

SUPERVISION

Theorie – Praxis – Forschung

Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift
(peer reviewed)

2001 gegründet und herausgegeben von:

Univ.-Prof. Dr. Dr. Dr. **Hilarion G. Petzold**, Europäische Akademie für biopsychosoziale Gesundheit, 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 biopsychosoziale Gesundheit,
Hückeswagen

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

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

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

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

Dipl.-Sup. **Ilse Orth**, MSc., Europäische Akademie für biopsychosoziale Gesundheit, Hückeswagen

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

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

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

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

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

www.fpi-publikationen.de/supervision

SUPERVISION: Theorie – Praxis – Forschung

Ausgabe 06/2012

Wille und Supervision im Weiterbildungskontext – Integrative Position¹

Katharina Rast-Pupato & Esther Kast

¹ Aus der „Europäischen Akademie für biopsychosoziale Gesundheit“ (EAG), staatlich anerkannte Einrichtung der beruflichen Weiterbildung (Leitung: Univ.-Prof. Dr. mult. Hilarion G. Petzold, Prof. Dr. phil. Johanna Sieper, Hückeswagen <mailto:forschung.eag@t-online.de>, oder: EAG.FPI@t-online.de), Information: <http://www.Integrative-Therapie.de>

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	3
2. Wille und die Entwicklung der Integrativen Position	5
2.1. Begriffsbestimmung – Definition und Abgrenzung	5
2.2. Sichtweisen – Evolutionsbiologische, Systemische und Neurowissenschaftliche Betrachtungen	8
2.3. Integrative Position	12
3. Supervisorische Betrachtungsweise und Integrative Supervision	14
3.1. Das Integrative Verfahren – Therapie, Beratung und Supervision	14
3.2. Ziele Integrativer Supervision	15
3.3. Supervisorische Haltung – Exzentrizität, Mehrperspektivität, Mehrebenenreflexion	16
4. Wille und Supervision im Weiterbildungskontext – Integrative Position	19
4.1. Weiterbildungskontext	19
4.2. Wille und Supervision im Weiterbildungskontext	21
4.3. Schlussfolgerungen und Ausblick	26
Zusammenfassung / Summary	28
Literaturverzeichnis	29

1. Einleitung

Wie ist es möglich, eine komplex strukturierte Weiterbildung zu einem Ende zu bringen? Woher kommt die Kraft, sich in einem dichten Alltag zeitlichen Platz zu schaffen, um sich mit Konzepten zu beschäftigen? Wie bringen einen Weiterbildungen wirklich weiter? Was beeinflusst den Wert von Weiterbildungen? Wie gelingt es, Weiterbildung für sich noch nutzbarer zu machen?

Weiterbildungen sind an *Willenskräfte* gebunden. Sie entstehen teilweise auf eigene Initiative, teilweise werden sie einem von Arbeitgebern nahe gelegt. Oder die Anstellung ist an diese Bedingung geknüpft und befristet. Zu eigenen Erwartungen kommen somit noch äussere Anforderungen hinzu. Damit wird deutlich, dass der eigene Wille in einer Weiterbildung in einen Kontext eingebunden ist. Weiterbildungen stellen für Betroffene eine Beanspruchung, eine Herausforderung oder eine Art Schwelle dar. Weiterbildungen zielen hin zu einer Art „neuem Leben“, einem Leben mit einem Zuwachs an Freiheit und Verantwortung. Der Weg dahin ist steinig, Steine verstanden als Aufforderungen, gemeistert zu werden. Im Bauplan der Weiterbildung werden sie als Stufen betrachtet. Im Umgang mit diesen Stufen gibt es gewisse Freiräume und gleichzeitig liegen darin Begrenzungen. Der Wille dient als Pflug in der Bahnung des Weges. Die Kandidatinnen und Kandidaten müssen, haben sie sich einmal auf den Weg gemacht, auf diesem auch unangenehme Aufgaben angehen und lösen. Als Alternative zur Stetigkeit droht das Scheitern, verstanden als Loslassen und Aufgeben der Weiterbildung. Damit muss auch auf das vorstellbare Ziel und die Folgen des Ziels verzichtet werden. Das Vorwärtsschreiten wird durch Willen strukturierbar, einer Kraft, welche sich als komplexes Geschehen manifestiert.

Die *supervisorische Betrachtungsweise* und *Unterstützung* ist eine Möglichkeit, den Wert Weiterbildung zu erhöhen, die Theorie mit der Praxis zu einer sinnhaften und sinnstiftenden Errungenschaft zu verbinden und für den beruflichen Weg nutzbar zu machen. Die supervisorische Betrachtungsweise kann jede Kandidatin und jeder Kandidat einer Weiterbildung für sich nutzen. Supervision ist der Ort, wo dieses Vermögen gepflegt, gefördert und vermittelt wird. Intervisionen dienen hier ebenfalls als Mittel zur Pflege von Motivation und Durchhaltevermögen. Die supervisorische Betrachtungsweise und Supervision sind Schnittstellen, wo

sich Theorie mit Praxis trifft. Sie dienen dazu, die Elemente der Weiterbildung zu integrieren, zu verarbeiten und in den Alltag zu transferieren.

Die Beschäftigung mit Wille und Supervision in Weiterbildungen, einem Kontext von professionellem Lernen, steht in der Tradition des Bemühens um optimale Formen der Weiterbildung von Erwachsenen. Das Integrative Verfahren bietet mit seiner „Integrativen Agogik in der Lebensspanne“ (life long learning, *éducation permanente*) ein erlebnisaktivierendes Modell für Lernen an, das Kognitives, Emotionales, Soziales und Leibliches verbindet (*Petzold, Sieper 1970, 1976*). Entwickelt wurde mit zunehmend verfeinertem Vorgehen persönlicher und professioneller Selbsterfahrung ein Modell des „komplexen Lernens“ (*Sieper, Petzold 1993, 2002*), worin die „Methode durch die Methode“ lehrbar und lernbar gemacht wird (vgl. dazu grundlegend *Petzold, Orth, Sieper 1995a,b&c, 2006*). Darin enthalten ist die Erweiterung und Verringerung von Komplexität (*Reichel 2007*). In diesem Bemühen steht auch der vorliegende Beitrag. Mit der wachsenden Bedeutung von Qualitätssicherung erschien im Integrativen Ansatz 1995 eine erste Buchveröffentlichung zu diesem Thema im psychosozialen Feld (*Petzold, Orth, Sieper 1995a*) und leitete eine kontinuierliche Tradition der empirischen Ausbildungsforschung und -evaluation ein. Diese erbrachten eine Fülle positiver Resultate für den Integrativen Ansatz (*Petzold 2005; Petzold, Rainalds et al. 2006*).

Wille und Supervision betonen unterschiedliche Aspekte. Ihr Aufeinandertreffen im Rahmen dieser Arbeit stellt Synergien her. Es entsteht ein Spannungsfeld durch die Bildung unterschiedlicher Zugangswege zum gleichen Sachverhalt. Die daraus resultierenden Kräfte werden in dieser Arbeit nutzbar und für den Weiterbildungskontext anwendbar gemacht. Ziel davon ist es, den Stellenwert von Willen und Supervision im Weiterbildungskontext aus Integrativer Sicht zu reflektieren und herauszuarbeiten. Damit wird eine Orientierung für Weiterbildungskandidaten und –kandidatinnen geschaffen, welche in die Planung, Entscheidung, Umsetzung, Durchführung und den Abschluss ihrer Weiterbildung hineinfließen kann. Vorgelegt wird sozusagen ein Reflexions-Instrument einerseits zur Stärkung des Willens als Resource und Potential für effizientes, zielstrebiges und gleichzeitig befriedigendes Absolvieren einer Weiterbildung andererseits zur Erhöhung der Sinnhaftigkeit, Tiefe und Nutzung der Weiterbildung durch eine supervisorische Betrachtungsweise. Dabei soll deutlich werden, dass eine besondere Kraft in der Verbindung der beiden Aspekte entsteht.

2. Wille und die Entwicklung der Integrativen Position

2. 1. Begriffsbestimmung – Definition und Abgrenzung

Wille und Wollen werden häufig als Begriffspaar verwendet, betonen sie doch unterschiedliche Schwerpunkte. Während unter Willen mehr eine Fähigkeit oder ein Vermögen verstanden wird, bezeichnet Wollen (volition) eher das (Willens-)erlebnis, den Willensakt. Diese Unterscheidung findet sich sowohl bei psychologischen als auch philosophischen Definitionsversuchen¹.

Aus *psychologischer* Sicht wird unter Wille die Fähigkeit beschrieben, „sich zur Ausführung einer Handlung zu entscheiden, wozu – im Unterschied zum Trieb – die Stellungnahme des Subjekts zu den Motiven gehört“ (Dorsch 1987, 751). Damit werden gleich zwei weitere Begriffe – Trieb und Motiv – zur Klärung angeboten. Doch dazu später. Wille wird in dieser psychologischen Definition zudem als ein besonderes „Seelenvermögen“ bezeichnet. Um das Urphänomen des Willens deutbarer zu machen, wird der Begriff Wollen häufig vorgezogen, da er als empirisch erfassbar bezeichnet wird. Wollen (volition) wird als „Erlebnis des Gerichtetseins auf ein Ziel“ definiert (ebd., 753). Darunter kann das Bestreben, eine bestimmte Handlung auszuführen, verstanden werden; oder der seelische Vorgang, der auf die Verwirklichung eines vorgestellten Erfolgs gerichtet ist. Das „Ich“ wird dabei als Ursache dieses Verhaltens erlebt (vgl. Ach 1905). Kennzeichnend für das Wollen ist der Entschluss, die Bildung einer Absicht, welcher auf anderen psychischen Vorgängen, den Motiven, beruht. Dabei wird davon ausgegangen, dass ein oder mehrere Motive dem Entschluss zugrunde liegen können. Bei mehreren Motiven wird aufgrund von Überlegungen einem der Vorzug gegeben. Der Entschluss führt zur Ausführung, d.h. zur entsprechenden Willenshandlung. Zeigt sich diese in körperlicher Bewegung, wird von äusserer Willenshandlung gesprochen. Der seelische Vollzug des Wollens, die innere Willenshandlung, kann je nach Intensität im Bewusstseinsgrad variieren, wobei auch unbewusstes Wollen anzunehmen ist. Im weiteren Text werden wir von Willen sprechen und das Wollen stets mitdenken.

¹ Damit ist nur ein Einblick in zwei Betrachtungsmöglichkeiten gegeben. Darüber hinaus befassen sich Wissenschaftszweige wie die Pädagogik, die Jurisprudenz sowie die Theologie mit der Willenthematik.

