

Als Focusing noch nicht Focusing hieß: Ein früher Text Gene Gendlins über experientiellles Lernen

Christiane Geiser*

Ausbildungsinstitut GFK (personenzentriert-experientiell, körperorientiert), Zürich

Es ist weitgehend unbekannt geblieben, wie eng Gene Gendlin in den 50er Jahren mit Carl R. Rogers zusammengearbeitet hat, zuerst in dessen Counseling Center an der Universität Chicago, anschließend als Leiter eines großen Forschungsprojekts über Schizophrenie an der Universität Wisconsin. Aus der Chicagoer Zeit stammt der kleine Text, in dem Gendlin seine Erfahrungen mit einer klientenzentrierten Ausbildung für angehende BeraterInnen, die erstmals als Fernkurs durchgeführt wurde, beschreibt. Seine Darstellung von Veränderungsprozessen durch experientiellles Lernen, bei denen das Wie des Lernens wichtiger ist als das Was, können als Beginn des Nachdenkens über die Prozessbewegung, die er später als «Focusing» bezeichnete, angesehen werden. Die Art und Weise zu verstehen, wie wir uns auf unser implizites Erleben beziehen und es nutzbar machen können, ist relevant für die Ausbildung in personenzentriert-experientieller Psychotherapie und Beratung und könnte die von außen an unser Berufsfeld herangetragene Art und Weise der Professionalisierung und Akademisierung infrage stellen.

Schlüsselwörter: experientiellles Lernen – Zuhören – Focusing – Psychotherapie – personenzentriert – Ausbildung – Professionalität

When focusing was not yet called focusing: an early text by Gene Gendlin on experiential learning. It has remained largely unknown how closely Gene Gendlin worked with Carl R. Rogers in the 1950s, first at Rogers' Counseling Center at the University of Chicago and then as the director of a major research project on schizophrenia at the University of Wisconsin. The short text in which Gendlin describes his experiences with a client-centered training for prospective counsellors, conducted for the first time as a distance learning course, dates from the Chicago period. His description of change processes through experiential learning, in which the *How* of learning is more important than the *What*, can be seen as the beginning of his reflection on the process movement, which he later called 'focusing'. Understanding how we relate to and make use of our implicit experiencing is relevant to the training in person-centered experiential psychotherapy and counselling and could challenge the external attempts to professionalize and academicize our profession.

Keywords: experiential learning – focusing – listening – psychotherapy – person-centered – training – professionalism

<https://doi.org/10.24989/person.v29i2.5>

Ich möchte Ihnen einen Text zugänglich machen, der aus der wenig bekannten, aber überaus fruchtbaren zehn Jahre dauernden Zusammenarbeit von Carl R. Rogers und Gene Gendlin in Chicago und Wisconsin in den 1950er-Jahren stammt, die als die Basis des personenzentriert-experientiellen Ansatzes gelten kann. Er gehört zu einer Serie von Papieren, den so ge-

nannten *Counseling Center Discussion Papers*, die das Team um Rogers regelmäßig verfasste und zu denen Gendlin vor allem von seinem philosophischen Denken her schon früh bedeutende Beiträge zur Auswertung und zum Verständnis der Forschungsergebnisse über die Wirksamkeit von Beratung und Psychotherapie beisteuerte.

Auch sein Text *The Minimum Conditions of Experiential Learning as offered by a Correspondence Course in Counseling* ist dort erschienen (Gendlin 1958). Es ist ein Grundsatzartikel über Lernen und Lehren.

Wir lesen über den Mut des Lehrenden, seinen Studierenden zu einer anderen Art des Lernens und Denkens zu verhelfen als derjenigen, die sie gewohnt waren. Wir erfahren, wie er sich selber als eine Person zur Verfügung stellt, mit der zusammen die Studierenden diese neue Art des Denkens, die

* **Christiane Geiser**, 1949, eidg. anerkannte Psychotherapeutin und Supervisorin, Ausbilderin. Mitbegründerin des Ausbildungsinstituts GFK (personenzentriert-experientiell, körperorientiert) in Zürich/Schweiz. Zertifizierende Focusing Koordinatorin TIFI New York. Publikationen unter www.christianegeiser.ch. Kontakt: christiane.ti@bluewin.ch

Herzlichen Dank an Frans Depestele, der mir freundlicherweise den verwendeten Text, der noch nicht in der Gendlin Online Library enthalten ist, zur Verfügung gestellt hat.

sich an eigenem Erleben orientiert und nicht nur an der intellektuellen Bewältigung des Stoffes, erproben können, und wir hören ihre Begeisterung, als sie begreifen, dass sie das als Personen verändert.

Wir lernen also viel darüber, was gute Ausbildung heißen kann – und wie wir den Begriff der *Professionalität* anders denken könnten.

Von „Focusing“ ist in diesem Text nicht die Rede – was er trotzdem damit zu tun hat, werde ich im Verlauf dieses Artikels aufzeigen.

Ich habe den Text übersetzt und zitiere Ausschnitte oder fasse sie zusammen. In begleitenden Kommentaren weise ich auf mir wichtig vorkommende Details hin, die in Gendlin's Denken und seiner Praxis immer wieder vorkommen werden.

Der Kontext

1950 hatte ein junger angehender Philosoph, Eugene Gendlin, an der Universität Chicago seine Masterarbeit über Dilthey beendet (Gendlin 1950) und wollte sich in seiner Dissertation einem Thema widmen, das ihn schon lange beschäftigte: die Beziehung zwischen dem Erleben („*experiencing*“) und dem Symbolisieren dieses Erlebens.

Im Zuge seiner Forschungen und auf der Suche nach praktischen Erfahrungen stieß er auf die so genannte „Rogers-Gruppe“, wie sie damals genannt wurde, im Beratungszentrum seiner Universität, die unter der Leitung des damals schon arrivierten und mit Forschungsgeldern ausgestatteten 25 Jahre älteren Professors Carl R. Rogers stand. Wie er sich dort einschlich, alle Unterlagen mitnahm, die dort frei auslagen (und so auch zum ersten Mal mit der basisdemokratischen Ausrichtung des gesamten Zentrums Bekanntschaft machte) und wie er merkte, dass sein philosophisches Thema und das, was diese Leute dort taten, einen Zusammenhang hatten, kann man in seinem Vorwort zu *Carl Rogers: The quiet revolutionary. An oral history* (Gendlin 2002) nachlesen. Er war fasziniert, bewarb sich bei Rogers als Klient, durchlief die Ausbildung und wurde Mitarbeiter der Forschungsgruppe, die immens viel Zeit damit verbrachte, auf Tonträgern aufgenommene Therapiesitzungen Satz für Satz abzuhören, zu transkribieren, im Team zu besprechen und immer neue Forschungssettings für die Wirksamkeit von Therapie zu entwerfen. Die zahlreichen Artikel der Mitarbeitenden in den „Counseling Center Discussion Papers“ befruchteten neben den schon existierenden Publikationen von Rogers die Theoriebildung und die Praxis.

Was Gendlin als Philosoph der Forschungsgruppe hinzufügte, war eine Verdeutlichung und Veränderung der zugrundeliegenden Konzepte. Zwei der wichtigsten Punkte, die er

schon früh hervorhob und auf die ich später zurückkommen werde, sind:

1. Denken in *Prozessvorstellungen* hat immer Vorrang vor dem Denken in Inhalten oder Strukturen (oder wie er es formuliert: das WIE ist wichtiger als das WAS).
2. Denken in *Interaktionen* hat immer Vorrang vor dem Denken von einzelnen Teilnehmenden an einer Interaktion (die, so sagt er, durch die Interaktion erst entstehen).

