

Personzentrierte Ausbildung – eine Praxis der Ermächtigung. Theoretische Aspekte und persönliche Erfahrungen

Peter Frenzel*

Wien

Die gewählte Themenstellung geht von der Prämisse aus, dass der Ausbildungsweg von personzentrierten Psychotherapeut*innen nicht nur in seiner inhaltlichen Ausrichtung, sondern so konsequent wie möglich auch in der formalen Gestaltung die Prinzipien des Personzentrierten Ansatzes berücksichtigen sollte. Ein solcher Anspruch bringt unweigerlich die Forderung mit sich, den vielfältigen Machtdynamiken im Kontext der Ausbildung große Beachtung zu schenken. Wird die Bedeutung einer ausgeprägten Machtsensibilität seitens des Lehrpersonals im Ausbildungsalltag übersehen, sind Weg-Ziel-Fehler zu erwarten, die wesentliche Qualifizierungsziele einer Ausbildung zur Personzentrierten Psychotherapie verfehlen lassen. Welche Herausforderungen sich dadurch für die beteiligten Personen in Hinsicht auf personale Begegnung und Gestaltung von Strukturen ergeben, wird, nach einem vorweg deklarierten Verständnis von „Macht“ vor dem Hintergrund praktischer Erfahrungen als Psychotherapieausbilder reflektiert. Das Fazit ergibt einige ausgewählte Empfehlungen für Ausbildungsstrukturen, die Empowerment als bedeutende Zieldimension von personenzentrierter Ausbildung verstehen.

Schlüsselwörter: Psychotherapieausbildung, Machtsensibilität, Machtmissbrauch, Empowerment

Person-centered training – a practice of empowerment. Theoretical aspects and personal experiences

The chosen topic is based on the premise that the training path of person-centered psychotherapists should take into account the principles of the person-centered approach not only in its content orientation, but also as consistently as possible in its formal design. Such a requirement inevitably brings with it the requirement to pay close attention to the diverse power dynamics in the context of training. If the importance of a pronounced sensitivity to power is overlooked by the teaching staff in everyday training, path-goal errors are to be expected. Such an approach will fail to achieve essential qualification goals of training in person-centered psychotherapy. The challenges that this poses for the people involved in terms of personal encounters and the design of structures are reflected on the basis of a previously declared understanding of “power”. Practical experience as psychotherapy trainers is also included. The conclusion provides some selected recommendations for training structures that understand empowerment as an important target dimension of person-centered training.

Keywords: Psychotherapy training, power sensitivity, abuse of power, empowerment

<https://doi.org/10.24989/person.v29i2.2>

1. Einführung

„Es geht nicht darum, dass dieser Ansatz der Person Macht verleiht; er nimmt sie ihr niemals weg.“

Carl R. Rogers (1978)

Die Frage nach dem Umgang mit Machtverhältnissen – insbesondere, aber nicht nur – im Kontext der Psychotherapie war

stets ein zentraler Fokus in Theorie und Praxis des Personzentrierten Ansatzes, vor allem in der Auffassung, wie sie vom Schulengründer selbst vertreten wurde (z. B. Rogers 1975; 1977; 1978)¹. Erst spät erkannte Carl Rogers, wie „radikal“ und „revolutionär“ der von ihm und seinen Kolleg*innen entwickelte Ansatz war. „Unsere Arbeit“, so schreibt er 1978, „ist zu den Wurzeln vieler Begriffe und Wertvorstellungen unserer Kultur vorgedrungen und hat einen ‚vollständigen oder tiefgreifenden Wandel‘ vieler Grundüberzeugungen und Verfahren bewirkt. Am nachhaltigsten hat sie die Auffassungen über Macht und Herrschaft in den zwischenmenschlichen Beziehungen

* **Peter Frenzel**, Mag.rer.soc.oec., geb. 1959, Wirtschaftspsychologe, Klinischer und Gesundheitspsychologe, Personenzentrierter Psychotherapeut, Unternehmensberater, Supervisor und Coach (ÖVS), Lehrtätigkeit an versch. Universitäten, Ausbilder des APG•IPS
Kontakt: Hermesstraße 141, 1130 Wien; www.tao.co.at; www.kaleidos.at; peter.frenzel@tao.co.at

¹ Weitere Quellen zur Macht aus personenzentrierter Sicht z. B.: Binder/Binder 1981; Bauer 1992; Schmid 1996, S. 451ff.

beeinflusst.“ (Rogers, 1978, S. 8) Die damit adressierten Positionen wurden dabei nicht auf Basis einer expliziten politischen Agenda entworfen, sondern ausgehend von empirischen Analysen der Therapiepraxis. Diese Befunde führten zu einer für den Ansatz konstitutiven Überzeugung: Es gilt, sich um größtmögliche Vermeidung jedweder Form paternalistischer Behandlung zu bemühen, gegebenenfalls auch gegen zuwiderlaufende Beziehungswünsche seitens der Klient*innen. Damit ist eine innere Haltung als Basis für ein personenzentriertes Aufgabenverständnis angesprochen, die ein (nach wie vor) dominantes Grundverständnis von „Heilberufen“ zurückweist. Auch wenn das von Rogers stark mitgeprägte Schlagwort der „Hilfe zur Selbsthilfe“ häufig deklariert wird; der Mainstream praktizierter Hilfestellung unterschätzt eine zentrale Erkenntnis personenzentrierter Theorie und Praxis: Wie gut der Impuls zu heilen auch gemeint sein mag, alleine schon die Idee des „Heilens“ enthält unvermeidlich die Idee der Bemächtigung im Sinne einer instruktiven Interaktion. Das wäre per se noch kein Problem, schließlich ist eine ausschließlich negative Bewertung von Macht unangebracht; problematisch ist dabei jedoch, dass der Anspruch zu „heilen“ zumindest implizit das medizinische Paradigma als Meta-Modell in Geltung bringt. Ein vormächtiges „Arzt-Patient-Modell“ (Schein, 2010) von Hilfestellung ist aber, zumindest nach personenzentriertem Verständnis, dem Gegenstandsbereich der Psychotherapie nicht angemessen.

Schon in diesen Hinweisen auf das spezifische Aufgabenverständnis wird klar, dass dem Phänomen „Macht“ im Kontext des Personenzentrierten Ansatzes sowohl in den verhindernden, wie auch in den ermöglichenden Aspekten größte Beachtung zuteilwerden sollte. Die damit aufgeworfenen Fragestellungen, welche zwischenmenschlichen Machtdynamiken destruktive Wirkungen ergeben und welche im Gegenteil potenziell konstruktive Prozesse unterstützen, sind der Personenzentrierten Psychotherapie von Beginn an eingeschrieben. Nachfolgend soll hier versucht werden, ähnliche Fragestellungen im Kontext der Ausbildung von Personenzentrierten Psychotherapeut*innen zu behandeln. Die gewählte Themenstellung geht dabei von der Prämisse aus, dass der Ausbildungsweg nicht nur in seiner inhaltlichen Ausrichtung, sondern möglichst konsequent auch in der formalen Gestaltung die Prinzipien des Personenzentrierten Ansatzes berücksichtigen sollte. Bedenkt man die große Bedeutung der Sekundärsozialisation durch Ausbildungswege, dann muss dabei eine besondere Bedachtnahme auf Machtaspekte in zweierlei Hinsichten erfolgen. Nicht nur gilt es lernhinderliche Sozialisationseffekte durch die üblichen Schul- und sonstigen Ausbildungserfahrungen im Auge zu behalten, es sollte auch eine besondere Stärke des Personenzentrierten Ansatzes in der Konstruktion des Curriculums und in der Praxis des Ausbildungsbetriebs einen deutlichen Niederschlag finden: Die

konsequente Vermeidung von Weg-Ziel-Fehlern bei der Bemühung emanzipatorische Entwicklungen zu ermöglichen. Wie noch gezeigt werden soll, kann nur ein besonders machtsensibles Vorgehen im Ausbildungsbetrieb tiefgreifende Prozesse des Empowerments fördern, anderenfalls man nur allzu leicht den Fehler begehen könnte, jemanden in paradoxer Weise zu seiner oder ihrer Selbstständigkeit „anleiten“ oder gar ein bestimmtes, als einzig richtig empfundenenes Verhalten im therapeutischen Setting „antrainieren“ zu wollen.

Dazu scheint es nötig, vorneweg genauer zu definieren, welches Verständnis von Macht diesen Ausführungen zugrunde gelegt wird.

2. Definitionen und Begriffsklärungen: Was bedeutet „Macht“?

Definitionsversuche gestalten sich bei diesem so vielfältig behandelten Themenkomplex besonders schwierig, nicht nur wegen der hier gebotenen Kürze, sondern durch den Gegenstand der Betrachtung selbst. Die Hinweise auf die enorme Vielfalt an Begriffsbestimmungen sind zahlreich und ergeben schon für sich genommen eine Machtwirkung, was beispielsweise Niklas Luhmann dazu veranlasste zu formulieren: „Die Macht der Macht scheint im Wesentlichen auf dem Umstand zu beruhen, dass man nicht genau weiß, um was es sich eigentlich handele.“ (Luhmann, 1969, S. 149) Die angesprochene Vielfalt an Definitionen erwächst unter anderem aus der Tatsache der kontextuellen und historischen Bedingtheit von Begriffen, ein Umstand der besonders durch einen der bedeutendsten Theoretiker der Macht, Michel Foucault, in den Fokus genommen wurde (Foucault, 1978). So ergeben sich völlig unterschiedliche Perspektiven, ob man sich beispielsweise dem Phänomen der Macht wie Niccolò Machiavelli im Übergang vom 15. zum 16. Jahrhundert aus einer rein funktionalen Betrachtung nähert (Machiavelli, 2000) und dabei ausgehend von einer ethischen Indifferenz eine Theorie entwirft, die „in erster Linie ein *Vademecum* für eine erfolgreiche politische Machtbehauptung“ (Anter, 2020) im Feudalismus darstellt; oder – um einen großen Sprung zu machen – wie Niklas Luhmann im Kontext seiner „Allgemeinen Systemtheorie“ (Luhmann, 1984) die Macht als einen „Code“ zu definieren, der Kommunikation in sozialen Systemen stabilisiert und steuert, wobei ihre Funktion dann darin besteht Kontingenz zu regulieren. (Luhmann, 1975, S. 12)

An diesen beiden gewählten Beispielen wird die große Unterschiedlichkeit der Intentionen deutlich, die sich alleine schon durch die jeweiligen historischen Kontexte ergibt.

