

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 Märten**, 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 01/2007

**Komplexität erweitern und verringern – ein Beitrag zur
Didaktik in Ausbildungen für Integrative Therapie,
Beratung und Supervision**

*Dr. René Reichel, St. Pölten**

* Aus dem „Department für psychosoziale Medizin und Psychotherapie“ (Leitung: Prof. Dr. med. Anton Leitner, Donau-Universität Krems, <mailto:Leitner@Donau-Uni.ac.at>), Master of Science Lehrgang „Integrative Therapie“ (wissenschaftl. Leitung: Univ.-Prof. Dr. H.G. Petzold), Donau-Universität Krems. Diese Arbeit wurde auf der Grundlage einer Masterthese an der Donau-Universität Krems erstellt. Betreuer: Prof. Dr. mult. Hilarion Petzold

*Everything should be made
as simple as possible,
but not simpler.*
(Albert Einstein)

*Tradition ist die Weitergabe des Feuers
und nicht die Anbetung der Asche.*
(Gustav Mahler)

Vorwort

Wie wird Psychotherapie, Beratung oder Supervision gelehrt?¹

Angesichts der verantwortungsvollen Rolle in diesen Tätigkeiten sollte man meinen, dass diese Frage gut und ausführlich reflektiert ist und von vielen AusbilderInnen genau beantwortet werden kann. Das ist aber nicht der Fall. Schon am Anfang – bei Sigmund Freud – war die Qualifizierung von Lehranalytikern² wenig durchdacht, teilweise wurde man einfach in diesen Stand erhoben (vgl. die ersten vier Beiträge in *Frühmann, Petzold 1994*).

Auch später hat sich die Grundansicht „Wer Therapie (gut) machen kann, kann auch TherapeutInnen ausbilden“ in den meisten Verfahren und Schulen beibehalten. Je einfacher ein therapeutisches oder Beratungskonzept gestrickt ist, desto eher kann man diese Grundansicht teilen. Je komplexer das Konzept ist, desto weniger ist diese Ansicht aufrecht zu erhalten. Daher stellt sich mit dem Anwachsen der Komplexität eines therapeutischen Verfahrens auch die Frage nach der Didaktik von Ausbildungen.

In einem der wohl komplexesten Konzeptionen von Beratung und Psychotherapie – in der Integrativen Therapie von H.G. Petzold und MitarbeiterInnen – hat sich die Frage nach der Gestaltung von Ausbildungen daher schon ziemlich bald, ja fast parallel mit der Entwicklung des Ansatzes gestellt. Daher gibt es hierzu auch mehrere Publikationen, die in dieser Arbeit aufgegriffen und in einzelnen Punkten weiterentwickelt werden.

Ausbildungen sind Kulturphänomene; als solche sind sie auch Teil einer jeweiligen Rechtskultur und Bildungskultur. Die hier vorgelegte Arbeit steht in dem aktuellen Kontext, dass seit Dezember 2005 die Integrative Therapie eine gesetzlich anerkannte Methode der Psychotherapie in Österreich ist. Daher steht hierzulande die Gestaltung und Durchführung von Ausbildungen für Integrative Therapie auf einem gesetzlichen Hintergrund und im Wettbewerb mit anderen seit Jahren laufenden Ausbildungen anerkannter Verfahren. Daraus folgt die Notwendigkeit, die Fragen nach dem „*wie lehrt und lernt man Psychotherapie?*“ und speziell „*wie lehrt*

¹ In der Folge schreibe ich meist von Therapie, meine aber in der Regel die anderen psychosozialen Tätigkeiten mit. Wo es nötig erscheint, differenziere ich.

² Es waren ja zunächst nur Männer, daher hier diese Schreibweise.

*und lernt man **Integrative Therapie**?*“ noch einmal grundsätzlich und für die österreichische Situation im Besonderen zu stellen. Der Weg zu den Antworten ist ein verschlungener und erfordert mehrdimensionale Vorüberlegungen.

Für die Position des Autors ist anzumerken: Ich bin Integrativer Therapeut und Supervisor, ich habe das Lehrtherapeuten-Curriculum am FPI absolviert (bin dort auch Lehrsupervisor) und habe Lehraufträge u.a. an der NÖ Ärztekammer. Es besteht ein sehr wertschätzendes Naheverhältnis zum österreichischen Lehrkörper für Integrative Therapie, ich bin aber derzeit nicht Mitglied dieses Lehrkörpers. Geprägt ist diese Arbeit sicher von den zahlreichen Erfahrungen mit der Leitung von mehrjährigen Ausbildungen für Gestaltpädagogik, für psychosoziale Beratung, für Supervision & Coaching und – in Teilverantwortung – für Psychotherapie. Diese Arbeit hat mir daher auch dazu gedient, eigene Erfahrungen genauer zu reflektieren, als es in der alltäglichen Praxis oft möglich ist, obwohl ich auch hier durch intensiven kollegialen Austausch (überwiegend leite ich Ausbildungsgruppen zu zweit) gewinne. Meinen verschiedenen Kolleginnen und Kollegen, mit denen ich Ausbildungsgruppen geleitet habe, gebührt daher an dieser Stelle der erste Dank. Mit ihnen habe ich Korrespondenz im besten Sinne erlebt.

Mein zweiter Dank gilt an dieser Stelle meiner wichtigsten Lehrerin in den hier beschriebenen Tätigkeiten: Ilse Orth. Mein dritter Dank gebührt Hilarion Petzold für seine intensive Begleitung und Unterstützung bei dieser Arbeit.

Inhaltsverzeichnis

VORWORT	3
1. EINLEITUNG	7
2. KOMPLEXITÄT	13
2.1 KOMPLEXITÄT IN PSYCHOSOZIALEN PROZESSEN	13
2.2 KOMPLEXITÄT IN AUSBILDUNGEN FÜR BERATUNGSBERUFE	16
2.3 DIE SPEZIFISCHE KOMPLEXITÄT DER INTEGRATIVEN THERAPIE	19
2.3.1 <i>Grundannahmen des Integrativen Ansatzes</i>	20
2.3.2 <i>Was ist das Wesentliche an der Integrativen Therapie?</i>	27
2.4 DER ZUSAMMENHANG VON KOMPLEXITÄT UND INTEGRATION	31
3. DIDAKTIK	33
3.1 DER BEGRIFF DES LERNENS UND DES „KOMPLEXEN LERNENS“	33
3.2 DIDAKTIK IM ALLGEMEINEN	36
3.3 DIDAKTIK IN DER ERWACHSENENBILDUNG	38
3.4 DIDAKTIK IN AUSBILDUNGEN FÜR BERATUNGSBERUFE	40
3.5 DIDAKTIK FÜR WELCHE ZIELE?	45
4. KOMPLEXITÄTEN IN DER AUSBILDUNG FÜR BERATUNG, PSYCHOTHERAPIE UND SUPERVISION	49
4.1 SELBSTERFAHRUNG ALS KOMPLEXER LERNPROZESS UND PARADOXES AUSBILDUNGSELEMENT	49
4.1.1 <i>Allgemeine Überlegungen</i>	50
4.1.2 <i>Selbsterfahrung in der Integrativen Therapie</i>	52
4.2 GRUPPENPROZESSE ALS KOMPLEXES LERNFELD – DIE SOZIALISATION	56
4.2.1 <i>Allgemeine Überlegungen</i>	56
4.2.2 <i>Die Ausbildungsgruppe in der Integrativen Therapie</i>	56
4.3 DIE KOMPLEXEN ROLLEN DER LEHRENDEN/TRAINERINNEN/ SUPERVISORINNEN – „DIE METHODE DURCH DIE METHODE LEHREN“?	61
4.4 PROZESSLERNEN VERSUS MODULARES LERNEN	63
4.5 DIE KOMPLEXITÄT VON KOMMUNIKATION	66
4.5.1 <i>Die Sprachspiele</i>	66
4.5.2 <i>Sprache schafft Fakten</i>	67
4.5.3 <i>Das Polylog-Konzept</i>	68
4.6 DIE THEORIE-PRAXIS-VERSCHRÄNKUNG	69

4.6.1	<i>Allgemeine Überlegungen</i>	69
4.6.2	<i>Die Theorie-Praxis-Verschränkung in der Integrativen Therapie</i>	72
5.	KOMPLEXITÄT ERWEITERN UND VERRINGERN ALS KRITERIUM EINES LERNPROZESSES	75
5.1	DER UNTERSCHIED ZWISCHEN KOMPLEXITÄTSREDUKTION UND UNGENAUIGKEIT	77
5.2	DIE DIDAKTISCHE VEREINFACHUNG	78
5.3	KOMPLEXITÄT ERWEITERN UND VERRINGERN ALS PROZESSMODELL	84
6.	IMPULSE FÜR DIE GESTALTUNG VON AUSBILDUNGSPROZESSEN.....	86
6.1	DER AUSBILDUNGSVERTRAG	86
6.2	ZWISCHENSTATIONEN MIT DER AUSBILDUNGLANDKARTE	88
6.3	DAS PORTFOLIO	90
6.4.	SELBSTORGANISIERTES LERNEN – DIDAKTIK DER PEERGRUPPEN	93
6.5	DER SYSTEMATISCHE WECHSEL GRUNDLEGENDER KOMMUNIKATIONSSTRUKTUREN	95
6.6	FUNKTION UND BEDEUTUNG VON ABSCHLUSSARBEITEN.....	97
7.	ZUSAMMENFASSUNG.....	99
	LITERATUR:.....	101
	VERWENDETE WEBSITES:.....	109
	ANHANG:	110

1. Einleitung

Diese Arbeit stellt dar bzw. zur Diskussion, wie Ausbildungen für Beratungsberufe im allgemeinen und solche für Integrative Therapie, Supervision oder Beratung im besonderen gestaltet werden können. Ergänzend zur zusammenfassenden Darstellung bereits entwickelter Konzepte, Hintergrundtheorien und Richtlinien sollen sich aus dieser Arbeit auch neue, plausible Anregungen für die Gestaltung von diesen Ausbildungen ableiten lassen. Es handelt sich also letztlich um einen Beitrag zur Praxeologie.

Es war zunächst naheliegend, internationale Vorerfahrungen sowie Verantwortliche für (Integrative) Therapieausbildungen in diese Untersuchung einzubeziehen, um sie auf ihre Einstellungen zu Inhalten und Gestaltung von solchen Ausbildungen zu befragen. Ich dachte hier an qualitative Interviews oder eine Gruppendiskussion. Nach einigen Vorgesprächen habe ich davon Abstand genommen, es sind – wie ich noch zeigen werde – genauere Vorüberlegungen notwendig, ein gemeinsamer Wissenstand muss noch aufgebaut bzw. weiter vertieft werden. Die für das Thema relevanten didaktischen Fragen sollen daher – wenn möglich – durch die hier vorgelegte Arbeit erst einmal belebt werden. Daher konzentriert sich diese Arbeit auf die Reflexion wichtiger Grundbegriffe für die Gestaltung von Ausbildungen für Beratungsberufe, auf die kritische Diskussion gewachsener Modelle und die Entwürfe weiterer innovativer Modelle dazu. Die Reflexionen sind immer zuerst allgemeiner Art und werden dann konkretisiert auf die Integrative Therapie. Methodisch könnte man von einer „heuristischen Systematik“ in Verbindung mit „virtuellen Ko-respondenzprozessen“ (*H.G. Petzold*) sprechen.

Zum einen besteht ein Defizit beim Verständnis von **Didaktik**. Auch wenn in manchen Texten über Therapieausbildungen³ von Didaktik die Rede ist – selten genug -, so ist doch erkennbar, dass der jeweilige Gebrauch dieses Begriffs mit dem Fachverständnis von Didaktik nur wenig übereinstimmt. Fast alle derzeit zur Verfügung stehenden Beschreibungen und Curricula von solchen Ausbildungen enthalten – teilweise umfassende – Angaben über die Ziele und Inhalte, also über

³ Zur Vereinfachung beziehe ich mich meist auf Ausbildungen für Psychotherapie. In der Regel sind aber alle Ausbildungen für Beratungsberufe gemeint. Dort, wo Unterschiede in den Ausbildungen für Beratung, Psychotherapie oder Supervision bestehen, wird ausdrücklich darauf hingewiesen. Diese drei Beratungsberufe werden genannt, weil die Ausbildungen dafür (in Österreich) formal standardisiert sind (vgl. *Reichel 2005*, S. 123).

das WAS, aber wenig oder gar nichts über das WIE. Es könnte eingewendet werden, dass es ja die Methode des Verfahrens ist, die auch in der Ausbildung vorrangig zur Anwendung kommt. Ergänzt werde das dann durch die allen Menschen vertrauten Formen von Theorie-Lektionen und Diskussion. Diese Meinung reicht nicht mehr, um von einer Didaktik für das Lernen von Beratung, Supervision oder Psychotherapie zu sprechen. Unter anderem zeigen neue internationale Studien zur Situation und Entwicklung von PsychotherapeutInnen (*Rønnestad, Orlinsky 2005*), welche entscheidende Bedeutung die ersten Praxiserfahrungen für die weitere Berufsentwicklung haben. Diese Ergebnisse erfordern u.a. ein weitaus genaueres Planen der supervidierten Praxis im Ausbildungskontext (Näheres im Kap. 3.4).

Neben einem teilweise prinzipiellen Mangel ist die allgemeine Didaktik zum zweiten auch zunehmend überfordert. Sie hat sich einem Phänomen zu wenig gestellt: Dem der **Komplexitätserweiterung bzw. -reduktion**. Einerseits hat sich das Wissen im quantitativen Sinn in den letzten Jahrzehnten explosiv vermehrt, wobei dieses Problem derzeit m.E. eher überschätzt wird. Selektion und Portionierung waren schon immer ein Thema, besonders beim Lernen. Die vielleicht größere Problematik ergibt sich aber daraus, dass die meisten Menschen gelernt haben, Phänomene in Kausalzusammenhängen wahrzunehmen und zu verstehen. Wissen wurde und wird traditionell linear verknüpft. Vernetztes Denken ist zwar als Schlagwort schon präsent, aber das dazu gehörende Bewusstsein steckt noch in den Kinderschuhen. Gleichzeitig wird aber den Menschen ansatzweise immer klarer, dass einfache und lineare Kausalzusammenhänge nicht (mehr) stimmen. Immer mehr PatientInnen sind sich z.B. bereits darüber klar, dass Krebs oder Panikattacken in der Regel keine einfachen Ursachen haben, die man herausfinden muss und dann eliminieren kann. Und viele Menschen, die eine beratende Tätigkeit anstreben, spüren, dass es nicht mit dem Erleben, Erproben und Anwenden von gezielten Techniken getan ist. Ich selbst begegne in meinen Ausbildungen immer mehr Menschen, die zunächst z.B. eine NLP-Ausbildung oder eine kurze Coaching-Ausbildung absolviert haben, um dann festzustellen, dass da „irgendwas gefehlt“ hat, dass sie jetzt doch etwas „gründlich lernen“ wollen. Und das bedeutet, dass sie erkennen, wie vielschichtig – eben komplex – die Zusammenhänge gesehen werden müssen, wenn man Menschen seriös beraten oder behandeln (lernen) will. Denn *„durch die Möglichkeiten der Kommunikation von Wissen (sind) akzelerierende Dynamiken entstanden, die dazu führen, dass sich Wissensbestände multiplizieren, ständig neue*

Differenzierungen stattfinden, sich Spezialgebiete auftun, Vertiefungen möglich werden, so dass eine Komplexität entsteht, die kaum noch überschaubar ist.“ (Petzold 1998a, S. 23)

Diese Komplexität muss selbst erfasst, aufgegliedert und damit übersichtlicher gemacht werden, das ist das Ziel des zweiten Kapitels.

Innerhalb der traditionellen Psychotherapie-Verfahren ist diese Entwicklung in Richtung höherer Komplexität bei manchen festzustellen. Es ist z.B. bemerkenswert, wie offen und engagiert zahlreiche VerhaltenstherapeutInnen über die Zäune ihres Schulendenkens hinausschauen (*vgl. Nestmann, Engel, Sickendiek 2004*)⁴. Dabei ist festzustellen, dass ein solches Über-den-Zaun-schauen und mehr oder weniger eklektisches „fremde“ Elemente Integrieren bei Beratung und Supervision leichter nach außen vertretbar ist als in der Psychotherapie, da hier keine gesetzlichen Richtlinien die Zügel anlegen.

Die teilweise vorbewusst erlebte, teilweise kognitiv erfasste Erweiterung von Komplexität wirft neue Fragen für die Didaktik auf, denn: **Wie vermittelt man Komplexität?** Genügt es, in einer Diskussion die Killerphrasen „*so einfach kann man das nicht sehen*“ oder „*das muss man in einem größeren Zusammenhang sehen*“ einzusetzen? Genügt es zu fordern: „*Ihr müsst das und das und das auch noch lesen!*“? Sicher nicht, aber **wie schafft man eine gewisse kompakte Identität und bleibt gleichzeitig offen für die sich laufend verändernde Fülle der mitwirkenden Faktoren und Möglichkeiten? Wie gelingt einem diese Balance persönlich, und wie vermittelt man sie an AusbildungskandidatInnen?** Mit anderen Worten: Wie verträgt sich der durchaus gesunde Anspruch „*Bleib ruhig... So wie du jetzt bist, ist es gut ... Du bist gut genug!*“ mit dem heute auch ökonomisch verstärkten Anspruch „*Du musst dich immer weiterentwickeln, bleib ja nicht stehen!*“? Das Ausbalancieren dieses Spannungsfelds ist auch eine Voraussetzung für eine gesunde Handhabung des Prinzips vom „*life-long learning*“. Das wird dort gerne verschwiegen, und so wurde und wird durch dieses Schlagwort immer auch das Selbstwertproblem von potentiellen KundInnen angesprochen: „*So wie ich bin, bin ich nicht gut genug.*“

⁴ In Österreich gibt es innerhalb der Verhaltenstherapie eine ungewöhnlich offene Empfehlung zur Weiterbildung und Weiterentwicklung durch andere Verfahren und sogar zur Supervision bei Vertretern aus anderen Verfahren, ein sonst wahrlich unübliches Vorgehen. Man kann das allerdings auch als „*faktischen Eklektizismus*“ kritisieren (*vgl. Sieper 2003, S. 184*).

Hier führt die allgemeine didaktische Frage „wie vermittelt man Komplexität?“ letztlich in die – auch biografische – Selbstreflexion von KandidatInnen wie von TherapeutInnen und LehrtherapeutInnen.

Und wie bringt man eine auch systemisch zu verstehende Komplexität in einen plausiblen curricularen Aufbau? Anders gefragt: **Wie entwickelt man einen didaktischen Aufbau, der einerseits keine unhaltbare lineare Prioritätenordnung – „zuerst kommt das, dann das ...“ – postuliert, aber auch nicht in ein beliebiges Modulsystem abrutscht, denn es geht ja sehr wohl um die Gestaltung von Entwicklung?** Um diese Fragen geht es dieser Arbeit.

Ganz allgemein ist festzustellen, dass es auffallend wenige Arbeiten über die Ausbildungsdidaktik in Beratungsberufen gibt. Ausnahmen sind der Übersichtsband *Lehrjahre der Seele* von Frühmann, Petzold (1994), das Buch *Tiefenpsychologie lehren – Tiefenpsychologie lernen* von Jaeggi, Gödde, Hegener, Möller (2003) sowie die speziellen Ausführungen zur Integrativen Therapie (u.a. im Heft *Integrative Therapie* 3/1976, Petzold, Orth, Sieper 1996 und Petzold, Steffan 1999), in denen auch einerseits der grundlegende Mangel an Arbeiten zur Didaktik von Ausbildungen konstatiert wird, andererseits Vielfältiges an theoretischen Grundlagen zur Verfügung gestellt wird. Aus den späteren Arbeiten ist vor allem der Beitrag zum Begriff des „Komplexen Lernens“ (Sieper 2003, hier im Kapitel 3.1) hervorzuheben.

Didaktik muss nicht nur durch Plausibilität, sondern auch durch mehrdimensionale Qualitätsprüfung gestützt sein. Lange Zeit waren solche Prüfungen auf das Abfragen von Zufriedenheit reduziert: „Mir hat diese Ausbildung *viel – wenig – gar nichts* gebracht.“ So lässt sich heute nicht mehr argumentieren (Schigl, B. 2005, S. 94). Evaluation und Qualitätssicherung sind selbst als hochkomplexe Vorgangsweisen anzulegen, auch mit ethischen Implikationen (Hutterer-Krisch, Piribauer 2006). Im Bereich der Ausbildungen müssen sie letztlich die Frage mit einschließen, wie sich die Ausbildung auf die KlientInnen, PatientInnen, SupervisandInnen auswirkt (Petzold, H.G., Hass, W., Märten, M. 1998, S. 684; Petzold, Leitner in: Petzold, Schigl, Fischer, Höfner 2003, S. 184, Petzold 2005s, Leitner, Märten, Höfner, Petzold 2007). In den letzten Jahren hat es – sicher auch in Folge des „Grawe-Effekts“ – einen prinzipiellen Schub in Richtung Evaluation und Qualitätssicherung für Psychotherapie und Supervision gegeben (vgl. vor allem Laireiter, Vogel 1998;

Oeltze, Ebert, Petzold 2002; Petzold, Schigl, Fischer, Höfner 2003, international vor allem Rønnestad, Orlinsky 2005). Diese Thematik der Qualitätssicherung ist selbst so komplex, dass sie hier – trotz ihrer Bedeutung für die Didaktik in Ausbildungen – nur am Rande und nicht ausführlich berücksichtigt werden kann. Es ist jedoch nicht zu übersehen, dass in diesem Gebiet – so wie in vielen anderen – von der Integrativen Therapie eine Vorreiterrolle übernommen wurde (vgl. u.a. Oeltze et al. 2002, S.1; Märten, Leitner, Steffan, Telsemeyer, Petzold 2003; Leitner 2004; Petzold, Rainald, Sieper, Leitner 2005; Leitner, Märten, Höfner, Petzold 2007).

Ein Grund für den Mangel an öffentlichen Arbeiten zur Didaktik in Ausbildungen für Psychotherapie, Beratung und Supervision dürfte in der Marktorientierung liegen. Während es für öffentlich-rechtlich organisierten Ausbildungen wie z.B. für LehrerInnen eine Fülle von Arbeiten zur Ausbildungsdidaktik gibt, scheint man auf dem „freien Markt“ der Beratungsberufe seine „Geheimnisse“ hüten zu wollen. Zusätzlich dürfte es auch so sein, dass die jeweiligen AusbilderInnen sich ihre oft charismatisch aufgeladenen Machtpositionen nicht durch öffentlich nachlesbare didaktische Regelungen einschränken lassen wollten. Hier ist das Buch von Jaeggi, Gödde, Hegener, Möller (2003) eine überraschende Alternative, in dem eher das andere Extrem präsentiert wird: voll durchgestylte „Stundenbilder“. Bedenklich ist allerdings, dass eine (supervisorisch) reflektierte Praxis in diesem Konzept nicht vorkommt.

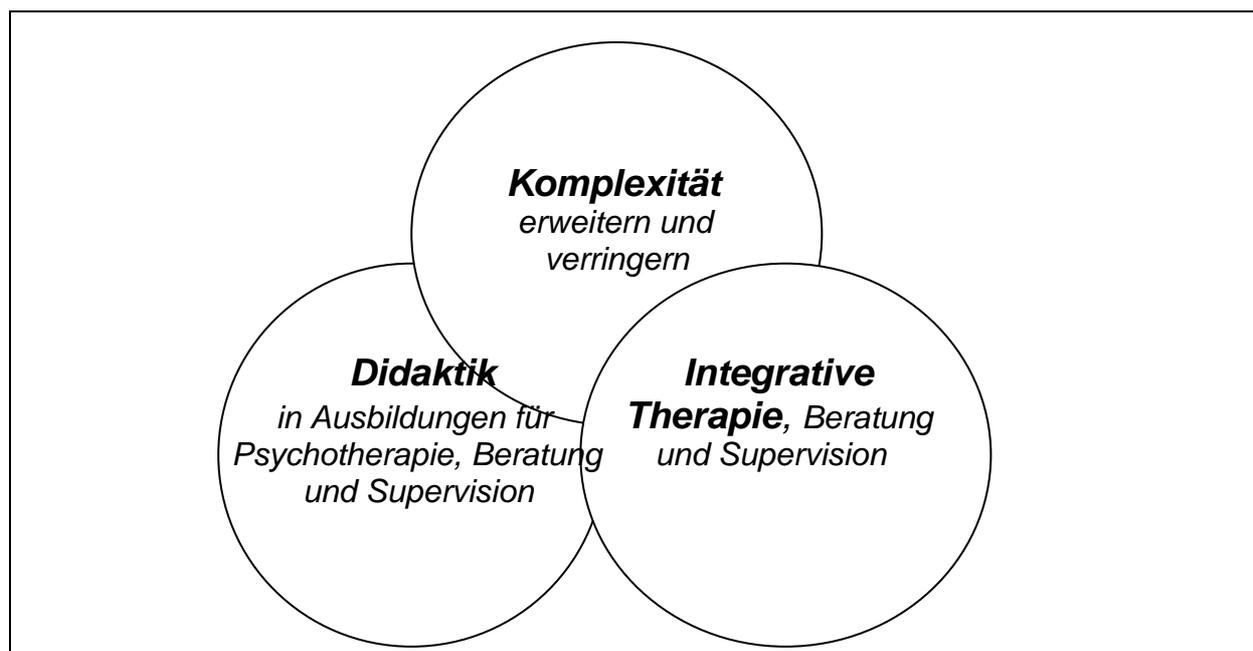


Abb. 1 – Komplexität, Didaktik, Integrative Therapie

Ziel dieser Arbeit ist es also, drei Themenfelder konstruktiv miteinander zu verknüpfen (siehe Abb. 1):

- Der Umgang mit Komplexität in Lernprozessen
- Die Didaktik von Ausbildungsprozessen für Psychotherapie, Beratung und Supervision
- Die spezifische Komplexität des Integrativen Ansatzes von H.G. Petzold u.a.

Durch innovative Impulse für die Erweiterung und Reduktion von Komplexität soll ein Beitrag für die Gestaltung von Ausbildungen für psychosoziale Berufe und Tätigkeiten im allgemeinen und für Ausbildungen zur Integrativen Psychotherapie, Beratung und Supervision im speziellen geleistet werden.

Für den Aufbau dieser Arbeit (quasi eine „Didaktik für LeserInnen“) bietet sich an, zunächst den Begriff Komplexität und dann die spezifische Komplexität des Integrativen Ansatzes zu skizzieren. Anschließend wende ich mich dem Begriff Didaktik und seiner Bedeutung für die Ausbildung zu Beratungsberufen zu. Einen Hauptteil stellt die Darstellung der besonderen Komplexitäten in diesen Ausbildungen dar. Darauf aufbauend werde ich einige z.T. innovative Modelle vorstellen, wie der Umgang mit Komplexität in Lernprozessen verstanden und erklärt werden kann. Abschließend skizziere ich noch mehrere konkrete Strategien und Techniken, die für eine solche Ausbildungsdidaktik hilfreich sein können. Ich habe mich bewusst dafür entschieden, bei allen Punkten dieser Arbeit allgemeine - „schulenübergreifende“ - Überlegungen den speziellen Bezügen zur Integrativen Therapie voranzustellen; das letzte Kapitel ist jedoch ausschließlich mit der Integrativen Therapie verknüpft, da – das ist zugleich eine der Kernaussagen des Integrativen Ansatzes – Praxeologie nur auf einem kompatiblen theoretischen Hintergrund vertretbar ist, und das bedeutet hier, dass die praxeologischen Impulse des letzten Kapitels nicht beliebig auf andere theoretische Konzepte übertragbar sind.

2. Komplexität

2.1 Komplexität in psychosozialen Prozessen

Nach [de.wikipedia.org/wiki/Komplexität](https://de.wikipedia.org/wiki/Komplexit%C4%84t) (7.1.2006) ist Komplexität „die Eigenschaft eines Systems oder Modells, die die Beschreibungen seines Gesamtverhaltens in einer beliebigen Sprache erschwert, selbst wenn man vollständige Informationen über seine Einzelkomponenten und ihre Wechselwirkungen besitzt.“ Zunächst kann man Komplexität also verstehen als eine Flle oder Vielfalt von einander beeinflussenden und zusammen wirkenden Faktoren, wie sie vor allem in der Systemtheorie beschrieben wird. Das bedeutet, dass die Wahrnehmung eines Menschen, der Komplexität beschreibt, selbst Bestandteil dieser Komplexität ist. „Ohne Beobachter gibt es keine Komplexität.“ (Luhmann, N. 1998, S. 144)

Bedeutsam ist die weiterführende Begriffsanalyse bei Luhmann (1998, S. 136f):

„Komplexität ist keine Operation, ist also nichts, was ein System tut oder was ihm geschieht, sondern ist ein Begriff der Beobachtung und Beschreibung (inclusive Selbstbeobachtung und Selbstbeschreibung). ...

Tiefer greift die Frage, weshalb ein vielfältiger Sachverhalt überhaupt durch einen Begriff erfasst werden soll, der seine Einheit voraussetzt. Die Komplexität konstituierende Unterscheidung hat dann die Form einer *Paradoxie*: Komplexität ist die *Einheit einer Vielheit*. Ein Sachverhalt wird in zwei verschiedenen Fassungen ausgedrückt: als Einheit und als Vielheit, und der Begriff negiert, dass es sich dabei um etwas Verschiedenes handelt. ... Eine Einheit ist in dem Maß komplex, als sie mehr Elemente besitzt und diese durch mehr Relationen verbindet. Das lässt sich ausarbeiten, wenn man die Elemente nicht nur zählt, sondern qualitative Verschiedenheiten berücksichtigt; und weiter: wenn man die Zeitdimension hinzunimmt und auch Verschiedenheiten im Nacheinander, also instabile Elemente zulässt. ... So gesehen ist die ‚Form‘ der Komplexität die Grenze zu Ordnungen, in denen es noch möglich ist, jedes Element mit jedem anderen jederzeit zu verknüpfen. Alles, was darüber hinausgeht, beruht auf Selektion und erzeugt damit kontingente (auch anders mögliche) Zustände. Alle erkennbare Ordnung beruht auf einer Komplexität, die sichtbar werden lässt, dass auch anderes möglich wäre.“

Ein anschauliches Beispiel für die Gestaltung solcher Komplexität ist etwa die Frage des Tisches bei Versammlungen: Der runde Tisch oder das konfrontierende Gegenübersitzen bei politischen Verhandlungen einerseits und die Tafel bei Hochzeiten etc. andererseits. Die Gestalt des Tisches beeinflusst die kommunikativen Möglichkeiten (Relationen), prägt sie aber nicht zwingend.

Komplexe Systeme zeigen eine Reihe von Eigenschaften, das sind unter anderem:

- Nichtlinearität
- Emergenz
- Selbstregulation
- Pfadabhängigkeit

Solche Eigenschaften sind ebenso wie die Beschreibung Luhmanns unschwer auf den Prozess einer Psychotherapie sowie den einer Psychotherapie-Ausbildung übertragbar, das werden die meisten derer, die einen solchen Prozess durchlaufen haben, bestätigen. Und diese Beschreibung von Komplexität passt – trotz ganz anderer Sprache – im Integrativen Ansatz zu den Modellen der Mehrperspektivität (*Frühmann 1986, S. 255f, Schreyögg 1994, Jakob-Krieger u.a. 2004*) sowie der Mehrebenenreflexion (*Petzold 1998, S. 101ff, hier siehe Abb. 2 auf S. 28*), Modellen, die ein szenisches Verstehen möglich machen und in denen auch der/die Beobachter/in als Teil des Systems gesehen wird, wie Luhmann oben konstatiert. Mehrperspektivität und Mehrebenenreflexion untersuchen und ordnen vor allem die Bedeutungen und Wirkungen, wenn eine besondere Fülle von Faktoren mehr oder weniger gleichzeitig aktiv sind. Ich möchte das in weiterer Folge **situative Komplexität** nennen, der ich später noch andere Formen an die Seite stelle.

Eine spezifische Sichtweise von situativer Komplexität – ich nenne sie hier **dialektische Komplexität** - ist in der Philosophie des Integrativen Ansatzes grundgelegt: Die Dialektik in der Tradition Heraklits und Hegels, in der die Bewegung, die Metamorphose (*Orth, Petzold 1990a*), aus der allem Seienden innewohnenden Widersprüchlichkeit erwächst (genauer ausformuliert bei der Erläuterung der „Heraklitischen Spirale des Integrierens“ in *Petzold, H.G. 1991a, S. 413-443*). Praktisch zeigt sich das besonders bei psychosozialen Prozessen, in denen nicht nur verschiedene, sondern sogar widersprüchliche Faktoren gleichzeitig wirksam sind, wie es etwa für Interrollenkonflikte oder Intrarollenkonflikte typisch ist.

Auf die positive Relevanz einer solchen Form dialektischer Komplexität ist Mihalyi Csikszentmihalyi gestoßen bei seiner Erforschung der kreativen Persönlichkeit (Csikszentmihalyi, M. 1997, S. 98ff):

"Wenn ich mit einem Wort zusammenfassen sollte, was ihre (kreative, RR) Persönlichkeit von anderen unterscheidet, so wäre es Komplexität. Damit meine ich, dass sie Denk- und Handlungstendenzen zeigen, die bei den meisten Menschen getrennt sind. Kreative Personen vereinen widersprüchliche Extreme in sich - sie bilden keine individuelle ‚Einheit‘, sondern eine individuelle ‚Vielheit‘. ..." Sie bilden keinen Mittel- oder Durchschnittswert, sondern *"... kennen definitiv beide Extreme und erleben beide mit derselben Intensität und ohne innere Konflikte. Ich will das am Beispiel von zehn scheinbar antithetischen Merkmalspaaren veranschaulichen, die bei kreativen Menschen häufig gemeinsam auftreten und durch ein dialektisches Spannungsverhältnis verbunden sind:"*

1. Kreative Menschen verfügen über eine Menge physischer Energie, aber sie sind auch häufig ruhig und entspannt.

Dabei handelt es sich nicht um einen genetisch bedingten Biorhythmus. Es ist eine durch Ausprobieren gelernte Erfolgsstrategie.

2. Kreative Menschen sind häufig weltklug und naiv zugleich.

Weisheit und Kindlichkeit; eine gewisse Unreife wechselt mit tiefen Einsichten (z.B. Mozart).

3. Die Verbindung von Disziplin und Verspieltheit.

Lockeres Herumspielen kombiniert sich mit dickköpfiger Sturheit.

4. Der Wechsel zwischen Imagination und Phantasie einerseits und bodenständigem Realitätssinn andererseits.

"Kreative Menschen sind offenbar originell, ohne bizarr zu sein. Das Neue, das sie erkennen, ist in der Realität verankert."

5. Der Wechsel zwischen nach innen gerichteter Reflexion (Introvertiertheit) und intensiver sozialer Interaktion (Extrovertiertheit).

6. Eine widersprüchliche Mischung von Demut und Stolz.

"Dazu kommt der Gegensatz von Ehrgeiz und Selbstlosigkeit oder von Wettbewerb und Kooperation."

7. Geschlechtsspezifische Rollenklischees werden durchbrochen zugunsten einer "psychologischen Androgynität".

8. Kreative Personen sind sowohl traditionell und konservativ als auch rebellisch und innovativ.
9. Das Pendeln zwischen Leidenschaft und Objektivität.
10. Intensives Erleben sowohl von Leid und Schmerz wie von Freude.

"Die vielleicht wichtigste Eigenschaft, die sich bei fast allen kreativen Personen findet, ist die Fähigkeit, den Schaffensprozess um seiner selbst willen zu genießen."

In der Gehirnforschung kommt man zu ganz ähnlichen Schlussfolgerungen. *Gerald Hüther (2001, S. 106)* spricht von der höchsten Stufe der Wahrnehmungsfähigkeit des Gehirns, wenn es jemandem gelingt, *„ein Gleichgewicht zwischen Gefühl und Verstand, zwischen Abhängigkeit und Autonomie sowie zwischen Offenheit und Abgrenzung zu finden. Um seine Sinne zu schärfen, muss ein Mensch lernen, sowohl festhalten als auch loslassen zu können. Er muss die Fähigkeit entwickeln, sich einer bestimmten Wahrnehmung voll und ganz zu widmen, sie in sich aufzunehmen und zu spüren, was diese Wahrnehmung in ihm auslöst. Und er muss das dabei entstehende innere Bild mit all den dort bereits entstandenen Bildern zu einem einheitlichen ganzen Bild, das dann eher einer Empfindung gleicht, verschmelzen lassen.“* Hier wird bereits deutlich, was später noch genauer ausgeführt wird: der Zusammenhang von Komplexität und Integration.

Bei dieser dialektischen Komplexität geht es also immer um ein Ausbalancieren von Widersprüchen, von Spannungsfeldern, um das Überwinden eines „Entweder – Oder“. Das spielt für die Gestaltung von Lernprozessen in Ausbildungen für alle psychosozialen Berufe eine besondere Rolle. Man denke nur an den Dreiecksvertrag in der Supervision oder den „doppelten Auftrag“ in der Sozialarbeit, die jeweils **professionell integriert** werden müssen (*Reichel, Dvorak 1998, S. 7ff*).

2.2 Komplexität in Ausbildungen für Beratungsberufe

Insgesamt möchte ich für das Lernen von Psychotherapie, Beratung und Supervision vorschlagen, zwischen vier verschiedenen Formen von Komplexität zu unterscheiden, einer „situativen“, einer „vertikalen“, einer „horizontalen“ und einer „diagonalen“ Komplexität:

Diese Begriffe sind hier durchaus im Sinne ihrer geometrischen Bedeutung zu verstehen, also als Dimensionen.

- Mit **situativer Komplexität** ist hier die phänomenologische Vielfalt von Faktoren gemeint, die in einer – kommunikativen – Situation gleichzeitig wirksam ist. Auch die im vorigen Abschnitt dargestellte **dialektische Komplexität** ist hierzu zu rechnen. Ganz konkret finden wir das bei Ausbildungsprozessen, wenn z.B. die Eigenzeit eines Teilnehmers im Sinne seiner Persönlichkeitsentwicklung einerseits in ein Spannungsfeld zu organisierten curricularen Lernprozessen andererseits gerät: *„Worauf möchte ich mich hier und heute in der Ausbildungsgruppe einlassen?“*
Auf eine weitere dialektische Komplexität hat Fritz Simon in Bezug auf die Lehranalyse unter dem Titel „das Paradox der analytischen Kur“ hingewiesen, bei der es einerseits um eine eigenständige Persönlichkeitsentwicklung geht, zu der auch Widerstand gehört, andererseits aber auch um einen ausbildungsbezogenen Lernprozess, der Beurteilung erfordert und daher Anpassung produziert (vgl. Simon 1984, zit. nach Lehmkuhl u.a. 1994, S. 122). Für den Umgang mit dieser Art von Komplexität steht von Seiten des Integrativen Ansatzes das Modell der „Mehrperspektivität“ und „Mehrebenenreflexion“ (Frühmann 1986, S. 255f, Schreyögg 1994, Petzold 1998, S. 101ff) zur Verfügung. Auch das „Prinzip der selektiven Offenheit“ ist so zu verstehen, dass in der Komplexität eines Augenblicks zu entscheiden ist, was „angemessen“ ist.
- Mit **vertikaler Komplexität** meine ich hier im Sinne einer geometrischen Längsachse die Anbindung und vertiefende Weiterentwicklung psychotherapeutischer Verfahren in Hinblick auf deren oft zu wenig ausgearbeitete Metakonzepte – vor allem die philosophischen Grundannahmen. Dafür wurde von Petzold mit seinem *Tree of Science* (Petzold, H.G. 1992a, S. 457ff) ganz Wesentliches geleistet.
- Mit **horizontaler Komplexität** meine ich im Sinne einer waagerechten Achse die offene oder verdeckte Annäherung an Elemente aus anderen Verfahren bzw. die Auseinandersetzung mit diesen Verfahren, z.B. motiviert durch die Forschungen zu den „unspezifischen Wirkfaktoren“ (Grawe u.a. 1994, S. 713 und 749ff) bzw. zu den „14 therapeutischen Wirkfaktoren“ (Petzold, H.G., in: Petzold, Sieper 1993, S. 314ff). Hier ist letztlich auch die Debatte um den therapeutischen Eklektizismus anzusiedeln (Grawe u.a. 1994, S. 638ff; Petzold H.G. 1993, S. 1014f).

- Unter **diagonaler Komplexität** verstehe ich im Sinne einer vorne-hinten-Achse die Einbeziehung benachbarter Wissenschaften und ihrer für Therapie und Beratung relevanten Forschungsergebnisse. Hierzu sind in den letzten Jahrzehnten vor allem die Sozialpsychologie (*Stroebe u.a. 1992*), die Soziologie (*Foucauld, Sennett, Bourdieu*), die Säuglings- und Kleinkindforschung (*Dornes 1993, 2006*) sowie die Gehirnforschung (*Hüther 2001, Bauer, J. 2002, 2005, Spitzer, M. 2002 u.v.a.*) zu zählen.