Der Text

Während dieser Zeit in Chicago lud Leonard Stein, der Direktor des Departments für „Adult Learning“ an der Universität, dem die „correspondence courses“ sehr am Herzen lagen (Stein 1962), Gendlin dazu ein, einen Fernkurs für Menschen, die mit anderen Menschen in helfenden Beziehungen standen, zu konzipieren. Gendlin kannte Präsenzkurse dieser Art aus seiner Arbeit am Counseling Center sowohl aus der Sicht des Studierenden als auch aus der des Trainers, aber er zweifelte, ob alle Elemente (Auseinandersetzung mit der Theorie, Anwendung in der Praxis, persönliches Wachstum und Lernen in einer Gruppe), die dort wesentlich waren und untereinander verknüpft stattfanden, auch in einem Fernkurs vorkommen könnten. Im Zeitalter ohne E-mails und Zoom saßen die Teilnehmenden ja allein zuhause, die (langsame) Kommunikation lief über Briefe, eine Eigendynamik wie in einer Ausbildungsgruppe konnte nicht stattfinden.

Gendlin musste also bei der Konzeptualisierung dieses Kurses etwas dieser Qualität Äquivalentes finden oder etwas Neues kreieren. Es interessierte ihn zunehmend, was für eine Art Lernprozess unter diesen reduzierten Bedingungen möglich war. Also sagte er zu. Zu seinem grossen Erstaunen und seiner Freude war der Kurs äußerst erfolgreich, und er versucht in seinem Text zu verstehen, wieso das so war. Dabei arbeitet er grundlegende Elemente für eine Art von Lernen heraus, die er als „*experienzielles Lernen*“ bezeichnet.

Es brauche, schreibt Gendlin, vor allem gute Materialien. Das geeignete **Buch**, das ihm relevant erschien für die beruflichen Umstände der angehenden BeraterInnen, war das gerade erschienene und bereits als Standard-Buch geltende „*Client-Centered Therapy*“ von Rogers (1951). Er schreibt:

Unser einziger Text war Rogers' „Klientenzentrierte Therapie“. Nach den Ergebnissen und dem Buch selbst zu urteilen, ist das Buch in einzigartiger Weise dazu in der Lage, dem Leser zu helfen, sich auf die Erfahrungen, in einer Psychotherapie zu sein und Psychotherapie zu praktizieren, einzulassen. Das Buch enthält auch viele ausgefeilte theoretische Konzepte, da es die vollständigste Darstellung des klientenzentrierten Ansatzes ist. (Übersetzung C. G.)

Dann brauche es einen **Lehrplan**. Der bestand zuerst einmal aus Einführungen und begleitenden Texten zur Lektüre, eigenen und denen seiner Kollegen vom Counseling Center. Er versuchte damit vor allem, den Studierenden einen Weg von eigenen Erfahrungen aus ihrem Alltag zu den hochkomplexen Inhalten des Buchs zu zeigen.

Ich betone diese Frage des Einstiegs in ein neues Thema, weil mein einziges Ziel in den inhaltlichen Abschnitten des Lehrplans darin bestand, den Denkprozess des Lesers von alltäglichen Erfahrungen zu psychologischen Konzepten zu begleiten, ohne irgendwelche Schritte zu überspringen. Ich habe nicht versucht, die Konzepte zu trivialisieren, indem ich sie auf Alltagserfahrungen reduzierte. Ich habe versucht, in die entgegengesetzte Richtung zu gehen, indem ich bei jedem Thema ganz von vorne anfang und in Alltagssprache und auf der Grundlage von Alltagserfahrungen die Leser in jedes Thema einführte.

Hinweisen möchte ich hier auf Gendlins Bemühen, den Denkprozess nicht zu trivialisieren und keine Schritte zu überspringen. Dieses Bestehen auf Präzision zieht sich durch sein ganzes späteres Werk.

Dann sah der Lehrplan (und das ist das Interessante) zwei sehr unterschiedliche Arten von **Fragen** zum Buch vor. Die einen waren spezifisch dafür gedacht, das Leseverständnis zu überprüfen, ob also die Studierenden die Inhalte richtig verstanden hatten und rekapitulieren konnten (zum Beispiel: was genau versteht Rogers unter . . ., wie definiert der Autor . . . usw.), so wie die meisten von uns es seit unserer Schulzeit kennen. Es handelt sich um Fragen der Trennschärfe, der „Richtigkeit“, wobei Gendlin betont, dass er mit diesen Fragen oft den Finger auf diejenigen Aspekte der Texte legte, die in Gefahr waren, unterzugehen.

Die Fragen zum Text verlangen eine genaue und korrekte Erklärung bestimmter Stellen im Text. Ich habe versucht, Fragen zu denjenigen Gesichtspunkten im Text zu formulieren, die den Studierenden möglicherweise nicht auffallen. Somit dienten die Fragen zum Text sowohl dazu, das Leseverständnis zu testen als auch dazu, auf Überlegungen hinzuweisen, die sonst möglicherweise unbemerkt bleiben würden.

Auch hier stoßen wir auf eine für Gendlin typische Denkbewegung: Nichts sollte unbemerkt bleiben, nichts sollte den eher zufälligen Denk- oder Lerngewohnheiten der Studierenden überlassen bleiben – zu wichtig erschien ihm damals schon, das Ganze im Blick haben zu können, kein darüber Hinweggehen sollte vorkommen, kein Ausweichen, weil etwas auf den ersten Blick zu schwierig schien oder zu langweilig. Das hat mit einem grundsätzlichen Respekt zu tun: Alles, was ein anderer sagt oder schreibt, verdient Beachtung, verdient es, ernstgenommen zu werden.

Die zweite Art von Fragen jedoch war ungewöhnlich für das damalige (und heutige?) Schul- und Ausbildungssystem. Gendlin fragte danach, wie es den Studierenden beim Lesen

und Nachdenken ging, was für eigene Gedanken und Empfindungen in ihnen auftauchten und was passierte, wenn sie ihnen nachgingen und sie sich entwickeln ließen. Dazu schreibt er:

Die Fragen, die auf die eigenen Gedanken oder Erfahrungen der Studierenden gerichtet sind, geben ihnen maximalen Spielraum, um jede nur denkbare Erfahrung oder einen beliebigen Gedanken zu äußern. Aber sie leiten sie auch dazu an, WIE sie ihre Gedanken und Erfahrungen entdecken und zueinander in Beziehung setzen können.

Wir hören Gendlins philosophisches Hauptinteresse seit seiner Studentenzeit: Wie ist die Beziehung zwischen Erleben und Denken, zwischen Gedanken und den Erfahrungen, aus denen sie entstehen?

Beim Schreiben der Fragen ging ich davon aus, dass die meisten Studierenden den Reichtum, der implizit in ihren eigenen Gedanken und Reaktionen in Bezug auf die Lektüre steckt, noch nicht entdeckt haben. Ich ging daher sehr ins Detail, um genau aufzuzeigen, wie man den Reichtum der eigenen Reaktionsweisen auf neues Material erforscht. Die Fragen führen sie in den Prozess des Lernens hinein, WIE man sich zu seinen Erfahrungen in Beziehung setzt und seine vagen Gedanken erforscht.

Hier taucht die wesentliche Unterscheidung zwischen dem WAS und dem WIE wieder auf: Dieses WIE, diese Art und Weise des experienziellen Lesens, macht das, WAS jemand liest, bedeutungsvoll und motiviert die lernende Person. Dass dieser Reichtum der eigenen Reaktionsweisen auf neues Material in jeder Person zu entdecken ist, stellt er nicht in Frage.