Wird im ersten Fall pragmatisch überlegt, wie sich durch Gewalteinsatz etablierte politische Macht durch theoretische

Durchdringung noch besser absichern lässt, so geht es im zweiten Beispiel um eine abstrakte Beschreibung von soziologisch betrachteten Funktionssystemen der globalisierten, spätmodernen Gesellschaft im Kontext eines großen Theorieentwurfs, der in erster Linie „beobachten“, nicht aber eingreifen will.

Die mit Sicherheit bekannteste und mit Abstand am häufigsten zitierte Definition stammt von Max Weber, der in den „Soziologischen Grundbegriffen“ formuliert: „Macht bedeutet jede Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht.“ (Weber, 1981, S. 89) Diese Begriffsbestimmung ist vermutlich schon alleine deshalb so prominent geworden, weil sie mehrere, sehr plausible Elemente enthält. Die erwähnte „Chance“ verweist auf die Potentialität der Macht; die „soziale Beziehung“ verdeutlicht den relationalen Charakter, der „eigene Wille“ unterstreicht den voluntaristischen Moment und das „Widerstreben“ weist auf das antagonistische Konfliktpotential von Machtwirkungen hin. (Anter, 2020, S. 56) Zudem wird im Hinweis auf die potenziell unbegrenzt scheinende Pluralität an Machtbasen („gleichviel worauf diese Chance beruht“) eine weitere Facette der gegebenen Vielfalt dieses Phänomens deutlich. Max Weber selbst notiert nur wenige Zeilen nach seiner Machtdefinition, dieser Begriff sei „soziologisch amorph“, denn: „Alle denkbaren Qualitäten eines Menschen und alle denkbaren Konstellationen können jemand in die Lage versetzen, seinen Willen in einer gegebenen Situation durchzusetzen.“ (Weber, 1981, S. 89) Damit ist eine weitere Problemursache bei der Bestimmung des Begriffs gefunden. Die Macht ist eben, nach Auffassung von Michel Foucault, „[...] nicht eine Institution, ist nicht eine Struktur, ist nicht eine Mächtigkeit einiger Mächtiger. Die Macht ist der Name, den man einer komplexen strategischen Situation in einer Gesellschaft gibt.“ (Foucault, 1979, S. 114). Damit ist nicht nur festgestellt, dass die durchaus übliche Formulierung jemand „habe Macht“ eine dem Gegenstandsbereich nicht angemessene Vereinfachung darstellt; es ist auch sehr allgemein notiert, dass immer dann, wenn über Macht gesprochen wird, sich diese Situation als ein Versuch interpretieren lässt, spezifische Wirkungsverhältnisse zu beschreiben. An anderer Stelle vermerkt er, die Macht müsse als etwas analysiert werden, „[...] das zirkuliert, oder vielmehr, als etwas, das wie in der Art einer Kette funktioniert. Sie ist niemals hier oder dort lokalisiert, niemals in den Händen einiger weniger, sie wird niemals als Gut oder Reichtum angeeignet. Die Macht funktioniert und wird ausgeübt über eine netzförmige Organisation. Und Individuen zirkulieren nicht nur in ihren Maschen, sondern sind auch stets in einer Position, in der sie diese Macht zugleich erfahren und ausüben, sie sind niemals die unbewegliche und bewusste Zielscheibe

dieser Macht und sind stets ihre Verbindungselemente. Mit anderen Worten: Die Macht wird nicht auf Individuen angewandt, sie geht durch sie hindurch.“ (Foucault, 1978, S. 82) Gerade die spezifischen Interpretationen von Foucault sind für unseren hier behandelten Zusammenhang von großem Nutzen und zwar in mehrfacher Hinsicht.

2.1. Die Immanenz der Macht

Die in dieser Theorie behauptete Immanenz der Macht in allen sozialen Situationen bewahrt uns als eine Art Warnung davor, die zum Teil äußerst sublimen Erscheinungsformen zu übersehen; ein Fehler, der insbesondere im Kontext der Psychotherapie, sicher aber auch in der Praxis der Psychotherapieausbildung schädliche Folgewirkungen ergibt. Es sollte die vielleicht bedeutsamste Lektion der Überlegungen Foucaults beachtet werden: Macht ist eine der unhintergehbaren Konstanten menschlicher Existenz. Sie ist dort, wo Menschen sind, bis in kleinste Winkel hinein durchwirkt sie den gesellschaftlichen Raum. Kein gesellschaftliches Funktionssystem ist davon ausgenommen, das gilt nicht nur für Politik, Recht und Wirtschaft, sondern auch für Wissenschaft, für Kunst, für jede Form der Hilfeleistung (Medizin, Psychotherapie, Sozialarbeit) etc., und eben auch für das Bildungswesen. Gleichgültig welche geschichtlichen Epochen oder Kulturen betrachtet werden, keine Form zwischenmenschlichen Zusammentreffens kann sich machtfrei realisieren. Asymmetrische Verhältnisse auf Basis unterschiedlicher materieller und immaterieller Ressourcen sind allgegenwärtig. Ob bewusst reflektiert oder nicht, jede Person ist konfrontiert mit unzähligen Abhängigkeiten, gleichgültig ob wir uns in öffentlichen, professionellen oder zutiefst privaten Räumen mit all ihren darin wesentlichen Verhältnissen erleben. In Hinsicht auf diesen Umstand findet sich bei Bertrand Russell (1947) der Vorschlag dem Machtbegriff in den Sozialwissenschaften einen Stellenwert als Grundbegriff zuzuweisen, ähnlich wie ihn der Begriff „Energie“ in der Physik innehat.

Diese eigentlich naheliegende Erkenntnis ergibt sich auch aus Theorie und Praxis des Personenzentrierten Ansatzes, wird dabei doch schon in axiomatischen Grundlagen davon ausgegangen, dass wir als „unheilbar sozial“ (Rogers, 1989, S. 66) verfasste Lebewesen durch eine unvermeidbare Beziehungsangewiesenheit zu charakterisieren sind. Ein Umstand, der sowohl eine unentrinnbare Abhängigkeit und damit Machtverhältnisse adressiert, als auch auf eine tiefe Verbundenheit mit all ihren gegebenen Machtpotentialen und damit Chancen verweist.

2.2. Macht als Potenz

Gerade der Hinweis auf die potenziellen Chancen, bringt einen weiteren Machtaspekt in den Fokus. Bei genauerer Betrachtung der hier getroffenen Auswahl an definitorischen Annäherungen an das Phänomen „Macht“ fällt eine Gemeinsamkeit auf, die gerade vor dem Hintergrund des personenzentrierten Empowermentansatzes einen bedeutsamen Aspekt noch vermissen lässt: die konstruktiven Potentialitäten von Macht. Durchsetzungschancen können zunächst einmal als ein neutrales Phänomen dargestellt werden. Es lassen sich eben nicht nur destruktive Machtanwendungen feststellen, sondern auch solche, die – im therapeutischen oder ausbildungsbezogenen Kontext etwa durch Einhaltung berufsethischer Prinzipien – nützlich sind. Ein solcher erweiterter Machtbegriff beinhaltet den Aspekt der Möglichkeit, des Könnens.

„Das heißt insbesondere, dass Macht allein die Potenz zu einem Tun bezeichnet, nicht das Tun selbst. Man kann Macht haben, ohne sie zu gebrauchen. In diesem Sinne setzt jedes Handeln Macht voraus, eben als Vermögen zu jenem Handeln. Macht ist *power-to*, und als solche ein wichtiges Sozialgut, neben anderen materiellen und immateriellen Ressourcen. [...] Macht meint aber nicht irgendeine Möglichkeit. Wer singen oder lesen kann, hat deshalb noch lange keine Macht. Vielmehr geht es spezieller um die Möglichkeit, andere Dinge oder Wesen *dem eigenen Willen folgen zu lassen*. Macht ist nicht nur *power-to*, sondern auch *power-over*, das Vermögen zur Bestimmung anderer gemäß eigenen Zielvorstellungen.“ (Hübner, 2025, S. 6f)

Auch hier kann der Ansatz von Foucault unterstützen, indem vorgeschlagen wird, sich bei der Machtanalyse vorerst nur darauf zu konzentrieren, in welcher Weise sich auf Basis welcher historischer, kultureller und aktueller Gegebenheiten, insbesondere welcher Diskursordnungen (Foucault, 1996) sich Machtverhältnisse etablieren und fortsetzen konnten. Eine Bewertung der dadurch entstandenen Wirkungen bzw. der zum Einsatz gekommenen Machtbasen sollte erst im zweiten Schritt erfolgen und nicht übersehen werden, dass wir dabei tendenziell zumeist in erster Linie die repressiven Konsequenzen adressieren. Foucault verweist aber auch auf andere Machtqualitäten: „Man muss aufhören, die Wirkungen der Macht immer negativ zu beschreiben, als ob sie nur ‚ausschließen‘, ‚unterdrücken‘, ‚verdrängen‘, ‚zensieren‘, ‚abstrahieren‘, ‚maskieren‘, ‚verschleiern‘ würde. In Wirklichkeit ist die Macht produktiv; und sie produziert Wirkliches. Sie produziert Gegenstandsbereiche und Wahrheitsrituale: das Individuum und seine Erkenntnisse sind Ergebnisse dieser Produktion.“ (Foucault, 1976, S. 250)

Damit wird eine vorerst wertneutrale Machtkonzeption entworfen. Für ein machtsensibles Vorgehen in zwi-

schenmenschlicher Praxis lässt sich daraus als Empfehlung ableiten: Ausgestattet mit entsprechendem theoretischen Verständnis sollte vorerst eine Analyse der zum Teil subtil wirkenden Machtdynamiken vorgenommen werden und erst im zweiten Schritt vor dem Hintergrund reflektierter ethischer Kriterien, die sich immer auch aus anthropologischen Setzungen ergeben, eine Bewertung der Konsequenzen der Machteinwirkung erfolgen. Nie sollten dabei die strukturellen Rahmenbedingungen übersehen werden, sie konfigurieren maßgeblich das Gefälle von Handlungsoptionen und deren Legitimation. Dazu ein Zitat einer prominenten Theoretikerin kritischer Sozialarbeit: „Ob Macht problematisch ist, hängt, [...] von der Art der Regeln ab, mit denen Ressourcen/Güter verteilt, Menschen arbeitsteilig aufeinander bezogen, Ideen und Werte gewählt und institutionalisiert werden, mit denen diese Regeln legitimiert und Erzwingungsmittel (Belohnungen und Bestrafungen) eingesetzt werden.“ (Staub-Bernasconi, 2007, S. 374f)

