

# PERSON

Internationale Zeitschrift für Personzentrierte und Experienzielle Psychotherapie und Beratung

2 | 2005

9. Jahrgang

Heftpreis:

€ 9,50 / sFr 14,75

Jahresabo (2 Ausgaben):

€ 16,00 / sFr 24,85

ÄGG  
APG-Forum  
DPGG  
GwG  
IPS der APG  
ÖGwG  
SGGT  
VRP

## Thema:

### Selbstorganisation (Salzburg-Kongress 2004)

Herausgegeben von Franz Berger, Robert Hutterer und Christian Korunka

#### FACHBEITRÄGE

- Gerald Hüther:* **Selbstorganisierte Strukturierung und nutzungsbedingte Modifikation neuronaler Verschaltungsmuster – Implikationen für die Psychotherapie** 92
- Andrea Hammer:* **Innere Bilder und Affekt Abstimmung** 99
- Thomas Oberlechner:* **Metaphern in der Psychotherapie** 107
- Walter Kabelka:* **Das Inhumane in Modellen der Selbstorganisation. Über die Dummheit in der Autopoiese und die Brutalität in der Aktualisierungstendenz** 113
- Dennis Danner:* **Wenn das klientenzentrierte Beziehungsangebot am Ende ist: Die Helfer-Klient-Kollusion als Ressource** 123
- Christine Wakolbinger:* **Mutterschaft und Personzentrierte Psychotherapie** 131
- Elfriede M. Ederer:* **Der Einsatz von Neuen Informations- und Kommunikationstechnologien (NIKT) als Unterstützung des Literaturstudiums und der Kommunikationsmöglichkeiten im Rahmen eines Seminars zur Personzentrierten Gesprächsführung an der Universität: Ein Praxisbericht über ein medienbasiertes Lernarrangement** 142
- Franz Kraßnitzer:* **Carl und Bob. Der Personzentrierte Ansatz im Wechselspiel mit bzw. als Teil der amerikanischen Populärkultur** 157
- REZENSIONEN** 177

# PERSON. Internationale Zeitschrift für Personzentrierte und Experienzelle Psychotherapie und Beratung

Die Herausgeber sind dem von Carl Rogers und seinen Mitarbeitern begründeten Personzentrierten Ansatz verpflichtet. Dieser Ansatz wurde im deutschen Sprachraum im Rahmen der Psychotherapie unter den Bezeichnungen „Gesprächspsychotherapie“, „Klientenzentrierte Psychotherapie“ und „Personzentrierte Psychotherapie“ bekannt. Seit Beginn hat der Ansatz unterschiedliche Differenzierungen und Weiterentwicklungen erfahren.

Die Begriffe „personzentriert“ und „experienzell“ und die mit ihnen verbundenen Konzepte und Prozesse beruhen auf einer umfassenden und reichhaltigen Geschichte und sind ständig in Entwicklung begriffen. Die Bezeichnung „personzentriert und experienzell“ wurde gewählt, um fortgesetzten Dialog und beständige Entwicklung zu fördern; es ist nicht beabsichtigt, ein bestimmtes Verständnis dieser Ansätze und ihrer Beziehung zueinander zu bevorzugen.

Die Zeitschrift dient als Forum der Diskussion dieser Entwicklungen und ihrer Umsetzung innerhalb und außerhalb der Psychotherapie in den Bereichen der Human- und Sozialwissenschaften, der Ausbildung, Kultur und Wirtschaft. Dies gilt sowohl für die wissenschaftliche Forschung und Theoriebildung als auch für Lehre und Praxis. Die Zeitschrift bietet außerdem einen Rahmen für Auseinandersetzung und Zusammenarbeit mit anderen kulturellen, wissenschaftlichen, philosophischen und künstlerischen Strömungen.

## Herausgeber

### ÄGG – Ärztliche Gesellschaft für Gesprächspsychotherapie

c/o Dr. L. Teusch, Ev. Krankenhaus, D-44577 Castrop-Rauxel, Grutholzallee 21  
Tel.: +49 2305 102 28 58; Fax: +49 2305 102 28 60  
E-Mail: l.teusch@evk-castrop-rauxel.de

### DPGG – Deutsche Psychologische Gesellschaft für Gesprächspsychotherapie e.V.

c/o Prof. Dr. Jochen Eckert, Psychologisches Institut III der Universität Hamburg, D-20146 Hamburg, Van-Melle-Park 5  
Tel.: +49 40 428 38 53 62; Fax: +49 40 428 38 6170  
E-Mail: jeckert@uni-hamburg.de

**Forum – Forum Personzentrierte Praxis, Ausbildung und Forschung der APG**  
(Arbeitsgemeinschaft Personzentrierte Gesprächsführung, Psychotherapie und Supervision. Vereinigung für Beratung, Therapie und Gruppenarbeit)  
A-1060 Wien, Otto-Bauer-Gasse 5/14  
Tel./Fax: +43 1 966 79 44; E-Mail: apg-forum@chello.at

### GWG – Gesellschaft für wissenschaftliche Gesprächspsychotherapie e.V.

c/o Karl-Otto Hentze, D-50825 Köln, Melatengürtel 125a  
Tel.: +49 221 92 59 08-0; Fax: +49 221 25 12 76; E-Mail: hentze@gwg-ev.org

### IPS – Institut für Personzentrierte Studien der APG

A-1030 Wien, Dißlergasse 5/4  
Tel.: +43 1 713 77 96; Fax: +43 1 718 78 32; E-Mail: office@ips-online.at

### ÖGWG – Österreichische Gesellschaft für wissenschaftliche klientenzentrierte Psychotherapie und personorientierte Gesprächsführung

A-4020 Linz, Altstadt 17  
Tel./Fax: +43 70 78 46 30  
E-Mail: oegwg@psychotherapie.at

### SGGT – Schweizerische Gesellschaft für Personzentrierte Psychotherapie und Beratung

CH-8005 Zürich, Josefstr. 79  
Tel.: +41 44 271 71 70; Fax: +41 44 272 72 71; E-Mail: sggtspcp@smile.ch

### VRP – Vereinigung Rogerianische Psychotherapie

A-1091 Wien, Postfach 33  
Tel.: +43 664 4173170, E-Mail: office@vrp.at

## Verleger und Druck

Facultas – Universitätsverlag, A-1090 Wien, Berggasse 5  
Tel.: +43 1 310 53 56; Fax: +43 1 319 70 50; E-Mail: verlage@facultas.at

## Satz und Layout

Gerhard Krill, A-1070 Wien, Kaiserstraße 14/7; E-Mail: grafik@krill.at

## Redaktion

Clara Arbter-Rosenmayr, Michael Behr, Franz Berger, Ulrike Diethardt, Jobst Finke, Diether Höger, Mark Galliker, Wolfgang W. Keil, Christian Korunka, Judith Reimitz-Filipic, Jochen Sauer, Peter F. Schmid, Hermann Spielhofer, Tobias Steiger, Gerhard Stumm

## Fachbeirat von PERSON (Stand 1. 4. 06)

Béatrice Amstutz, Anna Auckenthaler, Niklas Baer-Stählin, Christiane Bahr, Elfriede Bartosch, Robert Bauer, Ludwig Becker, Michael Behr, Edwin Benko, Eva-Maria Biermann-Ratjen, Johannes Binder, Ute Binder, Ilona Bodnar, Claudia Boeck-Singelmann, Rosina Brossi, Rainer Bürki, Olaf de Haas, Miriam de Vries, Martina Dienstl, Gottfried Dohr, Ulrike Dollack, Harald Doppelhofer, Sybille Ebert-Wittich, Jochen Eckert, Karin Eisner-Aschauer, Ulrich Esser, Reinhold Fartacek, Margarete Fehlinger, Christian Fehringer, Andrea Felnetmeti, Irmgard Fennes, Peter Figge, Peter Frenzel, Renata Fuchs, Sylvia Gaul, Christine Geiser-Juchli, Susanne Gerckens, Walter Graf, Simone Grawe, Charlotte Gröflin-Buitink, Hiltrud Gruber, Regula Haefeli, Karin Hegar-Stark, Klaus Heinerth, Ernst Hemmert, Hans Henning, Ruth Hobi, Viktor Hobi, Beate Hofmeister, Anita Hufnagl, Catherine Iseli Bolle, Dora Iseli Schudel, Elisabeth Jandl-Jäger, Dietlinde Kanolzer, Sylvia Keil, Sonja Kinigadner, Lore Korbei, Ruth Koza, Franz Kraßnitzer, Jürgen Kriz, Dorothea Kunze, Barbara Kurzmann, Elke Lambers, Margarethe Letzel, Germain Lietaer, Hans-Jürgen Luderer, Brigitte Macke-Bruck, Ueli Mäder, Jörg Merz, Christian Metz, Beatrix Mitterhuber, Dietrich Moshagen, Doris Müller, Annette Murafi, Khalid Murafi, Gerd Naderer, Sibylle Neidhart, Nora Nemeskeri, David Oberreiter, Alfred Papst, Brigitte Pelinka, Josef Pennauer, Henriette Petersen, Marlis Pörtner, Barbara Reisel, Klaus Renn, Brigitte Rittmannsberger, Eckart Ruschmann, Bruno Rutishauser, Klaus Sander, Eva-Maria Schindler, Sabine Schlippe-Weinberger, Stefan Schmidtchen, Christoph Schmitz, Wolfgang Schulz, Reinhold Schwab, Helmut Schwanzar, Klaus-Peter Seidler, Karl F. Sommer, Gert-Walter Speierer, Dora Stepanek, Norbert Stözl, Ursula Straumann, Hans Swildens, Beatrix Teichmann-Wirth, Beatrix Terjung, Ludwig Teusch, Brian Thorne, Ottilia Trimmel, Richard van Balen, Martin van Kalmthout, Angelika Vogel-Hilburg, Helga Vogl, Madeleine Walder-Binder, Kurt Wiesendanger, Agnes Wild-Missong, Johannes Wiltschko, Marietta Winkler, Andreas Wittrahm, Hans Wolschlagler, Heidrun Ziegler, Elisabeth Zinschitz

## Herausgeber dieses Hefts:

Franz Berger, Robert Hutterer und Christian Korunka

Die PERSON im Internet: [www.personzentriert.at](http://www.personzentriert.at)

# PERSON

9. Jg. 2005, Heft 2

## Thema: Selbstorganisation (Salzburg-Kongress 2004)

Herausgegeben von Franz Berger, Robert Hutterer und Christian Korunka

# Inhalt

Editorial ..... 91

## Fachbeiträge

*Gerald Hüther*

Selbstorganisierte Strukturierung und nutzungsbedingte Modifikation neuronaler Verschaltungsmuster –  
Implikationen für die Psychotherapie ..... 92

*Andrea Hammer*

Innere Bilder und Affektabstimmung ..... 99

*Thomas Oberlechner*

Metaphern in der Psychotherapie ..... 107

*Walter Kabelka*

Das Inhumane in Modellen der Selbstorganisation. Über die Dummheit in der Autopoiese und die Brutalität  
in der Aktualisierungstendenz ..... 113

*Dennis Danner*

Wenn das klientenzentrierte Beziehungsangebot am Ende ist: Die Helfer-Klient-Kollusion als Ressource ..... 123

*Christine Wakolbinger*

Mutterschaft und Personzentrierte Psychotherapie ..... 131

*Elfriede M. Ederer*

Der Einsatz von Neuen Informations- und Kommunikationstechnologien (NIKT) als Unterstützung des  
Literaturstudiums und der Kommunikationsmöglichkeiten im Rahmen eines Seminars zur Personzentrierten  
Gesprächsführung an der Universität: Ein Praxisbericht über ein medienbasiertes Lernarrangement ..... 142

*Franz Kraßnitzer*

Carl und Bob. Der Personzentrierte Ansatz im Wechselspiel mit bzw. als Teil der amerikanischen Populärkultur ..... 157

**Rezensionen**

*Gerhard Stumm*

Jobst Finke: Gesprächspsychotherapie. Grundlagen und spezifische Anwendungen.  
3. neubearbeitete und erweiterte Auflage ..... 164

*Christian Fehringer*

Arist von Schlippe/Willy Christian Kriz (Hrsg.): Personzentrierung und Systemtheorie.  
Perspektiven für psychotherapeutisches Handeln ..... 166

*Hermann Spielhofer*

Arist von Schlippe/Willy Christian Kriz (Hrsg.): Personzentrierung und Systemtheorie.  
Perspektiven für psychotherapeutisches Handeln ..... 167

*Ilse Freyenschlag und Christine Wakolbinger*

Sonja Bieg und Michael Behr: „Mich und Dich verstehen“ – Ein Trainingsprogramm zur emotionalen  
Sensitivität bei Schulklassen und Kindergruppen im Grundschul- und Orientierungsstufenalter ..... 172

*Diether Höger*

Gerhard Stumm, Alfred Pritz, Paul Gumhalter, Nora Nemeskeri und Martin Voracek (Hrsg.):  
Personenlexikon der Psychotherapie ..... 173

*Gerhard Stumm*

Lisbeth Sommerbeck: The Client-centred therapist in psychiatric contexts.  
A therapists' guide to the psychiatric landscape and its inhabitants ..... 174

# Editorial

Wie auf der Umschlagseite vermerkt zeichnet ab sofort auch die GWG für die Zeitschrift PERSON verantwortlich. Somit wird unsere Zeitschrift nun von allen deutschsprachigen Vereinigungen und Gesellschaften des PCA gemeinsam getragen: Das ist ein Meilenstein auf dem Weg einer weiteren Professionalisierung der Zeitschrift, die in den beiden letzten Jahren mit der Verabschiedung von Statut und Regeln für die Redaktion und mit einer konsequenten Begutachtungspraxis verstärkt wurde. Die Bündelung der Kräfte zur Theorieerweiterung, zur Forschungsunterstützung und zur Praxisreflexion des PCA wird allen beteiligten Vereinigungen in unserem Sprachraum zu gute kommen.