Petzold hat für die Summe dieser Komplexitäten einen eigenen Begriff geprägt: **Transversalität** (*Petzold 2005ö*). „Transversalität bezeichnet programmatisch den Typus eines offenen, nichtlinearen, pluriformen, prozessualen Denkens. *Transversalität* meint ein Denken von Vielfalt in permanenten Übergängen.“ (*Schuch 2001*) Mit **transversal** ist das freie sich an keiner speziellen Achse orientierende Durchschreiten des hier auch geometrisch beschriebenen vierdimensionalen Raums von Wissen und Wissenschaft gemeint, eine große Herausforderung für die bisherige Tradition der meisten psychotherapeutischen Schulen (*vgl. auch Gebhardt, Petzold 2005*).

Hier der Versuch einer grafischen Darstellung dieses transversalen Raums:

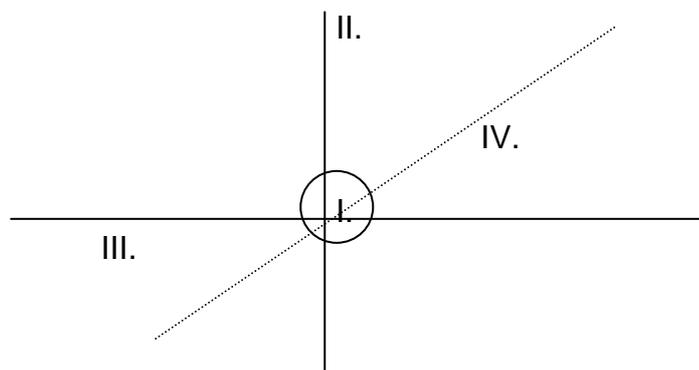


Abb. 2 – Transversalität als vierdimensionale Komplexität

- I. Situative Komplexität: Die in einer konkreten Situation wirksamen und erkennbaren Phänomene
- II. Vertikale Komplexität: Einordnung in eine Metatheorie, in den *tree of science*
- III. Horizontale Komplexität: Bezug zu anderen Konzepten auf derselben (fachlichen) Abstraktionsebene (hier: Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu anderen Verfahren in der Psychotherapie, Beratung, Supervision, ...)
- IV. Diagonale Komplexität: Bezug zu anderen jeweils relevanten Wissensgebieten auf derselben Abstraktionsebene

Die jeweilige Relevanz dieser vier Arten von Komplexität wird durch ein typisches Beispiel einer Ausbildungssituation verdeutlicht:

Eine besondere Spannung macht sich breit in einer Ausbildungsgruppe, wenn jemand bei einem Thema den Vorschlag macht: „*Können wir da mal eine Aufstellung machen?*“ Aufstellungsarbeit fasziniert. Das hat in vielen Fällen zur Folge, dass die Implikationen nicht bewusst sind, und oft auch nicht bewusst gemacht werden. Aufstellungsarbeit impliziert – je nach spezifischer Arbeitsweise – unter anderem:

- Was bedeutet dieser Vorschlag in dieser Phase des Gruppenprozesses? Welche Hypothesen darüber leiten den/die Leiter/in? → **situative Komplexität**
- Ein eigenes Menschenbild („der Mensch ist ganz wesentlich von seinen familiären/systemischen Bezügen geprägt“) und eine ganz explizite Ethik kommen ins Spiel: Gibt es immer „richtige Ordnungen“ in menschlichen Beziehungen? (Hellinger) → **vertikale Komplexität**
- Eigene Vorstellungen über therapeutische Beziehung: Bei M. Varga von Kibéd etwa heißt der Aufstellungsleiter „Gastgeber“; Übertragung ist hier eine konzeptfremde Vorstellung. Wie verträgt sich das z.B. mit einer sonst beziehungsorientierten Arbeitsweise? Und wenn Lösungsbilder (à la Hellinger) vom Leiter vorgegeben werden: Wie verträgt sich das mit einer Haltung, die den Klienten als Experten seines Themas oder Problems sieht? → **horizontale Komplexität**
- Was genau passiert hier, wenn sich bei den RepräsentantInnen in der Aufstellung körperliche Symptome zeigen? Ist das Magie? Was sagt die Forschung dazu? → **diagonale Komplexität**

Über diese Fragen müsste nachgedacht, gesprochen und geschrieben werden. Bisher ist hier in der Aufstellungsarbeit ein Defizit festzustellen (wobei die Bemühungen von M. Varga von Kibéd und *Insa Sparrer 2001* hier zu beachten sind).

Komplexität ist also einerseits nur situativ zu bewältigen („Angemessenheit“), bedeutet aber andererseits eine nicht endende Aufforderung an die Reflexions- und Diskursfähigkeit des Menschen. Hier sind wir also wieder an der zentralen Frage dieser Arbeit.

2.3 Die spezifische Komplexität der Integrativen Therapie

Da es sich bei den Grundannahmen der Integrativen Therapie vorwiegend um philosophische Konzeptionen handelt, die in ihrer Bedeutung nicht auf Psychotherapie beschränkt sind, wird hier zunächst vom Integrativen Ansatz gesprochen. Nach einem Versuch, Grundannahmen des Integrativen Ansatzes und Einstiegshilfen für AusbildungskandidatInnen zu formulieren, möchte ich einen

Zusammenhang zwischen den Grundbegriffen „Komplexität“ und „Integration“ deutlichen machen.

2.3.1 Grundannahmen des Integrativen Ansatzes

Wenn man mit KollegInnen aus anderen Verfahren, besonders aber wenn man Ausbildungsinteressierten spricht, muss man von einem zeitgeistig geprägten Verständnis von „Integration“ bzw. „integrativ“ ausgehen. Es besteht also die Gefahr eines „a priori-Missverständnisses“. Daher zunächst ein paar Gedanken zum Begriff: Der Begriff **Integration** oder integrativ ist zugleich attraktiv und verwirrend; viele Bedeutungen und Verwendungen kursieren, vor allem in den Bereichen Politik, Soziologie, auf dem Arbeitsmarkt, in der Medizin und der Psychologie. Will man ihn als zentralen Begriff beibehalten, dann ist immer wieder um seine durchaus umfassende Bedeutung zu ringen, was in einer Wissensgesellschaft ohne Definitionsmacht nicht leicht ist. Ich beschränke mich hier zunächst auf die alltäglichen Verwendungen des Begriffs Integration und die damit verbundenen Diskussionen und gehe dann auf die weitreichenderen Verknüpfungen in der Integrativen Therapie ein.

Beim alltäglichen Verständnis von Integration und der Verwendung des Begriffs geht es immer wieder um eine Polarität:

- Einerseits wird – zweifellos missbräuchlich – darunter so etwas wie Assimilierung verstanden, d.h. Anpassung bei weitgehender Auflösung der ursprünglichen Identität
- Andererseits wird – vor allem in seriösen Diskussionen – eher eine kombinatorische Entwicklung eines neuen Ganzen verstanden unter Einbringung der Werte und Kultur einer außenstehenden Gruppe in eine neue Einheit (z.B. Gesellschaft, Dorf, Pfarrgemeinde, Betrieb, Familie, ...) unter teilweiser Beibehaltung einer eigenen Identität.

In der gesellschaftlichen Praxis können wir verschiedene Themenbereiche für die Verwendung des Begriffs Integration erkennen und beschreiben:

1. Politische Integration (z.B. die Integration Europas). Hierbei wird die schrittweise Annäherung und Angleichung von rechtlichen, gesellschaftlichen

und vor allem wirtschaftlichen Systemen und Elementen verstanden. Letztlich ist hier vorwiegend die Annäherung der ärmeren Staaten an die reicheren gemeint.

2. Die (soziale) Integration von gesellschaftlichen Randgruppen. Auch hier wird in der Praxis mehr die Förderung und Erleichterung von Anpassung an die gesellschaftlichen Normen verstanden, also die Unterstützung der Bewegung „vom Rand in die Mitte“. Das gilt in der heutigen Zeit vor allem für
 - MigrantInnen aus fremden Kulturkreisen
 - Behinderte
 - Arbeitslose, besonders die schwer vermittelbaren.

Diese Themen werden in der Öffentlichkeit am häufigsten mit Integration oder integrativ assoziiert. Selbst im Brockhaus findet man – kaum verdeckt – das Anpassungsverständnis von Integration: *„Unter sozialer Integration wird die Eingliederung von Mitgliedern einer bestimmten, meist als benachteiligt, gesellschaftlich randständig oder fremd empfundenen Gruppe (z.B. behinderte Kinder, Obdachlose, Asylbewerber) in ein größeres Gemeinwesen (Kindergarten, Arbeitswelt, Staat) verstanden.“* (c) Bibliographisches Institut & F. A. Brockhaus AG, 2005.⁵

3. Die Integration unbewusster, ungelebter oder ungeliebter Persönlichkeitsanteile mit dem Ziel der Vervollständigung. Dieses psychodynamische Modell (vor allem aus der Psychoanalyse, des Psychodramas und der Gestalttherapie) versteht das Verleugnen, Vergessen oder Projizieren von eigenen Persönlichkeitsmerkmalen als krankheitsverursachend; Integration ist hier fast gleichbedeutend mit Heilung. Dieses Verständnis ist zunächst ein vorwiegend individuell psychologisches, gilt aber letztlich auch für kollektive Psychodynamiken, etwa bei der Bewältigung von Kriegserfahrungen und anderen Copingprozessen.

Das hier als drittes genannte Verständnis von Integration war von Anfang an auch ein Bestandteil der Integrativen Therapie, aber nicht das einzige, nicht einmal das Wesentliche. Petzold definiert (in *Petzold, Sieper 1993, S. 385*): *„Integration (von lat.*

⁵ Auf diese missbräuchliche Verwendung müsste öfter eingegangen werden, will man den Wert des Begriffs nicht laufend gefährden.

integer = ganz, vollständig, unverletzt) bedeutet – allgemein gesehen – das Zusammenfassen unterschiedlicher oder auch gegensätzlicher Elemente zu einem übergeordneten Ganzen bzw. das Lösen von Aufgaben auf einer höheren Strukturebene durch Prozesse, in denen sinnvolle Verbindungen und konsistente Vernetzungen geschehen.“

In der Soziologie finden wir auf den ersten Blick ähnlich klingende Formulierungen: „Unter Integration wird – ganz allgemein – der *Zusammenhalt* von Teilen in einem ‚systemischen‘ Ganzen verstanden, gleichgültig zunächst worauf dieser Zusammenhalt beruht. Die Teile müssen ein nicht wegzudenkender, ein, wie man auch sagen könnte, ‚integraler‘ Bestandteil des Ganzen sein.“ (Esser, H. 2001, S. 1)

Der Unterschied zwischen einer solchen Formulierung und der Definition von Petzold liegt erstens im Prozesscharakter: Integration wird im Integrativen Ansatz als „*Zusammenfassen ... durch Prozesse*“ und nicht als „Zusammenhalt“ beschrieben. Das ist für die weiteren Überlegungen bedeutsam. Zweitens entsteht durch Integration bei Petzold eine „höhere Strukturebene“. Für ein rein ergänzendes Zusammenfügen verwendet er den Begriff „konnektivieren“ (= vernetzen, verknüpfen). (Vgl. auch die umfassende Darstellung der Integrationstheorie in Sieper, J. 2006.)

Durch den Prozesscharakter entsteht eine Beziehung zwischen Integration und Komplexität:

„Therapeutische und agogische Prozesse erfordern für die Reflexion ihrer Kontexte und Kontinuumsbezüge unter anthropologischer, historischer und politischer Perspektive, für die Erarbeitung von Zielen und Inhalten und für deren Vermittlung Methoden, Techniken und Medien, die von ihrer Leistungsfähigkeit geeignet sind, komplexe Zusammenhänge zu strukturieren und den ihnen inhärenten Sinn fassbar zu machen.“ (Petzold, H.G. 1991a, S. 19)

Einerseits vollzieht sich also eine konzeptive Komplexitätserweiterung, d.h. von einer Integration von Metatheorien einerseits (weiter oben als **vertikale Komplexität** beschrieben), einer Integration mehrerer psychotherapeutischer Verfahren (exemplarisch seien hier Konzepte von Ferenczi, Moreno und Perls bzw. Goodman genannt) im Sinne einer **horizontalen Komplexität** sowie einer **diagonalen Komplexität**, wie sie durch die verschiedenen Ausbildungen und Studienrichtungen des Gründers Hilarion Petzold schon mitprogrammiert ist (Zundel 1993) und sich in den letzten Jahren verstärkt hat.

Andererseits können wir daher bei der Integrativen Therapie analog zur Verwendung des Komplexitätsbegriffs von drei weiteren Formen der Integration sprechen:

4. Die Integration der Konzeptbildung von Psychotherapie in ein metatheoretisches Modell („*Tree of Science*“ Petzold 1992a, S. 457ff) → **vertikale Integration**
5. Die Integration anderer psychotherapeutischer Schulen (Verfahren) oder einzelner Elemente, sofern sie mit dem metatheoretischen Modell kompatibel sind⁶ → **horizontale Integration**
6. Die Integration von Erkenntnissen aus anderen Wissenschaftsgebieten wie etwa Sozialpsychologie, Säuglingsforschung und Neurobiologie → **diagonale Integration**

Diese Prozesse sind ein „work in progress“. Weiterentwicklung ist dem Ansatz inhärent: Den berühmten Ausspruch von Fritz Perls „*there ist no end to integration*“ hat Petzold ergänzt mit „... *and no end to creation.*“ (vgl. Petzold, Sieper 1993) Die Integrative Therapie bleibt programmatisch ausdrücklich Entwurf – eine Herausforderung für alle, die dieses Verfahren lernen wollen: „Die Integrative Therapie hat keinen Vollkommenheitsanspruch. Sie vertritt vielmehr mit methodischer Konsequenz eine *Unfertigkeit*, die diejenigen, die sich ihr zuwenden, zur Auseinandersetzung zwingt, zur Integration ihres eigenen persönlichen und durch Studium und Beruf erworbenen Vorwissens mit den Angeboten und Konzepten. Sie zwingt zur Weiterarbeit.“ (Petzold 1988c, zit. nach Petzold, Schuch 1991, S. 375)

Diese Haltung wird mit der „heraklitischen Spirale“ theoretisch begründet und symbolisiert⁷.

„In kompakten Definitionen kann der Integrative Ansatz unter drei Perspektiven gesehen werden:

1. als *Metamodell*
2. als *Verfahren klinischer Therapie und*
3. als *methodenintegrative Praxeologie.*

⁶ Dazu ausführlich die Diskussion um die Position der Integrativen Therapie gegenüber den anderen Verfahren, speziell der Gestalttherapie in Sieper 2006.

⁷ Dieses Symbol wurde von Johanna Sieper 1964 als „Spirale der Integration“ entworfen (Petzold, H.G. 1992a, S. 413).

Die Definitionen, die den entsprechenden Bänden des Grundlagenwerkes ‚Integrative Therapie – Modelle und Methoden zu einer schulenübergreifenden Psychotherapie‘ voranstehen (...), machen die komplexe und umfassende Ausrichtung dieses Integrationsversuchs deutlich.“ (Petzold 1993, S. 17).

Hier finden wir in einem Satz die drei Schlüsselbegriffe „**komplex**“, „**Integration**“ und „**schulenübergreifend**“ miteinander verbunden.

In einer anderen Formulierung der Integrativen Therapie werden vor allem die in dieser Arbeit als **diagonale Komplexität** beschriebenen Bezüge zu angrenzenden Wissenschaften betont (Petzold, H.G., Sieper, J., Orth, I. 2005, S. 11):

„**INTEGRATIVE THERAPIE ist als solche** eine in multidisziplinären *Diskursen* gründende, „**komplexe Lernerfahrung**“: mit ihrer reichen Praxeologie an Methoden, Techniken, Medien, mit der Breite ihrer *erlebbaren* Ideen und Konzepte, vor allen Dingen aber durch die *erfahrbar*e intersubjektive, mitmenschliche Präsenz derer, die sie praktizieren und vertreten – Therapeuten und Therapeutinnen, die sich als Personen vermitteln, wenn sie dieses Verfahren in fundierter Professionalität und als engagierte Hilfeleistung glaubwürdig praktizieren.

Der *integrative und differentielle Ansatz* verbindet in einer komplexen anthropologischen Position naturwissenschaftliche Erkenntnisse (z. B. aus Biologie, Neurowissenschaften, empirischer Psychologie) und humanwissenschaftliche Einsichten über den Menschen (z. B. aus Philosophie, Sozial- und Geschichtswissenschaft, verstehender Psychologie), um das Menschenwesen in hinreichender Weise zu verstehen, denn Integrative Therapie will Menschen als „Ganze“ erreichen und ihre *Regulations-* und *Entwicklungspotentiale* auf den unterschiedlichen Ebenen der „personalen und interpersonalen Systeme“ fördern und beeinflussen: durch die kooperativen Bemühungen zwischen Therapeutin und Patientin, in denen *beide* Lernende sind. Dazu muss das *Verfahren* mit all seinen Wissensständen letztlich über intersubjektives Geschehen, über „**Selbst-erfahrung in der Erfahrung mit Anderen**“ wirksam werden. Die „therapeutische Beziehung“ (1), das konstruktiv kooperierende „Soziale Netz“(2), die „hinlängliche konsolidierte Lebenslage (3) und die „komplexe Selbsterfahrung“ (4) sind deshalb als die vier **Metafaktoren** in Integrations-, Heilungs- und Entwicklungsprozessen zu sehen, in denen allen ein **Megafaktor** ubiquitär zum Tragen kommt: stimmige mutuell-

empathische Beziehungen (evolutionsbiologisch durch eine empathische Grundfunktion und eine Affiliationstendenz disponiert).

Die umfassende Eingriffsbreite und -tiefe solcher „Selbsterfahrung in Bezogenheit“, in der jeder Beteiligte zum Einflußfaktor für den Anderen wird und dabei verändernd bis in die neurobiologischen Feinstrukturen wirken kann, aber auch verändernd auf die Muster komplexen Denkens, Fühlens und Wollens einwirkt, gilt es immer besser und gezielter zu nutzen. Das heißt aber auch, dass Helfer sich in ihrer Qualität als „personale Medien“, als Mittel der Behandlung kennen, verstehen und sich in dieser Weise einzusetzen und zu nutzen vermögen.

Das geschieht, indem sie Wertschätzung vermitteln, Verständnis zeigen, Einsicht fördern, Schutz geben, Trost spenden, lebenspraktische Hilfen erschließen, Hoffnung wecken und als Partner der Reflexion, Problemlösung und der Erarbeitung von Zukunftsperspektiven zur Verfügung stehen. Einen besseren WEG zum Gewinn von Gesundheit und Lebensqualität als den eines heilsamen „Sich-Selbst-Erfahrens“ und „Sich-Selbst-Entwickelns“ in annehmenden „zwischenmenschlichen Beziehungen“, in salutogenen Affiliationen, gibt es nicht.

Konstruktive, Sicherheit und Freiraum gebende Therapeuten und Therapeutinnen, die „**Selbstwert**“ und „**persönliche Souveränität**“, „**Intersubjektivität**“ und „**Konvivialität**“ fördern, sind als heilsam erlebte und „internalisierte“ Menschen *salutogen*. Deshalb kann Therapie nicht ohne Selbsterfahrung als positives, wechselseitiges „Sich-Erfahren in Bezogenheit“ gelingen, denn dort liegen ihre heilenden und entwicklungsfördernden Qualitäten – das ist die Position der **INTEGRATIVEN THERAPIE.**“

(Hervorhebungen im Original)

Die **vertikale Integration** der Integrativen Therapie im Sinne der Entwicklung eines Metamodells ist die derzeit international wohl anerkannteste Leistung Petzolds. Der „*Tree of Science*“ ist zu einer Grundlage der Schweizer Charta für Psychotherapie geworden, in indirekter Weise hat er auch die „Ausbildungsrichtlinie“ beeinflusst, die die Anerkennung der Psychotherapiemethoden im Sinne des österreichischen Psychotherapiegesetzes regelt, ebenso ist er eine Grundlage für die Verfahren, die für das Psy III-Diplom der Österreichischen Ärztekammer zugelassen werden.

Die **situative Integration** wird in der Integrativen Therapie mit dem Modell der *Mehrperspektivität* (Frühmann, R. in: Petzold, H.G., Frühmann, R. 1986, S. 258;

Jakob-Krieger u.a. 2004) bzw. der *Mehrebenenreflexion* gehandhabt: „Das *metahermeneutische Modell der Mehrperspektivität und Mehrebenenreflexion* im Integrativen Ansatz (Petzold 1991a, 1998a, 157f) geht aus von der Wahrnehmung, Beobachtung und Selbstreflexion gegebener Fakten im Kontext/Kontinuum (Ebene 1) aus. Die Vorgänge in dieser Ebene werden dann auf ihre Bedingungen, Kontexteinflüsse und - in konsequenter Temporalisierung von Ereignissen - auf Einwirkungen aus dem Zeitkontinuum hin betrachtet (Ebene 2). Unter Beziehung von Außenbeobachtern (Gruppenmitglieder, Supervisoren, ExpertInnen) wird dieses Beobachten, Analysieren und Reflektieren erneut in eine Metaperspektive gestellt und auf Einwirkungen aus dem Zeitgeist, kulturgeschichtliche Diskurse, Muster der Selbstkonstitution, "Wahrheitsspiele" und Metaerzählungen - diskursanalytisch und dekonstruktivierend (Foucault, Derrida, Lyotard) untersucht. Damit wird der Rahmen konstruktivistischer "Beobachtungen zweiter Ordnung" deutlich überschritten. Modelle, wie das der "hermeneutischen Spirale" oder der "metahermeneutischen Mehrebenenreflexion" sind für die Praxis der Selbsterfahrung in der Integrativen Therapie zentral.“ (Petzold, Steffan 1999, S. 22)

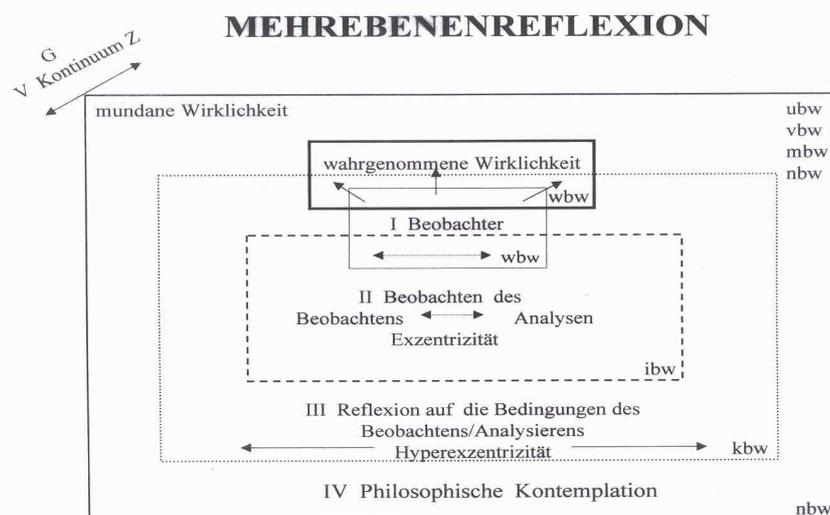


Abb. 3 – Metahermeneutische Mehrebenenreflexion (Petzold, H.G. 1998, S. 157)

Die **situative Integration** schlägt sich auch im „**Leibkonzept**“ der Integrativen Therapie nieder, das in die anthropologischen Grundposition eingebettet ist (Petzold 1988, S. 188):

„Der Mensch ist ein Körper-Seele-Geist-Wesen (= Leib-Subjekt) im sozialen und ökologischen Kontext und Kontinuum (= Lebenswelt).“ (Siehe dazu vollständig S. 49)

Alle Komplexitäten – die situative, die vertikale, die horizontale wie die diagonale – finden sich in den Bestrebungen um eine „neues Integrationsparadigma“ (Petzold 1992a, S. 927ff). Allerdings ist hier anzumerken, dass Integrationsprozesse bei Petzold immer zunächst Komplexitätserweiterung voraussetzen. Mit anderen Worten, das Gebäude der Integrativen Therapie wird laufend ausgebaut, in den letzten Jahren besonders im Sinne einer **diagonalen Komplexität** durch Einbeziehung neuer Ergebnisse angrenzender „Referenzwissenschaften“. Das führt zu dem Problem der Bündelung, der Ordnung, der Prioritätensetzung bei der Vermittlung. Es könnte zu dem Phänomen führen, dass eines Tages ganz verschiedene Positionen sich auf denselben Autor berufen. Wenn das so passiert, wie man heute etwa vom frühen und vom späten Marx spricht oder vom jungen und vom alten Freud, dann wäre das noch einigermaßen übersichtlich, aber das Problem der „Exegesen“ muss man ja nicht ausufern lassen, obwohl es nicht gänzlich zu vermeiden sein wird, dass auch hier (in Form der Sekundärliteratur) wieder neue Komplexitäten entstehen. Es ist allerdings nicht im Sinne einer förderlichen agogischen Haltung, wenn AusbildungskandidatInnen vom Gefühl der nicht endenden Insuffizienz begleitet werden. Es stellt sich daher die Frage, die ja auch das Hauptmotiv für diese Arbeit ist: „Wie kriegen wir diese Komplexität in den Griff?“

2.3.2 Was ist das Wesentliche an der Integrativen Therapie?

An verschiedenen Stellen bemüht sich *Petzold* selbst um eine Formulierung seiner „Kernkonzepte“⁸. Eine relativ aktuelle Formulierung sei hier angeführt:

„Erkenntnis ist ein vielschichtiges, komplexes Konzept und bedarf – wie kaum ein anderes - eines polytheoretischen Zugangs: Evolutionsbiologie und Neurowissenschaften, Philosophie und Kulturwissenschaften, Psychologie und Soziologie/Sozialwissenschaften haben unverzichtbare Perspektiven entwickelt. Nicht vergessen werden darf die Kunst, denn die „ästhetische Erfahrung“ (Petzold 1999q) ist ein eminenter Weg des Erkenntnisgewinns. Erkenntnis und Erkenntnissuche sind als spezifische Qualitäten des Menschen zu sehen: als individuelles Erkenntnisvermögen und Erkenntnisstreben jedes Subjektes und als kollektive Suche nach neuen Erkenntnissen und Wissensständen über den Menschen und den Kosmos, die zum „Erkenntnisgegenstand“ des rastlos forschenden Menschengesistes, der

Gemeinschaft aller Forschenden gemacht werden. Dabei gibt es für den Erkenntnisgewinn drei nicht hintersteigbare Voraussetzungen (vgl. idem 1988n, 178):

1. Das *Leib-Apriori* (Apel 1985) – jede Erkenntnis erfordert ein funktionsfähiges Cerebrum eines lebendigen menschlichen Leibes;
2. das *Bewußtseins-Apriori* – jede Erkenntnis erfordert den cerebralen Aktivierungszustand des Bewußtseins;
3. das *Priori der Sozialität* – menschliche Erkenntnis erfordert Sozialität und die von ihr in Prozessen der Mentalisierung kollektiver Erfahrungen hervorgebrachten symbolischen Formen und Denksysteme (Sprache, kollektive mentale Repräsentationen).

Auf dieser Grundlage werden komplexe, mehrperspektivisch gewonnene Erkenntnisse möglich, kann „komplexes Lernen“ auf der individuellen und kollektiven Ebene ermöglicht werden.“ (Petzold, H.G. 2005ö)

In einer anderen Formulierung werden die zentralen Perspektiven der Integrativen Therapie benannt (Petzold, Sieper, Orth 2005, S. 7):

1. **Leibperspektive**
2. **Beziehungsperspektive**
3. **Entwicklungsperspektive in der Lebensspanne**
4. **Kontextperspektive**
5. **Motivationsperspektive**
6. **Störungs-/Problemperspektive**
7. **Ressourcenperspektive**
8. **Sinnperspektive**

Diese Grundlagen und Perspektiven bedienen sich zu ihrer Operationalisierung der Sprache, und die Handhabung von Sprache ist selbst ein immer komplexer werdendes Problem. Fokussiert auf Ausbildungen zur Psychotherapie folgt daraus ein Spannungsfeld.

Einerseits: „*Therapeutische Verfahren – psychotherapeutische, leibtherapeutische, soziotherapeutische – entwickeln wie andere wissenschaftliche Disziplinen „Sprachspiele“ (Wittgenstein), Sondersprachen, Fachsprachen, einen “begrifflichen Apparat“, ein „konzeptuelles Rahmenwerk“ und verlassen die Welt der Alltagsgespräche, um eine Welt der fachlichen Diskurse aufzubauen. Das ist gut so,*

⁸ Übersichtliche Darstellungen u.a. in Orth, Petzold 2001, Schuch 2001 sowie Petzold 2005ö und Petzold, Sieper, Orth 2005.

denn nur mit differenzierten Fachsprachen lässt sich eine elaborierten Fachlichkeit aufbauen. Zu den Mühen des Begreifens kommen die Mühen des Begriffes.“ (ibid.)
Andererseits: „Fachsprachen, Fachkonzepte und -begriffe müssen immer, wenn wir es mit Nicht-Fachleuten, mit Menschen aus „Alltagswelten“ (die oft genug selbst Fachwelten sind: die des Technikers, Grafikers, Bankers) zu tun haben, – wie in der Therapie beständig der Fall – in alltagssprachliches Erklären und Erzählen rücktransformiert oder umtransformiert werden. In der Psychotherapie sind Konzepte und Begriffe, die einfachen Menschen nicht prägnant verständlich gemacht werden können, unbrauchbar, weil für die Menschen unsinnig. Der durchaus nicht immer einfache begrifflich-konzeptuelle Apparat der Integrativen Therapie ist in hohem Maße und mit einer sehr plastischen, sinnhaft-konkreten Qualität in Alltagssprachen zu transponieren und mit Alltagswissen zu konnektivieren, so daß seine Konzepte verständlich sind oder werden, faszinieren und überzeugen. Diese „Zupassungen“ müssen jeweils spezifisch für die Lebens- und Sozialwelten, für die Gesprächs- und Erzählkultur der AdressatInnen erfolgen.“ (ibid.)

Um den Ausgleich in diesem Spannungsfeld geht es hier. Wenn Menschen sich entschließen, eine Ausbildung für Psychotherapie zu machen, dann prüfen sie die Angebote. Vielleicht haben sie schon eine Therapie oder psychotherapeutische Selbsterfahrung gemacht, das beeinflusst dann natürlich die Wahl des Verfahrens⁹. Neben der persönlichen Erfahrung sollte aber doch auch die Beschreibung des Verfahrens sowie der Ausbildung eine Quelle der Entscheidung sein. Hier beginnt die Schwierigkeit. Wie erklärt man einem Ausbildungsinteressenten auf möglichst wenigen Seiten das Wesentliche eines Verfahrens so, dass er/sie das einigermaßen verstehen kann? Hier sind gleich zwei Probleme enthalten:

- a. Was ist das Wesentliche eines Verfahrens? Da gibt es oft schon intern ziemliche Diskussionen.
- b. Wie beschreibt man dieses Wesentliche so, dass es für einen (noch) Laien verständlich – und möglichst auch noch einladend – ist? Das ist für Österreich auch deshalb eine sehr relevante Frage, da die gesetzlich anerkannten Methoden (=Verfahren) im Propädeutikum, einem für alle Psychotherapieausbildungen vorgeschalteten allgemeinen Grundstudium, vorgestellt werden sollen. Diese

⁹ Der Begriff „Verfahren“ wird hier synonym mit dem im österreichischen Psychotherapie-Gesetz (BGBl.Nr. 361/1990 ST0151) verwendeten Begriff „Methode“ gebraucht. Auch der Begriff der psychotherapeutischen „Schule“ ist hier gleichbedeutend. Eine Begriffsdebatte wäre relativ fruchtlos, da keine Definitionsmacht besteht.

Präsentationen der verschiedenen anerkannten Methoden haben einen Einfluss auf die Wahl des Fachspezifikums, also der eigentlichen Psychotherapieausbildung.

Ist ein Interessent oder eine Ausbildungskandidatin noch wenig in die Gedankengänge des Integrativen Ansatzes eingearbeitet, dann stellt sich Frage: Welchen Einstieg empfehle ich ihm/ihr? Oder – wie es immer wieder gewünscht wird – wie erkläre ich ihm/ihr in Kürze das Wesentliche der Integrativen Therapie? Es geht hier um eine Antwort für diejenigen Interessierten, die nicht zunächst schon eine Erfahrung in einem therapeutischen oder Selbsterfahrungsprozess mitbringen, bei denen daher die Erklärung auf dem konkret Erlebten aufbauen kann. Viele Antworten darauf sind möglich und plausibel¹⁰.

Welcher Originaltext könnte als Einstiegslektüre für eine/n Interessent/in sinnvoll sein? Ich persönlich würde ihr/ihm die „**Vier Wege der Heilung und Förderung**“ empfehlen (Petzold 1988n, S. 173ff oder Rahm u.a. 1993, S. 328ff, ergänzt in Petzold, Sieper, Orth 2005, S. 45ff):

- „1. Bewusstseinsarbeit / Sinnfindung / emotionales Verstehen
2. Nachsozialisation / Bildung von Grundvertrauen / ‚Nachbeelterung‘
3. Erlebnisaktivierung / Persönlichkeitsentfaltung
4. Solidaritätserfahrung / Engagement“

Diese vier Wege ermöglichen eine große Breite des Handelns für alle Diagnosen und Problemfelder, für alle Settings der Therapie und für viele Neigungen in der Persönlichkeit der Therapeutin/des Therapeuten, bieten aber auch für gebildete Laien, wie es AusbildungskandidatInnen meist sind, eine Vielzahl von gedanklichen Anknüpfungsmöglichkeiten. Auch Petzold (2005s, S. 295) argumentiert selbst in diesem Sinne.

¹⁰ Hier die derzeit aktuelle Kurzfassung für die Integrative Therapie von Anton Leitner: *In der Integrativen Therapie, als moderne Form ganzheitlicher und differenzieller Behandlung, werden im Rahmen eines forschungsgegründeten Reflexions- und Handlungsmodells neben verbalem Austausch auch Ansätze nonverbaler Kommunikation sowie kreativer Methoden, Techniken und Medien eingesetzt. Das Ziel ist, Heilungs- und Entwicklungsprozesse in Gang zu setzen, Besserungen von seelischen Leidenszuständen zu erwirken sowie die Beseitigung von Krankheitssymptomen zu erreichen. Die Neuorganisation des Denkens, Erlebens und Verhaltens des Patienten wird mittels therapeutischen Kontakts und Beziehung unter Bearbeitung aktueller Lebensprobleme, sozialer Netzwerkwerksituationen sowie unbewusster Konflikte unter Einbeziehung neurowissenschaftlicher Erkenntnisse angestrebt.*

Erläuternd dazu würde ich darauf hinweisen, dass im Integrativen Ansatz grundsätzlich alle Aspekte, die für die Entwicklung des Menschen eine Rolle spielen, in den Blick genommen werden; dass hier ein prinzipiell weites und offenes Konzept von Krankheitsentwicklung und Gesundheitsförderung bzw. Heilung unter Einbeziehung individueller wie gesellschaftlicher Dynamiken vertreten wird. Vielleicht würde ich auch versuchen, den Begriff „biopsychosoziales Modell“ (Orth, Petzold 2000) zu erklären. Aber mit diesen Erläuterungen bin ich wiederum zwingend bei dem Problem der Vermittlung von Komplexität. Und um diese Frage der Vermittlung soll es im dritten Kapitel gehen.

2.4 Der Zusammenhang von Komplexität und Integration

„Die komplexe menschliche Wirklichkeit erfordert über die Lebensspanne hin beständiges Differenzieren, Vernetzen, Verbinden von Vielfalt, damit kreative Entwicklungen zu Neuem möglich werden. Im Integrieren sich selbst zu überschreiten, das macht das Wesen *transversaler Integrationsarbeit* aus.“

Hilarion G. Petzold

Es gibt keinen Zustand von Komplexität und keinen Zustand von Integration. Es handelt sich um Prozessbeschreibungen, um Bewegungen. Daher muss das dazu gehörende Eigenschaftswort auch „integrativ“ heißen (auch „integrierend“ wäre sinngemäß möglich) und nicht „integriert“, und daher kann es auch eine „integrierte Psychotherapie“, wie sie Barolin vorschlägt (Barolin 2006), in diesem Sinne nicht geben, das ist für die österreichische Entwicklung anzumerken.

Im Integrativen Ansatz baut diese Sichtweise auf dem heraklitischen Denken und seiner Weiterentwicklung bei Hegel auf (Petzold, H.G. 1991a, S. 413ff). In der Evolution des Lebens im allgemeinen wie in der Entwicklung des einzelnen Menschen ist tendenziell die Bewegung zur Komplexitätserweiterung angelegt (Hüther 2001). Beim einzelnen Menschen sprechen wir vom Leibsubjekt in Kontext und Kontinuum. Dieses ist „*entwicklungsbezogen-relational* und *polylogisch*“ (Petzold 2002, S.430). Die Ergänzungsbewegung zur Komplexitätserweiterung ist aber nicht

eine Komplexitätsreduktion im Sinne eines plumpen Gegenteils oder einer oft naiven Sicht von Abrunden oder „Gestalt Schließen“, sondern die Bewegung in Richtung einer Integration in das Bestehende, das dadurch zugleich etwas Neues wird. Das gelingt mit Hilfe von „Integratoren“, (kern)konzeptiven Orientierungen und den dazu gehörenden Referenzautoren (Sieper 2006, S. 54f). In diesem Sinne könnte man die Formel „*there is no end to integration ... and no end to creation*“ verstehen; „creation“ wäre hier dann ein Synonym für Komplexitätserweiterung. Schließlich wird Komplexitätserweiterung niemals rein quantitativ verstanden, sondern immer auch im Sinne „transversaler Überschreitung“, als „Metamorphose“, als „Emergenz“ (Petzold, H.G. 2005ö).

Der nächste Abschnitt stellt sich der Frage, was eine solche Sichtweise für das Lernen bedeutet.

3. Didaktik

*„Lernen ist die Entdeckung,
dass etwas möglich ist.“
(Fritz Perls 1976, S. 148)*

3.1 Der Begriff des Lernens und des „Komplexen Lernens“

*„Im menschlichen Leben geht es um
Lernen und Verhalten, Verhalten und Lernen.
Worum sonst?“
(H.G. Petzold)*

In der Psychotherapie, der Beratung und der Supervision erleben sich viele, wohl die meisten Menschen in einer Welt, die ganz anders ist als etwa die der Schule. Vielleicht ist auch das ein Grund, warum in diesen „Formaten“ so selten von Lernen die Rede ist. Ein anderer Grund liegt wohl darin, dass der Begriff Lernen hier von der Verhaltenstherapie besetzt ist und viele andere „Verfahren“ nicht damit in Verbindung gebracht werden wollen. Diese Gründe können aber nicht ausreichen, um das Thema „Lernen“ zu vermeiden. Ein Verständnis von Lernen muss spätestens dann entwickelt werden, wenn es um Ausbildungen für Psychotherapie, Beratung oder Supervision (*van Kessel 1998*) geht.

Lernen wurde in der Integrativen Therapie von Anfang an nicht als lineares oder eindimensionales Geschehen betrachtet, wie es im heutigen Schulwesen leider noch immer mehrheitlich gesehen wird. Auf Psychotherapie bezogen hieß das: PatientInnen müssen „sich selbst zu einem *Projekt persönlichen Lernens* machen“ (*Petzold 1969c, S. 19*) Daraus folgte wenige Jahre später: „Die Ausbildung von PsychotherapeutInnen muss ein *Lernen auf allen Ebenen* ermöglichen, der Ebene intellektueller Fähigkeiten/Kompetenzen, emotionaler Differenziertheit, der Willensqualitäten, der interaktiven/kommunikativen Performanz, der Fertigkeiten. Die gesamte Person muss in die Prozesse des Lernens einbezogen werden, sie muss ‚sich selbst zum Projekt‘ machen in der Bewältigung und Gestaltung von Weltkomplexität.“ (*Petzold, Sieper 1972b*)

Auf dieser Grundlage wurde der Begriff des komplexen Lernens entwickelt, in dem verschiedene Beiträge zusammengefloßen sind. Zunächst wurde der verhaltenstherapeutische Lernbegriff ergänzt durch die Konzepte von *Ruth Cohn* (TZI) und *George Brown* (confluent education) und schließlich entscheidend erweitert

durch die Leiborientierung (Einflüsse vor allem von *Merleau-Ponty* und *Bernstein*), was nicht nur dem Gedanken der „Ganzheitlichkeit“ mehr entsprach, sondern vor allem ermöglichte, dass von Anfang an alle Erkenntnisse der Neurobiologie gut integrierbar waren.

