst und reflexiv zu dem zu verhalten, was einem widerfahren ist und wie man darauf reagiert hat. Identität entwickelt sich im Erleben – autobiographisches Gedächtnis hat Bedeutung in allen Identitätsbereichen des Identitätskonzepts der Integrativen Theorie.

Bezogen auf den beschriebenen Supervisionsprozess (Kapitel 2) war das Thema „Identität“ und „berufliche Identität“ in verschiedenen Ausprägungen und zu verschiedenen Zeitpunkten prägnant, aber stetig (im Hintergrund) präsent.

In der Integrativen Persönlichkeitstheorie ist das Identitätskonzept in den Gesamtrahmen der Vorstellung über Persönlichkeit zu stellen, und damit im Zusammenhang mit den Überlegungen zu Konstrukten wie „Ich“ und „Selbst“ (Petzold 1992a, 527ff) zu sehen und mit Vorstellungen über „Sozialisation in der Lebensspanne“ (Berzonsky 1990; Hurrelmann 1995; Petzold, Ebert, Sieper 1999; Petzold 1999b) und Prozesse der „Selbstkonstitution“ (Foucault 1998; Petzold, Orth, Sieper 1999) zusammenzudenken, natürlich unter gendertheoretischen Perspektiven (Petzold 1998h; Petzold, Sieper 1998; Berzonsky 1993; Angerer 1995; Bilden 1997). Prozesse der persönlichen Identitätsbildung müssen immer in einer interaktionalen Qualität gesehen werden als ein „Handeln um Grenzen“ (vgl. Petzold 2003f, 22).

Bei dem Integrativen Identitätskonzept ist man durch die Fokussierung auf die Schnittstelle zwischen Individuum und Gesellschaft, durch die Auseinandersetzung mit den Verschränkungen von individuellen und kollektiven Dynamiken darauf verwiesen, persönliche Entwicklung, Sozialisation und Enkulturation zusammenzudenken (Petzold 2003f, 11).

8.1 Aspekte von Identität aus Sicht der Integrativen Theorie

(vgl. Absatz [30](#), [47](#), [48](#), [49](#), [57](#))

Identität konstituiert sich im Aushandeln von Grenzen durch Ko-respondenzen, Konsens-Dissens-Prozesse von Subjekten in sozialen Netzwerken und Welten. Durch diese Prozesse wird sie emanzipierte Identität, die beständig im Polylog mit bedeutsamen

Anderen überschritten wird und als transversale Identität eines plurifomen Selbst in einer lebenslangen Entwicklung steht (Petzold 2000 h; 2003f, 1).

Identität wird durch das Ich konstituiert (Mead) zusammen mit Identifizierungen (Fremdattributionen) aus dem Kontext, was „social identity“ begründet, und von Identifikationen (Selbstattributionen), was „ego identity“ begründet, weiterhin durch die Wertung von beidem, d.h. ihrer emotional (valuation) und kognitiv (appraisal) bewertenden Einordnung in biographisch bestimmte Sinnzusammenhänge, die zu Internalisierungen führen (d.h. Verinnerlichung als Archivierung im Leibgedächtnis). Differenzierte und kohärente Ich-Prozesse schaffen im interaktiv-kommunikativen Kontext in narrativen Strömungen (Ricoeur) und im Kontinuum des Lebens vermittelt Synergieeffekten in sozialen Situationen, Lebenslagen, „lifestyle communities“ eine polyvalente, vielfacettige Identität (Bakhtin) und durch Akte kritischer Metareflexion und metahermeneutischer Betrachtung der eigenen Subjektkonstitution (Foucault) „emanzipierte Identität“, die sich immer wieder zu überschreiten vermag, also über eine transversale Qualität verfügt (Petzold 2002b, 89).

Identitätsqualitäten sind: Stabilität, Konsistenz, Komplexität, Prägnanz bzw. Inkonsistenz, Diffusität etc (vgl. Petzold 1992a;1996a; 2002b, 89).

Identität kann definiert werden als das Ergebnis der Syntheseleistung des Ichs in der Verarbeitung von reziproken Identifizierungen aus vielfältigen sozialen Kontexten [...] in einem permanenten, transversalen Prozess, der eine hinlängliche Konsistenz des Identitätserlebens und zugleich eine Flexibilität von Identitätsstilen über die Zeit hin gewährleistet, sowie eine variable, vielfacettige Identitätsrepräsentation im sozialen Kontext ermöglicht (Petzold 2003f, 11).

Identität, Identitätssicherheit, Identitätsentwicklung erweist sich als unabdingbar in Kontexte eingebunden und durch Kontexte bestimmt. Das Erleben einer eigenen Selbstheit durch Selbsterforschung ist damit eingebettet in die Sozialität, die formend auf das Individuum wirkt, die andererseits durch die engagierte Mitwirkung des Individuums gestaltet wird (Petzold 2001p, 9).

Identität bildet sich in Interaktionen, dem aktionalen und narrativen Wechselspiel (Petzold 1991o; 1992a, 900 ff) des Subjekts als personalem System mit umliegenden Systemen,

die als „Identitätsmatrizen“ verstanden werden, Prozesse, in denen das Eigene im Kontakt mit dem Anderen durch das Aushandeln von Grenzen, im Erkenntwerden und Sich-selbst-Erkennen immer wieder herausgebildet wird. Dieser Prozess der Identitätsarbeit als persönliche und gemeinschaftliche Hermeneutik (Petzold 1988a, b) in intersubjektiven, sozialen und kulturellen Konstellationen macht deutlich, dass es um eine „Identität im Wandel“ von Kontext und Kontinuum geht, um eine Identität, die Strukturmomente und Prozessmomente, Flexibilität und Stabilität emanzipatorisch verbindet und so dem Subjekt ermöglicht, im „Meer der Weltkomplexität“ mit hinlänglicher Sicherheit zu navigieren, seinen Kurs zu bestimmen unter ko-kreativer Be- und Verarbeitung der durch den Kontext gegebenen Probleme, Ressourcen und Potentiale (Petzold 1997p). Gemeinsame Identitätsarbeit im makro-, meso- und mikrokulturellen Rahmen, in sozialen Netzwerken mit ihren „social worlds“ (Hass, Petzold 1999), Kreation von Identitätsstilen und Kokreation von „life styles“ und „cultural styles“, an denen man partizipieren und zu denen man beitragen kann, macht den Menschen zum emanzipierten und produktiven Gestalter bzw. Mitgestalter seiner Identität, seiner Gesellschaft, seiner Kultur (vgl. Petzold 1994h; Petzold, Sieper 1998; Petzold 2003f, 10).

Identitätsarbeit unter chronosopischer Perspektive (Petzold 1991o) besagt: Das Verstehen der Zeitqualitäten ist für ein Verstehen von Identität als prozessualer, im Prozess von Entwicklung und Enkulturation/Sozialisation durch Ausseneinflüsse geformt und zugleich durch selbstbestimmte Eigengestaltung gebildet, von grundlegender Bedeutung, denn Identitätsarbeit und Identitätsprozesse stehen in der Zeit, der persönlichen Lebenszeit und der Zeit sozialen Lebens, das heisst in gemeinschaftlicher, gesellschaftlicher Geschichte (vgl. Petzold 2001p, 7).