Wir freuen uns ganz besonders auch deswegen über diese Entwicklung, da nun alle deutschsprachigen klienten- bzw. personzentrierten Vereinigungen – zum ersten Mal – eine gemeinsame wissenschaftliche Zeitschrift herausgeben. Die PERSON hat sich damit endgültig als eine der beiden „großen“ Fachzeitschriften (neben der internationalen Zeitschrift) etabliert.

Das vorliegende Heft ist ein gelungener Rahmen für die erneute Erweiterung der Herausgeberschaft, da eine Reihe von Beiträgen versammelt sind, die im Rahmen des gemeinsamen Kongresses der deutschsprachigen Vereinigungen in Salzburg im Herbst 2004 als Vorträge unter dem Rahmenthema ‚Selbstorganisation‘ gehalten wurden. Während im letzten Heft Beiträge vorgestellt wurden, die an das Thema „Personzentriert und störungsspezifisch“ gebunden waren, sind die Beiträge in diesem Heft thematisch heterogener.

Der Hauptvortrag des Salzburger Kongresses von Gerald Hüther informiert uns mit einem für Psychotherapeuten vielleicht ungewöhnlichen Thema: die Modifikation neuronaler Verschaltungsmuster. Denn für den Einzelnen besteht die Notwendigkeit, „die neuronalen Verschaltungen in seinem Gehirn [zu] reorganisieren, die sein Denken, Fühlen und Handeln bestimmen“. Die Hirnforschung hat eine entscheidende Wende genommen. Das Gehirn des Menschen wird nicht mehr als ein Stück Materie mit einem fixen Potential an Funktionen und Entwicklungsmöglichkeiten gesehen, sondern als dynamisches „Organ“, das Lebenserfahrungen einer Person in der eigenen Struktur verankert, denn die Qualität intrapsychischer Verarbeitung und psychosozialer Erfahrungen bestimmen die neuronalen Verschaltungsmuster.

Die präsymbolische Erfahrungsverarbeitung ist eine mögliche Brücke zwischen Bewusstseinsaktivitäten und neuronalen Prozessen. Andrea Hammer greift dieses Thema auf und untersucht die These, inwiefern durch Aktualisierung der in Bildern gespeicherten präsymbolischen Erfahrungen Blockierungen wieder zum Fließen gebracht werden. Durch den Austausch innerer Bilder, so die Autorin, kann eine sichere, stützende und „nachnährende“ Beziehung im Therapieprozess geschaffen und unterstützt werden.

Eine verwandte Ebene spricht Thomas Oberlechner an. Sein Artikel beschreibt metaphorrelevante Therapieaspekte, wie wir sie etwa in der Erfahrung des Selbst, von Beziehungen und von Veränderungen erleben, speziell beim Beziehungsaufbau und bei der Symbolisierung von Emotionen. Dabei spielen Metaphern in der Therapie eine wichtige Rolle.

Walter Kabelka diskutiert kritisch systemtheoretische Aspekte im Zusammenhang mit Aktualisierungstendenz und Selbstorganisation, aus einer systemtheoretischen Perspektive und in der Beschreibung von Konfliktsituationen. Sein Artikel kann in seiner abstrakten Argumentation dem Theoretiker wertvolle Anregungen bieten zur Frage der Selbstorganisation und deren Verhältnis zu ethischen Positionen.

Dennis Danner greift ein Phänomen in Therapieprozessen auf, die wir seit Jürg Willi aus Situationen der Partnerbeziehung kennen: das unbewusste Zusammenspiel zweier Beziehungspartner. In Analogie dazu diskutiert er das Thema für die Therapeut-Klient-Beziehung und wendet diese positiv als Ressource, die gerade in der Erfahrung des Scheiterns liegt.

Christine Wakolbinger beschreibt in einem sehr persönlichen Artikel einen Lernprozess, der von der Erfahrung der Mutterschaft zu einer veränderten therapeutischen Kompetenz führt. Bei der Diskussion der Frage, inwiefern Psychotherapie und Mutterschaft in einer Beziehung gegenseitiger Befruchtung stehen kann, stellt sie auch Assoziationen zur Säuglingsforschung und Bindungsforschung her.

Elfriede Ederer stellt in ihrem Beitrag einen Aspekt zur Diskussion, der in der Didaktik der personzentrierten Beratung und Psychotherapie eine zunehmend wichtigere Rolle spielt: Kann E-Learning bei der Vermittlung des Personzentrierten Ansatzes einen qualitätssteigernden Beitrag leisten? Ihre Darstellung soll dazu anregen, didaktische Gestaltungselemente mit internetunterstütztem Lernen auch in die Psychotherapieausbildung zu übernehmen.

Franz Kraßnitzer setzt sich in einem erfrischenden Essay mit den amerikanisierten Facetten des personenzentrierten Ansatzes auseinander. Er präsentiert nicht nur eine Fülle von wissenschafts- und philosophiehistorischen Bezügen und prägnanten Assoziationen zur Geschichte der Populärkultur, sondern versorgt uns auch in einer unaufdringlichen Dosierung mit kulturkritischen Einsichten.

Die beiden Hefte der PERSON des Jahres 2006 (die noch im Laufe dieses Jahres erscheinen werden) sind Schwerpunktheft zu den Bereichen „Personzentrierter Ansatz in der Medizin“ und „Kinder, Jugendliche und Eltern“.

Abschließend möchten wir potentielle Autorinnen und Autoren zur Einsendung von Manuskripten einladen. In der näheren Zukunft sind folgende Hefte geplant: Das erste Heft des Jahres 2007 wird ein „offenes“ Heft ohne thematischen Schwerpunkt, die beiden darauf folgenden Hefte sind den Themen „Forschung“ und „Ausbildung“ gewidmet.

*Franz Berger, Robert Hutterer und Christian Korunka*

Gerald Hüther

# Selbstorganisierte Strukturierung und nutzungsbedingte Modifikation neuronaler Verschaltungsmuster – Implikationen für die Psychotherapie

**Zusammenfassung:** *Psychosoziale Konflikte sind die wichtigsten Auslöser emotionaler Reaktionen. Die damit einhergehende neuroendokrine Stressreaktion führt im Fall kontrollierbarer Probleme („Herausforderungen“) zur Stabilisierung und Bahnung der individuell zur Bewältigung eingesetzten Strategien und der dabei aktivierten neuronalen Verschaltungen. Individuell als unkontrollierbar empfundene Probleme („Bedrohungen“) bewirken wesentlich tiefgreifendere und länger anhaltende emotionale Aktivierungsprozesse, die zur Destabilisierung der bereits entstandenen, zur Problemlösung jedoch ungeeigneten assoziativen Verschaltungen führen. Die Bedeutung derartiger, stress-mediierter Stabilisierungs- bzw. Destabilisierungsprozesse für die adaptive, erfahrungs-abhängige Anpassung verhaltenssteuernder neuronaler Netzwerke wird in diesem Beitrag herausgearbeitet und die möglichen Entgleisungen dieses Anpassungsprozesses werden beschrieben.*

**Schlüsselwörter:** *Anpassung, Emotionen, Neuroplastizität, Selbstorganisation, Stress*

**Abstract:** *Self-organized structuring and use-related modification of neuronal wiring patterns — Implications for psychotherapy. Psychosocial conflict is the major cause of emotional arousal and the activation of the neuroendocrine stress response. The higher associative brain structures are not only the sites in which psychosocial demands are recognized and from which a less or more systemic, i.e. controllable or uncontrollable stress response is initiated. They are also the sites which are structurally modified in the course of this response. Controllable stress leads to the stabilization and facilitation if those neuronal pathways and synaptic connections which are activated in the coping process, uncontrollable stress favours the destabilization of established associative networks as a prerequisite for their subsequent reorganization. The stress response acts therefore as a trigger for the adaptive, experience-dependent adjustment of neuronal connectivity to the actual, i.e. individually perceived, demands of the external, psychosocial world.*

**Keywords:** *adaptation, dependent plasticity, emotion, experience, self-organization, stress*

## Die prinzipielle Anpassungsfähigkeit lebender Systeme

Die Offenheit aller lebenden Systeme macht ihre innere Ordnung störanfällig für Änderungen ihrer Außenwelt. Solche Veränderungen führen jedoch normalerweise nicht zu chaotischen Störungen ihrer bisher entwickelten inneren Struktur und Organisation. Jedes lebende System verfügt über eine Reihe von Mechanismen, die dazu beitragen, Veränderungen der Außenwelt abzapfen, abzuschwächen oder auszuweichen und die in Abhängigkeit von der Häufigkeit ihrer Nutzung immer besser ausgebaut und fortentwickelt werden. Anschauliche Beispiele derartiger adaptiver Modifikationen phänotypischer Merkmale finden sich auf der Ebene körperlicher Merkmale (Änderungen der Schwanzlänge bei Mäusen bei veränderter

Außentemperatur, verstärkte Keratinisierung der Haut bei erhöhter Beanspruchung etc.) wie auch auf der Ebene psychischer Reaktionen (Verdrängung, Abschirmung, selektive Aufmerksamkeit etc.). Zu derartigen adaptiven Modifikationen kommt es immer dann, wenn die Störung der Außenwelt und damit das Ausmaß der im System erzeugten Unordnung nicht zur Destabilisierung des Systems führt und geeignete Reaktionen zur Beseitigung der Störung angelegt sind und aktiviert werden können, wenn es sich also für das betreffende System um eine kontrollierbare Belastung handelt. Die zwangsläufige Konsequenz wiederholter, kontrollierbarer Belastungen ist die Bahnung, der Ausbau, die schrittweise Verbesserung der Effizienz der zur Beseitigung der Störung (des Stressors) benutzten Mechanismen. Sie führt im Falle wiederholter gleichartiger kontrollierbarer Belastungen zur Herausbildung ganz bestimmter

Spezialisierungen und endet damit, dass die betreffende Störung schließlich durch eine zur Routine gewordene Reaktion abgefangen und unwirksam gemacht werden kann.

Der Ausbau von Mechanismen, die besonders geeignet sind, eine ganz bestimmte Art von Störungen der inneren Ordnung eines lebenden Systems aus der Außenwelt zu unterdrücken, hat zur Folge, daß das betreffende System gegenüber andersartigen, bisher selten aufgetretenen Störungen anfälliger wird, anfälliger als ein System, das im Verlaufe seiner bisherigen Entwicklung einer Vielzahl verschiedenartiger kontrollierbarer Belastungen ausgesetzt war. Die zunehmende Spezialisierung eines Systems auf die Beseitigung ganz bestimmter Störungen schränkt zwangsläufig seine Fähigkeit ein, adäquat auf andere, bisher seltener aufgetretene Veränderungen seiner Außenwelt zu reagieren. Wenn sie eintreten, kommt es zu einer wesentlich tiefgreifenderen Störung der inneren Ordnung des Systems, die nun nur noch durch die Aktivierung unspezifischer „Notfall“-Reaktionen für eine gewisse Zeit aufrechterhalten werden kann. Kann keine geeignete Abwehrstrategie aktiviert werden, bleibt die Störung also unkontrollierbar, so kommt es zu einer zunehmenden Destabilisierung des Systems und der bisher von diesem System entwickelten Spezialisierungen. Diese Destabilisierung kann die notwendige Voraussetzung für eine Neuorganisation seiner inneren Ordnung schaffen, sie kann aber auch zum Untergang und Zerfall des Systems führen.

Offenbar handelt es sich hierbei um ein generelles Entwicklungsprinzip, das beschreibt, auf welche Weise die immer wieder auftretenden (und zumeist von einem lebenden System selbst erzeugten) Veränderungen der äußeren Bedingungen zu entsprechenden Veränderungen der inneren Struktur und Organisation lebender Systeme führen. Es gilt als Prinzip für jedes lebende System gleichgültig, ob es sich hierbei um eine Zelle, einen Organismus, eine Population oder eine Gesellschaft handelt. Jedes System produziert bei einer Störung seiner inneren Ordnung ein charakteristisches Muster von Signalen, das gewissermaßen eine physikalische, chemische oder sprachliche Kodierung von Art und Ausmaß der Störung darstellt. Diese zuerst von bestimmten Teilbereichen des Systems generierten, allgemeinverständlichen Signale breiten sich innerhalb des Systems aus und lösen in anderen Subsystemen ihrerseits charakteristische Veränderungen der inneren Ordnung aus. Art und Ausmaß dieser, nunmehr Signal-kodierten Veränderungen sind jedoch eindeutiger definiert und lösen spezifische Antworten aus, die im Falle kontrollierbarer Störungen zur Festigung, im Falle unkontrollierbarer Störungen zur Destabilisierung der in einzelnen Bereichen des Gesamtsystems bisher etablierten inneren Struktur und Organisation führen.

Auf der Ebene einzelner Zellen kommt es immer dann zu nachhaltigen adaptiven Veränderungen der bisherigen inneren Organisation, bestimmter zellulärer Funktionen und der diese Funktionen stützenden Strukturen, wenn die Zelle durch einen äußeren Reiz gewissermaßen im Innersten, also im Zellkern getroffen und bei der

dort stattfindenden Abschreibung von Gensequenzen gestört wird. „Induction of early immediate genes“ nennen die Molekularbiologen diesen Vorgang, der dazu führt, dass bei einer Belastung zunächst bestimmte „Notfallgene“ vermehrt kopiert und zum Aufbau von „Notfallproteinen“ (z. B. „heat shock protein“) benutzt werden. Diese Genprodukte wirken ihrerseits wieder als Regulatoren der Genexpression, und bewirken eine vermehrte Bildung bestimmter Struktur- und Enzymproteine, die zur Abwehr der eingetretenen Bedrohung geeignet sind, aber meist mit grundlegenden Veränderungen der bisherigen Struktur und Funktion der betreffenden Zelle einhergehen. Die Zelle hat sich dann an die aufgetretene (und weiter fortbestehende) Störung strukturell und funktionell angepasst.