2.3. Personale Macht als ein systembedingtes Beziehungsphänomen

Carl Rogers weist an vielen Stellen darauf hin, dass, nach gelungener Flexibilisierung von eingespurten Selbstkonzepten und den daraus sich ergebenden einschränkenden Abwehrhaltungen, die Person „[...] für das breite Spektrum [ihrer] eigenen Bedürfnisse wie auch für die umfangreiche Reihe der Forderungen aus Umwelt und Gesellschaft offen ist [...]“, und dass wir uns dabei „[...] darauf verlassen [können], dass [ihre] Reaktionen positiv, vorwärtsgerichtet, konstruktiv sein werden“ (Rogers, 1961, S.193) Verschiedentlich wird ein in solchen Formulierungen durchschimmernder Essentialismus der Humanistischen Psychologie kritisiert (z. B. Graumann, 1980, S. 45), indem hier scheinbar ein prosozial-konstruktiver, menschlicher „Wesenskern“ behauptet wird. Tatsächlich lässt sich im Kontext von Ausbildung und Praxis häufig feststellen, dass eine solche essentialistische Auffassung zu Positionen führt, die aus anthropologischer Perspektive unhaltbar sind. Vermutlich verführt von Rogers' Formulierungen, die explizit empfehlen ein „wahres Selbst“ (Rogers, 1961, S. 164) zu entdecken, wird explizit die Idee verfolgt durch einen versuchten Rückweg einen infolge ungünstiger Sozialisationsbedingungen verschütteten Ursprung zu entbergen. Dabei wird übersehen, dass wir von Anbeginn an in spezifische soziale und machtdurchwirkte Verhältnisse hineinverwoben sind. Ein authentisches, von allen sozialen Bezügen freies Individuum hat es nie gegeben.

Die Missachtung dieses Umstands ergibt sich vermutlich durch manche Ungenauigkeiten in den Formulierungen von

Rogers und bedeutenden personenzentrierten Theoretiker*innen. So definiert beispielsweise Schmid (1996) wie folgt: „Die Macht des Menschen wird in unserem Zusammenhang als die Fähigkeit von einzelnen, von Gruppen oder von gesellschaftlichen Systemen verstanden, eigene Potentiale zu aktualisieren (das heißt, eigenes Vermögen, eigene Fähigkeiten zu verwirklichen und damit auf sich selbst und/oder andere bewußt oder unbewußt in erwünschter Weise, auch gegen Widerstand, hinsichtlich Einstellungen und Handlungen Einfluß auszuüben, also eine erwünschte Veränderung zu bewirken.“ (ebd., S. 453) Erstaunlicherweise wird dabei von einem Autor, dessen prominent gewordene Auffassung des Personenzentrierten Ansatzes gerade die dialogischen Facetten stark betont, der unhintergehbare relationale Charakter von Machtverhältnissen an dieser Stelle unterschätzt. Folgt man den von Foucault relational verfassten Machtdefinitionen, dann lässt sich Macht eben genau nicht als eine „Fähigkeit von einzelnen“ konzipieren. Macht ist demzufolge sehr viel mehr als eine Form von komplexen und damit dynamisch sich verändernden strategischen Relationen zu analysieren, die als konstitutive Voraussetzung für ihren Bestand unvermeidbar eine Gegenseitigkeit bedingen. Soziale Machtkonstellationen können sich also nur etablieren und handlungswirksam werden, wenn ein Mindestmaß an Einverständnis seitens aller Beteiligten besteht. Ein Verständnis, das sich auch bei Hannah Arendt (1970) finden lässt, die darauf hinwies, dass sich Macht, in Abgrenzung zur Gewalt, als eine sich in Handlungen manifestierende Potenz dann ergibt, wenn sich durch Kommunikation eine (zumindest implizite) Einigung auf ein gemeinschaftliches, aufeinander bezogenes Tun entwickelt. Diese Facette ist im Zusammenhang mit Machtdynamiken im Ausbildungsbetrieb von besonderer Bedeutung, begeben sich doch Ausbildungsteilnehmer*innen aus freien Stücken in die damit einhergehenden sozialen Verhältnisse hinein, zumindest für die Dauer der Ausbildungszeit.

Die bisherigen Ausführungen sollten verdeutlichen, ein wie schwieriges Unterfangen es ist, ein derart universelles Konstrukt wie Macht, in hier gebotener Kürze klar zu fassen. Das beginnt schon damit, dass man diesem Gegenstandsbereich im umfassenden Sinn wohl nur dann gerecht wird, wenn man die Definition je nach Kontext durch vorhandene Theorien und damit verbundenen Semantiken aus Philosophie, Psychologie, Pädagogik, Soziologie, Politik usw. anreichert. Hier sollte eine zumindest ausreichend klare begriffliche Ausgangsbasis für Überlegungen in Hinsicht auf psychotherapeutische Ausbildungsverhältnisse gelegt werden.

Resümierend wird dafür Macht nachfolgend als eine Möglichkeit verstanden, Wirkungsverhältnisse zu beschreiben, die ein Gefälle von Handlungsoptionen mit sich bringen. Damit

wird eine von Martin Saar (2019; 2023) vorgeschlagene Begriffsbreite vorgeschlagen, die nicht nur eine vorerst wertneutrale Sichtweise nahelegt, sondern jedwede Form von Beeinflussungen adressiert, die subtil und manchmal abgedunkelt sich durch verschiedenste Ermöglichungsbedingungen gestalten können. Gesellschaftlich-historische Diskursordnungen sind damit genauso zu beachten wie bspw. ökonomische Produktionsverhältnisse, Genderaspekte (z. B. Macke, 2024) oder die „Mikrophysik der Macht“ (Foucault, 1977), wie sie sich schon in verwendeten Begriffen oder auch nichtsprachlichen Interaktionsprozessen zeigen kann.

Nicht nur die Pluralität von Machtbasen sollte in die Analyse einbezogen werden, sondern auch die Vielfältigkeit der Machtwirkungen, die sowohl förderlich sein können (Stichwort „Empowerment“) als auch hinderlich, indem Beeinflussungen dazu führen, dass sich jemandes aktuelle somatische und/oder geistige Verwirklichung geringer gestaltet, als sie potenziell in der gegebenen Situation möglich wäre².

3. Einige Herausforderungen für das Lehrpersonal in Hinsicht auf „Machtsensibilität“

Die für eine personenzentrierte Ausbildung unverzichtbaren Prinzipien (dazu z. B. Schmid, 1996, S. 355ff) enthalten, bezogen auf Machtfragen, implizit einige Herausforderungen, die sich durch bedeutende Widersprüche ergeben. Werden diese ignoriert, dann sind Weg-Ziel-Fehler zu erwarten, die bedeutsame Qualifizierungsziele personenzentrierter Therapieausbildung konterkarieren. Nimmt Personenzentrierte Psychotherapie doch ganz grundsätzlich Abschied vom bequemen Rezeptdenken, wenn sie sich ihren Ansprüchen gemäß darum bemüht, sich an Personen und nicht an Methoden zu orientieren. Das ergibt sowohl anspruchsvolle Anforderungen an die Curriculumskonzeption als auch beträchtliche Herausforderungen an Lehrende.

Wenn nicht in erster Linie die möglichst perfekte Handhabung von Therapietechniken eingeübt werden soll, sondern vorrangig die Förderung von Meta-Konzepten im Sinne einstellungsbedingter Rahmenbildungen und zudem die personenspezifische Entwicklung eines personenzentrierten Umgangs mit therapeutischen Beziehungsdynamiken im Zentrum steht, dann wird neben den Inhalten auch der Modus der Vermittlung im Ausbildungsbetrieb bedeutsam. Es geht eben nicht nur darum ein bestimmtes Fachwissen zu vermitteln oder gar bloß ein „Handwerk“ anzutrainieren, sondern sehr viel mehr darum, einen beschreibbaren Modus der Selbst- und Fremdbehandlung

² Siehe dazu die Definition von „Gewalt“ von Johan Galtung (1971, S. 57).

von Sichtweisen zu entwickeln. Dieser „Behandlungsmodus“ bezieht sich dabei sowohl auf ein jeweiliges „Selbst“, auf Gedanken über die Welt und vor allem auf die Wahrnehmung von Affekten, Gefühlen und Stimmungen. Ähnlich wie Peter Sloterdijk seine Auffassung von Philosophie beschreibt, sehe ich eine bedeutsame Aufgabe der Psychotherapie darin, (Erfahrungs-) Wissen im Zusammenspiel mit akzeptiertem Nichtwissen in den Kontext von persönlichen Problemen und allgemeinen Sorgen zu stellen. Personzentrierte Psychotherapie unterstützt eben nicht nur die Bewältigung von akuten psychischen Problemen, sondern ermöglicht idealerweise auch eine reflektierte Lebenskunst; – hier verstanden als ein Bündel von Einstellungen und Fähigkeiten, schwierige Erfahrungen durch Gestaltungen im Vorstellungsleben kreativ bewältigen zu können. Unverzichtbar scheint dafür eine ausreichende „Trittsicherheit in unsicherem Gelände“ (Sloterdijk, 2013, S. 28) zu sein. Dafür ist die Bereitschaft zum Wagnis bedeutsam, sich gemeinsam in noch unbetretene innere Räume zu begeben. Die Erfahrung zeigt, dass nur entsprechend gelungene, weil ermutigende Selbsterfahrungseffekte, dabei letztlich eine reflektierte Risikobereitschaft ermöglichen können, um selbst in unsicheren Problemräumen ausreichend navigationsfähig bleiben zu können. Die damit verbundenen Wegekosten, wie beispielsweise passager erlittene Insuffizienzgefühle durch wiederholt erlebte Überforderungen angesichts gegebener Verantwortung und mitunter beängstigende eigene Resonanzerfahrungen sollten nach kritischer Prüfung als Qualitätskriterien für eine personzentriert-dialogische Beziehungsdynamik interpretierbar werden; – selbstverständlich im Bedarfsfall begleitet durch Supervision. Gelingt diese, dann wird es möglich, im Sinne permanenter Selbstsupervision, auch während der aktuellen Beziehungsdynamik einer Psychotherapieeinheit, sich immer wieder im Wechselspiel zwischen assoziierter Hinwendung zum Gegenüber und wiederholt vorgenommener dissoziierter Reflexion gewissermaßen gleichzeitig als Psychotherapeut*in und eigene*r „Supervisor*in“ zu verstehen.

