

SUPERVISION

Theorie – Praxis – Forschung

Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift
(peer reviewed)

2001 gegründet und herausgegeben von:

Univ.-Prof. Dr. mult. **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/Hückeswagen

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

Dr. phil. **Robert Masten**, Department of Psychology, Faculty of Arts, University of Ljubljana, Slovenia

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

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

Ireen Ruud, MSc., Høgskolen i Buskerud, Norwegen

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 05/2008

Die Bedeutung der zeitweisen Externalisierung von emotional getönten „intraindividuellen Dialogen“ als Übung zur Anleitung von SupervisandInnen

*Dr. Harald Tappeiner, Schlanders**

* Aus der „Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit“, staatlich anerkannte Einrichtung der beruflichen Weiterbildung (Leitung: Univ.-Prof. Dr. mult. Hilarion G. Petzold, Prof. Dr. phil. Johanna Sieper, Düsseldorf, Hückeswagen <mailto:forschung.eag@t-online.de>, oder: EAG.FPI@t-online.de, Information: <http://www.Integrative-Therapie.de>) Quellen: Supervision: Theorie - Praxis – Forschung. Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift bei www.fpi-publikationen.de/supervision **Graduierungsarbeit aus dem Jahre 2005**

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|-----------|
| EINLEITUNG..... | 3 |
| 1. ANTHROPOLOGISCHE GRUNDANNAHMEN..... | 4 |
| 2. INTEGRATIVE PERSÖNLICHKEITS- UND IDENTITÄTSTHEORIE..... | 5 |
| 3. MEICHENBAUM UND SEIN BEZUG AUF WYGOTSKI | 7 |
| 4. SELBSTKONZEPT UND SELBSTAUFMERKSAMKEIT | 9 |
| 4.1. SELBSTKONZEPT..... | 9 |
| 4.2.ROLLE DER SELBSTAUFMERKSAMKEIT..... | 11 |
| 5. WAHRNEHMUNG-VERARBEITEN-HANDELN..... | 12 |
| 5.1. „WAHRNEHMEN-VERARBEITEN-HANDELN“ IM INTEGRATIVEN ANSATZ | 12 |
| 5.2. EMOTIONEN IN DER WAHRNEHMUNGS-VERARBEITUNGS-HANDLUNGSSPIRALE | 12 |
| 6. THEORETISCHE GRUNDLAGEN DES SELBSTINSTRUKTIONSTRAININGS..... | 12 |
| 6.1 GESCHICHTE DER „SELBSTINSTRUKTIONSTHEORIE“..... | 12 |
| 6.2.VORTEILE DER SELBSTVERBALISIERUNGEN FÜR DEN PROZEß DER ANFORDERUNGSBEWÄLTIGUNG | 14 |
| 6.3. BEEINTRÄCHTIGUNGSMÖGLICHKEITEN DER VERBALEN SELBSTSTEUERUNG..... | 14 |
| 7. VERLAUF UND BESCHREIBUNG DES SELBSTINSTRUKTIONSTRAININGS IN DER SUPERVISION.. | 14 |
| 8. FUNKTIONEN DES SELBSTINSTRUKTIONSTRAININGS..... | 15 |
| 9. DAS „LAUTE DENKEN“ DES SUPERVISORS/DER SUPERVISORIN ALS AUHENTISCHES MODELL.. | 17 |
| 10. NACHWORT | 17 |
| 11. ZUSAMMENFASSUNG..... | 17 |
| 12. LITERATUR: | 18 |

In dieser Arbeit wird übergreifend von „intraindividuellen Dialogen“ gesprochen und dieser Terminus gleichbedeutend mit der Bezeichnung „innerem Sprechen“ verwendet. Um den Leser aber nicht andauernd mit Wiederholungen dieser beiden Begriffe zu ermüden, werden auch Bezeichnungen wie inneres Selbstgespräch, intraindividuelle Selbstgespräch u.ä. synonym verwendet, auch wenn diese von anderen möglicherweise unterschiedlich verstanden werden.

*„Im menschlichen Leben geht es
um Lernen und Verhalten,
Verhalten und Lernen.
Worum sonst?“*

(H.Petzold 1969c/in Sieper/Petzold. 10/2002)

Einleitung

Die Arbeit in den verschiedensten Tätigkeitsfeldern der SupervisandInnen ist oft mit hohen subjektiven Anforderungen für sie selbst verbunden und geht oft mit negativen Affekten, Stresseemotionen und Überforderungserlebnissen einher. Bei SupervisandInnen induzieren komplexe Leistungsanforderungen oftmals starke Emotionen, die eine effiziente Auseinandersetzung mit ihren KlientInnen erschweren können, da die Selbstaufmerksamkeit sich auf diese Gefühle richtet. In der supervisorischen Arbeit ist es deshalb wichtig, sich mit der Bedeutung von Gefühlen, dem Zusammenwirken von Gefühlen und Gedanken sowie deren Möglichkeiten der Beeinflussbarkeit theoretisch und praktisch explizit auseinanderzusetzen. Neben den bestehenden Methoden der Beeinflussung von oben genannten Gefühlen in supervisorischen Prozessen könnte die Veränderung von Selbstgesprächen, inneren Monologen und Selbstinstruktionen eine größere Bedeutung haben.

In der vorliegenden Arbeit interessierte also die Frage, welche Möglichkeiten das Selbstinstruktionstraining SupervisorInnen zusätzlich zu den bestehenden theoretischen und praktischen Hilfen bieten könnte, um die Kompetenzen in emotionaler Selbstregulierung zu fördern. Das Selbstinstruktionstraining beinhaltet interessante Aspekte, die für diese Zielsetzung geeignet sein könnten. Der Selbstinstruktionsansatz geht auf die Forschungsergebnisse und Trainingsprogramme des kanadischen Psychologen Meichenbaum in den 70er Jahren zurück. Das Selbstinstruktionstraining zielt auf eine Veränderung von Emotionen, Kognitionen und Verhaltensweisen. Es beinhaltet Techniken der kognitiven Umstrukturierung, emotive Strategien und verhaltenstherapeutische Anteile. SupervisandInnen sollen sich mit stressbeladenen inneren oder äußeren Situationen in der Supervision neu auseinandersetzen und sich dabei nicht nur des Denkens, sondern auch des Sprechens (lauten Denkens) bedienen.

Obgleich es in einigen der supervisorischen Ausrichtungen in ihrer Praxis auch um den sinnvollen Umgang mit Gefühlen geht, ist das Wissen über die Verbindung von Kognition und Emotion in Therapie und Supervisionsprozessen noch nicht sehr breit. Das Verhältnis von Emotion und Kognition ist jedoch nach *Petzold H.* und *Heuring M.* (11/2005) für jedes Modell des Handelns, für „sozialinterventive Praxis“ und auch für psychosoziale Supervision, Führungsaufgaben, Management von größtem Interesse. *Petzold H.* und *Heuring M.* gehen die theoretische und praktische Problematik, die durch das „schwierige Verhältnis“ entsteht, in dem Text „Emotion, Kognition- Supervision“ (11/2005) über die drei Ansätze „emotionale Intelligenz (*Goleman*), „reflexive Sinnlichkeit“ /*Dreitzel*) und „sinnliche Reflexivität“ (*Petzold*) an.

Gefühle sind so komplex, weil sie nach *Petzold H.* (1995) physiologische, psychologische, behaviorale (mimisch-gestische), soziale und ökologische Dimensionen haben und aus einem einzigen Theorierahmen in angemessener Weise sehr schwer zu erklären sind.

Mir war es in der vorliegenden Arbeit darum zu tun, Theorien zum Thema der Selbstverbalisation und deren ev. Nützlichkeit für die Steuerung und Planung nichtsprachlichen Verhaltens in Supervision zusammenzutragen – und hier muss die Auswahl der Beiträge subjektiv ausfallen.

1. Anthropologische Grundannahmen

Das Anliegen dieses Kapitels ist es, die anthropologischen Grundannahmen darzustellen, die das zugrundeliegende Menschenbild und den Hintergrund der psychologischen Argumentation sowie der empirischen Studie in dieser Arbeit repräsentieren. Wenn sich diese Arbeit mit dem Konstrukt "Selbst" auseinandersetzt, wie im Ausdruck "Selbstinstruktionstraining" angekündigt, wird darunter eine zentrale Erfahrungseinheit verstanden, die als notwendige Voraussetzung für menschliches Handeln gesehen werden kann. Diese Auffassung knüpft an *James* an, der in "The principles of psychology" (1890/83) schreibt: "...no psychology...can question the existence of personal selves. The worst a psychology can do is to interpret the nature of these selves as to rob them of their worth."

Eine weitere Grundannahme, die damit in Zusammenhang steht ist die Sichtweise, daß die Person Agent und Konstrukteur ihrer Umwelt und nicht passiver Spielball ist. Entwicklung vollzieht sich durch einen aktiven Konstruktionsprozeß von Seiten des Individuums und dies von Geburt an. So läßt sich bereits beim Neugeborenen die Ausbildung der Sinne, wie z.B. visuelle Wahrnehmung (*Singer*, 1990), als ein aktiver Konstruktionsprozeß verstehen. Bei beiden Grundannahmen ist zu beachten, daß die subjektive Bewußtheit der Person nicht als Voraussetzung enthalten ist. Es wird die Eigenaktivität des Individuums betont, die zum Verstehen und Erklären psychischer Phänomene wichtig ist.

Mit diesem Subjektmodell ist keine Verabsolutierung des Individuums verbunden, sondern es wird eine enge Verwobenheit der Persönlichkeitsentwicklung mit der sozialen Umwelt angenommen. Diese Annahme gründet darin, daß das Subjekt nicht nur ein einzigartiges Wesen ist, sondern von Geburt an sozial angelegt und ausgerichtet ist. Auch die kognitive und emotionale Entwicklung wird in dieser Arbeit als ein Prozeß verstanden, der sich in und durch die Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt vollzieht, und immer auch eine (Wahl-) Freiheit des Individuums impliziert. Das Selbst erfährt sich jedoch nicht nur durch das Verstehen der Reaktionen des anderen, durch imitieren, durch Rückmeldungen des anderen, wie er dessen Gedanken und Gefühle beurteilt und bewertet, sondern vor allem durch eigenes Beobachten, eigenes Tun, durch das "Sprechen mit sich selbst".

Nach der anthropologischen Grundformel der Integrativen Therapie ist das Leibsubjekt konstituiert durch den Körper als `die Gesamtheit aller physiologischen bzw. organismischen Prozesse` (Motorik, Sensorik, Tonusregulation etc.), durch die Psyche als die `Gesamtheit aller Prozesse des Empfindens, Fühlens und Wollens` (z.B. Affekte, Emotionen, Stimmungen, Motivationen, Volitionen) und durch den Geist als die `Gesamtheit aller kognitiven, reflexiven, mnestischen, imaginativen, wertenden und spirituellen Prozesse und ihrer Inhalte` im Verein mit der individuellen Sozialität als der `Gesamtheit aller kommunikativen und sozialen Prozesse` auf dem Hintergrund von gesellschaftlichen Traditionen und kulturellen Klimata und der persönlichen Ökologie als der `Gesamtheit regionaler relevanten, ökologischen Bezüge` auf dem Hintergrund regionaler und mundäner ökologischer Verhältnisse (et al. 1994 a *Petzold*). Gefühle sind in dem Integrativen Ansatz eine anthropologische Konstituente. Sie wirken als Erregungszustände im Somatischen und bestimmen maßgeblich das Psychische, denn dieses ist subjektiv, von einem erlebnisfähigem Ich bestimmt, das ein `affektiv getöntes Erleben seiner Selbst` hat, ein Selbstgefühl mit den Dimensionen Wertlosigkeit und Selbstwertgefühl. Das Psychische ist intentional emotiv. Es ist auf Gegenstände, Personen, Sachverhalte gerichtet, die mit Gefühl besetzt werden.