Auf der Ebene des Gehirns sind es die sogenannten emotionalen Zentren, die hinreichend erschüttert, also aktiviert werden müssen, damit es zu adaptiven Veränderungen der das bisherige Denken, Fühlen und Handeln eines Menschen bestimmende neuronalen und synaptischen Verschaltungsmuster in den autogenetisch jüngeren, z. B. kortikalen Hirnbereichen kommen kann.

## Paradigmenwechsel in der Hirnforschung

Erst seit wenigen Jahren haben die Hirnforscher<sup>1</sup> damit begonnen, die Verschaltungen zwischen den für die Entstehung emotionaler Erregungen zuständigen neuronalen Netzwerken in den ontogenetisch und phylogenetisch älteren limbischen Hirnregionen und den für kognitive Verarbeitungsprozesse zuständigen neocortikalen Netzwerken genauer zu untersuchen. Dabei sind sie auf intensive reziproke Verschaltungen zwischen den limbischen Gebieten (cingulärer Cortex, Hypothalamus, Hippocampus und Amygdala) und einer Vielzahl anderer Hirnstrukturen (im Hirnstamm, im Striatum, im paralimbischen und neocortikalen Regionen) gestoßen (Carmichael & Price, 1995; Pandya & Yeterian, 1996). In Tierversuchen konnte gezeigt werden, dass diese komplexen Verschaltungen entscheidend an der Regulation motivationaler, affektiver und emotionaler Reaktion beteiligt sind (Rolls, 1990; Dias et al., 1996). Sie bilden offenbar auch beim Menschen das neurobiologische Substrat, das für die Integration äußerer und innerer Zustandsbilder verantwortlich ist und die gleichzeitige sensorische, kognitive und autonome Verarbeitung und Verankerung emotionaler Erfahrungen ermöglicht (Tucker et al., 1995; Damasio, 1996).

Auf der Grundlage dieser Erkenntnisse wird die Informationsverarbeitung im ZNS heute als ein gleichzeitig seriell und parallel ablaufender Prozess der Aktivierung bzw. Hemmung multifokaler, eng miteinander verschalteter neuronaler Netzwerke verstanden. Jedes dieser Netzwerke besitzt strukturell festgelegte Verschaltungsmuster mit anderen Netzwerken, die im Verlauf der

<sup>1</sup> Mit der Verwendung der Worte wie z. B. „Hirnforscher“, „Biologen“, etc. sind Personen beiderlei Geschlechts gemeint.

Individualentwicklung herausgebildet und zeitlebens durch die Art ihrer Nutzung umgeformt und überformt werden („experience-dependent plasticity“). Die Aktivität und die Effizienz der in verschiedenen Bereichen des ZNS operierenden, lokalen Netzwerke wird durch „überregionale“ Systeme mit weitreichenden und z.T. überlappenden Projektionen beeinflusst und aufeinander abgestimmt („harmonisiert“, vgl. Übersicht in Mesulam, 1990; Spoont, 1992). Diese Systeme unterscheiden sich – aufgrund der unterschiedlichen Reichweite ihrer Projektionen – durch das Ausmaß der von ihnen erzeugten „globalisierenden“ Wirkungen sowie – aufgrund der unterschiedlichen Wirkungen der von ihnen benutzten Signalstoffe (Azetylcholin, Catecholamine, Histidin, Peptide, Serotonin) – auch hinsichtlich der von ihnen jeweils ausgelösten Effekte. Manche dieser überregionalen, harmonisierenden Transmittersysteme sind tagsüber ständig aktiv und kaum durch äußere Faktoren beeinflussbar (z. B. serotonerges System, vgl. Übersichten in Jacobs & Fornal, 1991; Jacobs & Azmitia, 1992). Andere werden erst mit der Wahrnehmung neuartiger Reize aktiviert (noradrenerges System, vgl. Übersichten in Moore & Bloom, 1979; Cole & Robbins, 1992).

Neben ihrer Funktion als Modulatoren der in weit auseinander liegenden lokalen Netzwerken generierten neuronalen Aktivität haben diese großen, globalen Transmittersysteme eine weitere trophische, stabilisierende Funktion: Die in den distalen Projektionsgebieten ausgeschütteten Transmitter stimulieren die Produktion und Freisetzung von Wachstumsfaktoren durch benachbarte Astrocyten und nachgeschaltete Nervenzellen und tragen in jeweils charakteristischer Weise zur Stabilisierung bzw. Bahnung der in den und zwischen den lokalen Netzwerken angelegten synaptischen Verschaltungen bei. Die Ausreifung und Ausformung dieser globalisierenden Transmittersysteme ist in besonderem Maße während der frühkindlichen Entwicklung, aber wohl auch noch im erwachsenen Hirn durch verschiedene Faktoren beeinflussbar (psychosoziale Belastungen, Psychopharmaka, vgl. Hüther, 1998; Wegerer et al., 1999).

Diese Vorstellungen über die Bedeutung von Gefühlen und individuellen Bewertungen auf zentralnervöse Verarbeitungsprozesse sowie über die Rolle globalisierender Transmittersysteme für die integrative Regulation der in regionalen Netzwerken generierten neuronalen Aktivitäten markieren ein neues Denken, das sich innerhalb der neurobiologisch orientierten Psychiatrie auszubreiten beginnt. Wer die neurobiologische Forschung der letzten Jahre aufmerksam und kritisch verfolgt hat, wird festgestellt haben, dass sich in diesem Bereich eine Wandlung vollzieht, etwas, das von Karl Jaspers „Achsenzeit“ und von Thomas Kuhn „Paradigmenwechsel“ genannt worden ist. Alte, bisher für richtig gehaltene, bisweilen sogar als Dogma vertretene und von anderen Disziplinen übernommene und dort zu Theoriebildung benutzte Ansichten, beginnen allmählich aufzuweichen:

- Jahrzehntlang war man davon ausgegangen, dass die während der Hirnentwicklung ausgebildeten, neuronalen Verschaltungen und synaptischen Verbindungen unveränderlich seien. Heute weiß man, dass das Gehirn zeitlebens zur adaptiven Modifikation und Reorganisation seiner einmal angelegten Verschaltungen befähigt ist.
- Fast ebenso lange wurden die Gliazellen, insbesondere die Astrozyten als eine passive Kitt- und Hüllsubstanz für die Neurone betrachtet. Inzwischen hat sich herausgestellt, dass diese Astrozyten nicht nur weitaus zahlreicher sind als die Neurone, sondern dass sie in entscheidender Weise an der Regulation des Wirkungsraumes und des Wirkungsradius von Nervenzellen beteiligt sind, dass sie miteinander und mit den benachbarten Nervenzellen in engster Weise kommunizieren, dass plastische Umbauprozesse im ZNS wesentlich durch astrozytäre Wachstumsfaktoren und astrozytäre Veränderungen des „Mikroenvironments“ benachbarter Nervenzellen gesteuert werden.
- Noch bis vor wenigen Jahren war man der Ansicht, dass Nervenzellen für die synaptische Erregungsübertragung nur einen einzigen, ganz bestimmten Transmitter benutzen. Heute weiß man, dass in den präsynaptischen Vesikeln ein ganzer Cocktail unterschiedlichster Signalstoffe bereitgehalten und bei elektrischer Stimulation ausgeschüttet wird.
- Lange Zeit glaubte man, dass die von den Axonterminalen einer Nervenzelle bei elektrischer Stimulation freigesetzten Substanzen lediglich der synaptischen Signalübertragung dienen. Inzwischen ist auch diese Vorstellung längst überholt. Die einst ausschließlich als Neurotransmitter angesehenen und deshalb so bezeichneten Substanzen dienen eben nicht nur der chemischen Signalübertragung, sondern wirken in einem viel umfassenderen Sinn als Neuromodulatoren, als trophische Signalstoffe, als Gewebshormone, als Stabilisatoren und Organisatoren neuronaler Netzwerke sowie als Regulatoren der Genexpression sowie des Ionen- und Energiehaushaltes von Nerven-, Glia- und Endothelzellen im ZNS.
- Jahrzehntlang ging man davon aus, dass Nervenzellen für die Erregungsweiterleitung nur die typischen in den Lehrbüchern abgebildeten Synapsen verwenden. Heute wissen wir, dass bestimmte Nervenzellen, unter anderem auch die serotonergen Neurone der Raphe-Kerne, eine Unmenge freier Nervenendigungen, sog. Parapsynapsen besitzen, die ihren Botenstoff einfach so, wie ein Hormon in den extrazellulären Raum ausschütten, wo dieser mit unterschiedlichsten Rezeptoren benachbarter Nerven- und vor allem auch Gliazellen interagiert.
- Vor Jahren konnte sich noch kein Hirnforscher vorstellen, dass psychosoziale Einflüsse in der Lage wären, die Struktur des Gehirns in irgendeiner Weise zu verändern. Heute sind die meisten von ihnen davon überzeugt, dass die im Lauf des Lebens gemachten Erfahrungen strukturell im Gehirn verankert werden.
- War man bisher stillschweigend davon ausgegangen, dass der Mensch sein großes Gehirn zum Denken besitzt, so haben Forschungsergebnisse der letzten Jahre nicht nur deutlich gemacht, dass das Gehirn auch einen Körper hat, ihn braucht und von ihm abhängt, sondern dass der Bau und die Funktion des menschlichen

Gehirns in besonderer Weise für Aufgaben optimiert sind, die wir unter dem Begriff „soziale Interaktionsfähigkeit“ zusammenfassen. Unser Gehirn ist demnach weniger ein Denk- als vielmehr ein Sozialorgan.

- Fast ein ganzes Jahrhundert lang wurde heftig darüber gestritten, ob das Denken, Fühlen und Handeln des Menschen stärker von angeborenen Verhaltensprogrammen oder von den im Lauf des Lebens gemachten Erfahrungen bestimmt wird, ob psychosozialen und psychodynamischen Aspekten eine entscheidendere Bedeutung für die Herausbildung bestimmter Persönlichkeitsmerkmale wie auch für die Entstehung psychischer Störungen zukommt als den sogenannten biologischen Aspekten, ob für die Manifestation psychischer Auffälligkeiten eher genetische oder aber vor allem epigenetische Faktoren verantwortlich zu machen sind. Heute setzt sich auf Seiten der Verfechter der psychischen und psychosozialen Determiniertheit menschlichen Verhaltens allmählich die Einsicht durch, dass das Fühlen, Denken und Handeln des Menschen eine materielle, d. h. neurobiologische Grundlage hat. Andererseits müssen die Anhänger der biologischen Determiniertheit psychischer Erscheinungen inzwischen eingestehen, dass sowohl für die Stabilisierung der genetischen Anlagen innerhalb der Population wie auch für die Herausbildung bestimmter neuronaler bzw. synaptischer Verschaltungsmuster die intrapsychische Verarbeitung psychosozialer Erfahrungen zumindest beim Menschen von erheblicher Bedeutung ist.

Viele dieser neuen, in ihren Auswirkungen auf andere, anwendungsbezogene Bereiche der Neurowissenschaften kaum abschätzbaren Erkenntnisse der neuro- und psychobiologischen Grundlagenforschung des ausklingenden 20. Jahrhunderts sind mit der Flut wissenschaftlicher Publikationen an Psychiatern, Neuropharmakologen, Psychologen und Psychotherapeuten bis heute weitgehend unbemerkt vorübergerauscht. „Experience-dependent plasticity“, „long-term potentiation“, „trophic factors“, „parasympaptic“ oder „volume transmission“, oder gar so etwas wie „the social construction of the human brain“ sind im Sprachgebrauch der potentiellen Nutzer dieser Erkenntnisse noch immer Fremdworte geblieben.

Besonders deutlich lässt sich dieser, in der neurologisch-psychiatrischen Grundlagenforschung seit einigen Jahren stattfindende Paradigmenwechsel am Beispiel der Auswirkungen psychischer Belastungen auf das Gehirn illustrieren.

## **Nutzungsabhängige Plastizität und die neurobiologische Verankerung psychosozialer Erfahrungen.**

Bahnbrechend für das Verständnis nutzungsabhängiger Umbauprozesse im ZNS waren die Untersuchungen der Arbeitsgruppe von Merzenich zur Reorganisation somatosensorischer kortikaler Areale nach, z. B., Extremitätenamputationen (Merzenich et al., 1983). Mit

dem erweiterten Einsatz funktioneller bildgebender Verfahren ist in den letzten Jahren deutlich geworden, dass die mit spezifischen Nutzungsmustern einhergehende häufige Aktivierung bestimmter neuronaler Verschaltungen und regionaler Netzwerke zu entsprechenden neuroplastischen Anpassungen führen, die sich als veränderte Aktivierungsmuster in spezifischen Hirnarealen nachweisen lassen. Diese Veränderungen sind um so deutlicher ausgeprägt, je früher ein bestimmtes Nutzungsmuster während der Kindheit etabliert worden ist und über je längere Zeiträume es regelmäßig aktiviert wurde (Hüther, 1998). Die dafür verantwortlichen Bahnungsprozesse beruhen auf einer Verbesserung der Effizienz der synaptischen Signalübertragungen in besonders früh und besonders häufig aktivierten synaptischen Verschaltungen innerhalb bestimmter neuronaler Netzwerke. Diese nutzungsabhängige synaptische Plastizität findet – je nach Häufigkeit und Intensität der Aktivierung – auf drei Ebenen und in drei Phasen statt: Zunächst kommt es lediglich zu biochemischen Veränderungen der synaptischen Effizienz durch Änderungen spezifischer Rezeptoreigenschaften oder der Expression einzelner Rezeptoren, Enzyme und anderer, an der Bereitstellung, der Ausschüttung oder der Wiederaufnahme bestimmter Neurotransmitter beteiligter oder in die postsynaptische Signaltransduktion involvierter Proteine. In einem zweiten Schritt erfolgt eine strukturelle Anpassung auf der Ebene einzelner Synapsen, die dann durch entsprechende adaptive Modifikationen komplexer neuronaler Verschaltungsmuster weiter stabilisiert werden.