Wille wird in zahlreichen *philosophischen* Disziplinen (beispielsweise in der Ethik, der Rechtsphilosophie, der Handlungstheorie) aufgeführt, wobei der Begriff Wille häufig vorgezogen wird. Ein guter Überblick über die Thematik wird von *Ralf Bollhaas* (2006) gegeben. Deshalb hier nur einige Hinweise. Ein zentraler Kontext zur Klärung des Willensbegriffs entstand mit der Frage der Freiheit. Damit wird eines der schwierigsten philosophischen und religiösen Probleme angeschnitten. Ist der Mensch frei? Um diese Frage entbrannte schon zur Zeit des Augustinus² ein Streit. Während auf der einen Seite behauptet wurde, der Mensch werde frei und ohne Sünde geboren, sagten Vertreter der anderen Seite, nur Adam als erster Mensch sei frei und ohne Sünde geboren (vgl. *Störig* 1989, 230f). Er hätte dem göttlichen Willen folgen und Unsterblichkeit erlangen können. Vom Satan verführt, verfiel er jedoch der Sünde, wodurch alle seine Nachkommen mit dieser seiner Sünde als Erbsünde belastet wurden und damit nicht mehr frei waren. Sie müssen ihrer Natur nach sündigen und dem Tode verfallen. Gott selbst erlöst durch seine Gnade einige davon, d.h. einige erwählt er, andere verwirft er. Hierauf beruht Augustinus' Lehre von der Prädestination (göttlichen Vorherbestimmung). Er liess einzig und allein den Willen Gottes gelten.

In philosophischen Schriften existiert sowenig ein einheitlicher Willensbegriff, wie es eine einheitliche Fassung der Freiheitsfrage gibt. Es wurden eine Fülle verschiedenartiger Willensbegriffe hervorgebracht. Sie lassen sich am besten hinsichtlich ihres Verhältnisses zur Vernunft unterscheiden (*Hügli, Lübcke* 1991, 621f.). Fasst man die Auffassungen zum Willensbegriff in zwei entgegengesetzten Optionen zusammen, so wird unter Wille entweder ein durch die Vernunft, durch Gründe, bestimmtes Streben oder Wählen verstanden, oder aber Wille wird als blinder, alogischer Drang aufgefasst. Zur Veranschaulichung dieser Polarisierung fasst beispielsweise *Kant* den Willen als durch Vernunft bestimmtes Begehungsvermögen auf. Demnach ist der Wille nichts anderes als praktische Vernunft. Freiheit des Willens besteht nach *Kant* als Autonomie (Selbstgesetzgebung) der Vernunft. Im Gegensatz dazu versteht *Schopenhauer* den Willensbegriff irrational. Er nimmt einen überpersönlichen Willen als metaphysisches Weltprinzip an. Der so verstandene Wille ist ein blindes, vernunftloses Drängen und Streben, welches sich in der Natur auf verschiedenen Stufen objektiviert (ebd.).

Dieser kurze Einblick in psychologische und philosophische Willensauffassungen macht deutlich, wie vielfältig die Wege sind, Willen zu fassen. Sowohl psychologische als auch philosophische Bestimmungen versuchen die Frage zu klären, mit welchen geistigen, seelischen

² Aurelius Augustinus, geboren im Jahre 354 als Sohn eines heidnischen Vaters und einer christlichen Mutter, gestorben 430. Studium der Philosophie. Schrieb Werke wie „Über die Freiheit des Willens“, „Über die Dreieinigkeit“, „Über den Gottesstaat“.

oder körperlichen Vorgängen bzw. Phänomenen sich Wille verknüpfen lässt. Werden die obigen Auffassungen zusammengetragen, so wird Wille mit Seelenvermögen, Fähigkeit zu Entscheiden, gerichtetem Erleben, Bestreben, Entschluss, Absicht, Körperbewegung, Bewusstsein, Unbewusstsein, Freiheit, Unfreiheit, Vernunft, Autonomie, Vernunftlosem u.a. verbunden. Diese Auflistung verstärkt den Eindruck der Heterogenität, Pluralität, gar Widersprüchlichkeit. Die daraus entstehende Spannung verlangt nach einer Auflösung durch Abgrenzung und Wahl einer für diese Arbeit verbindlichen Auffassung von Willen. Dazu ist eine Klärung verwandter Begriffe erforderlich.

Wie bereits weiter oben aufgeführt, werden im Umfeld von Willen Begriffe wie Motiv und Trieb aufgeführt. Der weiteren Klärung dienlich sind Begriffe wie Motivation, Emotion und Kognition (vgl. *Dorsch* 1987). *Motiv* wird als Beweggrund für ein Verhalten bezeichnet, als richtunggebender, leitender antreibender seelischer Hinter- und Bestimmungsgrund des Handelns, als Triebfeder des Wollens (ebd., 427). *Trieb* meint das Erleben eines Dranges, meist mit Zielvorstellung, welches autogen, d.h. ohne Mitwirkung des Bewusstseins, entsteht (ebd., 701). Bei den meisten Trieben verschafft ihre Befriedigung Lust bzw. deren Verhinderung Unlust. Zudem kann unter deren Wirkung die Klarheit des Denkens und selbst der Wahrnehmungen herabgesetzt sein. Triebhandlungen werden als jene Willensvorgänge bezeichnet, die sich durch schnelle Aufeinanderfolge von Motiv und Handlung auszeichnen, also unüberlegte (Affekt-)Handlungen. *Motivation* wird als Gesamtheit der Motive verstanden (ebd., 427), wobei hier die humanistische als eine der vielen Möglichkeiten der Motivationstheorien herausgegriffen wird. Motivation beschreibt aktivierende und Richtung gebende Vorgänge, die für die Auswahl und Stärke der Aktualisierung von Verhaltenstendenzen bestimmend sind. *Emotion* bezeichnet Gefühl oder (im englischen Sprachgebrauch eher) Affekt (ebd., 169). Das emotionale Verhalten wird als eine Erregung des gesamtorganismischen Geschehens der Energieentladung oder auch als hirnhysiologisches Geschehen beschrieben. Das Integrative Verfahren hat mit der modernen Biologie einen solchen Triebbegriff fallen gelassen und spricht von evolutionary narratives, evolutionär entwickelten Antriebsmustern (*Petzold* 2004c). Es wird auch, um nicht in die Fehler der Freudschen dualen Triebtheorie zu geraten von „Antrieben“ gesprochen (*Petzold, Sieper* 2008, 526). Unter *Kognition* werden alle Vorgänge oder Strukturen verstanden, die mit dem Gewährwerden und Erkennen zusammenhängen, wie Wahrnehmung, Erinnerung (Wiedererkennen), Vorstellung, Begriff, Gedanke, aber auch Vermutung, Erwartung, Plan und Problemlösen (ebd., 339).

So leicht sich solche Definitionen auflisten lassen, es darf nicht ausser Acht gelassen werden, dass sie keinen Anspruch auf Vollständigkeit haben, bzw. dass sie Theorien und Sichtweisen entsprechen und dadurch begrenzte Gültigkeit haben. Zudem wird deutlich, dass sie nicht allein zur Klärung der Auffassung von Willen beitragen, sondern weitere Fragen generieren oder Verwirrung stiften. So wird schon bei oberflächlicher Betrachtung deutlich, dass eine genaue Abgrenzung dieser Begriffe voneinander sehr schwierig ist und dass Überlappungen angenommen werden müssen. Wie weiter unten ausgeführt wird, kann Wille mit Vorgängen bzw. Phänomenen in Verbindung gebracht werden, welche mit Motiv, Trieb, Motivation, Emotion und Kognition umschrieben sind. Daraus kann erneut abgeleitet werden, dass es sich beim Willen um ein komplexes und vielschichtiges Geschehen handelt. Diese Einstimmung stellt eine erste Begründung der Integrativen Sicht dar. Die Integrative Position strebt an, ein möglichst grosses Mass an Vielfalt beizubehalten, ohne dabei beliebig zu werden.

2.2. Sichtweisen – Evolutionsbiologische, Systemische und Neurowissenschaftliche Betrachtungen

Die folgende Zusammenstellung von Sichtweisen über Willen dient dazu, die oben erwähnte Integrative Auffassung weiter zu spezifizieren. Die bisherigen Ausführungen lassen festhalten, dass sich der Wille von psychologischer und philosophischer Seite begreifen lässt, wobei diese nur eine Auswahl möglicher Fachdisziplinen darstellen. Des Weiteren kann, aufgrund der Verknüpfung von Willen mit kognitiven, emotionalen, motivationalen und antriebstheoretischen Vorgängen und Phänomenen, eine Komplexität des Willensgeschehens angenommen werden. Die Integrative Sicht spricht auch von einem Synergem (*Petzold, Sieper 2004c*, 136), worunter ein Produkt aus mehreren zusammenwirkenden Systemen verstanden wird.

Das Integrative Verfahren, durch H.G. Petzold, J. Sieper und Mitarbeitende in den 1960er Jahren begründet, hat es sich seit seinen Anfängen zur Aufgabe gemacht, eine schulenübergreifende Betrachtungsweise anzustreben. Ein zentrales Anliegen besteht darin, Erkenntnisse aus verschiedenen Therapieschulen sowie Wissenschaftszweigen in einem konsistenten biopsychosozialen Modell der Integrativen Therapie zu verdichten (vgl. *Orth, Petzold 2001; Schuch 2001*). Ausgehend von diesem Grundsatz wird jeder Gegenstand der Betrachtung mehrperspektivisch angegangen. Im folgenden sei eine Auswahl an Sichtweisen zur Willens-

thematik aufgeführt³. Aufgrund des Integrationsparadigmas sollen die Ausführungen nicht als alternative sondern komplementäre Sichtweisen verstanden werden. Sie münden schliesslich in der Integrativen Position, welche anschliessend zusammenfassend beschrieben wird.

Evolutionsbiologische Betrachtung

Bereits weiter oben wurde der Triebbegriff aufgegriffen und mit Willen in Verbindung gebracht. Hier öffnen sich Wissenschaftszweige aus den Bereichen Biologie, Ethologie und Psychologie. Für eine Integrative Position wird auf eine einseitig gerichtete triebtheoretische Sicht zugunsten einer interaktionalen und motivationalen Ausrichtung verzichtet. Trieb wird in Anlehnung an moderne evolutionsbiologische Sichtweisen als komplexe motivierte Verhaltensdispositive verstanden. Diese wirken als Dispositionen und Potentiale für einen kontextualisierten, zielorientierten Verhaltensantrieb. Solche Verhaltensdispositive sind ursprünglich „evolutionäre Programme“, die sich in der interaktiven Auseinandersetzung von Lebewesen mit ihrer relevanten Umwelt und untereinander als „evolutionäre Narrative“ ausgebildet haben (Petzold, Sieper 2004c, 180). Als solche gelten beispielsweise Narrative über Fürsorge- und Vorsorgeverhalten, Brut- und Wundpflegeverhalten, Territorial-, Paarungs-, Aggressions- und Verteidigungsverhalten, einfaches und komplexeres Sozialverhalten wie Arbeits-, Jagd-, Kampfverhalten, aber auch kultische Geburts-, Paar-, Jahreszeiten- und Totenriten in Gruppen, Stämmen, Völkerschaften usw.