Es ist also attributiv. Es schreibt den Gegenständen, Personen, Sachverhalten im Rahmen eines Bezugssystems Qualitäten und Bewertungen zu, die gefühlsgetönt sind. Das Psychische ist in gefühlsgesteuerter Weise kommunikativ. Über das limbische System wirken auch in den Bereich des Geistigen oder Kognitive Emotionen hinein. Das Geistige ist bewusst und dies nicht nur in einer neutralen Reflexivität, vielmehr findet sich immer eine affektive Tönung oder eine Stimmung im Hintergrund. Das Geistige ist kausal.

Es ermöglicht uns aufgrund vorgängiger Erfahrungen „begründet“ zu handeln, wobei die Begründung auch oder gerade bei rationaler Stringenz emotional getragen ist. Wo immer das Geistige wertend ist, sind Gefühle im Spiel. Das Geistige ist regulativ, es kann reflektierend Bedürfnisse steuern, aufschieben, und auch diese Funktion ist nicht von Affektregungen abzulösen.

Gefühle sind also für die Interpretation wahrgenommener Wirklichkeit unabdingbar, sie bestimmen nicht nur `Psyche` und `Nous`, sind also anthropologisch relevant, sie sind auch wesentliches Moment der Integrativen Persönlichkeitstheorie, wo sie als die Antriebskräfte des `Leib-Selbst` und als soziokulturell bestimmte Motivations-Dimensionen betrachtet werden (*Petzold* 1984i), die in ihren

bewussten Dimensionen durch das Ich gesteuert werden und durch die Tönung von Wahrnehmungen, Erfahrungen, Interaktionen, Wertungen (appraisal, valuation) auch die „Identitätsarbeit“, d.h. die persönliche und soziale Konstituierung von Identität nachhaltig beeinflussen „. (aus *Petzold G. Hilarion*. (1995)

Allgemein hat „Integrative Therapie ihr Fundament in einer philosophisch anthropologischen Modellvorstellung eines leiblich gegründeten (*M. Merleau-Ponty, H. Schmitz*) intersubjektiv verstandenen (*G. Marcel, G.H. Mead*) ko-kreativen Menschen, der auf den Anderen in seinem Anderssein bezogen ist (*E. Levinas*), ja durch ihn grundsätzlich bestimmt wird (*M. Bakhtin*).“ (aus: Schweizer Psychotherapiecharta II, *Petzold et al.* 2000).

„Der Mensch ist ein leibliches Wesen (Leibsubjekt), das in, mit und durch seine Lebenswelt (Mitwelt) existiert“ (*Rahm et al.* S. 88, 1993). Zwischen dem Menschen und seiner Lebenswelt findet ein Austauschprozess statt, der als Ko-respondenz bezeichnet wird. Ein wesentlicher, anthropologisch geprägter Begriff der Integrativen Therapie lautet „Intersubjektivität“. Hierunter wird eine spezifische, heilsame Form von Ko-respondenz verstanden. Konkret bedeutet dies, dass der Mensch über Empathie eine innere Haltung entwickelt, die immer auch im Bewusstsein erfolgt, dass es außer der eigenen Sichtweise auch

andere Perspektiven, Meinungen, Standpunkte etc. gibt. Grundlage der Intersubjektivität ist, dem Anderen Freiheit, Individualität und Selbstverantwortung zuzubilligen.

„Ko-respondenz vollzieht sich als Entwicklungs- und Veränderungsprozess des Leibsubjekts in der Zeit. Vergangene Erfahrungen werden als Grundlage der Persönlichkeitsstrukturen gespeichert und als Erwartungen und Motivation in die Zukunft projiziert“ (*Rahm et al.* S. 88, 1993). Ko-respondenz mit der Mitwelt findet statt, indem Menschen wahrnehmen, sich ausdrücken, handeln, Neues schaffen und sich erinnern. Das heißt auch, dass Menschen im Austausch mit ihrer Umwelt immer Bewusstsein und vor allem Bewusstheit von sich selbst entwickeln. Ko-respondenz findet jedoch auch in übertragener Weise innerhalb des Selbstsystems statt: Ko-respondenz mit sich selbst, indem Menschen den Prozess des eigenen Wahrnehmens und Denkens wahrnehmen, Emotionen und Gedanken bewusst erleben und neue Gedanken entwickeln, sich erinnern.“ (in *Liliane Schafiyha, Martina Wilks-Büscher* -14/2004)

2. Integrative Persönlichkeits- und Identitätstheorie

Petzold geht in seiner Persönlichkeitstheorie davon aus, dass die Persönlichkeit des Menschen sich während der gesamten Lebensspanne (Life-Span-Development-Approach) über Beziehungen entwickelt.

Bereits im Mutterleib entwickelt sich mit der Entstehung von neuronalen Verknüpfungen, die Wahrnehmungen und erste rudimentäre Speicherung von Umweltreizen ermöglichen, das „archaische Leib-Selbst“. Mit der Entstehung des archaischen Leib-Selbst beginnt ein Korespondenzprozess zwischen dem Ungeborenen, seiner Mutter und seiner Umwelt. Das archaische Leib-Selbst erlebt sich zunächst in Konfluenz mit dem Leib der Mutter und bildet sich im Verlauf der ersten Lebensjahre bei adäquater multipler Stimulierung im interpersonalen Bezug immer mehr zum reifen Leib-Selbst mit voller Subjektivität aus. Auf der Grundlage des archaischen Leibselbst entwickeln sich das „Ich“ und die „Identität“ des Menschen. Da der Mensch durch das Leibselbst als biologisch organische Grundlage lernfähig und dafür ausgestattet ist, seine Umwelt in sich aufzunehmen und zu verkörpern, wird das Leibselbst als verkörperte Sozialisation in der Zeit angesehen.

Im Leib-Selbst ist ein Grundvertrauen verwurzelt. Petzold sieht „etwaigen episodischen Belastungserfahrungen“ den „protektiven Megafaktor“ des „uterinen“ Schutzraumes gegenüberstehen. „Frühes Grundvertrauen findet sich schon im vorgeburtlichen Bereich als je mitgegebenes und muss nicht erst in nachgeburtlicher Zeit in der Mutter-Kind Dyade als Quelle des Urvertrauens (*Winnicott*) gebildet werden, sondern es wird in der Mutter-Kind-Interaktion und im Kontakt mit dem Umfeld bekräftigt.“ (*Petzold* 2003, Seite 662).

Diese im Mutterleib erlebte basale Geborgenheit ermöglicht auch bei Menschen, die durch unglückliche Lebenskarrieren mit negativen Ereignisketten beschädigt sind, einen positiven und hoffnungsvollen Umgang. Dies ist gerade für die Therapie unserer Suchtpatienten, in deren Lebenslauf häufig negative Ereignisketten vorzufinden sind, von großer Bedeutung.

Das Leib-Selbst ist mit der Fähigkeit ausgestattet, sich zum Ich und zur Identität zu entfalten. Es ist nicht bewusst. In dem Moment, in dem klares Bewusstsein eintritt, handelt es sich bereits um das Ich, das eine Funktion des Selbst ist. Das Ich entwickelt sich im Verlauf der ersten zwei Lebensjahre

(Schuch 2000) Es ist aktiv, an die aktuelle Wahrnehmung gebunden. Es besitzt die Fähigkeit zur Exzentrizität, kann sich also selbst in den Blick nehmen. Das Ich ist gebunden an die Veränderungen des Entwicklungsgeschehens im gesamten Lebenslauf. Je nach Alter, Entwicklungs- Bildungsstand ist der Mensch zu unterschiedlichen Ich-Leistungen fähig (Jugendlicher- gesunder Erwachsener- sterbender Erwachsener).

Auch durch den Kontext geprägt zeigen wir unterschiedliche Ich-Leistungen (Beruf - privat als Freund). Das Ich verändert sich also in Kontext und Kontinuum, es ist keine gegebene Größe, die, wenn sie erreicht ist, für immer Gültigkeit hat. *Petzold* unterscheidet zwischen drei Formen der Ich-Funktionen und Ich-Prozesse, auf die wir an dieser Stelle nur sehr verkürzt und in Form von Beispielen eingehen wollen: Unter primären Ich-Funktionen und Ich-Prozessen wird u.a. bewusstes Wahrnehmen, Denken, Wollen, Kommunizieren und Erinnern verstanden. Beispiele für sekundäre Ich-Funktionen und Ich-Prozesse sind die Fähigkeit zur Rollendistanz und -flexibilität sowie die Fähigkeit zur Ambiguitätstoleranz. Weitere Beispiele sind das Regulieren von Stimmungen, die Fähigkeit zur Entwicklung von Handlungsstrategien und die Fähigkeit, Frustrationen zu tolerieren. Eine gute Ausprägung dieser Fähigkeiten wird im allgemeinen als Ich-Stärke bezeichnet.

Als Beispiele für tertiäre Ich-Funktionen (aus *Petzold* 2000, S. 50) sind die Fähigkeit zu Triplex-reflexionen und die philosophische Kontemplation zu nennen. Die wohl bedeutendste Ich-Leistung ist die Bildung von „Identität“. Hierzu kommt es durch das Zusammenwirken der Ich-Faktoren in Wechselwirksamkeit mit den Einflüssen der Umwelt, insbesondere des sozialen Netzwerkes, aber auch der globalen Umwelt.

Etwa vom zweiten Lebensjahr an beginnen Identitätsprozesse, die sich in wachsender Prägung erweitern, und günstigstenfalls zu einer „emanzipierten Identität“ heranreifen (*Petzold* 2003, S. 368 ff). *Schuch* spricht in dem Zusammenhang von einer „Persönlichen Souveränität“ im Sinne „einer hinlänglich stabilen und doch flexiblen Identität.“ und der Fähigkeit „verkennenden, entwertenden, stigmatisierenden Fremdattributionen entgegenzuwirken, sowie negative Selbstbewertungen, dysfunktionale Identitätsstile, mit denen in der Regel destruktive Lebensstile verbunden sind, zu verändern“ (*Schuch* 2002, S. 108).