Was sich an dieser Stelle erneut verdeutlicht: Wird eine am Personzentrierten Ansatz orientierte Psychotherapieausbildung als ermöglichende Bedingung verstanden, die Heraus-Bildung von personzentrierten Haltungen, psychotherapielevanten Wissensbeständen und aus der Praxis erwachsende therapeutische Fertigkeiten zu ermöglichen, solcherart also als ein Persönlichkeitsentwicklungsprozess interpretiert, dann werden die damit verbundenen Lernprozesse große Ähnlichkeiten zu psychotherapeutischen Prozessen erkennen lassen; – und zwar nicht nur, wie es naheliegenderweise im Rahmen der vorgegebenen Selbsterfahrung der Fall sein muss, sondern auch im Rahmen anderer Lernformate. Wird in diesem Zusammenhang einer der vielleicht bedeutsamsten Befunde personzentrierter Empirie

ernst genommen, dann wird klar: Personzentrierte Ausbildung kann, analog zur Psychotherapie, nur im Rahmen bewusst (mit-)gestalteter Beziehungen zwischen den handelnden Personen gelingen. Nicht nur die Psychotherapie, auch die Ausbildung zur Psychotherapie wird damit zu einer Begegnungskunst.

Lässt dabei das konkrete Vorgehen der Ausbilder*innen bedeutsame Elemente der personzentrierten Entwicklungsprinzipien vermissen, dann sind Inkongruenzen zwischen deklarierten Ausbildungszielen und realisierter Ausbildungspraxis zu erwarten. Damit ist nicht weniger als der anspruchsvolle Versuch adressiert, die größtmögliche Übereinstimmung zu erzielen zwischen den personzentrierten Befunden wie Entwicklung gefördert werden kann und ihrer Konkretisierung im Ausbildungskontext. Sind die (Ausbildungs-)Ziele nicht im Ausbildungsalltag und also am Weg erkennbar, dann gilt nicht mehr, dass der Weg das Ziel ist, sondern dann ist das Ziel weg. Folgt man einer provokanten Aussage von Carl Rogers, dass es nach seiner Erfahrung „[...] eine beste Therapieschule gibt, und das ist die Therapieschule, die man für sich selbst entwickelt“ (Rogers, 1991, S. 30), dann wird klar, dass es, wie im Prozess einer Personzentrierten Psychotherapie, auch bei der Ausbildung gilt, das Prinzip Empowerment größtmöglich zu berücksichtigen. Die Herausforderung besteht dann darin, psychosoziale Mikroprozesse in den begleitenden Selbsterfahrungsprozessen, im Rahmen fundierter Theorievermittlung und kritisch verstandener Supervision, ja selbst in der Gestaltung der organisationalen Strukturen der Ausbildungseinrichtung unter Beachtung der von Foucault (1977) so benannten „Mikrophysik der Macht“ (selbst-)kritisch zu analysieren und entsprechende Schlussfolgerungen zu ziehen. Als Voraussetzung sind damit folgelogisch dafür hilfreiche, vorrangig sozialwissenschaftlich und (sozial-)philosophisch verfasste Wissensbestände zu nennen als auch eine verinnerlichte Haltung seitens der Ausbildungsbeauftragten, die möglichst jede Spielart paternalistisch-autoritären Verhaltens entlarvt und unterlässt.

Damit gerät eine unverzichtbare Kompetenz für Lehrbeauftragte in den Blick, die sich als „Machtsensibilität“ definieren lässt. Dieses „Handlungskonzept“ (Misamer, 2023) beschreibt eine „konstitutive Empfindsamkeit gegenüber der Machtanwendung. Machtsensibilität beinhaltet ein Wissen um: den eigenen Status, mögliche Korrumpierungsmechanismen, das Eigenwirkpotenzial von Macht, unterschiedliche Wahrnehmungen der Machtanwendung je nach Standpunkt und sozialpsychologische Fallstricke der eigenen Wahrnehmung.“ (Misamer & Henneken, 2022, S. 197) Durch derartige Kompetenzen, können destruktive, machtmisbräuchliche Struktur- und Verhaltensaspekte frühzeitig wahrgenommen werden. Diese Aufdeckung von zumeist

impliziten Machtdynamiken ermöglicht Korrektur und Prävention schädlicher, entmächtigender Entwicklungen durch „konstruktive (nützliche, Win-win-Situationen herstellende) Strategien wie partizipative, konfliktlösende, vertrauens- und gerechtigkeitsfördernde Handlungsweisen“ (Misamer, 2023). Der Anspruch eine personenzentriert verfasste Ausbildung anzubieten, bringt bedeutende und unvermeidbare Widersprüche mit sich, die sich in Praxissituationen wohl nur ausgestattet mit einer entwickelten Machtsensibilität seitens der Lehrbeauftragten im Sinne der Qualifizierungsziele bewältigen lassen. So soll beispielsweise einerseits weitreichend selbstgesteuertes und selbstverantwortetes Lernen im Sinne der angesprochenen Persönlichkeitsentwicklung ermöglicht werden und andererseits eine fortschrittsdienliche und qualitätssichernde Evaluation realisiert werden. (Rogers, 1982, S. 20) Damit werden aporetische Verhältnisse zwischen „freier Entfaltung und Kontrolle, zwischen Akzeptanz und kritischer Beurteilung, zwischen persönlicher Wertschätzung und qualitativer Evaluierung“ (Schmid, 1996, S. 359) deutlich.

In diesem Zusammenhang ist eine Definition von „Bildung“ hilfreich, die – in Abgrenzung zu „Erziehung“ – darunter die geistige Selbstreproduktion des Menschen in Auseinandersetzung und Wechselwirkung mit der Welt versteht. „Bildung“ wird damit als prozesshafter Vorgang konzipiert, der in subjektiver Bedeutung eine möglichst selbstbestimmte und personenspezifisch lebensdienliche „Ausstattung zum Verhalten in der Welt“ (Robinson, 1969, S. 13) ermöglichen soll. Die hier angesprochene fundamentale Paradoxie personenzentrierter Andragogik besteht darin, sowohl die persönliche Ausstattung zum selbstbestimmten Verhalten in der therapiebezogenen „Bildungswelt“ (Tenorth, 2020) zu ermöglichen und gleichzeitig Kenntnis und Akzeptanz der gegebenen Normenstruktur des Berufsfelds der Psychotherapie zu fördern. Schon Immanuel Kant hat die Frage gestellt, wie man das Entwicklungsziel der „Mündigkeit“ trotz Eingebundenseins in Regeln befördern kann. „Eines der größten Probleme der Erziehung ist, wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen, vereinigen könne.“ (Kant, 1983, S. 711) Seine berühmte Frage, die das Dilemma punktgenau benennt, lautet dabei: „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ Ist die Freiheit dabei, im Sinne von Jean Paul Sartre verstanden als, „jene kleine Bewegung, die aus einem völlig gesellschaftlich bedingten Wesen einen Menschen macht, der nicht in allem das darstellt, was von seinem Bedingtheitsein herrührt“ (Sartre, 1988, S. 165), dann sind hier bedeutsame Anforderungen sowohl an die therapeutischen Kompetenzen der Ausbilder*innen als auch an die bereits genannte „Machtsensibilität“ adressiert. Geht es doch, im Sinne der Bemühung um Empowerment darum, den machtdurchwirkten

Prozess der Ermöglichung von Mündigkeit als eine Praxis zu gestalten, die ihr eigenes Ende als Ziel nie aus den Augen verlieren darf. Eine solche Bemühung wird umso bedeutender, wenn man sich bewusst ist, dass Verhaltensweisen insbesondere durch Identifikation weitergegeben werden (dazu z. B. Bernfeld, 1973); das gilt selbstverständlich besonders für die dem Personenzentrierten Ansatz inhärente Herausforderung, das Prinzip Empowerment in der konkreten Beziehungspraxis von Psychotherapie zu realisieren.

Diese hier nur kurz angedeuteten Widersprüchlichkeiten sind bei einem personenzentrierten Ausbildungsverständnis unvermeidbar. Unterstützt die im Rahmen von Selbsterfahrung (Einzel- und Gruppensetting) erlebte, möglichst bedingungs- und personale Wertschätzung die personenspezifische Entfaltung von Einstellungen und Fähigkeiten, so wird im Rahmen von Supervision und Theorievermittlung die permanente Weiterentwicklung von Wissensbeständen und das Erlernen von Fertigkeiten unterstützt. Die hier genannten vier differenzierbaren Lernebenen (Wissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten und Einstellungen) benötigen verschiedene Diskurse, die von personenzentrierter Therapeutik (Selbsterfahrung), kognitiv verfasster Wissensvermittlung (Theorieseminare) bis hin zum kritischen Feedback in Hinsicht auf konkretes Verhalten oder Fehlmeinungen (Supervision, Praktikum, Kolloquien, ...) und zum Einüben von therapierelevanten Fertigkeiten (z. B. Erstgesprächsführung, Protokollierung, aber auch sprachliche Ausdrucksmöglichkeiten und dgl. mehr ...) reichen. In allen diesen, zum Teil signifikant unterschiedlichen Lernbereichen, sind die Lehrbeauftragten gefordert, ein jeweils angepasstes Aufgabenverständnis zu realisieren und dabei die potentiellen Auswirkungen gegebener Machtdynamiken sorgfältig zu reflektieren.

Die mittlerweile gegebenen Rahmenbedingungen in institutionalisierten und gesetzlich reglementierten Ausbildungswegen bewirken somit als eine erfolgskritische Bedingung „ein hohes Ausmaß an Differenzierung und Offenlegung der eigenen Rolle“ (Schmid, 1996, S. 359) auf Seiten der Ausbilder*innen“.