Dies hilft den Studierenden zu entdecken, dass jede Reaktion, die sie auf die Lektüre haben, es wert ist, untersucht und ausgefaltet zu werden.

Hier wird der Respekt, den er den Studierenden anfangs den Texten anderer gegenüber ans Herz gelegt hatte, angewendet auf ihre eigenen Gedanken und Erfahrungen. Wie wichtig es Gendlin ist, dass es keine voreilige Verurteilung geben soll, kein Ausschlussverfahren, kein vorsorgliches Nicht-Äußern eines noch ungeformten Gedankens! Alles sollte es wert sein, untersucht und ausgefaltet zu werden – ein großer Unterschied zu normalen Lernprozessen, in die sich immer zu früh das richtig-falsch-Denken einmischte. Wie ungewohnt das gewesen sein muss für Gendlins StudentInnen und wie viel Raum es ihnen gelassen hat!

Da Gendlin wusste, dass wegen des Fehlens einer Gruppe niemand die Funktion des Nachfragens übernehmen konnte, um den anderen Lernenden zu ermöglichen, ihre Gedanken zu vertiefen, musste er diese Funktion als Lehrer selber übernehmen:

In Klassen und Gruppen habe ich festgestellt, dass, wenn jemand interessiert genug ist, um ein anderes Mitglied etwas zu fragen wie „Was genau meinst du, Fred?“, der erste Sprecher in der Regel in der Lage ist,

genauer zu erklären, was er gemeint hat. Er ist dann in den meisten Fällen sehr überrascht, wie viel an Bedeutung in seinem ersten vagen Kommentar tatsächlich enthalten war.

Ich habe versucht, die gleiche Art von Erkundungsprozess in die Fragen einzubauen, indem ich die Studierenden gebeten habe, sich selbst zu fragen, was sie mit ihren ersten vagen Reaktionen eigentlich zum Ausdruck bringen wollten. Ich legte den Studierenden also die genauen Schritte des Denkprozesses dar, von dem ich hoffte, dass sie ihn entdecken würden.

Zuerst formulierte ich immer, was ich aus den Antworten, die sie geschrieben hatten, verstehen konnte.

Denn „*there is some sense to be made of every answer*“, sagt Gendlin, *jede Antwort ergibt auf irgendeine Art und Weise Sinn*. Wenn wir diesen kleinen Satz langsam lesen und ihn eine Weile auf uns wirken lassen, ahnen wir, dass es nicht nur um Präzision geht, sondern um eine Haltung, um eine Beziehungsqualität – denn er geht im nächsten Abschnitt noch einen Schritt weiter:

Wenn die Antwort für mich wirklich keinen Sinn ergab, ging ich davon aus, dass sie zumindest auf die eine oder andere Weise für die Studierenden einen Sinn machte.

Noch so ein kleiner, simpel formulierter Satz – aber dass da jemand grundsätzlich davon ausgeht, dass die Welt einer anderen Person in sich sinnvoll und verstehbar ist, hat etwas Atemberaubendes. Was für einen Unterschied es machen würde, wenn wir uns – in der professionellen Arbeit mit Menschen, aber auch unserem alltäglichen Umgang mit ihnen – ab und zu daran erinnern würden.

Ich schrieb dann eine Vermutung auf, welchen Sinn sie ergeben haben könnte, und fragte die StudentInnen, ob ich richtig vermutet hätte. Normalerweise waren meine Vermutungen für sie Beispiele dafür, auf welche Art und Weise man einen unklaren Gedanken ausarbeitet und formuliert. Am Schluss bat ich sie zu formulieren, was sie denn eigentlich gemeint hatten, falls meine Vermutung falsch war.

Damit gibt er die Deutungshoheit über die Bedeutung einer Äußerung wieder zurück an die andere Person zur nächsten Begutachtung, zum nächsten Schritt im Dialog – wir hören, wie er diesen Prozess anregt, diese Pendelbewegung, die den Studierenden mit der Zeit dann eine Art reflektiertes Selbstgespräch ermöglichen würde.

Da die meisten der TeilnehmerInnen an Gendlins Kurs ja bereits in irgendeiner Art und Weise beratend oder begleitend tätig waren, musste auch der Bezug zu ihren Arbeitsfeldern und eine Supervision ihrer Arbeit sichergestellt sein.

Viele meiner Fragen beziehen sich auf die Anwendung der Kursinhalte, auf Erfahrungen bei ihrer Umsetzung in ihre Arbeit. Die Studierenden werden dazu aufgefordert, Gedanken- und Erfahrungsbereiche zu beschreiben, mit denen sie selbst unzufrieden sind oder die sie verwirren oder bei denen sie das Gefühl haben, in gewisser Weise versagt zu

haben. Der Grundtenor des Kurses lautet, dass man experimentieren und erforschen muss, um zu lernen, und dabei oft auf unerwünschte Konsequenzen stößt.

Gendlin antwortet zu Beginn, als der Kurs erst wenige TeilnehmerInnen hat, ausführlich auf alles, was er zugeschickt bekommt, stellt neue Fragen, Dialoge entwickeln sich, Einsichten werden vertieft, die Studierenden lernen auf eine ihnen vorher nicht bekannte Art und Weise, ihre Art zu denken wird immer differenzierter.

Als der Kurs voller wird und seine Zeit das ausführliche Beantworten und Erfragen nicht mehr zulässt, beschränkt er sich (das hatte ihm sogar L. Stein geraten) auf kurze Anmerkungen, die aber im gleichen „Geist“ funktionieren. Er berichtet aus dieser Phase erfreut,

... dass die StudentInnen wie zuvor den Reichtum ihrer eigenen Gedanken und Erfahrungen entdeckten. Wie zuvor wurden die Kommentare und berichteten Vorfälle immer suchender, forschender. Die Äußerungen von Zufriedenheit und Begeisterung hielten an.

Gendlin macht sich am Schluss des Artikels Gedanken darüber, welche Rolle er als Lehrer wohl in diesem ganzen Unternehmen gespielt hat. Das Wichtigste war, so schien ihm, dass er Interesse an den Antworten der Studierenden hatte, an ihren Problemen, ihren Sorgen und ihrer Arbeit mit anderen Menschen. Offenbar hatte er ihnen beim Entdecken von etwas geholfen hat, das er so beschreibt:

Ich habe ihnen meine Überzeugung vermittelt, dass es sich lohnt, sich eingehend mit allem zu beschäftigen, was sie sagen oder denken, weil dadurch das für sie Bedeutungsvolle entdeckt und differenziert werden kann.

Er war also eine Person, der gegenüber sich die Studierenden ausdrücken konnten. Er nennt diesen Aspekt „**to whom**“. Er schreibt eher ungläubig:

Soweit ich das verstanden habe, waren die Charakteristika dieser Person nur die, dass sie interessiert war an den Studierenden und ihnen geholfen hat, den impliziten Reichtum ihrer eigenen Gedanken und Erfahrungen zu entdecken. Darüber hinaus war diese Person unsichtbar und hatte keine weiteren Eigenschaften.

Nun, wortwörtlich unsichtbar war diese Person im Fernstudium tatsächlich. Allerdings unterschätzte Gendlin offensichtlich, was er theoretisch schon beschrieben hatte – dass nach einer Weile TherapeutIn und KlientIn, LehrerIn und StudentIn „one process“ werden und aufeinander ausgerichtet sind, auch wenn sie gerade nicht in Kontakt sind (vgl. Gendlin 1957). Er fügt dann hinzu (und beschreibt damit anschaulich einige der Hauptfunktionen einer hilfreichen Beziehung):

Ich glaube, ich beginne zu verstehen, warum die Vorstellung eines solchen „to whom“ so außerordentlich wichtig ist.