Genauso wie das Ich, entwickelt sich auch die Identität ständig weiter. Das zweijährige Kind nimmt sich im Spiegel wahr. „Ich schaue in den Spiegel und sehe mich selbst“. Es gewinnt so ein Bild über das eigene Selbst. Es erkennt aber auch die Zuweisungen und Einflüsse der Umwelt auf sich selbst. In diesen Interaktions- und Erkenntnisprozessen entstehen durch Selbst- und Fremdattributionen Selbstbilder, die die Gesamtheit der Persönlichkeit ausmachen. Identität entsteht durch Identitätsarbeit (*Petzold* 2003, S. 529). Darunter versteht *Petzold* Prozesse, in denen die eigene Sichtweise im Kontakt mit dem anderen abgeglichen wird, durch Aushandeln von Grenzen, im Erkant werden durch andere und durch das Sich- selbst- erkennen. Die Selbst und Fremdattributionen werden mit dem biografischen Selbst- und Kontextwissen kognitiv eingeschätzt (appraisal) und emotional bewertet (valuation) und schließlich internalisiert (*Petzold* 2003, S. 530). Persönlichkeitsentwicklung bzw. Identitätsprozesse müssen auch aus der Perspektive der Rollenentwicklung- bzw. Rollenübernahme betrachtet werden (*Moreno*). Die Rolle, in der wir uns gerade befinden, bestimmt zum großen Teil mit, was wir selbst von uns erwarten bzw. wie wir uns fühlen und welche Bilder wir von uns haben. Genauso nehmen uns auch andere in den verschiedenen Rollen wahr und haben entsprechende Erwartungen und Attributionen. Auf den Aspekt der Selbst und Fremdattributionen wird später noch weiter eingegangen werden, denn er ist im Zusammenhang mit „internalen Negativkonzepten“ von großer Bedeutung. Identität konstituiert sich im Zusammenwirken von Leib und Kontext im Zeitkontinuum. Sie entwickelt sich im Miteinander im sozialen Netzwerk. Die Identität des Menschen ruht nach *Petzold* auf fünf Säulen:

1. Leiblichkeit/Körperlichkeit: Gesundheit, Sexualität, Zufriedenheit mit dem eigenen Aussehen, körperliche Leistungsfähigkeit

2. Soziales Netzwerk: Familie, Kollegen, Freunde

3. Arbeit, Leistung, Freizeit: Berufliche Tätigkeit, Rolle in der Familie, Freizeitgestaltung

4. Materielle Sicherheit: Geld, Wohnen, Sicherheit vor Krieg, Terrorangriffen

5. Werte: weltanschauliche und religiöse Überzeugungen, Glaube,

„Wir unterscheiden primäre Ich-Funktionen (bewusstes Wahrnehmen; Fühlen; Wollen, Memorieren, Denken, Werten, handeln) und sekundäre Ich-Funktionen (intentionale Kreativität, Identitätskonstitution, innere Dialogik, bezogene Selbstreflexion, Metareflexion, soziale Kompetenz, Demarkation u.a.m.). Man kann auch „tertiäre Ich-Funktionen“ als hochkomplexe Prozesse annehmen, wie zum Beispiel soziales Gewissen, politische Sensibilität, philosophische Kontemplation etc..

Die Ich-Prozesse können durch Ich-Qualitäten charakterisiert werden. Positiv: Vitalität/Stärke, Flexibilität, Kohärenz, Differenziertheit bzw. negativ: Rigidität, Schwäche, Desorganisiertheit etc.“ (vgl. *Petzold* 1992a, 535, 1996a, 284)“

„Identität wird durch die Ich-Prozesse/das Ich (das sich selbst objektiviert, *G.H.Meads* „me“) konstituiert zusammen mit den durch die Ich-Prozesse wahrgenommenen und Wertungen durchlaufenden Identifizierungen (Fremdattributionen) aus dem Kontext, was social identity begründet. Hierzu kommen die in inneren Verarbeitungsprozessen des Ich's wurzelnden Identifikationen (Selbstattributionen), was personal identity (statt *Eriksons* `ego identity` begründet).

Die Wertungen von beiden, Identifizierungen und Identifikationen, d.h. ihrer emotionalen Bewertung (valuation) und ihrer kognitiven Einschätzung (appraisal) führt zur Einordnung in biographische Sinnzusammenhänge. Diese führen zu Internalisierungen (d.h. Verinnerlichung als Archivierung im Leibgedächtnis). Differenzierte und kohärente Ich-Prozesse schaffen im interaktiv-kommunikativen Kontext in narrativen Strömungen (*P.Ricoeur*) und im Kontinuum des Lebens vermittels Synergieeffekten in sozialen Situationen, Lebenslagen, lifestyle communities eine polyvalente, vielfacettige Identität (*M.Bakhtin*). Durch Akte kritischer Metareflexion und metahermeneutischer Betrachtung der eigenen Subjektconstitution (*M.Foucault*) entsteht dann „emanzipierte Identität“, die sich immer wieder zu überschreiten vermag, also über eine transversale Qualität verfügt: „transversale Identität“. Identitätsqualitäten sind: Stabilität, Konsistenz, Komplexität, Prägnanz bzw. in negativer Hinsicht Inkonsistenz, Diffusität etc“ (vgl. idem 1992a, 530, 1996a, 284).

Identität wird also nicht als selbstbezogener Privatbereich gesehen (obwohl sie solche Aspekte durchaus einbeziehen kann) , sondern wurzelt in der Matrix sozialer Netzwerke und in den dort vorfindlichen „kollektiven mentalen Repräsentationen“, d.h. in „sozialen Welten“ (*Petzold, Petzold* 1991; *Petzold* 2003b; *Brühlmann-Jecklin, Petzold* 2004 in *Petzold* 10/2001)

3. Meichenbaum und sein Bezug auf Wygotski

Meichenbaum bemühte sich, die Rolle der kognitiven Faktoren in der Verhaltensmodifikation zu klären. Kognitive Prozesse zeigen sich in Merkmalszuschreibungen, Wertschätzungen, Interpretationen, Selbstverstärkungen, Überzeugungen u.a.. Diese Begriffe dienen dazu, Bewußtseinsinhalte kenntlich zu machen und das zu erklären, was *Meichenbaum* als "inneren Dialog" bezeichnet. Die Worte "cognition" und "cognitive" verwendete er als Sammelbegriff für Gedanken, Bilder und Phantasien. Die Sprache betrachtet *Meichenbaum* an keiner Stelle anders denn als "Trägerin" dieser kognitiven Prozesse. Seine immer wieder variierten Ausführungen zur Interaktion von Kognition und Verhalten beziehen sich auf Sprechen und Denken gleichermaßen, wobei die Sprache einfach als die äußere Seite des Gedankens angesehen wird. (Für *Meichenbaum* ist der Gedanke - anders als bei *Wygotski*, s.u.- nichts als "Sprache minus Laut"). In *Meichenbaums* Praxisanleitungen ist allein durch die Modifikation der Sprache eine Modifikation der durch sie bezeichneten Gedanken intendiert. Nach *Meichenbaum* könne nur das Wechselspiel zwischen Kognition und Aktion gewährleisten, daß stabile Verhaltensänderungen stattfinden. Dies schließt er aus seiner Grundannahme: Kognitionen verändern Verhalten- Verhalten verändert Kognitionen.

Obwohl er auf das Wechselspiel von Kognition und Verhalten größten Wert legt, ist sein Interesse doch vorwiegend darauf ausgerichtet, wie Kognitionen das Verhalten verändern (und nicht umgekehrt). *Meichenbaum* konzeptualisiert Kognitionen als etwas, was "automatisch" abläuft, dem Bewußtsein jedoch durch verfeinerte Selbstbeobachtung jederzeit zugänglich gemacht werden kann, so daß die "Automatisierung" durchbrochen wird, wobei aber die determinierende Struktur dieser "Automatismen" nicht näher gekennzeichnet ist.

In der Tätigkeit selbst entsteht sowohl die kognitive Widerspiegelung des Gegenstandes und der ihn konstituierenden Aktivität als auch der reale Gegenstand selbst. Die menschliche Tätigkeit selbst ist die immer schon vermittelte Basis von Kognition und dem zu schaffenden Gegenstand. Die Handlung führt "zur Veränderung sowohl der inneren Repräsentation als auch des äußeren Gegenstandes" (*Bergold*). Sie ist also sozusagen der "Keim", aus dem heraus Kognition und Gegenstand sich entwickeln und durch eine Reihe von Rückkoppelungsmechanismen (Tote-Einheiten, nach *Miller, Galanter* und *Pribram*, 1960; Reafferenz-synthese nach *Anochin*, 1935/ in *Jaeggi*, 1979) in ihrer spezifischen Struktur bestimmt werden.

Der von *Meichenbaum* u.a. postulierten "Wechselwirkungsmechanismus" von Kognition und Aktion kann als bloß formalistische Abstraktion von zwei im Subjekt "irgendwie getrennt" vorhandenen Äu-

ßerungsformen gesehen werden, bei der das Geschaffene selbst-der Gegenstand-keine Rolle spielt.

Eine Grundhypothese *Wygotskis* enthält die Annahme, daß psychische Prozesse beim Menschen sich genauso verändern wie die Formen seiner praktischen Tätigkeit. "Das heißt aber, nicht die materielle Produktion an sich, sondern die auf ihrer Grundlage entstehenden Formen der Beziehungen der Menschen zueinander und die durch die Entwicklung der Kultur der Gesellschaft hervorgebrachten Produkte, die die Tätigkeit des Menschen bestimmen, formen seine Psyche" (*Luria*, 1958 über *Wygotski*). Bewußtsein (also etwa das, was von *Meichenbaum* als "Kognition" bezeichnet wird) ist schon bei *Wygotski* keine "in sich geschlossene geistige Gegebenheit" (*Luria*, s.o.), sondern eine durch die gesellschaftliche Form der praktischen Tätigkeit entstehende und sich verändernde spezifische menschliche Form des Lebens. Sprache wird so als eine "Benutzung von Werkzeug" in der Auseinandersetzung mit der gegenständlichen und sozialen Umwelt analysiert. Gesetzmäßigkeiten, die *Wygotski* in der Entwicklung der Sprache gefunden hatte, sind jeweils begründet in der Struktur äußerer Tätigkeit und sozialer Beziehungen. Für *Jaeggi* (1979) ist auf diesem Hintergrund die Frage, wie Kognitionen auf Handlungen "einwirken", nicht sinnvoll.

Wygotski hat nachgewiesen, daß innere Sprache von der äußeren strukturell und funktional verschieden ist - ein Unterschied, den *Meichenbaum* nicht in Betracht zieht. Die "innere Sprache" zeigt nach *Wygotski* ihre Herkunft von der äußeren dialogischen Sprache dadurch, daß sie dieselben prädikativen Verkürzungen gebraucht wie diese. Darüber hinaus aber gewinnt sie noch eine besondere innere Struktur, die sie von der äußeren Sprache mehr und mehr unterscheidet; es dominiert die Sinnstruktur über die einzelnen Wörter. Das heißt: Die stark fluktuierende, farb- und nuancenreiche intra-psychologische Verbindung, die ein Begriff mit den gesammelten Erfahrungen eines Menschen eingeht, erweist sich als stärker als die lexikalische Bedeutung eines Wortes. Nach *Wygotski* ist daher in der "inneren Sprache das Wort reicher mit Sinn beladen als in der äußeren". Wenn man diesem Gedanken folgt, dann würde die Internalisierung eines mit einem anderen Menschen vorher besprochenen Inhaltes nicht nur einfach eine Replikation dessen sein, was vorher war (*Wygotski*: "Die innere Sprache ist nicht Sprache minus Laut"), obwohl dies in Extremfällen sicherlich auch der Fall sein kann (z.B. bei der Hypnose). Die Hereinnahme in das lautlose Innere bewirkt zugleich eine allmähliche Verwandlung des Sinngehalts des Gesprochenen (*Jaeggi*, 1979).