3.1. *Einige Aspekte von Machtvermeidung und -verschleierung*

Wie bis hierher gezeigt wurde, wäre es, trotz aller kritischer Betrachtung von Machtaspekten im Kontext des Personenzentrierten Ansatzes, ein gravierender Fehler als auch ein letztlich ergebnislos bleibendes Unterfangen, wenn man sich darum bemühen würde, Machtdynamiken größtmöglich zu eliminieren. Ein solcher nutzloser, in personenzentrierten Kontexten

aber manchmal beobachtbarer Versuch ergibt sich vermutlich durch eine häufig prinzipiell negative Beurteilung von Macht; eine Bewertung, die sich infolge selektiver Wahrnehmung ergibt. „Der Eindruck, die Macht sei [nur] destruktiv oder hemmend, entsteht dadurch, dass nur in der vermittlungsarmen Konstellation des Zwangs die Aufmerksamkeit eigens auf die sich aufdrängende Macht gelegt wird. Wo die Macht dagegen nicht als Zwang auftritt, wird sie kaum oder wenig als solche wahrgenommen. Sie geht gleichsam in der Zustimmung unter.“ (Han, 2005, S. 17) Auch der „Zauber der Gegenbegriffe“ (Kleinschmidt, 2023, S. 9) verführt zu einer solchen vereinfachenden Bewertung mit daran anschließender Machtvermeidung und -verschleierung. „Emanzipation, Mündigkeit, Gleichstellung, Autonomie, Diskussion – wer wäre nicht dafür? Man könnte geradezu sagen: Die moderne Form von Autorität ist die Macht der Antiautorität. Man reagiert nicht nur mit Ressentiment auf überkommene Formen von Autorität, sondern stiftet seinerseits auf verlogene Weise neue.“ (Kleinschmidt, 2023, S. 9) Solche verdeckten Machtstrukturen lassen sich beispielsweise häufig in der Gruppendynamik von Selbsterfahrungsgruppen erkennen. Werden Prozesse der Machtbildung dadurch implizit gefördert, indem ein unklares Aufgabenverständnis von Ausbilder*innen eine Machtabsenz vorgaukelt, dann kommt es typischerweise zu Verwirrungen und zu funktionsloser und subtil autoritär wirkender Verschiedenheit von Durchsetzungspotentialen. Oft bewirken dann Angstgefühle und Unsicherheit ein zumeist unproduktives Machtgerangel. Der erlebten Orientierungslosigkeit begegnet ein Großteil der Gruppenteilnehmer*innen dann mit „Gruppenzwang, Konformismus, Richtungslosigkeit. Wo weder Kurs noch Karte ist, steuert die Drift. Und die Mimesis der Drift. Überall schleicht sich im Sprechen das Angesagte ein. [...] Hinzu kommt das Umsichgreifen der politischen Korrektheit. Mal im Sog der Majorität, mal durch Druck der Minorität, eingepasst ins Vokabular gut geheißener Themen und Diskurse, angepasst an die Schablonen moralischer Untadeligkeit. [...] Im Grunde eine Art von Herdenmentalität. Zu ihr gehört es, mit lizenziertem Mut die zu verbellen, die unerwünschte Dinge sagen.“ (Kleinschmidt, 2023, S. 16) Um solche Dynamiken, die der intendierten Gruppenentwicklung diametral entgegenstehen, zu verhindern oder gegebenenfalls zu entlarven, benötigt es – besonders in den Anfangsphasen einer Gruppe – eine klare Wahrnehmung der Funktion des deklarierten Facilitators. Es gilt dann „Platzhalter für die Besetzung der Machtposition zu sein, damit sie nicht von jemanden anderen missbraucht werden kann.“ (Schmid, 1996, S. 169) Die damit verbundene Zuschreibung von Autorität sollte idealiter in freiheitsermöglichender Form beantwortet werden. Gelingt der personenzentrierte Umgang mit Machtpotentialen, kann sich ein Prozess ergeben, der wie folgt beschrieben wurde: „Nach

einiger Zeit, wenn andere Gruppenteilnehmer sich dessen bewusst werden, dass sie gerade so viel Recht haben, den Verlauf und die Bedeutung der Gruppe für sie selbst zu beeinflussen wie jeder andere hier, den Leiter eingeschlossen, dann kann er weniger Leiter und mehr Gruppenmitglied sein. Aber ich sage lieber, dass jeder im gleichen Maß fähig ist, ein solcher Leiter zu werden, als dass ich sage, ich kann auch ein Mitglied werden.“ (Land zit. bei Winizki, 1976, S. 4)

In diesen Formulierungen von Douglas Land, einem der Mitbegründer des berühmten „La Jolla Programms“ (Rogers, 1970, S. 147–154) wird klar, dass die Frage bedeutsam ist, wie sich durch machtbewusste Gestaltung von Strukturen und Beziehungen die vielfältigen Machtpotentiale so konfigurieren lassen, dass größtmögliche Kompatibilität mit der personorientierten Philosophie erkennbar wird. Dafür benötigt es entsprechende Kompetenzen, um Machtgegebenheiten bis hinein in subtile Mikroprozesse zu erkennen, ihre Wirkungen zu reflektieren und entsprechende Möglichkeiten zu entwickeln, um aus destruktiven Machtdynamiken aussteigen zu können, ohne sie zu leugnen. Meine Erfahrung bestätigt die Beobachtung von Schmid (1996, S. 240): „Gerade im Personenzentrierten Ansatz besteht die Gefahr, so zu tun, als gäbe es weder Machtfragen noch Autoritätsprobleme. Alles wird gern unter der Decke einer Pseudogleichwertigkeit und -gleichrangigkeit versteckt. [...] Der Personenzentrierte Ansatz kann besonders zur Verschleierung der Machtbedürfnisse (hinsichtlich der Ausübung wie der Unterwerfung) verführen, und Menschen in personenzentrierten Settings sind daher besonders gefährdet, sich mit dem Thema Macht inadäquat auseinanderzusetzen.“

Um förderliche, emanzipatorisch wirksame Auseinandersetzungen mit Machteffekten zu ermöglichen, gilt es entsprechende Reflexionsräume im Ausbildungsbetrieb vorzusehen. Gerade im Kontext von Machtfragen sollte auf die verallgemeinerbare Wirkung von anspruchsvoller Reflexion gesetzt werden, die darin besteht, gegebene Alternativen zu eröffnen. Dieser, als „existentialistisches Axiom“ (Watzlawick, 2013, S. 145f.) bezeichnete Effekt, dass Reflexion eben immer Alternativen bringt, zeigt den prinzipiell subversiven Charakter von Metakommunikation auf; es gilt eben, dass die Macht umso mächtiger ist, je stiller sie wirkt (Han, 2005, S. 9f.). Die Erfahrung mit gelingender Supervision als kontinuierlich betriebener Selbstthematisierung von sozialen Kontexten zeigt, dass Ulrich Beck zuzustimmen ist, wenn er an einer Stelle notiert: „Wo Macht Thema wird, beginnt ihr Zerfall.“ (Beck, 2002, S. 105)

3.2. Einige Aspekte von Machtmissbrauch und Diskursvermischungen

Das Thema Machtmissbrauch im Kontext der Psychotherapie wurde in der Fachliteratur so vielfältig behandelt³, dass es an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt wird. Viele der dort erhobenen Befunde und Prinzipien sind selbstverständlich auch bedeutsam für Machtverhältnisse im psychotherapeutischen Ausbildungsbetrieb. Man denke nur an die Möglichkeit des Machtgebrauchs zur vorwiegenden Befriedigung eigener Bedürfnisse, seien sie sexueller, wirtschaftlicher oder emotionaler Natur. Auch offener Dirigismus, Besserwisserei und subtil manipulierende Manöver im Sinne gesellschaftlich verankerter Diskursordnungen (Foucault, 1996) sind möglich, oder unreflektierte Auswirkungen von Vorurteilen, genauso wie vielfältige Formen von Grenzüberschreitungen aus unterschiedlichsten Motiven – um hier nur eine Auswahl zu nennen. Eine besondere Form des Machtmissbrauchs, die im Ausbildungskontext selten direkt adressiert wird, findet sich in einer mangelnden Differenzierung von verschiedenen Diskursformen. Vorweg sei darauf hingewiesen, dass der schillernde Begriff „Diskurs“, der mittlerweile umgangssprachlich unscharf (im Sinne von „Diskussion“ oder „Debatte“ usw.) Konjunktur hat, hier in einer Bedeutung Verwendung findet, die zwar an die Definitionen von Foucault (1996) anknüpft, sie aber nachfolgend variiert. „Diskurs“ soll hier als eine Beobachtung zweiter Ordnung verstanden werden, indem Beobachtungen beobachtet werden und analysiert wird, mit welchen sprachlichen Mitteln, Denkgestalten und prinzipiellen Aussageordnungen eine Form der „Wahrheitsproduktion“ (Foucault, 1989) versucht wird. Verschiedene Praxisformen der Ausbildung bedienen sich unterschiedlicher diskursiver Festlegungen, was im jeweiligen Zusammenhang überhaupt gedacht und gesagt werden kann. Ein „Diskurs“, wie beispielsweise derjenige, der im Kontext praktizierter Psychotherapie Geltung beansprucht, stellt also einen machtwirksamen Rahmen dar, der konkrete Aussagen erst ermöglicht, sie als sinnvoll bewerten lässt und damit von anderen Diskursteilnehmer*innen als akzeptabel wahrgenommen werden kann. So wären beispielsweise geäußerte Verstehenshypothesen von Lehrtherapeut*innen im Rahmen der ausbildungsbezogenen Selbsterfahrung diskurskonform, eine fachliche Anweisung, wie im Rahmen von Supervision, aber wohl kaum. Eine Restriktion, die sich in diesem Beispiel als förderlich für persönliche Entwicklungen erweist.