Einflüsse von *Vygotsky* und *Kurt Lewin* erweiterten den Ansatz um die Dimension des Kontextes: **„Lernen findet in intra- und intersystemischen Zusammenhängen statt, in KONTEXT/KONTINUUM ...** Aus der Dialektik des Person/Kontext/Kontinuumsbezugs entstehen ‚kollektive Kognitionen‘, deren Inhalte Erwachsene (...) verantwortlich weitergeben – was eine Theorie des Lernens als ‚Entwicklung in engagierter Sozialisation‘ begründet bzw. Entwicklung als *sozialisatorisches Lernen*.“ (*Sieper 2003, S. 193f.*)

Dabei geht es nicht nur um quantitative Erweiterung, sondern Lernen ist mit „Mobilisierungen, teilweise Labilisierungen von Mustern verbunden (*Lewin: unfreeze, change, refreeze*), in denen sich diese Muster/Schemata/Strukturen verflüssigen, in Perturbationen geraten und so durch die Fluktualisierungen die Chance für Übergänge entsteht, in denen sie sich neu formieren oder ganz neue Muster entstehen. Erschrecken, Irritationen, Verwundern, Erstaunen sind Ausdruck solcher Perturbationen. So ist Lernen im Verlaufe der Evolution vonstatten gegangen, so geschieht Lernen noch heute.“ (*Petzold 1999r, zit. nach Sieper 2003, S. 201*)

Entscheidend für das Lernen von psychosozialen Tätigkeiten ist die Unterscheidung von „Kompetenz“ und „Performanz“ (ausführlich in *Petzold, Engemann, Zachert 2003*). Kompetenz ist für *Petzold* die „Gesamtheit der Fähigkeiten, die erforderlich sind, um bestimmte Ziele zu erreichen. ... Unter Performanz verstehen wir ‚alle jene Fähigkeiten‘, durch die Kompetenzen in sinnvolles, praktisches Handeln umgesetzt werden können. Performanzen, die nicht in Kompetenzen gegründet sind, stehen in der Gefahr, Chaos zu schaffen (etwa durch die Verwendung einer psychotherapeutischen Technik, ohne dass eine kompetente Einschätzung der Situation, des Krankheitsbildes, der psychischen Belastbarkeit des Patienten vorliegt). Kompetenzen ohne angemessene Performanz stehen in ähnlicher Weise in Gefahr, in Unangemessenheiten zu führen. (Das theoretische Wissen um Neuroseformen und Krankheitsbilder ohne eine geschulte Intuition und Fähigkeit, dieses Wissen zu kommunizieren oder in Interventionen umzuformen, vermag in gleicher Weise einen Patienten zu überlasten oder gar zu schädigen.) Gerade im therapeutischen Sektor wird der aufgezeigte Doppelaspekt von Kompetenz und Performanz zu einer Grundlage jeglichen Aus- und

Weiterbildungskonzepts verstanden werden müssen. Die Theorie im Sinne ‚rein akademischen‘ Wissens reicht nicht aus. Die Praxis ‚rein pragmatischen‘ Trainings bleibt unzureichend. Die Einheit von Theorie und Praxis ist bei allen ‚angewandten Humanwissenschaften‘ als Formen ‚angewandter Anthropologie und Gesellschaftstheorie‘ unabdingbar, denn es handelt sich um ‚sinngelitetes‘ Tun mit und zwischen Menschen.“ (Petzold 1988n, S. 586f.)

Performanz spiegelt also die „äußere Seite“ von Kompetenz wieder, sie bildet das Handeln, in dem Kompetenz sichtbar wird, und nur im wechselseitigen einander durchdringenden Miteinander geschieht nachhaltiges Lernen, wenn es um „professionelle Beziehungsarbeit“ geht. „Diese Verschränkung von Denken und Handeln, von Kompetenz und Performanz in komplexen zielorientierten Handlungseinheiten wird als **Metaperformanz** bezeichnet und führt zu komplexen Lernprozessen, zu Lernen über Lernen.“ (Petzold in: Sieper 2003, S. 227) Das geschieht intersubjektiv, denn komplexes Lernen „darf nicht nur auf der Ebene des individuellen Lernens betrachtet werden. Spiegelneuronen sind für ‚kollektive Lernprozesse‘ etwa der Kulturbildung in gleicher Weise bedeutsam, denn durch sie können Praxen, Routinen weitergegeben werden durch die ‚gemeinsam‘ abgestimmten Handlungen, durch die ‚Synchronisierung von **Performanzen** und **Metaperformanzen**‘.“ (ibidem) Zugleich machen die Spiegelneuronen und vielfältige neurobiologische Prozesse bewusst, dass Lernen ein **leiblicher Vorgang** ist, dass neuronale Speichersysteme zu einem umfassenden **Leibgedächtnis** (ibidem, S. 228) in einem **informierten Leib** (Petzold 2006) beitragen.

„Lernen erfolgt in Verstärkungsprozessen, wenn aufgrund des Selbsterlebens von Erfolg und Gelingen (geprägt von Wertungen aufgrund verinnerlichter Sozialisierungserfahrungen), sowie aktuell erlebter sozialer Anerkennung und Belohnung es zu erhöhter Dopaminausschüttung kommt. Diese „Transmitterbelohnung“ ist besonders intensiv, wenn ein Unterschied zwischen erwarteter und eingetretener Belohnung festgestellt wird, was die Verschränkung kontextueller und intracerebraler Prozesse eindrucksvoll aufzeigt. ... Komplexes Lernen durch Evidenz Erfahrungen gründet in der Synergie von körperlich-performatorischem Erleben, emotionaler Erfahrung und rationaler Einsicht in zwischenmenschlicher Bezogenheit.“ (Petzold, Engemann, Zachert 2003)

Auf solchen konzeptiven Grundlagen kann eine Didaktik für Psychotherapieausbildungen aufbauen.

3.2 Didaktik im allgemeinen

Im Internet finden sich u.a. folgende Kurzdefinitionen von „Didaktik“ (3.1.2006):

- Didaktik im engeren Sinn beschäftigt sich mit der Theorie des Unterrichts, in einem weiteren Sinne mit der Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens.
<http://de.wikipedia.org/wiki/Didaktik>
- Wissenschaft vom Lehren und Lernen, einschließlich der Bedingungen, die den Lehr- und Lernprozess und seine Wirkungen beeinflussen. Pragmatische Definition (nach H. Siebert): Die Lehre von der Organisation von Lehr-Lernprozessen durch die Auswahl von Zielen, Inhalten und Arbeitsformen. Sie ist damit Grundlage für die Professionalität aller Lehrenden, auch wenn in der Erwachsenenbildung und in den Hochschulen die Auffassung weit verbreitet ist, dass es vorrangig auf die Fachkompetenz der Lehrenden ankomme. Diese begrenzte Sichtweise widerspricht auch den EU-Bildungszielen für lebenslanges Lernen. Es erfordert Lernkompetenz, die durch die Vermittlung von Fach- und Methodenkompetenz entwickelt und gefördert werden muss.
www.olev.de/c.htm

Schaut man genauer in die Detailbeschreibungen, dann wird deutlich, dass die ursprüngliche Bedeutung von DIDAKTIK, die sich auf das WAS beim Lernen konzentrierte, während die METHODIK für das WIE des Lehrens und Lernens zuständig war, sich verändert hat. Heute wird in der Didaktik das WAS und das WIE gemeinsam betrachtet und konzipiert.

Hinter den meisten eher lakonischen Beschreibungen verbergen sich allerdings wesentliche metatheoretische Grundannahmen aus der Anthropologie, der Erkenntnistheorie und der Persönlichkeitstheorie. Daher wird heute auch deutlich unterschieden zwischen verschiedenen Konzepten, die auf verschiedenen Grundannahmen aufbauen (nach <http://de.wikipedia.org/wiki/Didaktik> am 14.4.06):

„A. Konstruktivistische Didaktik

Als Grundannahme gilt der Befund, dass im Prozess der Wahrnehmung keine Realität abgebildet, sondern vielmehr eine relative und subjektive Wirklichkeit

geschaffen (konstruiert) wird. Eine konstruktivistisch orientierte Didaktik geht in diesem Sinne von folgenden Annahmen voraus: "Wissen kann nie als solches von einer Person zur anderen übermittelt werden. (...). Die einzige Art und Weise, in der ein Organismus Wissen erwerben kann, (besteht darin), es selbst aufzubauen oder für sich selbst zu konstruieren.(...) Die Tätigkeit des Lehrens (sollte) als ein Versuch angesehen werden (...), die Umwelt eines Schülers so zu verändern, dass dieser möglichst jene kognitiven Strukturen aufbaut, die der Lehrer vermitteln möchte" (Ernst von Glasersfeld: *Wissen, Sprache und Wirklichkeit*. 1987, 133). Im Gegensatz zu gängigen 'Eintrichterungstheorien' wird eine KD das Lernen als einen Prozess der Selbstorganisation von Wissen verstehen, das sich auf der Basis der Wirklichkeits- und Sinnkonstruktion jedes einzelnen Lernerindividuums vollzieht und damit relativ individuell und unvorhersagbar ist. Als Lehrer sollte man möglichst reichhaltige, multimodale, interessante und kommunikationsorientierte Umgebungen schaffen, welche die subjektiven Erfahrungsbereiche ansprechen und gleichzeitig neue 'Rätsel' beinhalten, die pragmatisch, interaktiv und kreativ zur Selbstorientierung einladen. Kooperation, Kommunikation und Interaktion dienen der Problemdefinition und Problemlösung, wobei der Bedeutungsaushandlung eine große Rolle zukommt.

B. Kommunikative Didaktik

Ältere kommunikative Didaktik: Die Vertreter dieser Didaktik reagieren auf die in der kognitiven Didaktik vorherrschende Fixierung auf den Lerngegenstand und betrachten Unterricht als ein kommunikatives Geschehen. Sie lenken den Blick auf das Beziehungsgeschehen in der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden. Auch wie miteinander kommuniziert wird, beeinflusst das Lernen. Aus diesem Grund betont die kommunikative Didaktik besonders die Gestaltung der Beziehungsebene. Inhaltliche Bezüge: Kommunikationstheorie von Paul Watzlawick, Theorie des kommunikativen Handelns von Jürgen Habermas.

Neuere kommunikative Didaktik: Im Zuge der Lernerorientierung wird der Blick auf die Schülerinteraktionen gerichtet. Der Lehr/Lernprozess wird nicht mehr als Vermittlung von Wissen durch eine Wissensquelle (Lehrer) an die Gruppe gesehen, sondern als gemeinsame Konstruktion von Wissen. Hier spielen die Lernergruppe und ihre Interaktionen eine zentrale Rolle. Zur kollektiven Konstruktion von Wissen gehört, dass die Lerner die Fähigkeit erwerben, miteinander intensiv und sachbezogen zu kommunizieren (vgl. Kollektive Intelligenz). Dies geschieht im Rahmen offener Unterrichtsmethoden. Diese Entwicklung steht am Anfang, denn

durch die Verbreitung des Internets werden immer höhere Ansprüche an die kommunikative Kompetenz der Menschen gestellt. Die Aufgabe von Schulen und Universitäten wird sein, Schüler und Studenten auf diese neuen Herausforderungen adäquat vorzubereiten.“

Die konstruktivistische Sichtweise von Didaktik wird vorwiegend in den Ausbildungen zur systemischen Beratung und Therapie vertreten.

Die kommunikative Didaktik ist in beiden hier beschriebenen Formen für die meisten Ausbildungen zu Beratungsberufen relevant. So hat schon das TZI-Modell von *Ruth Cohn (1981)* hier viel beigetragen. Dieses Verständnis wird in den Grundkonzepten des Integrativen Ansatzes durch das „Ko-respondenz-Modell“ (*Petzold 1993a, S. 19ff*) vertieft, in dem – auch in Abgrenzung zum radikalen Konstruktivismus – dargestellt wird, wie Wissen sich intersubjektiv und ko-kreativ entwickelt. Theoretisch hebt das Ko-respondenz-Modell die Trennung der beiden hier unterschiedenen Formen kommunikativer Didaktik auf und geht darüber hinaus, praxeologisch ist die Unterscheidung aber durchaus von Bedeutung. Waren früher Therapieausbildungen in hohem Maße – wenn nicht ausschließlich - von der Meister-Schüler-Beziehung geprägt, so gewinnt in den letzten Jahren das Konzept des „selbstorganisierten Lernens“ (SOL) im Sinne der „*neueren kommunikativen Didaktik*“ eine ergänzende Bedeutung (siehe auch den Abschnitt 6.4). Kurz gefasst kann man sagen, selbstorganisiertes Lernen ist eine Lernform, bei der der/die Lernende die wesentlichen Entscheidungen, ob, was, wann, wie und woraufhin er/sie lernt, gravierend und folgenreich beeinflussen kann. Das ist eine zeitgemäße Sichtweise, wenn sie als ergänzendes Element gesehen wird.

3.3 Didaktik in der Erwachsenenbildung

Ausbildungen für Beratung, Supervision und Psychotherapie sind Ausbildungen für Erwachsene. Das Lernen von Erwachsenen unterscheidet sich vom Lernen von Kindern und Jugendlichen ganz wesentlich, besonders dann, wenn es auf Lebenserfahrung im weitesten Sinne aufbaut. Damit sind nicht nur die neurobiologischen Unterschiede gemeint, wie sie von der Hirnforschung schrittweise herausgearbeitet werden (*Hüther 2001, Spitzer 2002*). Erwachsene sind – speziell bei den Themen, um die es hier geht – nicht an einem imaginären Nullpunkt, sondern bringen eine Fülle von Erfahrungen mit, wie zwischenmenschliche Hilfe bei

psychosozialen Problemen versucht werden kann, wie sie gelingen und wie sie misslingen kann. Lernen unter diesen Voraussetzungen heißt also keineswegs nur „Neues“ lernen, sondern auch „Bestätigung finden“, „sich verwirren lassen“, „sich korrigieren lassen“. Es muss auf dem Hintergrund eines „*life span development approach*“ (Petzold 1992a, S. 538) gesehen werden, bei dem das *Entwicklungsparadigma* mit dem *Sozialisationsparadigma* verbunden wird (Petzold, Sieper, Orth 2005). Vieles „Neue“ in diesen Ausbildungen ist nur verständlich auf dem Hintergrund einer reichen Lebenserfahrung; aus diesem Grund wird hier ein Zulassungsalter von 24 Jahren (bei Supervision von 27 Jahren) angesetzt, das es sonst bei keinen anderen vergleichbaren Berufsausbildungen gibt (vielen KollegInnen – so auch mir – scheint auch dieses Mindestalter noch zu niedrig angesetzt¹¹). „Die Ausbildung von PsychotherapeutInnen, SozialtherapeutInnen und Supervisorinnen als Maßnahme der *persönlichen* und *beruflichen* ‚Erwachsenensozialisation‘ und ‚Entwicklung im Erwachsenenalter‘ ist – wie übrigens jede mittel- und langfristige Psychotherapie auch – ein begleitetes, ja aktiv formendes Entwicklungs- und Sozialisationsgeschehen durch *wechselseitige* Einflüsse in *gendersensitiven*, interpersonalen Prozessen.“ (Petzold, Sieper, Orth 2005, S. 19) Diese Art des Lernens „versucht, kognitive, emotionale, somatomotorische und soziale Lernprozesse und –ziele im lebensweltlichen Kontext/Kontinuum zu verbinden, integriert also rationale Einsicht, emotionale Berührtheit, leiblich konkretes Erleben und soziale Interaktion zu ‚persönlich bedeutsamem Lernen‘ als Erfahrungen von ‚vitaler Evidenz‘.“ (Hilarion Petzold in: Sieper 1993, S. 359)

Lange Zeit war es modern, solche Sichtweisen als „ganzheitlich“ zu bezeichnen. Als Gegenbewegung gegen ein sehr reduktionistisches Lernverständnis, das auch heute im Zeitalter von PISA noch immer vorherrschend ist, ist der Begriff der Ganzheitlichkeit verführerisch, allerdings musste sich das im Laufe der Zeit als „epistemologischer Irrtum“ erweisen. Was Petzold in seinem Beitrag „Gestalt und Rhizom“ (1989a, auch in 1991a, S. 397ff) schon vor vielen Jahren als fragwürdig und ideologiefällig beschrieb, wird jetzt auch unter Systemikern wie Duss-von Werth (2006, S. 9) deutlich: „*Im Versuch, sozusagen mit einem Facettenauge von 360 Grad alles auf einmal zu Gesicht zu kriegen und eine umfassende Theorie zur*

¹¹ Eine Akademisierung der Psychotherapie-Ausbildung, wie sie derzeit von der Sigmund-Freud-Universität in Wien angestrebt wird – was prinzipiell zu begrüßen ist –, unterminiert dieses Mindestalter, wenn Jugendliche nach der Matura direkt in ein Studium der Psychotherapiewissenschaft einsteigen können, welches dann später weitgehend als Psychotherapie-Ausbildung anerkannt werden soll.

strategischen Grundlage des Handelns in der Wissenschaft und ihren Aktionsbereichen zu machen, haben sie (gemeint sind die Systemiker, RR) sich den Mund zu voll genommen. Das ‚holon‘ lässt sich nicht wie ein Apfel in die Hand nehmen und auf einmal rundum erfassen. ... Das Ganze übersteigt immer das sichtbare Fragment, welches innerhalb des Ganzen bleibt und überstiegen wird.“

So wichtig es bleibt, das Lernen – auch auf universitärer Ebene (!) – in vielfältiger, auch sinnlicher und sozialer Weise zu gestalten, so scheint es gerade deshalb sinnvoll, auf den unglücklichen Begriff des „ganzheitlichen Lernens“ (Fatzer 1987)¹² zu verzichten.

3.4 Didaktik in Ausbildungen für Beratungsberufe

Zunächst ist hier nochmals festzustellen, dass es eine ausformulierte Didaktik in Beratungs- und Therapieausbildungen kaum gibt, mit Ausnahme von Jaeggi, Gödde, Hegener, Möller 2003. Sie ist sonst nur teilweise dort erkennbar und ablesbar, wo es ausführliche Curricula gibt. Und hier finden sich erstaunliche Unterschiede in Bezug auf Klarheit und Ausführlichkeit. Die Ausbildungen im Rahmen des Integrativen Ansatzes bilden hier eine Ausnahme (vgl. Petzold, Sieper 1993, S. 443-677 sowie www.donau-uni.ac.at/psymed/it). Das in Österreich derzeit sonst noch am ausführlichsten und didaktisch aussagekräftig gestaltete Curriculum ist das des ÖGWG (Klientenzentrierte Psychotherapie), das in Kooperation mit der Donau-Universität Krems, Department für Psychosoziale Medizin und Psychotherapie, angeboten wird. Hier kann von relativer Vergleichbarkeit gesprochen werden.

Allerdings beziehen sich alle diese curricularen Darstellungen vor allem auf die Fragen nach dem WAS, also nach den Zielen und Inhalten. Die Fragen nach dem WIE des Lernens bleiben überwiegend offen oder nur für Insider verständlich. Das ist ein Mangel, denn AusbildungsinteressentInnen wollen heutzutage oft bei Aufnahmegesprächen wissen, „wie denn das genau abläuft.“ Und diese Frage ist speziell dann, wenn es um persönlichkeitsbildende Prozesse geht, durchaus legitim¹³.

¹² Obwohl Gerhard Fatzer sein Buch so nennt, wird dort an keiner einzigen Stelle der Begriff selbst erklärt.

¹³ Man könnte einwenden, die meisten AusbildungskandidatInnen haben vor ihrer Entscheidung für die jeweilige Ausbildung schon Erfahrungen mit der Vorgehensweise in diesem Verfahren gemacht.

Es ist nur in wenigen Psychotherapieausbildungen so wie in der Integrativen Therapie (Petzold, Orth 1996) üblich, Lehrende einer speziellen Ausbildung, die vorrangig eine zur Didaktik von Psychotherapie sein müsste, zu unterziehen. Ausbildungen für Beratungstätigkeiten sind in besonderer Weise von Mythen, Ideologien und speziellen Machtstrukturen (Petzold, Orth 1999) durchsetzt, sollten daher immer auch ein Ort kritischer Reflexion sein.

Analog zu den österreichischen Schulunterrichtsgesetzen kann man unterscheiden zwischen allgemeinen didaktischen Grundsätzen und spezifischen Angaben zu einzelnen Fächern/Ausbildungselementen.

Jaeggi, Gödde, Hegener, Möller formulieren allgemeine didaktische Grundsätze (2003, S. 18ff) in Form von 7 Thesen:

„1. These: Lehre kann dann gelingen, wenn es den DozentInnen gelingt, die AusbildungskandidatInnen möglichst umfassend zu erreichen, d.h. ihr Denken, Fühlen und Handeln zu berücksichtigen. ...

2. These: Lehre kann dann gelingen, wenn man die Richtung des Unterrichts vom Erleben zum Verstehen einschlägt. ...

3. These: Lehre kann dann gelingen, wenn die Ressourcen der TeilnehmerInnen aktiviert werden. ...

4. These: Lehre kann dann gelingen, wenn man die Person der AusbildungskandidatInnen nicht heraushält. ...

5. These: Lehre kann gelingen, wenn man die Möglichkeiten des gruppalen Settings nutzt. ...

6. These: Lehre kann gelingen, wenn Ausbildung auch übende Teile enthält. ...

7. These: Lehre kann gelingen, wenn wir im Kontakt zu den TeilnehmerInnen bleiben. ...

Diese Auflistung zeigt, wie innovativ in einer (universitätsgeprägten) Psychotherapieausbildung Standards gesehen werden, die seit 30 Jahren in der außeruniversitären Erwachsenenbildung längst üblich sind. TZI (Ruth Cohn 1981), Gestaltpädagogik (Petzold, Brown 1977, Bürmann 1992, Burow 1993), Kolb (1971, zit. nach Fatzer 1987), personenzentrierte Ansätze (Rogers 1984) und viele andere (u.a. Rabenstein, Reichel, Thanhoffer 1985, Neub. 1995) oft als ganzheitlich bezeichnete Konzepte haben das Lernen in außeruniversitären Einrichtungen

Das reicht aber nicht, denn eine Ausbildung ist eben keine Therapie und keine reine

nachhaltig beeinflusst, Überlegungen wie die oben zitierten Thesen werden dort als selbstverständlich betrachtet.

Als weiterer Beleg seien hier noch die 10 Prinzipien des Lernens von Carl Rogers angeführt:

Carl Rogers' 10 Prinzipien des Lernens

Ins Deutsche übertragen von Ralph Gehrke: <http://de.groups.yahoo.com/group/lernen/files/> (02-09-10)

1. Menschen haben ein natürliches Lernpotential.
2. Lernen von Bedeutung findet statt, wenn der Schüler glaubt, dass der Lernstoff wichtig für ihn und seine Interessen ist.
3. Lernen, das eine Veränderung der eigenen Anordnung der Selbstwahrnehmung beinhaltet, ist bedrohlich und ruft meistens Widerstand hervor.
4. Die Lernprozesse, die für das Selbst bedrohlich sind, werden leichter wahrgenommen und aufgenommen, wenn äußere Bedrohungen minimal sind.
5. Wenn die Bedrohung des Selbst gering ist, kann Erfahrung detailliert stattfinden und der Lernvorgang kann weitergehen.
6. Viel Lernen von Bedeutung findet durch Handeln statt.
7. Lernen ist leichter, wenn der Schüler Verantwortung für den Lernprozeß übernimmt.
8. Selbsttätiges Lernen, das die ganze Persönlichkeit des Lerners - sowohl Gefühle als auch Intellekt - einbezieht, ist am längsten anhaltend und am allumfassendsten.
9. Unabhängigkeit, Kreativität und Selbstvertrauen sind einfacher, wenn Selbstkritik und Selbsteinschätzung von größerer Wichtigkeit sind als die Bewertung durch andere.
10. Das gesellschaftlich nützlichste Lernen in der heutigen Welt ist lernen zu lernen, ständig offen zu sein für Erfahrungen und den Veränderungsprozeß in die eigene Persönlichkeit aufzunehmen.

Die meisten solcher Überlegungen sind heute in außerschulischen und außeruniversitären Ausbildungen für Beratungsberufe Standard, wenn auch nicht immer ausformuliert und durchgängig konzipiert. Darüber hinaus werden sie heute von der Gehirnforschung ausdrücklich bestätigt (*u.a. Hüther 2001, Spitzer 2002, Grawe 2004, S. 436ff, Schiffer, Schiffer 2006*).

Gemeinsam sind fast allen Ausbildungen für Beratung, Psychotherapie oder Supervision die Gestaltung von vier zentralen Ausbildungselementen (*vgl. Reichel, R. 2005, S. 118ff*), die hier zunächst im Überblick vorgestellt werden:

Selbsterfahrung

Dazu gehört einerseits die reflektierte persönliche Weiterentwicklung auch im Sinne des Gewinnens von Lebenserfahrung, und andererseits die gezielte persönliche, auch biografische Reflexion wichtiger Lebensthemen, wie sie sich auch als Themen von KlientInnen zeigen können. Es geht darum, sich selbst möglichst gut kennen zu lernen (Näheres unter 4.1.).

Selbsterfahrungsgruppe (siehe Näheres bei 4.2 und 4.3).

Lernen im Gruppenprozess

Dazu gehört das Geschehen in der Ausbildungsgruppe, in dem – angeleitet von den LeiterInnen – teilweise auch „die Methode durch die Methode“ gelernt wird: Was in der Ausbildungsgruppe geschieht und wie dieses Geschehen gestaltet wird, muss auch beispielhaft verdeutlichen, was mit Psychotherapie, mit Beratung, mit Supervision hier gemeint ist. Im gemeinsamen Wachsen durch einen Gruppenprozess, zu dem auch Konflikte und Krisen gehören, im wechselseitigen Üben und Reflektieren, im gegenseitigen Stützen und Herausfordern und im sich Orientieren und Reiben an den AusbilderInnen findet eine „Sozialisation“ statt, ein Hineinwachsen in die BeraterInnen- oder TherapeutInnen-Rolle, das die Identifizierung mit dem Tätigkeitsfeld und dem Berufsbild fördert (Näheres unter 4.2.).

Lernen von Fachwissen

Dazu gehört die persönliche Auseinandersetzung mit Konzepten und Theorien in und außerhalb der Ausbildungsgruppe, das Verarbeiten von Büchern, Artikeln und Skripten sowie die Teilnahme an kritischen Diskussionen über die behandelten Themen. In seriösen Ausbildungen wird dieser Lernbereich auch schriftlich und/oder mündlich überprüft. Den beiden letztgenannten Bereichen dient auch die zusätzliche Arbeit in den Peergruppen, die als selbstorganisierte Kleingruppen in den meisten Ausbildungen zum Konzept gehören (Näheres unter 6.4).

Reflektierte Praxis

Ein planmäßiges Ausprobieren von professioneller Beratungstätigkeit mit begleiteter Reflexion durch KollegInnen, durch Praxisanleitung und durch Supervision ist schon während der Ausbildungszeit unverzichtbar für die Entwicklung von Beratungskompetenz und –performanz (= Beratungsfähigkeiten und –fertigkeiten). Dazu gehört auch das Experimentieren mit neuen Klientengruppen und Themenfeldern sowie die Möglichkeit, durch Fehler erfolgreich zu lernen. Interessant sind hier auch die Modelle der Co-Leitung in (stationären) Gruppentherapien oder in Gruppen- oder Team-Supervisionen oder auch das Modell der „Live-Supervision“ mit

„reflecting teams“, wie sie vor allem in systemischen Ausbildungen durchgeführt werden. Eine andere ergänzende Form sind „Co-Beratungen“, in denen zwei AnfängerInnen gemeinsam am Werk sind, und einander nachher Feedback geben. Der Begriff „AnfängerInnen“ ist hier nur zeitlich zu verstehen. Umfassende Studien zur Wirksamkeit von Psychotherapie sind zu dem teilweise überraschenden Ergebnis gekommen, dass gerade PsychotherapeutInnen in Ausbildung unter Supervision (i.A.u.S.) besonders gute Wirkungen erzielen, zum Teil bessere als ihre erfahreneren KollegInnen. *Leitner, Märtens, Höfner, Petzold (2007)* stellen das bei ÄrztInnen in Weiterbildung für „Psychotherapeutische Medizin – Psy III“ fest und verweisen auf ganz ähnliche Ergebnisse in mehreren weiteren internationalen Studien.

Der Stellenwert von reflektierter Praxis ist ganz allgemein höher einzuschätzen als bisher üblicherweise angenommen wurde, wie die Ergebnisse der umfangreichen Studie von *Orlinsky, Rønnestad (2005)* belegen. Die Ergebnisse sind für eine seriöse Ausbildungsplanung höchst relevant, daher hier ein Ausschnitt ihrer Zusammenfassung im Wortlaut: *„The most important signification for training is to ensure, as far as possible, that novice and apprentice therapists experience Healing Involvement in their initial work with patients, and that Stressful Involvements be kept to a minimum. Beginners are especially vulnerable to the demoralizing impact of a Distressing Practicw, and may sustain personal harm as well as fail to help their patients.“* (*Rønnestad, Orlinsky 2005, S. 22*) *“What these figures demonstrate dramatically is the relative vulnerability of novice therapists, and their need for effective supervision guidance and support.“* (*ibidem, S. 21*)

Äußerst verschieden sind die quantitativen Verhältnisse dieser vier Elemente zueinander in den verschiedenen Verfahren und Schulen. Manche sehen in der Selbsterfahrung das Wesentliche und Entscheidende, weitere Veranstaltungen sind dort eher als Ergänzung zu verstehen; in anderen Ausbildungen ist die Themenzentriertheit deutlich im Vordergrund; alle Verhältnisvarianten sind der psychosozialen Ausbildungslandschaft zu finden, müssten aber auf jeden Fall auf dem Hintergrund der zuletzt genannten Ergebnisse überdacht und ggf. verändert werden.

Die inhaltliche und methodische Ausformung dieser Ausbildungselemente braucht einen formal sicheren und korrekten Rahmen. Es war nicht immer üblich, dass es bei

Ausbildungen in der Beratungslandschaft klare Ausbildungsverträge zwischen dem Träger und den TeilnehmerInnen gibt. Heute ist so etwas Standard und ein Instrument der Qualitätssicherung (Näheres unter 6.1 sowie im Anhang).

3.5 Didaktik für welche Ziele?

Bevor ich mich genauer auf die didaktischen Komplexitäten in der Ausbildung für Beratungsberufe einlasse, scheint mir noch ein kurzer Abstecher in das Gebiet erforderlich, um das sich die Didaktik in früheren Jahrzehnten vor allem gekümmert hat: **Der Inhalt, die Ziele, also das WAS**. Natürlich könnte man sagen, das WAS sind die notwendigen Kompetenzen und Performanzen (Fähigkeiten und Fertigkeiten), die zur Ausübung der angestrebten professionellen Tätigkeit erforderlich sind. Daneben gibt es aber auch noch implizite Ziele, die für AusbilderInnen und TeilnehmerInnen mit solchen Ausbildungen verbunden sind. Es geht z.B. auch um die Sicherung und Weiterentwicklung von ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital im Sinne Bourdieus (*Schwingel 1995*). Es steht Ausbildungen im psychosozialen Feld gut an, auch diese impliziten Ziele bewusst zu machen und Aussagen von TeilnehmerInnen wie *„Ich mache diese Ausbildung in erster Linien für mich persönlich“* nicht einfach so stehen zu lassen. Für die sorgfältige Reflexion der impliziten Ziele auf persönlicher biografischer Ebene ist die Selbsterfahrung der angemessene Ort.

Darüber hinaus gibt es aber auch Makroziele, die bewusst oder unbewusst angestrebt werden. Bleiben sie unbewusst, dann sind sie entweder widersprüchlich oder intuitiv stimmig. Für professionelles Handeln wäre das wohl zu wenig. Allerdings sind die großen Ziele in den letzten Jahren schrittweise aus der Mode gekommen, speziell seit dem „Ende der großen Erzählungen“ (*Lyotard 2005*). Sie haben den Geruch von Weltverbesserung, von vegan und Friedensdemos, selbst schon in der Nähe des Klischees, wodurch sich Idealismus ad absurdum führt. Da genügt vielen dann das, was im österreichischen Psychotherapiegesetz formuliert ist (BGBl. 361 / 1990): *“Psychotherapie ist die nach einer allgemeinen und besonderen Ausbildung erlernte, umfassende, bewusste und geplante Behandlung von psychosozial oder auch psychosomatisch bedingten Verhaltensstörungen und Leidenszuständen mit wissenschaftlich-psychotherapeutischen Methoden in einer Interaktion zwischen einem oder mehreren Behandelten und einem oder mehreren Psychotherapeuten mit dem Ziel, bestehende Symptome zu mildern oder zu beseitigen, gestörte*

Verhaltensweisen und Einstellungen zu ändern und die Reifung, Entwicklung und Gesundheit des Behandelten zu fördern.“

Aber das wird nicht reichen. Es werden immer TeilnehmerInnen kommen und – zu Recht – weiter fragen: „Und wozu machen wir das alles? Ist das ein Beruf wie jeder andere?“ Solche Fragen darf man nicht vorschnell abtun.

Gehen wir mal davon aus, was die Menschen im Alltag sich und einander als wünschenswert gönnen: „**Viel Glück und vor allem Gesundheit!**“ Es sind wohl diese zwei Dinge, die Menschen auch in der Psychotherapie suchen. Sind sie auch die Ziele der PsychotherapeutInnen? Bezüglich „Glück“ gibt es da widersprüchliche Ansichten; ich möchte mich hier deutlich auf die Seite derer stellen, die Glück für eine der professionellen Beratung und Behandlung nicht angemessene Zielvorstellung halten. Im Gegenteil: Das Versprechen von Erreichbarkeit einer (pseudoreligiösen) Vorstellung von umfassender „Stimmigkeit“ scheint mir ein Missbrauch professioneller Beziehungsarbeit zu sein.

Eine Brücke zwischen Glück und Gesundheit schlägt die berühmt-berüchtigte und abgekaute Gesundheitsdefinition der WHO, die leider immer noch für schlechte Argumentationen missbraucht wird. Generell besteht ja seit einigen Jahrzehnten die Gefahr, dass Gesundheit zu einer neuen Religion wird (*Lütz 2002*). Trotzdem gilt es, sich der Tatsache zu stellen, dass Psychotherapie und Beratung etwas mit dem Verfolgen von Werten zu tun hat und nicht nur etwas mit einer vordergründig verstandenen Gesundheit oder mit Problemlösung. Es geht sehr wohl auch um das, was in den „5 Säulen der Identität“ durch die Säule der Werte repräsentiert wird.

Vielleicht können wir vorschlagen, allen Tätigkeiten, die Menschen bei der Lösung oder Bewältigung psychosozialer Probleme helfen wollen, die (Mit)Arbeit an einer Grundhaltung zu unterlegen: Die Lebensbejahung, die **Biophilie**. Biophilie ist (nach <http://de.wikipedia.org> 26.1.2006) ein charakterologischer Grundbegriff in der Analytischen Sozialpsychologie von *Erich Fromm (1976, 1985)*, der die "Liebe zum Lebendigen" als Grundorientierung der Charakterstruktur eines Menschen meint. Gegensatz ist die Nekrophilie als "Liebe zum Toten", zum Leblosen und Mechanischen. Ein ähnliches Konzept aus ganz anderer wissenschaftlicher Sicht vertritt die Archäologin und Historikerin *Riane Eisler (1993)*, die diesen Gegensatz als den zwischen einer Kultur, die sich an der Faszination für die Entstehung des Lebens orientiert, und einer Kultur, die sich an der Faszination für das Ende des

Lebens orientiert, charakterisiert und das als eine Quelle für den historisch so wirksamen Antagonismus zwischen (patriarchaler) Herrschaft und Partnerschaft beschreibt.

Der Begriff Biophilie ist auch in der Soziobiologie geläufig. In seiner Biophilie-Hypothese hat Edward O. Wilson 1984 dargelegt, dass sich die Menschen aufgrund der ihnen angeborenen Biophilie zu anderen Lebewesen hingezogen fühlen und diesen Kontakt mit der Natur auch in einem ausreichenden Maße brauchen, um gesund zu bleiben, um den Sinn ihres Lebens zu finden und sich zu verwirklichen. Die aus diesem Ansatz resultierende Bioethik will im Sinne einer lebensbewahrenden und arterhaltenden Haltung die Biodiversität schützen. Ähnlich wird neuerdings in der Neurobiologie argumentiert (*Bauer 2006*), obwohl hier noch vieles in Entwicklung ist.

Auf Psychotherapie bezogen hat Petzold diese Grundüberlegungen in der neuesten (?) Version seiner „anthropologischen Grundformel“¹⁴ am Schluss sehr komplex, aber doch eindeutig zu Ausdruck gebracht (*Petzold, Steffan 1999, S. 15* – Hervorhebungen im Original). Dieser Text scheint mir für AusbildungsteilnehmerInnen unverzichtbar:

*"Der Mensch - als Mann und Frau - ist Leibsubjekt und Teil der Lebenswelt, ein Körper-Seele-Geist-Wesen, verschränkt mit dem sozialen und ökologischen Kontext/Kontinuum und fähig, darin und beeinflusst von ökonomischen Bedingungen, kollektiven Sinnmatrizen und den in ihnen wirkenden **Diskursen** durch **Ko-respondenz** mit relevanten Anderen ein personales Selbst mit emergierendem Ich und transversaler Identität auszubilden. Er steht über seine Lebensspanne hin in einem 'herakliteischen' Prozeß beständigen Wandels - verstanden als konnektivierende Differenzierung, Integration, Kreation, Überschreitung. Wenn dieser Prozeß gut verläuft, hat der Mensch die Chance, die Welt, die Anderen und sich selbst, d.h. seine sozialen Beziehungen und seine ökologische Bezogenheit, sein eigenes Wahrnehmen, Denken, Fühlen, Wollen, Handeln mit seinen bewußten und unbewußten Strebungen immer besser verstehen zu lernen, ohne für sich jemals ganz transparent zu werden. Er erhält durch zunehmende Exzentrizität und Sinnerfassungskapazität die Möglichkeit, sein Begehren und seine Interessen hinlänglich zu steuern, an Souveränität zu gewinnen und in den inter- und transkulturellen Strömungen im Meer realer und virtueller Weltkomplexität immer*

¹⁴ Zur Geschichte und Entwicklung der anthropologischen Grundformeln siehe *Petzold 2003e*.

besser zu navigieren. Er vermag dadurch persönlichen und gemeinschaftlichen Lebenssinn und vielfältiges Wissen zu erlangen, das er teilen und aus dem heraus er in die 'Sorge für sich selbst und für Andere' investieren kann, parrhesiastisch engagiert für die Gestaltung von freien, mit Anderen ausgehandelten vielfältigen Formen 'guten Lebens' und kokreativer Zukunftsentwürfe. Er vermag dieses Wissen aber auch zur Verwirklichung dominierender Macht bis hin zu Gewaltausübung und Destruktion von Mitmenschen oder Devolution von Mitwelt einzusetzen. Denn Menschen sind nicht einfach 'vom Wesen her' gut, sie können indes Gutes wollen und tun und sie vermögen - permanent Komplexität generierend und sich beständig selbst überschreitend - Schönes und Großartiges hervorbringen, ihre Hominität und Humanität zu entwickeln. Ob es ihnen gelingt, sich aus einer menschenfreundlichen Haltung und ökosophischem Bewußtsein heraus zu begrenzen, wird die Geschichte zeigen."

4. Komplexitäten in der Ausbildung für Beratung, Psychotherapie und Supervision

Im vorigen Abschnitt wurden die vier zentralen didaktischen Elemente vorgestellt, die in Ausbildungen für Beratungsberufe unverzichtbar sind: Selbsterfahrung, Ausbildungsgruppe, Theorielernen und reflektierte Praxis. Es ist aber zu wenig, dafür zu sorgen, dass diese Elemente - in ausreichendem Stundenmaß¹⁵ – angeboten und abverlangt werden. In diesen Elementen verbergen sich Komplexitäten und Widersprüchlichkeiten, die ständige Reflexion und Anpassung erfordern. Diese genauer darzustellen und zu diskutieren ist Ziel des hier folgenden Abschnitts. Auch hier folge ich dem Prinzip, zunächst allgemeine Überlegungen anzustellen und dann die aktuelle Position aus der Integrativen Therapie zu skizzieren. Grundsätzlich gilt hier: *„Psychotherapeutische Ausbildungscurricula und curricular strukturierte Weiterbildung von Psychotherapeuten, aber auch von Lehrtherapeuten, müssen darauf gerichtet sein, als ein ‚Gesamt von Maßnahmen‘ in sorgfältiger Abstimmung aller Lehrenden ‚konzentrierte‘ Zielsetzungen der Förderung von personaler, sozialer und professioneller Kompetenz und Performanz zu realisieren. Das macht eine permanente ‚Arbeit der Abstimmung‘ von Seiten des Lehrkörpers in theoretischer, klinischer, methodischer und didaktischer Hinsicht erforderlich.“* (Petzold, Orth, Sieper 1996, S. 14)

4.1 Selbsterfahrung als komplexer Lernprozess und paradoxes Ausbildungselement

„Der Wegcharakter des menschlichen Lebens führt zu einer Erfahrungsstruktur des Bewußtseins, in der Geschehnisse, Ereignisse, Widerfahrnisse auf dem Lebensweg zu Erzählungen, Geschichten, Narrativen verbunden werden. Sie bieten die Chance, Sinn zu generieren, mentale Landkarten zu erstellen, die Menschen in den Unüberschaubarkeiten moderner Lebenswelt Hilfen bieten, sicher navigieren können.“ (Petzold 1971)

¹⁵ Es ist im übrigen nicht Ziel dieser Arbeit, sich an der Diskussion über notwendige Stundenzahlen (etwa bei der Lehranalyse) zu beteiligen.