Das Identitätsgefühl entsteht nach Keupp (1999) aus der Verdichtung sämtlicher biographischer Erfahrungen und Bewertungen der eigenen Person auf der Folie zunehmender Generalisierung der Selbstthematisierung und der Teilidentitäten (Wijnen, Petzold 2003, 15).

Identitätsstile entstehen in der Identitätsarbeit des Ich in sozialen Mikro-, zuweilen Mesowelten als typifizierende Prozesse der Selbst- und Identitätskonstitution, die bestimmte Selbstbilder, Identitätsfacetten prägnant werden lassen, die bestimmte Bewertungen (vgl. Petzold 1992a, 532) der Identitätsperformanz akzentuieren und zu habitualisierten bzw. ritualisierten Formen der Selbst- und Identitätspräsentation (Goffman

1959) führen. Diese Präsentationen von Identitätsstilen finden in der Alltagswelt im Rahmen der übergreifenden Kultur, spezifischer „cultural and social worlds“ und besonderer „life style communities“ statt. Identitätsstile sind demnach vom Subjekt und von den Lebenskontexten gleichermaßen bestimmte Formen (Narrative, Scripts) der verbalen und aktionalen Selbstinszenierung (Narrationen, Dramen) (vgl. Petzold 1992a, 903f), mit der die Partizipation an sozialen Gruppen und Gemeinschaften, die spezifische „life styles“ praktizieren und kultivieren, geregelt wird. Persönlichkeiten mit einer prägnanten und flexiblen Identität verfügen über ein Spektrum von Identitätsstilen und sind mit verschiedenen „social worlds“ und „life style communities“ verbunden (Petzold 1994h; Petzold 2003f, 11).

Identitätsarbeit geschieht in reflexiven Prozessen und in Gesprächen und Erzählungen der Bezugsgruppe, aber auch in Selbstbesinnung, in Selbstgesprächen, in Narrationen über sich selbst. Es ist eine gemeinschaftliche und kollektive biographische Arbeit, in der sich Identität bewahren und wandeln kann (vgl. Petzold 2001p, 8).

Identitätsprozesse haben nach Orth (2002) folgende Elemente:

1. Fremdzuschreibungen – auch Fremdattributionen oder Identifizierungen genannt
2. Bewertung dieser eingehenden Attribution/Information auf verschiedenen Ebenen
 - Marking: Markierungsprozesse auf psychophysiologischem Niveau aufgrund evolutionärer Programme im limbischen System
 - Valuationen: Emotionale Bewertung auf psychischem Niveau
3. Appraisal: Kognitive Einschätzung auf rationalem Niveau
4. Selbstzuschreibungen – auch Selbstattributionen oder Identifikationen genannt.
5. Internalisierungen – sind die Identifikationen erfolgt, können sie dauerhaft mit den zur Identifikation führenden Prozessen internalisiert, im Langzeitspeicher archiviert werden (Petzold 2003f, 18).

8.2 Die „Fünf Säulen der Identität“

(vgl. Absatz 12)

Die Identitätsprozesse der Fremdattribution, Bewertung, Selbstattribution und Internalisierung gelten für jeden einzelnen Bereich. Die fünf „Säulen der Identität“ (Petzold 1996, 41) sind:

- I. Leiblichkeit
- II. Soziale Netzwerke
- III. Arbeit und Leistung, Freizeit
- IV. Materielle Sicherheiten
- V. Werte

(vgl. Petzold 2003f, 19)

Zu jeder „Säule“, jedem Bereich gibt es eigene Erzählungen als geteilte und zu vermittelnde Erfahrungen (Petzold 2001b). Jede Erzählung und alle identitätsstiftenden Elemente der Erzählungen durchlaufen ein spezifisches cerebrales bzw. mentales „processing“, in dem und durch das Identitätsprozesse zur Ausbildung von „Identität im Wandel“ führen.

Petzold hat Identität – wie insgesamt seine Persönlichkeitstheorie – prozessual formuliert. Persönlichkeit/Identität, wie sie nach aussen und nach innen erkennbar werden, sind immer als Prozess und als Momentaufnahmen aus diesem Prozess zu sehen, also nie als ein abgeschlossenes bzw. abschliessendes Ergebnis. Sie sind von hinlänglicher Stabilität und zugleich hinlänglicher Flexibilität bestimmt, und nur das gewährleistet eine elastische Identität, die weder zu starr ist und damit den vielfältigen Anforderungen der Wirklichkeit nicht gerecht werden kann, noch zu labil und diffus und damit die erforderliche Sicherheit und überdauernde Qualität nicht gewährleisten kann, die Identität für das Subjekt wie für die Mitsubjekte in sozialen Prozessen, in die das Subjekt und die Mitsubjekte involviert sind, bereitstellen muss (vgl. Petzold 2003f, 17).

8.3 Berufliche Identität

(vgl. Absatz 34b, 37, 47, 57, 63)

Ausgehend vom Integrativen Konzept der Prozesshaftigkeit von Identität und der rhizomatisch verbundenen Teilaspekte der Identität und der Identitätssäulen (Petzold 1996) bzw. von Teilidentitäten (Keupp 1999) soll hier dennoch in Folge auf den Teilbereich der „beruflichen Identität“ focussiert werden.

Die Interpretationsfolie „Bedeutung von Biographie in der Supervision“ bezieht mit der Integrativen Identitätstheorie eine weitere Dimension zur Konnektierung von lebensgeschichtlichen und beruflichen Erfahrungen ein.

Der Bereich „Arbeit und Leistung“ ist eine zentrale Säule, da oftmals die materielle Sicherheit, aber auch das soziale Netzwerk damit zusammenhängen. Petzold und Orth (1994) beschreiben für die Säule Arbeit und Leistung folgende Charakteristiken:

Leistungen, die im Arbeitsbereich erbracht werden; Arbeitszufriedenheit; Erfolgserlebnisse; Freude an der eigenen Leistung; Entfremdende Arbeit; Arbeitsbelastung; Überfordernde Leistungsansprüche; Erfüllte Leistungsansprüche; Fehlende Leistungsansprüche; Bereich der Freizeit. Anhand dieser Ausführungen wird deutlich, wie wichtig identitätstheoretische Hintergründe für die supervisorische Praxeologie und Praxis sind.

Gertrud Siller beschreibt Supervision zusätzlich als berufsbezogenes Reflexionsinstrument das die Schnittstelle zwischen beruflicher Identität der/des Einzelnen und deren organisatorischen Kontextbedingungen berührt (Siller 2008, 58).

8.3.1 Berufsidentitätsgefühl

(vgl. Absatz 32)

In der Supervision ist es wertvoll, die den Beruf erfordernden fundamentalen Überzeugungen, Prinzipien und Entscheidungen bewusst zu machen. Diese Prinzipien bestimmen nach Keupp die Dinge, die wir achten und wertschätzen. Das Identitätsgefühl enthält sowohl Bewertungen über die Qualität und Art der Beziehung zu sich selbst (Selbstgefühl) als auch Bewertungen darüber, wie Anforderungen des Alltags bewältigt werden können (Kohärenzgefühl). In der Theorie von Petzold (2001p) – hinter der seine Emotionspsychologie selbstreferentieller Gefühle (Petzold 1995g) steht – wird zwischen kognitiven Einschätzungen (appraisal) und emotionalen Bewertungen (valuation) unterschieden (vgl. Wijnen, Petzold 2003, 29).