Diese Narrative stehen in ständiger Interaktion. Sie können zum Ausdruck kommen, wenn die entsprechenden Schlüsselreize oder Kontextbedingungen vorhanden sind. Stellt die Umwelt gleichzeitig Handlungsmöglichkeiten bereit, für die das Lebewesen Handlungsmuster zur Verfügung hat, kommt es zur (Re)inszenierung der Narrative. Durch die dabei gemachten (neuen) Erfahrungen können diese auch modifiziert werden. Von dieser in kurzen Zügen geschilderten Ersetzung des Triebbegriffs durch Narrativ ausgehend, wird in der Integrativen Position vom Impetus des Wollens gesprochen. Darunter ist ein sich anbahnendes, vorbewusstes, innen- oder aussenmotiviertes Willensgeschehen gemeint (ebd., 136).

³ Für eine vertiefende Betrachtung unterschiedlicher therapeutischer Schulen sowie verschiedener wissenschaftlicher Positionen sei auf die Literatur von Petzold (2001a und 2008) sowie Petzold, Sieper (2004a&b) verwiesen.

Systemische Betrachtung

Wie eben erwähnt, wird in der Integrativen Position der Wille als interaktives Geschehen hervorgehoben. Damit wird auch eine systemische Sichtweise angeschnitten. Auch wenn in systemtherapeutischen Grundlagenwerken die Willensthematik nicht explizit aufgeführt wird, so lassen sich doch grundsätzliche Überlegungen für den Willen aus systemischer und familientherapeutischer Sicht ableiten. Diese sind für eine Integrative Position von Bedeutung und wurden beispielsweise von *Märtens* (2004) vorgenommen. Wie bereits oben aufgeführt, spielen bei einer (Willens-)Handlung sowohl der Kontext und die zur Verfügung stehenden Handlungsmuster eine Rolle, als auch ein Impetus zum Wollen, d.h. der Antrieb. Damit wird auf die Bedingtheit und auch die Grenze des individuellen Wollens hingewiesen. Die persönliche Willensfreiheit des einzelnen ist also neben dessen eigener Begrenztheit durch den Kontext – wie beispielsweise Menschen und die Systeme, in denen sie agieren – eingeschränkt (ebd., 116). Wird etwa ein Familienmitglied im Kreise seiner Familie betrachtet, so steht das individuelle Wollen im Zusammenhang mit dem kollektiven Wollen bzw. dem Wollen der anderen Familienmitglieder. Diese Zusammenhänge der Willensvorgänge müssen dabei keinesfalls bewusst sein. Kulturen des Wollens bestehen auch als unausgesprochene Organisationsregeln. Das Wollen des Einzelnen schliesst an kollektive Wertesysteme an (vgl. *Petzold, Sieper* 2004a). Gegenwille oder anderes Wollen kann die Entfaltung des individuellen Willens unterdrücken. Dabei muss berücksichtigt werden, dass die Familie wiederum in ein grösseres Kollektiv eingebunden ist. Daraus ergibt sich auch eine Antwort bezüglich der Frage nach der Freiheit des Willens: Willensfreiheit ist „Freiheit in Begrenzung“, d.h. eine relative und differenzielle Willensfreiheit (*Petzold, Sieper* 2004c, 137). Sie birgt in sich die Chance wachsenden Freiheitspotentials aber auch die Gefahr eines gestörten Willens.

Neurowissenschaftliche Betrachtung

In den letzten Jahren wurde durch die Entwicklung in den Bio- und Neurowissenschaften ein expliziter Bezug auf diese Forschungszweige für eine moderne Psychotherapie immer unabdingbarer. Aufschlussreiche Ergebnisse für die Willensthematik gehen u.a. auf Forschungen aus den 1970er und 1980er Jahren vom Neurobiologen *Benjamin Libet* et al. zurück. 1985 stellte *Libet* seinen Artikel „unconscious cerebral initiative and the role of conscious will in voluntary action“ vor. Die Forschungsergebnisse stellten insbesondere die Vorstellungen von der Freiheit des Menschen deutlich in Frage (vgl. *Roth* 1999). *Libet* und seine Kollegen ka-

men zur Einschätzung, dass das Bewusstsein den tatsächlichen Gehirnprozessen hinterherhinkt. Der Ursprung für das, was den Menschen zum Verhalten antreibt, ist subcortical und im wesentlichen unbewusst, aus dem limbischen Bewertungs- und Gedächtnissystem stammend (*Libet* 1985; zit. n. *Roth* 1999, 307ff.). Dieses System „bewertet alles, was wir tun, danach, ob es günstige oder ungünstige Folgen hatte, Lust oder Schmerz, Befriedigung oder Missbehagen, Gelingen oder Misslingen und speichert das Resultat dieser Bewertung im Gedächtnis, das selbst Teil dieses Systems ist“ (*Roth* 1999, 306). Das Bewertungsgedächtnis, in dem die gesamte Lebenserfahrung eines Menschen abgelegt ist, steuert sein Verhalten und entscheidet unter Berücksichtigung der jeweiligen Reize aus der Umwelt und des Körpers, was er im nächsten Augenblick tut. Der subjektiv erlebte „Willensakt“ ist eine Art Begleitgefühl. Ihm (zeitlich) voraus gehen diese unbewusst laufenden Prozesse (subcortical) aus dem limbischen Bewertungs- und Gedächtnissystem. Komponenten der bewussten Handlungsplanung, welche vor allem im präfrontalen Cortex stattfinden, können allerdings die subcortical aufkommende Bereitschaft zu einer bestimmten Handlung lenken und sogar blockieren (vgl. *Roth* 2003, 518ff.). Dies gilt insbesondere für komplexe Willenshandlungen, bei denen oft ein längeres Abwägen von Argumenten und Gegenargumenten vorausgeht. Hierfür hat sich im Laufe der Evolution eine besonders grosse und komplexe Grosshirnrinde mit einem entsprechend grossen Stirnhirn entwickelt, wie dies beim menschlichen Gehirn der Fall ist (ebd., 525). Dennoch steht auch diese bewusste Handlungsplanung unter Kontrolle des Bewertungsgedächtnisses, unterliegt der Letztentscheidung des limbischen Systems, denn sie muss emotional im Rahmen der bisherigen Erfahrungen akzeptabel sein.

Die Experimente von *Libet* wurden seither heftig diskutiert und kritisiert. Mit einigen Modifikationen wurden sie beispielsweise von *Haggard* und *Eimer* wiederholt (1999). Den Autoren zufolge kann angenommen werden, dass der Willensakt auftritt, nachdem das Gehirn bereits entschieden hat, welche Bewegung es ausführen wird. Wichtig ist dabei festzuhalten, dass die Personen dabei das klare Gefühl haben, eine freie Entscheidung getroffen zu haben.

Die Autonomie der Handlung sei nicht einem subjektiv empfundenen Willensakt zuzuschreiben, sondern der Fähigkeit des Gehirns, aus innerem Antrieb Handlungen durchzuführen meint *Roth*. Das Gefühl der Freiheit des Willens sei sozusagen eine Illusion, da es die tatsächlichen Verhältnisse der Handlungsvorbereitung und -steuerung nicht widerspiegele (*Roth* 2003, 528). Die Gründe für diese Illusion lassen sich wie folgt erklären: Der Mensch sei nur dann funktionsfähig, wenn er sich Intentionen, Absichten, Handlungsfähigkeiten zuschreiben

kann. Das Gehirn entwickelt ein Selbst bzw. ein Ich, welches eine Bewusstseins- und Verhaltens-Identität ermöglicht. Es hat die Aufgabe, Handlungen vor sich selbst und vor der sozialen Umwelt zu einer plausiblen Einheit zusammenzufügen und zu rechtfertigen, und zwar gleichgültig, ob die gelieferten Erklärungen auch den Tatsachen entsprechen (ebd., 529). Die Konstruktion eines handlungsplanenden und -steuernden Ich und seines Willens sei eine unabdingbare Voraussetzung für die Organisation eines Individuums in seinem sozialen und ökologischen Kontext. Die Neurowissenschaftler *Kornhuber* und *Deeke* haben bereits in den 1960er Jahren ähnliche Experimente vorgenommen, sind also die eigentlichen Entdecker des Phänomens unbewusster, vorgängiger Aktivierungsprozesse. Sie verbinden damit keine Einschränkung der „vernünftigen Selbstführung“ des Menschen (vgl. *Petzold, Sieper* 2008) und weisen darauf hin, dass komplexe Prozesse wie Willensentscheidungen gesamtcerbrale Prozesse sind. Das Integrative Verfahren nimmt einen „bedingt freien Willen“ an, geht aber davon aus, dass bei unbewussten bzw. vorbewußten „Vorentscheidungen“ in cerebralen Prozessen, diese von den cerebralen Abspeicherungen der Gesamtperson bestimmt sind und eine bewusst geübte Willensarbeit immer größere Freiheitsgrade der Selbstbestimmtheit erreichen kann (*Petzold, Sieper* 2008, 574ff).

Halten wir von der neurowissenschaftlichen Betrachtungsweise für die weiteren Überlegungen fest, dass mit Willen verschiedene Gehirnprozesse verknüpft werden: bewusstseinsfähige corticale Handlungsplanungsprozesse, subcorticale Gehirnprozesse des limbischen Bewertungs- und Gedächtnissystems. Des Weiteren tritt nach Beginn der Hirnprozesse ein subjektiv erlebtes Willensgefühl ein⁴.

2.3. Integrative Position

Die bisherigen Ausführungen stellen eine Auswahl der für das Integrative Verfahren relevanten Sichtweisen zur Willensthematik dar. Es kann angenommen werden, dass sie zum Verständnis dieser Position ausreichen. Die folgende Darstellung der Integrativen Position zum Willen findet sich bei *Petzold* und *Sieper* (2008, 2004c). Es werden vier Perspektiven für den Willen zusammengefasst, welche die obigen Ausführungen aufgreifen (ebd. 2004c, 136):

⁴ Einen Überblick über diese komplexe Diskussion auch über den Freiheitsbegriff gibt Band 1 von *Petzold, Sieper* (2008) „Der Wille, die Neurobiologie und die Psychotherapie“, wo die relevanten Texte von *Libet, Singer, Kornhuber, Hüther* u.a. zugänglich sind.