4.1.1 Allgemeine Überlegungen

Selbsterfahrung ist ein sich zunächst unbewusst entwickelnder Vorgang, der aus der menschlichen Fähigkeit der Reflexivität und dem Bewusstsein von Vorläufigkeit und Endlichkeit entsteht. Sie beginnt im Kindesalter z.B. beim Nachdenken über den Tod eines Tieres oder bei Gesprächen vor dem Einschlafen und erhält in der Jugend manchmal die Form des Tagebuchs. Sie wird durch bewältigte Lebenskrisen gefördert.

In der bewussten Gestaltung kann Selbsterfahrung verstanden werden als

*„Prozeß eines sich **bewußt** in Kontext und Kontinuum wahrnehmenden, erlebenden und im eigenen Handeln, etwa in kommunikativen Akten, erfahrenden **Leib-Selbst** und geschieht in der ganzen Komplexität und Transversalität des Lebens. Sie ist insgesamt als eine vielfältige, reflexive, diskursive und ggf. metareflectierte **Lebenserfahrung des Subjekts** in der Alltagswelt und in spezifischen **„sozialen Welten“** zu sehen - z.B. in klinischen Kontexten, Ausbildungssituationen usw.-, als **„produktive Realitätsverarbeitung“** in den Prozessen lebenslanger Sozialisation.“*
(Petzold, Steffan 1999, S.12)

Im Ausbildungskontext hat **professionelle Selbsterfahrung** drei pragmatische Aufgabenstellungen zu erfüllen:

- A. Sie dient der Persönlichkeitsentwicklung gemäß dem Menschenbild und der Persönlichkeitstheorie des jeweiligen Verfahrens. Bei manchen Verfahren hat dieser Bereich einen besonders hohen Stellenwert, besonders bei den psychoanalytischen und den humanistischen Verfahren. Auch für die Integrative Therapie hatte diese Funktion der Selbsterfahrung immer schon eine hohe Bedeutung (Frühmann, Petzold 1994, S.303ff, S. 331ff).
- B. Sie dient der Durchleuchtung und Reflexion aller für die Psychotherapie und Beratung relevanten Themen im Denken, Fühlen und Handeln des Ausbildungskandidaten. Es geht darum, sich selbst möglichst gut kennen zu lernen. Diese Funktion wird von allen Verfahren und Schulen ähnlich verstanden. Hier die Beschreibung eines Jungschen Lehranalytikers: *„Nur wer sich selbst gut kennt, kann zwischen ‚dein‘ und ‚mein‘, zwischen den Problemen des Patienten und den eigenen unterscheiden. Eine Analysandin brachte einen zu diesem Thema passenden Traum in die Kontrollanalysestunde: ‚Ich bin in Behandlung bei meiner Therapeutin.*

Während ich auf der Couch liege, packt meine Therapeutin ihre eigene Wäsche in meine Waschmaschine.' Die Selbsterfahrung in Beratungsberufen soll dazu dienen, dass der Berater/die Beraterin ‚nicht zu oft in fremden Waschmaschinen wäscht‘.“ (Skolek 1994, S. 138)

- C. In den Selbsterfahrungsprozessen während der Ausbildung werden die wichtigsten Methoden und Techniken des jeweiligen Verfahrens am eigenen Leibe erlebt. Methoden und Techniken, die Emotionen bei PatientInnen und KlientInnen evozieren oder mit ihnen arbeiten, müssen durch reflektiertes Eigenerleben in Erfahrungen verwandelt werden, wenn sie angemessen eingesetzt werden sollen. Selbsterfahrung dient also auch bereits der Förderung von Kompetenz und Performanz im jeweiligen Verfahren, denn schließlich sind Psychotherapie, Beratung oder Supervision auch eine Form von Selbsterfahrung – für die KlientInnen wie für die BeraterInnen. Dieser Aspekt wird später noch einmal diskutiert unter dem Motto „*Die Methode durch die Methode lehren*“.

Diese drei Funktionen stehen zum Teil im Widerspruch zueinander. Immer wieder muss ein/e Lehrtherapeut/in etwa darauf achten, dass nicht die Reflexion der Methode (Funktion C.) dazu benutzt wird, der emotionalen Involvierung (Funktion A. und B.) leichtfertig zu entkommen. Auf der anderen Seite finden wir auch „brave“ AusbildungsteilnehmerInnen, die eine erwünschte emotionale Betroffenheit und Tiefe präsentieren. Dieses Phänomen war in den 70er- bis 90er-Jahren häufiger zu beobachten und ist in den letzten Jahren zurückgegangen. Ob und inwieweit man daher in einer Ausbildungssituation von *Parrhesie, der aufrichtigen Auseinandersetzung mit anderen und sich Selbst*, die Petzold in vielen Texten beschwört, sprechen kann, ist die Frage. Das erinnert an die Grundforderung der rückhaltlosen Offenheit in der Psychoanalyse, die Petzold selbst wiederholt kritisiert. Er ist sich aber der immanenten Widersprüchlichkeit durchaus bewusst, wenn er fragt: „Wieviel offene Rede (Parrhesia), wieviel Emanzipationspotential ist in der *Verordnungs-Selbsterfahrung* möglich und wann entstehen Konflikte zu eben den Strukturen hin, deren Ausdruck sie ist und deren Bezug eine ganz bestimmte, gesetzlich geregelte ideologische Konzeption von Psychotherapie ist?“ (Petzold, Steffan 1999, S. 10)

Parrhesie in Ausbildungssituationen setzt jedenfalls die freimütige Darlegung der Machtverhältnisse zunächst von Seiten der Lehrenden und Leitenden voraus (vgl.

Heimannsberg 1996). Für die Psychoanalyse hat dies Horst Petri (zit. in Petzold, Orth 1999, S. 303f) geradezu unbarmherzig getan.

Die Widersprüchlichkeit zwischen einem therapeutischen Prozess einerseits und einem – curricularen – Lernprozess andererseits zeigt sich auch in der Begrifflichkeit. Speziell für die Einzel-Selbsterfahrung finden wir in Psychotherapie-Ausbildungen „immer noch gelegentlich den Ausdruck ‚Eigetherapie‘ oder ‚Lehrtherapie‘; dadurch wird die Sichtweise genährt, dass ein Ausbildungskandidat von vorneherein nicht gesund (genug) sei – eine ziemlich fragwürdige Ausgangslage, die vor allem die Machtposition der AusbilderInnen stärkt und aus heutiger Sicht überholt ist. Daher wird auch immer häufiger von ‚Einzelanalyse‘ oder ‚Lehranalyse‘ gesprochen, was den oben beschriebenen Zielen der Selbsterfahrung eher entspricht.“ (Reichel, R. 2005, S. 118)

Eine ganz neue Situation ergibt sich dadurch, dass Ausbildungen für Psychotherapie, Beratung und Supervision zunehmend an Universitäten durchgeführt werden. Das bedeutet, dass alle Ausbildungsveranstaltungen zu Lehrveranstaltungen im Sinne der Universität werden, was zu einem auch misstrauisch beobachteten Kulturwechsel führen wird. Das bedeutet auch, dass der Lernerfolg im Sinne des traditionellen Notensystems überprüfbar sein muss. Aber wie überprüft bzw. benotet man z.B. Selbsterfahrung? Dieses Problem wird derzeit noch pragmatisch gelöst, aber mittelfristig müssen wohl Adaptierungen gefunden werden, vielleicht gegenseitige.

Ein weiteres Problem stellt sich dadurch, dass eine so verstandene Selbsterfahrung nicht pauschal quantifiziert werden kann. Menschen, die sich in solche Ausbildungen begeben, haben höchst unterschiedliche Vorerfahrungen, einerseits in therapeutischen Settings, aber auch prinzipiell als Lebenserfahrungen. Dieselbe Sorgfalt, die bei der Überlegung bzgl. der Dauer einer Psychotherapie angebracht ist, wäre für die – flexible – Festsetzung der Dauer einer Lehranalyse anzulegen. Dass dies zu Problemen in der Marktsituation und in der Ausbildungsorganisation führen kann, ist absehbar, ändert aber nichts an der Angemessenheit eines solchen subjektiven Vorgehens.

4.1.2 Selbsterfahrung in der Integrativen Therapie

Neben diesen praxeologisch und schulenübergreifend zu verstehenden Überlegungen gibt es in der Integrativen Therapie eine Formulierung der Dimensionen von Selbsterfahrung, angelehnt an die „4 Wege der Heilung und Förderung“ (Petzold 1988n; Petzold, Sieper, Orth 2005, S. 45ff):

„Die vier genannten "Dimensionen" der *Selbsterfahrung*, 1. die *klinische*, 2. die *salutogenetische*, 3. die *personale* und 4. die *kulturelle* sind demnach unlösbar mit dem Verständnis von Psychotherapie in Theorie und Praxis (einschließlich der Ausbildung, Selbsterfahrung, Supervision) im Integrativen Ansatz verbunden: I. Instrument der *Krankenbehandlung* und *Problembewältigung* zu sein, II. Methode der Förderung von *Gesundheit* und *Wohlbefinden* zu sein, III. Instrument des *Selbstgewinns* und der *Persönlichkeitsentwicklung*, sowie IV. Instrument der *Gesellschaftskritik* und *Kulturarbeit* zu sein.“ (Petzold, Steffan 1999, S. 14)

Damit diese Dimensionen hinreichend erfasst werden können, braucht es Vorüberlegungen in mehrfacher Hinsicht:

- „das *Therapiekonzept* bzw. das Verständnis von Therapie, weil dieses den Hintergrund für die Reichweite und den Geltungsanspruch des Therapiekonzeptes und seines philosophischen Bezuges (z.B. in Anthropologie, Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie, Ethik) und seines psychologischen Referenzrahmens (z.B. tiefenpsychologischer, systemischer, behavioraler usw.) absteckt (Petzold 1998a, 44-50) sowie die *Inhalte der professionellen Selbsterfahrung* bereitstellt;
- der *Selbstbegriff*, womit *anthropologische* Problemstellungen in den Blick kommen, nämlich die nach der Verortung des Selbstkonzeptes im Menschenbild, weiterhin *persönlichkeitstheoretische* Modellvorstellungen, um den Selbstbegriff im Rahmen der für das Verfahren spezifischen Persönlichkeitstheorie (und damit auch Entwicklungstheorie, d.h. Entwicklung von gesundem und gestörtem Verhalten) darzulegen und damit Aussagen über das *Subjekt der Selbsterfahrung*, *seine Identität*, *seine Identitätsarbeit* zu gewinnen;
- der *Erfahrungsbegriff*, womit die *erkenntnistheoretischen* Grundlagen angesprochen sind (etwa kritischer Realismus, Phänomenologie, Hermeneutik, Strukturalismus, radikaler Konstruktivismus etc.), die Frage, wie Erfahrung

gewonnen wird und um welche Art der Erfahrung es geht, wie der *Prozess der Selbsterfahrung* gesehen wird;

- das *didaktische Konzept*, d.h. die *vermittlungstheoretischen* Modellvorstellungen, die erklären, wie persönliches, soziales und professionelles Lehren und Lernen als Vermittlung von *Kompetenzen* und *Performanzen* konzeptualisiert und unter Einbezug von Techniken, Medien, Modalitäten, Strategien etc. (Petzold 1993h) als *Methodik der Selbsterfahrung* umgesetzt wird (Petzold, Lemke, Rodriguez-Petzold 1995; Petzold, Orth, Sieper 1995);
- der *gesetzliche Rahmen*, weil der Psychotherapie in rechtsstaatliche Bezüge stellt. Es müssen deshalb die geltenden rechtlichen Bestimmungen (wo sie vorliegen) zur Ausübung von Psychotherapie, zur Ausbildung von Psychotherapeuten und darin zum *iuridischen Ort der Selbsterfahrung* (z.B. in der BRD in § 5 der "Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für Psychologische Therapeuten" vom 18.12.1998) dargelegt und reflektiert werden.“ (Petzold, Steffan 1999, S. 4)

Und an anderer Stelle zusammenfassend:

„Weil es in der Therapie darum geht, Menschen zu helfen, ‚sich selbst im Lebensganzen verstehen und kreativ verwirklichen zu lernen‘ (Petzold, Sieper, 1993, 93ff, 125ff; Sieper, Petzold 1993), ihr Leiden, ihre Krankheit, ihre Probleme, ihre Chancen verstehen zu lernen, ‚müssen Psychotherapeuten selbst in Prozesse des Verstehens eigener Geschichte und Gegenwart eintauchen [und natürlich auch in das Entwerfen eigener Zukunft s.c.] und in der Bearbeitung dieser Materialien erfahren, wie es ist, ‚in Beziehung‘ und durch Beziehung das eigene seelische Leben und Erleben zu gestalten, zu entwickeln, zu verändern sowie durch eigene Selbsterfahrung offen zu werden für neue Affordances (Gibson 1979) - *Handlungsmöglichkeiten des Leibes*‘ (Petzold, Orth, Sieper 1995, 13). In diesen Prozessen *persönlicher und professioneller Sozialisation* kommt es durch die reflexive/metareflexive und diskursive permanente Re-interpretation der eigenen Erfahrungen in intra- und interpersonalen Prozessen zu einem akkumulativen Lernen, zu *intentionalen*, systematisch erarbeiteten und zu *fungierend* entstehenden Erkenntnisprozessen als *Emergenzen* (vgl. zu diesem zentralen Konzept Petzold 1998a). Wir sprechen hier von der beständig wachsenden "*Sinnerfassungskapazität*" und "*performatorischen Exzellenz*" (z.B. in Methodik und Technologiehandhabung), auf die ein psychotherapeutisches Ausbildungssystem, das TherapeutInnen als

Personen und Professionals qualifizieren will, gerichtet sein sollte.“ *Petzold Steffan 1999, S. 27f)*

„Derart umfassenden Perspektiven wurden bislang mit Bezug auf die Rolle von *Selbsterfahrung* in Ausbildungsprozessen bei Therapieausbildungen in den verschiedenen Richtungen und Verfahren der Psychotherapie noch nicht eingenommen Es ist aber für die **Integrative Therapie** als psychotherapeutisches Verfahren, das auf dem Konzept der "Mehrperspektivität" in epistemologischer, therapietheoretischer und auch praxeologischer bzw. methodologischer Hinsicht gründet (...), unverzichtbar, die vorhandene *Komplexität* aufzuzeigen, zumal sie auch zentraler Gegenstand von *Selbsterfahrung*, so wie wir sie verstehen, und des gesamten Ausbildungskonzeptes ist. Da in verschiedenen europäischen Ländern (z.B. Deutschland, Italien, Niederlande, Österreich) die Psychotherapie und die Psychotherapieausbildung gesetzlich geregelt ist, ist damit ein Rahmen gegeben, in dem auch der Ort der *Selbsterfahrung* mehr oder weniger prägnant bestimmt wurde, nämlich so, wie er in der jeweiligen "**psychotherapeutischen Kultur**" des jeweiligen Landes, d.h. in den Ideologien der dort dominanten "professional communities" (...) repräsentiert war und politisch durchgesetzt werden konnte. Damit kann ausgesagt werden:

*Psychotherapie und Ausbildungen von PsychotherapeutInnen sind im hohen Maße **Kulturphänomene** mit den für sie kennzeichnenden **Macht- und Wahrheitsspielen** (Foucault 1998). Sie sind deshalb von *wissenschaftlicher* Fundierung, was theoretische Konsistenz oder Absicherung durch Forschung anbelangt, zumeist noch recht weit entfernt. Deshalb sollten sie immer auch *dekonstruierend* und *diskursanalytisch* auf die in ihnen wirkenden **Diskurse des Wissens, der Wahrheit, der Macht und der Selbstkonstitution** (Foucault 1998, 485ff, 498ff) betrachtet und reflektiert werden.“ (Petzold, Steffan 1999, S. 4f)*

Um das zu gewährleisten sind hohe Anforderungen an die LeiterInnen, denn „durch *Selbsterfahrung* wird in der Ausbildung von Integrativen Therapeuten und TherapeutInnen, Supervisoren und Supervisorinnen die *Verschränkung von Theorie, Methodik und Praxis* durch das Erleben von theoretisch und praktisch kompetenten, menschlich integren LehrtherapeutInnen und SupervisorInnen ermöglicht. Diese Theorie-Praxis-Verschränkung macht die Besonderheit der integrativen Methodik und Didaktik im ‚persönlich bedeutsamen Lernen‘ (Sieper, Petzold 1993, Bürmann 1991) aus.“ (Petzold, Sieper, Orth 2005, S. 26)

4.2 Gruppenprozesse als komplexes Lernfeld – die Sozialisation

4.2.1 Allgemeine Überlegungen

Die meisten in Österreich anerkannten Verfahren der Psychotherapie sowie alle anerkannten Ausbildungen für Beratung und Supervision verstehen den Prozess in der Ausbildungsgruppe als Herzstück¹⁶. Gruppen mit zwischen 12 und 20 TeilnehmerInnen treffen sich meist zwei bis drei Jahre lang immer wieder zu Wochenenden oder länger und entwickeln eine spezifische Geschichte, die oft das Bild der AbsolventInnen von ihrem Verfahren auf Jahre, wenn nicht für das gesamte Berufsleben, entscheidend prägt. Außerhalb der programmierten Arbeitszeit finden soziale Interaktionen statt, die oft zu langen Freundschaften, Partnerschaften oder auch Feindschaften führen. Hier werden heftige Diskussionen ebenso wie intensive Krisen miteinander geteilt. Gleichzeitig entwickelt sich eine gemeinsame Sprache, die mehr ist als eine Fachsprache. Sie befördert eigene und gemeinsame Identität. Gerade Gruppenprozesse sind dadurch gekennzeichnet, dass sie nur begrenzt programmierbar oder kontrollierbar sind. Sie sind „narrativ“. Man kann daher über den Begriff Lernprozess hinausgehen und von einer „**Sozialisation**“ sprechen. Und zum Wesen einer Sozialisation gehört, dass sie in ihrer Komplexität nicht vollständig erfassbar und schon gar nicht linear bzw. curricular beschreibbar ist. Um von einem Gruppenprozess als komplexem Lernfeld zu sprechen, muss dieser Prozess allerdings nicht nur zugelassen und teilweise induziert werden, sondern Phänomene wie Konkurrenz, Widerstand, Spiegelphänomene, Entwicklungsstadien etc. müssen auch angemessen reflektiert werden. Auch die Leitung muss im Spannungsfeld zwischen Widerstand (z.B. Übertragung, auch bei Idealisierung!) und Kritik thematisiert werden.

4.2.2 Die Ausbildungsgruppe in der Integrativen Therapie

¹⁶ Ausnahmen bilden die psychoanalytischen und individualpsychologischen Ausbildungen in Österreich, die keine Gruppenselbsterfahrung oder sonstigen geschlossenen Gruppenprozess verlangen. Manche von ihnen empfehlen ihn. In der „Berliner Akademie für Psychotherapie“ wird allerdings für tiefenpsychologisch fundierte Ausbildungen großer Wert auf das Gruppensetting gelegt (Jaeggi, Goedde, Hegener, Möller 2003, S. 20).

„Die *"Fortlaufende Selbsterfahrungs- und Weiterbildungsgruppe"*, die geschlossen und fraktioniert (fünf Wochenenden pro Jahr) über drei Jahre miteinander arbeitet, ist ein Kernelement der Ausbildung. Hier wird Integrative Gruppenpsychotherapie gelehrt und gelernt: in der Erfahrung, Analyse und Reflexion der Gruppendynamik dieser Gruppe, des eigenen Verhaltens in der Gruppe, im Durchleben eigentherapeutischer Prozesse in der Gruppe, im Erleben bzw. Miterleben gruppentherapeutischer Methoden, Techniken und Medien (psychodramatisches Rollenspiel, Behaviordrama, Gestaltmethoden, Arbeit mit Entspannung und Bewegung, Körpermethoden, Imaginationsverfahren, Arbeit mit *"kreativen Medien"* – dieser letztgenannte Zugang wurde im Integrativen Ansatz eingeführt und hier erstmals systematisch entwickelt (vgl. *Petzold 1965; Sieper 1971; Petzold, Orth 1990a*). All diese Techniken, Methoden und die mit ihm verbundenen Konzepte werden im "processing", d.h. in Prozessanalysen auch theoretisch aufgearbeitet und durch weiterführende Lektüre vertieft.“ (*Petzold, Steffan 1999, S. 35f*)¹⁷

Durch die Gehirnforschung und dort speziell durch die Entdeckung der Spiegelneuronen wurde ein Phänomen nun auch naturwissenschaftlich erklärbar, das man **Synchronisierung** nennen kann und für Ausbildungsgruppen hohe Bedeutung hat. Synchronisierung findet statt z.B. „auf der *neuromotorischen* Ebene – eine Gruppe laufender, wandernder, spielender, arbeitender Menschen synchronisiert sich in ihren Handlungsabläufen; auf der *emotionalen* Ebene – eine Gruppe lachender, trauernder, zorniger Leute befindet sich aufgrund emotionaler Affektion, durch *coemoting*“ in einer gemeinsamen Stimmung bzw. Gefühlslage; auf der *volitiven* Ebene – eine Mannschaft in einem Spiel, einem Wettkampf *will* gewinnen und synchronisiert alle Willenskräfte, um dieses Ziel zu erreichen und das ist möglich, weil die Spiegelneuronen die Intentionalitäten der Einzelsubjekte erschließen (*Rizzolatti, Fogassi, Gallese 2000*); auf der *kognitiven* Ebene – Gruppen von Menschen bilden eine gemeinsame Weltsicht, gemeinsame Werte aus und kommen zu einer grundsätzlichen Übereinstimmung ihres Denkens.“ (*Petzold, in: Sieper 2003, S. 216f*)

Solche Synchronisierungen machen die Lernprozesse in einer Ausbildungsgruppe zugleich zu einem Sozialisationsprozess.

¹⁷ Früher wurden die Ausbildungsgruppen geleitet von einem Lehrtherapeutenpaar, das im dritten Jahr wechselte. Leider ist eine solche Besetzung in den letzten Jahren kaum mehr finanzierbar.

Zum Lernen im Gruppenprozess gehört auch das, was *Petzold, Steffan (1999, S. 13)* für die Psychotherapie ganz allgemein feststellen: „*Sie ist also immer auch als **transversale Kulturarbeit** zu sehen, die in all diesen Funktionen als **erkenntnisgerichtete Selbsterfahrung** und **veränderungsgerichtete Projektarbeit** in interdependenten Zusammenhängen und interaktiven Prozessen von individueller und gesellschaftlicher Wirklichkeit steht, Realitäten, welche vom Patienten und seinem sozialen Netzwerk gemeinsam mit dem Therapeuten (ggf. der Therapiegruppe) kokreativ bearbeitet und gestaltet werden können.*“

Der Begriff **kokreativ** hat für die Integrative Therapie einen besonderen Stellenwert, daher soll er hier auch genauer definiert werden:

*„**Kokreativität** ist ein Emergenzphänomen, das im Rahmen interaktiver und kommunikativer Prozesse durch die koreflexive und koemotive Verbindung vielfältiger Elemente (Informationen, Materialien, Ideen etc.), d.h. durch Konnektierung in und zwischen komplexen Systemen (personalen, gruppalen, organisationalen) entsteht und Komplexität reduziert. Durch die dabei emergierenden "Lösungen höherer Ordnung" kann neue Komplexität erschlossen und bewältigt werden und können in neuen Konfigurierungen von Information neue "Emergenzen aus Kokreation" entstehen, ganz wie es die Emergenzpotentiale des Systems ermöglichen.“ (Petzold 1990g, zit. nach Petzold, Steffan 1999, S.24)*

Ausbildung versteht Petzold generell auch als „... Emergenzphänomen, das aus der Gesamtheit der aktualisierten Wahrnehmungs-Verarbeitungs-Handlungsmuster (affordance-processing-effectivity patterns) eines sozioökologischen Systems in und mit seinem Kontext (field, environment) als wahrnehmbare und erfaßbare Qualität hervorgeht. Diese ist mit spezifischen, identitätsstiftenden Qualitätsmerkmalen ausgestattet, welche selbst wiederum auf die Prozesse der Selbstorganisation des Systems, sein Emergenzpotential und auf seine Interaktionen mit umliegenden Systemen im Feld zurückwirken.“ (Petzold, Steffan a.a.O.).

Diese Sichtweise birgt allerdings das Problem, wie so verstandene Prozesse in einer gesetzlich geregelten Ausbildung im Rahmen einer universitären Kultur in kontrollierbare und überprüfbare Lernprozesse gefasst oder jedenfalls mit ihnen kombiniert werden, denn Emergenz bedeutet grundsätzlich immer auch Unvorhersehbarkeit und daher auch Unkontrollierbarkeit. Vielleicht gelingt aber auch hier im Laufe der Zeit das, was im ursprünglichen Sinn mit „Integration“ gemeint ist: eine wechselseitige auf-einander-zu-Bewegung in gegenseitiger Wertschätzung.

Vielleicht kann durch die Implantierung der Psychotherapie an Universitäten auch ein kleiner Beitrag dafür geleistet werden, dass der Leistungsbegriff dort über messbare Ergebnisse hinaus erweitert wird.

Das bedeutet natürlich außerdem, dass die – unverzichtbaren - curricularen Darstellungen im Lehrgangskonzept einer solchen Ausbildung immer etwas unpassend nüchtern, ja leblos wirken, denn die gelebte Wirklichkeit solcher Prozesse ist natürlich immer auch überraschend, ergreifend, berührend. Trotzdem darf auf solche curriculare Festlegungen nicht verzichtet werden, weil sie auch als Orientierung für InteressentInnen (Transparenz!) sowie als Maßstab für Qualitätsüberprüfungen dienen.

Eine ganz praktische Konsequenz aus dieser Sicht von Kokreativität ist der gezielte Wechsel von Settings und Kommunikationsstrukturen: Der überlegt eingesetzte Wechsel von Kommunikation mit sich selbst mit der Arbeit in der Dyade, in der Triade, in selbst organisierten Kleingruppen von 4 bis 7 Personen wie in der gesamten Gruppe bringt eine Vertiefung von Lernen durch mehrdimensionale Perspektiven, denn jede dieser Strukturen hat andere Implikationen. Die TeilnehmerInnen erleben sich in jedem Fall auch als TeilgeberInnen. Näheres dazu im Abschnitt 6.5.

Damit eine Gruppe zu einer Ausbildungsgruppe wird, braucht es nicht nur das persönlich reflektierte Geschehen, sondern auch eine gemeinsame „Gruppenprozessanalyse“. Dazu haben *Orth, Petzold (1995b)* Materialien erarbeitet, ausgehend von einer differenzierten Beschreibung der relevanten Faktoren:

„Eine Gruppe von Menschen ist ein relativ zeitkonstantes (1) Interaktionssystem (2), mit einem spezifischen Status- und Rollengefüge (3), einem verbindenden Wertesystem (4) und Zielhorizont (5) sowie gemeinsamen Ressourcen (6), wodurch ein eigenes Gruppengefühl und Gruppenbewußtsein (7) möglich wird, aufgrund dessen im Verein mit Identitätsattributionen aus dem sozialen Umfeld (8) eine Gruppenidentität (9) aufgebaut werden kann.“ (*Petzold 1991I, 1327*). Diese recht komplexe Definition bietet also neun Faktoren, die unter einem mehrperspektivischen Blickwinkel betrachtet werden müssen, wenn man einen Gruppenprozeß verstehen will. Für den klinischen Kontext, der hier unter sozialpsychologischer Perspektive

angeschaut wird, kann man und muß man die Definition dann noch wie folgt ergänzen: **'... sofern nicht diese Prozesse durch Gruppenkonflikte (10), die Reinszenierung individueller Pathologie (11) und durch Akkumulation solcher Einflüsse zu Phänomenen gruppaler Pathologie (12) gestört wird.'** Nimmt man nun diese 12 Punkte etwas näher in den Blick, so zeigt sich, daß zwischen ihnen sich weitere, z.T. sehr komplexe Fragestellungen verbergen, die bei *Gruppenprozeßanalysen* berücksichtigt werden müssen. Derartige Analysen können einen eingegrenzten Ausschnitt einer einzelnen Sitzung, eine Gesamtsitzung, eine Sitzungssequenz oder sogar den Gesamtverlauf einer Gruppentherapie durch eine rückblickende Auswertung in der Schlußphase einer solchen Gruppe in den Blick nehmen. Je weiter der Zeitrahmen gespannt ist, desto zeitaufwändiger und schwieriger wird eine Gruppenprozeßanalyse und desto spekulativer wird sie auch. Wichtig wird es sein, theoretische Mehrperspektivität zu erhalten (*Petzold 1974k, 1994a*), sich z.B. nicht nur auf die psychoanalytische Perspektive unbewußter Prozesse zu zentrieren oder nicht einseitig sozialökologische oder sozialpsychologische Phänomene zu akzentuieren. Wichtig wird es sein, immer auch die entstehende *Komplexität* zu reduzieren, Themen auf ihre Ideologieträchtigkeiten und ihre Voraussetzung zu untersuchen. In Ausbildungsgruppen werden deshalb **"metahermeneutische Triplexreflexionen"** (*ibid.*) unverzichtbar: Die Beobachtung der Situation (I), die Beobachtung des Beobachtens (II) und die Befragung dieser beiden Schritte auf ihre impliziten Voraussetzungen (III), ..." (*Orth, Petzold 1995b, S. 198*)

Das sind sehr fruchtbare, aber auch sehr hohe Anforderungen. Viele AusbildungsteilnehmerInnen erleben das so. Bedenkt man, dass die Faktoren (11) und (12) in der Regel in Ausbildungsgruppen nur fallweise und begrenzt auftreten, dann ist dadurch vielleicht verständlich, warum so viele integrative PsychotherapeutInnen zögern, Gruppentherapie anzubieten, obwohl das doch in vielen Fällen induziert wäre. Gruppentherapie ist ja nicht einfach eine „rationellere“ Form von Psychotherapie, sondern eröffnet zusätzliche kurative, stützende, stärkende Möglichkeiten, wie sie in der Einzeltherapie gar nicht in dieser Weise gegeben sind, wie etwa eine spezifische Verbindung von „progredierendem empowerment“ und „regredierendem reparenting“ (*Orth, Petzold 1995b, S. 210*). Vielleicht wären spezielle Fortbildungen zu einer integrativen gruppentherapeutischen Arbeit sinnvoll, wie es sie in der Schweiz bereits gibt.

4.3 Die komplexen Rollen der Lehrenden/TrainerInnen/ SupervisorInnen – „die Methode durch die Methode lehren“?

AusbildnerInnen für Beratungsberufe sind Träger verschiedener Rollen¹⁸:

- Sie sind RepräsentantInnen eines Verfahrens in der professional community. Ihr Ruf prägt das Image des Verfahrens weit mehr als die anderen BeraterInnen im Feld: „Aha, so sind die!“
- Sie sind Vorbilder, die TeilnehmerInnen nehmen sie/ihn wahr mit dem Bewusstsein: „Aha, so geht das!“
- Sie sind BeraterInnen / TherapeutInnen der TeilnehmerInnen, sie begleiten Menschen in ihrer individuellen Persönlichkeitsentwicklung.
- Sie sind LehrerInnen, indem sie theoretische Modelle, Konzepte, Methoden und Techniken präsentieren und erklären.
- Sie sind PrüferInnen, indem sie die Kompetenz und Performanz der TeilnehmerInnen beurteilen, sei es bei ihrem Handeln (in der Gruppe, bei Live-Supervisionen, bei ihrer Abschlussarbeit oder bei der mündlichen Abschlussprüfung).

In einigen „Szenen“ kommen noch zwei weitere Rollen im Laufe der Ausbildung hinzu:

- Sie sind fallweise potentielle AuftragsvermittlerInnen, indem sie PatientInnen, KlientInnen, SupervisandInnen, manchmal auch Seminarveranstalter an die – ehemaligen – TeilnehmerInnen verweisen.
- Sie sind KollegInnen im Rahmen der Berufspolitik (*professional community*).

Manche Ausbildungsträger sind sich der Komplexität und teilweisen Unvereinbarkeit dieser Rollen bewusst und bemühen sich, diese Rollen zu trennen, d.h. sie von verschiedenen Personen ausfüllen zu lassen. Je nachdem, wie genau Übertragungsphänomene oder auch andere Machtverhältnisse reflektiert sind,

¹⁸ Die häufige und vorschnelle Verwendung der Rollenmetapher ist diskussionswürdig. Hier ist sie bewusst gewählt, denn „sie eignet sich für Situationen, in denen (a) nach gut definierten Skripts gehandelt wird, (b) es klare Adressaten gibt und (c) nicht zu viel auf dem Spiel steht (damit eine Art Inszenierung die hauptsächliche soziale Aktivität darstellen kann).“ (Connell, R.W. 2006, S. 45) Das alles ist hier der Fall. Ausführliches zum integrativen Rollenverständnis in Petzold, Matthias 1982 sowie Heuring, Petzold 2005.

werden hier Positionen eingenommen¹⁹. Manche Ausbildungsträger sehen da geringere Probleme. Aus heutiger Sicht ist die prinzipielle Vermischung dieser Rollen als unprofessionell zu betrachten, fallweise mag eine teilweise Vermischung zumutbar sein.

Besonders krass und m.E. ungeniert wird mit den Rollenvermischungen umgegangen, wenn in der für diese Berufe höchst relevanten Berufspolitik die alten Ausbildungsverhältnisse in Form sogenannter „Loyalitäten“ wieder aufleben, wie das z.B. in verschiedenen Wiener Psychotherapiekreisen allgemein üblich war (und ist?).

Auch aus diesen Gründen der Rollenverhältnisse ist die wohlklingende Formulierung, in der Ausbildung „*lehrt man die Methode durch die Methode*“, für die Psychotherapie nicht länger aufrecht zu erhalten; nur bei bestimmten Ausbildungselementen kann das als Modellvorstellung gelten. Außerdem ist eine Methode untrennbar mit dem zu erreichenden Ziel verbunden, und eine Lehranalyse oder eine Ausbildung(sgruppe) ist nicht primär ein Setting zur Heilung, Linderung oder Bewältigung von Krankheit²⁰. Die Erfahrung der **konfliktzentrierten und störungsspezifischen Modalität** (Petzold, Sieper, Orth 2005, S. 41) ist in einer Ausbildung weder in der Gruppe noch in der Lehranalyse „machbar“, sondern kann sich nur fallweise ergeben. Ähnliches gilt für die **medikamentengestützte Modalität** bzw. die **Kombinationsbehandlungen**, die sich in der österreichischen Situation häufig ergeben, wenn etwa Fachärzte an uns PatientInnen vermitteln. Der Transfer der erlebten Methodik in die psychotherapeutische Praxis – also in die Arbeit mit kranken Menschen - bleibt also eine durchaus schwierige Leistung. Und hier spielt die Supervision nach neuesten Erkenntnissen eine herausragende Rolle (Rønnestad, M.H., Orlinsky, D.E. 2005).

Für die Integrative Therapie könnten zu den verschiedenen Rollen der LehrtherapeutInnen noch weiterführende und differenzierende Überlegungen angestellt werden (aufbauend auf den Grundlagen in Petzold 1988n, S. 583ff und Petzold, Orth 1996). Auf jeden Fall kann inzwischen ausdrücklich festgestellt werden, dass z.B. eine Rollentrennung von Lehrtherapeut/in einerseits und Supervisor/in

¹⁹ In der Österreichischen Vereinigung für Supervision (ÖVS) wurde 2005 im Zuge der Ausformulierung von Qualitätssicherungskriterien intensiv darüber diskutiert, ob AusbildungsleiterInnen zugleich LehrsupervisorInnen sein dürfen. Zuletzt hat sich die strengere Sichtweise der Rollentrennung durchgesetzt.

andererseits in der Ausbildung unverzichtbar ist, denn in der Lehranalyse wie in der Ausbildungsgruppe soll Übertragung gut möglich sein, während es in der Supervision ganz wesentlich auch um das Wohl der PatientInnen geht, was die kritische Reflexion des professionellen Handelns voraussetzt; dabei wären (länger dauernde) Übertragungsdynamiken zwischen SupervisorIn und KandidatIn hinderlich.

4.4 Prozesslernen versus modulares Lernen

Wie weiter oben durch den Begriff der „Sozialisation“ dargestellt, entwickelt sich die beraterische Kompetenz durch einen speziellen Prozess, der mit der in der humanistischen Psychologie verbreiteten Metapher des „Wachstums“ beschreibbar ist. In den populären Formen der humanistischen Psychologie und Psychotherapie war damit allerdings ein individuelles Wachstum gemeint, bei dem der einzelne Mensch gefordert ist, seinen persönlichen Weg zu finden und zu gehen. Verdichtet wird diese Sichtweise im Begriff „Selbstverwirklichung“. In einem Curriculum, das für Ausbildungsgruppen geschrieben und organisiert wird, gerät diese Sichtweise in das klassische Spannungsfeld jeder Sozialisation: Die „Eigenzeit“ des persönlichen Wachstums gerät immer wieder in Widerspruch zum curricular organisierten Prozess, so wie die individuelle Lernentwicklung der meisten Kindern gelegentlich in Widerspruch zu der durch das Schulsystem vorgesehenen Bildungslaufbahn gerät. Verschärft wird dieses Spannungsfeld durch die berufs- und meist familienbegleitende Form, in der diese Ausbildungen stattfinden. Die persönliche Entwicklung und der organisierte Lehrgang müssen auch noch mit den Erfordernissen einer Berufstätigkeit und einer Familienorganisation koordiniert werden.

Viele Ausbildungen sind daher zum Prinzip des modularen Lernens übergegangen. Damit ist ursprünglich gemeint, dass Ausbildungselemente als Bausteine verstanden werden, die in zeitlich flexibler Weise und in flexibler Reihenfolge aneinander gereiht bzw. auf einander aufgestockt werden können. Die Verwirrung begann, als viele Ausbildungen den – modisch gewordenen - Begriff des Moduls auch dort verwendeten, wo die einzelnen Veranstaltungen durchaus in einer curricular

²⁰ Für die Ausbildungen zur Beratung und zur Supervision ist – mit Ausnahme der Teamsupervision – die Analogie zwischen Ausbildungssetting und Anwendungssetting etwas passender. *Lehrsupervision*

verstandenen Reihenfolge, also aufbauend, konzipiert waren. Vielleicht wollte man den Lehrgängen nur den Schrecken der Verbindlichkeit nehmen. Vielleicht zeigt sich aber durch diese Wortwahl auch deutlicher der Unterschied zwischen Verfahren, für die der reflektierte **Gruppenprozess** einen hohen Stellenwert hat, und solchen Verfahren, die der Gestaltung des **individuellen Prozesses** mehr Raum geben wollen.

Für die Integrative Therapie und ihre Methoden ist klar, dass der gemeinsame curriculare Prozess einen unverzichtbaren Wert darstellt. Das hängt mit dem Grundverständnis von Lernen als intersubjektivem und ko-kreativem Korrespondenzprozess zusammen. Eine rein individualistische Sicht von persönlichem Wachstum ist mit dem Integrativen Ansatz nicht vereinbar, und so bedeutet das Lernen von Integrativer Therapie auch ein sich Einlassen in einen gemeinsamen Gruppenprozess mit einer Ausbildungsgruppe, mit den AusbildungsleiterInnen, ja sogar mit dem Ausbildungsträger. Ebenso sind in den meisten Ausbildungen für Beratungsberufe die vier Grundelemente der Ausbildung Selbsterfahrung, Gruppenprozess, Theorielernen und reflektierte Praxis (siehe oben 3.2) nicht zeitlich beliebig zu absolvieren. Für die Integrative Therapie ist aus dem Studienplan²¹ abzulesen, dass das Verhältnis Gruppenprozess (mit Schwerpunkt Selbsterfahrung) zu Theorie sich von Semester zu Semester verschiebt. In den ersten beiden Semestern stehen etwa 75% Selbsterfahrung 25% Theorie gegenüber, im fünften und sechsten Semester überwiegen die Theorieeinheiten. Dabei ist allerdings ergänzend darauf hinzuweisen, dass im Gegensatz zum Ausbildungsverständnis vor 20 und mehr Jahren heute in integrativen Ausbildungen alle Ausbildungselemente in einer jeweils verschiedenen Verknüpfung von Erfahrung, Reflexion und Theorie durchgeführt werden (vgl. den Abschnitt 4.6.2), wodurch noch stärker der Gesamtprozess in den Vordergrund rückt, denn in einer solchen Konstruktion lassen sich einzelne Teile weitaus schwerer „irgendwann“ nachholen.