Einmal entstandene und stabilisierte Verschaltungsmuster und die daraus resultierenden, mit funktionellen bildgebenden Verfahren nachweisbaren, charakteristischen regionalen Aktivierungsmuster bleiben so lange erhalten, wie sich an den bisherigen Nutzungsbedingungen nichts Grundlegendes ändert. Das gilt auch oder ganz besonders für all jene hochkomplexen Verschaltungsmuster, die das Denken, Fühlen und Handeln eines Menschen bestimmen. „Ohne Not verändert sich nichts, am wenigsten die menschliche Persönlichkeit. Sie ist ungeheuer konservativ, um nicht zu sagen inert. Nur scharfe Not vermag sie aufzujagen. So gehorcht auch die Entwicklung der Persönlichkeit keinem Wunsch, keinem Befehl und keiner Einsicht, sondern nur der Not; sie bedarf des motivierenden Zwanges innerer und äußerer Schicksale“ (Jung, 1932).

Der wohl mit Abstand wichtigste Trigger für die adaptive Modifikation und Reorganisation einmal entstandener neuronaler und synaptischer, das Denken, Fühlen und Handeln eines Menschen bestimmender Verschaltungsmuster ist die mit der Aktivierung emotionaler Zentren einhergehende neuroendokrine Stressreaktion (Hüther, 1996). Immer dann, wenn eine Person mit einer Aufgabe konfrontiert wird, die sich nicht „routinemäßig“ durch Abruf bereits bewährter und etablierter Verschaltungs- und Reaktionsmuster lösen lässt, kommt es zur Aktivierung subkortikaler, limbischer Hirnregionen (Amygdala), die auf katecholaminerge Kerngebiete im Mittelhirn und im Hirnstamm (Locus coeruleus) sowie auf peptiderge Kerngebiete im Hypothalamus (Nucleus paraventricularis) übergreift

(Dolan, 2000; LeDoux, 2000). Die im Verlauf dieser sich ausbreitenden unspezifischen Aktivierung vermehrt ausgeschütteten Signalstoffe (z. B. Noradrenalin, Dopamin, Corticotropin-Releasing-Hormon, Vasopressin, Beta-Endorphin, Kortisol) haben z. T. sehr nachhaltige und tiefgreifende Effekte auf die an der synaptischen Signalübertragung beteiligten Komponenten. Wenn die Störung des emotionalen Gleichgewichtes und die damit einhergehende Aktivierung stress-sensitiver Systeme durch eine geeignete Antwort (Bewältigungsstrategie) abgestellt werden kann, so kommt es unter dem Einfluss der im Zuge dieser Reaktion vermehrt ausgeschütteten Hormone, Transmitter und Modulatoren zur Bahnung der zur Wiederherstellung des emotionalen Gleichgewichtes erfolgreich eingesetzten neuronalen und synaptischen Verschaltungen (Hüther et al., 1999, 2000). Diese, mit der Aktivierung emotionaler Zentren einhergehenden Bahnungsprozesse sind weitaus tiefgreifender und nachhaltiger als die normalerweise stattfindenden nutzungsabhängigen Bahnungen. Sie werden rascher und effektiver strukturell verankert und sind später nur schwer durch neue Erfahrungen wieder auflösbar („emotionales Gedächtnis“). Die mit Abstand häufigste Ursache für Erschütterungen des emotionalen Gleichgewichtes beim Menschen sind psychosozialer Natur. Aus diesem Grund wird der Erfahrungsschatz eines Menschen im Wesentlichen durch die im Zusammenleben mit anderen Menschen gemachten (positiven wie negativen) Erfahrungen bestimmt.

## Fehlerhafte Anpassungsprozesse

Die Aneignung neuer Bewertungs- und Bewältigungsstrategien und grundlegende Veränderungen im Denken, Fühlen und Handeln werden durch die vorangehende Destabilisierung und Auslöschung unbrauchbar gewordener Muster erst ermöglicht. Es ist in diesem Zusammenhang bezeichnend, dass vor allem Umbruchphasen wie die Pubertät, die zu psychosozialen Neuorientierungen zwingen, besonders häufig mit langanhaltenden, unkontrollierbaren psychischen Belastungen einhergehen. Damit tragen beide Arten von Stressreaktionen, also die kontrollierbaren Herausforderungen wie auch die unkontrollierbaren Belastungen, in jeweils spezifischer Art und Weise, zur Strukturierung des Gehirns, d. h. zur Selbstorganisation neuronaler Verschaltungsmuster im Rahmen der jeweils vorgefundenen äußeren, psychosozialen Bedingungen bei: Herausforderungen stimulieren die Spezialisierung und verbessern die Effizienz bereits bestehender Verschaltungen. Sie sind damit wesentlich an der Weiterentwicklung und Ausprägung bestimmter Persönlichkeitsmerkmale beteiligt. Schwere, unkontrollierbare Belastungen ermöglichen durch die Destabilisierung einmal entwickelter, aber unbrauchbar gewordener Verschaltungen die Neuorientierung und Reorganisation von bisherigen Verhaltensmustern.

Die von unkontrollierbaren Belastungen getriggerten langanhaltenden neuroendokrinen Reaktionen können offenbar über die von

ihnen ausgelöste Destabilisierung neuronaler Verschaltungsmuster in limbischen und kortikalen Hirnregionen zu u. U. sehr grundsätzlichen Veränderungen des Denkens, Fühlens und Handelns einer Person führen. Das Ersetzen eines alten, unter dem Einfluss bisheriger Anforderungen stabilisierten assoziativen Verschaltungsmusters durch ein neues kann dazu führen, dass bisher unkontrollierbare psychosoziale Konflikte kontrollierbar werden. Ein derartiger Reorganisationsprozess ist jedoch immer mit dem Risiko der Entgleisung und des unkompensierbaren Verlustes bestimmter Fähigkeiten im Bereich des Denkens, Fühlens oder Handelns behaftet (Hüther et al., 1996).

Nicht immer kann diese Chance genutzt werden, und nicht zwangsläufig erweisen sich die dabei entstandenen Anpassungen langfristig als biologisch sinnvoll. Bisweilen sind die Belastungen ganz einfach viel zu stark und führen zu einer so tiefgreifenden Destabilisierung der inneren Organisation, dass kaum noch Möglichkeiten für eine nachfolgende Reorganisation verbleiben. Auf der Ebene von Ökosystemen sind solche (meist durch menschliches Eingreifen verursachten) Destabilisierungsprozesse besonders augenfällig. Ärzte beobachten sie vor allem bei solchen Menschen, die im Laufe ihres Lebens nur sehr selten das Gefühl erlebt haben, eine Herausforderung so zu meistern, dass sie mit dem Resultat zufrieden sind, sei es, weil die Ansprüche, die sie an sich selbst stellen, oder die Erwartungen, die andere an sie richten, viel zu groß, oder weil die Belastungen, die sie durchzustehen haben, einfach unbewältigbar sind. Sie sind nicht in der Lage, das für ihre Stabilität erforderliche Ausmaß an innerer Ordnung im Bereich ihres Denkens, Fühlens und Handelns zu entwickeln. Sie bleiben in dieser Hinsicht labil und wenig strukturiert und anfällig für Belastungen, die von anderen Menschen routiniert verarbeitet und daher kaum noch wahrgenommen werden. Die Gefahr der Entgleisung dieses stressmedierten Destabilisierungsprozesses durch die im Zuge unkontrollierbarer Belastungen ablaufenden neuroendokrinen Aktivierungsprozesse ist bei solchen Menschen besonders groß. Häufig kommt es zu Entgleisungen auf der Ebene somatischer Regelmechanismen. Bei denjenigen, die weniger somatisch reagieren, ist eine Entgleisung auf psychischer Ebene wahrscheinlicher und die Art ihrer Manifestation vielgestaltig. Sie reicht von Schlafstörungen über Depressionen, Angsterkrankungen und Essstörungen bis hin zu Suchterkrankungen.

Das andere, genau entgegengesetzte Extrem fehlerhafter Anpassungsprozesse lässt sich besonders bei solchen Personen beobachten, denen es bisher besonders gut gelungen ist, Störungen ihrer inneren Ordnung, die als Angst und Bedrohung erlebt werden, mit Hilfe ganz bestimmter Strategien immer wieder „erfolgreich“ zu bewältigen. Um den Einklang zwischen sich und der ihn umgebenden Welt herzustellen, kann ein Mensch versuchen, nicht mehr so viel an störenden Einflüssen aus dieser Welt wahrzunehmen. Dazu muss er sich stärker verschließen, sich abwenden und unsensibler gegenüber allem werden, was auf ihn einströmt und was er

zu bewältigen außerstande ist. Er wird so in sich gekehrt, der Welt zunehmend fremd und gerät in Gefahr, das zu verlieren, was er für sein Überleben ebenfalls braucht: Stimulation aus einer sich immer wieder verändernden Außenwelt, damit die Regelmechanismen zur Aufrechterhaltung seiner inneren Ordnung nicht verkümmern. Er kann auch versuchen, diese ihn störenden und ihn in ihrer Veränderlichkeit immer wieder bedrohenden Einflüsse aus seiner ihn umgebenden Welt unter Kontrolle zu bringen. Dazu muss er diese seine Welt – und das sind immer die anderen Menschen, die ihn durch ihre Aktivitäten, ihre Wünsche, Forderungen und Wirkungen bedrohen – zu beherrschen suchen. Er muss Macht ausüben, die Anderen zwingen oder sie mit subtileren Mitteln dazu zu bringen, sich so zu verhalten wie es ihm gefällt. Er wird so hart und rücksichtslos, unsensibel und gerät ebenfalls in Gefahr, in der von ihm nach seinen Maßstäben geschaffenen Welt das zu verlieren, was er für sein Überleben braucht: Stimulation aus einer sich immer auf Neue verändernden Außenwelt, damit die Regelmechanismen zur Aufrechterhaltung seiner inneren Ordnung nicht verkümmern.

Leider führen Stress-medierte zentralnervöse Anpassungsprozesse allzu oft zur Stabilisierung und Bahnung, und damit zur zunehmenden Verfestigung von Vorstellungen und Überzeugungen, die falsch sind. Wenn bestimmte Herausforderungen sehr häufig auftreten, werden die zu ihrer Bewältigung entwickelten und deshalb immer wieder eingeschlagenen Strategien für allgemeingültiger gehalten, als sie das in Wirklichkeit sind. Im Ergebnis dieser Bahnungsprozesse kann es zu einer Vielzahl "erfolgsgebahnter psychischer Erblindungsphänomene" kommen, die sich schließlich sogar als psychische Abhängigkeiten von eben diesen, immer wieder eingeschlagenen Strategien des Denkens, Fühlens und Handelns manifestieren. Es ist bemerkenswert, dass wir im deutschen (im Gegensatz zum englischen) Sprachgebrauch für all diese, bis zur Abhängigkeit gebahnten Bewältigungsstrategien den Ausdruck „Sucht“ verwenden (Machtsucht, Karrieresucht, Prunksucht, Gelungssucht, Vergnügungssucht etc.).

Bei all diesen Bahnungsprozessen handelt es sich um spezifische Anpassungsleistungen, die dem eingangs beschriebenen, allgemeinen Entwicklungsprinzip lebender Systeme folgen. Immer sind es spezifische Störungen der bisherigen Beziehungen und Beziehungsmuster einzelner Teilbereiche und Komponenten eines lebenden Systems, die eine adaptive Gegenregulation des Systems auslösen. Auch hierbei werden zunächst nur neue, zur Restabilisierung des Gesamtsystems geeignete Beziehungen und Beziehungsmuster einzelner Teilsysteme (neuronale und synaptische Verschaltungsmuster) aktiviert. Diese Beziehungen werden nachfolgend – in Abhängigkeit von der Häufigkeit ihrer Nutzung – gebahnt, gefestigt und schließlich auch strukturell verankert. Deshalb ergeht es auch einer ganzen Gesellschaft nicht viel anders als einem einzelnen Menschen, dem es im Lauf seines Lebens immer wieder gelungen ist, die unterschiedlichsten Probleme mit ein und derselben Verhaltensstrategie zu meistern: Auch sie verliert zunehmend

an Flexibilität und Kreativität, auch sie wird immer unsensibler für all das, was sie bei der Verfolgung ihrer bisherigen Erfolgsstrategie stört. Auch sie zerbricht schließlich an ihrer eigenen Starrheit, wenn sie sich als unfähig erweist, eingefahrene Bahnen zu verlassen und nach neuen, geeigneteren Lösungen zu suchen, um neuartige Anforderungen zu bewältigen. Der Einzelne muss die neuronalen Verschaltungen in seinem Gehirn reorganisieren, die sein Denken, Fühlen und Handeln bestimmen. Die Gesellschaft muss die inneren Strukturen reorganisieren, die das Denken, Fühlen und Handeln ihrer Mitglieder bestimmen.