Der Wille kann verstanden werden als

1. der fungierende Impetus des Wollens als ein sich anbahnendes, vorbewusstes, innen- oder ausenmotiviertes Willensgeschehen;
2. eine bewusst erfahrene prozessuale Realität, als der Prozess, in dem sich die Kraft leiblichen Strebens, die Macht der Affekte, die Stärke der Vernunft spürbar zu einem Synergem, einer erlebten Qualität des Wollens verbindet und sprachlich benennbar wird;
3. ein System der nichtbewussten und bewussten cerebralen Prozesse, die synergetisch verbunden sind;
4. ein Produkt sozialer Verhältnisse, die den Impetus und seine Qualität sozialisatorisch formen/deformieren durch Armut und Reichtum, Zugehörigkeit zu benachteiligten Schichten, Oberschichten, durch männliche und weibliche Geschlechterrollen etc.

Willensgeschehen ist demnach „teils unbewusst, teils vorbewusst oder mitbewusst, teils aber auch bewusst, ist enkulturiert und sozialisiert, und folglich konstituieren sich verschiedene Willensqualitäten, variable Freiheitsgrade des Willens, deren Reichweite vom Grad der Emotionalisierung, Bewusstseinsfähigkeit und der Versprachlichung und von den Freiräumen und Begrenzungen des Kontextes abhängt“ (ebd., 136).

Willenskräfte stehen Kandidatinnen und Kandidaten in ihren Weiterbildungen und für ihre Lernprozesse zur Verfügung, wobei aus Integrativer Sicht von einem Modell „integrativen, komplexen Lernens“ (Sieper, Petzold 1993, 2002) ausgegangen wird. Die gesamte Person wird in die Prozesse des Lernens einbezogen. Sie macht „sich selbst zum Projekt“. Lernen im Integrativen Ansatz meint ein Differenzieren und Vernetzen von Wissensständen, ein Erfassen von Komplexität, ein Verstehen dieses Erfassens selbst im Metalernen. In seiner differenziellen, integrativen und kreativen Qualität bestimmt dieses Handlungsmodell die Art und Weise der Zusammenarbeit mit Menschen (vgl. Petzold 1998a, 384). Dies gilt insbesondere bezüglich des Willensgeschehens⁵.

Das gleiche gilt für die supervisorische, Lernen fördernde Betrachtungsweise (vgl. Chudy, Petzold 2011). Das beschriebene Modell basiert gegenüber einer Heuristik linearen Fort-

⁵ Dieses kommt beispielsweise vor, während und nach Entscheidungen zum Ausdruck: Aus vielfältigen Motiven wird (prädezisional) ein dominantes Motiv prägnant oder bewusst ausgewählt und führt zur Absicht oder Zielintention, diese dann (dezisional) zur volitiven Entscheidung, auf welche nach Planung (präaktional) oder spontan volitive Ausführungen/konversive Umsetzungen, d.h. performativ (aktional) entsprechende Willenshandlungen folgen. Diese müssen (postdezisional) ggf. mit einer gewissen Persistenz/Ausdauer als Durchhaltekraft wiederholt ausgeführt werden (vgl. Petzold, Sieper 2008, 552).

schreitens auf der Annahme beständiger Rückkoppelungen. Dies kennzeichnet auch eine supervisorische Betrachtungsweise aus Integrativer Sicht, welche in einem nächsten Schritt dargestellt wird.

3. Supervisorische Betrachtungsweise und Integrative Supervision

Die im Folgenden beschriebene supervisorische Betrachtungsweise bedient sich Konzepten, welche als Kernteile der Integrativen Therapie beschrieben werden (vgl. *Petzold* 1998a). Diese Kernkonzepte tragen ihren Anteil bei zu einem dieses Verfahren charakteristischen Grundhaltung: differenziell und integrativ an Sachverhalte heranzugehen, wenn es um die Behandlung von Patientinnen und Patienten oder die Arbeit mit Klienten und Klientinnen geht. Therapeutinnen und Therapeuten, welche nach diesem Ansatz arbeiten, bedienen sich eines breiten und profunden Spektrums von in sich konsistenten Folien, Optiken und Praktiken (vgl. *Petzold* 1998a, 2003a).

3.1. Das Integrative Verfahren – Therapie, Beratung und Supervision

Der supervisorische Blick hat sich im Integrativen Verfahren seit seinen Anfängen entwickelt (vgl. *Petzold, Sieper* 1996). Es erscheint als eine logische Konsequenz, die Modelle, Techniken und Methoden des Integrativen Ansatzes unter Fachleuten anzuwenden und die Arbeit von Fachleuten anhand Supervisionen oder Intervisionen zu reflektieren. Innerhalb der Ausbildungsinstitution, der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit und Kreativitätsförderung (EAG), Fritz Perls Institut (FPI), wurden bereits in den 1970er Jahren Supervisionsgruppen ausgebildet. Seither wurden unzählige Artikel, Aufsätze und Bücher zur Integrativen Supervision verfasst⁶.

Integrative Supervision ist wie Integrative Therapie und Beratung selbst eine Vorgehensweise, welche sowohl in vertikaler wie auch in horizontaler Richtung Dimensionen, Ebenen, Perspektiven einbezieht, wobei diese Unterscheidung letztendlich eine künstliche bleibt. In horizontaler Sicht besteht die Aufforderung: einen Schritt breiter, weiter, reicher. In vertikaler Sicht besteht die Aufforderung: einen Schritt dahinter, darunter, darüber. Sowohl Breiten- wie auch Tiefendimensionen kommen im Integrativen Verfahren zum Tragen (*Petzold* 1998d, 35).

In die Therapie oder Beratung kommt die Patientin oder Klientin. Sie steht im Zentrum, und diesen Dimensionen wird in gemeinsamen Suchbewegungen nachgegangen. In die Supervision kommt die Fachperson selbst. Ihre Tätigkeit wird unter Einbezug dieser Dimensionen gemeinsam reflektiert. Dies ist vermutlich das anschaulichste Kriterium zur Beschreibung der

⁶ Vgl. unter Net-Journale „Supervision“ auf <http://www.eag-fpi.com>

Trennschärfe zwischen Therapie und Supervision⁷. Ziel bei beiden Vorgehensweisen ist es, die jeweils spezifischen Situationen mit ihrer je eigenen Vielfalt im hermeneutischen Sinne wahrzunehmen, zu erfassen, zu verstehen und zu erklären (vgl. *Petzold* 1998e, 184). Darin liegt auch ein ethisch-moralischer Anspruch. Es geht im Wesentlichen darum, für Patientin/Klientin einerseits, Fachperson/Supervisandin andererseits eine Passung für ihre Anliegen zu finden. Dies wird durch die im folgenden ausgeführten Ziele verdeutlicht.

3.2. Ziele Integrativer Supervision

Integrative Supervision zielt – wie das Integrative Verfahren im Bereich der Therapie und Beratung – darauf ab, Verbesserungen einzuleiten oder zu ermöglichen (*Petzold* 1998c, 169):

Curing (Heilen): Wo die eigenen Hilfsmöglichkeiten nicht mehr greifen und professionelle Hilfe unverzichtbar ist, braucht es *Curing*, wobei noch vorhandene Potentiale genutzt und gekräftigt werden müssen.

Coping (Bewältigen): *Coping* braucht es, wo die Wiederherstellung von Gesundheit, der Wiedergewinn von Verlorenem nicht mehr möglich ist und man lernen muss, mit Beeinträchtigungen weiterzuleben und ein Optimum an Lebensqualität zu realisieren.

Support (Stütze): *Support* mobilisiert Ressourcen und aktiviert Hilfestellungen aus dem sozialen Netzwerk oder von professionellen Helfern.

Enlargement (Erweiterung): Der Handlungsspielraum wird dort erweitert, wo Potentiale und Ressourcen nicht gesehen oder nicht optimal genutzt wurde, wo der Spielraum der Persönlichkeit eingeschränkt war.

Enrichment (Bereicherung): Die persönlichen Potentiale werden erweitert, neue Ressourcen werden erschlossen.

Empowerment (Selbstermächtigung): Förderung von Mündigkeit, Selbstbestimmtheit, Wirkungsmacht, Souveränität, um die eigene Sache in die Hand zu nehmen, Initiative zu ergrei-

⁷ Vgl. für die Definitionen von Supervision *Petzold* 1998a, 21.

fen, die eigenen Interessen zu vertreten und durchzusetzen, den Status eines autonomen Subjektes einzunehmen.

Die beschriebenen Aspekte fassen eine breite Palette von Zielen komprimiert zusammen. Curing, Coping und Support richten sich mehr an den Status als Klientin oder Patientin, während Enlargement, Enrichment, Empowerment die Klienten- und insbesondere auch die Kundenebene ansprechen, letzteres meint den Status des aktiv Lernenden in gleichberechtigter Partnerschaft⁸. Zur Differenzierung sowie Ergänzung dieser Ziele steht entsprechende Literatur zur Verfügung (Petzold 1998e, 182f.). Eine Annäherung an diese Ziele stellt spezifische Anforderungen, an denen sich das Integrative Verfahren und die Integrative Supervision orientieren. Integrative Supervision vermittelt, pflegt, fördert und lebt die Integrative Orientierung bei und mit Fachpersonen. Sie geht dabei von vorliegenden und zu ermittelnden Problemen, Ressourcen und Potentialen aus. Diese erschliesst sie in einem lebendigen Austausch, einer gemeinsamen Suchbewegung. Von supervisorischer Seite erfordert dies laufend Integration und Differenzierung von Zahlen, Daten, Fakten, von Wissen, Können und Erfahrung. Nur so ist es möglich, den dargebotenen Phänomenen annähernd gerecht zu werden.

3.3. Supervisorische Haltung – Exzentrizität, Mehrperspektivität, Mehrebenenreflexion

Mit der supervisorischen Haltung ist einerseits das Vermögen gekennzeichnet, das bei Fachpersonen als Ressource vorausgesetzt wird, andererseits das Potential, das sich als interaktionales Geschehen in der Supervision entwickelt⁹. Die Haltung ist eine zu entwickelnde sowie eine vorhandene.

Exzentrizität: Exzentrizität ist die Fähigkeit, von Situationen, Problemen und Konzepten Abstand zu nehmen (Beobachtung „zweiter Ordnung“), ohne Kontakt zum Geschehen zu verlieren und in „engagierter Distanz“ den breiten Kontext der Gegenwart, Vergangenheitshintergründe, Zukunftsperspektiven und Alternativen zu betrachten (Petzold, 1990; zit. n. Petzold, 1998b, 233f.).

Mehrperspektivität: Mehrperspektivität ist die Fähigkeit, pluriforme Wirklichkeit exzentrisch aus verschiedenen Blickwinkeln (z.B. der Arbeitgeber, des Arbeiters, des Kunden) mit unter-

⁸ Vgl. zum Kundenbegriff aus Integrativer Sicht Petzold 1998g, 395ff.