Die Einzel-Selbsterfahrung („Lehranalyse“, „Lehr-Therapie“) ist in den meisten Psychotherapieausbildungen zwar vom Ausmaß, aber nicht vom Zeitpunkt her festgelegt; üblicherweise wird aber empfohlen, damit schon sehr bald zu beginnen, damit sie vor dem Beginn der reflektierten Praxis weitgehend abgeschlossen ist.

und *Coaching* sind z.B. sehr gut vergleichbar (Reichel, R. 2002, S. 132).

²¹ Siehe www.donau-uni.ac.at/psymed/it Infomaterial IT-Broschüre

Gemeinsam ist auch den meisten Ausbildungen für Beratungsberufe, dass erst nach einer gewissen Dauer von Gruppenprozess und Theorie das Praktikum beginnen soll. Hier sind allerdings Differenzierungen je nach Beratungsgebiet – bei Supervision und Coaching sind frühere Anfänge der eigenen Beratungspraxis erwünscht – oder nach Verfahren oder Ausbildungsträger festzustellen. Es sind auch individuelle Abstufungen denkbar und erwünscht, da manche AusbildungskandidatInnen schon einige Beratungserfahrung mitbringen, während andere noch wenig Erfahrung in solchen Rollen haben.

Ein gelungenes Maß zwischen einer überschaubaren Organisation einer Ausbildungsgruppe und einem individuellen Spielraum für die einzelnen KandidatInnen in einer Weise, dass die Beteiligten als plausiblen Prozess erleben, ist zweifellos ein Kunststück, da es auch individuelle Betreuung und Begleitung erfordert, was aber zugleich eine Belastung für das Management der Ausbildung bedeutet.

In der Integrativen Therapie wird mit diesem Spannungsfeld bewusst umgegangen (Petzold, H.G. 1988n, S. 638):

„Die einzelnen Elemente und Abschnitte des Curriculums sollen in der festgelegten Folge absolviert werden, um ein optimales Lernen zu gewährleisten. Sollte von der Erfordernissen der persönlichen Entwicklung und Situation eine andere Struktur des Zeitplans notwendig werden, so kann dies mit dem zuständigen Lehrtherapeuten oder dem Weiterbildungsleiter des Instituts besprochen werden. Die curriculare Struktur ist nicht gleichbedeutend mit ‚Verschulung‘ und der Normierung individueller Lernprozesse. Sie ist so angelegt, dass in ihrem Rahmen Freiraum für den individuellen Rhythmus gegeben ist.

Die Spannung zwischen Psychotherapie und Pädagogik, vorgegebenen Lernzielen und persönlichem Wachstum, zwischen Freiheit und Methode ist keine grundsätzliche. Sie repräsentiert in ihrer Struktur das zentrale Anliegen psychotherapeutischer und sozialtherapeutischer Arbeit: eine kreative Lösung zwischen Selbstbestimmtheit und Fremdbestimmtheit, zwischen den Notwendigkeiten und Forderungen des Lebens und der Verwirklichung eigener Wünsche zu finden.“

4.5 Die Komplexität von Kommunikation

*Nur im Fluss des Lebens
haben die Worte ihre Bedeutung.
(Ludwig Wittgenstein)*

4.5.1 Die Sprachspiele

Psychotherapie so wie jede (andere) Form von Beratung findet überwiegend im Gespräch statt. Im Gespräch benutzen wir die Sprache. Und hier unterliegen wir immer wieder der vorschnellen Illusion von sicherer Verständigung.

Seit Entwicklung der Tiefenhermeneutik (Lorenzer u.a.), der Diskursanalyse (Foucault), der Dekonstruktion (Derrida), und seit Wittgenstein uns auf das Phänomen der verschiedenen Sprachspiele²² aufmerksam gemacht hat, hat es immer wieder Versuche – vor allem aus der Literatur – gegeben, für die Bedeutungen hinter den Bedeutungen und für den Kontext von Sprache und Sprechen sensibler zu werden. Nicht mit der Absicht, das alles letztlich durchschauen zu können – so eingebildet war doch keiner der Genannten, sondern um die Selbsttäuschungen zu verringern.

„Die unsägliche Verschiedenheit aller der tagtäglichen Sprachspiele kommt uns nicht zum Bewusstsein, weil die Kleider unserer Sprache alles gleichmachen.“
(Wittgenstein, *PU II*, S. 570/2, zit. nach Bezzel 2000, S. 26)

„Die Sprache ist ein Labyrinth von Wegen. Du kommst von *einer* Seite und kennst dich aus; du kommst von einer anderen zur selben Stelle, und kennst dich nicht aus.“
(*PU 203*, zit. nach Bezzel 2000, S. 13).

Bei einer berühmt gewordenen Pressekonferenz zu seiner Position im Balkankonflikt antwortete Peter Handke einem Journalisten, der ihn auf das Leid der Opfer

²² „von L. Wittgenstein eingeführter Begriff für die Kommunikationseinheit, die von sprachlichen Zeichen und ihrem spezifischen Verwendungszusammenhang gebildet wird. Dem Begriff liegt die Auffassung zugrunde, dass die Verwendung von Sprache selbst eine menschliche Aktivität darstellt und untrennbar mit mannigfachen anderen Tätigkeiten verflochten ist: Zum einen sind die Zeichen in den engeren Handlungskontext der Zeichenverwendungssituation regelhaft eingebettet, sie gehören also zu bestimmten Sprachspielen (z.B. als Befehle, Fragen, Lügen, Erzählen von Witzen), zum anderen sind die Sprachspiele selbst wiederum Bestandteile der verschiedenen Lebensformen einer Sprachgemeinschaft. Ein sprachliches Zeichen verstehen bedeutet nach Wittgenstein die Kenntnis seiner Verwendungsweisen.“ (c) Bibliographisches Institut & F. A. Brockhaus AG, 2005

serbischer Übergriffe ansprach: „*Stecken Sie sich Ihre Betroffenheit in den Arsch!*“ Ganz unabhängig von der inhaltlichen Dimension seiner Einstellung, die hier nichts zur Sache tut, durchbricht Handke hier in bemerkenswerter Weise ein Sprachspiel; ein Sprachspiel, das TherapeutInnen und BeraterInnen aus vielen Szenen kennen: Die scheinbar unantastbare Formulierung einer Betroffenheit, die eben doch auch eine falsche sein kann. Ob wir das dann „Unstimmigkeit“ oder „Ausdruck eines falschen Selbst“ oder anders nennen, ist vielleicht schon das nächste Sprachspiel.

Die Therapieszene – ja die gesamte Beratungslandschaft - ist voll von solchen Selbsttäuschungen. Die Menge an Leerformeln, mit denen sich die „Kunden“ auch in Ausbildungen voll saugen, schadet den guten Absichten, denn die – verbale – Sinnüberfütterung produziert notwendigerweise Enttäuschungen (*vgl. auch Schulze 1993, S. 63ff*). „Soweit Koexistenz sich als intersubjektiv gewirkter Konsens symbolisch, z.B. sprachlich artikuliert, ist dieser deshalb nur als ‚*Näherung auf der Bedeutungsebene*‘ zu verstehen und nicht als eine vollständige Identität von Bedeutungsinhalten.“ (*Petzold, H.G. 1991a, S. 36*)

Psychotherapie und Beratung lernen muss daher in besonderem Maße heißen, für die Sprache in den kleinsten Details sensibel werden, für die Unstimmigkeiten, die Doppelbödigkeiten, die Hohlheiten, aber auch die befreiende Qualität eines gelungenen sprachlichen Ausdrucks. Wittgensteins Satz „Alle Philosophie ist ‚Sprachkritik‘“ (*Tractatus 4.0031*) lässt sich nicht vollständig, aber doch zu einem Gutteil auf Beratung und Psychotherapie übertragen, denn auch hier gilt: „Sprache schafft Fakten!“

4.5.2 Sprache schafft Fakten

Auf diesen Tatbestand bezieht sich vor allem John L. Austins „Theorie der Sprechakte“ (*Austin 1985*). Er weist darauf hin, dass es bei vielen Sprechakten darauf ankommt, das, was man benennt, dadurch erst zu erschaffen. Sprache hat Handlungscharakter. *Judith Butler (1995)* bezeichnet das in ihrer Weiterführung der Foucaultschen Diskurstheorie als *performative Sprechakte*. In der Medienwelt ist das nicht neu, weil hier leicht erkennbar ist, dass das Fernsehen viele Ereignisse erst erschafft, indem es darüber „nur“ berichtet. Aber z.B. in der Medizin wird oft übersehen, dass das Stellen einer Diagnose bereits eine Intervention darstellt, in der Sozialarbeit und Sozialpädagogik spricht man von der Gefahr der Stigmatisierung

durch Diagnosen. Auch zur Kommunikationstheorie von *Schulz von Thun (1981)* lassen sich Brücken schlagen, auch wenn hier die Machtfrage und andere Kontexte zu wenig einbezogen sind.

Für Ausbildungsgruppen lässt sich daraus ableiten, dass ganz unabhängig von den curricularen Inhalten es eine große Bedeutung hat, wann ein/e Leiter/in etwas zur Gruppe oder zu Einzelnen sagt, denn jede Äußerung in diesen oft sensiblen Situationen ist eine legitimierte und dadurch hochwirksame Intervention.

Für Psychotherapie und Lehranalyse wird von *Petzold, Orth* ausdrücklich gefordert, „Theorie als Intervention“ einzusetzen, um Regression zu regulieren und um sinnstiftendes in Worte Fassen zu ermöglichen (*Petzold, Orth 1996, S. 38*). Hinter dieser *performativen Sprechakten* stehen „kollektive mentale Repräsentationen“, wie sie *Petzold* mit Bezug zu *Serge Moscovici* bezeichnet, „geteilte Sichtweisen auf die Welt“ (*Petzold, Engemann, Zachert 2003*).

4.5.3 Das Polylog-Konzept

Die genannten und viele weitere Vorarbeiten zur Differenzierung unseres Verständnisses von Sprache und Sprechen führten in der Integrativen Therapie zur Entwicklung eines neuen erweiterten Konzepts der Verständigung, das auch als Ergänzung zum Modell der Ko-respondenz (*Petzold 1978c, Petzold 1991a, S. 19-90*) gesehen werden kann.

„**Polylog** wird verstanden als vielstimmige Rede, die den Dialog zwischen Menschen umgibt und in ihm zur Sprache kommt, ihn durchfiltert, *vielfältigen Sinn* konstituiert oder einen hintergründigen oder untergründigen oder übergreifenden **Polylogos** aufscheinen und ‚zur Sprache kommen‘ lässt - **Polylog** ist ein kokreatives Sprechen und Handeln, das sich selbst erschafft. – **Polylog** ist aber auch zu sehen als ‚das vielstimmige innere Gespräch, innere Zwiesprachen und Ko-respondenzen nach vielen Seiten, die sich selbst vervielfältigen‘. Das Konzept des **Polylogs** bringt unausweichlich das **Wir**, die strukturell anwesenden Anderen, in den Blick, macht die Rede der Anderen hörbar oder erinnert, daß sie gehört werden müssen – unbedingt! Damit werden die Anderen in ihrer Andersheit (Levinas), in ihrem potentiellen Dissens (Foucault), in ihrer *Différance* (Derrida), in ihrer Mitbürgerlichkeit (Arendt) prinzipiell *significant others*, bedeutsame Mitsprecher für die ‚vielstimmige Rede‘ (Bakhtin), die wir in einer humanen, **konvivialen** Gesellschaft, in einer Weltbürgergesellschaft brauchen.“ (*Petzold 2002c, S. 1*)

Polylog ist also als „vielstimmige Rede“ auf drei Ebenen zu verstehen, die alle für Ausbildungsprozesse hochrelevant sind:

- a) Das „vielstimmige innere Gespräch“, die „Familie im Kopf“ (Petzold 2006v), das „innere Team“, die mein Wahrnehmen, Erfassen, Verstehen, Bewerten und Handeln – meist unbewusst – mitbestimmen.
- b) Das kokreative Sprechen und Handeln der jeweils Anwesenden, die selbst durch ihr Schweigen mitsprechen, um deren Verständigung es meist vordergründig geht, wenn von Kommunikation gesprochen wird. Dazu liegen vielfältige Kommunikationsmodelle vor (Buber, Cohn, Schulz von Thun u.v.a.), die allerdings oft auf dem Dialog-Prinzip gründen und hier durch das Polylog-Konzept erweitert werden.
- c) Der fachliche theoretische Diskurs, sei es innerdisziplinär, interdisziplinär oder transdisziplinär, der heute für viele in der *professional community* unübersichtlich geworden ist und doch in alle einschlägigen Fachgespräche hineinwirkt.²³

Auf allen drei in einer Ausbildungsgruppe ineinander verschlungenen Ebenen findet dieser oft kontrapunktische Polylog statt und treibt den Prozess der persönlichen wie gemeinsamen Entwicklung (Petzold, Sieper Orth 2005) voran.

4.6 Die Theorie-Praxis-Verschränkung

4.6.1 Allgemeine Überlegungen

Jede Ausbildung muss sich dem Theorie-Praxis-Thema stellen. Gehen wir davon aus, dass in Ausbildungen - auch bei einer phänomenologischen Grundhaltung - induktives und deduktives Vorgehen kombiniert werden müssen, dann stellt sich das Thema von zwei Seiten:

- a) Wie wird Praxis in die Ausbildungssettings eingebracht, und
- b) wie wird Theorie an die Praxis angedockt?

Zu a):

²³ Hier ist zu ergänzen: Die Unübersichtlichkeit der vielfältigen geistigen Beiträge führt immer öfter dazu, dass „alter Wein in neuen Schläuchen“ verkauft wird. Das fördert die Gefahr einer manchmal gedankenlosen Geschichtslosigkeit, mit der Ideen neu konzipiert und verbreitet werden. Es ist aber andererseits nicht mehr möglich, dass PraktikerInnen die sie beeinflussenden Beiträge aus Büchern, Zeitschriften, TV-Dokumentationen, Fachvorträgen seriös ordnen und bewusst verwerten. Wie dieses

- Das Besondere bei Ausbildungen in der psychosozialen Landschaft ist, dass alle „Azubis“ bereits Praxiserfahrungen mitbringen. Das Maß der Vorerfahrungen schwankt allerdings beträchtlich. Die österreichische Gesetzeslage erfordert es, dass Menschen, die ein psychotherapeutisches Fachspezifikum machen wollen, schon im Zuge des Propädeutikums sowohl Selbsterfahrung als auch supervidierte psychosoziale Praxis nachweisen müssen. Für die Zulassung für eine anerkannte Supervisionsausbildung gilt dasselbe (vgl. www.oevs.org.at), auch wenn dies nicht rechtlich verankert ist. Die eigenen Praxiserfahrungen bilden daher subjektiv einen wichtigen „Hintergrund“, auf dem die Ausbildungsangebote ausgewählt, wahrgenommen und bewertet werden.
- In einem gewissen, manchmal hohen Maß findet reflektierte Praxis in der Ausbildung selbst statt, insbesondere in der Einzelselbsterfahrung/Lehranalyse und im Gruppenprozess (siehe 4.3). Wie Michael Balint in den 50er-Jahren erkannte, inszenieren sich Themen, wenn das durch die Vorgangsweise zugelassen wird, in Gruppen: „So konnten wir die regelmäßige Erfahrung machen, dass sich die Themen eines Seminars in dem unbewussten Gruppenprozess widerspiegelten. Wenn diese „Spiegelphänomene“ didaktisch genutzt werden, dann sind die Inhalte nicht abstraktes Wissen, sondern Teil des eigenen Gefühls und Erlebens.“ (*Jaeggi, Gödde, Hegener, Möller 2003, S. 14*)
- Praxiserfahrungen fließen in themenzentrierten Seminaren auch bewusst ein, etwa bei „Krisenintervention“.
- Auf Grund der Praxiserfahrungen können Rollenspiele – nicht nur in der Supervision, dort aber auf jeden Fall - auf lebendige Weise Praxismaterial vergegenwärtigen („Rekonstruktion der Fälle“).

Zu b):

- Hier stellt sich die Frage nach den quantitativen und qualitativen Vorerfahrungen der TeilnehmerInnen mit Theorie, speziell mit dem Lesen von Fachliteratur. Es ist sowohl für die TeilnehmerInnen – wie auch für TrainerInnen/Vortragende - oft nicht leicht, den Wechsel zwischen erfahrungsintensiven persönlichen und intersubjektiven Prozessen einerseits und der Präsentation abstrakter Modelle und Konzepte andererseits zu

Problem zu lösen ist, ist (mir) noch nicht klar. Angemahnt werden kann jedenfalls eine tiefe Skepsis gegenüber „völlig neuen Lösungen“.

vollziehen. Es kommen ja ganz andere Einstellungen und Verhaltensmuster in Gang; Erinnerungen an Schule, Universität, Prüfungen etc. verändern die Atmosphäre oft bruchartig. Es gibt noch immer zu wenig Didaktik der Theorievermittlung in dem Sinne, dass TeilnehmerInnen für Theorie auch emotional motiviert werden²⁴. Vielleicht haben auch viele Lehrende noch ein zu gebrochenes oder angepasstes Verhältnis zur Theorie? Vielleicht müsste eine positivere emotionale Haltung gegenüber der Theorie (weiter)entwickelt werden, eine, die ohne falschen Respekt Fachliteratur auch als „Spielwiese“ betrachtet, zum Herumschmökern ermutigt oder den ironischen Auftrag erteilt: *„Dieses Buch ja nicht von vorne nach hinten lesen, sondern einfach irgendwo aufschlagen und nur ein halbe Seite lesen!“*

Ein ernstzunehmendes Modell für einen guten Umgang mit wichtigen Büchern hat der amerikanische Lernforscher Robinson vorgestellt, die SQ3R-Methode (Robinson 1961, zit. nach Kossak 2006, S. 134f):

„Survey – erforschen, Überblick gewinnen

Question – Fragen stellen (noch vor dem eigentlichen Lesen!)

Read – Lesen

Recite – Zusammenfassen der wichtigsten Inhalte

Review – Nacherzählen.“

Letzteres kann vor allem in Peergruppen mit zusätzlichem Gewinn für andere geschehen (vgl. 6.4).

- Immer noch ist es nicht selbstverständlich, was Carl Rogers in seinen „10 Prinzipien des Lernens“, was G.I. Brown mit der „confluent education“ klar machen wollte, was in der Gestaltpädagogik und der Integrativen Pädagogik (Petzold, H.G., Brown, G.I. 1977; Bürmann, J. 1992; Reichel, R., Scala, E. 1996) gefordert wird und neuerdings auch durch die Gehirnforschung deutlich belegt (Spitzer, M. 2002, S. 158) ist: Lernen geschieht nur dann erfolgreich, wenn **Kognitionen und (positive) Emotionen verknüpft** sind und wenn es Erfahrungslernen ist (van Kessel 1998).
- Natürlich ist auch die übliche Forderung bei der Theorievermittlung nicht zu vergessen: Der kompetente Umgang mit förderlichen Vorgehensweisen in der Präsentation, etwa durch Powerpoint, Papers, OH u.a. Diese Art von Unterrichtsdidaktik darf aber die vorher erwähnten Grundfragen im Umgang mit

²⁴ Konstruktive Ansätze dazu werden auch im Lehrbuch von Jaeggi, Gödde, Hegener, Möller (2003) dargestellt.

Theorie nicht überdecken, sonst bleibt die gesellschaftlich übliche Spaltung von Theoretikern und PraktikerInnen weiter erhalten. Die in den letzten Jahren unübersehbare Mode, TeilnehmerInnen mit dicken Skripten zu befriedigen, täuscht manchmal über ungelöste Fragen des Bezugs zur Theorie hinweg. Die Menge des bedruckten, aber nicht gelesenen Papiers ist in den letzten Jahren enorm gestiegen, und das scheint mir einer seriösen Ausbildungsdidaktik nicht würdig.

- Ergänzend ist hier auf die neuen Entwicklungen des eLearning hinzuweisen. Wie viele neuen Entwicklungen geschieht auch diese zunächst im Spannungsfeld zwischen Ignorieren oder Widerstand einerseits und einem begeisterten Überschätzen andererseits. Die beim eLearning speziell für psychosoziale Tätigkeiten ungewohnte Kommunikationsform wird letztlich eine angemessene Form und gewisse Bereicherung darstellen. Da aber auch Beratungsformen via Internet immer mehr Verbreitung finden, ist eine ausreichende Kompetenz und Performanz im Umgang damit für BeraterInnen unumgänglich. In welcher Weise dies aber sinnvoll in die Ausbildung integriert werden kann, ist derzeit noch nicht abzusehen.

4.6.2 Die Theorie-Praxis-Verschränkung in der Integrativen Therapie

In den Ausbildungen für Integrative Therapie oder Integrative Supervision ist man in den letzten 20 Jahren immer mehr dazu übergegangen, Theoriesequenzen direkt auf Selbsterfahrungsprozessen oder –vignetten aufzubauen, also die theoretische Reflexion in das prozesshafte Arbeiten zu integrieren. Nach einem emotional intensiven Prozess in der Gruppe wurde früher – nach einer Pause – höchstens die Vorgangsweise reflektiert, heute werden auch Erklärungsmodelle, die durch das vorher Erlebte plausibel werden, angefügt. Die früher oft rigide Trennung zwischen Selbsterfahrung und Theorielernen wird also aufgehoben zugunsten einer Verschränkung: *„Die ‚Integrative Therapie‘ ist in ihrem methodischen Reichtum auf eine differenzierte Handhabung von Methoden, Techniken und Medien sowie eine elaborierte Theorie-Praxis-Verschränkung verwiesen. Wissen und Können, klinische Praxis und ihre theoretische Begründung stellen die Lehrenden vor die nicht immer einfache, aber faszinierende Aufgabe, Integrative Therapie in Form einer Verbindung von Selbsterfahrung, Theorie und Praxis zu vermitteln.“* (Petzold, Orth, Sieper 1996, S. 23) Meiner Erfahrung nach fördert dieses Vorgehen bei den TeilnehmerInnen eine

bessere Beziehung zur Theorie. Außerdem hat auch die Emotionsforschung und die Hirnforschung uns längst darauf hingewiesen, dass die Spaltung von Gefühl und Vernunft – insbesondere bei Lernprozessen – unsinnig ist, ganz im Gegenteil: emotionalisierte Information dringt tiefer ein und bahnt nachhaltigere neuronale Verschaltungen (u.a. Damasio 2000, Spitzer 2002, Grawe 2004, S. 438, Schiffer, Schiffer 2006) gottseidank, aber oft leider, denn so funktioniert auch Propaganda.

Ein integratives Verständnis von der Theorie-Praxis-Verschränkung formulieren Petzold und Sieper als „heraklitischen Weg“ (in: Petzold, H.G. 1991a, S. 442):

Theorie soll nicht zu ‚ewigen Wahrheiten‘ führen, sondern zum eigenen Theoretisieren, zur Integration des Gelesenen in die eigene Lebenserfahrung, die eigenen Kenntnisse und die eigene Praxis. Einen solchen ‚heraklitischen Weg‘ von Differenzierung, Integration und Kreation werden diejenigen beschreiten müssen, die sich auf die Integrative Therapie einlassen. Er ist sehr oft mühsam, oft genug aber auch spielerisch, wenn man sich bewusst bleibt: Wir stehen nicht unter dem Diktat, ein letztes und endgültiges Wissen und eine absolute Wahrheit zu erreichen, den ultimativen Sinn finden zu müssen, sondern es genügt, die Bewegungen des Werdens, des Erkennens und des Gestaltens mit zu vollziehen – und das sind die Bewegungen des Lebens.“

Die hier dargestellten Komplexitäten in Beratungsausbildungen sind also aus Prinzip begrenzt. Denn das, was in Beratung, Psychotherapie oder Supervision, was also „intersubjektiv“ geschieht, ist immer nur ausschnittsweise erfassbar und daher auch nur ausschnittsweise erforschbar oder regelbar. „Das Ganze übersteigt immer das sichtbare Fragment, welches innerhalb des Ganzen bleibt und überstiegen wird.“ (Duss-von Werth 2006, S. 9)

Forschung und die daraus abgeleiteten Richtlinien für Ausbildungen müssen sich daher im Klaren sein: **Es geht darum, Erforschbares zu erforschen und Unerforschbares gelten zu lassen, Regelbares zu regeln und nicht Regelbares – begrenzt – gelten zu lassen.**

Das intellektuelle Gegeneinander dieser beiden Seiten intersubjektiven Geschehens – wie es in den Diskussionen um die Psychotherapieforschung immer wieder

geschieht (Grawe u.a. 1994, Fäh, M., Fischer, G. 1998), ist weder plausibel noch hilfreich.

5. Komplexität erweitern und verringern als Kriterium eines Lernprozesses

Die Erweiterung von Komplexität in unserer globalen Gesellschaft ist inzwischen vielfach beschrieben, die Erweiterung von Komplexität in der Entwicklung von Ausbildungen für Psychotherapie, Beratung und Supervision und insbesondere die explizit geforderte Erweiterung von Komplexität in der Integrativen Therapie ist hier weiter oben dargestellt. Es ist zwar anzunehmen, dass das Gehirn des Menschen noch einer weiteren Erweiterung von Komplexität zugänglich ist. Das Gehirn funktioniert allerdings nicht abstrakt, sondern es muss sich konkreten Situationen stellen, und diese sind grundsätzlich begrenzt. Ein Kind trösten, eine Masterthese schreiben, eine Stunde lang mit einer depressiven Frau arbeiten, all das sind begrenzte Aktionen, für deren Handhabung Komplexität reduziert werden muss. Im Alltag geschieht das unplanmäßig, vorwiegend auch unbewusst – zum Glück. Für die Gestaltung einer Ausbildung genügt das nicht. Ein Hauptziel dieser Arbeit ist es daher zu untersuchen, **wie Komplexitätsreduktion auch planmäßig und kompetent geschehen kann**. Es geht dabei eben nicht um die bei vielen Vorträgen verwendete Floskel „Ich muss mich **leider** ... beschränken“, denn diese Floskel impliziert in absurder Weise, dass Vollständigkeit erstrebenswert wäre, sie missversteht „Komplexität als Komplikation.“ (Luhmann 1998, S. 144). Es geht um die besondere Fähigkeit, situationsgemäß und adäquat viele mögliche Aspekte des Denkens und Handelns auszublenden, so wie es etwa für den *emergency room* tagtägliche Notwendigkeit ist. Hier wäre eine unplanmäßige und unbewusste Komplexitätsreduktion genau so fatal wie die Aufrechterhaltung von Komplexität.

In der Wissensgesellschaft haben sich in den letzten zwei Jahrhunderten einige Hilfsmittel zur - kognitiven - Komplexitätsreduktion entwickelt:

- a) Lexika – einbändige, mehrbändige und heute auch virtuelle: Wikipedia (<http://de.wikipedia.org>).
- b) Stichwortverzeichnisse: Es dürfte erst 30 oder 40 Jahre her sein, als begonnen wurde, bei Sachbüchern hinten Stichwortverzeichnisse anzufügen, eine Labsal für StudentInnen und interessierte LeserInnen. Ein gutes Stichwortverzeichnis ist seitdem schon oft ein gutes Kaufargument gewesen.

- c) Das “world wide web” ist hier in doppelter und gegensätzlicher Weise zu nennen: Einerseits trägt es zu mannigfaltiger Komplexitätserweiterung (oder besser Verwirrung) bei, wenn etwa jemand sich erstmals mit “Coaching” beschäftigen möchte und dieses Wort bei Google eingibt. Andererseits findet man zu komplexen Themen gezielt prägnante Beiträge.
- d) Ein relativ altes pädagogisches Instrument zur Förderung der Fähigkeit zur kognitiven Komplexitätsreduktion ist das Exzerpt.
- e) Fachzeitschriften ermöglichen heute, wichtige Erkenntnisse und Ergebnisse darzustellen und zur Verfügung zu stellen, ohne dass jeweils ganze Bücher durchgearbeitet werden müssen (hier einigermaßen auf dem Laufenden zu bleiben, wird ja zunehmend zur Überforderung).
- f) Ein neueres Instrument zur Komplexitätsreduktion ist das *abstract*, die *summary*, die *Zusammenfassung*, durch die ein Autor gezwungen wird, selbst das Wesentliche seiner Arbeit auf wenige Zeilen zu reduzieren²⁵.

Die bisher genannten Hilfsmittel beziehen sich in erster Linie auf kognitive Komplexitäten.

Bei Psychotherapie und Beratung und ebenso bei den Ausbildungen für diese Tätigkeiten geht es aber ebenso sehr um die Erweiterung und Reduktion von Komplexität im praktischen Umgang mit persönlichen und gemeinsamen Erfahrungen, die immer besonders emotional angereichert sind. Wann muss etwa eine emotionale Berührtheit in einer Ausbildungssituation Raum bekommen, wann kann oder muss sie behutsam beiseite geschoben und woanders hin verwiesen werden, z.B. in die Lehranalyse oder auf einen anderen Zeitpunkt? Man denke an die alte TZI-Regel „Störungen haben Vorrang“. Eine solche Regel ist – vordergründig verstanden – nicht vertretbar, sondern es muss differenziert mit solchen Situationen umgegangen werden, je nach Entwicklungsstand einer Gruppe, nach Deutung der Dringlichkeit, aber auch nach Person des Leiters/der Leiterin. Das muss und kann gelernt werden. Dazu eher theoretisch beizutragen ist der Sinn dieses Kapitels, die mehr praktischen Anregungen dazu folgen im anschließenden Kapitel.

²⁵ Es wäre eigene Fallstudien wert herauszuarbeiten, warum was und wie AutorInnen ihre eigenen Werke zusammenfassen. Manche scheinen mehr eine Art Inhaltsangabe zu machen, andere versuchen eher, den Innovationsgehalt ihrer Arbeit herauszustreichen. Vielleicht gibt es hier noch mehr Kriterien.

5.1 Der Unterschied zwischen Komplexitätsreduktion und Ungenauigkeit

Es gibt eine Fülle von Spannungsfeldern, deren vitale Qualität in unserer Kultur der Tendenz zur Spaltung zum Opfer gefallen sind. Das wichtigste Instrument der Spaltung ist die Moralisierung: Eine Seite des Spannungsfelds wird als gut oder richtig, die andere als böse oder falsch definiert (vgl. *Scala, Reichel 1999, S. 83*). Nur zwei Beispiele:

- Fleiß und Faulheit: Der angeblich gute Fleiß, den es als moralische Qualität erst seit rund 200 Jahren gibt, ist auch eine Quelle von Arbeitslosigkeit, ein Verstärker von Ausbeutung und Selbstausbeutung sowie von Burnout.
- Stress und Entspannung: In der privaten Spaltung wird Stress grundsätzlich beklagt, Entspannung angepriesen, in der beruflichen Spaltung ist das umgekehrt. Die längst gut erforschte Qualität des ausgewogen balancierten Spannungsfelds von Anspannung und Entspannung wird im Alltag – in den individuellen wie in den kollektiven Organisationen von Arbeit – nur wenig registriert (*allerdings vgl. Petzold 1998a, S. 367*).

Eine ähnliche Tendenz zur Spaltung finden wir im Spannungsfeld Genauigkeit. Hier haben wir zusätzlich ein Sprachproblem, denn für den Gegenpol gibt es kein gutes Wort. Ungenauigkeit klingt automatisch negativ. Aber selbst ein so genauer Denker wie Wittgenstein macht uns aufmerksam, dass da was nicht stimmt:

„»Unexakt«, das ist eigentlich ein Tadel, und »exakt« ein Lob. Und das heißt doch: das Unexakte erreicht sein Ziel nicht so vollkommen wie das Exaktere. Da kommt es also auf das an, was wir »das Ziel« nennen. Ist es unexakt, wenn ich den Abstand der Sonne von uns nicht auf 1 m genau angebe; und dem Tischler die Breite des Tisches nicht auf 0,001 mm?“ (Wittgenstein, PU § 88)

Genauigkeit ist also kein prinzipiell guter Wert. Bei dem Verletzten in einem Verkehrsunfall kann eine genaue Anamnese u.U. sogar tödlich sein.

Zwei miteinander verknüpfte Kriterien sind es, die hier Orientierung bieten können:

1. Die Zielorientierung, wie sie oben schon von Wittgenstein genannt wird. Wie viel Genauigkeit ist nötig, um ein festgelegtes Ziel zu erreichen?
2. Die Rahmenbedingungen: Wie viele Informationen sind (für mich) verkraftbar, wenn mir ein/e PatientIn seine Lebensgeschichte erzählt, und was ist, wenn

der wichtige Punkt kurz vor Ende der Stunde kommt? Wie viele Informationen braucht ein/e Bürger/in, um eine Meinung über den Entwurf zur Europäischen Verfassung haben zu können? Das ist auch das Problem, wenn GesprächsleiterInnen zu einem Dauerredner sagen müssen: „Bitte kommen Sie auf den Punkt, um den es Ihnen geht!“ Hier kann es nur eine Lösung geben: „Die Konzentration auf das jetzt gut Mögliche“!

Da – wie oben erwähnt – das Wort (Un)Genauigkeit vorschnell als moralisches Machtmittel eingesetzt wird, muss ein *Gegenwort* zu einem *Gegensatz* führen. Der mir bisher am geeignetsten scheinende Begriff ist „**Angemessenheit**“. Das impliziert relative Genauigkeit, und nur um die kann es gehen. Mit diesem Begriff kann man Killerphrasen wie „so einfach darf man das nicht sehen“ oder „das muss man differenzierter betrachten“ kurzfristig entgegentreten. **Nicht immer ist, wer situativ Komplexität erweitert, der/die Klügere.**

Statt dessen kann gefordert werden, dass jemand – gerade auch in der Wissenschaft – die einfachste und ökonomischste Erklärung findet, die die unbedingt notwendigen Informationen einbezieht und auf die situativen Bedürfnisse anpasst. Nicht mehr und nicht weniger (siehe auch den Leitspruch für diese Arbeit von Albert Einstein). Und was angemessen ist, ist dann ein Ergebnis von Ko-respondenz.

5.2 Die didaktische Vereinfachung

Wenn jemand bei einem Rendezvous die sachliche Komplexität des sich gerade ereignenden Sonnenuntergangs und daher auch die Falschheit des Begriffs „Sonnenuntergang“ reflektiert, dem entgeht das Wesentliche des Augenblicks. Und die metareflektierende Feststellung „*Die Reflexion des Begriffs Sonnenuntergang wäre für unsere romantische Stimmung abträglich*“ würde es sicher nicht besser machen.

Dieses einfache Beispiel soll verdeutlichen, dass der situative Umgang mit Komplexität und seiner Reflexion selbst reflexionswürdig ist.

In der Geschichte von Selbsterfahrung, Beratung, Psychotherapie und Supervision gibt es mehrere Modelle zur Erklärung von komplexen Erfahrungen und Situationen, die jederzeit als „verkürzt“ erkannt und abgewertet werden können. Analog zum

Beispiel mit dem Sonnenuntergang ist aber festzustellen, dass solche verkürzten Modelle oft hilfreich für Menschen in bestimmten Situationen waren, und zwar in doppelter Weise. Zum einen bot ein solches Modell oft im Augenblick gerade die Portion an Verständnis, die gut zumutbar, also **angemessen** war. Zum anderen hat so ein Modell schon zahllose Menschen neugierig gemacht, sich weiter auf den Weg psychosozialer Reflexionen und Erkenntnisse zu machen. Beispiele für solche „vereinfachenden“ Modelle sind etwa die „Transaktionsanalyse“ von Eric Berne, das „Selbstwert-Konzept“ von Virginia Satir, die „vier Seiten einer Nachricht“ von Schulz von Thun, das „TZI-Modell“ von Ruth Cohn u.v.a. Alle diese Modelle und viele weitere bieten situativ eine hilfreiche Plausibilität, woraus zu folgern ist, dass sie zu respektieren, ja sogar zu würdigen sind, ohne dass man bei ihnen stehen bleiben sollte.

Vereinfachung ist in diesem Text als **angemessene Beschränkung** zu verstehen, im Sinne des englischen „simple but not easy“. Die unhaltbare Form der Vereinfachung möchte ich hier als Verkürzung bezeichnen. Verkürzungen finden wir dort, wo ein vereinfachendes Modell als Abbild von Wirklichkeit oder als umfassendes Hilfsinstrumentarium angeboten wird, wie es früher manchmal in der Gruppendynamik und heute etwa beim NLP oder bei zahlreichen esoterischen Modellen zu finden ist. Unhaltbare Verkürzungen finden wir auch bei „Spaltungen“. Dazu etwas später mehr.

Vereinfachung hat auch eine salutogenetische Bedeutung (*Antonovsky 1997*), denn *comprehensibility* und *manageability* als wesentliche Elemente des Kohärenzgefühls gehen dann verloren, wenn ich als Patient, Klientin oder AusbildungskandidatIn zu oft in Überforderungs- oder Insuffizienzgefühle komme. Das kann auch eine ganze Ausbildungsgruppe erfassen.

Manchmal wird eine solche Überforderung auch strukturell vorprogrammiert, wie ich an einem Beispiel erläutern möchte: ÄrztInnen mit psychotherapeutischer Zusatzausbildung (Psy III) kommen bei ihren ersten Praxiserfahrungen regelmäßig in die Situation, eine möglichst umfassende Anamnese von Psychotherapie-PatientInnen zu erheben und in der Supervision zu bieten. Das entspricht ihrer Sozialisation als MedizinerInnen. In der integrativen Zusatzausbildung lernen sie nun, in der Situation mit den PatientInnen auf Atmosphäre zu achten, auf

Anmutungen, auf den Sound der ersten Sätze usw. Das geht aber nicht gleichzeitig mit einer umfassenden Anamneseerhebung. Oft haben sie auch das Konzept der Mehrperspektivität so verstanden, dass möglichst alles zugleich erfasst werden sollte. Und so geraten sie in ein Anspruchsdilemma, das sie überfordert und aus dem sie schrittweise herausgeführt werden müssen, ... durch häufige „gelassene“ Reduktion bzw. Vereinfachung. In der Praxis wird hier meist der Begriff des **Fokussierens** verwendet, weil er positiver besetzt ist als Vereinfachung oder Reduktion. Aber es kommt auf Dasselbe heraus, denn Informationen werden nur in dem Maß aufgenommen und gespeichert, in dem sie gut an ein Vorwissen anknüpfen können. Das entspricht auch dem Begriff der „selektiven Wahrnehmung“, und auch die Gehirnforschung belegt, dass sich das Individuum „aus dem variantenreichen Input das herausucht, was es lernen kann.“ Zu hohe Komplexität ist in diesem Sinne „nichts als strukturloses Rauschen.“ (Spitzer 2002, S. 234)..

Dabei geht es um die Auflösung einer nur situativ verstandenen Komplexität in ein Prozessverständnis: Nicht „was ist alles gleichzeitig wichtig und muss beachtet werden?“ ist eine zielführende Fragestellung, auch nicht „was ist jetzt das Wichtigste?“. Die Frage muss lauten: „**Was ist - jetzt - für uns - vorrangig - wichtig?**“ Und selbst hier lauert noch ein hinderlicher Überforderungsanspruch, denn es ist nicht immer wichtig, dass etwas Wichtiges geschieht. Viele Menschen glauben, dass immer etwas Wichtiges passieren müsste („Zeit ist Geld“), dass Leerläufe grundsätzlich ein schlechtes Zeichen sind, so wie überhaupt (zeitlich wie inhaltlich verstandene) Leere in unserer Kultur vorschnell mit Langeweile oder Nutzlosigkeit verknüpft wird. Dadurch entgeht den Menschen wertvolle Zeit für Verdauungsprozesse (Erfahrenes kann „sich setzen“) und für Gärungsprozesse (neue Fragen und Erfahrungswünsche bauen sich auf)²⁶. Ein guter Ausbildungsprozess braucht den Mut zum gelegentlichen Leerlauf und das Wissen um seine möglichen guten Bedeutungen²⁷. Wenn TeilnehmerInnen den Eindruck vermitteln, hier gehe ihnen „alles zu langsam“ oder bei sich selbst den Eindruck haben, da „geht nichts weiter“, dann ist es ein Fehler, solche Mitteilungen vorschnell als Aussagen über mangelnde Ausbildungsqualität zu werten. Vielleicht fehlt hier noch ein Gefühl für und ein Verständnis von wichtigen Entwicklungspausen, von

²⁶ Die Anleihe aus der Verdauungsmetapher ist wie alle Bezüge zum Organismusmodell nur begrenzt haltbar, in diesem Fall aber nützlich.

²⁷ Natürlich gibt es auch lähmende, auszehrende Langeweile. Die entsteht aber erst später in der Entwicklung, wenn eine innere Stimme sagt „Du solltest eigentlich etwas Nützliches tun!“ und ein Widerstand dagegen arbeitet. Kleine Kinder kennen keine Langeweile.