Bei *Wygotski* wird dies so ausgedrückt: die in die "innere Sprache" überführten Sätze können sich erst und gerade in der Wiederholung mit neuem "Sinn" befrachten, u.a. mit dem der Erfahrung ihrer Anwendung. Jede Wiederholung bedeutet so eine Veränderung. Alles, was in innere Sprache übersetzt wird, ist nach *Wygotski* ein "Idiom". Dieser erste Übersetzungsschritt von der äußeren Sprache in die innere birgt also schon neue Erkenntnismöglichkeiten in sich (*Jaeggi*, 1979). Die "Anreicherung mit Sinn", wie *Wygotski* es nennt, läßt sich ohne weiteres in moderne Sprache übersetzen: es werden neue Schemata generiert oder alte umstrukturiert, in denen Satzteile und Wort nun neue Verbindungen mit alten Erfahrungen eingehen können.

Meichenbaum läßt aber dem vor allem von *Wygotski* große Aufmerksamkeit geschenkten Prozeß des sprachlichen Denkens als eines sinnbezogenen Vermittlungsschrittes von Kognition und Aktion wenig Beachtung zukommen. Jeder einzelne "von außen" eingeführte Satz des Selbstinstruktionstrainings ist in der Tendenz so gewählt, daß er in relativ vielen Situationen anwendbar ist. Da *Meichenbaum* und seine verschiedenen CO-Autoren (bzw. Schüler) immer wieder großen Wert auf "Strategisches Lernen" legen, sind auch ihre Anweisungen so abstrakt, daß sie auf viele Situationen zutreffen.

Diese Abstraktheit erlaubt im "inneren Gebrauch" aber eine große Fülle von sinnbelebenden Assoziationen oder neuen Kategorien der Verarbeitung. Welche Bedeutung im einzelnen jeder Satz annehmen kann, ist natürlich individuell sehr verschieden: sie wird sich mit den wechselnden Bedingungen seiner Anwendungen sowie den vielfältigen Rückmeldungen über den Zustand des autonomen Nervensystems in jeweils spezifischer Weise verbinden (*Jaeggi*, 1979).

Es ist anzunehmen, daß dabei eine der wichtigeren Kategorien die auch von *Meichenbaum* erwähnte "Kontrolle über sich selbst" ist, also das mit einzelnen Sätzen oder Worten verbundene Erlebnis, daß man seinen irrationalen Ängsten oder dem Gefühl von Freiheit, von Ruhe, Elementen des Kämpferischen u.ä.m. nicht willenlos ausgeliefert ist. So entsteht in der "Internalisierung" eine Chance zur Wiederbelebung oder Neustrukturierung von Sinnggehalten.

Die innere Sprache ist aber nicht nur gekennzeichnet durch die strukturelle Besonderheit der "Sinnanreicherung". Auch ihre Funktion ist eine andere als die der äußeren Sprache. *Wygotski* beschreibt diese Funktion als geistige Orientierung, Bewußtmachung, Überwindung von Denkschwie-

rigkeiten. "Die Eigenarten der inneren Sprache zeigen auch, daß die innere Sprache eine besondere und eigenständige Funktion der Sprache herstellt... So sind wir berechtigt, sie als besondere innere Ebene des sprachlichen Denkens aufzufassen, die die dynamische Beziehung zwischen dem Gedanken und dem Wort herstellt" (*Jaeggi, 1979*)

In der inneren Sprache mit der ihr eigenen "Verdichtung" von Sinn, der sich an einzelne Worte knüpft, wird also auch die Richtung eines Gedankens bestimmt. Um wirklich zu einem Denkakt gestaltet zu werden, bedarf es allerdings wieder der "Verbindung mit dem Wort" (in seiner lexikalischen Bedeutung). Bringt also die "Verwandlung" der supervisorischen Instruktion in "innere Sprache" eine Veränderung ihres Sinnes mit sich, so ist auch der nächste Schritt, die Überführung dieses Sinnkonzentrates in äußere Sprache, wieder von einer qualitativen Veränderung begleitet.

Nach *Wygotski* bedeutet die äußere Sprache die Umwandlung des Denkens in Worte; die innere Sprache ist demgegenüber die "Verdampfung" der Sprache in Denken. "Doch während sich der Gedanke in der äußeren Sprache im Wort verkörpert, stirbt das Wort in der inneren Sprache und gebiert dabei den Gedanken". Diese etwas poetische Rede stellt etwa folgenden Sachverhalt dar: die in der "inneren" Sprache vorgenommene Sinnkonzentration (=Verwandlung und Umformung von informationsschaffenden Schemata) gibt nun dem Denken neue Orientierungsmöglichkeiten. Es treten plötzlich unvorhergesehene neue Erlebnisse in den Vordergrund des Bewußtseins, die Aufmerksamkeit wird auf neue Aspekte gerichtet; während einzelne Wörter mehr und mehr zugunsten von Sinnkomplexen verschwinden -"verdampfen"- erhält das Denken eine neue Sinnrichtung- oft noch ohne daß dafür Worte zur Verfügung stehen. Diese Sinnrichtung muß nun sukzessive im Sprechen entfaltet werden und sich "im Wort" vollenden (*Jaeggi, 1979*).

Die äußere Sprache (gesprochen oder geschrieben) in ihrer Bedeutungshaltigkeit vermittelt den bedeutungshaltigen Ausdruck. So braucht der Gedanke das Wort, nicht, weil es eine mechanische Verbindung zwischen Wort und Bedeutung gibt, sondern weil Wort und Gedanke in der Bedeutung immer schon miteinander verbunden sind. Das bedeutungshaltige Wort erst kann aus der "Sinnkonzentration" der inneren Sprache einen Denkakt gestalten, der darin besteht, daß eine Sache mit einer anderen verbunden wird. Erst "im Sprechen" wird mancher Gedanke auch dem Denkenden klar-ein Prozeß, der übrigens in subtiler Weise schon von Kleist in seinem Essay "Über die allmähliche Verfertigung des Gedankens beim Reden" beschrieben wurde.

Hier weist *Wygotski* theoretische Einsicht auch dem Praktiker einen klaren Weg: es genügt nicht, die "Handlungsanleitungen" nur als "Gebrauchsanweisung" zu benützen. Die durch die innere Sprache neu erworbenen "Sinnkonzentrate" müssen auch explizit weitergetrieben werden durch die "Übersetzung" in äußere Sprache, damit sich so neues orientierendes Denken entwickeln kann, das dem Handeln seine Richtung anweist.

Diesen Prozeß kann man sozusagen als "wild wuchernd" voraussetzen oder aber in die Richtung gezielter Veränderung lenken, indem man Anreiz und Hilfe bietet bei der Formulierung dessen, was sich ihm an "neuem Erleben" geboten hat. Es ist sehr wahrscheinlich, daß die veränderungsanleitenden Sätze von Meichenbaum einem solchen Prozeß sukzessiver Entfaltung einer neuartigen Sinnkonzentration unterworfen werden können.

Es ist auch wahrscheinlich, daß dies zur supervisorischen Effizienz wesentlich beiträgt. Fast läßt sich dies am schriftlich mitgeteilten "Inhalt" der Sätze, die das Selbstinstruktionstraining begleiten, "ablesen": ihr "lexikalischer" Bedeutungsgehalt ist gering und sagt meist sicher nichts "Neues". Wesentlich ist dabei aber nicht, daß man etwas "Neues" erfährt, sondern daß die Internalisierung der Anleitung (verbunden mit den Handlungskorrelaten) eine neue Entfaltung des Denkens -eben eine neue Perspektive zu eigenen Anliegen- vorantreibt (*Jaeggi, 1979*).

4. Selbstkonzept und Selbstaufmerksamkeit

Im Zusammenhang mit dem Thema der Selbstinstruktionen wird in diesem Kapitel auf das Selbstkonzept und die Selbstaufmerksamkeit näher theoretisch eingegangen.

4.1. Selbstkonzept

Den selbstbezogenen Einschätzungen von SupervisandInnen hinsichtlich des Erlebens und Verhaltens während subjektiv erlebten Überforderungssituationen kommt offensichtlich eine besondere Bedeutung zu, da sie nicht unwesentlich zur Verhaltenssteuerung beitragen.

In der einschlägigen psychologischen Literatur wird die "relativ stabile Menge von Einstellungen zu sich selbst, die das eigene Verhalten und eigene Eigenschaften sowohl beschreiben als auch bewerten" (*Piers*, 1984/ in *Rost & Hanses*, 1994) unter dem Begriff "Selbstkonzept" subsumiert. Die Abgrenzung des Konstrukts "Selbstkonzept" von dem der "Persönlichkeit" ist -sowohl auf der konzeptuellen wie auch erfassungspraktischen Ebene -nicht einfach (*Rost & Hanses*, 1994).

Obgleich man in der Psychologie seit langem Überlegungen zum "Selbst" gemacht hat, ist erst seit den 1960er Jahren eine intensivere Beschäftigung mit dem "Selbstkonzept" zu beobachten (*Harter*, 1983; *Damon & Hart*, 1988; *Oppenheimer*, 1990 /in *Fuhrer, Kaiser & Hangartner*, 1995).

Die Forschung der letzten Jahre hat bestehende Annahmen über Struktur und Funktionsweise des Selbstkonzeptes grundlegend verändert. Überwunden wurde dabei insbesondere die Vorstellung der eigenschaftstheoretischen Selbstkonzeptforschung, das Selbstkonzept als übergeordnetes unveränderliches Persönlichkeitsmerkmal einer Person zu betrachten (*Wyllie*, 1974/ in *Petersen*, 1994).

In der aktuellen Selbstkonzeptforschung wird das Selbstkonzept zunehmend als ein multidimensionales Konstruktsystem aufgefaßt (z.B. *Markus & Wurf*, 1987/ in *Petersen*, 1995). Dieses Selbstsystem - auch Selbststruktur genannt - wird als aktive und dynamische Struktur angesehen, die sich aus verschiedenen Teilsystemen zusammensetzt. Dabei werden verschiedenste Repräsentationsformen wie z.B. Bilder, Schemata, Prototypen, Theorien, Pläne, Standards oder Ziele angenommen (*Epstein*, 1979, 1980; *Carver & Scheier*, 1981; *Greenwald & Pratkanis*, 1984; *Markus & Sentis*, 1982/ in *Mittag*, 1992).

Internale Supervisionsanforderungskonzepte sind nach *Petzold* in den Bereich des Selbstkonzeptes (Selbstschematas, Selbstbildes, Selbstmodells) bzw. der Identität einzuordnen. „Das interne Selbstmodell ist als organisiertes Wissen über die eigene Person gedacht.“..... Eine Person bildet so viele Selbstschemata aus, wie sie Invarianz in ihrer Selbsterfahrung bzw. in selbstbezogenen Informationen erkennt und konstruiert hat.“ (*Filipp* 1979, S. 148). Nach *Filipp* verbinden sich in den Selbstschemata Internalisierungen und Introjekte der persönlichen Lebenserfahrung, sowie die Ergebnisse individueller Bewertungen und Verarbeitung als modifizierte Selbstzuschreibungen. *Petzold* beschreibt seine Position das Selbst betreffend folgendermaßen: „Das Selbst eines Menschen - ist keine ontologische Vorgegebenheit sondern „verleiblichter Lebensprozess mit Anderen und Anderem“, so die Integrative Position - trägt die verinnerlichten Anderen in sich (*Petzold* 2003 „Lebensgeschichten erzählen“, S.172). Insofern werden Selbstkonzepte im Laufe des Lebens häufig revidiert und neuen Lebenssituationen angepasst. Vor allem kritische, einschneidende Lebensereignisse, die mit der Notwendigkeit der Umorientierung verbunden sind, bedingen die Neubildung bzw. Korrektur des Selbstkonzeptes.