⁹ Zu den Begriffen Ressource und Potentiale vergleiche auch Petzold 1998i, 367; zum weiteren Verständnis von Interaktion aus Integrativer Sicht sei auf Petzold 1998h, 434ff. verwiesen.

schiedlichen Optiken (z.B. der ökonomischen, der sozialpolitischen) und mit verschiedenen theoretischen Referenzrahmen (z.B. dem betriebswirtschaftlichen, dem organisationspsychologischen) zu beobachten, um neue Aspekte zu gewinnen, vorhandene Komplexität zu erfassen und in Ko-respondenzprozessen zu reduzieren bzw. zwischen unterschiedlichen Disziplinen oder Kulturen übergreifende Prinzipien und Qualitäten (trans-qualities) aufzufinden oder durch Förderung systemischer Emergenzpotentiale zu ihrer Generierung beizutragen (idem).

Mehrebenenreflexion: Die Mehrebenenreflexion (bei drei Ebenen sprechen wir von Triplexreflexionen) geht davon aus, dass Situationen in der Regel komplex, in andere Situationen eingebettet sind und eine Beobachtung sowie Betrachtung aus verschiedenen Blickwinkeln und auf unterschiedlichen Ebenen erforderlich ist (vgl. *Petzold*, 1998b, 234). Die erste Ebene bezeichnet die Ebene des Beobachtens, auf der zweiten Ebene beginnt die Reflexion der Beobachtung aus exzentrischer Position, die Exzentrizität wächst, verschiedene Disziplinen und ihre Sichtweisen können hier mehr zum Tragen kommen. In einem dritten Schritt wird der gesamte Vorgang durch weitere Ausdehnung der Mehrperspektivität auf übergeordnete oder hintergründige Bedingungen reflektiert. Hier können beispielsweise Philosophien deutlicher werden, welche hinter den beobachteten Situationen stehen. Je nach Stadium kann diese Ebene auch in eine vierte Ebene münden, die „Philosophische Kontemplation“ (*Petzold* 1998c, 157).

Exzentrizität, Mehrperspektivität und Mehrebenenreflexion sind Haltungen, Methoden, Interventionsstrategien für den Umgang komplexer Sachverhalte. Sie setzen voraus, dass Leben komplex und vielschichtig ist. Sie stehen für die Lösung von Problemen zur Verfügung. Sie ermöglichen Weiterentwicklung, Voranschreiten auf dem Weg.

Exzentrizität, Mehrperspektivität und Mehrebenenreflexion betonen unterschiedliche Aspekte einer Betrachtungsweise:

- ich schaue aus der Distanz darauf (Exzentrizität)
- ich nehme unterschiedliche Perspektiven ein (Mehrperspektivität)
- ich bewege mich auf unterschiedlichen Ebenen (Mehrebenenreflexion)

Die supervisorische Betrachtungsweise entfaltet sich als ein interaktives Geschehen und ist somit an Ko-respondenzprozesse geknüpft. Ko-respondenz meint die direkte und persönliche Begegnung und Auseinandersetzung (vgl. *Petzold* 2003b, 117). Sie beschreibt das Aushan-

deln von Sachverhalten unter gegenseitiger Anerkennung der gegenseitigen Subjekthaftigkeit zur Schaffung von Wahrheit als ein gemeinsames Erfassen und Erklären von Realität. In diesem Zusammenhang ist auch das Konzept der fundierten Kollegialität von Bedeutung (vgl. *Petzold* 1998f, 287). Die wechselseitige Wertschätzung der Souveränität und der gegenseitige Respekt vor der Integrität des anderen prägen das Miteinander (ebd. 291). Je stärker dies als Prinzip verankert ist und bewusst gepflegt wird, desto grösser der Reichtum, der aus einem solchen Miteinander resultieren kann.

Die supervisorische Betrachtungsweise entwickelt sich mit der Möglichkeit, gemeinsam Distanz, Perspektiven und Ebenen auszuhandeln und zu reflektieren. Die Qualität solcher Prozesse erhöht sich durch fundierte Kollegialität. In solchen Supervisionen oder Intervisionen können auf diese Weise neue Erkenntnisse gewonnen und erarbeitet werden. Den Wert entfaltet die supervisorische Betrachtungsweise durch einen engen Bezug zur Praxis. Neben den Theorien auf unterschiedlichen Reflexionsebenen orientiert sich die supervisorische Betrachtungsweise also an der praktischen Arbeit mit Einzelnen, Gruppen, Teams, in Organisationen und Institutionen unterschiedlicher Felder mit unterschiedlichen Klientensystemen (vgl. *Petzold* 1998d, 96f.). Die supervisorische Betrachtungsweise kann verstanden werden als eine Aufforderung zur effizienteren Verarbeitung von Theorie und Praxis bei der Schaffung eines fruchtbaren Erfahrungsschatzes und in der Bildung der Souveränität als Fachperson. Ausführliche Darstellungen zum Thema von Wille und Supervision finden sich bei *Catharina Müller* (2011), auf deren Arbeit hier verwiesen wird.

4. Wille und Supervision im Weiterbildungskontext – Integrative Position

Mit den bisherigen Ausführungen liegen uns zwei Bereiche vor, welche im Folgenden für Weiterbildungen nutzbar gemacht werden. Auf der einen Seite ist es das Willensgeschehen, die Willenskräfte, welche den Kandidatinnen und Kandidaten bei ihren Weiterbildungen, beispielsweise beim Strukturieren, Durchwandern und Gestalten, zur Verfügung stehen. Auf der anderen Seite steht die supervisorische Haltung, welche den Gehalt und die Essenz einer Weiterbildung herauszukristallisieren hilft. Wie werden Willen und Supervision im Weiterbildungskontext wirksam? Zunächst folgt eine kurze Beschreibung des Weiterbildungskontextes.

4.1. Weiterbildungskontext

Weiterbildungen unterscheiden sich von Ausbildungen in der Regel darin, dass sie sich an Berufsleute mit abgeschlossener Lehre oder Grundausbildung wenden. Weiterbildungen sind häufig Bestandteil in beruflichen Organisationen und Institutionen. Sie werden zudem meistens von Fachvereinen und Berufsgruppen zur Erlangung und Erhaltung ihrer Fachtitel und als Massnahme zur Qualitätssicherung oder –Verbesserung verlangt. Weiterbildung findet darüber hinaus im Literaturstudium und im informellen oder formellen Austausch mit Kolleginnen und Kollegen statt.

Weiterbildung ergibt sich ursprünglich aus der Praxis, aus dem Tun, wo stets die Frage kommt: Wie kann ich es auch noch machen, wie kann ich es anders machen, was bewährt sich, was bewährt sich nicht? Wie gehe ich mit dieser Situation um? Was erfordert sie? Aus diesen und vielen weiteren Fragen ergeben sich Suchbewegungen zur Optimierung des Tuns (vgl. *Petzold* 1998d, 55f.). Die Suchbewegungen knüpfen an Erfahrungen, an Wissen, an Erkenntnisse. Weiterbildung beginnt dort, wo das Tun einer Reflexion unterzogen wird. Sie vertieft sich weiter im Masse, wie diese Reflexion ausgedehnt und strukturiert wird.

Für unsere Fragestellung wird der Fokus auf ein Weiterbildungscurriculum gerichtet, wie es beispielsweise an der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit und Kreativitätsförderung (EAG) vermittelt wird¹⁰. Gleichzeitig richtet sich unser Fokus ganz allgemein an

¹⁰ Vgl. <http://www.eag-fpi.com>

Berufsleute, welche beispielsweise an einer Fachhochschule ein Weiterbildungscurriculum absolvieren¹¹.

Trotz der grossen Unterschiede in den einzelnen Bausteinen und Anforderungen solcher Weiterbildungscurricula ergeben sich Gemeinsamkeiten, die im Folgenden mit dem Begriffspaar Strukturen und Phasen, beschrieben werden. Mit *Strukturen* einer Weiterbildung ist das Gerüst oder die Zusammensetzung der Weiterbildung durch die verschiedenen Bausteine und Inhalte gemeint. Mit *Phasen* einer Weiterbildung wird der Ablauf, das Kontinuum, die zeitliche Abfolge der Weiterbildung verstanden. Trotz dieser Unterscheidung gibt es Überlappungen, das heisst Phasen sind strukturiert und Strukturen sind phasenhaft.

Strukturen einer Weiterbildung

Inhalt, Aufbau und Umfang einer Weiterbildung können sehr unterschiedlich sein. Häufig sind Weiterbildungen in Module oder Stufen unterteilt, welche nacheinander durchschritten werden und mit einer Steigerung der Fertigkeiten und Fähigkeiten verbunden sind. Teilweise gibt es ein Pflichtprogramm mit ergänzendem Angebot, wo die Wahlfreiheit grösser ist. Neben Kursen, Seminaren, Workshops sind meistens Leistungsnachweise parallel dazu erforderlich, seien es Vorträge, Prüfungen oder Berichte, Arbeiten. Das Literaturstudium wird aus Literaturempfehlungen und Pflichtlektüre zusammengesetzt, Arbeitsgruppen werden teilweise verlangt oder empfohlen. In psychosozialen Weiterbildungen sind Praxiserfahrungen, Praktika, Selbsterfahrung und/oder Supervision häufig mit Vorgaben der erforderlichen Stundenzahl fester Bestandteil des Curriculums. Eine kompakte Zusammenfassung einer Vielzahl unterschiedlicher Weiterbildungen und ihrer Strukturpläne ist in den beiden Bänden „Integration und Kreation“, den Jubiläumsbänden zu 20 Jahren Weiterbildung an der EAG/FPI, beschrieben (vgl. *Petzold, Sieper* 1993, 1996).

Phasen einer Weiterbildung

Vor Beginn einer Weiterbildung durchwandern die Kandidatinnen und Kandidaten meistens eine mehrere Monate andauernde Phase der Abklärung, Anmeldung, des Wartens sowie der Vorbereitungen vor dem Start. Unterlagen werden zusammengestellt, Eignungen abgeklärt, Voraussetzungen überprüft, finanzielle Möglichkeiten abgewogen und abgeklärt, zeitliche

¹¹ Vgl. <http://www.bfh.ch>

Ressourcen überprüft und verfügbar gemacht. Gewisse Weiterbildungen sind in Phasen unterteilt, die es zu durchwandern gilt und die den Grad der Vertiefung und Reifung darstellen. Auf diese Weise soll das Wissen und Können Schritt für Schritt erarbeitet werden. Einleitung, Vertiefung, Integration und Ausblick sind Elemente solcher Phasen. Sie beschreiben einerseits die grossen Bögen in einer Weiterbildung, andererseits lassen sich Phasen auch innerhalb einzelner Module einer Weiterbildung und ebenso auf Mikroprozesse oder einzelne Unterrichtseinheiten anwenden. Auf der konzeptuellen Ebene einer Weiterbildung beeinflussen die Phasen durch die Vorgabe der Weiterbildungsinhalte und Bausteine die Möglichkeiten und Grenzen eines Curriculums.