Wenn es kein „to whom“ gibt, dann geben wir unseren vagen Gefühlen und embryonalen Gedanken nicht den angemessenen Respekt, um sie zu äußern.

Wenn es kein „to whom“ gibt, dem gegenüber wir uns ausdrücken können, dann schenken wir den vagen Gefühlen und Ideen, die in unserem momentanen Erleben enthalten sind, oft keine Aufmerksamkeit.

Ein „to whom“ hilft einer Person zu entdecken, dass es sich lohnt, ihre Aufmerksamkeit auf ihr momentanes Erleben zu richten.

Abschließend fasst Gendlin noch einmal zusammen, was für ihn „echtes Lernen“ bedeutet:

Für mich ist diese Entdeckung von zentraler Bedeutung für die Entwicklung der Denkfähigkeit. Sie ist deshalb von zentraler Bedeutung, weil eine Person nur dann die Fähigkeit zum Denken entwickelt, wenn sie den impliziten Reichtum entdeckt, der in ihren von Augenblick zu Augenblick auftauchenden vagen Gefühlen liegt, und wenn sie entdeckt, dass sie diese Gefühle differenzieren und zu bedeutsamen Ideen formulieren kann.

Zweitens ist die Entdeckung von zentraler Bedeutung, weil ohne sie neues Fachwissen nicht integriert werden kann. Wenn eine Person nicht entdeckt, dass es sich lohnt, ihre vagen Gefühle und Gedanken zu differenzieren, dann wird sie die Gedanken und Reaktionen ignorieren, die in ihr entstehen, wenn sie ein neues Thema oder eine neue Lektion liest. Sie wird sich das reine verbale Material aufzwingen und es auf eine vage und langweilige innere Erfahrung stützen. Aber die impliziten und ungeformten Ideen und das innere Erleben, das ihr beim Lesen aufsteigt, wird dem, was sie liest, Bedeutung verleihen und ihr Lernen motivieren.

Daher denke ich, dass es sowohl für die Denkfähigkeit als auch für das echte Lernen von neuem Material von entscheidender Bedeutung ist, dass Studierende die Fähigkeit entdecken, ihren zunächst vagen Gefühlen und Gedanken Aufmerksamkeit zu schenken und sie zu formulieren.

Gendlins Fernkurse waren überaus erfolgreich und hatten großen Zulauf, und der Text berichtet von der Begeisterung der Studierenden, die im Laufe des Curriculums merkten, dass der Kurs nicht nur zu einem Abschlusszertifikat führte, sondern für sie selber relevant war, für ihr Leben, für ihre Arbeit, für ihre persönliche Weiterentwicklung, „for their chaotic, puzzling and sometimes defended attempts to relate to people“.

Begeistert war auch ihr Lehrer. Er wusste aus eigener Erfahrung, wie sehr jede Lehrperson davon träumt, relevante Erfahrungen zu vermitteln und dabei zu sein, wie die Lernenden aufblühen und wirklich für sich selber lernen wollen:

In no course I ever taught did I have the nearly 100% response of genuine life interest, that I experienced from my home-study students. No wonder they felt I was interested. I was!

Experienzielles Lesen

Gendlin stellt seinem Artikel eine kleine Zusammenfassung voran, die mit der Feststellung beginnt, dass Psychotherapie und experienzielles Lernen viele Gemeinsamkeiten haben.

Ich schlage vor, dass Sie als Experiment dieses kleine Abstract ähnlich lesen wie Gendlins StudentInnen in seinem Erwachsenen-Fernkurs, also zuerst mit der Frage: WAS habe ich gelesen/verstanden? und anschließend „experienziell“ (bezogen auf Ihr eigenes Erleben): WIE ist es mir gegangen beim Lesen? Sie müssen sich also bei diesem Experiment selber ein „to whom“ sein: sich zuhören, warten, ob nach der ersten Symbolisierung noch mehr auftaucht, dabeibleiben, ein bisschen mit sich selber reden, vielleicht etwas notieren.

Ich schreibe die Sätze mit einem kleinen Abstand untereinander, damit Sie an die kleine Pause denken. Ich nehme ausnahmsweise den deutschen UND den englischen Text, das kann unterschiedliche Resonanzen ergeben.

Psychotherapy and experiential learning have a great deal in common.

By experiential learning I mean genuine learning, which involves not only concepts, but the reorganisation of experience.

One essential element, which such a learning and psychotherapy have in common, I believe, is the discovery that if one pays attention to the vague, implicit meanings of one's moment to moment experiencing, important and novel meanings can be elaborated, differentiated and conceptualized.

The student in an experiential learning process and the client in therapy both discover that it is worthwhile to attend to experiencing as it occurs from moment to moment, while they are working on new material or problems.

Psychotherapie und experienzielles Lernen haben Vieles gemeinsam.

Mit experienziellem Lernen meine ich echtes, wirkliches Lernen, das nicht nur die Beschäftigung mit Konzepten, sondern die Reorganisation von Erfahrung umfasst.

Ein wesentliches Element, das ein solches Lernen und die Psychotherapie gemeinsam haben, ist meines Erachtens die Entdeckung, dass dann, wenn man den vagen, impliziten Bedeutungen des von Moment zu Moment geschehenden Erlebens Aufmerksamkeit schenkt, wesentliche und neuartige Bedeutungen herausgearbeitet, differenziert und in Worte gefasst werden können.

Sowohl Studierende in einem experienziellen Lernprozess als auch KlientInnen in der Therapie entdecken, dass es sich lohnt, auf das Erleben zu achten, wie es von Augenblick zu Augenblick geschieht, während sie an neuem Material oder an problematischen Themen arbeiten.

Diese Art des Lesens ist eigentlich nichts Neues, wir kennen das ja von uns, wenn wir eine Lektüre unterbrechen, irgendwohin in die Ferne schauen, uns forttragen lassen von etwas, das in uns entsteht, ein Finger bleibt dann im Buch an dieser Stelle ... Roland Barthes hat das in *Das Rauschen der Sprache*

„aufblickendes Lesen“ genannt (Barthes 2005), und es gibt ein wunderschönes Buch von U.-J. Schneider, *Der Finger im Buch* (2020), das diesen Moment durch die Jahrhunderte in der Malerei festhält.

Aber lesen wir Fachtexte auch so? Nach meiner Erfahrung geht diese Art des Lesens spätestens während des Hochschulstudiums verloren, und es dann wieder einzuführen, benötigt einen erheblichen Aufwand. Alle, die schon versucht haben, den Studierenden in der Therapieausbildung, von denen viele frisch von der Uni kommen, ganze Artikel oder sogar Bücher zum Lesen zu geben und beim nächsten Mal „darüber“ zu sprechen, wissen, wie unbefriedigend solche Runden sind. In unserem Ausbildungsinstitut haben wir damit aufgehört, ganz sicher zu Beginn der Ausbildung (später lesen dann die meisten wieder freiwillig ...). Stattdessen bitten wir sie, ganz kurze Texte, Satz für Satz, laut und langsam zu lesen mit längeren Pausen dazwischen, um das, was sie lesen, an ihr eigenes Erleben anzuschließen. Am besten geht das in kleinen Gruppen, sie lesen einander vor und hören einander zu, was sich zum Gelesenen in ihnen entfaltet hat.

Experienzielles Lernen in der Psychotherapie

Selbstverständlich geht es auch in der Psychotherapie um Lernen und um das Reorganisieren von Erfahrung. Gendlin beschreibt im obigen Abstract, dass

... auch KlientInnen in der Therapie entdecken, dass es sich lohnt, auf das Erleben zu achten, wie es von Augenblick zu Augenblick geschieht, während sie an problematischen Themen arbeiten.