Nach *Petzold* sind bei Selbstkonzepten „zunächst die unmittelbare, eigenleibliche Erfahrung und der situative, interaktionale Kontext“ wichtig. (*Petzold* 2003, S. 693). Durch zunehmende Abstraktionsleistungen besteht jedoch die Gefahr, dass das leibhaftige Selbsterleben bzw. das Selbstgefühl kognitiviert, ausgedünnt wird und dass stattdessen Konzepte, Schemata im Vordergrund stehen. Hierbei kann es leicht zu Fixierungen kommen. Fixierungen sind in diesem Zusammenhang Narrativen zuzuordnen. Unter Narrativen sind „Organisationsprinzipien“ zu verstehen (*Osten* 2000, S. 341). Sie beschreiben eine durchgängige Struktur im Denken und Erleben und können sowohl „maligne“ als auch „benigne“ sein. Benigne Narrative sind flexibel und bieten Stütze und Sicherheit (*Petzold* 2003, „Lebensgeschichten erzählen“ S. 188). Durch maligne Narrative wird die lebendige, situative Neuschaffung von Wirklichkeit eingeschränkt. Durch sie reduzieren wir unsere Wahrnehmungen und machen immer wieder die gleichen negativen Erfahrungen (Wiederholungszwang). Narrative entstehen im Sozialisationsprozess. In ihnen sind archaische Gefühle, Atmosphäre, Szenen und Stücke fixiert, die nicht distanzierungsfähig sind. Narrative können sich auch in „alten Beziehungsmustern“, die sich in Übertragungen immer wieder zeigen, äußern. Narrative prägen Zukunftserwartungen und haben auf diese Art und Weise in Form von „Self- Fulfilling-Prophecies“ (*Merton* 1948 in *Dorsch* 1991) Einfluss auf die Realisierung der Zukunft. Starre Narrative müssen zu lebendigen Narrationen verflüssigt werden. Unbewusstes soll bewusst werden. „Narrationen sind also „sichtbar“ und handlungskonkret. Sie haben eine spontane, nicht durch fixierende biografische Muster determinierte, dramatisch-aktionale Qualität“ (*Petzold* 2003,)

Die vor dem Hintergrund biografischen Selbst- und Kontextwissens kognitiv eingeschätzten („appraisals“) und emotional bewerteten („valuations“) Selbst- und Fremdattributionen werden internalisiert. Das bedeutet konkret, dass Wahrnehmungen eine basale psychophysiologische Klassifizierung (marking) durchlaufen, z.B. gefährlich oder ungefährlich, auf die dann valuation- und appraisal-Prozesse folgen. Es kommt zu einem komplexen Ver- und Bearbeitungsprozess in den Strukturen des limbischen Systems – insbesondere in den Amygdala -, im Hippocampus und im präfrontalen Kortex (*Petzold, Leuenberger & Steffan* in *Ambuehl* et al. 1998) Durch das Zusammenwirken dieser Strukturen werden Selbstwirksamkeitserwartungen (bei internalen Negativkonzepten wohl eher „Selbstunwirksamkeitserwartungen“: z.B. „Ich werde das nicht schaffen“), Motivation, Handeln und Volition wesentlich beeinflusst.

4.2 Rolle der Selbstaufmerksamkeit

Es wird immer wieder betont, daß das Selbstkonzept und die mit ihm verbundenen selbstbezogenen Kognitionen nicht ständige Begleiter menschlichen Erlebens und Verhaltens sind und sein können, sondern daß nur in bestimmten Situationen das Selbstkonzept eine steuernde Funktion haben kann und selbstbezogene Kognitionen auftreten.

Die natürlichen, nicht im Labor erzeugten Bedingungen, unter denen selbstbezogene Kognitionen stattfinden, bezeichnet *Filipp* als weitgehend ungeklärt. *Ewert* (in *Filipp*, 1979) führt aus, daß selbstbezogene Kognitionen in Situationen auftreten, in denen das Individuum "erwartungswidrige Handlungsfolgen" erlebt oder "unerwarteten Widerständen" ausgesetzt ist. In der Theorie der objektiven Selbstaufmerksamkeit (*Duval & Wicklund*, 1972; *Frey* et al., 1978/ in *Filipp*, 1979) wird angenommen, daß Gedanken über die eigene Person durch Selbstsymbole - so *Wicklund* - (Spiegel, Tonband) ausgelöst werden, daß aber selbstbezogene Kognitionen sich inhaltlich auch mit anderen Aspekten der eigenen Person (als Aussehen, Stimme) beschäftigen -vorzugsweise mit Selbstbewertungen von Handlungen bei Diskrepanzerlebnissen, mit dem Ziel, Diskrepanz zu reduzieren. Emotionale Zustände werden bei Selbstaufmerksamkeit verstärkt und die Wahrnehmung eigener Erregung präzisiert (*Filipp*, 1979).

Sind bestimmte Aspekte des Selbst aufgrund erhöhter Selbstaufmerksamkeit aktualisiert, so soll die zu einem Vergleich und zur Wahrnehmung von Diskrepanzen zwischen den betreffenden internen Standards (z.B. dem "idealen Selbst") und dem aktuell wahrgenommenen eigenen Verhalten (z.B. dem "realen Selbst) führen. Anfänglich wurde davon ausgegangen, daß der Zustand erhöhter Selbstaufmerksamkeit stets aversiv sei, weil in der Regel eher negative Diskrepanzen wahrgenommen werden, die dann zu unangenehmen negativen Gefühlszuständen führen (*Duval & Wicklund*, 1972/ in *Mittag*). Dies wurde später insoweit relativiert (*Wicklund*, 1975) als ergänzend festgestellt wurde, daß erhöhte Selbstaufmerksamkeit nach positiven Ereignissen (z.B. nach Erfolg) zu einer Intensivierung positiver Affekte führen kann (*Wicklund & Ferris*, 1973/ in *Mittag*, 1992).

Nach *Krohne* (1976/ in *Filipp*, 1979) kann die Auswahl von Coping-Strategien als "komplexe Problemlösung" betrachtet werden. Man könnte demnach folgern, daß SupervisandInnen mit starken negativen Gefühlen die Übungssituation schlechter bewältigen als Supervisandinnen ohne diese Gefühle, weil sie ihre Aufmerksamkeit während der Durchführung nicht auf die Suche und Durchführung einer angemessenen Coping-Strategie richten, sondern auf sich selbst achten.

Das bedeutet im Falle von subjektiven Überforderungsmomenten von Supervisandinnen sowohl die Vorwegnahme des "Mißerfolgs" ("ich werde das nicht können": Selbstzweifel), als auch die stärkere Beachtung der körperlichen Empfindungen (Aufgeregtheit), die man nicht ertragen zu können glaubt.

Die zusammen mit negativen Gefühlen auftretende Selbstaufmerksamkeit bei der Bewältigung einer Überforderung (Selbstzweifel) hat insgesamt negative Effekte:

- a.) Sie behindert die Auswahl geeigneter Coping-Strategien für die erwarteten Bedrohungen, da sie momentane körperliche Empfindungen deutlich werden läßt und deren Interpretation verlangt.
- b.) Sie ruft kompetenzbezogene Bewertungen der eigenen Person hervor, die beim Vorhandensein eines relativ stabilen Selbstkonzepts in Bezug auf die mangelnde Bewältigung solcher Situationen ungünstig ausfallen werden.
- c.) Sie fügt einem in diesem Sinne negativen Selbstkonzept eine Bestätigung der eigenen Unfähigkeit hinzu, da Bewältigung tatsächlich nicht gelingt (und gelingen kann), aber im sozialen Vergleich erwartet wird.

5. Wahrnehmung-Verarbeiten-Handeln

5.1. „Wahrnehmen-Verarbeiten-Handeln“ im integrativen Ansatz

Im integrativen Ansatz wird von der Leiblichkeit, d.h. von der Verschränkung von „Wahrnehmen-Verarbeiten-Handeln“ (Petzold et al. 1994) ausgegangen im Sinne eine „komplexen Lern- und Verhaltensbegriffes“ in dem die im deklarativen und prozeduralen Gedächtnis archivierten Kompetenzen (Fähigkeiten, Wissen) und Performanzen (Fertigkeiten, Können) zusammenwirken. Damit wird auch das Verständnis von Verhalten komplexer, in welchem „Innen und Außen (Merleau-Ponty 1942; Waldenfels 1976/ in Petzold 10/2002) verschränkt sind und das von Verbundenheit von individuellem und kollektivem Gedächtnis unterfangen wird (Moscovici 1984; Halbwachs 1968)- kollektive Muster des Verhaltens kommen in individuellen Mustern zum Tragen, kollektive Muster des Lernens bzw. `Lernverhaltens` desgleichen (und hier wird deutlich: auch Lernen kann als Verhalten gesehen werden). Die Konzepte des „komplexen Lernens“ und „komplexen Verhaltens“ als „Lebensäußerung in Umwelten“ (Petzold 1969c/ in Petzold 10/2002), die prinzipiell als komplex aufzufassen sind, sieht diese beiden Größen als Möglichkeiten, Funktionen, Äußerungen der Person als Ganzer, d.h. des ganzen Menschen und nimmt damit von jeder partikularistischen bzw. reduktionistischen Betrachtungsweise Abstand.(Petzold 10/2002)

5.2. Emotionen in der Wahrnehmungs-Verarbeitungs-Handlungsspirale

Die Konzeption des „emotionalen Feldes“ lässt sich in guter Weise mit der ökologischen „Wahrnehmungstheorie“ von Gibson in Zusammenhang bringen, ein Ansatz, den Petzold auch aufgegriffen hat. Das „Affordance-Konzept“ von Gibson wurde von H.G.Petzold erweitert zum Begriff der „social affordance“. Soziale Interaktionen, und hier besonders emotionale Mimik und Gestik, werden als „social affordances“ aufgefasst: Informationen, die in die soziale Umwelt abgegeben werden und die von handelnden mit abgestimmten, passenden Handlungsmöglichkeiten „effectivities“ beantwortet werden. Auch im sozialen Bereich sind also Wahrnehmung und Handlung, Kompetenz und Performanz unlösbar miteinander verschränkt, wobei davon ausgegangen werden muss, dass bei komplexen Realitäten, wie wir sie im sozialen Bereich finden, auch symbolvermittelte Momente in Kommunikation/Interaktion in das Zusammenspiel von „affordance und effectivities“ eingehen. Aus diesem Grund muss nach Petzold der Wahrnehmungs-Handlungs-Zyklus des ökologischen Ansatzes erweitert werden zum Modell einer Wahrnehmungs-Verarbeitungs-Handlungsspirale (Petzold et al. 1994a). Emotionen, als social affordances aufgefasst, bieten für die Erklärung sozialen Handelns „effectivities“ eine guten Ansatz, bei denen einmal transkulturell „invariante“ Muster zum Tragen kommen, andererseits aber auch kulturspezifische Zupassungen dieser Muster möglich sind, sich also die biologische und die soziale Ebene verbinden. Eindrücke aus dem „äußeren“ gesellschaftlichen und situativen Rahmen in Form von Stimulationen/Impressionen und Resonanzen/Expressionen aus dem „Innenraum“ des Leibsubjektes - beides sind Dimensionen eines Feldes - werden damit als Zyklen verstanden, die soziale Interaktionen steuern.