4.2. Wille und Supervision im Weiterbildungskontext

Mit Strukturen und Phasen wurde der Weiterbildungskontext beschrieben. Diesen gilt es in einem weiteren Schritt mit dem Willensgeschehen sowie dem supervisorischen Blick zu verbinden. Welche Rolle spielen Wille und Supervision im Weiterbildungskontext? Wie können sie wirksam werden?

Wille im Weiterbildungskontext

Bei der Durchschreitung einer Weiterbildung bestehen gewisse Freiheitsgrade in der Gestaltung, Umsetzung, im Tempo, d.h. in der zeitlichen Planung einzelner Schritte, Stufen, Abfolgen, im Umfang, in der Auswahl. Gleichzeitig sind terminliche Vorgaben ohne Spielraum vorhanden. Welche Rolle übernimmt darin das Willensgeschehen?

Es ging mir immer gut voran, ich hatte ja die Vorgaben vom Curriculum und wusste, was ich machen musste. Musste und auch wollte... ja, doch dann hatte ich die erste Arbeit zu schreiben. Ich wusste nicht, welches Thema ich wählen, welche Literatur ich auswählen sollte, wie ich die Arbeit strukturieren wollte. Da fühlte ich diese Schwäche in mir. Ich begann, fast nur noch andere Dinge zu erledigen, die Arbeit aufzuschieben. Doch der Druck nagte und nagte....

(Sandra, 32)

Fristen eröffnen einen Spielraum, wo die Struktur in den Hintergrund geraten kann. Wird die Struktur akzeptiert und als passend erlebt, so kann sich darin auch der Wille mit den Qualitäten Halt, Ziel, Aufgabe konstituieren. Gleichzeitig können diese Willensqualitäten Struktur schaffen, womit von einer Interaktion ausgegangen werden muss. Sobald der Inhalt offener

wird, fehlt in diesem Beispiel der Willenskraft die Orientierung. Sie wird im Gegenteil nicht mehr als Kraft erlebt.

Ich fragte mich ständig, wie ich mich endlich dazu entschliessen könnte, diese Arbeit anzupacken? Es müsste doch nicht so schwer sein, Mensch! Alle anderen können das auch. Ich hielt den Gedanken teilweise fast nicht mehr aus, dass ich diese blöde Arbeit vor mich her schob. Allmählich rückte die Zeitlimite näher. Ich fasste den Entschluss, mich zu organisieren. Ich glaube, dass ich dadurch wieder an Boden gewann...

(dto.)

Das Willensgeschehen ist häufig an *Entscheidungsprozesse* gebunden. Die Phase vor der Entscheidung wird teilweise wie ein Vakuum erlebt. Der Wille ist in diesem Prozess häufig als *unbewusste* Kraft am Wirken, funktioniert wie eine Strömung, die man an der Oberfläche nicht sieht. Wie weiss man, welche Richtung die Strömung nimmt? Man weiss es nicht. Dennoch gibt es Möglichkeiten, sie zu beeinflussen. Durch den *bewussten* Willensanteil. Vom Bewusstsein her gesteuert, können Strukturen eingerichtet werden. Zeitschranken können differenziert oder ins Visier genommen werden. Das Wissen, dass etwas organisiert werden muss, kann hervorgeholt werden. Damit die unbewussten und bewussten Willenskräfte optimal ineinanderfliessen, braucht es eine Mischung aus Strukturieren und Loslassen bzw. Gewähren. Es ist dies ein Aushandeln zwischen den freien Anteilen und den bewusst kontrollierbaren.

Ich musste stets aufpassen, dass ich mich nicht zu stark unter Druck setzte. Ich erstellte Listen, Pläne und Abläufe, die ich zum grössten Teil wieder verwarf. Mit der Zeit gelang mir eine Art Kompromiss: soviel Spielraum wie möglich, so viele Grenzen wie nötig. Wie ich das genau schaffte, weiss ich nicht. Doch ich hatte erst Erfolg, als ich meine verschiedenen Seiten – die Ungeduld, die Ansprüche, die Zweifel und noch viele mehr – sozusagen zusammen an einem Tisch versammelte und ihnen ihren Platz zugestand.

(dto.)

Sozialisatorische Erfahrungen, die auch im Arbeitsstil zum Ausdruck kommen, beeinflussen das Willensgeschehen (vgl. *Petzold, Sieper* 2004c, 136). Es muss angenommen werden, dass Unterdrückung, Ausgrenzung, Abwertungen auf die Entwicklung der Willenskraft wirken und die Artikulation des Willens beeinflussen. Davon kann abgeleitet werden, dass Engagement, Partnerschaftlichkeit, Wertschätzung und Anerkennung die Entfaltung der Willenskräfte begünstigen. Der Wille als ganzheitliche Kraft mit seinen Qualitäten im Bereich der Gefühle, Gedanken, des Leibes ist somit *formbar*. Diese Überlegungen decken sich einerseits mit unseren klinischen Erfahrungen. Andererseits bestätigen Willensexperimente, dass die Willens-

kraft wie ein Muskel trainiert werden kann (vgl. *Baumeister, Tierney* 2012). Sowohl das Umfeld als auch die verschiedenen persönlichen Anteile, Strebungen, Impulse, werden mit einer partnerschaftlichen und kollegialen Haltung zur Kooperation hin veränderbar (vgl. *Bandura, Ross, Ross* 1963). Der bewusste Wille übernimmt darin eine gewisse Führung, setzt Akzente, strukturiert, verbindet, wo dies möglich ist. Gleichzeitig besteht das Wissen, dass die unbewussten Prozesse Platz und Zeit brauchen.

Das Willensgeschehen läuft sowohl im Innern der Person als auch in Interaktion mit Aussen ab. Die Innen- und Aussengeschehnisse beeinflussen sich gegenseitig. Der gezielte Einbezug des (sozialen) *Umfelds* oder der *Umwelt* ist zur Förderung einer „inneren Sozietät“ unseres Erachtens durchaus dienlich. Gleichzeitig gehen wir auch hier von einer Interaktion zwischen Innenleben und Gestaltung der äusseren Sozietät aus. Im Weiterbildungsgeschehen zeigen sich Willenshandlungen wie beispielsweise der Austausch, die Absprache, das Teilen von Material, Zuschicken oder Durchlesen von Berichten, Arbeiten, Einholen von Feedback, gemeinsames Fällen von Entscheidungen, gegenseitiges Organisieren, Delegieren, Ergänzen von Aufgaben. Auf der anderen Seite gilt es, gezielt und bewusst Platz und Zeit für die persönliche Reflexion, das Sinnieren über Texten, das Ausprobieren von Übungen zu schaffen und darin stets viel Freiraum zu behalten. Weiterbildungen unter Einbezug dieses Willensverständnisses werden erheblich durch die Teilnehmenden mitgestaltet. Sie sind eine Möglichkeit zur Pflege der inneren und äusseren Sozietät.

Supervision im Weiterbildungskontext

Bei Blockierungen, welche eine Weiterbildung in die Länge ziehen oder den Abschluss einzelner Phasen erschweren und somit den gesamten Abschluss gefährden, ist es förderlich, die teilweise bewussten, häufig aber auch nicht bewussten oder vorbewussten Prozesse unter Einbezug eines Coachs oder Supervisors anzugehen und zu bearbeiten. Spätestens hier kommen wir zur Schnittstelle, wo Wille und Supervision aufeinander treffen und sozusagen eine partnerschaftliche Verbindung eingehen. Kleine Willensschritte gilt es zu *identifizieren*. Willenshandlungen helfen in der Strukturierung der nicht bewussten oder erahnten und zu einem Teil bewusstseinsfähigen Prozesse. *Willenshandlungen* machen diese Prozesse deutlich. In der Reflexion wird die Handschrift des Willensgeschehens benennbar und erkennbar. Auf diese Weise wird weitere Willenshandlung generierbar. „Der Appetit kommt beim Essen“, sagt ein

Sprichwort. So ist es auch mit dem Willen. Der Antrieb für weitere Willenshandlung kann im Erfahren einer Willenshandlung gestärkt werden.

Ich war so überzeugt davon, dass ich nicht weiter komme, dass ich gar nicht sah, wo sich Dinge aufboten. Ich wollte immer das Ganze und mass den kleinen Schritten keinen Wert zu. Das Feedback erlebte ich teilweise als lästig, spürte aber auch, dass es mir irgendwie wohl tat. Natürlich widersprach es meinem Bild von mir selbst: keine Probleme zu haben, souverän zu sein und alles mühelos zu verrichten. Doch ich musste mir eingestehen: so ist es nicht, ich hatte Mühe vorwärts zu gehen, es gab extrem harzige Stellen während der Weiterbildung. Ich musste mir eingestehen, dass es gut genug war, was auch immer ich geschafft hatte in einer Stunde, wo ich für die Weiterbildung arbeitete. Weniger ist mehr. Und das Wenige machte es das nächste Mal etwas einfacher, dran zu gehen. Ich konnte darauf aufbauen.

(Eveline, 39)

Für die Bearbeitung von Einschränkung kann in der Integrativen Supervision auch eine therapeutische Schlaufe angezeigt sein, wobei dieses Vorgehen gemeinsam entschieden und reflektiert wird.

Die bisherigen Ausführungen beschreiben Integrative Supervision ganz generell als Willensbildung durch Bewusstwerdung, Verstärkung und Reflexion. Darüber hinaus dient die supervisorische Betrachtungsweise innerhalb der Weiterbildung als Akzentuierung, Verstärkung und Vertiefung der Inhalte. Sie ermöglicht beispielsweise, die eigene Rollenflexibilität zu trainieren und weiter zu entwickeln, wodurch fachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten herausgearbeitet werden. Dies erhöht die Zufriedenheit, etwas für sich gelernt und erfahren, eben sich gebildet, zu haben.

Manchmal gehe ich völlig ratlos in die Supervision. Was soll ich heute dort? Was zum Teufel soll mir die Supi heute bringen? Die viele Zeit, die ich dafür benötige, das Geld zusätzlich. Ich fahre dann etwas unmotiviert hin und merke aber bereits auf dem Weg, wie ich beginne, die Ebene zu wechseln, meine Situation, der Alltag, in dem ich stecke, der mich teilweise fast verschluckt, entfernt sich. In der Supervision bekomme ich einen Kaffee, der Supervisor begegnet mir als Kollege vom Fach. Da fühle ich mich plötzlich angesprochen und beginne zu erzählen wie es mir so geht, mit Beruf und Weiterbildung. Ich merke dann, wie ich eigentlich in der Arbeit noch mehr für mich rausholen möchte, wie ich einem Aspekt aus der Weiterbildung Rechnung tragen möchte. Gemeinsam überlegen wir. Ich sehe, dass ich im freien Erzählen eigentlich so einiges begriffen habe vom theoretischen Konzept. Das gemeinsame Zusammentragen macht die Theorie fassbarer. Das ist echt befriedigend. Ich gehe jedes Mal weg von dort mit einem Gefühl der Stärkung meiner Persönlichkeit auch für meine Rolle als Sozialarbeiter.