Eigen-Zeit und von angemessenem Tempo. Bei einem guten Ausbildungsprozess ändert sich im Laufe der Zeit auch die Einstellung zum Tempo eines Prozesses. Es ist so wichtig, diese Erfahrung gut zu integrieren, weil auch viele PatientInnen mit der – durchaus verständlichen – Vorstellung zu uns kommen, **alle** Probleme müssten **möglichst schnell** verstanden und **möglichst auf einmal** gelöst werden. Dieser Erwartung standhalten kann man nur, wenn man bei sich selbst und in der Ausbildungsgruppe erlebt hat, wie Vorläufigkeit und Begrenztheit gut aushaltbar sind.

Komplexitätsreduktion ist also keine Verkürzung, sondern immer ein **Auswählen**. Und wenn es erlaubt ist auszuwählen, dann geschieht das in einer integrativen Haltung

- a) mit der Gewissheit, dass das, was ausgewählt wird, jetzt wirklich wichtiger als das Übrige ist, und
- b) im Vertrauen, dass das Übrige zwar im Hintergrund ist, aber nicht völlig übersehen oder vergessen wurde, sondern sich jederzeit seinen Weg ins Bewusste – und in den aktuellen Vordergrund – suchen kann.

Diese Sichtweise wird auch unterstützt von den Ergebnissen der Gehirnforschung, die nachweist, dass Lernen als exemplarisches Lernen funktioniert und dass die Auswahl, die unsere Wahrnehmung trifft, eine sinnvolle ist (*Spitzer, M. 2002, S. 76f bzw. S. 141ff*). Erfahrungen in Therapie und Ausbildung zeigen immer wieder, dass Menschen, wenn sie ein Thema wirklich gut bearbeitet haben, vieles von diesem Prozess gut auf andere Themen übertragen können.

Auf eine besondere nicht akzeptable Form der Komplexitätsreduktion (Verkürzung) ist noch genauer einzugehen, weil sie von vielen PatientInnen und auch AusbildungsteilnehmerInnen unbewusst oder vorbewusst mitgebracht werden: Die Spaltung.

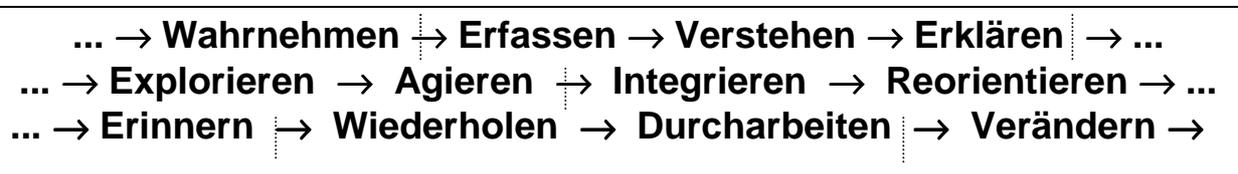
In der Philosophie des Integrativen Ansatzes ist das, was ich weiter vorne als **dialektische Komplexität** bezeichnet habe, grundgelegt: Die Dialektik in der Tradition Heraklits und Hegels, in der die Bewegung, die Metamorphose (*Orth, Petzold 1990a*), aus der allem Seienden innewohnenden Widersprüchlichkeit erwächst (genauer ausformuliert bei der Erläuterung der „Heraklitischen Spirale des Integrierens“ in *Petzold, H.G. 1991a, S. 413-443*).

Viele theoretische Modelle bauen auf dem Prinzip der Polarität auf, und viele dieser Modelle gehen auf Heraklit zurück (vgl. *Petzold, Sieper in: Petzold, H.G. 1991a, S. 413ff*). Häufig sind es Neuformulierungen oder Variationen, die von einem anderen (sprachlichen) Zugang oder anderen theoretischen Prämissen her zu vergleichbaren Anschauungen kommen (z.B. beim „Tetralemma“, vgl. *Sparrer, Varga v. Kibéd 2000*).

Diese Denkweisen stehen im Widerstreit mit dem vorherrschenden Alltagsdenken, welches Polaritäten als „entweder – oder“ betrachtet: Ökonomie versus Ökologie, Religiosität versus Atheismus, Freiheit versus Gerechtigkeit, Erbanlagen versus soziale Prägung, Kinder oder Karriere, ... Zahllose Themen werden in dieser Weise abgehandelt²⁸ ... und daher nicht wirklich weitergebracht. Hier hat der integrative Ansatz eine über die jeweilige Professionalität hinausgehende volksbildnerische Funktion, solchen Verkürzungen entgegen zu treten und in ein dynamisches „sowohl – als auch“ zu verwandeln. Die Dynamik, die einen Entwicklungsprozess antreibt, ergibt sich erst durch die wahr- und angenommene Polarität (die nicht immer eine zweifache ist, sie kann auch drei- und mehrfach sein).

Die besondere Bedeutung des integrativen Verständnisses ist also die Prozesshaftigkeit (durchaus im Sinne der Hegelschen Dialektik), die hier nun auch didaktisch umgesetzt werden muss.

Und so wird die heraklitischen Spirale von *Petzold und Sieper (Petzold, H.G.1991a, S. 432)*, in der die Spiralbewegung in vier Abschnitte zu einer „hermeneutischen Spirale“ strukturiert ist, didaktisch ergänzt (*Petzold 1982a, S. 625*):



Entscheidend ist das Prinzip der Offenheit, ohne Anfang und Ende, mit einer Rückkehr ohne Wiederholung.

Die kleinen Trennungsstriche sollen aufzeigen, dass hier oft kein nahtloser Übergang möglich oder sinnvoll ist, dass es oft zu einer Verzögerung oder „Pause“ im Sinne

²⁸ Auch in der Psychotherapiediskussion sind solche unsinnigen Spaltungen zu finden, z.B. „Therapie statt Strafe“ als Konzept im Strafvollzug.

eines Gärungsprozesses kommt, ja kommen sollte ... wenn er ermöglicht wird. Das ist als Kritik an verkürzten Modellen der „Lösungsorientierung“ oder „Zielorientierung“ zu verstehen, bei denen oft einerseits vorschnell in die Planung der nächsten Schritte gegangen wird (es muss nicht nach jeder Therapiestunde eine bewusste, konkrete Perspektive mitgenommen werden!), andererseits – in Übereinstimmung mit einem fragwürdigen Zeitgeist – die Pausenlosigkeit des Weitergehens gefordert wird: „*Nur nicht stehen bleiben!*“ „*Man darf nie zufrieden sein!*“ „*Man ist nie gut genug!*“ etc. (dieser Druck ist speziell in Supervision und Coaching häufig zu beobachten). Der gesunde Atemrhythmus (Middendorf 1985, S. 105, Abb. 4) zeigt uns hingegen, dass Pausen im allgemeinen wie im Besonderen (z.B. nach einem tiefen Seufzer) eine unverzichtbare Bedeutung für das Leben und seine Entwicklungen haben²⁹. Hier ist noch einmal darauf hinzuweisen, dass das Prinzip des „lebenslangen Lernens“ bei vielen Menschen in ein gefährliches Fahrwasser des getriebenen Seins gerät. Gerade auch in der psychosozialen Szene finden sich immer mehr Menschen, die eine Ausbildung nach der anderen absolvieren, „atemlos“, oft zeitlich überlappend, als dankbar akzeptierte KundInnen. Trotz verständlicher Marktinteressen: Hier hätte Selbsterfahrung eine wichtige Funktion als „Bremse“, vielleicht sogar als Neuorientierung.

Die lebendige, niemals mechanische Dynamik in Lernprozessen wird gesteuert durch

- das Prinzip der Zumutbarkeit³⁰,
- den Zeitpunkt,
- das Zeitmaß,
- die Inhaltsmenge und
- die Kompatibilität³¹.

Diese subjektiv zu verstehenden Faktoren regeln, was sinnvoller Weise in diese Spirale Eingang findet. Und diese Faktoren sind es, die für die Didaktik Anregungen liefern, denn – wie Luhmann feststellt – Komplexität soll nicht mit Komplikation verwechselt werden. Mit anderen Worten: Didaktik für Therapieausbildungen steht

²⁹ „Wir lassen unseren Atem kommen, wir lassen ihn gehen **und warten, bis er von selbst wiederkommt.**“ Ilse Middendorf (1985, S. 19) (Hervorhebung RR)

³⁰ Dieser Aspekt ist neuerdings auch in der politischen Diskussion in den letzten Jahren bei der Erweiterung der EU aktuell geworden, wenn von der „zumutbaren Erweiterungskapazität“ gesprochen wird.

³¹ Das ist vor allem dann bedeutsam, wenn sich bei jemandem zwei konzeptiv nicht kompatible Ausbildungen überschneiden (z.B. eine NLP-Ausbildung parallel zu den ersten Schritten in eine Ausbildung etwa für Integrative Therapie oder Supervision).

auch im Spannungsfeld von Überforderung und Unterforderung, wobei es sehr wichtig ist, darauf hinzuweisen, dass beide Extreme für das Lernen in gleicher Weise hemmend oder schädlich sein können. Die intensive Beschäftigung mit dem Burnout-Thema verdeckt heutzutage, dass auch Unterforderung schädliche, ja burnout-ähnliche Auswirkungen haben kann.

Eine so verstandene Prozessdynamik hat – wenn man sie ernst nehmen will – nicht nur Relevanz für die Gestaltung einzelner Ausbildungsschritte. Sie ist ein Bezugspunkt für die Gesamtgestaltung: **Terminplanung ist ein Teil der Didaktik!** Auch wenn es organisatorisch schwierig erscheint – die Termine der Lehrenden und die Hausreservierungen zu koordinieren ist allein oft schon mühsam –, mit dem Aufbau der Veranstaltungen und ihren Zeitabständen wird allerdings unvermeidbar der Lernprozess mitgesteuert, mehr als es der Organisation meist bewusst ist.

5.3 Komplexität erweitern und verringern als Prozessmodell

Das hier vorgestellte Prozessmodell soll ins Bewusstsein heben und veranschaulichen, was die meisten Pädagogen, Erwachsenenbildner und auch BeraterInnen und TherapeutInnen in der Regel unbewusst laufend tun: Es geht um einen – meist unregelmäßig – pulsierenden Wechsel zwischen Komplexitätserweiterung und –reduktion:

In einer Beratungsstunde geht es oft zunächst um alles, was der/die Klient/in mitbringt (*Erweiterung*) ... dann wird konkretisiert, fokussiert bzw. geklärt, was heute prinzipiell und als erstes wichtig ist (*Reduktion*) ... dieses Thema wird nun entfaltet in seinen vielfältigen Aspekten (*Erweiterung*) ... bis eine Verdichtung sinnvoll erscheint auf das, was hier und heute als relevant erscheint (*Reduktion*) ... jetzt können Lösungsmöglichkeiten gesammelt und erwogen werden (*Erweiterung*) ... bis die eine oder andere Lösung sich als passend herauskristallisiert (*Reduktion*) ... dann wird geschaut, was das für Konsequenzen haben kann (*Erweiterung*) ... bis schließlich eine möglichst klare Perspektive vorliegt (*Reduktion*), selbst wenn die darin besteht, dass jetzt noch vieles offen bleibt ... die Verabschiedung öffnet wieder den Blick in die Komplexität der Außenwelt (*Erweiterung*)

Da es sein kann, dass durch eine Krisensituation die erste Erweiterung übersprungen werden muss, wird klar, dass es keine festlegbare Anfangsposition und Endposition dieses Pulsierens geben kann ... Vielleicht hat der/die Klient/in auch schon beim Herfahren entschieden, worum genau es heute gehen soll ... und vielleicht geht er heute nicht mit einer Erkenntnis oder einem klaren einfachen Ziel hinaus, sondern verwirrt von komplexer Wirklichkeit. Es ist also nicht von Bedeutung, was als erstes und was als letztes sein soll: Erweiterung oder Reduktion; rigide Prozessmodelle werden hier relativiert.

Auch in der Dramaturgie im Theater oder im Film ist es üblich, zwischen der „Totale“ (Gefangenenchor, Triumphmarsch, Sängerwettstreit) und der „Nahaufnahme“, dem Spot (wenn Rudolfo das eiskalte Händchen von Mimi ergreift) bewusst zu unterscheiden, auch hier gibt es kein zwingendes Prinzip, womit begonnen wird und wie geendet wird.

Didaktisch relevant ist die These, dass der Wechsel in einem **relativ rhythmischen Pulsieren** bestehen soll. Ein strenger, mechanischer Rhythmus ist nicht erreichbar, ja nicht wünschenswert. Speziell in einer Gruppe muss es zeitweise asynchron und dadurch unrhythmisch werden, weil die TeilnehmerInnen in jeweils anderen Lebensphasen stehen und somit einen unterschiedlichen Neugierpegel mitbringen, vgl. die 5 oben beschriebenen Steuerungsfaktoren für die Dynamik in Lernprozessen.

Dieses Prozessverständnis ist kompatibel mit dem **tetradischen Prozessmodell** der Integrativen Therapie (Petzold, H.G. 1991a, S. 67ff, Rahm u.a. 1993, S. 370): Der Theorie-Praxis-Zyklus im Ko-respondenzmodell, bestehend aus **Initialphase, Aktionsphase, Integrationsphase und Neuorientierungsphase** kann, ja muss im Einzelnen und im Ganzen durchzogen werden mit diesem pulsierenden Prinzip von Komplexitätserweiterung und –reduktion. Dies allerdings ohne eindeutige Zuordnung und ohne streng linearen Rhythmus, denn – wie aus dem obigen Beispiel der Beratungsstunde ersichtlich – es kann schon in der Initialphase notwendig sein, erst mal „sich zu sammeln“, „anzukommen“ (= Reduktion), um dann erst zu schauen, was alles mitgebracht wurde (= Erweiterung), usw.

6. Impulse für die Gestaltung von Ausbildungsprozessen

Gemeinsames Ziel der hier darzustellenden Strategien und Techniken ist es, den anspruchsvollen Wechsel von Komplexitätserweiterung und –verringering im Rahmen von Ausbildungen für Psychotherapie, Beratung und Supervision zu sichern, teilweise zu steuern oder ihn zumindest zu erleichtern. Dieses Kapitel unterscheidet sich von den vorherigen dadurch, dass es ausdrücklich auf die Ausbildungsdidaktik für Integrative Therapie, Supervision und Beratung fokussiert. Wie weiter oben schon aufgezeigt wurde, besteht für die Komplexitätserweiterung im Integrativen Ansatz keine Sorge, sie ist dem Ansatz inhärent. Hier sind daher Strategien formuliert, die speziell zu einer Komplexitätsreduktion bzw. zu einem zumutbaren und angemessenen Wechsel von Komplexitätserweiterung und –reduktion im Ausbildungsprozess beitragen können, damit integrierende Lernprozesse möglich werden. Für andere Verfahren kann ich hierzu nichts Entscheidendes aussagen, denke aber, dass manche psychotherapeutischen, supervisorischen oder Beratungskonzepte eher eine Komplexitätserweiterung vertragen könnten.

Die hier für die Ausbildungen im Rahmen Integrativer Therapie, Supervision und Beratung ausgewählten und ausformulierten Strategien und Techniken sind teilweise mehr formal strukturierend (6.1, 6.4., 6.6), teilweise mehr prozessgestaltend (6.2, 6.3, 6.5).

6.1 Der Ausbildungsvertrag

Auf den ersten Blick mag es unpassend, zumindest fremdartig erscheinen, wenn in einem Abschnitt über Strategien und Techniken der Ausbildungsgestaltung ein eigener Punkt über den Ausbildungsvertrag platziert ist. Allerdings kennzeichnet dieser Punkt einen so relevanten Kulturwandel innerhalb der „Psychoszene“, dass seine Reflexion unverzichtbar ist.

Vordergründig könnte man sagen: Es ist – in Österreich – gesetzlich vorgeschrieben³² und juristisch plausibel, Rechte und Pflichten von Trägern, AusbilderInnen und AusbildungsteilnehmerInnen im Rahmen einer so langen und auch teuren³³ Ausbildung zu regeln.

Für die meisten heutigen TeilnehmerInnen ist das auch gar keine Frage. Sie wollen alle formalen Dinge bis hin zur Gestaltung der Abschlussprüfung häufig schon bei der ersten Ausbildungsveranstaltung wissen. Es ist aber zu beachten, dass die heutige Generation der AusbildungsleiterInnen, TrainerInnen und LehrtherapeutInnen aus einer ganz anderen Kultur kommen. In der Zeit ihrer Ausbildungen – rund um die 80er-Jahre - gab es keine Ausbildungsverträge. Es gab bestenfalls Curricula, die durchaus während der Ausbildung verändert wurden. Regelungen über das Maß der Lehranalysestunden, Anrechenbarkeiten früher oder woanders absolvierter Ausbildungselemente, Anerkennung von TrainerInnen, Zahlungsmodalitäten, ..., all das und manches andere war keineswegs von Anfang an eindeutig oder einheitlich geklärt. Auch die Prozedur der Aufnahmeverfahren und Eignungsüberprüfung hat sich gewandelt. Waren anfangs die Kriterien der Eignungsfeststellung geheim, so wurden sie – zumindest im Rahmen der Auswahlseminare für die Integrativen Methoden – im Laufe der 90er-Jahre – für die GruppenteilnehmerInnen transparent gemacht³⁴, aber nie öffentlich publiziert. Heute – unter dem gestiegenen Markt- und Konkurrenzdruck – wird von den meisten Trägern und Verfahren bei dieser Auswahl durchwegs weniger streng vorgegangen, auch wenn das von den Verantwortlichen gelegentlich geleugnet wird. Öffentliche Angaben über die persönlichen Aufnahmevorgänge fehlen ohnehin, diskutiert wird heute nur noch über formale Aufnahmeveraussetzungen³⁵.

³² siehe die Ausbildungsvertragsrichtlinie im Anhang.

³³ Teuer ist hier natürlich relativ. Nicht relativ ist aber die Tatsache, dass Psychotherapie der einzige gesetzlich geregelte Beruf auf akademischem Niveau in Österreich ist, für den die Ausbildung vollständig selbst finanziert werden muss.

³⁴ Es waren dies: Grundlegende Fähigkeiten im Bereich

- Selbstwahrnehmung,
- Fremdwahrnehmung,
- Kontakt,
- Einsicht in die eigene Lebensgeschichte,
- Motivation für die Ausbildung, sowie
- Lebensfreude.

Für InteressentInnen an einer Supervisionsausbildung kam noch hinzu:

- Erfahrungen mit der Berufswelt.

³⁵ Alles andere wird mit dem Passus „*Normale physische und psychische Belastbarkeit wird vorausgesetzt*“ abgehakt.

Insgesamt könnte man sagen, dass vor 20 bis 30 Jahren eine viel höhere Unklarheit – besonders im Sinne von Undurchschaubarkeit – in der Ausbildungsorganisation hingenommen wurde (oft war nicht einmal die Organisationsform des Ausbildungsträgers bekannt). Heute dient die Klärung dieser Ausbildungsorganisation, speziell durch einen genauen Ausbildungsvertrag, auch der Reduzierung von Komplexität, jedenfalls der von Unsicherheiten.

Die Entwicklung in Richtung mehr Transparenz, wie sie auch durch differenzierte Ausbildungsverträge erreicht wird, ist außerdem ein unverzichtbarer Beitrag, wenn die Machtphänomene, die für Psychotherapieausbildungen unvermeidlich sind (*Petzold, Orth 1999*), begrenzter und kontrollierbarer gemacht, aber auch konstruktiver genützt werden sollen. Diese Machtphänomene genauer zu reflektieren würde allerdings den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Verwiesen sei – neben dem Grundlagenwerk von *Petzold und Orth* sowie dem Beitrag von *Barbara Heimannsberg (1996)* – auf das heuristische Modell der „Schauplätze der Macht“, wie es *Bauer-Jelinek (2000)* vorgestellt hat. Dieses Modell würde sich gut als Werkzeug einer genaueren Analyse der Macht in Ausbildungsorganisationen eignen.

Aus all diesen Gründen ist die „Ausbildungsvertragsrichtlinie“ des österreichischen Bundesministeriums für Gesundheit und Frauen (2002) hier im Anhang abgedruckt.

6.2 Zwischenstationen mit der Ausbildungslandkarte

Gedanken über eine Ausbildungslandkarte befinden sich nicht zufällig zwischen dem Abschnitt über den Ausbildungsvertrag und dem über das Portfolio. Der eine Punkt konzentriert sich auf die Förderung von Transparenz und Komplexitätsreduktion durch gemeinsam verbindliche Regelungen auf einer überindividuellen, quasi objektiven Ebene. Der andere Punkt fördert die ganz individuelle Verdichtung und Strukturierung des Lernprozesses auf einer klar subjektiven Ebene. Eine Landkarte im hier vorgestellten Sinn soll Orientierung auf einem Weg geben, am Anfang, am Ende, aber vor allem zwischendurch. Man kann sie individuell nützen, aber auch gemeinsam. Sie hat durch die Art ihrer Nutzung subjektive und objektive Bedeutung und kann für Zwischenstationen in Ausbildungen hilfreich sein.

In längeren Ausbildungen sind Zwischenbilanzen wichtig. Sie dienen zum Austausch über Zufriedenheiten und Unzufriedenheiten, zum Feedback untereinander und zur Besinnung darauf, wie viel vom Weg schon geschafft wurde und was noch zu bewältigen ist. In vielen Ausbildungen hat es sich als hilfreiche Technik erwiesen, diesen Zwischenstandort auch sichtbar zu machen, z.B. indem man im Raum zwischen zwei möglichst weit entfernten Punkten eine Strecke markiert. Der Anfang der Strecke stellt den Beginn des Weges zur Therapeutin/zum Therapeuten (analog in den anderen Beratungsberufen) dar, das Ende der Strecke symbolisiert das Ziel: „Ich bin ein/e professionelle/r Psychotherapeut/in.“ Die TeilnehmerInnen probieren die Strecke in ihrer ganzen Länge aus, gehen Umwegen nach, erinnern sich an Rastplätze u.ä., bevor sie sich für den Platz entscheiden, auf dem sie sich derzeit richtig fühlen. Sie können jetzt zurückschauen auf das Stück Weg, das sie bisher gegangen sind, mit seinen Freuden, Belastungen, Krisen und Abenteuern. Sie können nach vorn schauen auf das Stück Weg, das noch vor ihnen liegt: Kommt es ihnen noch weit vor? ... Anstrengend? ... Und schließlich können sie – wenn das Ganze in der Ausbildungsgruppe passiert - das bewusst tun, was sie ohnehin schon gemacht haben: Ihre Position mit denen der anderen AusbildungskollegInnen vergleichen. Konkurrenzgefühle können deutlicher werden, Einschätzungen können ausgetauscht werden, Die Gruppe kann als *Konvoi* (Petzold, Sieper Orth 2005, S. 20, Petzold 2006v) bewusst werden, usw. Wenn diese Technik in der Einzelsupervision gewählt wird – wo sie auch sehr gut hin passt -, dann fällt natürlich diese Vergleichsperspektive weg, dafür gewinnen die persönlichen Wegperspektiven mehr Raum.

Neben der oben beschriebenen räumlichen Positionierung sind natürlich auch grafische Darstellungen möglich und sinnvoll, etwa im Stile der Panoramatechnik (Petzold, Orth 1993, in: Frühmann, Petzold 1994, S. 367-446 sowie in Petzold, Sieper 1993, S. 125-172), die häufig in einem frühen Ausbildungsabschnitt eingesetzt werden, aber u.U. auch für eine solche Zwischenbilanz und Neuorientierung wieder hervorgeholt werden kann.

Ein solches Vorgehen gibt auch Gelegenheit, TeilnehmerInnen die Bedeutung und den Sinn mancher Krisen im Laufe persönlicher Entwicklung bewusst zu machen, auch wenn das gerade vielleicht nur für manche in der Gruppe gilt. Es kann zu einer

wichtigen Entlastung beitragen, die ja auch PatientInnen und KlientInnen brauchen. Es präzisiert und bestärkt die Erfahrung: „*Ich bin auf dem Weg.*“

6.3 Das Portfolio

Wie manche andere StudentInnen hatte ich seinerzeit – um 1970 – ein Ringbuch, in dem alles gedanklich Wichtige Platz fand: Vorlesungsmitschriften, Gedichtversuche, Liedtexte, Adressen, spontane Gedanken, Entwürfe von Briefen wie von Seminararbeiten, auch Visitenkarten und Fotos, und vieles andere mehr. Es war eine vollständige Mischung aus offiziellen Dokumenten und persönlichem Tagebuch. In dieser Mischung fand u.a. eine damals unbewusste Infragestellung ihren Ausdruck, die Infragestellung der alltäglich banalen Trennung von „privat“ und „öffentlich“. Dass wir dadurch auch einen Schritt in Richtung „persönlich bedeutsames Lernen“ (*Bürmann 1992*) machten, war uns ebenfalls nicht bewusst. Später, im Rahmen von Lehrgängen, die eine solche Art des Lernens zum Prinzip machten (Spielpädagogik, Gestaltpädagogik), förderten wir planmäßig die Pflege solcher Bücher, Mappen etc., indem wir ihnen einen eigenen Zeitpunkt im Lernprozess widmeten. Wir hatten für diese Formen keinen Namen, nannten sie eine persönliche Mischung von „Protokoll“ und „Tagebuch“. Manche TeilnehmerInnen fanden ganz eigene Formen, z.B. benutzten sie das Prinzip des „Mindmapping“ als Form der Mitschrift. Andere schrieben am Abend nach Programmschluss noch eine persönliche Zusammenfassung als Tagebuch.

Wieder ein paar Jahre später – in meiner eigenen Psychotherapieausbildung bei Ilse Orth u.a. – lebte diese Form für mich selbst wieder auf (*vgl. dazu ausführlich Petzold, H.G., Orth, I. 1993, S. 125, besonders S. 133ff*). Auch hier mischten sich wieder Mitschriften, Zitate, Methodenanleitungen, persönliche Einsichten, ein eigenes Märchen, etc. etc. Ich habe diese Bücher und Mappen als **persönliches Ausbildungstagebuch** heute – 20 Jahre später – immer noch.

Erst viele Jahre später entdeckte ich, dass diese Form der Unterstützung von Lernen und persönlicher Entwicklung in den angloamerikanischen Ländern in einem ähnlichen Sinn unter dem Namen „Portfolio“ systematisch gefordert und gefördert wurde und seit den 90er-Jahren auch in einigen Ländern Europas als Form der Lernbegleitung und Lernzielkontrolle eingesetzt wird.

Unter den gar nicht so zahlreichen vorhandenen Definitionen von Portfolio ist diese von der wikipedia-Website die überzeugendste und prägnanteste:

*„Im Bildungsbereich bezeichnet **Portfolio** eine Zusammenstellung von Dokumenten, die die Lernbiographie eines Individuums beschreiben bzw. dokumentieren. Das können Zeugnisse, Stellenbeschreibungen, Auszeichnungen, Zertifikate, Teilnahmebescheinigungen und anderes mehr sein. Solche Portfolios dienen dazu, Lernerfahrungen und -erfolge systematisch zu erfassen, persönliche Lernstrategien zu planen, die eigene Stellensuche zu optimieren etc. Besonderes Kennzeichen eines Portfolios ist, dass dieses ermöglicht, sich eine systematische Lernstrategie zu erarbeiten. Die eigene Reflexion und Evaluation der eigenen Person und der Lerninhalte kennzeichnet ein Portfolio.“*

<http://de.wikipedia.org/wiki/Portfolio> (17.09.2005)

Gerd Bräuer (2002) beschreibt für die Schule eine Reihe von Voraussetzungen für erfolgreiche Portfolio-Arbeit, die ohne Schaffung einer neuen Lernkultur kaum zu realisieren ist. Diese für die Portfolioarbeit wichtigsten 6 Voraussetzungen sind weitgehend auf Ausbildungen für Beratungsberufe übertragbar:

- *„Portfolio-Arbeit muss unter der Prämisse "Lernen als Prozess" stattfinden.*
 - *Institutionalisierte Leistungsnachweise mit ihrer Ergebnisorientierung und punktuellen Erfassung von Lernergebnissen dürfen nur eine untergeordnete Rolle spielen.*
 - *Arbeitsentwürfe gehören unbedingt zum Portfolio.*
 - *Standards für die Selbstevaluation müssen für jede Lernergruppe und ihre konkreten Lernumstände modifizierbar sein bzw. modifiziert werden.*
- *Portfolio-Arbeit muss einen Brückenschlag zwischen privaten und öffentlichen Sphären des Lernens ermöglichen.*
 - *Materialien sollen das Zusammenwirken von individueller Lernerwelt und allgemeiner Wissenswelt widerspiegeln.*
 - *Die Beurteilung des Portfolios sollte berücksichtigen, inwieweit es gelingt, die privaten Formen der Kommunikation (z. B. Forschungstagebuch) in öffentlichen Kommunikationsformen (z. B. Projektbericht) zu übertragen.*
 - *Der Lernprozess hat in der privaten wie öffentlichen Form der Kommunikation der Portfolio-Arbeit den gleichen Stellenwert und Rang wie das Lernprodukt.*
- *Portfolio-Arbeit muss die Selbstreflexion langfristig mit sinnvollen und kommunizierbaren Formen ermöglichen.*
 - *Portfolio-Arbeit erschöpft sich nicht im Zusammenstellen der Materialien für die Mappe (Portfolio), sondern soll als längerfristige Begleitung Lern- bzw. Handlungsprozesse vielfältig begleiten (z. B. Tagebuch, Arbeitsjournal)*
 - *Reflexionen über den Lernprozess sind im Idealfall inhaltsbezogen (Sie können z. B. persönliche Eindrücke über eine Lektüre in einem Lesejournal enthalten) und haben*

letzten Endes kommunikative Funktion (Sie sollen z. B. zu einer Buchrezension in der Schülerzeitung befähigen).

- Die Fähigkeit zur Selbstreflexion muss, da es sich um eine komplexe Anforderung an den Lernenden handelt, regelmäßig geübt und eingefordert werden. Ihre Kommentierung (peer review) sollte kontinuierlich stattfinden und als Chance für ein gemeinsames Lernen angesehen werden.
- Portfolio-Arbeit lässt sich am besten mit fächerübergreifenden Beratungs- und Koordinationsstellen organisieren.
 - Schreib- und Lesezentren, die außerhalb der bestehenden Lerngruppe als "extra-curriculare Einrichtungen mit peer-Tutorinnen" ihre Unterstützung und Beratung anbieten, sind dafür ideal.
 - Schulische Schreib- und Lesezentren gewährleisten dabei in Zusammenarbeit mit den Kolleginnen und Kollegen der einzelnen Fächer den interdisziplinären Ansatz und übernehmen die spezielle inhaltliche Gestaltung und die aufwändige Organisation und Koordination.
- Portfolios können zur alternativen Leistungsbeurteilung genutzt werden.
 - Wegen der subjektiven Einschätzung der Qualität eines Portfolios sollte mehr als ein Lehrer die Beurteilung vornehmen.
 - Portfolio-Beurteilung umfasst in jedem Fall über die Benotung hinaus eine mündliche (Lehrer-Schüler-Konferenz) oder eine schriftliche Kommentierung.
- Portfolio-Arbeit ist Teil der Schulentwicklung und des Qualitätsmanagements.
 - Wenn Portfolios umfassend und kontinuierlich ausgewertet werden, lassen sich daraus Rückschlüsse auf die Qualität schulischen Lernens ziehen.

Da Portfolio-Arbeit vielfältige Kooperationen zwischen Lernenden und Lehrenden fordert, kann auf deren Grundlage die Effizienz schulischen Lernens hinterfragt und gegebenenfalls verändert werden.“

Neben diesen eher pädagogischen Überlegungen lassen sich aber auch noch psychologische Argumente für die Sinnhaftigkeit einer solchen Form der Verarbeitung von Lernerfahrungen formulieren. Wenn man derzeit AusbildungsteilnehmerInnen genauer beobachtet, dann lässt sich feststellen, dass diese oft keine adäquate Form gesucht und gefunden haben, ihre Lernerfahrungen festzuhalten oder sie durch Aufschreiben besser zu verarbeiten, zu „verdauen“. Sie brauchen aber – zumindest für themenzentrierte Veranstaltungen – eine Unterstützung, durch die sie aus der Fülle der oft dichten Erfahrungen (Komplexität) eine situative (Vor)Auswahl treffen können: Was von all dem ist für mich wichtig? Speziell in Schlussrunden von Seminaren wird dann oft erkennbar, wer von den TeilnehmerInnen schon solche Zwischenverdauungen vorgenommen hat und wer nicht.

In der Integrativen Therapie wurde bereits 1972 die Tagebucharbeit in das Ausbildungscurriculum integriert (Petzold, Sieper 1972, zit. nach Petzold, Orth 1993a). Derzeit sind in keinen anderen Beschreibungen von Ausbildungen für

Psychotherapie, Beratung oder Supervision Angaben zu finden, in denen eine planmäßige schriftliche Verarbeitung von Lerninhalten oder –erfahrungen dargestellt wird. Schritte in die hier dargestellte Richtung scheinen aber zeitgemäß und nützlich zu sein.

Auch hier geht es also um eine Reduktion von Komplexität, die später ja auch von PatientInnen, KlientInnen, SupervisandInnen am Schluss in der Neuorientierungsphase einer Sitzung oder eines Arbeitsabschnitts gefordert oder zumindest gewünscht werden muss: *„Was nehmen Sie von der heutigen Sitzung mit? Was sollte sie in den nächsten Tagen noch weiter beschäftigen? Was davon sollten wir bei unserem nächsten Treffen wieder aufgreifen? ...“*

Bei Ausbildungen geht es aber nicht nur um das Reduzieren zum Zweck des Verdauens oder des Prioritäten Setzens (eher psychologische Funktion), sondern auch um die verdichtete Selektion gelernter Inhalte (eher pädagogisch-didaktische Funktion). Beide Funktionen dienen dem wertschätzenden Festhalten von Erfahrungen und Erkenntnissen. Damit dafür eine jeweils persönliche Form des Portfolios installiert wird, muss dieser didaktischen Strategie auch ein entsprechender Rahmen geboten werden. Es braucht eine eigene Zeit im Rahmen des Ausbildungsbeginns, um ein solches Portfolio/Ausbildungstagebuch zu initiieren, sei es durch eine einladende Beschreibung vor Beginn der ersten Veranstaltung oder einen Zeitraum im Rahmen der ersten Ausbildungsveranstaltung.

6.4. Selbstorganisiertes Lernen – Didaktik der Peergruppen

Waren früher Therapieausbildungen in hohem Maße – wenn nicht ausschließlich - von der Meister-Schüler-Beziehung geprägt, so gewinnt in den letzten Jahren das Konzept des „selbstorganisierten Lernens“ (SOL) eine ergänzende Bedeutung. Selbstorganisation bedeutet nach *Bateson*, dass in einem lebenden System kein Teil einseitige Kontrolle über das Ganze hat. Kurz gefasst kann man sagen, selbstorganisiertes Lernen ist eine Lernform, bei der die Lernenden die wesentlichen Entscheidungen, ob, was, wann, wie und woraufhin sie lernen, gravierend und folgenreich beeinflussen können, aber eben nur teilweise, ohne vollständige Kontrolle.

In vielen Ausbildungscurricula ist diese Lernform unter dem Begriff „Peergruppen“ schon seit vielen Jahren vorgesehen, in denen sich Gruppen zu 4 – 7 TeilnehmerInnen selbstorganisiert zwischen den Ausbildungsveranstaltungen treffen; ihre genauere Konzeption und Reflexion ist allerdings sehr unterschiedlich³⁶.

Je nach Positionierung im Ausbildungskonzept haben Peergruppen in der Regel vier Funktionen:

- **Nachbesprechungen** („Verdauungshilfe“) nach intensiven Ausbildungserfahrungen
- Gemeinsame **Theoriearbeit**, später auch Prüfungsvorbereitung
- **Übungsfeld** für spezielle Techniken
- **Gegenseitige Unterstützung** bei Akquisition; Vermittlung von Aufträgen; auch gemeinsame Projektentwicklungen.

Die Frequenz der Peergruppentreffen gehört ebenfalls zu den selbstbestimmten Faktoren, bewährt haben sich mindestens sechs Treffen pro Jahr; wenn die TeilnehmerInnen näher beieinander wohnen, was oft das äußere Kriterium für die Gruppenbildung ist, sind auch häufigere, dafür kürzere Treffen nützlich.

Die Freiheit von äußerer Kontrolle ist ein Wesenselement von Peergruppenarbeit; andererseits hat es sich als hilfreich erwiesen, wenn gelegentlich doch der Stand der Peergruppen auch in der Ausbildungsgruppe reflektiert wird. Hier ist ein besonderes Fingerspitzengefühl von der Ausbildungsleitung gefragt, damit die Peergruppen unterstützt, aber nicht angeleitet werden, denn die Selbstorganisation wird hier als wichtiger Bereich von beraterischer Kompetenz und Performanz verstanden.

Selbstorganisiertes Lernen kann mit dem in der Integrativen Therapie entwickelten Begriff des *exchange learning/exchange helping* (Petzold, Laschinsky, Rinast 1979) gut verglichen werden, auch wenn dieser ursprünglich für die Arbeit mit alten Menschen konzipiert wurde.

6.5 Der systematische Wechsel grundlegender Kommunikationsstrukturen

Üblicherweise sitzen Ausbildungsgruppen im Kreis. In der Regel wird diese Kommunikationsstruktur nicht reflektiert. Und dann gibt es gelegentlich Paararbeit oder Arbeit in Triaden oder verschieden große „Kleingruppen“. All das „geschieht einfach“, wird oft eher intuitiv eingesetzt. Es lohnt sich aber, über diese Kommunikationsstrukturen³⁷ und ihren Einsatz genauer zu reflektieren.

Der Kreis – d.h. die gesamte Gruppe; alle sitzen „in der ersten Bank“, sehen und werden gesehen, es besteht eine hohe Beteiligung (auch durch Schweigen etc.); die Orientierung an der Leitung bleibt trotzdem bestehen, manchmal ausgedrückt durch eine kleine Veränderung in der Kreisrundung oder im Abstand der Nachbarn zu der Leitung.

Einzelarbeit in der Gruppe – im Raum und damit in der Gruppenatmosphäre erfüllen alle eine bestimmte Aufgabe des Nachdenkens, des Schreibens, des Gestaltens. Das gemeinsame begleitende Schweigen während dieser Tätigkeit übt eine besondere, manchmal synchronisierende, Wirkung aus. Gemeinsam gut schweigen zu lernen ist von Bedeutung, denn auch in Therapieprozessen kann im Schweigen Wichtiges, ja Entscheidendes passieren.

Paararbeit – die intimste Kommunikationsstruktur, maximale Beteiligung, minimale Kontrolle von außen³⁸; sehr geeignet, wenn es darum geht, das Prinzip der „selektiven Offenheit“ (*Petzold, H.G. 1980g*) erfahrbar zu machen. Schließlich ist das auch das häufigste Setting in der Psychotherapie.

Triaden – die für das Üben, also das Performanztraining, vermutlich effektivste Struktur, wenn der/die jeweils Dritte konkrete Beobachtungsaufgaben erhält (hier ist

³⁶ Als Form von „Sozialer Vernetzung“ wird sie von manchen psychotherapeutischen Konzepten eher abgelehnt, von manchen – besonders von der Integrativen Therapie – ausdrücklich befürwortet (*vgl. Brunner, F. 2006*).

³⁷ Eigentlich gibt es 12 Kommunikationsstrukturen (*Rabenstein, R., Reichel, R. Thanhoffer, M. 1985, 10. Aufl. 1999, S. 2.A 2b*), aber in Therapieausbildungen relevant sind die hier genauer dargestellten.

³⁸ Ein eigenes Thema ist die partielle Anwesenheit von LeiterInnen in dieser und anderer Strukturen. Manche LeiterInnen wandern und verweilen bei manchen Paaren, Triaden, ... eine Zeitlang beobachtend und zuhörend, aus verschiedenen Gründen; manche TeilnehmerInnen schätzen das, manche irritiert das. Es sollte auf jeden Fall in der Gruppe thematisiert werden.

Komplexitätsreduktion didaktisch wichtig: Der Auftrag „*beobachte mal!*“ bringt wenig). Die geplante Beobachterrolle – auch im Kreis – ist ein sehr wichtiges Lernfeld. Aber auch für andere Themen ist die reflektierte Erfahrung der Triangulation von großer Bedeutung.

Kleingruppen – eigentlich ein falscher Begriff, denn der Hauptunterschied zur Gesamtgruppe ist weniger die Zahl der Mitglieder als die Selbstorganisation, d.h. das Fehlen einer vorgegebenen Leitung, vergleichbar den Peergruppen. Hier wird auch soziale Kompetenz – *joined competence* – vielfältig erfahrbar und erprobbar; besonders dann, wenn hemmende Autoritätsbilder noch zu wenig aufgelöst sind, also für TeilnehmerInnen, die in der Gesamtgruppe noch verharren sind.