Im psychotherapeutischen Ausbildungskontext ergeben sich nach diesem Verständnis nun verschiedene Diskursformen; wie beispielsweise der eben angesprochene therapeutische Diskurs im Rahmen der Selbsterfahrung, ein andragogischer Diskurs in Lehrveranstaltungen, ein qualitätssichernder Kontrolldiskurs in manchen Aspekten der Supervision, ein wirtschaftlicher Diskurs, wenn in Hinsicht auf das vertragliche Verhältnis zwischen den Ausbildungsteilnehmer*innen als Kund*innen und der Institution als Anbieter einer bildungsbezogenen Dienstleistung verhandelt wird oder ein politischer Diskurs in den verschiedenen Gremien des Ausbildungsbetriebs, wenn es darum geht, die Mitspracherechte der Interessenvertretung der Ausbildungsteilnehmer*innen einzurichten. Auch der vermutlich in jeder Ausbildungseinrichtung zu beobachtende institutsspezifische Soziolekt ist hier zu nennen, der sich beispielsweise als schulenspezifischer Psychojargon etablieren kann (dazu Frenzel, 1990) und so eine Normierung der Sprachpraxis mit damit verbundenen, zum Teil einengenden Aufmerksamkeitsfokussierungen im Ausbildungsgeschehen ergeben kann. Beispielhaft sollen nachfolgend einige Möglichkeiten genannt werden, die bei mangelnder Diskursdifferenzierung und Machtsensibilität einige machtbezogene „Fallstricke“ ergeben können. Entwickeln sich beispielsweise in Institutsghremien konflikthafte Diskussionen um Ausbildungsbedingungen zwischen Ausbildungsteilnehmer*innen und Lehrpersonal, dann wäre es im Sinne der Diskursdifferenzierung ein gravierender Fehler, wenn die Argumentation der Ausbildungsteilnehmer*innen durch eine Deutung eines Mitglieds des Lehrpersonals, beispielsweise als Ausdruck unbearbeiteter Autoritätskonflikte, inhaltlich desavouiert wird. Ein solches Vorgehen würde seitens des Lehrpersonals für sich eine Position beanspruchen, Personen (dis-)qualifizieren zu können und unabhängig vom Sachargument eine soziale Überlegenheit behaupten, die letztlich einen Missbrauch von Interpretationskompetenzen darstellt. Diese Haltung, die eine Art deutungsimperialistische Verdächtigungspsychologie in mikropolitischen Prozessen anzuwenden versucht, ist schon im Psychotherapiekontext aus personenzentrierter Sicht abzulehnen, im Kontext institutsinterner Auseinandersetzung ergibt sich darüber hinaus ein gravierender Fall von Diskursvermischung. Der politische Diskurs sollte eben in keiner Situation Aspekte einer therapeutischen Aussageordnung beinhalten. Das gilt selbstverständlich auch umgekehrt. Ein anderes Beispiel wäre die Verwechslung von Ausbildungssupervision mit Ausbildungstherapie. Eine Verletzung von ethischen Berufspflichten, die im Rahmen der Supervision erkennbar wird, unterliegt selbstverständlich weder einer falsch verstandenen Abstinenz von wertenden Beurteilungen und auch nicht einer therapeutischen Schweigepflicht, sondern ist in angemessener Form kritisch anzusprechen und gegebenenfalls

3 Siehe dazu z. B. Rogers 1978; Schmidt-Lellek & Heimannsberg 1995; Hafke 1998; Proctor 2002; Holzbecher & Wittrahm 2008; Brossi 2011.

auch in dafür vorgesehenen Evaluationskontexten zu behandeln. Hutterer (1998) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass gerade im personenzentrierten Kontext zwar Supervision als unverzichtbares Element von Ausbildung früh erkannt wurde, dass allerdings sich anfangs auch ein Mainstream gängiger Supervisionspraxis erkennen ließ, der auf Basis der ansatzgemäßen starken Betonung von Empowerment den für Supervision unverzichtbaren Aspekt der nötigen Qualitätskontrolle oft vernachlässigte. „Es machte [...] immer wieder Schwierigkeiten, traditionell praktizierte Formen der Supervision mit Prinzipien klientenzentrierter Philosophie in Einklang zu bringen. Besonders die Betonung einer demokratisch-egalitären und nicht-evaluativen Einstellung im klientenzentrierten Ansatz tritt mit einer supervisorischen Funktion in Spannung.“ (Hutterer, 1998, S. 34) In Hinsicht auf diese gegebenen Widersprüchlichkeiten hilft nicht nur die Diskursdifferenzierung, sondern auch die machtsensible Unterscheidung von „autoritär“ versus „autoritativ“ (Kleinschmidt, 2023, S. 10). Autoritäres Auftreten würde bedeuten, ein Gegenüber gleichsam bevormundend zu behandeln und damit in eine inferiore Schwächeposition zu bringen. Autoritativ zu agieren bedeutet hingegen, jemanden beispielsweise aus Wissensschwäche oder Fehlverhalten auf Basis von fachlicher Autorität herauszuhelfen und gemeinsam entsprechende Learnings zu generieren.

Besonders herausfordernd kann sich die Realisierung dieser Haltung im Rahmen gesetzlich vorgeschriebener Kolloquien gestalten. Gerade solche Situationen knüpfen an Sozialisationserfahrungen an, die regressive Prozesse mit sich bringen und womöglich übersehen lassen, welche Unterschiede zwischen pädagogischer (Schul-)Erziehung und andragogischer Erwachsenenbildung gegeben sind. Bei einem Kolloquium im Psychotherapieausbildungskontext ist, trotz Beachtung der gegebenen Machtdifferenzen, ein Feedback auf Augenhöhe anzustreben, das den Ausbildungsteilnehmer*innen ermöglicht, die eigene Wahrnehmung von Ausbildungsfortschritten durch Außenperspektiven besser einschätzen und gegebenenfalls auch revidieren zu können. Die Machtaspekte in dieser Situation ergeben sich durch die „Auctoritas“ (Hübner, 2025)⁴ mitunter auch durch „Identifikationsmacht“ und damit als eine Form freiwilliger Inanspruchnahme von orientierender Führung durch Personen, die in erster Linie auf Basis von Erfahrungs- und Wissensvorsprung (Stichworte „Fachliche Autorität“ und „Informationsmacht“) agieren sollten. Bei einem Kolloquium steht genau genommen auch das Lehrpersonal auf dem Prüfstand,

denn gerade an dieser Stelle erweist sich Gelingen oder Misslingen von personenzentrierten Ansprüchen auch im Ausbildungsgeschehen Empowerment zu verwirklichen. Gerät allerdings die „Potestas“ (Hübner, 2025) in den Vordergrund, dann wird in erster Linie die beim Kolloquium selbstverständlich auch gegebene „Positionsmacht“ als Kommunikationsbasis wirksam, was damit eine Beziehungsdynamik in Gang setzt, die sich mit Anforderungen an Machtsensibilität im Ausbildungskontext schlecht verträgt. Insofern sollten Lehrende nicht nur auf die nötige Qualitätssicherung achten, sondern das Kolloquium als Feedbackchance nutzen und bestehende weitere Lernherausforderungen aufzeigen. Gerade vor dem Hintergrund der intendierten Qualifizierungsziele (Stichwort Persönlichkeitsentwicklung) ist dabei jeder Machtgestus zu unterlassen, der die immer gegebenen Regressionspotentiale eines Kolloquiums, das dann nur mehr als bloßes Abprüfen von erwünschten Wissensbeständen wahrgenommen wird, noch zusätzlich befördert. Auch Versuche des Machtmissbrauchs durch Diskursverwechslung seitens der Ausbildungsteilnehmer*innen wurden schon beobachtet, indem beispielsweise der oben erwähnte Kund*innenstatus als Machtanspruch dann ins Treffen geführt wird, wenn negative qualitative Bewertungen im Rahmen eines Kolloquiums mitsamt einer dadurch bewirkten Verzögerung des Ausbildungsfortschritts droht. In solchen Fällen helfen gut durchdachte Ausbildungsverträge, die gegenseitige Rechte und Pflichten klar regeln.

In Hinsicht auf die bedeutsame Wahrung von angemessener Diskretion sind selbstverständlich in jedem Ausbildungsbetrieb auch uneinsehbare Bereiche vorzusehen. Die in den Curricula vorgesehenen Selbsterfahrungsteile (Lehrtherapie oder Encountergruppen) ergeben besonders machtsensible Gefahrenmomente für Verstrickungen, indem sie vielfältige Potentiale für Machtmissbrauchs-dynamiken beinhalten. Franziska Lamott, eine Gruppenanalytikerin, wirft dafür relevante Fragen auf: „Wie wird mit intimen Mitteilungen in Lehranalyse und Supervision mit Schwächen der Betroffenen umgegangen? In den meisten Ausbildungsinstituten sorgt ein Non-Reporting-System für die Abstinenz der Lehranalytikerinnen und ihrer Kollegen in Entscheidungsprozessen über ihre Lehranalysanden. Dennoch beschäftigt die in Weiterbildung Befindlichen immer wieder die Frage, wie man sich ungezwungen verhalten kann, wenn Lehranalytiker bzw. Lehranalytikerinnen sowohl Übertragungsfigur als auch Funktionsträger des Instituts sind.“ (Lamott, 2023, S. 173) In diesem Zusammenhang ist die Machtsensibilität seitens der Ausbilder*innen besonders bedeutsam. Wenn beispielsweise gemeinsam erlebte Situationen außerhalb der explizit als Selbsterfahrung deklarierten Kontexte zu Irritationen führen, gilt es in den nachfolgenden Selbsterfahrungssettings diese gemeinsamen Erfahrungen

4 Zur Differenzierung von „Auctoritas“ und „Potestas“ siehe z. B. Hübner (2025); zur Unterscheidung der verschiedenen Machtbasen von „Positions- und Sanktionsmacht“, „Informationsmacht“, „Macht durch Expertise“ und „Identifikationsmacht“ siehe Raven & Kruglanski (1970).

aufzugreifen und im Sinne der Förderung von Selbstexploration zu bearbeiten. Geschieht das ohne entsprechende Beachtung der damit verbundenen Machtdynamiken, können sich beispielsweise entstandene Übertragungsgefühle in weiterer Folge zu einer Übertragungsbeziehung entwickeln, ein Prozess der nach den Prinzipien des Personenzentrierten Ansatzes nicht gefördert werden sollte.