Tatsächlich hatten Rogers, Gendlin und die ganze Forschungsgruppe dieses Phänomen in Chicago ja schon fasziniert beobachtet und auch versucht zu beschreiben, was manche KlientInnen taten: Sie stockten im Gespräch, wurden langsamer, machten Pausen, redeten probeweise und verwarfen das Gesagte sogleich wieder, blieben in einem offensichtlichen Suchprozess hartnäckig auf „etwas“ bezogen, das den anderen Anwesenden nicht klar war, bis sie auf einmal mit großer Sicherheit sagten: „Ja genau, das ist es!“ Die gesamte Situation, mit der der Klient sich beschäftigt hatte, hatte eine Symbolisierung gefunden, die einen Suchprozess beendete und etwas Neues ermöglichte. Durch diese kleine, sich wiederholende Bewegung, die den Ausdruck des Erlebens immer präziser und stimmiger werden ließ, fand das statt, was Gendlin „*carrying forward*“ genannt hat: Eine deutlich spürbare Vorwärtsbewegung. Oft gab es auch eine Art Seufzen, ein Nachlassen einer Spannung, ein Lächeln, manchmal Tränen. Gendlin sagt dann später in seinem Prozessmodell sinngemäss „*Der Körper muss den angehaltenen*

Prozess nicht mehr tragen“. (Gendlin 2016). Nachher war deutlich etwas anders, in der Atmosphäre, im Gesprächsfluss, im Fortgang der Sitzung. Rogers nannte diese Stellen im Prozess „*moment of movement*“, Gendlin dann später „*felt shift*“.

In Kombination mit einer bestimmten Art und Weise der Beziehungsgestaltung, die Rogers mit seiner Gruppe schon eine Weile erforschte, wurde also durch den Hinweis von Gendlin, auch auf die innere Beteiligung der KlientInnen, ihren Bezug zum eigenen Erleben, zu achten, ein grosser Fortschritt in der Beschreibung der Wirksamkeit einer Therapie erzielt. Und war bis jetzt das Zentrum der Aufmerksamkeit in der „klientenzentrierten“ Psychotherapie paradoxerweise eher bei den TherapeutInnen und ihrer Art der Beziehungsgestaltung gewesen, war der Fokus auf einmal eher auf die KlientInnen gerichtet, und die Gesamtbewegung in Bezug auf eine wirkliche Persönlichkeitsveränderung wurde deutlicher.

1957 sprach Rogers erstmals über diese Erfahrungen an der APA Convention, die ihm einen Preis für außergewöhnliche Leistungen verliehen hatte. Die schriftliche Fassung erschien 1961 in seinem wohl bekanntesten Buch „*On Becoming a Person*“ (Rogers 1961) im Kapitel 7 „*A Process Conception of Psychotherapy*“. Dort bedankt Rogers sich namentlich bei seinen Mitarbeitern E. Gendlin und F. Zimring, deren Fähigkeit, in neuen Bahnen zu denken, ihm besonders geholfen habe „*and from whom I borrowed heavily*“.

In diesem Kapitel steht auch eine erste Fassung der sieben Prozessphasen, die später zu der „*Experiencing Scale*“ werden sollte. In der Beschreibung der ersten Phase, in der der Klient noch kaum mit seinem unmittelbaren Erleben in Kontakt ist, benutzt Rogers den Begriff „*strukturgebunden*“, den Gendlin und Zimring einige Jahre zuvor geprägt hatten:

In der Therapie bewegt sich der Klient von einer Art der Erfahrung zu einer anderen: vom „strukturgebundenen“ Erleben zum „Prozess“-Erleben. ... Den Unterschied zwischen 1. „strukturgebundenem“ Erleben und 2. „Prozess“-Erleben beschreiben wir wie folgt:

1. *Mit strukturgebunden ist gemeint, dass wir so auf die Situation des Jetzt reagieren, dass wir sie gleich wie eine vergangene Erfahrung empfinden und dann auf dieses Vergangene reagieren und das fühlen.*
2. *Auf der anderen Seite ist mit Prozesserleben gemeint, dass wir die Situation neu interpretieren und das Neue spüre. (Gendlin/Zimring 1955, Übersetzung C.G.)*

In einem strukturgebundenen Zustand, so können wir es uns vielleicht vorstellen, lesen wir alte Texte in neue Situationen hinein. Das ist in therapeutischen Zusammenhängen und auch in Bezug auf „experienzielles Lernen“ eine der wichtigsten Herausforderungen, denen wir begegnen. Gendlin nennt sie später „*frozen wholes*“, gefrorene Ganzheiten, sie bewegen sich unverändert mit in unserem Leben und lassen an dieser bestimmten Stelle in unseren Situationen Neues nicht entstehen. Diese

Strukturgebundenheit löst sich dann oft im Laufe der Therapie in mehr prozesshaftes Erleben auf, das nicht mehr an die Vergangenheit gebunden ist, sondern sich von Situation zu Situation verändert.

Das „Wesen“ dieser kleinen wichtigen Prozessbewegung ist flüchtig, es braucht eine ganz spezifische Art der Zuwendung und Hingabe, ein Loslassen und gleichzeitig eine große Disziplin, eine Bereitschaft und Fähigkeit, bei etwas zu bleiben, sich nicht ablenken zu lassen von Gewohntem und Vertrautem, eine ganz spezifische Mischung aus Aktivität und Akzeptanz, die ich nach all den Jahrzehnten immer noch als Herausforderung empfinde.

Diese kleine Bewegung wäre ja eigentlich immer möglich, wir hätten sie sozusagen immer dabei. Aber schon hier rede ich im Konjunktiv. Es ist ein Dabeihaben in der Möglichkeitsform: Wir könnten uns, meint auch Gendlin, jederzeit darauf beziehen, theoretisch. Es stünde uns zur Verfügung. Ich hätte es doch gewusst, sagen wir dann. Da war doch dieses seltsame Gefühl, da war doch diese Ahnung, dieses vage Gefühl von ... Relevanz? Wieso habe ich mich davon nicht leiten lassen, das fragen uns unsere KlientInnen oft, da war doch etwas! Und wenn sie dann so eine Frage von einer Vorwurfsfrage in eine echte Frage zurückverwandeln können – ja, warum eigentlich wirklich? – dann lernen wir miteinander etwas. Nämlich etwas über die Bedingungen, die es braucht, dass sich diese Prozessbewegung entfalten kann. Die es uns ermöglichen, diese Potentialität zu nutzen, zu leben. Gendlin schreibt in seinem Prozessmodell sieben lange hochkomplexe Kapitel, nur um im achten und letzten Kapitel herleiten zu können, warum wir Menschen in der Lage wären respektive sind, diese kleine Bewegung geschehen zu lassen und dass jede neue kleine Bewegung mehr entfaltet als das, wovon wir ausgegangen sind. Wir beginnen zu verstehen, dass nichts endgültig ist, dass da immer „mehr“ ist.

Als Focusing dann Focusing hieß

Bis jetzt ist der Name „Focusing“ noch gar nicht gefallen. Aber natürlich ist mit „dieser kleinen Bewegung“ genau das gemeint: der zyklische Grundprozess, auf den es in Veränderungsprozessen ankommt, den wir ganz trennscharf von anderen Formen der Bewegung unterscheiden können und der den Gesamtprozess voranträgt („*carrying forward*“).