In Ausbildungen für Integrative Therapie, Supervision oder Beratung wird es um einen häufigen und lebendigen Wechsel zwischen diesen Strukturen gehen, oftmals angereichert durch den gezielten Einsatz verschiedener Ausdrucksmittel (siehe auch den nächsten Abschnitt).

Eine wichtige Frage ist die des Einbringens der Ergebnisse der Arbeit von kleineren Strukturen in die Gesamtgruppe. Meiner Ansicht nach muss hier ein Stück Selbstbestimmung spürbar werden, wenn es darum geht, was die Paare, Triaden oder Kleingruppen in den Kreis mit- und einbringen. Der früher so verbreitete Offenheitsdruck ist nicht zuletzt von der Integrativen Therapie als dysfunktional entlarvt worden.

Eine weitere Frage ist der Umgang mit der „sozialen Vernetzung“. In der Integrativen Therapie wurde schon immer im Gegensatz zu anderen Verfahren ausdrücklich die Kommunikation der TeilnehmerInnen in Pausen³⁹ und auch außerhalb der Veranstaltungen gefördert (*Brunner, F. 2006*). Andererseits müssen die TeilnehmerInnen dafür sensibilisiert werden, wenn „außerhalb“ der Gruppe wichtige Prozesse weiterlaufen.

³⁹ Die früher übliche „Kasernierung“ der TeilnehmerInnen – also der verpflichtende Aufenthalt im Bildungshaus – wird heute allerdings nicht mehr aufrecht erhalten.

6.6 Funktion und Bedeutung von Abschlussarbeiten

In unserer vom Regelschulsystem geprägten Lernsozialisation haben Abschlussarbeiten zunächst einmal die Funktion der Erfüllung formaler Erfordernisse. Diese Prägung wird in eine Weiterbildung für Psychotherapie, Beratung oder Supervision mitgebracht. Bei den meisten Ausbildungsträgern ist die Betreuung von Abschlussarbeiten nicht oder kaum budgetiert, daher werden auch von Seiten der AusbilderInnen solche Arbeiten gern als formale Pflichterfüllung gesehen und schnell erledigt.

Dem ist aus integrativer Sichtweise deutlich entgegen zu treten. Abschlussarbeiten haben mehrere relevante Funktionen für den Lernprozess.

- In der „hermeneutischen Spirale“ (Petzold, H.G. 1991a, S. 432) geht es auch immer wieder um die Stufe des „**Erklärens**“ (ibidem, S. 145); d.h. erst, wenn ich etwas jemandem - nicht nur mir selbst - erklären kann, habe ich es richtig verstanden. Das wird speziell evident, wenn ich es für andere verschriftliche.
- Lernen braucht die Erfahrung, „es“ zu können; das bedeutet ein wichtigen Schritt für das „Selbst-bewusst-Sein“ als Therapeut/in. Die Zufriedenheit mit, ja der Stolz auf eine Abschlussarbeit hat manchmal eine nachhaltigere Auswirkung auf die **Identität „ich bin Therapeut/in“** als die geschaffte Prüfung (obwohl auch die für diesen „Identitätsschub“ Bedeutung hat).
- Im Sinne des Themas dieser Arbeit bedeutet eine schriftliche Arbeit auch, **Komplexität sprachlich zu strukturieren**, im Sinne des Reduzierens und des einer Reihe nach Anordnens. Das verlangt Kompetenz und „beschreibende“ Performanz.
- Schon während der Ausbildung versteht sich der/die Teilnehmer/in auch als Teilgeber/in. Durch die Abschlussarbeit wird der neue Kollege/die neue Kollegin nun endgültig zu einer/einem Teilgeber/in, denn hier wird beigetragen zur **gemeinsamen Weiterentwicklung**.
- Im günstigen Fall dient eine Abschlussarbeit auch der eigenen – und der gemeinsamen integrativen – **Öffentlichkeitsarbeit**, wenn eine Veröffentlichung gelingt.

Diese Funktionen können zeigen, dass es bedauerlich ist, wenn Abschlussarbeiten nur als Pflichterfüllung gegenüber einer formalen Vorschrift verstanden werden. Sie haben innere und äußere Relevanz und sind ein didaktisch hoch wirksames Instrument, für den/die Einzelne/n, für die Ausbildungsgruppe und für die gesamte integrative *community*.

7. Zusammenfassung

Am Anfang stand das Interesse, Ausbildungsdidaktik für Psychotherapie, für Integrative Therapie im besonderen, genauer zu reflektieren. Ausgangspunkt war die Frage: Wie kann die spezifische Komplexität des Integrativen Ansatzes in einer – nun auch universitären – Ausbildung kompetent und performant gelehrt werden? Im Laufe der Arbeit stellte sich heraus, dass der Reflexion von Komplexität – wie sie für die Integrative Therapie wesentlich ist – immer mehr Raum gegeben werden musste, bis schließlich das Herstellen eines **Zusammenhangs zwischen Komplexität und Integration** eine metatheoretische Grundlage ermöglichte, auf der dann die Überlegungen zum Lernen und zur Didaktik aufbauen konnten.

Bei den einzelnen Elementen von Ausbildungen wurde vor allem auf spezielle Komplexitäten kritisch Bezug genommen. Dazu wurden allgemeine, manchmal auch schulenübergreifende Überlegungen den konkreten Antworten aus dem Integrativen Ansatz gegenüber gestellt oder zugrunde gelegt, je nachdem. Dabei ist erkennbar, wie weit solche kritischen Reflexionen in der Integrativen Therapie bereits gediehen sind.

Für die Handhabung von Komplexität in Ausbildungsprozessen stellt das 5. Kapitel einige Gedanken vor, deren Ziel vor allem in der Argumentation für eine angemessene, weil didaktisch begründete Vereinfachung in Verbindung mit einer gewissen pulsierenden Rhythmik in der Erweiterung und Reduzierung von Komplexität ist. Das wird mit dem Prozessverständnis in der hermeneutischen Spirale der Erkenntnis im Integrativen Ansatz in Beziehung gesetzt.

Im Sinne der Theorie-Praxis-Verschränkung bietet das 6. Kapitel einige praxeologische Impulse für die Umsetzung der hier entwickelten Grundgedanken in verschiedenen Bereichen der Ausbildung.

Daraus folgen einige „Botschaften“, die für AusbildungskandidatInnen in der Integrativen Therapie meiner Ansicht nach hilfreich sein können:

- Die Komplexität unseres Konzepts ist Ausdruck seiner Qualität

- Verwirrung und Überforderungsgefühle können – wenn sie mit ermutigender Wertschätzung begleitet werden – Stationen auf einem hilfreichen, ja sogar heilsamen Lernweg sein
- Unser Leben ist ein Projekt
- Kreativität ist ein Weg und ein Ziel
- Persönliche Integration braucht seine eigene Zeit, sie kann gefördert, aber nicht erzwungen werden
- Es gibt keinen substanziellen Unterschied zwischen dem individuellen und dem gemeinsamen Weg
- Theorie zu erarbeiten und zu diskutieren kann sehr viel Freude machen
- Festgelegte und selbstbestimmte Lernschritte stehen bei uns in einem spannungsvollen Wechsel
- Lernen (und Leben) ist ein offener Prozess

Das für AusbildungskandidatInnen oft so schwierige Prinzip der konzeptiven Offenheit, der nicht endenden Weiterentwicklung in der Integrativen Therapie, wird jetzt am Schluss dieser Arbeit zum möglichen Trost: Dass vieles offen bleibt, passt zu unserer Vorstellung von Lernen und ist gut so.

Literatur:

Antonovsky, A. (1997): Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. dgvt-Verlag, Tübingen.

Austin, John L. (1985): Zur Theorie der Sprechakte. Reclam, Stuttgart.

Barolin, G.S. (2006): Integrierte Psychotherapie. Springer, Wien-New York.

Bauer, J. (2005): Warum ich fühle, was du fühlst. Hoffmann und Campe, Hamburg.

Bauer, J. (2006): Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren. Hoffmann und Campe, Hamburg.

Bauer-Jelinek, Christine (5. Aufl. 2000): Die helle und die dunkle Seite der Macht. Edition Vabene, Klosterneuburg.

Bezzel, Chris (1988, 4. Aufl. 2000): Wittgenstein zur Einführung. Junius, Hamburg.

Bräuer, Gerd (2002): Reformen durch Portfolios?
<http://www.ph-freiburg.de/schreibzentrum/didaktik> (2004-03-13)

Brockhaus (2005): Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus AG, Mannheim.

Brunner, Franz (2006): Soziale Vernetzung. Ein wenig beachtetes Phänomen in Gruppentherapien. Masterthese an der Donau-Universität Krems, Department für Psychosoziale Medizin und Psychotherapie.

Bürmann, J. (1992): Gestaltpädagogik und Persönlichkeitsentwicklung. Klinkhart, Bad Heilbrunn.

Burow, O.A. (1993): Gestaltpädagogik. Trainingskonzepte und Wirkungen. Junfermann, Paderborn.

Butler, J. (1995): Körper von Gewicht. Berlin Verlag, Berlin.

Cohn, Ruth (1981): Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Klett-Cotta, Stuttgart.

Connell, Robert W. (3.Aufl. 2006): Der gemachte Mann. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Csikszentmihalyi, Mihaly (1997): Kreativität. Klett-Cotta, Stuttgart.

Culley, Sue (2002): Beratung als Prozess. Beltz-TB, Weinheim.

Dahlmüller, G., Hund, W. D., Kommer, H. (1973): Kritik des Fernsehens. Handbuch gegen Manipulation. Hermann Luchterhand, Darmstadt.

Damasio, A. R. (2000): Ich fühle, also bin ich - Die Entschlüsselung des Bewusstseins. List, München.

Dornes, Martin (1993): Der kompetente Säugling. Fischer, Frankfurt/Main.

Dornes, Martin (2006): Die Seele des Kindes. Fischer, Frankfurt/Main.

Duss-von Werdt, J. (2006): Nachträgliche Aufzeichnungen eines systemischen Wandergesellen. In: Mehta, G., Zika, E. (Hrsg.): Systemische Grenzgänge. Verlag Krammer, Wien.

Eisler, Riane (1993): Kelch und Schwert. Von der Herrschaft zur Partnerschaft. Goldmann, München.

Esser, H. (2001): Integration und ethnische Schichtung. Arbeitspapiere – Mannheimer Zentrum für europäische Sozialforschung, 40. www.mzes.uni-mannheim.de

Fäh, M., Fischer, G. (Hrsg. 1998): Sinn und Unsinn in der Psychotherapieforschung. Psychosozial-Verlag, Gießen.

Fatzer, G. (1987): Ganzheitliches Lernen. Junfermann, Paderborn.

Fromm, Erich (1956, 63. Auflage 2005): Die Kunst des Liebens. Ullstein, München.

Fromm, Erich (1976): Haben oder Sein. Dtv, München.

Frühmann, R. (1986): Das mehrperspektivische Gruppenmodell im "integrativen Ansatz" der Gestalttherapie. In: Petzold/Frühmann: Modelle der Gruppe. Junfermann, Paderborn.

Frühmann, R., Petzold, H.G. (1994): Lehrjahre der Seele. Junfermann, Paderborn.

Gebhardt, M., Petzold, H.G. (2005): Die Konzepte „Transversalität“ und „Mehrperspektivität“ und ihre Bedeutung für die Integrative Supervision und das Integrative Coaching. www.fpi-publikationen.de/supervision - SUPERVISION: Theorie - Praxis – Forschung. Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift – 4/2005.

Grawe, K. u.a. (1994): Psychotherapie im Wandel – von der Konfession zur Profession. Hogrefe, Göttingen u.a.

Grawe, K. (2004): Neuropsychotherapie. Hogrefe, Göttingen.

Heimannsberg, B. (1996): Zwischen Selbstverwirklichung und Handlungskompetenz. Überlegungen zu Machtlagen in Lehranalyse und Weiterbildung. In: Integrative Therapie 1/1996. Junfermann, Paderborn, S. 68-80.

Heuring, M., Petzold, H.G. (2004): Rollentheorien, Rollenkonflikte, Identität, Attributionen – Integrative und differenzielle Perspektiven zur Bedeutung sozialpsychologischer Konzepte für die Praxis der Supervision. www.fpi-publikationen.de/materialien.htm.

Holzappel, G. (2007): Integrative Pädagogik im Kontext von Diskursen zur Humanistischen Pädagogik. Chancen, Grenzen, Weiterentwicklungsmöglichkeiten. In: Sieper, Orth, Schuch: Neue Wege Integrativer Therapie. (in Druck)

Hüther, G. (2001): Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.

Hutterer-Krisch, R., Piribauer, F. (2006): Evaluationsethik der psychotherapieausbildung oder: Ethisches Dilemma für lehrende Psychotherapeutinnen. In: Psychotherapie Forum 3/2006. Springer, Wien, S. 82-86.

Jaeggi, E., Gödde, G., Hegener, W., Möller, H. (2003): Tiefenpsychologie lehren – Tiefenpsychologie lernen. Klett-Cotta, Stuttgart.

Jakob-Krieger, C., Dreger, B., Schay, P., Petzold, H.G. (2004): Mehrperspektivität – ein Metakonzert der Integrativen Supervision. Zur „Grammatik“ – dem Regelwerk – der mehrperspektivischen, integrativen Hermeneutik für die Praxis. In www.FPI-publikationen.de/materialien.htm - SUPERVISION: Theorie - Praxis – Forschung. Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift – 4/2004.

Kessel, L. van (1998): Theorie und Praxeologie des Lernens in der Supervision. In: Berker, Buer: Praxisnahe Supervisionsforschung. Votum, Münster, S. 46-68.

Kossak, H.-Ch. (2006): Lernen leicht gemacht. Carl-Auer, Heidelberg.

Laireiter, A.-R., Vogel, H. (1998): Qualitätssicherung in der Psychotherapie und psychosozialen Versorgung. dgvt-Verlag, Tübingen.

Lehmkuhl, G. u.a. (1994): Die Bedeutung der Lehranalyse in der Individualpsychologie Alfred Adlers. In: Frühmann, R., Petzold, H.G., a.a.O., S. 109-132.

Leitner, A. (2003): Entwicklungsdynamiken in der Psychotherapie. Verlag Krammer, Wien.

Leitner, A. (2004): Evaluierung der Weiterbildung in Psychotherapeutischer Medizin – Psy III. Entwicklung eines Qualitätskonzeptes unter Einbezug von PatientInnen und Angehörigen. In: Psychologische Medizin 2004/2, S. 56-66. ISSN 1014-8167.

Leitner, A., Märtens, M., Höfner, C., Petzold, H.G. (2007, in Druck): Die Effektivität psychotherapeutischer Medizin – Psy III.

Luhmann, N. (1998): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Suhrkamp, Frankfurt/Main.

Lyotard, J.-F. (Neuaufgabe 2005): Vom Wissen der Postmoderne. Passagen, Wien.

Märtens, M., Leitner, A., Steffan, A., Telsemeyer, P., Petzold, H.G. (2003): Qualitätssicherung in der Weiterbildung „Psychotherapeutische Medizin“ – Psy III Niederösterreich in Weiterbildung und Therapie. In: Leitner, A.: Entwicklungsdynamiken in der Psychotherapie, S. 357-430.

Mehta, G., Zika, E. (Hrsg. 2006): Systemische Grenzgänge. Verlag Krammer, Wien.

Middendorf, I. (1985): Der erfahrbare Atem. Junfermann, Paderborn.

- Nestmann, F., Engel, F. Sickendiek, U. (Hrg. 2004): Das Handbuch der Beratung. 2 Bände. dgvt-Verlag, Tübingen.
- Oeltze, J., Ebert, W., Petzold, H.G. (2002): Integrative Supervision in Ausbildung und Praxis – eine empirische Evaluationsstudie im Mehrebenenmodell. www.fpi-publikationen.de/materialien.htm
- Orth, Ilse (1993): Integration als persönliche Lebensaufgabe. In: Petzold, Sieper (Hrsg.): Integration und Kreation, Bd. 1. Junfermann, Paderborn, S. 371-384.
- Orth, I., Petzold, H.G. (1993): Zur „Anthropologie des schöpferischen Menschen“. In: Petzold, H.G., Sieper, J. (Hrsg.): Integration und Kreation, Bd. 1. Junfermann, Paderborn, S. 93-116.
- Orth, I. / Petzold, H.G. (1995b): Gruppenprozessanalyse – ein heuristisches Modell für integrative Arbeit in und mit Gruppen, in: Integrative Therapie 2/95, S.197-202.
- Orth, I., Petzold, H.G. (2001): Integrative Therapie. Das “biopsychosoziale” Modell kritischer Humantherapie und Kulturarbeit – ein “lifespan development approach”. In: Petzold (Hg.): Jubiläumsausgabe 25 Jahre Integrative Therapie. Junfermann, Paderborn, S. 3-16.
- Petzold, H.G. (1982g): Methodenintegration in der Psychotherapie. Junfermann, Paderborn.
- Petzold, H.G. (1988c): Heraklitische Wege – Gestalttherapie und Integrative Therapie: Bezüge, Gemeinsamkeiten und Divergenzen. In: Latka, H.F. u.a.: Gestalttherapie und Gestaltpädagogik zwischen Anpassung und Auflehnung. Dokumentation der Münchner Gestalttage 1988, S. 34-92.
- Petzold, H.G. (1988n): Die „4 Wege der Heilung“ in der Integrativen Therapie. In: ders.: Integrative Bewegungs- und Leibtherapie. Junfermann, Paderborn.
- Petzold, H.G. (1991a, 1992a, 1993a): Integrative Therapie. Band 1-3. Junfermann, Paderborn.
- Petzold, H.G. (1993): Integrative Therapie. In: Petzold, Sieper (Hrsg.): Integration und Kreation, Bd. 1. Junfermann, Paderborn, S. 17-24.
- Petzold, H.G. (1998a): Integrative Supervision, Meta-Consulting & Organisationsentwicklung. Junfermann, Paderborn.
- Petzold, H.G. (2002c): POLYLOGE. Die Dialogzentrierung in der Psychotherapie überschreiten – eine Sicht Integrativer Therapie und klinischer Philosophie. www.fpi-publikationen.de/polyloge
- Petzold, H.G. (2003e): Menschenbilder und Praxeologie. 30 Jahre Theorie- und Praxisentwicklung am „Fritz Perls Institut für Integrative Therapie, Gestalttherapie und Kreativitätsförderung“ (1972-2002). Teil I, *Gestalt* 46 (Schweiz), S. 3-50, Teil II, *Gestalt* 48, S. 9-52, Teil III, *Gestalt* 48, S. 9-64.
- Petzold, H.G. (2005ö): Definitionen und Kondensate von Kernkonzepten der Integrativen Therapie. In: *Gestalt* (Schweiz) 25, S. 17-60.

Petzold, H.G. (2005s): Qualität in Therapie, Selbsterfahrung, Ausbildung. In: Integrative Therapie 3/2005. Junfermann, Paderborn, S. 294-326.

Petzold, H.G. (2006): Der „informierte Leib“: „embodied an embedded“ – ein Metakzept für die Leibtherapie. In: Marlock, G., Weiss, H.: Handbuch der Körperpsychotherapie. Schattauer, Stuttgart.

Petzold, H.G., Brown, G.I. (Hrsg. 1977): Gestaltpädagogik. Konzepte der Integrativen Erziehung. Pfeiffer, München.

Petzold, H.G., Engemann, K., Zachert, D. (2003): Effektive Performanz. Komplexes Lernen in Supervision und Coaching. www.fpi-publikationen.de/supervision.

Petzold, H.G., Heini, H. (Hrsg. 1983): Psychotherapie und Arbeitswelt. Junfermann, Paderborn.

Petzold, H.G., Laschinsky, D., Rinast, M. (1979): Exchange learning – ein Konzept für die Arbeit mit alten Menschen. In: Integrative Therapie 3/79, S. 224-245. Junfermann, Paderborn.

Petzold, H.G., Mathias, U. (1982): Rollenentwicklung und Identität. Junfermann, Paderborn.

Petzold, H.G., Orth, I. (1990a): Die neuen Kreativitätstherapien. 2 Bände. Junfermann, Paderborn.

Petzold, H.G., Orth, I. (1993): Therapietagebücher, Lebenspanorama, Gesundheits-/Krankheitspanorama als Instrumente der Symbolisierung und karrierebezogenen Arbeit in der Integrativen Therapie. In: Petzold, H.G., Sieper, J. (Hrsg.): Integration und Kreation, Bd. 1. Junfermann, Paderborn.

Petzold, H.G., Orth, I., Sieper, J. (1996): Curricular strukturierte Psychotherapieausbildung – Überlegungen zur strukturierten Vermittlung psychotherapeutischer Kompetenz und Performanz. In: Gestalt und Integration 1/96. FPI-Publikationen, Düsseldorf, S. 12-29.

Petzold, H.G., Orth, I. (1996): Weiterbildung von Lehrtherapeuten – ein Muß für die Qualitätssicherung in der Ausbildung von Psychotherapeuten. Konzepte für die Mitarbeiterfortbildung an FPI und EAG. In: Gestalt und Integration 1/96. FPI-Publikationen, Düsseldorf, S. 30-66.

Petzold, H.G., Orth, I. (1999): Die Mythen der Psychotherapie. Junfermann, Paderborn.

Petzold, H.G., Rainalds, J., Sieper, J., Leitner, A. (2005): Qualitätssicherung und Evaluationskultur in der Ausbildung von Suchttherapeuten. In: Petzold, Schay, Scheiblich, S. 533-588.

Petzold, H.G., Schay, P., Scheiblich, W. (2005): Integrative Suchttherapie. Bd. II. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Petzold, Schigl, Fischer, Höfner (2003): Supervision auf dem Prüfstand. Leske + Budrich, Opladen.
- Petzold, H.G., Schuch, W. (1991): Der Krankheitsbegriff im Entwurf der Integrativen Therapie. In: Pritz, A., Petzold, H.G.: Der Krankheitsbegriff in der modernen Psychotherapie. Junfermann, Paderborn.
- Petzold H.G., Sieper, J. (Hrsg. 1993): Integration und Kreation, Bd. 1-2. Junfermann, Paderborn.
- Petzold, H.G., Sieper, J., Orth, I. (2005): Erkenntniskritische, entwicklungspsychologische, neurobiologische und agogische Positionen der „Integrativen Therapie“ als „Entwicklungstherapie“. Grundlagen für Selbsterfahrung in therapeutischer Weiterbildung, Supervision und Therapie – Theorie, Methodik, Forschung. In: Petzold, H.G., Schay, P., Scheiblich, W.: Integrative Suchttherapie. Bd. II. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Petzold, H.G., Steffan, A. (1999): Ausbildung, Selbsterfahrung und Selbstmodelle in der Integrativen Therapie - Hintergründe, Konzepte und Forschungsergebnisse zu einer "transversalen" Weiterbildungskultur.
<http://www.integrative-therapie.ch/SelbsterfHPNov99.htm>
- Rabenstein, R., Reichel, R., Thanhoffer, M. (1985, Neubearb. 1995): Das Methoden-Set. 5 Bücher für Referenten und Seminarleiter. Ökotopia, Münster.
- Rahm, D., Otte, H., Bosse, S., Ruhe-Hollenbach, H. (1993): Einführung in die Integrative Therapie. Junfermann, Paderborn.
- Rauen, C. (Hrsg. 2004): Coaching-Tools. ManagerSeminare Verlag, Bonn.
- Reichel, R., Dvorak, K. (1998): Sozialarbeit & Supervision. Liebesbeziehung & Vernunftfehe. Edition SozAKTIV, St. Pölten.
- Reichel, R., Rabenstein, R. (2001): Kreativ beraten. Ökotopia, Münster.
- Reichel, R. (2002): Coaching lehren & lernen. In: Strauß, Awecker: Coaching. StudienVerlag, Innsbruck, S. 127-134.
- Reichel, R., Scala, E. (1996, 3. Aufl. 2005): Das ist Gestaltpädagogik. Ökotopia, Münster.
- Reichel, R. (2005): Beratung – Psychotherapie – Supervision. Einführung in die psychosoziale Beratungslandschaft. Facultas, Wien.
- Rogers, Carl (1984): Freiheit und Engagement. Personzentriertes Lehren und Lernen. Kösel, München.
- Rønnestad, M.H., Orlinsky, D.E. (2005): Therapeutic work and Professional Development: Main Findings and Practical Implications of a Long-Term International Study. In: impuls 2-2005, tidsskrift for psykologi, Oslo, S. 20-24.
- Scala, E., Reichel, R. (1999): Abschied von der Gewissheit. Von der UnMöglichkeit, pädagogisch richtig zu handeln. Veritas, Linz.

- Schiffer, E. und H. (2004): LernGesundheit. Beltz-TB, Weinheim.
- Schigl, B. (2005): Forschung in der Beratungslandschaft. In: Reichel, R.: Beratung – Psychotherapie – Supervision. Einführung in die psychosoziale Beratungslandschaft. Facultas, Wien, S. 91-113.
- Schmitz, Hermann (1989): Leib und Gefühl. Junfermann, Paderborn.
- Schreyögg, Astrid (1994): Wieviele „Brillen“ verwenden Berater? In: OSC 1/1994. Leske + Budrich, Opladen, S. 5-28.
- Schuch, H.W. (2001): Grundzüge eines Konzeptes und Modells „Integrativer Psychotherapie“. In: Petzold (Hg.): Jubiläumsausgabe 25 Jahre Integrative Therapie. Junfermann, Paderborn, S. 17-74.
- Schulz von Thun, F. (1981): Miteinander reden: Störungen und Klärungen. rororo, Reinbek.
- Schulze, Gerhard (1993): Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Campus, Frankfurt/New York.
- Schwingel, M. (1995): Pierre Bourdieu zur Einführung. Junius, Hamburg.
- Sieper, J., Petzold, H.G. (1993): Integrative Agogik – ein kreativer Weg des Lehrens und Lernens. In: Petzold, Sieper (Hrsg.): Integration und Kreation, Bd. I. Junfermann, Paderborn, S. 359-370.
- Sieper, J. (2003): Der Begriff des „Komplexen Lernens“ – Dimensionen eines „behavioralen Paradigmas“ in der Integrativen Therapie (mit einem Postskriptum von Hilarion Petzold). In: Leitner, A.: Entwicklungsdynamiken in der Psychotherapie. Krammer, Wien, S. 183-251.
- Sieper, J. (2006): „Transversale Integration“: ein Kernkonzept der Integrativen Therapie - Einladung zu ko-respondierendem Diskurs. Integrative Therapie, Heft 3/4 (2006), S. 393-467.
- Sieper, J., Orth, I., Schuch, H.W. (2007): Neue Wege Integrativer Therapie. Klinische Wissenschaft, Humantherapie, Kulturarbeit – Polyloge – 40 Jahre Integrative Therapie, 25 Jahre EAG – Festschrift für Hilarion G. Petzold. Aisthesis Verlag, Bielefeld (in Druck).
- Skolek, R. (1994): Die Lehranalyse in der Analytischen Psychologie C.G. Jungs. In: Frühmann, Petzold: Lehrjahre der Seele. Junfermann, Paderborn.
- Sparrer, I., Varga von Kibéd, M. (2000): Ganz im Gegenteil. Carl-Auer-Systeme, Heidelberg.
- Sparrer, I. (2001): Wunder, Lösung und System. Carl-Auer-Systeme Verlag, Heidelberg.
- Spitzer, M. (2002): Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Spektrum, Heidelberg-Berlin.

Stroebe, W. u.a. (Hrsg. 1992): Sozialpsychologie. Eine Einführung. Springer, Berlin, Heidelberg.

Thanhoffer, M., Reichel, R., Rabenstein, R. (3. Aufl. 1997): Kreativ unterrichten. Ökotopia, Münster.

Wittgenstein, Ludwig (1999): Tractatus logico-philosophicus. Suhrkamp, Frankfurt/Main.

Zundel, Rolf (1993): Ein Gang durch viele Landschaften: Hilarion Petzold – sein Schlüsselwort für die Psychotherapie heißt Integration. In: Petzold, Sieper (Hrsg.): Integration und Kreation. Band 2. Junfermann, Paderborn, S. 407-418.

Verwendete Websites:

<http://www.donau-uni.ac.at/psymed/it>

<http://de.wikipedia.org>

<http://de.groups.yahoo.com/group/lernen/files/>

<http://www.integrative-therapie.ch/SelbsterfHPNov99.htm>

<http://www.mzes.uni-mannheim.de>

<http://www.oevs.org.at>

<http://www.ph-freiburg.de/schreibzentrum/didaktik>

<http://www.fpi-publikationen.de/>

ANHANG:

Ausbildungsvertragsrichtlinie

Kriterien zur Ausgestaltung von Ausbildungsverträgen im psychotherapeutischen Fachspezifikum

Richtlinie des Bundesministeriums für Gesundheit und Frauen
auf Grundlage eines Gutachtens des Psychotherapiebeirates,
veröffentlicht im Psychotherapie Forum, Vol. 10, Suppl. 3, Nr. 3/2002,
S 44ff, sowie in den Mitteilungen der Sanitätsverwaltung, Heft 3/2003, S 5

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	
A. Präambel	
1. Vorbemerkungen	
2. Eindeutige Benennung der Vertragspartner	
3. Klare Benennung des Vertragsgegenstandes	
4. Klare Benennung der Rechte und Pflichten der Vertragspartner.....	
5. Klare Regelung für Streitfälle	
6. Klare Regelung der Vertragsauflösung	
B. Muster für einen Ausbildungsvertrag	
1. Gegenstand und Grundlagen.....	
2. Leistungen der Ausbildungseinrichtung.....	
Modell A - Generalunternehmermodell.....	
Modell B - Organisationsmodell	
3. Rechte und Pflichten der Ausbildungsteilnehmerin.....	
4. Kosten der Ausbildung	
5. Evaluation der Ausbildungsziele.....	
Variante A.....	
Variante B.....	
6. Streitfälle aus dem Ausbildungsverhältnis	
7. Beendigung des Ausbildungsverhältnisses.....	
8. Mäßigungsrecht	
9. Sonstiges.....	

A. Präambel

In Bezug auf die sprachliche Gleichbehandlung wird darauf hingewiesen, dass im folgenden Text die gewählte Form bei allen personenbezogenen Bezeichnungen für beide Geschlechter gilt.

1. Vorbemerkungen

Die folgenden verbindlichen Gesichtspunkte sollen den fachspezifischen Ausbildungseinrichtungen eine generelle Orientierung für die Mindestanforderungen an die Gestaltung der Verträge im Psychotherapie-Ausbildungsverhältnis geben. Sie dienen dazu, in der Ausgestaltung der Psychotherapie-Ausbildungsverträge jene Standards in die Praxis umzusetzen, die in allgemeiner Form bereits vor einigen Jahren anlässlich des Beschlusses über den Berufskodex für Psychotherapeutinnen und Psychotherapeuten formuliert worden sind. Dort heißt es im Abschnitt VI, Anwendung des Berufskodex im Rahmen der psychotherapeutischen Ausbildung: „Von den Ausbildungseinrichtungen und den Ausbildnern ist im Einzelnen besondere Sorgfalt im Umgang mit dem Vertragsverhältnis gefordert, das der Ausbildungsvertrag begründet. Dem Sinn der psychotherapeutischen Ausbildung

fremde, kommerzielle oder andere Erwägungen bei der Zulassung zur Ausbildung und im Zuge der Ausbildung sind unzulässig. Volle Aufklärung und Information über den Ausbildungsvertrag und über alle für das Ausbildungsverhältnis und den Ausbildungsgang wesentlichen Sachverhalte und Vereinbarungen sind zu gewährleisten. Die Ausbildungsordnung einschließlich aller für den Ausbildungsgang wesentlichen Regelungen sind schriftlich festzuhalten, interessierten Personen zugänglich zu machen und ist als Anlage B Bestandteil dieses Vertrages. Dies gilt auch für die Regelungen und Verfahrensweisen bezüglich der Behandlung von Streitfällen aus dem Ausbildungsverhältnis, die die Ausbildungseinrichtungen in angemessener Weise festzulegen haben. Alle für das Ausbildungsverhältnis relevanten Vereinbarungen sind sinnvollerweise mit der oder dem Auszubildenden schriftlich zu treffen.“

2. Eindeutige Benennung der Vertragspartner

Aus dem Vertragstext muss unmissverständlich hervorgehen, wer die vertragsschließenden Parteien sind. Auf Seiten der Ausbildungseinrichtung muss dies der von der Behörde bescheidmäßig anerkannte Träger der Ausbildungseinrichtung sein (und nicht z.B. ein beauftragtes Institut, eine Untergliederung der anerkannten Einrichtung und dergleichen).

Es muss weiters klar ersichtlich sein, bei welchen Ausbildungselementen und in welcher Hinsicht die bescheidmäßig anerkannte Einrichtung nicht unmittelbar selbst Vertragspartner ist (zum Beispiel können dies bei der Einzelsupervision von der Ausbildungseinrichtung bestellte SupervisorInnen sein, an welche die vereinbarten Honorare direkt zu entrichten sind).

Auch bei solchen Ausbildungselementen bleibt der Träger der Ausbildungseinrichtung allerdings insofern Vertragspartner, als er in Hinblick auf die gesamte Ausbildung für deren Rahmenbedingungen einzustehen hat und für deren Einhaltung haftet; insbesondere für eine dem Gesetz und den einschlägigen Richtlinien entsprechende Auswahl, Bestellung und Führung des Lehrpersonals, für die Gewährleistung des vollständigen Ausbildungsangebots (einschließlich eines Praktikumsplatzes) nach angemessenen, der bescheidmäßigen Anerkennung der Ausbildungseinrichtung zugrundeliegenden Standards, für eine angemessene Evaluation der Ausbildungsfortschritte, für die Gewährleistung angemessener Beschwerde- und Einspruchsmöglichkeiten hinsichtlich dieser Evaluationen und sonstiger ausbildungsrelevanter Entscheidungen, für die Ausstellung aller vorgesehenen Bescheinigungen im Rahmen der Ausbildung, für die Einhaltung des Berufskodex im Rahmen der Ausbildung, für die Einhaltung der vereinbarten Ausbildungstarife, für alle weiteren Rahmenbedingungen, die für die Erreichung des Ausbildungszieles relevant sind und in den Verantwortungsbereich der anerkannten Ausbildungseinrichtung fallen.

Es ist darauf zu achten, dass die Vertragsparteien mit vollen Namen und Adressen benannt werden und der Vertrag seitens der Ausbildungseinrichtung von den dazu nach ihrer Satzung befugten Personen unter Nennung von Datum und Ort der Vertragsschließung und des Orts des vereinbarten Gerichtsstandes unterschrieben wird.

3. Klare Benennung des Vertragsgegenstandes

Vertragsgegenstand wird in der Regel die fachspezifische Psychotherapieausbildung auf Grundlage des Psychotherapiegesetzes und nach dem Ausbildungscurriculum sein, das von der Behörde im Rahmen der bescheidmäßigen Anerkennung der Ausbildungseinrichtung geprüft und genehmigt wurde. Da ein solcher Vertrag erst nach Prüfung der Erfüllung der gesetzlichen und vereinspezifischen Zulassungsvoraussetzungen abgeschlossen werden darf, ist es angemessen, im Vertrag auch ausdrücklich festzuhalten, dass die Ausbildungseinrichtung die Erfüllung dieser Voraussetzungen mit positivem Ergebnis geprüft hat.

Die Ausbildungseinrichtung verpflichtet sich vertraglich, die Ausbildung gemäß den gesetzlichen Anforderungen und dem der Anerkennung zugrundeliegenden

Ausbildungscurriculum und mit den entsprechend qualifizierten (und der Behörde gemeldeten) Lehrkräften durchzuführen. Weitere maßgebliche Grundlagen für die Ausbildung sind die einschlägigen Richtlinien zu Ausbildungsfragen, die die Behörde auf Grundlage von Gutachten des Psychotherapie-Beirats erlassen hat, der Berufskodex sowie allfällige zusätzliche Regelungen der Ausbildungseinrichtung (einschließlich der Tarifordnung). Diese sind im Vertrag unter Angabe der jeweils gültigen Fassung als beiden Seiten zur Kenntnis gebrachte und zur Verfügung gestellte Vertragsgrundlagen anzuführen. Sollte das Ausbildungsverhältnis mit einer Mitgliedschaft in der Ausbildungseinrichtung oder ähnlichem verbunden sein, so wären auch die dafür maßgeblichen Grundlagen (zum Beispiel das Vereinsstatut) zu nennen und bei Vertragsabschluss auszuhändigen. Im Ausbildungsvertrag ist auch darauf hinzuweisen, dass die Ausbildungseinrichtung zur fortlaufenden Evaluation der Ausbildungsfortschritte verpflichtet ist und die AusbildungsteilnehmerInnen umgehend darüber aufzuklären hat, sobald die Erreichung des Ausbildungszieles unrealistisch erscheint.

¹ Es kann nur die Zuständigkeit eines solchen Gerichts vereinbart werden, in dessen Sprengel der betreffende Teilnehmer seinen Wohnsitz, gewöhnlichen Aufenthaltsort oder Beschäftigungsort hat. Aber auch Vereinbarungen, mit denen für eine Klage des Verbrauchers gegen den Unternehmer ein nach dem Gesetz gegebener Gerichtsstand ausgeschlossen wird, wären allesamt unwirksam (§ 14 KSchG).

4. Klare Benennung der Rechte und Pflichten der Vertragspartner

Aus dem Vertragstext sollte klar hervorgehen, welche Verpflichtungen der Träger der Ausbildungseinrichtung mit dem Vertrag übernimmt, für deren Einhaltung er haftet. Die wichtigsten allgemeinen Verpflichtungen sind in den beiden vorangegangenen Punkten bereits benannt.

Bei einigen dieser Punkte sind Konkretisierungen ratsam. Dies wäre beispielsweise der Fall bei der Regelung, wie damit umzugehen ist, wenn Ausbildungsveranstaltungen ausfallen oder Lehrbeauftragte vorzeitig ausscheiden, somit für all jene Fälle, in denen Probleme bei der Gewährleistung des regulären Ausbildungsganges auftreten - diese dürfen nicht einseitig zu Lasten der Auszubildenden gelöst werden. Die Ausbildungseinrichtung hat für Ersatzveranstaltungen in angemessener Frist und zum vereinbarten Tarif Sorge zu tragen.

Bei der Nennung dieser Verpflichtungen ist der Verweis auf das Psychotherapiegesetz, die Ausbildungsordnung und andere maßgebliche Unterlagen für das Vertragsverhältnis nach den oben angeführten Regeln (Nennung der geltenden Fassung etc.) zulässig. Diese Unterlagen müssen beiden Vertragsparteien Kenntnis gebracht worden sein und von beiden Seiten als Vertragsbestandteil anerkannt werden. Soweit für einzelne Ausbildungsbestandteile vorgesehen ist, dass Lehrbeauftragte mit den Auszubildenden direkt vertragliche Vereinbarungen abschließen (zum Beispiel über die Einzelanalyse, die Einzelsupervision etc.), ist dies ausdrücklich festzustellen. Die Ausbildungseinrichtung haftet für die ordnungsgemäße Bestellung dieses Lehrpersonals und für dessen vertragliche Verpflichtung auf die Einhaltung der gesetzlichen und sonstigen Ausbildungsvorschriften, des Berufskodex für Psychotherapeutinnen und Psychotherapeuten und der Tarifordnung.

5. Klare Regelung für Streitfälle

Der Vertrag muss klare Regelungen für Streitfälle aus dem Ausbildungsverhältnis enthalten. Diese auf die Ausbildung bezogenen Verfahren und Gremien sind zu trennen von Schlichtungsgremien und ähnlichen Einrichtungen, welche im Rahmen einer allfälligen Vereinsmitgliedschaft zur Regelung von Streitigkeiten aus dieser Mitgliedschaft bestehen können. Die Beschwerdeinstanzen und der Beschwerdevorgang im Rahmen des Ausbildungsvertrages sind nachvollziehbar zu beschreiben. Für alle den Ausbildungsfortgang betreffenden Entscheidungen wird die Schriftform empfohlen. Der Anspruch der AusbildungsteilnehmerInnen, eine schriftliche Begründung für diese Entscheidungen einzufordern und in festgesetzter

Frist zu erhalten, ist vertraglich zu vereinbaren. Für das Vorbringen von Einwendungen gegen solche Entscheidungen sowie deren Behandlung sind angemessene Fristen festzuhalten. Den AusbildungsteilnehmerInnen ist das Recht auf persönliche Anhörung durch die Beschwerdegremien einzuräumen. Diese Gremien sind mit qualifizierten Personen aus dem Lehrpersonal zu besetzen. Lehrpersonen, welche die angefochtene Entscheidung getroffen haben, sollten im befassen Berufungsgremium keine maßgebliche Funktion oder gar Stimmrecht haben. Sollte den AusbildungsteilnehmerInnen durch Fehlentscheidungen ein durch die Ausbildungseinrichtung zu vertretender Schaden entstanden sein, ist eine angemessene Wiedergutmachung vorzusehen.