Diese inneren Strukturen sind eigentlich nicht allzu schwer zu durchschauen:

Zuunterst und tief verankert liegen die während der Kindheit vorgefundenen und übernommenen Werte und Überzeugungen mit all den mehr oder weniger deutlichen Spuren im Denken und Fühlen, die Elternhaus und Schule zurückgelassen haben, mit den von Altersgenossen von Erwachsenen und den Medien übernommenen Vorstellungen davon, worauf es im Leben ankommt. Auf dieses Fundament werden alle weiteren Erfahrungen gepackt, die ein heranwachsender Mensch in der Auseinandersetzung mit der ihm übergebenen Welt machen kann, während der Ausbildung und im Berufsleben. Eingebaut wird all das, was brauchbar ist und sich bewährt, also das, was ihm hilft, Sicherheit und innere Stabilität zu finden.

Die geeignetste Strategie, der effektivste Weg zum Erreichen dieser inneren Stabilität und Sicherheit, so lautet die gegenwärtig wohl wichtigste und deshalb am lautesten propagierte Lebenserfahrung der meisten Menschen in unserem Land, ist die Schaffung psychischer und materieller Unabhängigkeit, also die Aneignung von Macht und Reichtum, oder – wenn das nicht geht – von entsprechenden Statussymbolen. Das, so scheint es, ist inzwischen der wichtigste Kitt geworden, der die wesentlichen Strukturen unserer Gesellschaft noch einigermaßen zusammenhält.

Nur wenigen gelingt es heutzutage noch, einen anderen, zweiten Weg für sich zu erschließen, der ebenfalls geeignet ist, mit der individuellen Angst umzugehen und ein Gefühl von Sicherheit zu schaffen: Die Aneignung von Wissen und Kompetenz. Diese Strategie verliert jedoch zwangsläufig an Wert in einer Gesellschaft, die das Wissen jedes Einzelnen in einer Informationsflut erstickt und individuelle Fähigkeiten und Fertigkeiten durch computergesteuerte Maschinen ersetzt, die immer mehr Menschen mit ihren Erfahrungen und ihren Kompetenzen arbeitslos herumsitzen lässt.

Schließlich gibt es noch einen dritten Weg, den ein Mensch einschlagen kann, um in seinem Leben Geborgenheit und Sicherheit zu finden. Bezeichnenderweise ist dieser Weg aufgrund der in unserer Gesellschaft vorherrschenden Strukturen fast schon in Vergessenheit geraten. Bewusst wird er nur noch von wenigen Menschen, und was noch fataler ist, nur noch von sehr wenigen Menschen in einflussreichen Positionen beschritten. Es ist der Weg der sozialen Bindung, der Verankerung des Einzelnen in der Gemeinschaft. Er kann

nur von denjenigen gefunden werden, die im Lauf ihres Lebens die Erfahrung gemacht haben, dass sie selbst nur ein Teil eines größeren Ganzen sind, und dass sie als solches nur Sicherheit finden können, indem sie dazu beitragen, den Zusammenhalt innerhalb dieser Gemeinschaft zu festigen. Nur wenn diese soziale Verankerung eines Menschen breit genug ist und wenn die betreffende Person über ein umfangreiches Wissen und vielseitige Kompetenz verfügt, kann sich das herausbilden, was eine Gesellschaft tatsächlich zusammenhält: Die Fähigkeit zur Wahrnehmung von sozialer Verantwortung.

### Literatur:

- Carmichael, S. T. & Price, J. L. (1995). Limbic connections of the orbital and medial prefrontal cortex in macaque monkeys. *Journal of Comparative Neurology*, 363, 615–641.
- Cole, B. J. & Robbins, T. W. (1992). Forebrain norepinephrine: Role in controlled information processing in the rat. *Neuropsychopharmacology*, 7, 129–141.
- Damasio, A. R. (1996). The somatic marker hypothesis and the possible functions of the prefrontal cortex. *Philosophical Transactions of the Royal Society London, Series B: Biological Sciences*, 351, 1413–1420.
- Dias, R., Robbins, T. W. & Roberts, A. C. (1996). Dissociation in prefrontal cortex of affective and attentional shifts. *Nature*, 380, 69–72.
- Dolan, R. J. (2000). Emotional processing in the human brain revealed through functional neuroimaging. In M. S. Gazzaniga (Hrsg.), *The New Cognitive Neurosciences* (pp. 1115–1131). Cambridge: MIT Press.
- Hüther, G. (1996). The Central Adaptation Syndrome: Psychosocial stress as a trigger for adaptive modifications of brain structure and brain function. *Progress in Neurobiology*, 48, 569–612.
- Hüther, G., Döring, S., Rüger, U., Rüther, E. & Schüssler, G. (1996). Psychische Belastungen und neuronale Plastizität. Ein erweitertes Modell des Stress-Reaktions-Prozesses als Grundlage für das Verständnis zentralnervöser Anpassungsprozesse. *Zeitschrift für Psychosomatische Medizin und Psychoanalyse*, 42 (2), 107–127.
- Hüther, G. (1997). *Biologie der Angst: Wie aus Streß Gefühle werden*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hüther, G. (1998). Stress and the adaptive self-organization of neuronal connectivity during early childhood. *International Journal of Developmental Neuroscience*, 16, 297–306.
- Hüther, G. (1999). *Die Evolution der Liebe*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hüther, G., Adler, L. & Rüther, E. (1999). Die neurobiologische Verankerung psychosozialer Erfahrungen. *Zeitschrift für Psychosomatische Medizin*, 45, 2–17.
- Hüther, G., Döring, S., Rüger, U., Rüther, E. & Schüssler, G. (2000). The stress-reaction process and the adaptive modification and reorganization of neuronal networks. *Psychiatry Research*, 87, 83–95.
- Jacobs, B. L. & Azmitia, E. (1992). Structure and function of the brain serotonin system. *Physiological Reviews*, 72, 165–229.
- Jacobs, B. L. & Fornal, C. A. (1991). Activity of brain serotonergic neurons in the behaving animal. *Pharmacological Reviews*, 43, 563–578.
- Jung, C. G. (1932). *Vom Werden der Persönlichkeit*. Vortrag.
- LeDoux, J. E. (2000). Emotion circuits in the brain. *Annual Reviews of Neuroscience*, 23, 155–184.
- Mesulam, M. M. (1990). Large-scale neurocognitive networks and distributed processing for attention, language and memory. *Annals of Neurology*, 28, 597–613.
- Merzenich, M. M., Kaas, J. H., Wall, J., Nelson, R. J., Sur, M. & Felleman, D. (1983). Topographic reorganization of somatosensory cortical areas 3b and 1 in adult monkeys following restricted deafferentiation. *Neuroscience*, 8, 33–55.
- Moore, R. Y. & Bloom, F. E. (1979). Central catecholaminergic neuron system: Anatomy and physiology of the norepinephrine and epinephrine systems. *Annual Reviews of Neuroscience*, 2, 113–168.
- Pandya, D. N. & Yeterian, E. H. (1996). Comparison of prefrontal architecture and connections. *Philos Trans R Soc Lond B Biol Sci*, 351, 1423–1432.
- Rolls, E. T. (1990). A theory of emotion, and its application to understanding the neural basis of emotion. *Cognition & Emotion*, 4, 161–190.
- Spoont, M. R. (1992). Modulatory role of serotonin in neural information processing: implications for human psychopathology. *Psychological Bulletin*, 112, 330–350.
- Tucker, D. M., Luu, P. & Pribram, K. H. (1995). Social and emotional self-regulation. *Annals of the New York Academy of Science*, 769, 213–239.
- Wegerer, V., Moll, G. H., Bagli, M., Rothenberger, A., Rüther, E. & Hüther, G. (1999). Persistently increased density of serotonin transporters in the frontal cortex of rats treated with fluoxetine during early juvenile life. *Journal of Child and Adolescence Psychopharmacology*, 9, 13–24.

### Autor

Dr. rer. nat. Dr. med. habil Gerald Hüther  
 Professor für Neurobiologie, Leiter der neurobiologischen Forschungsabteilung an der Psychiatrischen Universitätsklinik in Göttingen. Forschungsschwerpunkte: Ursachen psychischer Störungen, Wirkungsmechanismen von Psychopharmaka, Auswirkungen von Angst und Stress. Zahlreiche wissenschaftliche Publikationen, Sachbuchautor (Biologie der Angst, Evolution der Liebe, Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn).

### Korrespondenzadresse

Prof. Dr. Gerald Hüther  
 Klinik und Poliklinik für Psychiatrie und Psychotherapie  
 der Universität Göttingen  
 Von-Siebold-Straße 5  
 D-37075 Göttingen  
 E-Mail: ghuethe@gwdg.de

Andrea Hammer

# Innere Bilder und Affektabstimmung

**Zusammenfassung:** Klientinnen<sup>1</sup>, die in früher Kindheit unzulängliche Erfahrungen beim Teilen von kognitiven und affektiven Zuständen mit anderen Menschen machen konnten, zeigen in der Therapie häufig Probleme, das Beziehungsangebot der Therapeutin wahrzunehmen. Da ihre Selbstkonfiguration präsymbolisch ist, reicht Sprache oft nicht aus, diese Klientinnen zu erreichen. Viele Erfahrungen sind in Bildern gespeichert. Gelingt es, diese hervorzuholen und mit Hilfe der Therapeutin mit alten Erfahrungen zu verknüpfen, kann bei diesen früh gestörten Klientinnen das Selbst gestärkt und die blockierte Aktualisierungstendenz wieder zum Fließen gebracht werden.

**Schlüsselwörter:** Kontaktfunktionen, Gary Prouty, Intersubjektivität, Bilderresonanz, Personenzentrierte Psychotherapie

**Abstract: Internal images and affect adjustment.** Clients, who had insufficient experiences with sharing cognitive and affective states with others, often show problems in therapy to realize that the therapist is offering contact. The verbal communication is not sufficient to reach them because their configurations of self are presymbolic. Many experiences are stored in images. If it is possible for the therapist to reactivate these stored images and connect them with earlier experiences, then the self configurations of clients with a fragile and dissociated personality will be supported. Thus the blocked actualizing tendency will be brought into a state of flux.

**Keywords:** Functions of contact, Gary Prouty, intersubjectivism, response of images, Person-centred Approach

## Einleitung

Therapie besteht in der Begegnung zweier Individuen, die sich langsam aufeinander beziehen lernen müssen. Nur wenn es gelingt, einen gemeinsamen Beziehungsraum zu schaffen, ist es auch möglich, die Aktualisierungstendenz, die blockiert ist, wieder zum Fließen zu bringen und damit der Klientin neue Entwicklungsmöglichkeiten zu eröffnen.

In vorliegendem Artikel soll dargestellt werden, wie eine sichere, stützende und „nachnährende“ Beziehung im Therapieprozess durch den Austausch innerer Bilder geschaffen und unterstützt werden kann.

Viele Interaktionsmuster werden im Laufe der Entwicklung präsymbolisch in Form innerer Bilder gespeichert, wobei diese Bilder aus verschiedenen Sinneseindrücken bestehen, die mit Emotionen verknüpft sind. Wie diese Bilder entstehen und wie wichtig die Affektabstimmung in der Entwicklung eines Kindes ist, soll nachfolgend durch entwicklungspsychologische Forschungsergebnisse vermittelt werden.

Werden diese frühen Bilder hervorgeholt und symbolisiert bzw. gelingt es im Therapieprozess, durch die Beziehung neue innere Bilder entstehen zu lassen, kann die Aktualisierungstendenz, die bei vielen Klientinnen im Wachstum behindert bzw. bei manchen gänzlich zum Stillstand gekommen ist, wieder in Gang gebracht werden.

## Zur Entwicklung von Beziehung

Kontaktanbahnung setzt voraus, dass ich den anderen und sein Beziehungsangebot wahrnehme und über eine gemeinsame Sprache erreichbar bin. Dies ist für Personen mit Sinnesbeeinträchtigungen, mit mentalen Beeinträchtigungen und/oder psychotischen Störung sehr schwierig.

In zahlreichen Erfahrungen mit blinden Klientinnen, die ich als Beispiel für sinnesbeeinträchtigte Personen heranziehen möchte, zeigt sich, dass sie, obwohl sie im Alltag auf die Sprache besonders angewiesen sind, große Probleme haben, in Beziehung zu treten (Gruber & Hammer, 2002). Ein weiteres Phänomen ist, dass ein erhöhter Prozentsatz gegenüber der Normalbevölkerung psychotisch erkrankt bzw. zu Persönlichkeitsstörungen neigt. Warum dies so ist, kann entwicklungspsychologisch erklärt werden. Blindheit

<sup>1</sup> Ich habe mich als Frau und im Bewusstsein der Tatsache, dass die meisten Therapeuten und Klienten weiblich sind, für die Verwendung der weiblichen Form entschieden, möchte aber darauf hinweisen, dass Männer ebenso gemeint sind.

stellt für Kinder ein erhöhtes Risiko dar, keine oder ungenügende Erfahrungen im Herstellen-Können von Intersubjektivität zu ihren Bezugspersonen zu machen.

Dieselben Phänomene, die bei vielen blinden Klientinnen beobachtbar sind, sind auch bei sehenden psychotischen Klientinnen aufzufinden. Oft ist ihre Sprache zerhackt, es liegen Denkstörungen vor und es ist schwierig, mit ihnen in Kontakt zu kommen bzw. diesen zu halten. Entwicklungspsychologisch haben sie auf derselben Stufe Probleme wie blinde Menschen.

Rogers (1977b) formulierte, dass die erste Bedingung einer therapeutischen Beziehung das Herstellen von Kontakt ist, er hat dies aber nicht genauer definiert und auch nicht beschrieben, wie es möglich ist, diesen herzustellen.