Dabei entsteht ein Gefühl und Wissen subjektiver Handlungsfähigkeit (vgl. Keupp 1999, 235). Dies scheint wiederum wichtig zu sein als weiterer Baustein einer beruflichen Identität (Wijnen, Petzold 2003, 29).

8.3.2 Berufsbiographie

(vgl. Absatz 32)

Werden „Biographie“ und „Beruf“ verknüpft, geht es zumeist um den Begriff der „Berufsbiographie“, durch den die unterschiedlichen beruflichen Erfahrungen wie z.B. Karriereentwicklungen und Entwicklung der professionellen Identität zum Ausdruck gebracht werden. Diese Prozesse sind jedoch nicht von den nicht-beruflichen lebensgeschichtlichen Entwicklungen zu trennen. Gesellschaftliche, politische und

berufspolitische Entwicklungen wirken auf die berufliche und nicht-berufliche Biographie. Insofern kann von einer Wechselwirkung äusserer und innerer Prozesse gesprochen werden und somit ist die Berufsbiographie nicht von der privaten Lebensgeschichte zu trennen.

Auch sind Berufsbiographie und berufliche Identität untrennbar miteinander verbunden. Die Rekonstruktion der Berufsbiographie kann als Ressource für Entwicklung, als persönliche Kompetenz und dadurch änderungswirksam betrachtet werden.

➤ Kapitel 9 – Biographie und Supervision!

9. Conclusio – Vom Einblick zum Ausblick

Werden die beschriebenen Betrachtungsmöglichkeiten von lebensgeschichtlichen Zusammenhängen und Integrativer Supervision berücksichtigt, gelangt man zu einer Interpretationsfolie, die eine Vielfalt prozessorientierter Interventionsmöglichkeiten erkennen lässt.

9.1 Biographiearbeit im supervisorischen Kontext

(vgl. Absatz [32a](#))

Wie in 1.1 beschrieben, ist Integrative Supervision u.a. definiert durch mehrperspektivische Betrachtung aus exzentrischer Position, aktionale Analyse und – in Korrespondenzprozessen – systematische Reflexion von Praxissituationen auf ihre situativen, personenabhängigen und institutionellen Hintergründe hin. Von SupervisorIn und SupervisandIn gemeinsam vorhandene Überlegungen und Emotionen in ihrer Ganzheit, ihrer Struktur, ihrem Zusammenwirken zu erleben, zu erkennen und handzuhaben ist im Konzept der Integrativen Supervision grundlegend verankert.

Immer da, wo es um die eigene Identitätsverwobenheit und um Beziehungen von SupervisorIn/SupervisandIn/KlientIn geht, wird in der Supervision die biographische Tiefe aller berührt.

Nach Fritz Schütze besteht angesichts der heutigen „Hier-und-Jetzt“-Reflexionskultur eine Tendenz, dass biographische Tiefen in der aktuellen Kommunikation ausgeblendet werden. In den heutigen extrem arbeitsteiligen Funktionsgesellschaften besteht auch die Meinung, dass Supervision nichts mit biographischem Reflektieren zu tun habe, da es sich nicht um Therapie handle (vgl. Schütze 1994, 27).

In dieser Arbeit wurde versucht, andere detaillierte Blickwinkel und Sichtweisen zur „Bedeutung von Biographie in der Supervision“ darzustellen.

Am Beispiel „Umgang mit Autoritäten“ schreiben Zimmer-Leinfelder und Leinfelder, dass oft erst das Bewusstwerden lebensgeschichtlicher Bezüge die Auseinandersetzung mit den Autoritäten der eigenen Vergangenheit, neue Spielräume im Rahmen der Rollengestaltung zu entdecken, selbst Autorität sein zu können ermöglicht, aber auch den

Mut zu haben, sich mit Vorgesetzten auseinander zu setzen (vgl. Zimmer-Leinfelder, Leinfelder 2008, 2).

Vielfältigste Themen, Bereiche und mögliche Fragestellungen sind im beruflichen Kontext eng verwoben mit der nicht-beruflichen Lebensgeschichte. Werden sie punktuell und prozessbegleitend bewusst herangezogen und beleuchtet, werden sie aus dem Hintergrund aus dem sie wirken in den Vordergrund geholt, können sie als Ressource und Potential für Entwicklung genutzt werden.

Im Folgenden werden hier beispielhaft berufsbiographische, Biographie und Berufsidealität betreffende, die nicht-berufliche Lebensgeschichte integrierende Fragestellungen formuliert. Da es gilt, möglichst klare Unterscheidungen zwischen Supervision, Selbsterfahrung und Psychotherapie zu finden, sind die Fragestellungen immer nur settingabhängig (Einzel-, Team-, Gruppensupervision etc.), auftragsabhängig, supervisorInnen- und supervisandInnenabhängig zu betrachten und mit sehr viel Sorgfalt in der Arbeit entlang der Grenze zwischen Supervision und Psychotherapie zu sehen.

Ein sensibler Umgang mit biographischem Material ist eo ipso in jeder Hinsicht eine Grundvoraussetzung.

Die folgenden Fragestellungen haben keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sollen auch keinen kategorischen supervisorischen „Fragenkatalog“ darstellen, sondern gedankliche Erweiterung von Komplexität im Diskurs bieten und im supervisorischen Prozess als Potential, Zugang zum Ressourcenreservoir der SupervisandInnen gesehen werden.

Um auf Hintergründe (Ursachen hinter den Ursachen), Bedingungsgefüge (Wirkungen und Nebenwirkungen) und Zukunftsperspektiven (Folgen nach den Folgen) zu schliessen, können diese und ähnliche supervisorische Fragestellungen zu biographischen Aspekten mit Emergenzpotential in der beruflichen Identität, bezogen auf die (berufliche) Biographie gesehen werden:

- Wie sind Berufsfindungsentscheidungen getroffen worden? Sind Entscheidungsgrundlagen biographisch zuordenbar? (Bsp.: Ärztin, Arzt, Krankenschwester, Krankenpfleger – Gibt es biographische Bezüge z.B. zum gesellschaftlichen Status, zu Gesundheit, Krankheit, zum Heilen, Helfen, etc.?) Was – lokalisierbar in der Biographie – hat zur Berufswahl und zum beruflichen Werdegang beigetragen?

- Gibt es familiär tradierte berufliche „Konzepte“, Erwartungen etc. die biographisch erklärbar sind?
- Welche biographisch relevanten Themen zeigen und/oder verstärken sich im beruflichen Kontext?
- Welche „Werte“ haben im Laufe der beruflichen Laufbahn/Karriere eine Rolle gespielt, die einen lebensgeschichtlichen Bezug haben? Welche lebensgeschichtlichen Ereignisse stehen in Zusammenhang mit der persönlichen Karriere?
- Wie zielgerichtet, karrierebewusst, ist der berufliche Weg, sind Ziele erreicht/nicht erreicht/erreichbar, die Bezug zur Biographie haben?
- Die Biographie (als Ressource) im Hintergrund – wie soll/kann der berufliche Weg weiter gehen?
- Bestehen erfüllte oder unerfüllte berufs- bzw. karrierebezogene eigene Erwartungen oder Erwartungen anderer Personen, anderer Generationen?
- Wie ist der lebensgeschichtliche Bezug zu Leistung?
- Wie strukturiert/unstrukturiert werden berufliche Aufgaben gestaltet, besteht ein Bezug zur Biographie?
- Wie (selbst-) vertrauensvoll ist der Umgang mit Herausforderungen? Gibt es diesbezüglich biographische Verknüpfungen?
- Welche Motivationsmechanismen „wirken“ in der Biographie?
- Welche „Verführungen“ – psychodynamisch gesehen – eigene Grenzen (wahrzunehmen und) zu übergehen gibt es? Kann ein Zusammenhang zur Biographie hergestellt werden?
- Wie ist der Umgang in Bezug auf Anerkennung (zu bekommen bzw. zu geben) biographisch betrachtet? (Bsp.: Wieviel Anerkennung wird gebraucht und woher wird sie bezogen?)
- Welche Rollen werden in Teams, Gruppen (wiederholt) eingenommen? Gibt es biographische Bezüge z.B. zu Autorität, Konkurrenz, ... (Geschwisterreihe, elterliche Anerkennung...)?
- Gibt es – gruppodynamisch betrachtet – Erfahrungen, (z.B. Positionen im rangdynamischen Positionsmodell nach Raoul Schindler, 1957) die Bezug zur persönlichen und/