Aber erst 1964, nachdem das gemeinsame Wisconsin-Projekt beendet war, Rogers nach Kalifornien weitergezogen und Gendlin nach Chicago zurückgekehrt war, benutzte dieser in seinem großen Artikel über Persönlichkeitsveränderung (Gendlin 1964) erstmals den Begriff „*focusing*“ – aber als Verb

und mit einem wichtigen Zusatz versehen: „*continuous focusing*“. Für ihn war diese Bewegung der Motor jeder Persönlichkeitsveränderung.

Er unterteilte den Gesamtprozess in vier Phasen oder „*moves*“, in Bewegungen, die er präzise in ihrer Funktion für den Gesamtprozess beschrieb. Die Zyklizität des Verfahrens ist dort noch deutlich erkennbar: dass sich der innere Bezugspunkt durch seine immer neuen Auffaltungen ständig verändert und zu einem neuen Ausgangspunkt für die nächste „Runde“ wird. Die Geschichte des Begriffs „Focusing“ und seine Entwicklung ist auch nachzulesen in den beiden ausführlichen Artikeln von Judy Moore (2021, 2022) in den zwei Sammelbänden „*Senses of Focusing*“, herausgegeben von N. Kypriotakis und Judy Moore.

Schon in Chicago, als die Forschungsgruppe bemerkte, dass es die so genannt „erfolgreichen“ KlientInnen waren, die diese Art von innerem Zugang möglicherweise schon in die Therapie mitbrachten, wurde die naheliegende Idee diskutiert, ob man diese Fähigkeit nicht allen anderen beibringen könnte. In einem Video (Gendlin 1986) hören wir in einem Vortrag mit dem Titel „*The Politics of Rogers – Focusing and The Future of Listening*“, mit welcher Begeisterung und welcher erstaunlicher Präzision Gendlin von der Kombination „*reflective listening and continous focusing*“ spricht, die man einerseits für sich selber erlernen kann, die man aber auch Laien beibringen kann, die dann einander begleiten – „*giving therapy away*“ war das Stichwort (Gendlin 1984) – ein in dieser Zeit revolutionäres politisches Statement. Tatsächlich entstanden denn in der Folge die so genannten „*changes groups*“, in denen sich Menschen trafen, um einander mit Focusing zu begleiten, und vor allem das System der Focusing-Partnerschaften – einander ein „*to whom*“ sein ist für viele Menschen seither eine willkommene und sehr geschätzte Art und Weise geworden, einander über eine längere Zeit außerhalb der eigentlichen Psychotherapie-szene regelmäßig zu begleiten.

So wurde „Focusing“ zu etwas, das man „machen“ konnte, man konnte es lehren und lernen, didaktische Fragen traten in den Vordergrund. Sie führten Gendlin dazu, in seinem ersten Buch „Focusing“ (Gendlin 1978) das so genannte „6-Schritte-Focusing“ zu beschreiben, in dem der Gesamtprozess in Bewegungen resp. Schritte aufgeteilt wurde. Das Buch ist ein klassisches Selbsthilfe-Buch, und es war unglaublich erfolgreich. Später folgte ein Fachbuch über Focusing-Orientierte Psychotherapie (Gendlin 1996), denn auch in der Psychotherapie, so Gendlin, könne jedes Verfahren „*experienzialisier*“ werden. Eine Focusing-Szene blühte auf. Es gibt heute ein weltumspannendes Institut, von Gendlin in den 80er Jahren gegründet und später von seiner Frau Mary Hendricks-Gendlin geleitet, das die „Gendlin Online Library“ sowie Literatur in allen Sprachen zur Verfügung stellt, ein lebhaftes Kurswesen

unterhält und nur minimale Richtlinien für die Ausbildung anregt. Die Freiheit, die Gendlin immer wichtig war, sollte erhalten bleiben – ich erinnere an das letzte kleine Kapitel in seinem Traumbuch (Gendlin 1986/2004): „Instructions for not following instructions“.

Focusing für sich selber zu nutzen lebt von der Idee, dass wir uns selber ein „to whom“ sein können, dass wir nach einer Weile diese kleine Pendelbewegung in uns selber erstellen können. Gendlin beschreibt 1964 den Übergang von einer therapeutischen Begleitung durch eine andere Person zu einem therapeutischen Umgang mit sich selber so:

Persönlichkeitsveränderung ist der Unterschied, den Deine Antworten beim Vorantragen meines konkreten Erlebens ausmachen. Um ich selbst zu sein, brauche ich Deine Antworten in dem Maße, in dem meine eigenen Antworten meine Gefühle nicht vorantragen können. In dieser Hinsicht bin ich zunächst nur dann „wirklich ich selbst“, wenn ich mit Dir zusammen bin. Eine Zeit lang kann das Individuum diesen vollständigeren Selbstprozess nur in genau dieser Beziehung haben. ... Das fortgesetzte Vorantragen in einem fortlaufenden Interaktionsprozess ist notwendig, um das Erleben so lange neu zu gestalten, bis das Individuum selbst die Fähigkeit erlangt hat, es als Prozess in sich selbst voranzutragen.“ (Gendlin 1964, Übersetzung C. G.)

Die für mich interessanteste Neuerscheinung in diesem Sektor ist das letzte Buch von Campbell Purton „Self-Therapy. A Focusing Guide“ (Purton 2022). In einer englischen Therapiezeitschrift greift er die Frage auf, wieso KlientInnen in personenzentrierten Psychotherapien häufiger als in anderen Verfahren bei wiederauftauchenden Schwierigkeiten erneut in die Therapie zurückkehren und nicht recht wissen, wie sie alleine zurecht kommen können (Purton 2023). Die Alternative wäre, dass sie lernen, aktive KlientInnen zu werden, und wir können uns fragen, ob wir als TherapeutInnen nicht sogar die Pflicht haben, unseren Klientinnen dabei zu helfen, für sich selber etwas zu lernen. Gendlin selbst hatte schon empfohlen (so habe ich es selber noch gelernt), am Schluss eines Prozesses für uns allein oder zusammen mit unserer Begleitperson Schritt für Schritt zurückzugehen und uns zu erinnern, wie wir dorthin gekommen sind. So könnten wir uns an den Weg, an das WIE des Prozesses erinnern und nicht nur das „Ergebnis“ behalten (nachzulesen in Gendlin/Wiltschko 1999, S. 78/79).

In seiner Beschreibung der Focusing-Bewegung spricht Purton von „sustained attention“, einer Aufmerksamkeit also, die aufrechterhalten werden muss über eine bestimmte Zeit, und von „responding to one’s responding“ – eine Wendung, die beschreibt, dass wir unsere Aufmerksamkeit nicht, wie so oft beschrieben, „in“ unseren Körper, sondern auf unsere Situationen richten müssen *und* darauf, wie wir auf diese Situationen reagieren – und dann bei einer Neubefragung überprüfen können, ob unsere Neubeantwortung mehr von der gesamten

„intricacy“ unserer Situation umfasst – und sie und uns dadurch verändert.

Personenzentriert-experienzielle Ausbildung und das Thema der Professionalisierung

Was könnte, so fragen die Herausgebenden dieses Bandes, eine „personenzentrierte Professionalisierung“ bedeuten?

Ich lebe und arbeite in der Schweiz, dort habe ich 1989 zusammen mit meinem Mann Ernst Juchli ein personenzentriertes Ausbildungsinstitut gegründet und bin seit 35 Jahren in den verschiedensten Funktionen dort tätig bis heute. Also kenne ich auch die wachsenden berufspolitischen Anforderungen zur Genüge. Ich realisiere im gerade wieder fälligen Re-Akkreditierungsprozess die zunehmende Erschöpfung meiner KollegInnen, die viel zu viel Zeit und Energie und Kraft dafür aufwenden müssen. Ich bin irritiert von der Art und Weise, wie sich die Supervisionsfragen der Auszubildenden zu ändern beginnen in Richtung Diagnostik, Machbarkeit, Zielorientiertheit und wie sich ein großer Teil der Forschung von echter Neugier hin zu politisch oder finanziell motivierter Rechtfertigungsforschung wandelt. Eine Kollegin schrieb kürzlich, wie ihr «das Herz sinkt», wenn sie nur schon das Wort „evidenzbasiert“ liest.