(Tom, 45)

In der Integrativen Supervision werden Ressourcen angezapft und Potentiale entwickelt. Exzentrizität, Mehrperspektivität und Mehrebenenreflexion sind darin wirkende Prinzipien. Für den Weiterbildungskontext bieten sie vielfältige Möglichkeiten.

Anhand der *Exzentrizität* wird beispielsweise der Strukturplan einer Weiterbildung mit Abstand betrachtet, auftauchende Schwierigkeiten werden relativiert, Konzepte und Texte werden auf Brauchbarkeit hin geprüft, es wird eher möglich, gewisse Theorien stehen zu lassen oder für später aufzuheben, wenn sie vielleicht besser nachvollziehbar sind.

Mit der *Mehrperspektivität* gelingt es, die Toleranz für Komplexität zu erhöhen und dadurch Frustration und Verwirrung abzubauen. Die verschiedenen Meinungen in einer Gruppe von Weiterbildungsteilnehmenden sowie die Sichtweisen der Trainer oder Dozierenden bilden ein buntes Gewebe, das keine starre Form hat, sondern in Bewegung ist. Aushandlungsprozesse und engagierte Mitarbeit sind erforderlich. Dies gilt auch für den Berufsalltag. Es entsteht ein Bewusstsein, dass Konsens zwar wünschenswert wäre, es aber häufig Dissens gibt und sich Teilnehmende auch in ihrem Uneinig sein einig werden können.

In der *Mehrebenenreflexion* gelingt es, das eigene Verhalten sowie das Verhalten anderer auf unterschiedlichen Ebenen zu betrachten. Im Weiterbildungskontext hilft diese stufenweise Betrachtung der Reduktion von Vielfalt und Komplexität. Eine Übung, ein Rollenspiel, wird durch diese Reflexion zu einem spannenden Fundus an Material. Die Beteiligten werden zu Teilnehmenden sowie zu Forschern, welche sich selbst und ihre Kolleginnen und Kollegen als Forschungsobjekte betrachten. Aha-Erlebnisse fördern das Wissen und Können, weil sie ganzheitlich ablaufen, das heisst als Körper-Seele-Geist-Erlebnisse erfahren werden. Diese für Weiterbildungen relevanten Erfahrungen werden durch das oben erwähnte Kollegialitätsprinzip erhöht und gefördert. Auf diese Weise können die Anliegen der Teilnehmenden besser einbezogen und die Mitarbeit im Erfüllen der jeweiligen Ziele besser gelingen.

Unter Berücksichtigung der weiter oben beschriebenen *Ziele* Integrativer Supervision wird den Teilnehmenden einer Weiterbildung mit der Pflege eines supervisorischen Selbstverständnisses ein vielfältiges Spektrum an Möglichkeiten eröffnet.

Es wird beispielsweise möglich, eigene Potentiale wie den Willen zu kräftigen und Blockaden abzubauen (*curing*). Es können Alternativen erarbeitet werden, wenn eine Sackgasse droht (*copying*). Gewisse Arbeiten ermöglichen eine Delegation oder können gemeinsam absolviert

werden, was zum Einsparen von Kräften führt (*support*). Die Bewusstwerdung und Erprobung des vorhandenen Spielraums ermöglicht es, diesen zu erweitern und Kräfte freizusetzen (*enlargement*). Die Entfaltung vorhandener Potentials, von Wissen und Können, sowie das Erschliessen neuer Ressourcen führt zu einem Zuwachs an Flexibilität und Möglichkeiten der Handhabung des Weiterbildungsgeschehens (*enrichment*). Weiterbildungen werden somit zur Entwicklung der Persönlichkeit engagierter und gezielter genutzt, wenn beispielsweise Selbstbestimmung und Wirkungsmacht mehr zum tragen kommen und bewusster gelebt werden (*empowerment*).

4.3. Schlussfolgerungen und Ausblick

Sowohl der Wille als auch die supervisorische Betrachtungsweise stellen, dies ist unsere Überzeugung und war Ziel der vorliegenden Reflexionen, bedeutende *Ressourcen* und *Potentiale* für Weiterbildungen dar. Gleichzeitig ist ihre Wirksamkeit an Rahmenbedingungen gebunden. Ihre Entfaltungsmöglichkeiten sind abhängig vom Konzept und Curriculum der Weiterbildung und von den Teilnehmenden, ihren Dozierenden, von der jeweiligen Gruppendynamik und der Institution, in der die Weiterbildung stattfindet. Des Weiteren hängen die Möglichkeiten, Wille und Supervision in einer Weiterbildung nutzbar zu machen, auch von den Bedingungen, die im Berufsfeld der Teilnehmenden vorliegen, ab sowie von den Supervisorinnen und Supervisoren und deren Hintergründe. Hinzu kommen private soziale und ökologische Kontextbedingungen der Teilnehmenden mit ihren Biografien sowie die Einwirkungen des allgemeinen Zeitgeschehens.

Wir wollten zeigen, wie der Wille und die supervisorische Betrachtungsweise im Weiterbildungskontext einerseits von aussen *Halt* und *Struktur* vermitteln und gleichzeitig die inneren Möglichkeiten der *Strukturierung* und *Haltfindung* fördern können. Zentral im Willensgeschehen ist neben der Strukturierung das Loslassen, das Geschehenlassen, damit zusätzliche Entfaltungspotentiale zum Tragen kommen, die sich mit der Struktur verbinden. Die supervisorische Haltung ist eine Möglichkeit, auf Abstand zu gehen, die Ebenen zu wechseln, andere Positionen einzunehmen. Diese Erfahrung und das wiederholte Üben dieser Metareflexion gibt dem Willensgeschehen Auftrieb und Nahrung. Auf diese Weise werden Wille und Supervision und ihre Synergien im Weiterbildungsgeschehen nutzbar. Konkretisiert und erfahren durch Willenshandlungen sowie in der Integrativen Supervision oder auch in Intervisio-

nen werden Wille und supervisorische Betrachtungsweisen in den Alltag transferiert und dort allmählich verankert. Auf diese Weise wachsen sie zu einem Selbstverständnis heran.

Aus Integrativer Sicht werden Weiterbildungen in Verbindung mit Wille und Supervision zur Möglichkeit, die *Persönlichkeit als Ganzes* zu entfalten und neben den beruflichen auch die persönlichen und sozialen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu entwickeln. Wird an spezifischen Willenshandlungen gearbeitet, so übertragen sich die erworbenen Errungenschaften mit zunehmender Verankerung auf andere Bereiche der Persönlichkeit (vgl. *Baumeister, Tierney* 2012). Wird die supervisorische Haltung gefördert, so erweitern die Beteiligten sowohl in horizontaler wie auch vertikaler Sicht ihr Spektrum an Wissen und Können. Eine Kombination von Willensarbeit und Integrativer Supervision erscheint während einer Weiterbildung also ideal zur Erhöhung der Zufriedenheit gegenüber der Investition an Zeit, Geld und Anstrengung.

Die vorliegende Arbeit dient dazu, den Weiterbildungskandidatinnen und –kandidaten ein *Bewusstsein* zur Verfügung zu stellen, das ihnen in der Umsetzung und Nutzarmachung vor, während und nach Weiterbildungen dienlich sein kann. Die Chance, eine Weiterbildung als sinnvoll zu erleben, wird damit erhöht. Bei den Betroffenen werden dabei gezielt ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten, eine Weiterbildung für sich nutzbar zu machen, angesprochen. Diese eigenen *Nutzungsfähigkeiten und –fertigkeiten* sind an Willenskräfte gebunden. Die supervisorische Betrachtungsweise hilft mit Distanzierung, Flexibilisierung, Relativierung und Reflexivität, diese Kräfte zu bündeln und gezielter zur Anwendung kommen zu lassen. Auf diese Weise entstehen *Synergien* mit dem Ziel, dass diese Potentiale und Ressourcen in optimaler Art und Weise zusammenwirken können und weitere in der Persönlichkeit angelegte Potentiale und Ressourcen zugänglich gemacht und entfaltet werden.

Zusammenfassung: Wille und Supervision im Weiterbildungskontext – Integrative Position

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit Wille und Supervision im Weiterbildungskontext aus Integrativer Sicht. In einem ersten Schritt geht es um die Begriffsbestimmung von Wille sowie eine Beschreibung der Willensthematik aus evolutionsbiologischer, systemischer, neurowissenschaftlicher Sicht, wodurch die Integrative Position zu Willen begründet und formuliert wird. In einem weiteren Schritt wird das Konzept der Integrativen Supervision sowie die supervisorische Haltung und Betrachtungsweise vorgestellt. Anschliessend richtet die Arbeit den Fokus auf den Stellenwert von Wille und Supervision im Weiterbildungskontext. Nach einer Beschreibung des Weiterbildungskontextes werden Wille und Supervision gesondert und abschliessend in ihren Synergien betrachtet.

Schlüsselwörter: Wille, Wollen, Weiterbildung, Supervision, Integrative Therapie

Summary: Will and supervision in the context of further education seen from the integrative perspective

The corresponding thesis is concerned with the subject of will and supervision in the context of further education seen from the integrative perspective. In the first section will and the development of will are described from the evolutionary, neurological and systemic science based views on which the integrative approach is based. In the next section the concept of integrative supervision in conjunction with the mindset and approach of supervision are exposed. Finally the thesis focuses on the significance of will and supervision within the context of further education, synergizing both.

Keywords: Will, Volition, Professional Training, Supervision, Integrative Therapy:

Literaturverzeichnis

- Ach, N. (1905). Über die Willenstätigkeit und das Denken. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bandura, A., Ross, D., Ross, S. A. (1963). Imitation of film - mediated aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66 (3 – 11).
- Baumeister, R., Tierney, J. (2012). Die Macht der Disziplin. Frankfurt: Campus.
- Bolhaar, R. (2006). Der Wille in der Supervision. Ein Einstieg in die komplexe Diskussion. Ein Versuch zur Übersicht für Praktiker. Seminararbeit. Hückeswagen: Europäische Akademie für psychosoziale Gesundheit.
- Chudy, M., Petzold, H.G. (2011). „Komplexes Lernen“ und Supervision – Integrative Perspektiven, *SUPERVISION: Theorie – Praxis – Forschung. Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift* – 3/2011, <http://www.fpi-publikation.de>.
- Dorsch, F. (Hrsg.). (1987). Psychologisches Wörterbuch (11., erg. Aufl.). Bern: Huber.
- Haggard, P., Eimer, M. (1999). On the relation between brain potentials and the awareness of voluntary movements. *Experimental Brain Research* 126 (128-133).
- Hügli, A., Lübcke, P. (1991). Philosophielexikon. Personen und Begriffe der abendländischen Philosophie von der Antike bis zur Gegenwart. Reinbek b.H.: Rowohlt.
- Libet, B. (1985). Unconscious cerebral initiative and the role of conscious will in voluntary action. *Behav. Brain Sciences* 8 (529-566).
- Lukesch, B., Petzold, H. G. (2011): Lernen und Lehren in der Supervision – ein komplexes, kokreatives Geschehen, *SUPERVISION: Theorie – Praxis – Forschung. Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift* – 5/2011, <http://www.fpi-publikation.de>.
- Märtens, M. (2004). Wo ein Wille ist, ist oft kein Weg. Die Willensentfaltung in der systemischen Therapie. In H.G. Petzold, J. Sieper (Hrsg.). (2004b), *Der Wille in der Psychotherapie. Band 2: Systemische, verhaltenstherapeutische und integrative Verfahren* (109-132). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Müller, C. (2001): Ich will! Die Bedeutung des Willens für die Supervision. *SUPERVISION: Theorie – Praxis – Forschung. Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift* – 11/2011, <http://www.fpi-publikation.de>.
- Orth, I., Petzold, H.G. (2001). Integrative Therapie: Das „biopsychosoziale“ Modell kritischer Humantherapie und Kulturarbeit. Ein „lifespan developmental approach“. In H.G. Petzold (Hrsg.). (2001b), *Integrative Therapie. Das „biopsychosoziale Modell kritischer Humantherapie und Kulturarbeit*. Paderborn: Junfermann.