oder beruflichen Biographie haben? (Bsp.: Mittelpunkt-, Aussenseiter-, Mobbing-Erfahrungen)

- Welche Rolle wird in der Einrichtung/Organisation/Institution eingenommen, gibt es einen Bezug zur Biographie?
- Wie ist das Frauenbild, Männerbild im beruflichen Kontext, gibt es Bezug zur eigenen Lebensgeschichte?
- Welche Erfahrungen und welchen Umgang mit Macht, Autorität (eigene und fremde) gibt es jetzt und autobiographisch betrachtet?
- Welcher kollegiale (bzw. Führungs-) Stil wird gelebt, welche Bezüge zur Biographie lassen sich herstellen? (Bsp.: Solidaritätserfahrungen ...)
- Welche biographischen Themen sind berufsbezogen förderlich/hinderlich?
- Wie bewusst sind Übertragungs- und Gegenübertragungsprozesse und deren jeweiliger biographischer Bezug im beruflichen Kontext?
- Welche Konfliktbiographie gibt es? Welche Konfliktbewältigungsstrategien sind biographisch tradiert?
- Welche Problemlösungsstrategien sind vertraut, gibt es biographische Bezüge?
- Welche persönlichen Stressbewältigungsstrategien sind biographisch zuordenbar?
- Burnout/Burnoutprophylaxe – Wie ist Selbstfürsorge biographisch tradiert?
- Welche Lernbiographie hat geprägt?
- Welche biographischen Potentiale können beruflich besonders eingebracht werden? Inwieweit ist der Beruf auf Potentiale der Persönlichkeit aufgebaut, inwieweit spielen – selbstreflexiv betrachtet – Defizite eine Rolle?
- und viele weitere mögliche Fragestellungen

Antworten oder auch nur die Auseinandersetzung mit Fragestellungen dieser Art können ergiebige Erkenntnisse liefern, die dazu beitragen, mehr Klarheit über sich selbst zu erlangen und auch im beruflichen Kontext (prozessorientiert) neue persönliche Handlungsmöglichkeiten zu erkennen, biographische Potentiale beruflich nutzbar zu machen und berufliche Performanz zu fördern. Diese oder ähnliche Fragen zu stellen zielt

darauf hin, Exzentrizität zu dysfunktionaler Involvierung zu gewinnen, Mentalisierungsprozesse und Veränderbarkeit prozessual zu unterstützen.

9.2 Zusammenfassung

Es gibt eine Vielzahl von Schnittflächen zwischen neurowissenschaftlichen Erkenntnissen und den Konzepten der Integrativen Supervision, basierend auf der Theorie der Integrativen Therapie.

Die hier beschriebenen Konzepte der Neurobiologie können zu Erkenntnisgewinn fördernden Aspekten einer mehrperspektivischen Arbeitsweise der integrativen Supervision beitragen, da auch die intrapersonelle und interpersonelle Biographie im beruflichen Alltag auf verschiedensten Ebenen wirkt.

Theoretische Modelle zur Verfügung zu haben ist eine Ressourcendimension der Supervisorin/des Supervisors, unter anderem um angemessene Situationsdiagnosen erarbeiten zu können, über die wiederum Bezug zu den Ressourcen und Potentialen der SupervisandInnen genommen werden kann.

Supervisionsprozessförderliche Interventionen einsetzen zu können beruht auf einem gemeinsamen Verstehenshintergrund, der kooperativ erarbeitet werden muss. Hierbei die Bedeutung des lebensgeschichtlichen Erzählens und die biographische Perspektive auf dem Hintergrund des supervisorischen Auftrags zu erkennen, ist – auch im beschriebenen Supervisionsprozess (Kapitel 2) – ein wichtiger Approach zur Hermeneutik im Sinne der „hermeneutischen Spirale“ (Petzold 2007a, 97, Abb. 1) und damit zur Entlastung der SupervisandInnen.

Bezogen auf den hier beschriebenen dyadischen Supervisionsprozess bedeutete die Möglichkeit, die biographische Perspektive der Supervisandin einzubeziehen, Konnektivierung eigener Erfahrungen und dadurch erweiterten (Selbst-) Erkenntnisgewinn. Auch ihre zukunftsorientierten neu erworbenen Handlungsoptionen konnten sich aufgrund biographisch verorteter Ressourcen zeigen, weiter entwickelt und als Coping- und Creating-Strategien integriert werden.

Die Gratwanderung zwischen Supervision und Psychotherapie war in diesem beschriebenen Supervisionsprozess zu jedem Zeitpunkt gut vertretbar. Dennoch ist es ein grosses

Anliegen, ja eine Verpflichtung sowohl der Supervision als auch der Psychotherapie, die jeweiligen Grenzen zu erkennen und zu respektieren.

Den Prozess des eigenen „So-geworden-seins“ zugänglich zu machen, Zusammenhänge zwischen lebensgeschichtlichem Hintergrund und professionellem Hier-und-Jetzt sehen zu können, erweitert auch supervisorische Perspektiven. Bedeutungen für berufliche Zusammenhänge zu erkennen, Trigger-Situationen für Szenen aus der Vergangenheit differenzieren und einordnen zu können, (kritische) Exzentrizität herzustellen trägt zu personaler und professioneller Kompetenzerweiterung bei und ist somit Aufgabe der Integrativen Supervision.

Gerade in Zeiten von „Work-Life-Balance“ werden private lebensgeschichtliche Kontexte herangezogen um beruflich erschwerte Bedingungen auszugleichen. So wirken auch private (De-)Stabilisierungsprozesse in professionelle Zusammenhänge und umgekehrt.

Auch im Sinne von supervisorischer Qualitätssicherung sollte immer wieder überprüft werden, ob in beruflichen Situationen und in Supervisionsprozessen biographische Wirkfaktoren beteiligt sind, die, wenn sie erkannt werden, Kompetenzen und Ressourcen der Supervisandin/des Supervisanden erweitern und in die berufliche Identität integriert werden können.

9.3 Perspektiven

Neurobiologisch betrachtet gelingt es uns erst dann zu erkennen, durch welche Gesetzmässigkeiten und Prinzipien die Entwicklung lebender Systeme bestimmt wird, wenn wir begreifen, weshalb bestimmte Prozesse in bestimmte Richtungen gelenkt werden. Erst dann haben wir die Möglichkeit, diese Entwicklungsrichtungen auch gezielt zu beeinflussen und korrigierend in absehbare Fehlentwicklungen einzugreifen (vgl. Hüther 2007, 114).

Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive erzeugt Biographie eine – durch biographische Kommunikation (Nassehi 1994) selbstgeschaffene Realität, die nach Harney und Ebbert (2006) weitere Prozesse dynamisiert, Anschlüsse gleichermaßen ermöglicht und begrenzt, sowie Lern- und Entwicklungsräume konstituiert (vgl. Krüger, Marotzki 2006, 414).

Den partiellen Fokus auf biographische Hintergründe im supervisorischen Setting zu richten ist einerseits eine Strategie der Abgrenzung zur Psychotherapie, andererseits diffundieren aber biographische Wirkfaktoren in berufliche Lebenserfahrungen. Wird Biographie und Profession permeabel gesehen, wird einerseits „biographisches Material“ erkannt, gleichzeitig dessen Bearbeitung gesplittet und Teile davon in der Supervision zugänglich und im Sinne von Mentalisierungsprozessen (vgl. 7.4) bearbeitbar gemacht, andere biographische Wirkfaktoren jedoch hintangestellt und nicht – oder bei Bedarf – in psychotherapeutischem Kontext bearbeitet, trägt Supervision vielschichtig zu Persönlichkeitsentwicklung bei.

Wie im Praxisbericht (Kapitel 2) beschrieben, können Situationen im professionellen Kontext entstehen, in denen der Blick auf berufliche Szenen nur durch Erkennen biographischer Bezüge Sinn ergibt und neue Spielräume im individuellen Werdegang schafft.

Da unsere Identität auch berufsbiographische Bezüge beinhaltet, und Ausbildungen, Lernprozesse, Berufswahl etc. Bezug zur Berufs-Biographie haben, sollte auch das autobiographische Gedächtnis in Supervisionsprozesse als eine mögliche Ressource einbezogen werden. Wie intensiv biographische Hintergründe das berufliche Verhalten mit prägen, mit gestalten, mit Wegweisend wirken und den individuellen Umgang mit z.B. Macht, Autorität, Gruppe, Konflikt etc. beeinflussen können, wird – wenn man theoretische Konzepte der Neurobiologie und die Integrative Theorie mit der Phänomenologie der Praxis verknüpft – prägnant. Die eigene Biographie als Ressource sehen zu können und sie – berufsbezogen – partiell zu reflektieren kann ein supportiver Teilaspekt supervisorischer Prozesse sein.

Nach Katharina Gröning könnte Supervision ein Ort sein, in dem Biographien (vgl. 1.2) verstanden, sortiert oder neu entworfen werden. (Gröning 2008, 10)

Im Sinne der Mehrperspektivität und mit der Zielsetzung, integrativ zu arbeiten muss der „Wirkfaktor Biographie“ – eines Individuums, aber auch eines Teams, einer social world und community – ein Teilaspekt der Integrativen Supervision sein.

Werden spezifische berufliche Situationen in der Supervision ergänzend auch durch die biographische „Brille“ betrachtet, können auch die Nahtstellen zwischen persönlichen, gruppalen und institutionellen Wirkfaktoren besser erkannt, benannt und reflektiert werden

und zu neuem Handlungsspielraum in zukünftigen biographisch untermischten professionellen Kontexten führen.

Nach Fritz Schütze beinhalten biographische Absichten, die in Supervisionsprozessen betrachtet werden, auch die Entfaltung neuer Basispositionen und Handlungsstrategien sich selbst (der Supervisorin, des Supervisanden), der Profession, dem Arbeitsfeld (insbesondere der Organisation) und den KlientInnen gegenüber (vgl. Schütze 1994, 27).

Die biographische Perspektive fügt sich in viele Teil-Konzepte und Modelle der Integrativen Supervisions-Theorie ein und/oder ist essentieller Bestandteil davon. Entlang der Grenze zur Psychotherapie kann der Bezugsrahmen der eigenen Biographie ergänzende supportive Erkenntnisse im Supervisions-Prozess generieren. Diese Optionen SupervisorInnen und SupervisandInnen in Betracht ziehen zu lassen ist Anliegen dieser Arbeit.

Nach Jutta Müller (2008) ist es in der Supervision nicht möglich, biographische Strukturierungen aussen vor zu lassen, ähnlich wie es in einer Gruppe nicht möglich ist, die Gruppendynamik ausser Acht zu lassen. Themen der Supervision sind häufig mit der Lebensgeschichte verbunden und ohne den Bezug zur Lebensgeschichte herzustellen, ist eine Themenbearbeitung nur sehr begrenzt möglich. In diesem unklaren Feld des Umgangs mit der eigenen Lebensgeschichte kann Supervision einen geschützten Rahmen bieten, die feinen Bezüge unseres So-Geworden-Seins zu beleuchten jenseits aller Trends, mit grossem Gewinn für berufliche Entwicklungen, muss dabei aber nicht immer explizit zum Thema gemacht werden (vgl. Müller 2008, 38ff).

SupervisorInnen sind selbstredend gefordert, mit der eigenen Biographie in Verbindung zu sein um dem Anspruch der Übersicht über komplexe Gegebenheiten, der Allparteilichkeit in der professionellen Beziehung entgegen zu kommen und um mit der Supervisorin/ dem Supervisanden den vielfältigen, mehrperspektivischen Blick möglichst differenziert erarbeiten zu können. Selbsterfahrung zu bestimmten Lebens-Themen im Feld der biographischen Bezüge erarbeitet zu haben, sollte als Teil der spezifischen supervisorischen Fachkompetenz und somit auch der supervisorischen Ausbildung gesehen und reflektiert werden.

Einerseits bleibt eine Vielzahl von theoretischen Betrachtungsmöglichkeiten der „Bedeutung von Biographie in der Integrativen Supervision“ aus weiteren supervisorischen Perspektiven in dieser Arbeit offen. Andererseits sind herausfordernde Fragestellungen zu Differenzierungsprozessen und Erweiterungsoptionen synergetischer Supervisionsprozesse durch diese Arbeit erst entstanden. Hier vertiefend und komplexer weiter zu arbeiten wird eine neue Herausforderung für mich sein.

Der Mensch mag sich noch so weit mit seiner Erkenntnis ausrecken,
sich selbst noch so objektiv vorkommen:
zuletzt trägt er doch nichts davon als seine eigene Biographie.
(Friedrich Nietzsche)

Literaturverzeichnis

Alheit, Peter (2003): „Identität oder Biographizität“. In: Petzold Hilarion G. (2003g): „Lebensgeschichten erzählen“. Verlag Junfermann

Alheit, Peter (1993): „Transhistorische Bildungsprozesse: Das biographische Paradigma in der Weiterbildung“. In: Mader, W. (Hg.): „Weiterbildung und Gesellschaft. Grundlagen wissenschaftlicher und beruflicher Praxis in der Bundesrepublik Deutschland“. Universität Bremen 2. Aufl. (erw.). In: Petzold Hilarion G. (2003g) „Lebensgeschichten erzählen“. Verlag Junfermann

Bauer, Joachim (2008): „Das Gedächtnis des Körpers. Wie Beziehungen und Lebensstile unsere Gene steuern“. Piper

Bischof, Doris (2006): „Von Natur aus anders. Die Psychologie der Geschlechtsunterschiede“. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Verlag Kohlhammer