Professioneller werden – kommt das eigentlich jemals aus einem eigenen Antrieb? Ich glaube schon. Wenn wir etwas besser verstehen wollen, lesen wir oder fragen KollegInnen oder hören unseren PatientInnen besser zu. Das ist ein lebenslanger Prozess und hat auch mit Freude und Engagement zu tun. Die Professionalisierung, die uns momentan abverlangt wird, kommt meist von außen. Es schwingt immer ein Hauch von Vorwurf mit in der Forderung, „professioneller“ zu werden – im Schatten dieses Begriffs lauert das Gegenteil: „unprofessionell“ könnten wir sein, und das wäre nun wirklich ein Grund, sich ernsthaft Sorgen machen zu müssen.

Professionalisierungsanforderungen von außen sind auffallend oft im Bereich dessen zu finden, was Gendlin das WAS nennen würde: mehr oder andere Prüfungskriterien oder Anforderungen an Studierende und AusbilderInnen – neue Richtlinien und Leitfäden – Interventionslisten – Manuale. ... Das ist ein bisschen verführerisch, weil es so aussehen könnte, als sei ein Zuwachs an WAS eine Garantie dafür, dass bessere TherapeutInnen ausgebildet werden.

Das WIE, also der experienzielle Anteil am professionellen Umgang mit neuem Wissen und überhaupt den Anforderungen unseres Berufs, kommt nicht vor, und das ist vielleicht auch gut so, weil es uns Spielraum lässt. Wie wäre es, wenn wir uns mit der gleichen Sorgfalt, Präzision und Nähe zum eigenen Erleben,

wie Gendlin es mit den WIE-Fragen in seinem Fernkurs getan hat, den „basics“ unseres Verfahrens zuwenden würden – z. B. der Kernkompetenz „Zuhören und Zurücksagen“, der meiner Meinung nach am meisten unterschätzten Fähigkeit?

Wir Ausbildenden wissen, wie die Studierenden anfangs meinen, das sei ja einfach – und es dann immer schwieriger finden und realisieren, dass sie eigentlich gar nicht wirklich zuhören, weil sie im Kopf bereits darüber nachdenken, was sie sagen sollen oder im Geiste Interventionslisten durchblättern oder mit ihren ersten Zurücksageversuchen scheitern und dann in Stress geraten. Da braucht es vor allem ausdauerndes Üben all der kleinen Teilbereiche in diesem Hin und Her in der Interaktion. Die Theoriebildungen dazu zu nehmen ist hilfreich, denn dann beginnen sie zu verstehen, dass Rogers und Gendlin einander ergänzende Intentionen haben beim Zuhören: Rogers, der zurücksagt, um zu überprüfen, ob sein Verständnis dessen, was der Klient gesagt hat, korrekt ist – und Gendlin, der mit seinem Zurücksagen jedes Mal auch noch anfragt, ob der Klient selber noch einmal überprüfen möchte, ob das, was er gesagt hat, dem entspricht, was er sagen wollte, der gesamten Komplexität der Situation, auf die er sich bezieht – oder ob es da noch mehr gibt, eine Ahnung an den Rändern des bereits Gewussten und Formulierten.

Das zu wissen verändert die Art und Weise unseres Hörens und unseres Sprechens. Zuhören und Zurücksagen sind anspruchsvolle Tätigkeiten, die Disziplin verlangen und wenig Ablenkung vertragen, die aber mit der Zeit diese spezielle Prozess-Sicherheit geben, dass sich die jeweils nächste Antwort, die jeweils nächste Bemerkung aus der vorhergehenden im Dialog ergibt, dass das alles „Mit-Bewegungen“ sind, wie es Günther Heisterkamp (2002) ausdrücken würde, Mit-Bewegungen in einem Prozess, die ihn dadurch vorantreiben.

Mit der Zeit erleben die Studierenden den Unterschied, den wirkliches Zuhören ausmacht, weil sich für die andere Person durch das Verstanden- und Gehörtwerden ein Raum eröffnet, in dem etwas Neues, Anderes entstehen kann, dem sich die Zuhörenden dann wieder widmen können.

Natürlich tut sich während dieses Lernprozesses das ganze Feld der Ängste und Unsicherheiten und Selbstzweifel auf. Auch die Auseinandersetzung mit eigenen Strukturgebundenheiten ist ein grosses Lernfeld – das als gemeinsames Forschungsprojekt zu sehen und voneinander zu lernen in der Ausbildung, hat sich sehr bewährt. Dabei wird auch noch einmal deutlich, wie unterschiedlich wir sind in dem, was uns in Not bringt, was uns weiterhilft, wovon wir ratlos stehen, was uns Freiraum eröffnet – eine gute Vorbereitung für die Studierenden auf die unterschiedlichen KlientInnen und PatientInnen in ihren Berufsfeldern.

In den Texten von Rogers geht es oft um Mut. Denn unweigerlich, sagt er, werden wir durch Zuhören verändert. Unsere Annahmen und Bewertungen geraten durcheinander, wir müssen etwas korrigieren oder auf etwas verzichten. Ich denke, auch die von Gendlin vertretene Überzeugung, dass wir nicht sofort alles wissen müssen, dass es keinen sofort fertigen Ausdruck für etwas geben muss, dass etwas *entsteht* und nicht schon *ist*, braucht Mut und eine neue Art von Sicherheit, die aus dem Prozess selber entsteht, der wir sind.

Ich vermute, dass das Wie, also die Anknüpfung des Erlebens an fachliche Inhalte, in den personenzentriert-experienziellen Ausbildungen sowieso schon immer eine große Rolle gespielt hat. Vielleicht können wir das einfach so weitermachen und diesen Fokus nicht verlieren, egal, was an berufspolitischen Zumutungen noch auf uns zukommen wird?

Ich google den Begriff „Professionalität“ noch einmal. Und finde zu meiner Verwunderung das Wort *Leidenschaft*. Sich etwas mit Leidenschaft widmen. Etwas mit Leidenschaft praktizieren. Auch das ist Professionalität.

Wenn wir die Papiere und Zeugnisse aus den 40er bis 60er Jahren lesen, finden wir das alles. Mut und Hingabe und Enthusiasmus und die unbedingte Bereitschaft, hinzuzulernen. Sich leidenschaftlich einzusetzen für ein Verlassen alter Strukturen und das Einüben und Ausprobieren von neuen. Eine Art von empirischer Forschung zu betreiben, die uns noch heute verblüfft. Wagnisse einzugehen, miteinander einer Vorwärtsbewegung zu folgen.

Ich erinnere mich plötzlich an ein Beispiel, in dem Professionalität und leidenschaftliches Suchen miteinander Hand in Hand gingen – und das im Feld der Berufspolitik! Wir hatten das große Glück, mit unserem damals noch jungen Institut ab 1993 einem Zusammenschluss aller in der Schweiz tätigen psychotherapeutischen Richtungen in der „Schweizer Charta für Psychotherapie“ anzugehören, in der eine schulenübergreifende Bildungs- und Wissenschaftsphilosophie gepflegt wurde. Wir waren das einzige personenzentrierte Institut in dieser Runde.