Menschen, die psychotisch und/oder geistig behindert bzw. sinnesbeeinträchtigt sind, können sich nicht in üblicher Weise auf einen Kontakt einlassen. Um diesen herzustellen, bedarf es so genannter Kontaktreflexionen, wie sie Prouty (1998) beschrieben hat. Blinde Menschen können, da der Sehsinn fehlt, nicht wahrnehmen, ob die Therapeutin z. B. dieselbe Körperhaltung einzunehmen oder den Gesichtsausdruck widerzuspiegeln versucht. Im Sinn des besseren Sich-einfühlen-Könnens in die Welt der Klientin ist es für die Therapeutin trotzdem hilfreich, dies zu tun.

Psychotisch erkrankte Menschen haben, was oft in der Begegnung mit ihnen übersehen wird, ebenfalls Probleme im visuellen Bereich: Sie können keinen Blickkontakt aufnehmen und es ist eine Schwäche der Figur-Grund-Wahrnehmung vorhanden. Wahrnehmungsstörungen sind zu einem erheblichen Teil an der Entstehung einer Psychose beteiligt (Rossegger, 1981).

Wie kann es nun mit diesen Klientengruppen trotz Wahrnehmungsdefizite und fehlender Intersubjektivitätserfahrungen gelingen, Kontakt herzustellen?

## Die Kontakthanbahnung über Bilder

Eine Beziehung zu blinden, mental beeinträchtigten und/oder psychotischen Klientinnen herzustellen ist sehr gut über Bilder möglich. Diese Bilder sind Abbilder sozialer Interaktionserfahrungen. Im Therapieprozess wird versucht, darüber zu kommunizieren und so eine gegenseitige Resonanz herzustellen, die Klemm (2003) als Bilderresonanz bezeichnet.

Durch positive Interaktionserfahrungen innerhalb der Therapie können dann neue Bilder entstehen, die sich mit den alten verknüpfen, eine Verbindung von Innen und Außen, zwischen Vorher und Nachher herstellen und eigentlich affektiv besetzte Selbst- und Weltbilder sind.

Um die theoretischen Überlegungen anschaulicher zu machen, versuche ich sie begleitend an einer Fallgeschichte zu demonstrieren. Um die Anonymität der Klientin zu gewährleisten, wurden einige Daten verändert.

Frau R., eine 30-jährige Akademikerin, die in einem Bibliotheksarchiv arbeitet, wird mir von einer Augenärztin zugewiesen. Sie leidet an quälenden Doppelbildern, d. h. es gelingt ihr nicht, Nähe und Distanz bei dem, was sie sieht, einzustellen. Medizinisch ist dieses Phänomen nur zum Teil erklärbar. Die Augenärztin teilt auch mit, dass es ihr bei der Untersuchung nicht gelungen ist, mit Frau R. in Dialog zu treten, sie sei merkwürdig unerreichbar.

Frau R. wirkt beim Erstgespräch verkrampft, angespannt und schneidet Grimassen. Es gelingt nicht, Augenkontakt herzustellen. Sie sitzt auf der äußersten Kante des Stuhls, als ob sie weglaufen möchte. Ihre Sprache ist bizarr, Gedanken reißen ab, es wirkt alles unzusammenhängend. Ich fühle mich als Therapeutin verwirrt und spüre Leere. Sie reagiert auf keines meiner Beziehungsangebote, ich versuche im Sinne von Prouty (1998) dieselbe Körperhaltung einzunehmen, ihre Sprachfetzen zu wiederholen usw. Sie scheint nichts davon wahrzunehmen, ihre Angst steigert sich immer mehr. In einem späteren Stadium der Therapie erzählt sie, dass sie aufgrund meines Vorgehens das Gefühl bekam, ich dringe in sie ein und sie löse sich dabei auf. Sie habe auch nur Teile vom dem, was ich sagte, verstanden, weil sie sich massiv bedroht gefühlt habe und alle ihre Kraft gebraucht habe, mein Eindringen abzuwehren.

Während dieser ersten Stunde taucht in mir das Bild von einer abgeschlossenen Eishöhle auf, in der die Klientin sitzt. Ich versuche von außen gegen die Wände zu klopfen, um möglicherweise einen versteckten Zugang zu finden, was mir nicht gelingt. Ich berichte ihr von meinem Bild, weiß aber nicht, ob sie es wahrgenommen hat. Als ihr im Verlauf der Therapie eine differenzierte Beschreibung und Wahrnehmung ihrer Gefühle möglich ist, steigt sie auf dieses Bild ein, meint, sie habe es sehr wohl gehört, sich auch verstanden gefühlt, aber mein Versuch, einen Zugang zu finden, sei zu viel gewesen. Das Klopfen sei andererseits aber auch beruhigend gewesen, weil es ihr das Gefühl gegeben hätte, es existiere noch jemand außer ihr, und habe ihr Mut gemacht wiederzukommen.

Bevor ich auf die Biografie von Frau R. und den weiteren Therapieverlauf eingehe, möchte ich zu entwicklungspsychologischen Überlegungen überleiten.

## Der Begriff der Intersubjektivität

Aus Kenntnis der Forschungen von Stern (1992, 1998) kam ich zur Überzeugung, dass Frau R. als Kind auf der Stufe der primären und sekundären Intersubjektivität sehr ungünstige Bedingungen vorfand, deshalb keine stabilen Kontaktfunktionen entwickeln und mich in meinem Beziehungsangebot nicht wahrnehmen konnte.

Was macht es so schwierig, den Anderen in seinem Beziehungsangebot wahrzunehmen?

Was heißt Intersubjektivität und wie kann sie sich entwickeln?

Nach Dornes (1993) versteht man unter Intersubjektivität, dass man kognitive und affektive Zustände mit anderen teilt, gemeinsam hat.

Dornes (1999) hebt zwei Entwicklungsschritte als besonders bedeutsam für die kognitive und emotionale Entwicklung des Menschen hervor, beide erscheinen wichtig für die Entwicklung der Kontaktfunktionen.

1. Die Stufe der primären Intersubjektivität: Es geht dem Menschen nicht nur um eine Befriedigung seiner Bedürfnisse, sondern das Baby will ab dem zweiten Monat, dass diese auch anerkannt werden. Diese Suche nach Anerkennung findet in der Interaktion statt. Durch Lächeln, Mit- oder Nacheinander-Vokalisieren etc. findet ein kommunikativer Austausch zwischen Mutter und Kind statt. Eigentlich ist es ein Spiel, es geht aber nicht nur um interessante Reizereignisse, sondern die Mutter soll sehen, dass das Kind Spaß hat, und seinen Affekt erkennen und anerkennen.

Es handelt sich dabei um eine einfache, aber wichtige Form des Sympathieaustausches zwischen Mutter und Kind, wobei man diese Interaktionsform auch zwischen Erwachsenen findet.

Bis vor kurzem gab es Meinungsunterschiede zwischen den Forschern, ob ein Säugling ein kompetenter Interaktionspartner sei, vielfach bestand die Meinung, die Mutter passe sich in ihren Bewegungen, ihren Blicken und ihrer Mimik dem Säugling an. Trevarthen (1979, in Dornes, 1999) hat dies widerlegt: Bereits ab dem zweiten oder dritten Monat erfolgt die Interaktion reziprok, d. h. der Säugling passt sich auch an die Angebote seiner Mutter an. Dies stellt die Grundlage der kindlichen Kompetenz dar: Das Baby kann mehr oder weniger wirkungsvoll auf die Bindungspersonen einwirken. Kompetent sein heißt, Kontrolle zu haben, wann und wie gefüttert wird, wann Nähe zu Bezugspersonen möglich ist etc.. Das Gefühl, Kontrolle zu haben, ist sehr wichtig für die Entwicklung des Selbst. Kann es sich nur unzulänglich entwickeln, entsteht das Gefühl, von außen gesteuert zu werden, was oft ein Symptom von psychotisch erkrankten Menschen ist.

Beim Einstimmen aufeinander gibt es sowohl bei der Mutter als auch beim Kind Begabungsunterschiede. Manche Mütter können uneindeutig bzw. stark zeitverzögert reagieren und Kinder können aufgrund einer Behinderung und/oder einer Wahrnehmungsstörung anders reagieren, als es die Mutter erwartet. Blinde Kinder z. B. reagieren nicht auf Augenkontakt, sie nehmen keine Gesten wahr, sie wenden den Kopf ab und drehen der Mutter das Ohr zu, weil das Richtungshören nicht funktioniert (Gruber und Hammer, 2002). Nach Bell und Ainsworth (1972) geht es vor allem um ein promptes Reagieren der Bezugsperson auf ein Signal des Kindes. Dies ist wichtiger als die Art der Reaktion.

Funktioniert dieses Einstimmen aufeinander nicht oder nur unzulänglich, führt dies später zu massiven Interaktionsstörungen, was in inneren Bildern abgespeichert wird.

Das Wechselspiel zwischen Eltern und Kind geschieht in der ersten Zeit wesentlich über den Austausch von Affekten, die das Kind

in angeborener Weise imitieren und beantworten kann (Dornes, 2000). Die gegenseitige Affektabstimmung dient unter anderem der Bildung von Identität: „Ich bin, was ich fühle“ (Erikson, 1957).

Neben den primären Emotionen wie Freude, Furcht, Ärger, Kummer, Ekel und Überraschung existieren nach Stern (1992) auch die so genannten Vitalitätsaffekte, die die affektive, gefühlvolle Art und Weise, in welcher der Säugling die Welt um sich herum erlebt, widerspiegeln. Sie beziehen sich auf die Form der Erfahrung und sie entstehen unmittelbar aus Begegnungen mit anderen Menschen. Er meint, dass sie sich durch dynamische, kinetische Ausdrücke wie z. B. aufwallend, verblassend, flüchtig, explosionsartig, anschwelkend, abklingend, berstend, sich hinziehend usw. charakterisieren lassen.

Kinder können sehr früh Gefühle erkennen und spiegeln, allerdings nur diese primären Gefühle, nicht kompliziertere wie Scham oder Verachtung. Um die eigene Gefühlswelt auszubilden, müssen Säuglinge Einfühlung erfahren und sich mit ihren Gefühlen im Spiegel ihrer Eltern wiedererkennen. Wenn wir weinen und niemand tröstet uns, werden unsere Gefühle nicht bestätigt. Allmählich entsteht ein verzerrtes Bild von unserem Innenleben, von unserem Selbst. Reagieren die Eltern und andere Menschen jedoch empathisch, werden unsere Emotionen bestätigt und damit legitimiert. Es kommt zu einer Verinnerlichung der empathischen Zuwendung, das Kind wird unabhängig vom Spiegeln und lernt sich selbst trösten, loben oder aufmuntern. Affektabgestimmtes Verhalten ist ein korrespondierendes Verhalten, das die Gefühlsqualität eines gemeinsam empfundenen Gefühls ausdrückt, die Gemeinsamkeit eines inneren Erlebens kommt darin zum Ausdruck.

Blinde Säuglinge können Affekte nicht von den Gesichtern des Gegenübers ablesen, sie sind auf andere Sinneskanäle angewiesen, um diese wahrzunehmen. Vieles passiert aber nonverbal, eine Möglichkeit wäre daher, dies über Körperkontakt zu erspüren. Aus zahlreichen Untersuchungen (Warren, 1977, 1994) ist aber belegt, dass gerade blinde Babys weniger gehalten und getragen werden. Sie sind eher ruhig und pflegeleicht und fordern den Kontakt nicht ein, was bedeutet, dass auch die Spürinformation bezüglich der Affekte des Gegenübers fehlt. Es wird mit ihnen auch weniger gesprochen als mit sehenden Kindern, d. h. auch aus dem Tonfall können die Affekte der Bezugspersonen nicht erahnt werden (Kekelis & Andersen, 1984).

Affekte sind angeboren, um aber zu einer differenzierteren Mimik zu kommen, bedarf es des Spiegeln eines Affekts durch die Bezugspersonen. Dies fällt jedoch ebenfalls bei blinden Kindern weg, d. h. ihre Mimik ist starr, Eltern kennen sich bezüglich ihrer Gefühlswelt nicht aus und können die Gefühle daher nicht entsprechend erkennen und beantworten (Gruber & Hammer, 2002). Gefühle, die nicht bestätigt werden, sind nach Stern (1992) auch später für das Kind nicht zugänglich.

Damit wird klar, warum gerade Kinder, die in dieser Zeit der Entwicklung des Kern-Selbst (Stern, 1992) keine adäquate Affektabstimmung vorfinden, keine sichere Identität entwickeln können und

daher später immer wieder zu einer Brüchigkeit ihres Selbst und zur Gefahr des Ausbruchs einer Psychose neigen (Fröhlich-Gildhoff & Hufnagel, 1991). Die inneren Bilder, die von den frühen Intersubjektivitätserfahrungen bzw. der Affektabstimmung mit den wichtigen Bezugspersonen gespeichert sind, spiegeln diese Brüchigkeit wider.

Kinder, die rundherum versorgt werden, die angesprochen und angeschaut werden, nehmen nicht nur die Welt außerhalb von sich wahr, sondern erleben auch bewusst, dass sie selbst existieren. Ein Gefühl für Außen und Innen entsteht (Alvarez, 2001). Es bildet sich ein erstes stabiles Selbstbild und mit ihm ein erstes Selbstwert-erleben.

2. Eine weitere wichtige Stufe bei der Entwicklung von Intersubjektivität ist die Stufe der sekundären Intersubjektivität:

Es geht hier um Interaktion und Verständigung, um ein „sharing of mental states“, um ein „Teilen von Welt“ (Dornes, 2000).