Bolhaar, Ralf; Petzold, Hilarion G. (2008): „Leibtheorien und „Informierter Leib“ – ein „komplexer Leibbegriff“ und seine Bedeutung für die Integrative Supervision und Therapie“. FPI-Publikationen SUPERVISION 4/2008. Verlag Petzold + Sieper

Buunk, Abraham P.; Dijkstra, Pieterel (2007) In: Jonas, Klaus; Stroebe, Wolfgang; Hewstone, Miles (2007): „Sozialpsychologie“. 5. Aufl. Springer

Canli, Turhan et.al (2002): „Sex differences in the neural basis of emotional memories“. Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA. In: Markowitsch, Hans J.; Welzer, Harald (2006): „Das autobiographische Gedächtnis. Hirnorganische Grundlagen und biosoziale Entwicklung“. Klett-Cotta

De Bellis, Michael D.; Keshavan, Matcheri S. (2003a): „Sex differences in brain maturation in maltreatment-related pediatric posttraumatic stress disorder“. Neuroscience and Biobehavioral reviews. In: Markowitsch, Hans J.; Welzer, Harald (2006): „Das autobiographische Gedächtnis. Hirnorganische Grundlagen und biosoziale Entwicklung“. Klett-Cotta

„Die Welt“ – Interview mit Hans J. Markowitsch am 27. 11. 2005. Das Gespräch führte Andreas Fasel

Edelman, Gerald M.; Tononi, Giulio (2002): „Gehirn und Geist. Wie aus Materie Bewusstsein entsteht“. In: Markowitsch, Hans J.; Welzer, Harald (2006): „Das autobiographische Gedächtnis. Hirnorganische Grundlagen und biosoziale Entwicklung“. Klett-Cotta

Edlhaimb-Hrubec Christina Maria (2006): „Die supervisorische Beziehung“ Theoriekonzepte und soziale Repräsentationen im Lehrsupervisoren-, Supervisoren- und Supervisanden-System. Master Thesis. FPI Publikationen SUPERVISION 2/2006. Verlag Petzold + Sieper

Eichert, Hans-Christoph; Petzold, Hilarion G. (2003): „Kausalattribution und Kontrollüberzeugungen und deren Bedeutung für die Supervision“. FPI Publikationen SUPERVISION 13/2003. Verlag Petzold + Sieper

Elias, Norbert (1969): „Über den Prozess der Zivilisation“. In: Markowitsch, Hans J.; Welzer, Harald (2006): „Das autobiographische Gedächtnis. Hirnorganische Grundlagen und biosoziale Entwicklung“. Klett-Cotta

Flammer, August (1990): „Erfahrung der eigenen Wirksamkeit“. Verlag Hans Huber

„Supervision und Biografie“. Forum Supervision (Heft 32/2008). Zeitschrift. In Kooperation mit der DGSv. Fachhochschulverlag

Friedmann, Ariella; Pines, Ayala (1991): „Sex differences in gender-related childhood memories. Sex Roles“. In: Markowitsch, Hans J.; Welzer, Harald (2006): „Das autobiographische Gedächtnis. Hirnorganische Grundlagen und biosoziale Entwicklung“. Klett-Cotta

Gröning, Katharina (2008): „Supervision und Biografie“. In: „Supervision und Biografie“ Forum Supervision (Heft 32/2008) Zeitschrift. In Kooperation mit der DGSv. Fachhochschulverlag

Grund, Oliver; Richter Katja; Schwedland-Schulte, Gabriele; Petzold, Hilarion (2004): „Das Modell komplexen Bewusstseins der Integrativen Therapie – Beispiele der Anwendung in verschiedenen Tätigkeitsfeldern“. FPI Publikationen POLYLOGE 14/2004. Verlag Petzold + Sieper

Gur, Ruben C. et al. (2002): „Sex differences in temporo-limbic and frontal brain volumes of healthy adults. Cerebral Cortex“. In: Markowitsch, Hans J.; Welzer, Harald (2006): „Das autobiographische Gedächtnis. Hirnorganische Grundlagen und biosoziale Entwicklung“. Klett-Cotta

Harney, Klaus; Ebbert, Andreas (2006): „Biographieforschung in der Berufspädagogik“. In: Krüger, H.-H.; Marotzki, W. (Hrsg.): „Handbuch erziehungswissenschaftliche Biografieforschung“. 2. überarbeitete Aufl. VS Verlag für Sozialwissenschaften

Heller, Wendy (1993): „Gender differences in depression. Perspectives from neuropsychology“. Journal of Affective Disorders. In: Markowitsch, Hans J.; Welzer, Harald (2006): „Das autobiographische Gedächtnis. Hirnorganische Grundlagen und biosoziale Entwicklung“. Klett-Cotta

Hüther, Gerald (2007): „Biologie der Angst. Wie aus Stress Gefühle werden“. Verlag Vandenhoeck & Ruprecht

James, William (1890): „Principles of Psychology“. In: Markowitsch, Hans J.; Welzer, Harald (2006): „Das autobiographische Gedächtnis. Hirnorganische Grundlagen und biosoziale Entwicklung“. Klett-Cotta

Johnson, M.H. (2001): „Functional brain development in humans“. Nature Reviews Neuroscience. Johnson, M.H. (2003): „Development of human brain functions“ Biological Psychiatry. Johnson, S.P. (2003): „The nature of cognitive development. Trends in Cognitive Sciences“. In: Markowitsch, Hans J.; Welzer, Harald (2006): „Das

autobiographische Gedächtnis. Hirnorganische Grundlagen und biosoziale Entwicklung“. Klett-Cotta

Kaasinen, Valtteri et al. (2001): „Sex differences in extrastrial dopamine D2-like receptors in the human brain“. American Journal of Psychiatry. In: Markowitsch, Hans J.; Welzer, Harald (2006): „Das autobiographische Gedächtnis. Hirnorganische Grundlagen und biosoziale Entwicklung“. Klett-Cotta

Kauschinger, Heike (2008): „Biografie und Supervision“. Masterthesis. Evangelische Fachhochschule Freiburg

Keller, Dorothee; Petzold, Hilarion G. (2007): „Konzept und Konstrukt des Selbstwertes und seine Relevanz für die Psychotherapie“. FPI Publikationen POLYLOGE 15/2007. Verlag Petzold + Sieper

Keupp, Helmut et al.(1999): „Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten der Spätmoderne“. rororo

Krüger, Heinz-Hermann; Marotzki Winfried (Hrsg.) (2006): „Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung“. 2. überarbeitete Aufl. VS Verlag für Sozialwissenschaften

Lamacz-Koetz, Iris; Petzold Hilarion G. (2009): „Neurobiologische Konzepte und ihre Bedeutung für die Integrative Therapie“. FPI Publikationen POLYLOGE 06/2009. Verlag Petzold + Sieper

Leitner, Anton (2009): „Von der Compliance zur Adherence, vom Informed Consent zu respektvollem Informed decision Making“. In: Integrative Therapie, No.1 2009. Zeitschrift für vergleichende Psychotherapie und Methodenintegration. Edition Donau-Universität Krems. Krammer Verlag

Markowitsch, Hans J.; Welzer, Harald (2006): „Das autobiographische Gedächtnis. Hirnorganische Grundlagen und biosoziale Entwicklung“. Klett-Cotta

Marotzki, Winfried (2006) In: Krüger, H.-H.: Marotzki, W. (Hrsg.): „Handbuch erziehungswissenschaftliche Biografieforschung“. 2. überarbeitete Aufl. VS Verlag für Sozialwissenschaften