In langen Sitzungen über mehrere Jahre hinweg haben wir miteinander Kriterien entworfen, wie wir uns über die Wissenschaftlichkeit und professionelle Tragfähigkeit unserer verschiedenen Schulen verständigen und uns gegenseitigen Anerkennungsprozessen unterziehen konnten. Wir haben Überprüfungs- und Verständnisfragen entwickelt, seitenweise Texte geschrieben und alles voneinander gelesen. An den Treffen haben wir einander Fragen gestellt und Fragen beantwortet. Jedes Institut, das an der Reihe war, konnte damit rechnen, dass man seinen VertreterInnen *zuhörte* und dass Zeit genug war, der *kleinen inneren Bewegung* zu folgen, die Neuformulierungen ermöglichte.

Das Zusammensein war über weite Strecken von dem Respekt getragen, wie ihn Gendlin in seinem Fernkurs beschrieben hat. Auch wenn die Philosophie oder Praxis oder die Hintergrundannahmen eines Instituts weit entfernt von unserem eigenen Verständnis waren, wussten wir, dass wir so lange fragen konnten, bis wir mehr davon verstanden haben. Wir selber konnten dank kritischer Fragen auch eigene Annahmen noch einmal in Ruhe überprüfen. Nie war es uns zu viel in all den Jahren, immer haben wir uns auf diese langen Sitzungen gefreut. Schulenübergreifende Freundschaften sind entstanden, die bis heute anhalten.

Ich finde nach wie vor, dass das eine beispielhafte demokratische und professionelle Art und Weise war, zu Qualität zu gelangen. Und ich fand und finde es beachtlich unter Kolleginnen und Kollegen, die genauso gut KonkurrentInnen hätten sein können. Das ist eine nicht zu unterschätzende kulturelle Kompetenz.

Und so fällt mir zum Schluss noch etwas ein zum Thema Professionalität, das, so glaube ich, für das Überleben unserer Zunft notwendig ist. Ich spreche von **professioneller Kollegialität**. Nicht übereinander herfallen, niemanden ausgrenzen, sich nicht als Feinde betrachten, nicht das Trennende betonen. Sondern wissen wollen, neugierig sein, sich darauf verlassen können, dass man fragen darf und dass man einander zu Ende zuhört. Das wünsche ich mir für unsere professionelle Zukunft. Das würde zu uns passen. Dem würde ich mich mit Leidenschaft widmen wollen.

Literatur

- Barthes, R. (2005). *Das Rauschen der Sprache*. Berlin: Suhrkamp.
- Geiser, C. (2010). Moments of Movement: Carrying Forward Structure-Bound Processes in Work with Clients Suffering from Chronic Pain. *Person-Centered & Experiential Psychotherapies*, 9(2), 95–106. <https://doi.org/10.1080/14779757.2010.9688510>
- Geiser, C. & Moore, J. (2014). New Ways of Processing Experience. How to Work with Structure-Bound Processes. Christiane Geiser & Judy Moore. In: Greg Madison (Hrsg.), *Theory and Practice of Focusing-Oriented Psychotherapy. Beyond the Talking Cure*. Jessica Kingsley Publishers, p. 130–145.
- Gendlin, E. T. (1950). *Wilhelm Dilthey and the problem of comprehending human significance in the science of man*. Unveröffentlichtes Manuskript (MA Thesis Department of Philosophy.) Chicago: University of Chicago.
- Gendlin, E. T. & F. Zimring (1955). The qualities or dimensions of experiencing and their change. *Counseling Center Discussion Paper*, 1(3). Chicago: University of Chicago Library.
- Gendlin, E. T. (1957). A process concept of relationship. *Counseling Center Discussion Papers*, 3(2). Chicago: University of Chicago Library. https://www.focusing.org/gendlin/docs/gol_2103.html
- Gendlin, E. T. (1958). The Minimum Conditions of Experiential Learning as offered by a Correspondence Course in Counseling. *Counseling Center Discussion Papers Volume 4/21*. Chicago: University of Chicago Library.
- Gendlin, E. T. (1964). A theory of personality change. S. 100–148 in P. Worchel & D. Byrne (eds). *Personality Change*. New York: John Wiley & Sons. http://previous.focusing.org/gendlin/docs/gol_2145.html
- Gendlin, E. T. (1978). *Focusing*. New York: Bantam Books (Dt.: Gendlin, E. T. *Focusing. Selbsthilfe bei der Lösung persönlicher Probleme*. Verlag Otto Müller, Salzburg 1981, später rororo 1998).
- Gendlin, E. T. (1984). The politics of giving therapy away: Listening and focusing. In D. Larson (Ed.), *Teaching psychological skills: Models for giving psychology away*, pp. 287–305. Monterey: Brooks/Cole. http://www.focusing.org/gendlin/docs/gol_2056.html
- Gendlin, E. T. (1986). *Let your body interpret your dreams*. Chicago: Chicago University Press (dt. Gendlin, E.T. *Dein Körper – Dein Traumdeuter*. Stuttgart: Klett-Cotta 2004).
- Gendlin, E. T. (1986). The Politics of Rogers – Focusing and The Future of Listening. Video. <https://www.youtube.com/watch?v=xwjx2zaQhMM>
- Gendlin, E. T. (1996). *Focusing-Oriented Psychotherapy. A Manual of the Experiential Method*. New York London: The Guilford Press (Dt.: Gendlin, E. T. (1998). *Focusing-orientierte Psychotherapie. Ein Handbuch der erlebensbezogenen Methode*. München: Pfeiffer).
- Gendlin, E. T. (2002). Foreword. In C. R. Rogers & D.E. Russell. Carl Rogers: The quiet revolutionary. An oral history. S. XI–XXI. Roseville, CA: Penmarin Books. http://www.focusing.org/gendlin/docs/gol_2155.html
- Gendlin, E. T. (2016). *Ein Prozess-Modell*. Freiburg: Karl Alber, 2. Auflage (englisches Original: Gendlin, E. T. *A process model*. Northwestern University Press 1997).
- Gendlin, E. T. & Wiltschko, J. (1999). *Focusing in der Praxis*. Stuttgart: Pfeiffer bei Klett Cotta.
- Heisterkamp, G. (2002). Selbstbewegung und Mit-Bewegung. *Selbstpsychologie Heft 10*, S. 440–461.
- Moore, J. (2022a). Introduction: What is Focusing and where did it come from?, pp. 49–71 in Kypriotakis, N. & Moore, J. (eds.), *Senses of Focusing* (Vol. I). Athens: Eurasia Publications.
- Moore, J. (2022b). Introduction: Eugene Gendlin's contribution to Client-Centred Therapy. S. 489–510 in Kypriotakis, N. & Moore, J. (eds.), *Senses of Focusing* (Vol. I). Athens: Eurasia Publications, pp. 489–510.
- Purton, C. (2022). *Self-Therapy. A Focusing Guide*. Athens: Eurasia Publications.
- Purton, C. (2023). Lasting Effects. How can person-centred therapy equip clients to cope when trouble comes back? *Therapy Today*, April 2023, 34–37.
- Rogers, C. R. (1951). *Client-Centered Therapy*. Constable & Company Ltd.
- Rogers, C. R. (1961). On becoming a person. A therapist's view of psychotherapy. Boston: Houghton Mifflin (dt. *Entwicklung der Persönlichkeit. Psychotherapie aus der Sicht eines Therapeuten*. Stuttgart: Klett-Cotta 1973).
- Schneider, U.-J. (2020). *Der Finger im Buch. Die unterbrochene Lektüre im Bild*. Bern: Piet Meyer Verlag.
- Stein, L. (1962). Building a Correspondence Curriculum for Adults. *Adult Education* 13/1, 49–58. <https://doi.org/10.1177/074171366201300107>