Im sozialen Bereich sind Wahrnehmung und Handlung, Kompetenz und Performanz unlösbar miteinander verschränkt, wobei davon ausgegangen werden muss, dass bei komplexen Realitäten, wie wir sie im sozialen Bereich finden, auch symbol-vermittelte Momente in Kommunikation/Interaktion in das Zusammenspiel von „affordance“ und effectivities“ eingehen. Aus diesem Grund muss der Wahrnehmungs-Handlungs-Zyklus des ökologischen Ansatzes erweitert werden zum Modell einer Wahrnehmungs-Verarbeitungs-Handlungsspirale (Petzold et al. 1994a).

6. Theoretische Grundlagen des Selbstinstruktionstrainings

6.1 Geschichte der „Selbstinstruktionstheorie“

Die Rolle "innerer Monologe" bei der emotionalen Erfahrung und der Handlungssteuerung wurde seit mehreren Jahrhunderten erkannt. Östliche Schriften, die Tausende von Jahren alt sind, betonen die Rolle versteckter Sprache bei Anpassung und Wachstum (z.B. die Veden, die Baghavadgita etc.). Diese Betonung setzte sich in zeitgenössischere Strategien von persönlicher Selbstverbesserung fort. Bain (1928) schlug spezifische Strategien der Gedankenkontrolle zur Verbesserung der

persönlichen Anpassung vor. *Dale Carnegie* (1948) bot ähnliche Vorschläge an. In einem Traktat, das auf Informationstheorie basierende Ansätze klinischer Störung vorwegnahm, bot *Maxwell Maltz* (1960) Psychokybernetik als kognitive therapeutische Strategie an. Als die Psychologien der "Selbstaussagen" an Popularität zunahmen, begann die Laboratoriumsforschung über "verdeckte Sprache" auf ihrem getrenntem Weg. Viele der frühen Arbeiten auf diesem Gebiet wurden von den russischen Psychologen *Luria* und *Wygotski* (1962) beherrscht. *Wygotski* (Abb.1) und *Luria* vertreten die Ansicht, daß das Verhalten des Kindes in den frühen Entwicklungsstadien durch das Sprechen anderer (gewöhnlich Erwachsener) kontrolliert und geleitet wird. Etwas später wird das eigene offene (laute) Sprechen des Kindes zu einem wirksamen Regulator seines Verhaltens, und noch später kann das verdeckte oder innere Sprechen des Kindes eine regulierende Funktion übernehmen.

Berk L. (1995) formuliert diesen Ablauf wie folgt: "Das Kind, das sein Tun zunehmend beherrscht, kann immer mehr darauf verzichten, alle Gedanken vollständig laut auszusprechen; das Selbst, als sehr einfühlsamer Zuhörer, versteht auch Andeutungen. Wörter und Wendungen, die bekannte Dinge und Prozesse beschreiben, läßt das Kind fortan weg. Nur das, was ihm anscheinend Kopfzerbrechen macht, konstatiert es weiterhin deutlich. Später, wenn es die nötigen mentalen Operationen gut beherrscht, geht es dazu über, sie nur noch stumm zu denken". So wird aus dem artikulierten Selbstgespräch, dem privaten Sprechen, allmählich ein lautloses, inneres Sprechen: der bewußte innere Dialog, mit dem wir unser Denken und Handeln begleiten (*Berk L.*, 1995).

In strenger Analogie zu *Wygotskis* und *Lurias* Annahmen geht *Meichenbaum* davon aus, daß der Prozeß, in dem Sprache kontrollierende Funktion für das Verhalten bekommt, bei Kindern trainiert werden kann. Gemeinsam mit *Goodman* hat er Trainingsprogramme entwickelt, in denen Kinder nach dem Vorbild eines Trainers lernten, ihr eigenes Verhalten bewußt zu steuern. An theoretischen Einsichten war in der ersten Phase (bis 1974) der Erprobung von Selbstinstruktionsmethoden von *Meichenbaum* noch relativ wenig geäußert worden. Sein Leitmotiv zitierte er gerne in den Worten von *Farber* (1963), nämlich, daß "das, worauf Psychologen sich verlassen können, das ist, daß ihre Versuchspersonen sprechen werden, wenn auch nur zu sich selbst. Diese Selbstgespräche, seien sie nun relevant oder irrelevant, bestimmen nicht selten die übrigen Dinge, die ein Mensch tut". Wenn das, was Menschen "sich selbst erzählen", ihr Handeln beeinflußt, dann muß eine sinnvolle Intervention auch bei diesen Selbstverbalisationen ansetzen und sie modifizieren. Dabei geht *Meichenbaum* zuerst noch von der Annahme aus, daß symbolische Handlungen denselben psychologischen Gesetzmäßigkeiten gehorchen wie offenes Verhalten. In seinem Aufsatz "Cognitive Behavior Modification" (1974) versucht *Meichenbaum* zum ersten Mal eine theoretische Reflexion dessen, was er praktisch tut.

In einer lockeren Folge von Berichten stellt er sodann sowohl aus dem klinischen Alltag gewonnene als auch experimentelle Untersuchungen dar, denen immer wieder die Schlußfolgerung gemeinsam ist, daß nicht bestimmte Situationen an sich, sondern die Art ihrer Interpretation durch den Menschen wesentlich ist für dessen Verhalten.

Meichenbaum fordert eine reflexive Einbeziehung sozialer Lerntheorien, kognitiver Dissonanztheorien und Attributionstheorien.

In seinem 1975 erschienen Aufsatz "Toward a Cognitive Theory of Self-Control" entscheidet *Meichenbaum* sich dafür, das Wort "Self-Instructional-Training" fallen zu lassen und stattdessen die allgemeinere Bezeichnung "Kognitive Verhaltenstherapie" zu verwenden. In der von mir geplanten Untersuchung wird jedoch das Wort Selbstinstruktionstraining beibehalten, da versucht wird die Bedeutung der Selbstinstruktionen in supervisorischen Prozessen zu erfassen.

Selbstinstruktion ist die Verbalisierung adäquater Bewertung und förderlicher Handlungsschritte in der aktuellen Situation durch den Supervisanden selbst. Außerhalb der Trainingssituation tritt sie auf, wenn angesichts einer Anforderung, für die kein automatisiertes Verhalten existiert, der Handlungsablauf durch inneres Vorsprechen gesteuert wird (bei Kleinkindern beobachtbar, die sich im Spiel laute Selbstanweisungen erteilen). Grundlegender Gedanke der Selbstinstruktionsverfahren ist es, Verhaltensänderung durch gezielte Beeinflussung verdeckter Selbstgespräche zu erreichen (verbale Selbstkontrolle).

Nach *Lückert* (1994) spricht man bei den Selbstinstruktionen nicht von inneren Monologen, sondern von inneren Dialogen. Es ist also im Prozeß der Verhaltensänderung nicht nur wichtig, zu sich selbst zu sprechen, sondern sich auch selbst zuzuhören. Es handelt sich also um ein selbstkommunikatives System. Der Dialog mit sich selbst beeinflußt das Verhalten und die physiologische Erregung. Weiters beeinflußt er die Aufmerksamkeit und die Beurteilungsprozesse des Kindes. Die At-

Attributionen, nach denen Menschen die verursachenden Bedingungen von Erfolg und Mißerfolg festlegen, stellen einen besonderen Aspekt des inneren Dialogs dar.

Meichenbaum und *Goodman* machten Versuche mit wiederholter Beobachtung von verschiedenen agierenden Vorbildpersonen. Das selbstinstruierende Übungsverfahren führte, verglichen mit den Kontrollgruppen, zu signifikanter Leistungsverbesserung u.a. im Hinblick auf das kognitive Reflektieren. Die Leistungsverbesserung war auch noch bei einer Nachuntersuchung einen Monat später deutlich erkennbar. Die Bedeutung der Ausführung von Selbstinstruktionen durch die Versuchsperson wurde in einer zweiten Untersuchung aufgezeigt, bei der kognitives Modellernen allein nicht so wirksam war wie Modellernen und Selbstinstruktionstraining zusammen. Die Anwendung der Technik der kognitiven Selbstführung zeigt deutlich, daß Selbstgespräche direkt durch Modellernen und kognitives Proben erlernt werden können.

6.2. Vorteile der Selbstverbalisierungen für den Prozeß der Anforderungsbewältigung

Worin bestehen die Vorteile der Selbstverbalisierungen über diese allgemeinen Umschreibungen hinaus im einzelnen? Was bewirken sie für den Prozeß der Anforderungsbewältigung?

Mc Kinney, Braun, Tittelbach und *Hacker* sehen in den Selbstinstruktionen die nachstehenden Vorteile:

- Die Selbstverbalisierungen tragen dazu bei, die Unterschiede zwischen den Stimuluseigenschaften herauszuarbeiten und die Problemsituation zu analysieren.
- Sie unterstützen die serielle Hypothesenbildung sowie die Informationsverarbeitung.
- Sie strukturieren, organisieren und steuern das Verhalten im Sinne größerer Reflexivität und Bewusstheit des eigenen Tuns.
- Die Aufmerksamkeitszentrierung auf die problemrelevanten Umweltanteile wird verbessert (*Jaeggi, 1979*).

6.3. Beeinträchtigungsmöglichkeiten der verbalen Selbststeuerung

Das Selbstinstruktionstraining geht davon aus, daß die verbale Selbststeuerung im wesentlichen durch drei verschiedene Sachverhalte beeinträchtigt sein kann.

- a.) Einige Menschen lernen im Verlaufe ihrer Entwicklung nicht in ausreichendem Maße verbale Vermittler zur Steuerung ihrer Handlungen zu produzieren (Produktions- Mangel- Hypothese- *Flavell, Beach* und *Chinsky*), obwohl die entsprechenden Aussagen durchaus in ihrem Sprachschatz enthalten sein können.
- b.) Personen verbalisieren zwar die "richtigen verbalen Vermittler". Diese erlangen aber keine ausreichende Steuerungsfunktion (Mediations- Mangel- Hypothese- *Reese*). Man könnte sagen, daß diese Vermittler in ihrer Steuerungsfunktion ins Leere gehen.
- c.) Die erworbenen und (häufig bewußt) eingesetzten Selbstaussagen sind destruktiv oder lösungshemmend und tragen zur Bewältigung der beabsichtigten Handlung nichts Positives bei. Vielmehr sind diese Selbstaussagen auf die negativen Momente der eigenen Person zentriert (negativer interner Dialog- *Meichenbaum* 1980)

7. Verlauf und Beschreibung des Selbstinstruktionstrainings in der Supervision

Das Selbstinstruktionstraining stellt in seinem Ablauf die mit *Luria* dargestellte natürliche Entwicklung der Verhaltenssteuerung nach und regt dabei gleichzeitig die zuletzt angesprochene Verkürzung zum inneren Sprechen an.