Erneut bleibt festzuhalten, dass die Schärfung des Blicks für Machtmissbrauchsformen, die hier nur exemplarisch erwähnt wurden, im Sinne der erwähnten Machtsensibilität eine Vorbedingung darstellt, sowohl strukturell verankerte Potentiale der Infantilisierung und Regression zu erkennen als auch Situationen aufzudecken, in denen nicht selten subtil seitens der Ausbildungsteilnehmer*innen eine den Strukturen komplementäre eigene Unterwerfung stattzufinden droht.

3.3. Einige Herausforderungen für die Organisation der Ausbildungsträger

Mit den erwähnten, strukturell verankerten Potentialen an entwicklungshemmenden Machtdynamiken ist im hier behandelten Zusammenhang die Aufgabe gestellt, als psychotherapeutische Ausbildungsinstitution eine attraktive und herausfordernde „Bildungswelt“ (Tenorth, 2020) anzubieten, die nur dann als eine solche erlebt werden kann, wenn sich die darin handelnden Personen mit ihr aktiv auseinandersetzen (können), sich also zu den in diesem Kontext gegebenen (Macht-)Strukturen möglichst reflektiert und damit möglichst selbstbestimmt verhalten können. Dazu sind Reflexionsräume für die Ausbildungserfahrungen strukturell vorzusehen. In unserem Institut gibt es zum Beispiel ein dafür vorgesehenes Format namens „Lernwegbegleitgespräch“, das wiederholt stattfindet und auch dafür genutzt werden kann, die eigenen Lern- und Beziehungserfahrungen im Ausbildungskontext kritisch im Vieraugengespräch zu reflektieren. Auch die in den Statuten mit Rechten und Pflichten ausgestattete politische Vertretung der Auszubildenden ist hier zu nennen, eine Einrichtung, die sich mittlerweile zu einem Forum entwickelt hat, in verschiedenen Gruppensettings gemeinsam Entwicklungen und Vorkommnisse im Ausbildungsbetrieb im Sinne politischer Interessenvertretung zur gemeinsamen Reflexion zu nutzen. Formal sind dafür verschiedene Gremien in den Statuten verankert. Insbesondere im Rahmen der „Ausbildungskonferenz“ werden ausbildungsrelevante Fragestellungen wie beispielsweise Veränderungen des Curriculums oder Bestellungen des Lehrpersonals und Lehrbeauftragungen verhandelt.

Auch die langjährig gewachsene Tradition der Encountergruppen als zentraler Bestandteil unserer Ausbildung (dazu Schmid, 1996, S. 365ff.) eröffnet Möglichkeiten, in direkter Konfrontation zwischen Lehrpersonal und Ausbildungsteilnehmer*innen gegebene Konflikte oder lernhemmende Machtdynamiken zu reflektieren und idealiter im Sinne gelingenden Empowerments schließlich auch aufzulösen. Auch dafür ist eine entwickelte und immer wieder zu prüfende Machtsensibilität auf Basis des personenzentrierten und damit zutiefst emanzipatorisch verfassten Menschenbilds seitens der Ausbilder*innen eine unhintergehbare Grundvoraussetzung. Durch die vielfältig eröffneten Möglichkeiten der Begegnung zwischen den Ausbildungsteilnehmer*innen ergeben sich immer wieder neue selbstorganisierte Initiativen aus deren Gemeinschaft. Häufig wurde dabei bestätigt, was Franziska Lamott wie folgt formuliert: „Kluge Organisationen erkennen das Potenzial ihrer Auszubildenden, aber auch die Gefährdungen durch den regressiven Sog der Institution. Sie stellen ihnen einen Raum zur Verfügung, in dem sie sich frei fühlen können, sich weder von der Macht der anderen noch der eigenen Ohnmacht daran hindern zu lassen, eigenes innovatives Potenzial zu entwickeln. Auf diese Weise können sie sich und der Institution zu mehr Kreativität und Lebendigkeit verhelfen.“ (Lamott, 2023, S. 183) Um diese Potentiale zu fördern und in der organisationalen Gestaltung des gesamten Instituts Strukturen zu schaffen, die den personenzentriert-emanzipatorischen Anspruch größtmöglich unterstützen können, wurde institutsintern kürzlich ein professionell begleiteter Organisationsentwicklungsprozess gestartet. Dafür wurden zeitgemäße Ansätze zur Förderung „organisationaler Demokratie“ (z. B. Hornung et al., 2020; Zeuch, 2015) gesucht, um die erforderliche Weg-Ziel-Kongruenz auch in Hinsicht auf den institutionellen Rahmen möglichst zu berücksichtigen. Als Modell wurde dafür die mittlerweile praxisbewährte Konzeption der „soziokratischen Kreisorganisation“ (Strauch, 2022) gewählt, um den gestarteten Strukturentwicklungsprozess entlang der dort formulierten Prinzipien auszurichten. Diese Leitlinien und Grundsätze für die Organisationsgestaltung weisen vielfältige Übereinstimmungen zu den philosophischen Positionen des Personenzentrierten Ansatzes auf. Eine Analyse der impliziten wie expliziten Werte der Soziokratie (Frenzel, 2019) ergibt als Befund u. a.:

- eine Orientierung an den Prinzipien eines spezifischen Modells von Demokratie, nämlich der sogenannten „Partizipatorischen Demokratiekonzeption“ (Stichwort: Demokratie als Lebensform, siehe z. B. Schmidt, 2000);
- das durchgängige Ansinnen, zentrale psychologische Grundbedürfnisse größtmöglich im Kontext alltäglicher Arbeitspraxis zu berücksichtigen [Kompetenz, Autonomie, soziale Verbundenheit (Ryan & Deci, 2002)];

- das Bemühen um größtmögliche Inklusion jeder einzelnen Person im Rahmen von Entscheidungsprozessen – „jede*r hat einen sicheren Platz“. (Frenzel, 2022, S. 207)

Auch in diesem Zusammenhang gilt: Diese Strukturmodelle als Lösungsansatz können nur dann nachhaltig ihre Wirkung entfalten, wenn sie getragen sind von einer damit kompatiblen Gesinnung (Haltung, Einstellung) der in diesem Rahmen tätigen Akteur*innen. Die Basis dafür bietet ein personenzentriertes Menschenbild mit der damit verbundenen Entwicklung einer entsprechenden Machtsensibilität, die eine unverzichtbare Vorbedingung für dialogische Begegnungen in Situationen konflikthafter Auseinandersetzung bei nötigen Entscheidungsfindungen darstellt. Das aufwändige Vorgehen im Changemanagementprozess versucht einen dialektisch verfassten psycho-organisationalen Prozess zu initiieren, indem demokratisch gesinnte Personen soziokratisch verfasste Strukturen entwickeln, die spezifische Verhaltensmuster fördern, die wiederum eine demokratische Gesinnung fördern. Unterstützt und nachhaltig etabliert wird diese Dynamik im Organisationsalltag des Instituts durch ein mittlerweile reichhaltig verfügbares Repertoire an Methoden und Instrumenten der „Soziokratischen Kreisorganisationsmethode“ (Strauch, 2022) zur Realisierung partizipatorischer Demokratie auf allen Ebenen der Organisation (Zweiergespräche, Teams, Gremien bzw. „Kreise“, ...).

Abschließend lässt sich festhalten, dass der Anspruch eine nach den Prinzipien des Personenzentrierten Ansatzes verfasste Ausbildung anzubieten, als unhintergehbare Voraussetzung eine besondere Machtsensibilität seitens der für Konzeption und Durchführung verantwortlichen Personen verlangt. Dafür benötigt es, neben personenzentrierten Kompetenzen auch sozialwissenschaftliche Wissensbestände und die basale Erkenntnis, dass Machtdynamiken nicht nur als vorübergehend sich ergebende Erfahrungsmomente zu beachten sind, sondern die Macht als eine permanent wirksame Hintergrundstruktur des Kollektiven zu verstehen ist. Bleibt diese soziale Gegebenheit unbeachtet, dann bleiben Machtunterschiede an vielen Stellen in Latenz, werden gegenüber emanzipatorischen Ansprüchen immun und chronifizieren sich in unterschiedlichen Situationen. Eine offene Thematisierung unter Berücksichtigung personenzentrierter Dialogkunst kann repressive Verhältnisse zum Tanzen bringen. Eine der wesentlichsten Vorbedingungen, um in Machtverhältnissen dialogische Begegnungen „auf Augenhöhe“ zu fördern, besteht also darin ihr Fehlen zu adressieren. So können die Machtstrukturen ihren Latenzschutz verlieren, ihre Auswirkungen können geprüft werden, was schließlich Alternativen hervorbringt und erkennen lässt, wie Empowerment im Ausbildungsverlauf möglich werden kann.