Metzinger, Thomas (2009): „Der EGO Tunnel. Eine neue Philosophie des Selbst von der Hirnforschung zur Bewusstseinsethik“. Berlin Verlag

Müller, Jutta (2008): „Von sich selbst erzählen und miteinander sprechen als Spiegel und Promotor lebensgeschichtlicher Strukturen – ein strukturanalytischer Forschungszugang und seine möglichen Implikationen für Supervisionspraxis und Supervisionsfortbildung“. In: „Supervision und Biografie“ Forum Supervision (Heft 32/2008) Zeitschrift. In Kooperation mit der DGSv. Fachhochschulverlag

Münchhausen, Gesa (2004): „Führung und Biografie. Ein Beitrag zur biografieorientierten Kompetenzentwicklung von Führungskräften in Organisationen“. Dissertation. Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld

Neville, Helen & Bavelier, Daphne (2000): „Specificity and plasticity in neurocognitive development in humans“. In: Gazzaniga, M.S. (Hrsg.): „The new cognitive neurosciences“; Li, S.-C. (2003): „Biocultural orchestration of developmental plasticity across levels: the interplay of biology and culture in shaping the mind and behaviour across the lifespan“. Psychological Bulletin. In: Markowitsch, Hans J.; Welzer, Harald (2006): „Das autobiographische Gedächtnis. Hirnorganische Grundlagen und biosoziale Entwicklung“. Klett-Cotta

Ojemann, George A. (1998): „Neurology of language“. In: Adelman, G.; Smith, B. (Hrsg.) „The encyclopedia of neuroscience“. In: Markowitsch, Hans J.; Welzer, Harald (2006): „Das autobiographische Gedächtnis“ Hirnorganische Grundlagen und biosoziale Entwicklung. Klett-Cotta

Orth Ilse (2002): „Weibliche Identität und Leiblichkeit – Prozesse „konvivialer“ Veränderung und Entwicklung – Überlegungen für die Praxis“. FPI Publikationen POLYLOGE 15/2002. Verlag Petzold + Sieper

Pauen, Michael (2006): „Das Gedächtnis der Freiheit. Autobiographische Erinnerung, Selbstkonzept und Selbstbestimmung“. In: Welzer, Harald; Markowitsch, Hans J. (Hrsg.) (2006): „Warum Menschen sich erinnern können. Fortschritte der interdisziplinären Gedächtnisforschung“. Klett-Cotta

Petzold Hilarion G. (1970c) In: Petzold (2007a): „Integrative Supervision, Meta-Consulting, Organisationsentwicklung“. VS Verlag für Sozialwissenschaften

Petzold, Hilarion G. (1980g): „Die Rolle des Therapeuten und die therapeutische Beziehung in der integrativen Therapie“. Verlag Junfermann

Petzold, Hilarion G.(1988n): „Integrative Bewegungs- und Leibtherapie“. 2 Bände. Verlag Junfermann

Petzold, Hilarion G. (1991a): „Integrative Therapie Modelle, Theorien und Methoden für eine schulenübergreifende Psychotherapie“ Band II/1; (1992a) Bd. II/2. Klinische Theorie. Überarb. erw. 2. Aufl. (2003a). Verlag Junfermann

Petzold, Hilarion G. (1991o): „Zeit, Zeitqualitäten, Identitätsarbeit und biographische Narration – Chronosophische Überlegungen“. In: Petzold, Hilarion G. (2003a): „Integrative Therapie“ Band 1 Klinische Philosophie. Verlag Junfermann

Petzold, Hilarion G. (1993, 2003a 2. überarbeitete Aufl.): „Integrative Therapie“ Band 1 Klinische Philosophie. Verlag Junfermann

Petzold, Hilarion G. (1993, 2003a 2. überarbeitete Aufl.): „Integrative Therapie“ Band 2 Klinische Theorie. Verlag Junfermann

Petzold, Hilarion G. (1993, 2003a 2. überarbeitete Aufl.): „Integrative Therapie“ Band 3 Klinische Praxeologie. Verlag Junfermann

Petzold, Hilarion G. (2001a): „Integrative Therapie – Das biopsychosoziale Modell kritischer Humantherapie und Kulturarbeit. Ein lifespan developmental approach“. Verlag Junfermann

Petzold, Hilarion G. et al. (2001b): „Lebensgeschichten verstehen, Selbstverstehen, Andere verstehen lernen – Polyloge collagierender Hermeneutik und narrative Biographiearbeit bei Traumabelastungen und Behinderungen“. FPI Publikationen POLYLOGE 04/2001. Verlag Petzold + Sieper

Petzold Hilarion G. (2001p): „Transversale Identität und Identitätsarbeit. Die Integrative Identitätstheorie als Grundlage für eine entwicklungspsychologisch und sozialisationstheoretisch begründete Persönlichkeitstheorie und Psychotherapie – Perspektiven klinischer Sozialpsychologie“. FPI Publikationen POLYLOGE 10/2002. Verlag Petzold + Sieper

Petzold, Hilarion G. (2002) (2000j): „Der informierte Leib – embodied and embedded als Grundlage der Integrativen Leibtherapie“. FPI-Publikationen POLYLOGE 07/2002. Verlag Petzold + Sieper

Petzold, Hilarion G. (2002a): „Integrative Therapie in Kontext und Kontinuum“. Als Einführung in: Petzold (2003a): „Integrative Therapie“. 3 Bde. (überarb. und ergänzte Neuauflage von 1991a/1992a/1993a). FPI Publikationen POLYLOGE 11/2002 Verlag Petzold + Sieper

Petzold, Hilarion G. (2002b): „Zentrale Modelle und Kernkonzepte der Integrativen Therapie“. http://www.donau-uni.ac.at/imperia/md/content/studium/umwelt_medizin/psymed/artikel/kernkonzept.pdf. Internet Zugriff am 9. Juni 2010

Petzold, Hilarion G. (2003g): „Lebensgeschichten erzählen“. Verlag Junfermann

Petzold, Hilarion G. (2003f): „Die Integrative Identitätstheorie als Grundlage für eine entwicklungspsychologisch und sozialisationstheoretisch orientierte Psychotherapie“. In: www.donau-uni.ac.at/imperia/md/content/studium/umwelt_medizin/psymed/artikel/identitaetsthe.pdf. Internet Zugriff am 9. Juni 2010

Petzold, Hilarion G.; Schay, Peter; Ebert, Wolfgang (2007): „Integrative Suchttherapie“. VS Verlag für Sozialwissenschaften

Petzold, Hilarion G. (2007a): „Integrative Supervision, Meta-Consulting, Organisationsentwicklung“. VS Verlag für Sozialwissenschaften

Petzold, Hilarion G.; Sieper Johanna (Hrsg.) (2008): „Der Wille, die Neurobiologie und die Psychotherapie“. Edition Sirius; FPI Publikationen POLYLOGE 02/2008. Verlag Petzold + Sieper

Petzold, Hilarion G. (2008b): „Mentalisierung an den Schnittflächen von Leiblichkeit, Gehirn, Sozialität. Biopsychosoziale Kulturprozesse. Geschichtsbewusste Reflexionsarbeit zu dunklen Zeiten und zu proaktivem Friedensstreben“. Ein Essay. FPI Publikationen POLYLOGE 28/2008. Verlag Petzold + Sieper