- Petzold, H.G.* (1990). Konzept und Praxis von Mehrperspektivität in der Integrativen Supervision, dargestellt an Fallbeispielen für Einzel- und Teambegleitung, *Gestalt und Integration* 2 (7-37).
- Petzold, H.G.* (1998a). Integrative Supervision, Meta-Consulting & Organisationsentwicklung. Paderborn: Junfermann. 2. erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag 2007.
- Petzold, H.G.* (1998b). „Reflexives Management“, Meaconsulting und Kartierung der Managementqualität (MQC). Konzepte und Wege zur diskursiven Optimierung von Management als Systemfunktion. In H.G. Petzold (Hrsg.), Integrative Supervision, Meta-Consulting & Organisationsentwicklung (215-254). Paderborn: Junfermann.
- Petzold, H.G.* (1998c). Mehrperspektivität. Ein Meetakzept für Modellpluralität, konnektierende Theorienbildung und sozialinterventives Handeln in der Integrativen Supervision. In H.G. Petzold (Hrsg.), Integrative Supervision, Meta-Consulting & Organisationsentwicklung (101-177). Paderborn: Junfermann.
- Petzold, H.G.* (1998d). Supervisorische Kultur und Transversalität. Grundkonzepte Integrativer Supervision. In H.G. Petzold (Hrsg.), Integrative Supervision, Meta-Consulting & Organisationsentwicklung (21-100). Paderborn: Junfermann.
- Petzold, H.G.* (1998e). Supervision zwischen Exzentrizität und Engagement. In H.G. Petzold (Hrsg.), Integrative Supervision, Meta-Consulting & Organisationsentwicklung (179-189). Paderborn: Junfermann.
- Petzold, H.G.* (1998f). Das Konflux-Modell und die Arbeit mit kokreativen Prozessen in Teamarbeit, Teamsupervision und Organisationsberatung. In H.G. Petzold (Hrsg.), Integrative Supervision, Meta-Consulting & Organisationsentwicklung (255-303). Paderborn: Junfermann.
- Petzold, H.G.* (1998g). „Kundenorientierung“ in psychosozialen Institutionen und Organisationen. Kritische Überlegungen zu einer neuen Mode und zu einem „differentiellen Kundenbegriff“. In H.G. Petzold (Hrsg.), Integrative Supervision, Meta-Consulting & Organisationsentwicklung (395-432). Paderborn: Junfermann.
- Petzold, H.G.* (1998h). Differentielle Teamarbeit, Teamformate und Teamprozessqualität. Konzepte zur Optimierung aus integrativer Sicht. In H.G. Petzold (Hrsg.), Integrative Supervision, Meta-Consulting & Organisationsentwicklung (433-453). Paderborn: Junfermann.
- Petzold, H.G.* (1998i). Das Ressourcenkonzept in der sozialinterventiven Praxeologie und Systemberatung. In H.G. Petzold (Hrsg.), Integrative Supervision, Meta-Consulting & Organisationsentwicklung (353-394). Paderborn: Junfermann.

- Petzold, H.G.* (Hrsg.). (2001a). *Wille und Wollen. Psychologische Modelle und Konzepte.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Petzold, H.G.* (Hrsg.). (2001b), *Integrative Therapie. Das „biopsychosoziale Modell kritischer Humantherapie und Kulturarbeit.* Paderborn: Junfermann.
- Petzold, H.G.* (2003a). *Integrative Therapie. Modelle, Theorien, Methoden einer schulenübergreifenden Psychotherapie. Band 1.* Paderborn: Junfermann.
- Petzold, H.G.* (2003b). *Das Ko-respondenzmodell als Grundlage der Integrativen Therapie und Agogik.* In: H.G. Petzold (Hrsg.). (2003a), *Integrative Therapie. Modelle, Theorien, Methoden einer schulenübergreifenden Psychotherapie. Band 1* (93-140). Paderborn: Junfermann.
- Petzold, H.G.* (2005). *Qualität in Therapie, Selbsterfahrung, Ausbildung. Ergebnisse einer Ausbildungsevaluation (n = 7068) und Instrumente der Qualitätsdokumentation: EAG-Stundenbegleitbogen, IT-Checkliste, IT-Therapieprozessdokumentation.* *Integrative Therapie* 3 (294-326).
- Petzold, H.G., Orth, I.* (1995c): *Weiterbildung von Lehrtherapeuten - ein Muss für die Qualitätssicherung in der Ausbildung von Psychotherapeuten. Konzepte für die Mitarbeiterfortbildung an FPI und EAG.* In H.G. Petzold, I. Orth, J. Sieper (Hrsg.). (1995a), *Qualitätssicherung und Didaktik in der therapeutischen Aus- und Weiterbildung. Sonderausgabe Gestalt und Integration* (30-66). Düsseldorf: FPI-Publikationen.
- Petzold, H.G., Orth, I., Sieper, J.* (1995a). (Hrsg.). *Qualitätssicherung und Didaktik in der therapeutischen Aus- und Weiterbildung. Sonderausgabe Gestalt und Integration.* Düsseldorf: FPI-Publikationen.
- Petzold, H.G., Orth, I., Sieper, J.* (1995b). *Curricular strukturierte Psychotherapieausbildung. Überlegungen zur strukturierten Vermittlung psychotherapeutischer Kompetenz und Performanz.* In H.G. Petzold, I. Orth, J. Sieper (Hrsg.). (1995a), *Qualitätssicherung und Didaktik in der therapeutischen Aus- und Weiterbildung. Sonderausgabe Gestalt und Integration* (12-29). Düsseldorf: FPI-Publikationen.
- Petzold, H.G., Orth, I., Sieper, J.* (2006). *Erkenntnistheoretische, entwicklungspsychologische, neurobiologische und agogische Positionen der „Integrativen Therapie“ als „Entwicklungstherapie“.* In H.G. Petzold, P. Schay, W. Scheiblich (Hrsg.). (2006), *Integrative Suchtarbeit* (627-713). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften und in *POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit – 2/2005*, <http://www.fpi-publikation.de>.

- Petzold, H.G., Rainalds, J., Sieper, J., Leitner, A. (2006):* Qualitätssicherung und Evaluationskultur in der Ausbildung von Sozialtherapeuten – eine Evaluation der VDR-anerkannten Ausbildung an EAG/FPI. In H.G. Petzold, P. Schay, W. Scheiblich (Hrsg.). (2006), *Integrative Suchtarbeit* (533-588). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Petzold, H.G., Schay, P., Scheiblich, W. (Hrsg.). (2006), *Integrative Suchtarbeit*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Petzold, H.G., Sieper, J. (1970):* Zur Verwendung des Psychodramas in der Erwachsenenbildung, *Zeitschrift f. prakt. Psychol.* 8 (392-447).
- Petzold, H.G., Sieper, J. (1976):* Zur Ausbildung von Gestalttherapeuten. *Integrative Therapie* 2/3 (120-144).
- Petzold, H.G., Sieper, J. (1993, 2. Aufl.1996).* Integration und Kreation. Modelle und Konzepte der Integrativen Therapie, Agogik und Arbeit mit kreativen Medien. Band 1 & 2. 2. Aufl. Paderborn: Junfermann.
- Petzold H.G., Sieper J. (Hrsg.). (2004a).* Der Wille in der Psychotherapie. Band 1: Tiefenpsychologische und humanistische Verfahren. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Petzold H.G., Sieper J. (Hrsg.). (2004b).* Der Wille in der Psychotherapie. Band 2: Systemische, verhaltenstherapeutische und integrative Verfahren. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Petzold, H.G., Sieper, J. (2004c).* POLYLOGE über den Willen zu differentiellen und integrativen Perspektiven und Verantwortlichkeiten in der Psychotherapie. Nachwort. In H.G. Petzold, J. Sieper (Hrsg.). (2004b), *Der Wille in der Psychotherapie. Band 2: Systemische, verhaltenstherapeutische und integrative Verfahren* (133-197). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Petzold, H.G., Sieper, J. (2008):* Der Wille, die Neurowissenschaften und die Psychotherapie. Band 1 & 2. Bielefeld: Sirius.
- Reichel, R. (2007):* Komplexität erweitern und verringern – ein Beitrag zur Didaktik in Ausbildungen für Integrative Therapie, Beratung und Supervision. *SUPERVISION: Theorie – Praxis – Forschung. Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift* – 1/2007, <http://www.fpi-publikation.de>.
- Roth, G. (1999).* Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Roth, G. (2003).* Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Schuch, W.* (2001). Grundzüge eines Konzeptes und Modells „Integrativer Psychotherapie“. In H.G. Petzold (Hrsg.). (2001b), *Integrative Therapie. Das „biopsychosoziale Modell kritischer Humantherapie und Kulturarbeit (17-74)*. Paderborn: Junfermann.
- Sieper, J., Petzold, H.G.* (2002): Der Begriff des „Komplexen Lernens“ und seine neurowissenschaftlichen und psychologischen Grundlagen – Dimensionen eines „behavioralen Paradigmas“ in der Integrativen Therapie. Lernen und Performanzorientierung, Behaviourdrama, Imaginationstechniken und Transfertraining. Düsseldorf/Hückeswagen, *POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit* – 10/2002 und gekürzt in *Leitner, A.* (2003): Entwicklungsdynamiken der Psychotherapie (183-251). Wien: Kramer, *SUPERVISION: Theorie – Praxis – Forschung. Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift* – 04/2011, <http://www.fpi-publikation.de>.
- Störig, H.J.* (1989). *Kleine Weltgeschichte der Philosophie*. Frankfurt a.M.: Fischer.