Dabei wird ein Verlauf eingehalten, bei dem

- zunächst durch eine äußere Modellierung des Supervisors explizit angemessene Selbstanweisungen vorgegeben werden,
- SupervisandInnen Handlungseinheiten, Teilziele, Tätigkeitskomponenten ganz bewußt (laut) verbalisierend durchführen und
- dann eine Verkürzung und Automatisierung dieses Handlungsablaufes zu erreichen versucht wird. (*Jaeggi, 1979*)

Selbstinstruktionsdurchführung in Anlehnung an Meichenbaum, modifiziert auf supervisorische Prozesse:

- Zuerst beobachtet der Supervisand den Supervisor beim der konkreten Arbeit mit einem anderen Supervisanden, welcher auch die verdeckten Handlungsschritte laut und deutlich verbalisiert.
- Nun führt der Supervisand eine supervisorische Übung (Rollenspiel mit anderem Supervisand/o. leerer Stuhl) durch, wobei er nicht den verbalen Instruktionen durch das Modell folgt. Er folgt den verbalen Instruktionen, die er sich in der Vorbereitung selbst erarbeitet hat.
- Der Supervisand wird instruiert, selbst laut bei der Durchführung der Aufgabe zu sprechen und dabei die zuvor erarbeiteten situationsbezogenen Selbstverbalisationen annähernd wiederzugeben.
- Der Supervisand flüstert sodann die Instruktionen sich selbst zu, während er die Aufgabe durchgeht.
- In der Endphase führt der Supervisand die Aufgabe aus, während er seine Handlung durch innere Sprache lenkt (verdeckte Selbstinstruktion). Das innere Sprechen soll allmählich bei allen Aufgaben angewendet werden.

Der Verlauf ist also so, daß die Instruktionen durch die Modellperson abgelöst werden durch individuell vorbereitete situationsbezogene Selbstinstruktionen der Supervisanden, die zunehmend verinnerlicht werden, d.h. also zum Flüstern und zur stillen Arbeit sich weiter entwickeln.

Dem Sprechen kommt in dieser Abfolge eine dreifache Bedeutung zu:

1. Es ist neben den motorischen Anteilen der kognitiven Modelldemonstration ein Vermittlungsmoment.
2. Die sprachlichen Vermittler sollen eine verhaltenssteuernde Wirkung für den/die Supervisanden/In erlangen.
3. Es dient dazu, gleichzeitig auch die kognitiven Bewältigungsmuster allmählich zu verinnerlichen.

Im Selbstinstruktionstraining lernen SupervisandInnen neue alternative Selbstinstruktionen für die Situation, in der sie sich auf einen Stressor vorbereiten, sich mit ihm konfrontiert sehen, sich überwältigt fühlen oder wenn sie den Erfolg ihrer Bewältigungsstrategien bewerten.

8. Funktionen des Selbstinstruktionstrainings

Welche Funktionen haben Selbstinstruktionen, und wie bereitet der Supervisor SupervisandInnen auf derartige Selbstinstruktionen vor? Das Selbstinstruktionstraining dient der Unterstützung der Problemlösungsstrategien und der Erzeugung von spezifischen kognitiven Strategien, die die SupervisandInnen zu verschiedenen Zeitpunkten ihrer Streßreaktion anwenden können.

Die Selbstinstruktionen sollen SupervisandInnen dabei unterstützen:

- die Situationsmerkmale zu erkennen und sich auf zukünftige Stressoren vorzubereiten,
- selbstabwertende und streßerzeugende Gedanken, Bilder und Gefühle zu kontrollieren
- den Stressor bewußt wahrzunehmen und ihn umzubewerten,
- negative Gefühle zu bewältigen
- sich innerlich auf die Streßbewältigung einzustellen,
- das Resultat der Streßbewältigung zu bewerten und sich für die Bewältigungsanstrengungen zu loben.

Es gibt gute Gründe dafür, den Ausdruck Selbstinstruktionen zu benutzen. Indem man einen Gedanken als eine "Instruktion an sich selbst" auffaßt, betont man die Zielgerichtetheit dieses speziellen Gedankens und die Tatsache, daß sie ihn kontrollieren können. Die Analyse von Streßerfahrungen der SupervisandInnen ist die Voraussetzung für die Entwicklung von wirksamen Selbstinstruktionen. Wenn SupervisandInnen sich klar gemacht haben, daß die Gedanken die Streßreaktionen verschlimmern können, dann ist es auch für sie nachvollziehbar, unterschiedliche Selbstinstruktionen in den Phasen des Streßgeschehens zur Streßbewältigung anzuwenden. Gemeinsam erarbeiten der Supervisor und der Supervisand streßreduzierende Selbstinstruktionen. SupervisandInnen sollen die Selbstinstruktionen in ihren eigenen Worten formulieren.

Zusammengefaßt kann festgehalten werden, daß ein Training von streßreduzierenden Selbstinstruktionen mit der Diagnostik der Selbstinstruktionen, Bilder und Gefühle beginnt, die während der unterschiedlichen Stressphasen auftreten. Der Supervisand und der Supervisor analysieren dann gemeinsam, wie diese Selbstinstruktionen die Streßreaktionen verstärken und effektive Bewälti-

gungsstrategien hemmen. In gemeinsamer Arbeit werden in der Supervision alternative Selbstinstruktionen für die Förderung von effektiven Bewältigungsstrategien eintrainiert. z.B. „Du bist in der Lage, mit dieser Situation fertig zu werden. Gehe Schritt für Schritt vor und denke jetzt über den nächsten Schritt nach.“ Solche Sätze können z.B. angemessene Bewältigungssätze für Supervisandinnen in subjektiv erlebten Situationen darstellen. Nach Meichenbaum führen derartige Sätze zu angemessenen Emotionen und einer angemessenen Situationsbewältigung, während unangemessene Bewältigungssätze wie: „Das schaffst du nie“ entsprechend unangemessene Emotionen und unangemessene Situationsbewältigungsversuche nach sich ziehen. Die vom Modell (Supervisor) vorgegebenen und dann vom Supervisand verwendeten Verbalisierungen enthalten: -Fragen über das Wesen der Aufgabe

- Antworten auf diese Fragen in Form kognitiven Probeagierens und kognitiver Planung
- Selbstinstruktion in Form von Selbstanleitung,
- Wege der Bewältigung von Fehlschlägen und Frustration

Feststellung und Kontrolle des Ergebnisses und die Selbstbegründung bei Erfolg,

ferner bei längeren Übungssequenzen das Einplanen von Pausen, das Einbeziehen von inneren Tendenzen zur Ablenkung und ihre Bewältigung,

das Abschließen einer komplexen Aufgabe

Ein Teil nützlicher supervisionsbezogenen Selbstinstruktionen wird gemeinsam mit den Supervisanden erarbeitet. Ein anderer Teil wird individuell auf die Bedürfnisse der Supervisanden abgestimmt, indem sie selber nützliche Selbstinstruktionen erarbeiten.

Ein wirkungsvolles didaktisches Instrument stellt dabei das sich selbst befragende Interview dar:

- Was machst Du jetzt genau? (Kannst Du das beschreiben?)
- Warum machst Du das? (Wie verhält sich Dein Tun zum Fortschritt?)
- Was hilft Dir das? (Was hast Du mit dem Ergebnis vor?)

Mit diesen Fragen bringen die Supervisanden sich selbst anfänglich in Verlegenheit. Meistens können sie sich die erste Frage beantworten, die zweite und dritte aber nicht. Sie beginnen sich auf diese Fragen vorzubereiten und kommen allmählich dazu, ihre Herangehensweise gewohnheitsmäßig zu überwachen und sich dessen Planmäßigkeit und Zielbezug bewusst zu vergegenwärtigen. Mit zunehmender Internalisierung der Überwachungsaktivitäten geht die eigene explizite Selbststeuerung bei der Bearbeitung von Problemstellungen allmählich in „automatisierte“ Selbststeuerung über.

Bei der Anwendung des Selbstinstruktionstraining können u. a. folgende Abläufe identifiziert werden:

(1) Durch lautes Denken begleitetes, expertenhaftes Vorzeigen, Beobachtbarmachen kognitiver Zieltätigkeiten, damit beim „lernenden“ Supervisanden eine zutreffende Vorstellung des angestrebten Ziels und des hinführenden Weges entsteht. Durch kognitives Modellieren werden normalerweise schwer beobachtbare mentale Vorgänge sichtbar und für die Nachahmung zugänglich gemacht. Die Supervisanden beobachten das Verhalten des Ausführungsmodells, vergleichen es mit ihrem eigenen Vorgehen und werden dadurch angeregt, beobachtete Denkstrategien selber auszuprobieren und in ihr eigenes kognitives Verhalten zu integrieren.

(2) Anleiten. In der Rolle des Trainers (Supervisors) die Lern- und Problemlöseversuche des Supervisanden steuern, überwachen und situationsbezogen unterstützen. Gute Anleitung setzt eine hohe, in der Kenntnis der Thematik (Sache) der fachlichen Lernprozesse und der individuellen Kenntnis der Supervisanden verwurzelte Diagnosekompetenz voraus.

(3) Als Lerngerüst Hilfestellungen geben.

Lernenden als personales Lerngerüst (Vorbild) dienen, an dem sie sich halten können, um sich von ihm allmählich loszulösen. Schwierige Aspekte der Zieltätigkeit werden zusammen mit dem Supervisanden ausgeführt. Dem Lernenden auf seine je spezifischen Bedürfnisse und Kompetenzen abgestimmte Hilfen gegeben.

(4) Sich zurückziehen. Die Lernsteuerung graduell freigeben, Hilfestellungen in dem Maße verringern, wie die Kompetenzen der Supervisanden sich festigen und sie selbst

Verantwortung für ihr Handeln und Problemlösen übernehmen. Der Supervisor kann allmählich als Anleitender überflüssig werden und zurücktreten. Durch dieses Zusammenspiel erwirbt der Supervisand weiter verwendbare, allmählich generalisierbare Schlüsselkompetenzen des Handelns und Lernens, wie zum Beispiel die Fähigkeit zur Selbstüberwachung und Selbstkorrektur und -regulation.

(5) Der Supervisand überwacht sein Arbeiten und Lernen und notiert seine Erfahrungen, Probleme und Fragen in einem Arbeitsheft. Selbstbeobachtung ist Voraussetzung sowohl für eine genaue Problemanalyse als auch für wirksame Selbstinstruktionen und Selbstkorrekturen (*Meichenbaum, 1977*).

9. Das „laute Denken“ des Supervisors/der Supervisorin als authentisches Modell

Das laute Denken des/der Supervisors/Supervisorin als authentisches Modell für supervisorische Arbeit:

Supervisoren präsentieren ihren Supervisanden gerne gute vorgefertigte supervisorische Arbeitsweisen. Dadurch, dass sie ihnen ihre anfänglichen Unklarheiten, aber auch die Genese ihrer Einsichten vorenthalten, können sie ihnen ev. ein verzerrtes Bild von „gutem“ Problemlösen vermitteln. Eine Möglichkeit, Supervisanden annähernd echtes Arbeiten an supervisorischen Fragestellungen zu zeigen, ist deshalb das prozessbegleitende laute Denken, wo der Supervisor zuerst so vorgeht, als würde er an die supervisorische Aufgabenstellung zum ersten Mal herangehen. Er klärt ab, ob er die Aufgabe richtig verstanden hat, äussert Arbeitsideen, wählt einen Ansatz und verfolgt diesen eine Weile. Dann fragt er sich: "Mache ich Fortschritte?" "Ist mein Vorgehen sinnvoll?" Je nach Prüfergebnis setzt er seinen Arbeitsweg fort oder bricht ab und sucht einen neuen Ansatz. Wenn der ES besteht die Möglichkeit, hie und da z.B. bei einem Rollenspiel seine Arbeitsschritte laut zu verbalisieren, die er noch nicht kennt.