6. Klare Regelung der Vertragsauflösung

Die Bedingungen und Modalitäten der Vertragsauflösung sind möglichst konkret zu benennen, insbesondere auch allfällige Verpflichtungen der Vertragspartner bei der Vertragsauflösung (zum Beispiel von Seiten der Ausbildungseinrichtung die Ausstellung aller Bescheinigungen, auf welche die AusbildungsteilnehmerInnen Anspruch haben, von Seiten der AusbildungsteilnehmerInnen allfällige Zahlungsverpflichtungen, von denen die Vertragsauflösung nicht befreit etc.). Allfällige Verpflichtungen der AusbildungsteilnehmerInnen bei der Vertragsauflösung müssen sachlich gerechtfertigt und begründet sein.

Den AusbildungsteilnehmerInnen ist die Möglichkeit einzuräumen, sich an ein im Vertrag benanntes Schiedsgericht oder sonstiges Beschwerdegremium wenden zu können, um die Überprüfung der Angemessenheit der an sie bei Vertragsauflösung gestellten Forderungen im Sinne des Mäßigungsrechtes (siehe Abschnitt 8 des Vertragsmusters) zu verlangen. Bei der Beurteilung, ob die an sie gestellten Forderungen übermäßig sind, ist dieses Beschwerdegremium zu einer Interessenabwägung anhand der Umstände des Einzelfalls aufgerufen.

Bei dieser Billigkeitsentscheidung sind die berechtigten Ansprüche der Ausbildungsvereinigung im Verhältnis zur daraus entstehenden Belastung für die Auszubildenden sowie die Umstände auf Seiten der AusbildungsteilnehmerInnen zu berücksichtigen. Zu letzteren zählen zum Beispiel die Gründe und näheren Umstände der Vertragsauflösung auf Seiten der AusbildungsteilnehmerInnen sowie deren wirtschaftliche und soziale Verhältnisse, insbesondere ihre Einkommens- und Vermögensverhältnisse, Unterhaltspflichten sowie sonstige persönliche Verhältnisse. Das nachfolgende Vertragsmuster für einen fachspezifischen Ausbildungsvertrag soll hinsichtlich der oben angeführten Mindeststandards praktische Anwendungsbeispiele anbieten, die je nach den konkreten Gegebenheiten und Anforderungen in den einzelnen fachspezifischen Ausbildungseinrichtungen direkt oder in modifizierter Form übernommen werden können.

Dieses Muster enthält an diversen Stellen Hinweise auf Strukturen, Gremien, Elemente, Fristen, die in den einzelnen Vereinigungen in Art und Bezeichnung nicht als einheitlich vorausgesetzt werden, sondern ihrem Sinn und ihrer Zweckbestimmung nach von den Vereinigungen selbst angemessen vorzusehen sind (Evaluationsgremium, Beschwerdegremien, Ausbildungsgremien etc.).

Um den verschiedenen Organisationsmodellen der fachspezifischen Ausbildungseinrichtungen vertraglich zu entsprechen, enthält das Vertragsmuster zwei der jeweiligen Art der Leistungserbringung angepasste Modelle, das „Generalunternehmermodell“ sowie das „Organisationsmodell“. Es bleibt eine für die Ausbildungseinrichtung offen gestellte Wahlmöglichkeit, entsprechend der jeweiligen Struktur der Leistungserbringung das entsprechende Modell in die Form ihres Vertrages einfließen zu lassen.

B. Muster für einen Ausbildungsvertrag

abgeschlossen am heutigen Tage, dem
zwischen

.....
(im Folgenden Ausbildungseinrichtung genannt)
und

.....
(im Folgenden Ausbildungsteilnehmerin genannt)
wie folgt:

1. Gegenstand und Grundlagen

1.1. Gegenstand dieses Vertrags ist die Ausbildung der Ausbildungsteilnehmerin zur Psychotherapeutin im Rahmen des von der Ausbildungseinrichtung angebotenen psychotherapeutischen Fachspezifikums gemäß § 6 des Psychotherapiegesetzes, BGBl.Nr. 361/1990 (in der Folge: PthG).

1.2. Grundlage dieses Vertrags sind: das PthG; das vom Bundesminister für Gesundheit und Frauen anerkannte Ausbildungscurriculum in der bei Vertragsabschluß geltenden Fassung; die Ausbildungsordnung und alle für den Ausbildungsgang wesentlichen Regelungen der Ausbildungseinrichtung in der bei Vertragsabschluß geltenden Fassung; der Berufskodex für Psychotherapeutinnen und Psychotherapeuten; die Supervisionsrichtlinie; die Vereinsstatuten und die Geschäftsordnung in der geltenden Fassung; die Honorarrichtlinie der Ausbildungseinrichtung in der bei Vertragsabschluß geltenden Fassung.

1.3. Die unter Punkt 1.2. genannten Grundlagen sind Bestandteil des Ausbildungsvertrages. Die Ausbildungseinrichtung ist verpflichtet, diese Grundlagen-
Texte der AusbildungsteilnehmerIn vor Unterfertigung dieses Vertrags zur Kenntnis zu bringen, eine Kopie davon zu übergeben und sie darauf hinzuweisen, dass diese Bestandteil des Ausbildungsvertrages sind. Die Ausbildungsteilnehmerin hat auch während der Laufzeit dieses Ausbildungsvertrages Anspruch auf die Aushändigung aller für das Vertragsverhältnis maßgeblichen konkretisierenden Durchführungsbestimmungen zur Ausbildungsordnung. Solche werden zu einzelnen Punkten der Ausbildungsordnung im Sinne der unter Punkt 1.2. genannten Grundlagen vom
Ausbildungsausschuss der Ausbildungseinrichtung beschlossen und über die Mitgliederinformationen den AusbildungsteilnehmerInnen zur Kenntnis gebracht. Sofern diese Konkretisierungen nicht mit Vertragsänderungen verbunden sind, die der Zustimmung beider vertragsschließenden Parteien bedürfen, gehen sie mit dieser Verlautbarung in die rechtsverbindliche Grundlage dieses Ausbildungsverhältnisses ein.

2. Leistungen der Ausbildungseinrichtung

Modell A - Generalunternehmermodell

2.1. Die Ausbildungseinrichtung übernimmt es, sämtliche in ihrem Curriculum genannten Ausbildungsschritte im Rahmen des psychotherapeutischen Fachspezifikums zu organisieren und durchzuführen. Durch angemessenes Zusammenwirken mit den entsprechenden fachspezifischen Praktikumseinrichtungen sorgt sie auch für die Organisation und Durchführung dieses Praktikums gemäß § 6 Abs. 2 Z 2 PthG sowie für die begleitende Praktikumssupervision.

2.2. Die Ausbildungseinrichtung leistet Gewähr für die Qualität der Ausbildung nach dem Stand der Wissenschaft sowie, dass ihr Angebot an Ausbildungsleistungen quantitativ und qualitativ so gestaltet ist, dass die Ausbildungsteilnehmerin bei entsprechender Eignung und angemessenem Einsatz die Ausbildung zur Psychotherapeutin in der im Curriculum veranschlagten Zeit absolvieren kann. Sie leistet jedoch nicht dafür Gewähr, dass die Wünsche der Ausbildungsteilnehmerin, einzelne Schritte der Ausbildung bei bestimmten Lehrpersonen, an bestimmten Orten oder zu bestimmten Terminen

zu absolvieren, erfüllt werden; außer dies ist bindend vereinbart worden. Hinsichtlich der Termingestaltung und der Veranstaltungsorte ist jedoch der Rahmen zu wahren, der hinsichtlich der Gestaltung des Ausbildungsangebots zum Zeitpunkt des Vertragsabschlusses in der Ausbildungseinrichtung üblich ist. Wesentliche Abweichungen davon stellen eine Vertragsänderung dar, die der Zustimmung beider Vertragspartner bedarf. Sollten bereits angebotene Veranstaltungen ausfallen, sorgt die Ausbildungseinrichtung um gleichwertigen Ersatz im gleichen, spätestens jedoch innerhalb des darauffolgenden Ausbildungsjahres.

2.3. Dieser Ausbildungsvertrag besteht ausschließlich zwischen der Ausbildungsteilnehmerin und der Ausbildungseinrichtung, die sich zur Erbringung ihrer Ausbildungsleistung der von ihr ausgewählten Lehrpersonen bedient.

Modell B - Organisationsmodell

2.1. Die Ausbildungseinrichtung übernimmt es, sämtliche in ihrem Curriculum genannten Ausbildungsschritte im Rahmen des psychotherapeutischen Fachspezifikums zu organisieren und durchzuführen. Durch angemessenes Zusammenwirken mit den entsprechenden fachspezifischen Praktikumsinstitutionen sorgt sie auch für die Organisation und Durchführung dieses Praktikums gemäß § 6 Abs. 2 Z 2 PthG sowie für die begleitende Praktikumsupervision.

2.2. Die Ausbildungseinrichtung leistet Gewähr für die Qualität der Ausbildung nach dem Stand der Wissenschaft sowie, dass ihr Angebot an Ausbildungsleistungen quantitativ und qualitativ so gestaltet ist, dass die Ausbildungsteilnehmerin bei entsprechender Eignung und angemessenem Einsatz die Ausbildung zur Psychotherapeutin in der im Curriculum veranschlagten Zeit absolvieren kann. Sie leistet jedoch nicht dafür Gewähr, dass die Wünsche der Ausbildungsteilnehmerin, einzelne Schritte der Ausbildung bei bestimmten Lehrpersonen, an bestimmten Orten oder zu bestimmten Zeiten zu absolvieren, erfüllt werden; außer dies ist bindend vereinbart worden. Hinsichtlich der Termingestaltung und der Veranstaltungsorte ist jedoch der Rahmen zu wahren, der hinsichtlich der Gestaltung des Ausbildungsangebots zum Zeitpunkt des Vertragsabschlusses in der Ausbildungseinrichtung üblich ist. Wesentliche Abweichungen davon stellen eine Vertragsänderung dar, die der Zustimmung beider Vertragspartner bedarf. Sollten bereits angebotene Veranstaltungen ausfallen, sorgt die Ausbildungseinrichtung um gleichwertigen Ersatz im gleichen, spätestens jedoch innerhalb des darauffolgenden Ausbildungsjahres.

2.3. Die Ausbildungsteilnehmerin bucht im Rahmen des von der Ausbildungseinrichtung vermittelten Angebots die einzelnen Ausbildungsveranstaltungen (Einzeltherapie, Einzelsupervision, Gruppen, Seminare etc.) unmittelbar bei den jeweiligen Lehrpersonen, mit denen hinsichtlich des jeweiligen Ausbildungsbestandteils ein gesondertes, auf diesen Ausbildungsbestandteil bezogenes Vertragsverhältnis zu Stande kommt. Auch für diese gesonderten Vertragsverhältnisse sind die unter 1.2. angeführten Vertragsgrundlagen verbindlich.

2.4. Die Ausbildungseinrichtung leistet Gewähr für die Qualität der Ausbildung nach dem Stand der Wissenschaft und verpflichtet sich in diesem Zusammenhang, für Lehraufgaben innerhalb der Ausbildung ausschließlich Lehrpersonal zu verpflichten, das den Qualifikationsanforderungen des PthG und den einschlägigen Richtlinien des Bundesministeriums für Gesundheit und Frauen entspricht und der Behörde ordnungsgemäß gemeldet ist.

2.5. Die Leistungen der Lehrpersonen erfolgen freiberuflich und selbstständig. Die Ausbildungseinrichtung erhält in Anwendung von § 16 Abs. 3 PthG weder von den AusbildungsteilnehmerInnen noch von den Lehrpersonen Honorare oder Erträge aus dem Ausbildungsverhältnis zwischen AusbildungsteilnehmerInnen und einzelnen Lehrpersonen. Es steht der Ausbildungseinrichtung jedoch zu, sich ihre Aufwendungen für Organisation und

Verwaltung des Ausbildungsangebots über die Einhebung von Abgaben auf die einzelnen Lehrveranstaltungen abgelten zu lassen, sofern dies in der Tarifordnung bzw. in den vertraglichen Vereinbarungen zwischen der Ausbildungseinrichtung und einzelnen Lehrpersonen vorgesehen und ausgewiesen ist.

3. Rechte und Pflichten der Ausbildungsteilnehmerin

3.1. Die Ausbildungsteilnehmerin ist gegenüber der Ausbildungseinrichtung berechtigt, jederzeit schriftliche Bestätigungen über die laut Psychotherapiegesetz, Ausbildungscurriculum und Ausbildungsordnung vorgesehene Absolvierung von Ausbildungsteilen, insbesondere hinsichtlich der allfälligen Anerkennung von Praktika, Supervision, Lehrtherapie, Lehranalyse, Einzel- und Gruppenselbsterfahrung, psychotherapeutischer Tätigkeit mit verhaltensgestörten oder leidenden Personen unter Supervision etc. sowie bei Abschluss der fachspezifischen Ausbildung über deren erfolgreiche Absolvierung zu verlangen; die Ausbildungseinrichtung hat entsprechende Bestätigungen auf Verlangen auszustellen. Soweit damit Zahlungen bestätigt werden, haben diese Bestätigungen den Erfordernissen der ordentlichen Rechnungslegung und der Steuergesetzgebung zu genügen.

3.2. Insbesondere ist die Ausbildungsteilnehmerin berechtigt, nach Erfüllung der in der Ausbildungsordnung festgelegten Voraussetzungen für die Zulassung als „Psychotherapeutin in Ausbildung unter Supervision“ von der Ausbildungseinrichtung die Ausstellung der entsprechenden Bescheinigung zu verlangen. Die Ausbildungsteilnehmerin ist verpflichtet, die Ausbildungseinrichtung unverzüglich zu benachrichtigen, falls wesentliche Voraussetzungen für die Tätigkeit als „Psychotherapeutin in Ausbildung unter Supervision“ weggefallen sind. Die Ausbildungseinrichtung ist berechtigt und verpflichtet, die genannte Bescheinigung zurückzuziehen, wenn die Ausbildungsteilnehmerin sich nicht mehr in begleitender Supervision befindet.

3.3. Die Ausbildungsteilnehmerin ist berechtigt, unter Angabe von Gründen schriftlich eine allfällige Karenzierung oder Teilkarenzierung zu beantragen, und das Ausbildungsverhältnis nach Wegfall dieser Karenzierungsgründe fortzusetzen bzw. wieder im vollen Umfang fortzusetzen; die Gewährung einer Karenzierung darf der Ausbildungsteilnehmerin nicht ohne schwerwiegende Gründe seitens der Ausbildungseinrichtung versagt werden. Schwerwiegende Gründe sind insbesondere solche, die sich aus der Kontinuität von Ausbildungsgruppen ergeben; in einem solchen Fall verpflichtet sich die Ausbildungseinrichtung, sich um eine Lösung im Sinne des Karenzierungsansuchens zu bemühen. Die Ausbildungsteilnehmerin nimmt zur Kenntnis, dass sich durch eine solche (Teil-)Karenzierung die Ausbildungsdauer zumindest im gleichen Ausmaß verlängert. Auch können zur Erreichung des Ausbildungsziels zusätzliche Ausbildungsschritte notwendig werden, um die Unterbrechung durch die Karenzierung wieder wettzumachen. Für alle die Karenzierung bzw. Teilkarenzierung betreffenden Vereinbarungen zwischen der Ausbildungseinrichtung und der Ausbildungsteilnehmerin einschließlich der Vereinbarungen über allfällige auch während der Karenzierung bestehende Zahlungsverpflichtungen wird die Schriftform empfohlen. Diese Vereinbarungen werden Teil dieses Ausbildungsvertrages.

3.4. Die Ausbildungsteilnehmerin ist im Zusammenhang mit der Vertretung ihrer Interessen berechtigt, Anträge an die Ausbildungseinrichtung zu stellen und sich zur Vertretung ihrer Interessen gegenüber der Ausbildungseinrichtung sowohl an eine innerhalb der Ausbildungseinrichtung zu wählende Vertreterin der AusbildungsteilnehmerInnen als auch, wenn dies nicht zum Erfolg führt, an die Vertretung der AusbildungsteilnehmerInnen beim Österreichischen Bundesverband für Psychotherapie zu wenden.

3.5. Im Sinne der Kontinuität und Vollständigkeit der eigenen Ausbildung, aber - im Fall von Gruppenveranstaltungen - auch jener der anderen Mitglieder von Ausbildungsgruppen, ist die Ausbildungsteilnehmerin zur durchgehenden Teilnahme an den im Ausbildungscurriculum festgelegten Ausbildungsveranstaltungen verpflichtet. Das Versäumen von Teilen von Ausbildungseinheiten kann im Ausmaß von zehn Prozent der jeweiligen Ausbildungseinheit toleriert werden. Für das Nachholen von darüber hinausgehenden Fehlzeiten trifft die Ausbildungseinrichtung angemessene Regelungen.

3.6. Die Ausbildungsteilnehmerin ist zur pünktlichen Zahlung des Ausbildungsentgelts an die Ausbildungseinrichtung bzw. an die Lehrpersonen verpflichtet.

Folgende Formulierung bezieht sich nur auf das Generalunternehmermodell:

3.7. Zahlungen können mit schuldbefreiender Wirkung ausschließlich auf das Konto der Ausbildungseinrichtung,

.....,
geleistet werden.

4. Kosten der Ausbildung

4.1. Die Ausbildungseinrichtung veröffentlicht eine Honorarrichtlinie (Tarifordnung) für alle Ausbildungsbestandteile. Diese ist in der Fassung vom

.....
Vertragsbestandteil sowohl dieses Ausbildungsvertrages als auch aller gesonderten Vertragsverhältnisse im Rahmen der Ausbildung. Die Ausbildungseinrichtung verpflichtet nur Lehrpersonen, die diese Honorarrichtlinie für sich als verbindlich anerkannt haben.

Sollte ein Mitgliedsbeitrag an die Ausbildungseinrichtung zu bezahlen sein, wird die Höhe des Mitgliedsbeitrags vom jeweils zuständigen Gremium der Ausbildungseinrichtung festgesetzt.

4.2. Bestandteil der Honorarrichtlinie ist das Recht der Ausbildungseinrichtung, die in dieser Honorarrichtlinie festgesetzten Preise für jedes neue Kalenderjahr an die Entwicklung des vom Österreichischen Statistischen Zentralamt verlaublichen Verbraucherpreisindex anzupassen.

4.3. Kommt es im Gefolge von Änderungen des PthG, die zu einer Ausweitung der Ausbildungsinhalte (§ 6 PthG) führen, oder durch andere neue gesetzliche Bestimmungen zu derart wesentlichen Veränderungen der Geschäftsgrundlage dieses Ausbildungsvertrags, dass der Ausbildungseinrichtung die Einhaltung der Verpflichtungen aus dem vorliegenden Ausbildungsvertrag ohne weitergehende Preisänderungen nicht zumutbar ist, so hat diese die AusbildungsteilnehmerIn über diese Umstände zeitgerecht schriftlich zu informieren, ihr die beabsichtigte außerordentliche Preisänderung mit angemessener Vorlaufzeit bekannt zu geben und ihnen Gelegenheit zur Stellungnahme binnen zwei Monaten zu geben. Erfolgt in diesem Zeitraum seitens der AusbildungsteilnehmerIn kein begründeter Einspruch, gilt die Preisänderung als einvernehmlich festgelegt. Diese Einspruchsfrist verlängert sich im begründeten Ausnahmefall (Auslandsaufenthalt, Krankenhausaufenthalt und ähnliches) bis zur Beendigung der nachweislichen Verhinderung an der Einspruchsmöglichkeit, längstens jedoch auf sechs Monate. Stellt eine solche außerordentliche Preisänderung für eine Ausbildungsteilnehmerin eine derart wesentliche Veränderung der Vertragsbedingungen dar, dass ihr die Fortsetzung des Ausbildungsverhältnisses nicht mehr möglich oder zumutbar ist, hat sie das Recht, das Vertragsverhältnis ihrerseits vorzeitig zu beenden und die Überprüfung der Angemessenheit der an sie bei Vertragsauflösung allenfalls noch gestellten Forderungen im Sinne des Mäßigungsrechtes zu verlangen. Eine wesentliche außerordentliche Preisänderung ist jedenfalls bei einer 10%igen Überschreitung des vorher vertraglich geltenden Preises gegeben.

5. Evaluation der Ausbildungsziele

5.1. Gemäß § 9 PthG ist die Erreichung der Ziele der Ausbildung, wie sie vom PthG und vom Ausbildungscurriculum vorgesehen sind, seitens der Ausbildungseinrichtung insgesamt und in ihren Teilen zu evaluieren. Die Ausbildungseinrichtung verpflichtet sich, derartige Evaluationen mindestens drei

Mal im Verlauf der gesamten Ausbildungsdauer - jedenfalls aber vor der Vergabe des Status „Psychotherapeutin in Ausbildung unter Supervision“ und vor Abschluss der Ausbildung - sowie in der in der Ausbildungsordnung festgehaltenen Form durchzuführen. Die Ausbildungsteilnehmerin wird an dieser Evaluation angemessen beteiligt. Das Ergebnis jeder dieser Evaluationen ist seitens der Ausbildungseinrichtung schriftlich festzuhalten und der Ausbildungsteilnehmerin zu übermitteln.

5.2. Im Rahmen der Evaluation können die Lehrpersonen der Ausbildungseinrichtung feststellen, dass es zur Erreichung der Ausbildungsziele notwendig ist, der Ausbildungsteilnehmerin die Absolvierung zusätzlicher Ausbildungsteile bzw. zusätzlicher Stunden im Rahmen bestimmter Ausbildungsteile aufzuerlegen. Solche Entscheidungen sind der Ausbildungsteilnehmerin schriftlich unter Anführung der Erwägungsgründe mitzuteilen und werden zum Bestandteil dieses Ausbildungsvertrages.

5.3. Hält die Ausbildungsteilnehmerin Ergebnisse von Evaluationen gemäß 5.1. oder Auflagen gemäß 5.2. nicht für gerechtfertigt, so kann sie innerhalb von zwei Monaten ab Erhalt dieser Mitteilung das in der Ausbildungsordnung vorgesehene Beschwerdegremium der Ausbildungseinrichtung zur Überprüfung der Entscheidung anrufen; diesem dürfen die an der Evaluation teilnehmenden Lehrpersonen der Ausbildungseinrichtung nicht angehören. Dieses Berufungsgremium hat bei seiner Entscheidung die Gründe der Ausbildungseinrichtung und die Einwendungen der Ausbildungsteilnehmerin sorgfältig abzuwägen und seine Entscheidung binnen weiterer drei Monate nach Vorliegen aller Entscheidungsgrundlagen und nach Anhörung der Beteiligten zu treffen und diese schriftlich zu begründen.

Variante A

5.4. Die Ausbildungseinrichtung leistet unter Berücksichtigung der Eigenheiten und Anforderungen der jeweiligen Methode gegenüber der Ausbildungsteilnehmerin dafür Gewähr, das im Hinblick auf die Entwicklung einer psychotherapeutischen Identität der Ausbildungsteilnehmerin unverzichtbare Vertrauensverhältnis zu ihrer Lehrtherapeutin für Lehrtherapie, Lehranalyse, Einzel- oder Gruppenselbsterfahrung mit allen hierfür geeigneten und notwendigen strukturellen und prozessualen Vorkehrungen zu schützen, und sich einer inhaltlichen Rückfrage über den Fortgang von Lehrtherapie, Lehranalyse, Einzel- oder Gruppenselbsterfahrung zu enthalten. Die Lehrtherapeutin für Lehrtherapie, Lehranalyse, Einzel- oder Gruppenselbsterfahrung wird mit Ausnahme von begründeten Ausnahmefällen gegenüber derselben Ausbildungsteilnehmerin nicht ebenfalls als Ausbildungs- oder Lehrgangsheiterin, Co-Ausbildungs- oder Co-Lehrgangsheiterin, Prüferin oder andere mit Evaluationsfragen oder an der Evaluation Beteiligte tätig sein.

Variante B

5.4. Die Ausbildungseinrichtung leistet unter Berücksichtigung der Eigenheiten und Anforderungen der jeweiligen Methode gegenüber der Ausbildungsteilnehmerin dafür Gewähr, das im Hinblick auf die Entwicklung einer psychotherapeutischen Identität der Ausbildungsteilnehmerin unverzichtbare Vertrauensverhältnis zu ihrer Lehrtherapeutin für Lehrtherapie, Lehranalyse, Einzel- oder Gruppenselbsterfahrung mit allen hierfür geeigneten und notwendigen strukturellen und prozessualen Vorkehrungen zu schützen. Rückfragen oder Mitteilungen über Inhalte der Lehrtherapie,

Lehranalyse, Einzel- oder Gruppenselbsterfahrung sind unzulässig, soweit sie nicht für eine angemessene Erfüllung der Evaluierungsverpflichtung der Ausbildungseinrichtung oder für die Erfüllung von durch mehrere Lehrpersonen gemeinschaftlich erbrachte Ausbildungsleistungen unabdingbar sind.

5.5. Die Ausbildungseinrichtung verpflichtet sich, der Ausbildungsteilnehmerin die Auswahl einer geeigneten Lehrtherapeutin für Lehrtherapie, Lehranalyse, Einzel- oder Gruppenselbsterfahrung unter zumindest drei möglichen Lehrpersonen zu ermöglichen, und der Ausbildungsteilnehmerin in diesem Zusammenhang anhand einer jeweils aktuellen Liste der seitens der Ausbildungseinrichtung anerkannten LehrtherapeutInnen für Lehrtherapie,

Lehranalyse, Einzel- oder Gruppenselbsterfahrung diese Auswahl zu ermöglichen.

5.6. Die Ausbildungseinrichtung verpflichtet sich gegenüber der Ausbildungsteilnehmerin, die Verschwiegenheitspflicht der Lehrtherapeutin für Lehrtherapie, Lehranalyse, Einzel- oder Gruppenselbsterfahrung (unter sinngemäßer Anwendung des § 15 PthG) zu achten.

5.7. Zum Schutz des Vertrauensverhältnisses der Ausbildungsteilnehmerin zu ihrer Lehrtherapeutin für Lehrtherapie, Lehranalyse, Einzel- oder Gruppenselbsterfahrung soll eine Bestätigung über den Abschluss der Lehrtherapie, Lehranalyse, Einzel- oder Gruppenselbsterfahrung schriftlich erfolgen; eine solche Bestätigung wird die betreffende Lehrtherapeutin nur der Ausbildungsteilnehmerin aushändigen.

6. Streitfälle aus dem Ausbildungsverhältnis

6.1. Der Ausbildungsteilnehmerin ist bekannt, dass die Ausbildungseinrichtung die Eignung, die Fortschritte und die Erfolgsaussichten der AusbildungsteilnehmerInnen einem kontinuierlichen Prozess von Selbst- und Fremdbeurteilung und der vorgesehenen anderen Formen der Evaluation (siehe Punkt 5.) fortlaufend verantwortlich prüft, jedoch keinerlei Garantie für den erfolgreichen Abschluss der von der Ausbildungsteilnehmerin begonnenen Ausbildung übernehmen kann.

Die Ausbildungseinrichtung verpflichtet sich, die Ausbildungsteilnehmerin unverzüglich mündlich, aber auch schriftlich begründet darüber zu informieren, falls die verantwortlichen Lehrpersonen im Zuge der Ausbildung der Ausbildungsteilnehmerin zu der Einschätzung gekommen sind, dass eine erfolgreiche Fortsetzung bzw. ein erfolgreicher Abschluss der Ausbildung nicht zu erwarten ist.

Gegen diese wie gegen alle anderen die Ausbildung betreffenden Entscheidungen kann die Ausbildungsteilnehmerin innerhalb von zwei Monaten ab Erhalt dieser Mitteilung das in der Ausbildungsordnung vorgesehene Beschwerdegremium der Ausbildungseinrichtung zur Überprüfung der Entscheidung anrufen; diesem dürfen die an der Evaluation teilnehmenden Lehrpersonen der Ausbildungseinrichtung nicht angehören. Dieses Beschwerdegremium hat bei seiner Entscheidung die Gründe der Ausbildungseinrichtung und die Einwendungen der Ausbildungsteilnehmerin sorgfältig abzuwägen und seine Entscheidung binnen weiterer drei Monate nach Vorlage aller Entscheidungsunterlagen und nach der Anhörung der Beteiligten zu treffen sowie diese schriftlich zu begründen.

Die AusbildungsteilnehmerIn hat das Recht auf persönliche Anhörung durch die Beschwerdegremien. Diese sind mit qualifizierten Personen aus dem Lehrpersonal besetzt. Lehrpersonen, die die angefochtene Entscheidung getroffen haben, haben im befassten Beschwerdegremium kein Stimmrecht.

Für alle die Evaluation des Ausbildungsfortganges betreffenden Entscheidungen ist die Schriftform vorgesehen.

Darüber hinausgehend kann sich die Ausbildungsteilnehmerin in allen Streitigkeiten aus dem Ausbildungsverhältnis an eine der Ethik-, Beschwerde- und Schlichtungsstellen des Österreichischen Bundesverbandes für Psychotherapie wenden.

6.2. Zur Prüfung und Entscheidung von Angelegenheiten, die Streitigkeiten über finanzielle Fragen aus diesem Ausbildungsverhältnis, z.B. in Verbindung mit außerordentlichen Tarifierhöhungen oder der vorzeitigen Beendigung des Ausbildungsverhältnisses, betreffen, wird im Anlassfall eine Schlichtungskommission berufen. Für diese hat jeder Streitteil innerhalb von 14 Tagen nach Vorliegen einer entsprechenden Streiterklärung (Erhebung eines Einspruchs gegen eine entsprechende Entscheidung der Ausbildungseinrichtung, schriftliches Vorbringen einer Beschwerde u.ä.) eine/n Vertreter/in zu nominieren. Diese beiden VertreterInnen haben gemeinsam ein drittes Kommissionsmitglied zu nominieren. Der Spruch dieser Schlichtungskommission unter Anwendung des Mäßigungsrechts (Abschnitt 8) hat im Rahmen dieses Vertragsverhältnisses abschließende und für beide Streitparteien bindende Wirkung.

7. Beendigung des Ausbildungsverhältnisses

7.1. Die Ausbildungseinrichtung kann das Ausbildungsverhältnis aus folgenden Gründen beenden:

7.1.1. wenn das Ausbildungsziel erreicht wurde und die Ausbildungsteilnehmerin die Voraussetzungen für die Eintragung in die Liste der PsychotherapeutInnen erlangt hat;

7.1.2. wenn das Ausbildungsverhältnis ohne Anrechnung von Zeiten der Karenzierung bereits zwölf Jahre gedauert hat;

7.1.3. wenn eine Zahlung der Ausbildungsteilnehmerin für einen Ausbildungsteil seit mindestens zwei Monaten fällig ist und die Ausbildungseinrichtung die Ausbildungsteilnehmerin unter Androhung der Beendigung des Ausbildungsverhältnisses und unter Setzung einer Nachfrist von wenigstens zwei Wochen mit eingeschriebenem Brief erfolglos gemahnt hat; diese Nachfrist verlängert sich im begründeten Ausnahmefall (Auslandsaufenthalt, Krankenhausaufenthalt und ähnliches) bis zur Beendigung der nachweislichen Verhinderung an der Zahlungsmöglichkeit, längstens jedoch auf sechs Monate;

7.1.4. wenn die Ausbildungsteilnehmerin in Fragen, welche für ihre Berufsausübung als Psychotherapeutin von Relevanz sind in grober Weise straffällig wird oder die Vertrauenswürdigkeit auf Grund der Verletzung grundlegender psychotherapeutischer Prinzipien nicht mehr gegeben ist (zum Beispiel durch Bruch der Verschwiegenheitspflicht, Missbrauch von Klientinnen oder schwer wiegende Verletzung anderer ethischer Grundsätze);

7.1.5. wenn eine qualitative Evaluation ein Resultat ergibt, das eine Fortführung der Ausbildung wegen mangelnder Eignung für den Beruf der Psychotherapeutin als nicht gerechtfertigt erscheinen lässt;

7.1.6. wenn, mit Ausnahme einer Karenzierung oder Teilkarenzierung gemäß 3.3., über zumindest drei Jahre ohne entsprechende Vereinbarung mit der Ausbildungseinrichtung keine Ausbildungsschritte unternommen werden;

7.2. Über das Vorliegen eines Beendigungsgrundes entscheidet das zuständige Organ der Ausbildungseinrichtung. Die Entscheidung über die Beendigung des Ausbildungsverhältnisses ist zu begründen und der Ausbildungskandidatin mittels eingeschriebenen Briefs zuzustellen.

7.3. Die Ausbildungsteilnehmerin kann innerhalb einer Frist von zwei Monaten ab Zustellung gegen diese Entscheidung beim Beschwerdegremium der Ausbildungseinrichtung berufen; diese Frist verlängert sich im begründeten Ausnahmefall (Auslandsaufenthalt, Krankenhausaufenthalt und ähnliches) bis zur Beendigung der nachweislichen Verhinderung an der Beschwerdemöglichkeit, längstens jedoch auf sechs Monate.

7.4. Die Ausbildungsteilnehmerin kann das Ausbildungsverhältnis jederzeit unter Einhaltung einer Kündigungsfrist von einem Monat zum Ende eines jeden Kalendermonats durch schriftliche Erklärung an die Ausbildungseinrichtung beenden.

7.5. Die Kosten von einzelnen Ausbildungsteilen, welche von der Ausbildungsteilnehmerin vereinbart bzw. gebucht worden sind, aber nicht absolviert wurden - unabhängig von den Gründen, soweit sie jedoch in der Sphäre der Ausbildungsteilnehmerin liegen - hat die Ausbildungsteilnehmerin, vorbehaltlich anderer diesbezüglicher Vereinbarung zwischen der Ausbildungseinrichtung und der Ausbildungsteilnehmerin, in folgendem Ausmaß zu tragen:

Einzelstunden, die nicht bis 48 Stunden vor der vereinbarten Einzelstunde abgesagt wurden, sind zur Gänze zu bezahlen.

Für Gruppenseminare und Ausbildungsveranstaltungen, die im Modulsystem angeboten werden, ist eine kostenlose Stornierung bis 14 Tage vor dem Termin zulässig; danach nur, wenn eine Ersatzteilnehmerin gefunden werden kann.²

Ausbildungsteile, die bis zu einem Semester oder länger dauern, sind bis zur Beendigung der Ausbildungsveranstaltung oder im Falle der Ersatzbeschaffung durch die Ausbildungseinrichtung bis zum Ablauf des Semesters, höchstens jedoch im Ausmaß eines halben Jahres zu bezahlen, sofern die Kontinuität der Gruppe so wichtig ist, dass ein Ersatz für die Ausbildungsteilnehmerin durch Einstieg einer anderen Teilnehmerin nicht möglich ist.

7.6. Im Fall der Beendigung der Ausbildung vor deren Abschluss besteht kein Anspruch auf Rückerstattung von Zahlungen für bereits absolvierte Ausbildungseinheiten, sofern die Beendigung des Ausbildungsverhältnisses nicht auf grob fahrlässige oder vorsätzliche Vertragsverletzung durch die Ausbildungseinrichtung zurückzuführen ist. Bereits geleistete Zahlungen für nicht absolvierte Ausbildungsteile sind seitens der Ausbildungseinrichtung zurückzuerstatten.

8. Mäßigungsrecht

Folgende Regelung zum Mäßigungsrecht bei allen finanziellen Forderungen der Ausbildungseinrichtung anlässlich der vorzeitigen Beendigung des Ausbildungsverhältnisses, einer Karenzierung oder bei der Stornierung bereits gebuchter Ausbildungsveranstaltungen gelten als vertraglich vereinbart:

Allfällige Verpflichtungen der AusbildungsteilnehmerInnen bei der Vertragsauflösung oder in den anderen genannten Fällen müssen sachlich gerechtfertigt und begründet sein. Der Ausbildungsteilnehmerin ist die Möglichkeit eingeräumt, sich an das zuständige Beschwerdegremium der Ausbildungseinrichtung zu wenden, um die Überprüfung der Angemessenheit der an sie bei Vertragsauflösung oder in den anderen genannten Fällen gestellten Forderungen im Sinne des Mäßigungsrechtes zu verlangen. Bei der Beurteilung, ob die an sie gestellten Forderungen übermäßig sind, ist das Beschwerdegremium zu einer Interessenabwägung anhand der Umstände des Einzelfalls aufgerufen. Bei dieser Billigkeitsentscheidung sind die berechtigten Ansprüche der Ausbildungsvereinigung im Verhältnis zur daraus entstehenden Belastung für die AusbildungsteilnehmerIn sowie die Umstände auf Seiten der AusbildungsteilnehmerIn zu berücksichtigen. Zu berücksichtigen wären insbesondere die Gründe einer Vertragsauflösung auf Seiten der AusbildungsteilnehmerIn sowie deren wirtschaftliche und soziale Verhältnisse, insbesondere ihre Einkommens- und Vermögensverhältnisse, Unterhaltspflichten bzw. sonstige persönliche Verhältnisse.

² Hier wie auch bei den folgenden Storno-Regelungen sind die für die konkreten Umstände der jeweiligen Ausbildung und ihrer Organisation angemessenen Formulierungen und Regelungen einzusetzen. Die angeführten Regelungen haben nur Beispiels-Charakter.

9. Sonstiges

9.1. Integrierte Bestandteile dieses Vertrags sind
das PthG; der Berufskodex für Psychotherapeutinnen und Psychotherapeuten;
die Supervisionsrichtlinie; das vom Bundesminister für Gesundheit
und Frauen anerkannte Ausbildungscurriculum in der geltenden Fassung;
die Ausbildungsordnung einschließlich aller für den Ausbildungsgang
wesentlichen Regelungen in der geltenden Fassung; die Vereinsstatuten
und die Geschäftsordnung in der geltenden Fassung; die Honorarrichtlinie
(Tarifordnung) der Ausbildungseinrichtung in der geltenden Fassung.

9.2. Änderungen und Ergänzungen zu diesem Vertrag werden schriftlich festgehalten.³

9.3. Auch für sämtliche anderen das Ausbildungsverhältnis betreffenden formalen
Kommunikationen und Interaktionen (zum Beispiel Anrechnungen,
Auslegungen von Ausbildungsvorschriften, Erteilung von Ausnahmegenehmigungen
etc.) ist die Schriftform vorgesehen.

9.4. Die allfällige Ungültigkeit einer Vertragsbestimmung lässt den übrigen
Vertrag unberührt.

9.5. Für die Auslegung dieses Vertrags gilt österreichisches Recht.

9.6. Vereinbarter Gerichtsstand ist (Ort)

Ort, Datum

Als Zeichnungsberechtigte der
Ausbildungseinrichtung Ausbildungsteilnehmerin

.....

3 Generell wird zum Schutz beider Seiten die Schriftform für alle das Ausbildungsverhältnis betreffenden Vereinbarungen empfohlen. Dabei ist allerdings zu beachten, dass nach § 10 Abs. 3 Konsumentenschutzgesetz die Rechtswirksamkeit formloser (mündlicher) Erklärungen des Unternehmers (hier also der Ausbildungseinrichtung) oder seiner Vertreter **zum Nachteil** des Verbrauchers (hier also des Ausbildungsteilnehmers) vertraglich **nicht** ausgeschlossen werden kann.

Zusammenfassung

Psychotherapie, Beratung und Supervision sind zwischenmenschliche Prozesse von hoher Komplexität. Die vorliegende Arbeit erforscht die spezifischen, didaktischen Probleme beim Lehren und Lernen dieser Tätigkeiten, die bisher noch wenig thematisiert wurden. Neben grundsätzlichen und methodenübergreifenden Fragen zum Aufbau und zur Gestaltung von Ausbildungen für psychosoziale Professionen konzentriert sich diese Arbeit vor allem auf die Integrative Therapie. Hier werden Möglichkeiten zur Handhabung von Komplexität, wie sie für die Integrative Therapie inhärent ist, sowie die schon bestehenden Ansätze zum Lehren und Lernen dieser Methode aus verschiedenen Blickwinkeln vorgestellt und diskutiert. Daraus werden schließlich mehrere praktische Anregungen für Ausbildungsverantwortliche entwickelt.

Schlüsselwörter: Therapieausbildung, Didaktik, Integrative Therapie, Berufliche Weiterbildung

Zusammenfassung

Psychotherapy, counselling and supervision are highly complex processes of human interaction. This work researches the specific didactic problems in teaching and learning these skills, which up until now have only been partially broached. Along with basic and comprehensive questions concerning the development and design for training in the psychosocial professions, this work concentrates above all on "Integrative Therapy". The possibilities for handling the complexity inherent in "Integrative Therapy" as well as the extant approaches to teaching and learning this method are introduced and discussed from different perspectives. From this, suggestions for those responsible for training are developed.

Keywords: Training of Psychotherapy, Didactics, Integrative Therapy, Professional Education