Erwachsene kommunizieren nicht nur miteinander, sondern auch miteinander über Dritte. Zum Beispiel blickt jemand zum Himmel, sagt: „Wie schön“, schaut zum Partner, ob dieser auch den Himmel anschaut, und fordert ihn nötigenfalls dazu auf. Beide teilen die Betrachtung des Himmels und die Freude daran.

Beim Säugling entwickelt sich ab neun Monaten das Bedürfnis nach Anerkennung von Bedürfnissen weiter zu einem Bedürfnis nach Teilung von emotionalen und kognitiven Zuständen in Bezug auf die Welt.

Das Kind zeigt nicht nur auf einen Gegenstand, damit die Mutter ihn bringt, sondern es will die Aufmerksamkeit der Mutter auf den Gegenstand lenken, sie soll ihn nicht bringen, sondern ebenfalls ansehen. Das Kind überprüft dies, indem es zwischen Gegenstand und Mutter hin- und herblickt, und eventuell fordert es die Mutter noch durch Laute auf, hinzusehen. Es freut sich, wenn es bemerkt, dass die Mutter ebenfalls auf den Gegenstand blickt.

Es geht also nicht mehr nur wie bei der primären Intersubjektivität um den reziproken Austausch nonverbaler Verhaltensweisen und Affekte im Spiel und deren Anerkennung, sondern darüber hinaus um Wahrnehmung, Validierung und Gemeinsam-haben-Wollen von menschlichen und emotionalen Zuständen als Ziel der Interaktion. Es ist das Bedürfnis nach kommunikativer Verständigung über die Welt (in nonverbaler Form). Wenn dies verweigert wird, hat das gravierende Auswirkungen auf die weitere psychische Entwicklung, da sie Vorbedingung für die weitere kognitive Entwicklung und Symbolisierung ist. Wiederholbarkeit und Vorhersagbarkeit sind wichtig im gemeinsamen Austausch, denn sonst gewinnt das Kind das Gefühl, von außen gesteuert zu werden und nichts selbst bestimmen zu können.

Wie weit ein Kind ein stabiles Selbst entwickeln kann, hängt wesentlich von der Empathiefähigkeit der Bezugsperson ab. Es gibt natürlich auch hier ungünstige Bedingungen: Blinde Kinder haben z. B. auf dieser Stufe große Schwierigkeiten, mit anderen Personen emotionale und kognitive Zustände zu teilen, da die Verständigung

darüber, was wir teilen wollen, sehr über den Sehsinn geht und es kaum gelingt, einen gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus herzustellen. Wenn es den Eltern gelingt, eine andere Art von Sprache mit dem Kind zu entwickeln, die nicht über den visuellen Kanal geht, finden sie Eingang in das Gefühlsleben des Kindes und es ist für das Kind möglich, Intersubjektivität kennen zu lernen (Preisler, 1991).

Bei Kindern, die später psychotisch erkranken, ist zu vermuten, dass Wiederholbarkeit und Vorhersagbarkeit von Situationen und Erfahrungen mit den Bezugspersonen nicht gegeben sind. Es gelingt ihnen nur unzulänglich, generalisierte Interaktionsrepräsentanzen (RIGS = representations of interactions that have been generalized) im Sinne von Stern (1992) zu bilden. Unter RIGS versteht Stern, dass Säuglinge reale Interaktionserfahrungen abstrahieren, einen durchschnittlichen Prototyp daraus ermitteln und sie präverbale abspeichern.

Wenn nun Situationen zu chaotisch sind oder das Kind von seiner Ausstattung her Gemeinsamkeiten einer Interaktion nur unzureichend wahrnehmen kann, steigt die Wahrscheinlichkeit des Auftretens einer späteren psychotischen Erkrankung. Bei Psychotikern liegen oft, wie bereits erwähnt, Wahrnehmungsstörungen, vor allem eine optische Figur-Grund-Differenzierungsschwäche, vor (Rossegger, 1981). Dies könnte erklären, warum Kinder, die später psychotisch erkranken, in dieser Zeit der frühen Intersubjektivität immer wiederkehrende Episoden nicht als übereinstimmend wahrnehmen und so wenige Inseln von Konsistenz in ihrem Selbst entstehen können.

Nun zurück zur Fallgeschichte: Wie bereits erwähnt wurde, zeigt Frau R. im Erstkontakt zahlreiche Symptome, die es schwierig machen, mit ihr in Kontakt zu treten. Neben ihrer bizarren Sprache, ihren Denkstörungen und ihren massiven körperlich wahrnehmbaren Spannungen berichtet sie von immer wiederkehrenden Visionen, wie das Eindringen von Gegenständen in sie, was sie mit Todesangst erfülle. Sie setzt auch selbstschädigende Handlungen, indem sie sich schneidet, um damit innere Spannungen zu mindern. Weiters meint sie, von außen gesteuert zu werden und flüchtet sich in die dissoziative Vorstellung, aus zwei Teilen „Ich“ und „Rho“ zu bestehen. Rho passe sich der Umwelt an, während „Ich“ wild, ungebärdig, aber zerbrechlich und insofern bedroht sei.

Zu ihrer Biografie: Die Mutter von Frau R. ist Künstlerin, sie wird von ihr als sehr emotional beschrieben, meint ein Monopol für Gefühle zu haben, sie weiß stets, was andere fühlen bzw. deutet Gefühle, die ihr nicht passen, um. Frau R. erkennt im fortgeschrittenen Verlauf der Therapie, dass ihr Trauer und Wut nie erlaubt waren. Wenn sie diese spürte, reagierte die Mutter mit gegensätzlichen Gefühlen. Als sie vier Jahre war, adoptierten ihre Eltern ein Mädchen, damit sie eine Schwester habe. Sie war wütend und eifersüchtig, ihre Mutter erklärte ihr aber, sie strahle immer nur, wenn sie die Schwester ansehe, weil sie sich so freue. Immer wieder kamen

Doppelbotschaften, in denen die analogen und digitalen Ebenen nicht übereinstimmen. Frau R. fühlte etwas anderes, als ihr gesagt wurde. Es gelang wahrscheinlich selten, einen gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus auf ein Gefühl herzustellen.

Diese Doppelbotschaften lösten bei Frau R. zunächst Verwirrung und später akute psychotische Zustände aus.

Es wurde von ihr verlangt, sozial, lieb und nett zu sein, aber nicht aufgrund der Verhaltensvorschriften der Eltern, sondern spontan aus eigener Motivation. Ihre Bedürfnisse und die ihrer Eltern waren und sind somit nicht mehr unterscheidbar, was dazu führt, dass sie sich nur als Ich spürt, wenn sie den spontanen Bedürfnissen entgegenhandelt. Die logische Konsequenz stellt die Flucht in die Dissoziation dar.

Der Vater spielt in ihren Erinnerungen kaum eine Rolle, er wird als wenig empathisch und sehr starr beschrieben.

Sie kann sich bis zum Alter von 12 Jahren kaum an Kindheitserlebnisse erinnern, sie meint, sehr angepasst gewesen zu sein. Mit 12 Jahren treten die ersten selbstschädigenden Verhaltensweisen auf: Sie stürzt sich von Treppen und freut sich über die entstandenen Schmerzen und die bestürzten Reaktionen der Umwelt. Mit 17 Jahren geht sie eine Liebesbeziehung zu einem ihrer Lehrer ein. Um seine berufliche Identität nicht zu gefährden, bricht sie sämtliche Kontakte zu Freunden ab. Sie lebt nur für diese Beziehung, die von zahlreichen Auseinandersetzungen und Alkoholexzessen geprägt ist. Es treten nunmehr die ersten Halluzinationen auf, sie hat das Gefühl, sich nicht mehr gegen die Umwelt abgrenzen und nicht mehr klar denken zu können. Auslöser dafür dürften wiederum zahlreiche Double-Bind-Botschaften ihres Beziehungspartners sein, der ihr vermittelt, er liebe sie nicht und sie dürfe ihn nicht lieben, aber sie müsse ausschließlich für ihn da sein.

Sie beginnt zu studieren, wobei sie aber keinerlei Kontakte zu Studienkolleginnen aufbaut, sie lebt in ihrer eigenen Welt. Der Kontakt zur Außenwelt wird nach Beendigung des Studiums noch mehr verdünnt, sie fürchtet sich vor den Menschen und flüchtet deshalb auch von mehreren Arbeitsstellen. Ihre zunehmenden Augenprobleme führen sie schließlich zu einer Augenärztin und in der Folge zu mir.

Bevor ich den Therapieverlauf schildere, möchte ich Hypothesen über die frühkindlichen Interaktionserfahrungen von Frau R. aufstellen: Frau R. konnte keine sichere Identität entwickeln, weil sich ihre Bezugspersonen nicht empathisch auf sie eingestimmt haben und auch keine adäquate Spiegelung ihrer Gefühle stattfand bzw. die Gefühle verbogen wurden. Es fanden sich zwei Aspekte pathologischer Affektspiegelung: Ein Mangel an Markierung, d. h. ein Mangel an spielerischem Umgang mit Affekten, sowie Inkongruenz beim Spiegeln. Der vom Kind gezeigte Affekt wurde nicht als ein „Als-ob-Affekt“ behandelt, und dadurch kam es nicht zur Ausbildung von Repräsentationen der eigenen Affekte. Es gab inkonsistente Reaktionen auf die Bedürfnisse des Kindes, vor allem übertrieben

starke Reaktionen auf negative Affekte. Daneben bestand ein Mangel an Kongruenz (Gergely & Watson, 1996): Der von der Mutter gezeigte Affektausdruck war oft nicht kongruent mit dem des Kindes.

Zu diesen frühkindlichen Mangelenerlebnissen, die dazu führten, dass Frau R. kein konsistentes und kohärentes Selbst aufbauen konnte, kamen spätere traumatisierende Ereignisse, die sie nicht adäquat bewältigen konnte. Die Möglichkeit, Traumata zu verarbeiten, hängt nach Gahleitner (2005) von einer sicheren Bindungsbasis und von positiv verlaufenden Begegnungen im späteren Leben ab, was bei Frau R. nicht gegeben war.

Primäre und sekundäre Intersubjektivität sind wesentlich, um Kontaktfunktionen stabil zu entwickeln. Sind in diesem frühen Alter ungünstige Bedingungen vorhanden, entwickeln sie sich, wie beschrieben und in der Fallgeschichte deutlich erkennbar, nicht oder nur unzulänglich.

## Das Erleben von Intersubjektivität in der Therapie durch Bilder

Wie kann es nun gelingen bei Menschen wie Frau R., die in ihrer frühesten Kindheit keinen sicheren Beziehungsraum kennen gelernt und nicht die Erfahrung gemacht haben, dass sich jemand auf ihre Gefühle einstimmt, Intersubjektivität herzustellen? Sprache kann zu ihr kaum eine Brücke schlagen. Wenn die Selbstkonfiguration präsymbolisch ist, ist es nach Mearns (Mearns et al., 2000) nicht möglich darüber zu sprechen, man kann als Therapeutin nur bei der Klientin und ihren Ausdrucksmöglichkeiten sein, ohne oft zu wissen, worum es inhaltlich geht. Bedeutsam ist in erster Linie das Teilen von Gefühlen, nicht das Verstehen von Inhalten.

Der Therapeut oder die Therapeutin muss sich in die „phänomenologisch gelebte Welt des Klienten hineinbegeben und ein feines Gespür entwickeln für seine Struktur des Erlebens und seine Art in der Welt zu sein“ (Prouty et al., 1998, S. 56).

Eine gute Möglichkeit, mit Klienten oder Klientinnen, deren Selbst sehr brüchig ist, zu arbeiten, stellen innere Bilder dar, die nach allen bisherigen Erkenntnissen vor der Fähigkeit, sich in sprachlicher Form auszudrücken, vorhanden sind. Auch bei voll entwickelter Sprachfunktion eines Erwachsenen drücken sich Erkenntnisse, die nur vorbewusst vorhanden sind, noch nicht in Worte fassbar sind, in Bildern aus.

Bilder sind basale Ausdrucksformen des Empfindens. Am Beginn des Lebens stehen bereits Bilder: Das Neugeborene schaut auf das Gesicht der Mutter, lauscht ihrer Stimme und fühlt ihre Hantierungen, Tröstungen und Spannungen, so entwickelt sich ein erstes Bild der Mutter.

Bilder entstehen nicht nur aus visuellen Eindrücken, sondern alles, was wir hören, fühlen etc., findet in Bildern seinen Niederschlag. Sie dienen auch der Verarbeitung des Erlebten und dem

Aufbau neuer Strukturen. In Therapien können sie Träger der Verständigung und des Entwicklungsprozesses sein. Sie sind eine Ressource im Menschen, in ihnen sind Selbstheilungskräfte vorhanden und sie sind auch ohne spezifische Methodik (anders wie bei der Katathym-Imaginativen Psychotherapie) innerhalb der therapeutischen Beziehung da und können genutzt werden. Alles Erleben, ob das Hören eines Musikstückes, das Betrachten eines Spielzeuges, kann Imaginäres aktivieren und zum Ausgangspunkt einer Reise in die Innenwelt werden.

Bilder sind also nicht nur abbildungstreue Wiedergaben von Interaktionserfahrungen, sie sind verknüpft mit Affekten. Entwicklungspsychologische Kenntnisse belegen, wie sie entstehen.

## Die Entstehung innerer Bilder

Nach Stern (1992) entwickelt sich beim Baby zwischen dem dritten und neunten Monat das Kernselbst, indem immer wiederkehrende Erfahrungen im Episodengedächtnis gespeichert, übereinander kopiert und der Prototyp einer Episode ermittelt wird. So bilden sich Inseln der Konsistenz, die allmählich zusammenwachsen und den Grundstock bilden, wie ein Baby sich und die Welt erlebt.