Literatur

- Anter, A. (2020). *Theorien der Macht*. 5. Auflage, Junius-Verlag.
- Arendt, H. (1970). *Macht und Gewalt*. Piper.
- Bauer, R. (1992). Macht. Wirksam statt mächtig? Zu Struktur und Qualität personenzentrierter Einflussnahme. In: P. Frenzel, P.F. Schmid & M. Winkler (Hrsg.), *Handbuch der Personenzentrierten Psychotherapie*. (S. 279–292). EHP-Verlag.
- Beck, U. (2002). *Macht und Gegenmacht im globalen Zeitalter. Neue welt-politische Ökonomie*. Suhrkamp.
- Bernfeld, S. (1973). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Suhrkamp.
- Binder, U. & Binder, J. (1981). Die klientenzentrierte Psychotherapie bei schweren psychischen Störungen. Fachbuchhandlung für Psychologie.
- Brossi, R. (2011). Fragmente „en gros et en détail“ zum Thema ethische Fragen im psychotherapeutischen Alltag. *Person*, 15(2), 25–36.
- Foucault, M. (1976). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Suhrkamp.
- Foucault, M. (1977). *Mikrophysik der Macht. Über Strafrecht, Psychiatrie und Medizin*. Merve.
- Foucault, M. (1978). *Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Merve.
- Foucault, M. (1979). *Sexualität und Wahrheit. Der Wille zum Wissen*. Suhrkamp.
- Foucault, M. (1989). *Die Ordnung der Dinge: Eine Archäologie der Humanwissenschaften*. 8. Aufl., Suhrkamp.
- Foucault, M. (1996). *Diskurs und Wahrheit. Die Problematisierung der Parrhesia*. Merve.
- Frenzel, P. (1990). Echtheit als Pose. Phrasenzentrierte Verfehlung versus Personenzentrierte Begegnung. Über den Psychojargon in Gruppen. *APG-Kontakte* 7 (2), 5–25.
- Frenzel, P. (2019). *Gewaltfreie Entscheidungsfindung durch konsequente Inklusion. Oder: Soziokratie als partizipatorische Demokratie*, Keynote im Rahmen des Internationalen Kongresses des „Soziokratiezentrum Österreich“ (15./16.11.2019 in Salzburg), <https://soziokratiezentrum.org/nachlese-vom-soziokratiepolitik-kongress/> (Zugriff am: 01.02.2025).
- Frenzel, P. (2022). Soziokratie ist Politik – „Partizipative Demokratie“. In: B. Strauch. *Soziokratie. Organisationsstrukturen zur Stärkung von Beteiligung und Mitverantwortung des Einzelnen in Unternehmen, Politik und Gesellschaft*. 2. Auflage, S. 207–209, Vahlen.
- Galtung, J. (1971). Gewalt, Frieden und Friedensforschung. In: D. Senghaas (Hrsg.), *Kritische Friedensforschung*. Suhrkamp, S. 55–104.
- Graumann, C.F. (1980). Psychologie – humanistisch oder human? In: U. Völker (Hrsg.), *Humanistische Psychologie. Ansätze einer lebensnahen Wissenschaft vom Menschen*. S. 39–52, Beltz.
- Hafke, C. (1998). *Vertrauen und Versuchung. Über Machtmissbrauch in der Therapie*. Rowohlt.
- Han, B. C. (2005). *Was ist Macht?* Reclam.
- Holzbecher, M. & Wittrahm, A. (2008). *Ethik in psychosozialen Berufsfeldern: Ein Thema für die Ausbildung im personenzentrierten Ansatz*. *Person* 12(1), 5–11.
- Hornung, S., Weber, W.G. & Höge, T. (2020). Organisationale Gerechtigkeit, Demokratie, Subjektivierung und Gesundheit. In: B. Badura, A. Ducki, H. Schröder, J. Klose & M. Meyer, M. (Hrsg.), *Fehlzeiten-Report*, vol 2020. S. 15–29, Springer.
- Hübner, D. (2025). Der Ort der Macht. Potestas und auctoritas als Deutungslinien für Markt und Medien. (online) Internetquelle: <https://www.philos.uni-hannover.de/fileadmin/philos/Publicationen/Huebner/DerOrtderMacht.pdf> (Zugriff am 1.2.2025).
- Hutterer, R. (1998). Klientenzentrierte Supervision. Der Beitrag von Carl Rogers. *Psychotherapie Forum* 6(1), 33–38.

- Kant, I (1983). Über Pädagogik. In: W. Weischedel (Hrsg.), *Immanuel Kant: Werke in 10 Bänden, Band 10*, S. 691–764, Suhrkamp.
- Kleinschmidt, S. (2023). *Lob der Autorität*. Matthes & Setz.
- Lamott, F. (2023). Reflexive Praxis – Perspektiven institutioneller Selbsterfahrung. *Gruppenpsychotherapie Gruppendynamik* 59/2023, Vandenhoeck & Ruprecht, 170–185.
- Luhmann, N. (1969). Klassische Theorie der Macht. Kritik ihrer Prämissen. *Zeitschrift für Politik*, Vol. 16/2, Nomos, 149–170.
- Luhmann, N. (1975). *Macht*. Enke.
- Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Suhrkamp.
- Machiavelli, N. (2000). *Discorsi. Staat und Politik*. Insel-Verlag.
- Macke, K. (2024). Gender matters. Der Faktor Geschlecht und seine Bedeutung für Theorie und Praxis der personenzentrierten Psychotherapie *Person*, 28 (2), 57–74.
- Misamer, M. & Hennecken, L. (2022). Machtsensibilität in der Praxis Sozialer Arbeit. Eine explorative Analyse. *EREV-Fachzeitschrift für evangelische Jugendhilfe*, 99(4), 194–201.
- Misamer, M. (2023). *Machtsensibilität. Ein Handlungskonzept für pädagogische bzw. sozialarbeiterische Interaktionen* (online). Internetquelle: <https://www.socialnet.de/materialien/29731.php>, (Zugriff am: 09.08.2023).
- Proctor, G. (2002). *The dynamics of power in counselling and psychotherapy: Ethics, practice and politics*. PCCS Books.
- Raven, B. H. & Kruglanski, A. W. (1970). Conflict and power. In: P. Swingle, (Hrsg.), *The structure of conflict*. Academic Press, S. 69–110.
- Robinson, S. B. (1969). *Bildungsreform als Revision des Curriculums und ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung*. Luchterhand.
- Rogers, C. (1977). *Entwicklung der Persönlichkeit. Psychotherapie aus der Sicht eines Therapeuten*. Klett-Cotta (Orig.: On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy. Houghton Mifflin).
- Rogers, C. (1970). *Encountergruppen. Das Erlebnis der menschlichen Begegnung*. 5. Auflage, Kindler.
- Rogers, C. (1972). *Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie*, Kindler (orig.: Rogers, C. (1951). *Client-centered therapy. Its current practice, implications, and theory*, Houghton Mifflin).
- Rogers, C. (1975). Psychologie als subversive Wissenschaft. *Psychologie heute* 6, 49–51.
- Rogers, C. (1977). Personal Power at work. *Psychology Today* 10 (11), 60–64.
- Rogers, C. (1978). *On Personal Power. Inner Strength and its revolutionary impact*. Delacorte. (dt.)
- Rogers, C. (1978). *Die Kraft des Guten. Ein Appell zur Selbstverwirklichung*. Kindler.)
- Rogers, C. (1982). Gespräch Carl Rogers mit dem Vorstand der GwG. *GwG-info* 48, 18–35.
- Rogers, C. & Tillich, P. (1989). Dialogue between Paul Tillich and Carl Rogers. In: H. Kirschenbaum & V.L. Henderson (Eds.). *Carl Rogers: Dialogues*. Houghton Mifflin; dt.: Paul Tillich und Carl Rogers im Gespräch, in: C. Rogers & P.F. Schmid (1991). *Person-zentriert. Grundlagen von Theorie und Praxis*. S. 257–273. M. Grünewald Verlag.
- Rogers, C. (1991). Die beste Therapieschule ist die selbst entwickelte. Wodurch unterscheidet sich die Personenzentrierte Psychotherapie von anderen Ansätzen? In: P. Frenzel, P.F. Schmid & M. Winkler (Hrsg.), *Handbuch der Personenzentrierten Psychotherapie*. (S. 21–38). Edition Humanistische Psychologie.
- Russell, B. (1947). *Macht*. Europa Verlag.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In: R. M. Ryan & E. L. Deci, E. L. (Hg.), *Handbook of self-determination research*. The University of Rochester Press, S. 3–36.
- Saar, M. (2019). *Was die Macht mit uns macht*. Video (Gespräch mit Yves Bossart im SRF-Format „Sternstunde Philosophie“, [online] Internetquelle: <https://www.srf.ch/play/tv/sternstunde-philosophie/video/martin-saar-was-die-macht-mit-uns-macht?urn=urn:srf:video:f82f5531-e11b-421a-936e-9acc245527bo> (Zugriff am 23.12.2024).
- Saar, M. (2023). *Die Immanenz der Macht. Politische Theorie nach Spinoza*. Suhrkamp.
- Sartre, J. P. (1988). Sartre über Sartre. Interview mit new left review. In: *Sartre über Sartre: Aufsätze und Interviews 1940–1976. Autobiographische Schriften Band 2*. (S. 163–187), Rowohlt.
- Schein, E. (2010). *Prozessberatung für die Organisation der Zukunft*, 3. Aufl., Edition Humanistische Psychologie.
- Schmid, P.F. (1996). *Personenzentrierte Gruppenpsychotherapie in der Praxis. Ein Handbuch*. Bd. II: Die Kunst der Begegnung. Paderborn.
- Schmid, P.F. (1997). Vom Individuum zur Person. Zur Anthropologie in der Psychotherapie und zu den philosophischen Grundlagen des Personenzentrierten Ansatzes. *Psychotherapie Forum* 4, 191–202.
- Schmidt, M.G. (2000). *Demokratiethorien. Eine Einführung*. 3. Aufl., VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schmidt-Lellek, C. & Heimannsberg, B. (Hrsg.), (1995). *Macht und Machtmissbrauch in der Psychotherapie*. Ed. Humanistische Psychologie.
- Sloterdijk, P. (2013). *Ausgewählte Übertreibungen. Gespräche und Interviews*. Suhrkamp.
- Staub-Bernasconi, S. (2007). Umgang mit Machtquellen und Machtstrukturen als spezielle Handlungstheorien Sozialer Arbeit, In: S. Staub-Bernasconi (Hrsg.), *Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft*. VS Verlag, S. 374–418.
- Strauch, B. (2022). *Soziokratie. Organisationsstrukturen zur Stärkung von Beteiligung und Mitverantwortung des Einzelnen in Unternehmen, Politik und Gesellschaft*. Vahlen.
- Tenorth, H. (2020). Bildungswelten: Die diskursive Konstruktion disjunkter Welten. In: H. E. Tenorth. *Die Rede von Bildung. Tradition, Praxis, Geltung – Beobachtungen aus der Distanz*. S. 191–222; J. B. Metzler.
- Watzlawick, P., Weakland, J.H. & Fish, R. (2013). *Lösungen. Zur Theorie und Praxis menschlichen Wandels*. 8. Aufl., Huber.
- Weber, M. (1981). *Soziologische Grundbegriffe*. 5. Auflage, J. C. B. Mohr.
- Winizki, E. (1976). *Bericht über das La Jolla Programm in Berlin 1976*. Interviews mit Bruce Meador, Douglas Land und Günter Büchner. Manuskript (nach Schmid (1996), S. 234).
- Zeuch, A. (2015). *Alle Macht für niemand – Aufbruch der Unternehmensdemokraten*. Murmann.
- Zolles, M. & Korunka, C. (2015). Die Rolle der Selbsterfahrung für die Entwicklung psychotherapeutischer Schlüsselkompetenzen. *Psychotherapie Forum* 20 (3), 81–91.