Petzold, Hilarion G. (2008e): „Trauma und Beunruhigung, Trauer und Trostarbeit“. FPI Publikationen POLYLOGE 29/2008. Verlag Petzold + Sieper

Petzold, Hilarion G. (2010f): „Sprache, Gemeinschaft, Leiblichkeit und Therapie. Materialien zu polylogischen Reflexionen, intertextuellen Collagierungen und

melioristischer Kulturarbeit – Hermeneutica“. FPI Publikationen POLYLOGE 07/2010. Verlag Petzold + Sieper

Petzold, Hilarion G.; Müller Marianne (2010): „Modalitäten der Relationalität“. FPI Publikationen POLYLOGE 05/2010. Verlag Petzold + Sieper

Pritzel Monika et al. (2003): „Gehirn und Verhalten. Ein Grundkurs der physiologischen Psychologie“. Spektrum Akademischer Verlag

Pritzel, Monika; Markowitsch, Hans J. (1997): „Sexueller Dimorphismus. Inwieweit bedingen Unterschiede im Aufbau des Gehirns zwischen Mann und Frau auch Unterschiede im Verhalten?“ Psychologische Rundschau. In: Markowitsch, Hans J.; Welzer, Harald (2006): „Das autobiographische Gedächtnis. Hirnorganische Grundlagen und biosoziale Entwicklung“. Klett-Cotta

Rizzolatti Giacomo; Sinigaglia Corrado (2008): „Empathie und Spiegelneurone. Die biologische Basis des Mitgefühls“. Edition Unsel

Rahm, Dorothea et al. (1993): „Einführung in die Integrative Therapie“. Verlag Innovative Psychotherapie und Humanwissenschaften

Saxe, Rebecca; Carey, Susan; Kanwisher, Nancy (2004): „Understanding other minds. Linking developmental psychology and functional neuroimaging“. Annual Review of psychology. In: Markowitsch, Hans J.; Welzer, Harald (2006): „Das autobiographische Gedächtnis. Hirnorganische Grundlagen und biosoziale Entwicklung“. Klett-Cotta

Schacter, Daniel L. (1999): „The seven sins of memory“. In: Markowitsch, Hans J.; Welzer, Harald (2006): „Das autobiographische Gedächtnis. Hirnorganische Grundlagen und biosoziale Entwicklung“. Klett-Cotta

Schapp, Wilhelm (1985): „In Geschichten verstrickt. Zum Sein von Mensch und Ding“. In: Marotzki, Winfried (2006): „Bildungstheorie und Allgemeine Biographieforschung“. In: Krüger Heinz-H.; Marotzki, Winfried (Hrsg.) (2006): „Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung“. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften

Schreyögg, Astrid (2004): „Supervision. Ein integratives Modell. Lehrbuch zu Theorie und Praxis“. 4., überarbeitete und erweiterte Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften

Schütze, Fritz (1994): „Strukturen des professionellen Handelns, biographische Betroffenheit und Supervision“. <http://www.ssoar.info/ssoar/files/2009/684/supervision.pdf>
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-53206> Internet Zugriff am 27. Mai 2010

Schulze, Heidrun (2008): „Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research“ Art. 1 Volume 9, 2008 <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/326/713> Internet Zugriff am 6. März 2010

Schulze, Theodor (2006): „Biographieforschung in der Erziehungswissenschaft – Gegenstandsbereich und Bedeutung“. In: Krüger Heinz-H.; Marotzki, Winfried (Hrsg.) (2006): „Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung“. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften

Siegel, Daniel J. (2006): „Entwicklungspsychologische, interpersonelle und neurobiologische Dimension des Gedächtnisses. Ein Überblick“. In: Welzer, H.; Markowitsch, H.J. (Hrsg.) (2006): „Warum Menschen sich erinnern können“. Klett-Cotta

Sieper Johanna; Petzold Hilarion G. (2002): „Komplexes Lernen in der Integrativen Therapie – Seine neurowissenschaftlichen, psychologischen und behavioralen Dimensionen“. FPI Publikationen POLYLOGE 10/2002. Verlag Petzold + Sieper

Siller, Gertrud (2008): „Von der professionellen Autonomie zur Aushandlung von Interessen – neue Anforderungsprofile für professionelles Handeln im Sozial- und Gesundheitswesen“. In: „Supervision und Biografie“ Forum Supervision (Heft 32/2008) Zeitschrift. In Kooperation mit der DGSv. Fachhochschulverlag

Sinz, Rainer (1979): „Neurobiologie und Gedächtnis“. UTB für Wissenschaft

Spitzer, Manfred (2008): „Geist im Netz. Modelle für Lernen, Denken und Handeln“. Spektrum, Akademischer Verlag

Tulving, Endel (2002): „Episodic memory. From mind to brain“. Annual Review of psychology. In: Terrace, H.; Metcalfe, J. (Hrsg.): „The missing link in cognition. Evolution of self-knowing consciousness“. In: Markowitsch, Hans J.; Welzer, Harald (2006): „Das autobiographische Gedächtnis. Hirnorganische Grundlagen und biosoziale Entwicklung“. Klett-Cotta

Tulving, Endel (2005): „Episodic memory and autoevidence. Uniquely human?“ In: Terrace, H. ; Metcalfe J. (Hrsg.): „The missing link in cognition. Evolution of self-knowing consciousness“. In: Markowitsch, Hans J.; Welzer, Harald (2006): „Das autobiographische Gedächtnis. Hirnorganische Grundlagen und biosoziale Entwicklung“. Klett-Cotta

Tulving, Endel (2002): „Episodic Memory: From mind to brain“. In: Welzer, H.; Markowitsch, H.J. (Hrsg.) (2006): „Warum Menschen sich erinnern können“. Klett-Cotta

Welzer, Harald; Markowitsch, Hans J. (Hrsg.) (2006): „Warum Menschen sich erinnern können. Fortschritte der interdisziplinären Gedächtnisforschung“. Klett-Cotta

Wijnen, Hester van; Petzold, Hilarion G. (2003): „Moderne Identitätstheorien und ihre Bedeutung für die Supervision“. FPI Publikationen SUPERVISION 15/2003. Verlag Petzold + Sieper

Zilles, Karl et al. (2001): „Hemispheric shape of European and Japanese brains. 3D MRI analysis of intersubject variability, ethnical, and gender differences“. NeuroImage. In: Markowitsch, Hans J.; Welzer, Harald (2006): „Das autobiographische Gedächtnis. Hirnorganische Grundlagen und biosoziale Entwicklung“. Klett-Cotta

Zimmer-Leinfelder, Inge; Leinfelder Franz X. (2008) in: Forum Supervision (Heft 32/2008) Zeitschrift „Supervision und Biografie“ In Kooperation mit der DGSv. Fachhochschulverlag

Abbildungsverzeichnis

Titelbild: www.sammlung-essl.at/presse/pressebilder.html# Internet Zugriff am 17.5.2010

Abbildung 1: „Der Theorie-Praxis-Zyklus im Ko-respondenzmodell“ aus Petzold (1973; 1980c; Petzold 2007, 105) S. 82

Abbildung 2: „Die heraklitische Spirale des Erkenntnisgewinns in der Integrativen Therapie“ (Petzold, Sieper 1988b; Petzold 2007, 154) S.84

Abbildung 3: „Metahermeneutische Triplexreflexion“ (Petzold 2007, 132) S. 85