Mit dieser Technik können Supervisanden für metakognitive Aktivitäten sensibilisiert werden.

10. Nachwort

„Supervision ist- ihr Name unterstreicht dies und ich möchte es zum Abschluß noch einmal betonen – eine höchst anspruchsvolle Disziplin.“ (*H.G.Petzold, 1998*)

Diese Aussage ist mir beim Zusammentragen der Theorie in dieser Graduiierungsarbeit wieder einmal klar geworden. Ich hoffe, dass der vorliegende Text einen Anstoss und Informationen bringt, die SupervisorInnen und SupervisandInnen in der Praxis darin motivieren sich mehr mit ihren eigenen Gefühlen, ihrem „inneren Sprechen“ und handlungsbegleitenden Selbstverbalisationen zur intraindividuellen Selbstregulierung vermehrt auseinanderzusetzen.

11. Zusammenfassung

Der Autor geht von der Annahme aus, dass es für SupervisandInnen sinnvoll sein kann, sich darin zu trainieren, sprachlich vermittelte Regeln zur Steuerung und Planung ihres nichtsprachlichen Verhaltens (vgl. *Meichenbaum, 1979*) einzusetzen. Diese können in subjektiv erlebten „Überforderungsmomenten“ im beruflichen Handeln von Nutzen sein. Zur Förderung solcher Fähigkeiten wurde von *Meichenbaum & Goodman (1971)* ein Trainingsprogramm entwickelt, das in der vorliegenden Arbeit in leicht abgewandelter Form für die Vermittlung an Supervisanden in Erwägung gezogen wird: das Selbstinstruktionstraining.

Die Arbeit beschäftigt sich also damit, grundlegende Ideen des Selbstinstruktionstrainings für den supervisorischen Bereich nutzbar zu machen.

Schlüsselwörter: Selbstinstruktionstraining, Selbstinstruktion, „intraindividuelle Dialoge“ Selbstkonzept, Selbstgespräch, Selbstverbalisation, „inneres Sprechen“, „innere Dialog“, lautes Sprechen, Selbstanweisungen, Integrative Therapie, Integrative Supervision,

12. Literatur:

- Beck, A. (1979): Wahrnehmung der Wirklichkeit und Neurose. Kognitive Psychotherapie emotionaler Störungen.
- Berk, L.E. (1/1995): Kindliche Selbstgespräche und mentale Entwicklung. Spektrum der Wissenschaft. 72-77.
- Ewert, O.M. (1979 a): Zur Psychologie der Selbstkonzepte. In L. Montada (Ed.): Brennpunkte der Entwicklungspsychologie. Stuttgart: Kohlhammer. 353-357.
- Filipp, S.-H. (1979): Selbstkonzeptforschung. Probleme, Befunde, Perspektiven. Klett-Cotta.
- Filipp, S.-H. (1980): Entwicklung von Selbstkonzepten. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 12, 105-125.
- Siegele, F., Höhmann-Kost, A. (Nr. 1/2003): Integrative Bewegungstherapie. Das Konzept der „Arbeit an sich selbst“ bei www.fpi-publikationen.de/polyloge - *Polyloge: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit* – 1/2003.
- Friedlmeier, W. (1993): Entwicklung von Empathie, Selbstkonzept und prosozialem Handeln in der Kindheit. Konstanz: Hartung-Gorre Verlag.
- Jaeggi, E. (1979): Kognitive Verhaltenstherapie. Kritik und Neubestimmung eines aktuellen Konzepts. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice*. New York: Cambridge University Press.
- Linden-Hautzinger. (1993): Selbstinstruktion bei Kindern und Jugendlichen. In Verhaltenstherapie. Techniken und Einzelverfahren. Springer-Verlag. 255-261.
- Lückert, H.-R., Lückert, I. (1994): Einführung in die Kognitive Verhaltenstherapie. München Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Mahoney, M.J. (1978): Kognitive Verhaltenstherapie. Leben lernen 29. München: Pfeiffer.
- Meichenbaum, D. (1977): Cognitive-behavior modification. An integrative approach. New York: Plenum Press.
- Meichenbaum, D. (1977): Methoden der Selbstinstruktion. In Kanfer, F.H. Goldstein, J.P. (1977): Möglichkeiten der Verhaltensänderung. München: Urban und Schwarzenberg.
- Meichenbaum, D. (1991): Intervention bei Streß/ Anwendung und Wirkung des Streßimpfungstrainings. Bern Stuttgart Toronto: Verlag Hans Huber.
- Mittag, W. (1992): Selbstkonzept und Informations-verarbeitung. Eine experimentale Untersuchung zum Selbstkonzept der Begabung. Veröffentlichte Dissertation. Berlin.
- Neisser, U. (1974): Kognitive Psychologie. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Neisser, U. (1979): Kognition und Wirklichkeit. Klett-Cotta Verlag.
- Petersen, L.-E. (1994): Selbstkonzept und Informationsverarbeitung. Psychologie in der blauen Eule. Band 6. Essen.
- Petzold, H.G. (1970c): The`rapie du mouvement, training relaxatif, thymopratique et education corporelle comme integration, Paris, Inst. St. Denis, Semi. Psychol. Prof. Vladimir IlJine; auszugsweise dtsh. in *Petzold* (1992b) 841ff.
- Petzold, H.G. (1993): Pluriformes, komplexes Bewusstsein. In: Integrative Therapie: Modelle, Theorien und Methoden für eine schulenübergreifende Psychotherapie/Schriften zu Theorie, Methodik und Praxis Bd.II/1.: 1. Klinische Philosophie. Paderborn: Junfermann Verlag. 789-861.
- Petzold, H.G. (1995): Die Wiederentdeckung des Gefühls. Emotionen in der Psychotherapie und der menschlichen Entwicklung. Paderborn: Junfermann Verlag.
- Petzold, H.G. (1996a): Integrative Bewegungs-und Leibtherapie: Paderborn: Junfermann. 3.Erw. Auflage.
- Petzold, H.G. (1998): Integrative Supervision: Meta-Consulting & Organsitionsentwicklung/ Modelle und Methoden reflexiver Praxis, ein Handbuch. Paderborn: Junfermann Verlag.
- Petzold, H.G. (1998): Teil 1: Theoretische Perspektiven von Integrativer Supervision, Metaconsulting und Organisationsentwicklung: Kapitel 6: Verkörpertes Wissen- anthropologische Aspekte (s.79-83) in Integrative Supervision, Meta-Consulting & Organisationsentwicklung/ Modelle und Methoden reflexiver Praxis ein Handbuch.1-Junfermann Verlag, Paderborn
- Petzold, G.H. (1998): Integrative Supervision, Meta-Consulting & Organsitionsentwicklung/ Modelle und Methoden reflexiver Praxis - ein Handbuch. Paderborn: Junfermann Verlag.
- Petzold, G.H. (2001i) (Hrsg.): Wille und Wollen. Psychologische Modelle und Konzepte. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Petzold, G.H. (2001p): Transversale Identität und Identitätsarbeit“. Die integrative Identitätstheorie als Grundlage für einen entwicklungspsychologisch und sozialisationstheoretisch begründete Persönlichkeitstheorie und Psychotherapie. Düsseldorf/Hückeswagen, bei www.fpi-publikationen.de/polyloge - *Polyloge: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit* – 10/2001.
- Petzold, G.H. (2002b): Zentrale Modelle und Kernkonzepte der „Integrativen Therapie“ (revidierte Fassung). Düsseldorf/Hückeswagen, bei www.fpi-publikationen.de/polyloge - *Polyloge: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit* – 03/2002-
- Petzold, G.H. (2002c): Polyloge: die Dialogzentrierung in der Psychotherapie überschreiten. Perspektiven „Integrativer Therapie“ und „klinischer Philosophie“. Düsseldorf/Hückeswagen, bei www.fpi-publikationen.de/polyloge - *Polyloge: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit* – 04/2002.

- Petzold, G.H. (2002j): Das Leibsubjekt als „informierter Leib“ – embodied and embedded. Leibgedächtnis und performative Synchronisation. Düsseldorf/Hückeswagen, bei www.fpi-publikationen.de/polyloge - *Polyloge: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit* – 07/2002.
- Petzold, G.H. (2002): Der Begriff des „Komplexen Lernens“ und seine neurowissenschaftlichen und psychologischen Grundlagen bei www.fpi-publikationen.de/polyloge - *Polyloge: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit* – 10/2002- und gekürzt in Leitner, A. (2003): Entwicklungsdynamiken der Psychotherapie. Wien: Kramer, Edition Donau- Universität. 183-251.
- Petzold, G.H. (2003a): Der Wille und das Wollen, Volition und Kovolution – Überlegungen, Konzepte und Perspektiven aus der Sicht der Integrativen Therapie. bei www.fpi-publikationen.de/polyloge - *Polyloge: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit* – 04/2002.
- Petzold, G.H. (2003i): Psychotherapie, die Menschen „gerecht“ wird? – Einige Überlegungen zu „Just therapy“. Langversion von (2000h) bei www.fpi-publikationen.de/polyloge - *Polyloge: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit* – 06/2003.
- Petzold, G.H., Heuring, M. (2005): Emotion, Kognition - Supervision „Emotionale Intelligenz“ (Goleman), „reflexive Sinnlichkeit“ (Dreitzel), „sinnliche Reflexivität“ (Petzold) – Schlagworte oder nützliche Konstrukte für die Supervision? *Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit* / Ausgabe 11/2005 www.fpi-publikationen.de
- Rapp, G. (1982): Aufmerksamkeit und Konzentration. Bad Heilbronn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Rost, H.D., Hanses, P. (1994): Besonders begabt: besonders zufrieden? Zum Selbstkonzept hoch- und durchschnittlich begabter Kinder. *Zeitschrift für Psychologie* 379-403.
- Schafiyha, L., Wilks-Büscher, M. (14/2004): "Behind Blue Eyes" oder : Eine vergleichende Auseinandersetzung mit Internalen Negativkonzepten aus der Sicht der Psychoanalyse, der kognitiven Verhaltenstherapie und der Integrativen Therapie – am Beispiel von Alkoholikern. Graduierungsarbeit der berufs begleitenden Weiterbildung Integrative Therapie / Gestaltpsychotherapie. Bei www.fpi-publikationen.de/graduierungen 14 / 2004.
- Schoenfeld, A.H. (1987): What's all the fuss about metacognition? In: Schoenfeld, A.H. (Ed.): *Cognitive science and mathematics education*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Stebler, R., Reusser, K., Pauli, C. (1994): Interaktive Lehr-Lern-Umgebungen: Didaktische Arrangements im Dienste des gründlichen Verstehens. In: Reusser, K. & M. (Hrsg.): *Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe*. Bern: Huber.
- Vygotsky, L. (1978): *Mind and Society*. Cambridge: Harvard University Press. Wagenschein, M. (1989). *Verstehen lehren*. Basel: Beltz.
- Wahl, R. (1994): *Kurzpsychotherapie bei Depressionen/ Interpersonelle Psychotherapie und kognitive Therapie im Vergleich*. Westdeutscher Verlag.