In frühester Kindheit sind die Affekte das primäre Medium, sie sind auch das primäre Medium für die wiederkehrenden Episoden, es wird nämlich nicht ein Abbild der realen Situation gespeichert, sondern diese Episoden (RIGS) sind mit affektiven Empfindungen verknüpft. Die inneren Bilder tragen die ursprünglichen Gefühle in sich, sie sind an die Bilder gekoppelt, und im Wechselspiel von Bild und Gefühl können Gefühle die entsprechend besetzten Bilder wachrufen und umgekehrt. Diese inneren Bilder sind mit der inneren Kraft besetzt, die sie bei ihrer ursprünglichen Entstehung bzw. ihrem Auftauchen hatten. Beleg dafür sind traumatische Bilder: Wenn ein aktuelles Ereignis die Person in die Nähe des traumatischen Erlebnisses oder der damit verbundenen Attribute bringt, tauchen Bilder als innere Repräsentationen des vergangenen traumatischen Geschehens auf (Fischer & Riedesser, 2003).

Das Kind ruft ständig RIGS ab und vergleicht sie mit gespeicherten RIGS: Stern (1992) spricht von einem evozierten Gefährten: Es ist dies eine aktive Erinnerung an das Muster des Zusammenseins mit einer Beziehungsperson und das Wie des Zusammenseins. Dies ist für die Erfahrung von Kontinuität sehr wichtig.

Nach den ersten Lebensjahren ist der Entstehungsprozess von inneren Repräsentationen nicht nur an zwischenmenschliche Interaktionen gebunden (vorgelesene Geschichten, Fernsehen...).

Das, was wir innerlich aus frühester Zeit gespeichert haben, sind realitätsnahe Bilder, die die realen Erfahrungen mit den Interaktionspartnern widerspiegeln. Sie sind aber subjektiv gefärbt.

## Bilderresonanz im Therapieprozess

Nach Klemm (2003) ist es möglich, ein gemeinsames inneres Erleben in der Therapie durch diese Bilder herzustellen, was nichts anderes bedeutet als emotionale Resonanz zu geben und damit zu einer Affekt Abstimmung und einer Teilung von „mental states“ zu kommen. Ich nehme durch das Bild der Klientin ein Gefühl wahr und stimme mich als Therapeutin darauf ein und spiegele es sowohl nonverbal als auch verbal zurück. Die Person erfährt so eine Bestätigung ihres Gefühls und erfährt so oft zum ersten Mal das Erleben von Intersubjektivität. Wichtig ist es für die Therapeutin, möglichst viele der angesprochenen Gefühle in sich zu finden und zu benennen, ohne sich selbst von den Gefühlen vereinnahmen zu lassen. Bestimmte Gefühle werden so gemeinsam erlebt. Es entstehen neue Intersubjektivität, ein neuer gemeinsamer Boden und das Gefühl, verstanden zu werden. Affekt Abstimmung als emotionale Resonanz auf einen gemeinsamen gefühlsmäßigen Zustand schafft nach Klemm (2003) gemeinsames Erleben und eine gemeinsame Sprache. Dies könnte erklären, warum Denkstörungen bei schwer gestörten Klientinnen geringer werden und die Möglichkeit einer zunehmenden sprachlichen Verständigung entsteht. Reale Erfahrungen mit ihren Repräsentationen (= Bildern) sind Grundlage der Kontinuität, Sicherheit und Identität im Erleben. In diesen Bildern ist das gespeichert, was gefühlsmäßig in Interaktionen erlebt wurde und wird. Gelingt es in einer guten therapeutischen Beziehung, möglichst viele positiv verlaufende Intersubjektivitätserfahrungen zu machen, kann es gelingen, das Selbst durch die Entstehung neuer innerer Bilder, die mit den alten verknüpft werden bzw. diese ersetzen, zu reorganisieren. Es geht also darum, Affekte zu teilen und über Drittes zu kommunizieren, damit die Klientin wieder Zugang zur Realität findet, sich verstanden und wertgeschätzt fühlt.

Der Einsatz von Bildern in einer Personzentrierten Therapie hat den Vorteil, dass die Klientin sich frühere Erlebnisse und auch das Heute aus einer anderen Distanz anschauen kann. Gleichzeitig wird eine Brücke zwischen verschiedenen Bewusstseins Ebenen geschlagen. Die Therapeutin schaut sich das Bild gemeinsam mit der Klientin an, wodurch für die Klientin das Bemühen der Therapeutin, sich in ihre Welt einzuspüren und affektiv mitzuschwingen, besonders spürbar wird. Es geht jedoch nicht nur um Bilder zu früheren Interaktionserfahrungen, oft wird durch ein Bild auch das momentane Empfinden in der Therapie auf den Punkt gebracht. Ein Bild ist die Umsetzung der kognitiven und emotionalen Wahrnehmung eines Problems, es komprimiert Interaktionserfahrungen und zeigt auch mögliche künftige Handlungsschritte auf.

Anders als in der Katathym-Imaginativen Psychotherapie werden keine gezielten und von der Therapeutin geführten Imaginationen angeregt, sondern die Therapeutin ebnet den Weg für Bilder, indem sie eine Atmosphäre schafft, in der neues Intersubjektivitätserleben möglich wird. Man lässt sich gemeinsam auf die Bildersprache ein, dadurch kann die Klientin jeweils ihr Bild finden. Jedes

Bild lässt eigene Kontinuität und Kohärenz erfahren und die Klientin wird sich der eigenen Kreativität und Geschichtlichkeit bewusst. Bilder können symbolisiert und Geschehenes kognitiv strukturiert und eingeordnet werden, womit es verarbeitbar gemacht wird. Es kann durch die Bilder eine Gegenwelt zu vielen traumatischen Erlebnissen geschaffen werden, das Selbst kann reorganisiert und der Zerfall aufgehalten werden. Die Bilder dienen zum besseren Selbstverständnis und unterstützen das Gefühl der Selbststeuerung.

## Bilderresonanz am Beispiel der Fallgeschichte

Mittels äußerer Bilder gelingt es zunächst, einen Kontakt zu Frau R. herzustellen und ihren Realitätsbezug zu verbessern. Frau R. fotografiert gern in Schwarz-Weiß. Diese Bilder bringt sie ab der dritten Stunde mit. Es sind Dinge, die sie faszinieren, nie Personen, zunächst leblose Objekte aus der Umwelt. Zunehmend tauchen Vögel in den Bildern auf, die für sie eine besondere Bedeutung haben. Es gelingt über diese Bilder zu kommunizieren, zunächst in konkreten Beschreibungen, wodurch eine gemeinsame Realität hergestellt wird (Stärkung der sekundären Intersubjektivität). Später teile ich als Therapeutin ihr meine Gefühle, die durch die Bilder wachgerufen werden, mit. Frau R. feilt an diesen Gefühlen und wir versuchen gemeinsam zu einem differenzierten, sprachlichen Ausdruck der ausgelösten Gefühle, die wir miteinander teilen können, zu kommen. Es wird möglichst nichts interpretiert oder Verbindungen zur Geschichte von Frau R. hergestellt. Es geht um ein gemeinsames Teilen von Gefühlen. Zunehmend spricht Frau R. verständlicher, sie versucht auch zunehmend Dinge aus ihrem Erleben zu beschreiben: Zum Beispiel stürzen sie die Vögel in eine Ambivalenz, „sie müssen fliegen, um einen Überblick zu bekommen, aber dann verlieren sie den Boden und sind ein Spielball des Windes“.

Durch dieses gemeinsame Betrachten ihrer fotografierten Bilder kommt es zu einem affektabgestimmten Verhalten, zu einem Erleben von Empathie. Die Bilder gemeinsam zu erforschen heißt auch, einander zu sehen und anzuerkennen. Dies vermittelt ein Gefühl von Realität, was für Frau R. besonders bedeutsam ist.

Diese Art der Affektabstimmung lässt neue generalisierte Interaktionsrepräsentanzen (RIGS) entstehen und damit entwickelt sich ein Gefühl von Selbst. Mittels Sprache allein kann dies niemals gelingen, sondern notwendig ist ein authentisches und aktives Reagieren der Therapeutin auf Bildebene. Es ist hier sicher eine Ähnlichkeit mit Behrs Begriff der Interaktionsresonanz (Behr, 1996) in Therapien mit Kindern gegeben. Man muss als Therapeutin in der jeweiligen Sprache und Symbolik der Klientin kommunizieren.

Frau R. geht schließlich von den Bildern zu Zeichnungen über, die sie in die Therapiestunden mitbringt. Die ersten Bilder malt sie mit ihrem Blut. Sie schneidet sich immer wieder in die Unterarme, um ein Gefühl für Innen und Außen zu entwickeln. Um dies zu verstehen und nicht mit Angst oder Ablehnung zu reagieren, bedarf es

eines fundierten störungsspezifischen Wissens, wie es Binder und Binder (1994) mir vermittelt haben.

Schließlich verfasst Frau R. Texte, die in einer kunstvollen Sprache geschrieben sind, die wir gemeinsam zu entschlüsseln versuchen, indem wir uns wieder auf die dadurch ausgelösten Gefühle beziehen. Sie entwickelt immer mehr Freude an ihrer eigenen Kreativität, hat das Gefühl, neue Ressourcen zu entdecken. Die Texte spiegeln innere Bilder wider, ihre Kraft liegt in ihrer Affektivität.

Als Beispiel eines solchen inneren Bildes möchte ich das Marionettenbild schildern, das sie im Anschluss an einen von ihr geschriebenen Text spontan erzählt: Sie hatte in ihrer Kindheit sehr oft das Bild, eine Prinzessin zu sein. Beim gemeinsamen Betrachten des Bildes zeigt sich, dass diese Prinzessin auf einem „schmierigen“ Balkon steht und um Hilfe schreit. Bewegungen kann sie nur mit Hilfe fremder Hände vollführen, sie kann nur schreien, sonst ist sie leblos wie eine Marionette.

Dieses Bild löst bei der Klientin zahlreiche Gefühle aus, sie kann die Verzweiflung der Prinzessin wahrnehmen und sie kann Verbindungen herstellen zu der Atmosphäre ihrer Kindheit. Auch wenn es oft schmerzlich ist, hat sie Freude daran, Gefühle wahrzunehmen, sie zu sortieren und zu verstehen.

Durch die Bilder, die im Verlauf der Therapie auftauchen, erfährt sie eigene Geschichtlichkeit, Kontinuität und Kohärenz. „Rho“ und „Ich“ nähern sich immer mehr an. Ich gebe ihr als Therapeutin Resonanz, wodurch sie Innen und Außen immer mehr trennen bzw. auseinander halten kann. Sie kann sich immer mehr dem eigenen Innenraum zuwenden und gleichsam verschollene Bilder wiederfinden, die auch traumatische Erlebnisse beinhalten.

Als Therapeutin ist es wichtig, in das Bild der Klientin einzutauchen, sich darin zu bewegen und zu versuchen, diese Welt der Klientin erlebnismäßig verfügbar zu machen. Konkret bedeutet das, gemeinsam mit der Klientin das Bild zu betrachten, genau nachzufragen, was für sie am Bild wichtig ist, sich Einzelheiten genauer anzusehen und damit verknüpfte Gefühle zu aktivieren bzw. das Bild in seiner Bedeutung zum Jetzt zu verstehen. Dadurch wird das Kern-Selbstempfinden gestärkt, alte gespeicherte Erfahrungen werden mit neuen verknüpft, das Bild in Sprache übersetzt (symbolisiert) und damit kann das Erlebte eingeordnet und verarbeitet werden. Die fehlenden oder mangelhaften Intersubjektivitätserfahrungen werden quasi in der therapeutischen Beziehung nachgeholt, jemand ist vorhanden, der den Affekten der Klientin Resonanz gibt und praktisch mit ihr über Drittes, in diesem Fall Bilder, kommuniziert.

Frau R. gewinnt zunehmend das Gefühl, sich selbst steuern zu können. Ihre Doppelbilder werden seltener, sie hat das Gefühl Nähe und Distanz auch beim Sehen steuern zu können.

Sie kann sich auch auf eine Beziehung zu einem Mann einlassen, und die Angst vor Menschen wird geringer. Die Therapie von Frau R. läuft noch weiter, es gibt noch vieles zu ordnen und zu symbolisieren. Der Prozess ist auch von zahlreichen Rückschlägen geprägt, so treten manchmal halluzinatorische Erscheinungen auf, die mittels

Zwängen abgewehrt werden. Dies geschieht sehr oft im Anschluss an reale Begegnungen mit ihren Eltern. Das Selbst wird dann brüchig, jedoch geschieht dies immer seltener. Frau R. hat zunehmend das Gefühl, sich selbst steuern zu können, sie fühlt sich nicht mehr von außen überschwemmt.

Für mich als Therapeutin stellt diese Therapie eine große Herausforderung dar. Es gilt mit oft unverständlichen Inhalten umzugehen, sie gemeinsam mit der Klientin zu entschlüsseln und in Sprache zu übersetzen. Dabei muss man in die oft bizarre Gedankenwelt der Klientin einsteigen. Auch wenn man manches nicht versteht, ist das Bemühen darum für die Klientin spürbar und hilfreich. Sie fühlt sich in der Therapie sicher, was es ihr ermöglicht, ihre Ängste abzubauen, sich in die Beziehung einzulassen und ihr kreatives Potential zu entdecken.

## Schlusswort

Bilder können nach Klemm (2003) als kreatives Werkzeug der Seele angesehen werden. Bilderresonanz in der Therapie ermöglicht, mit Klientinnen in Kontakt zu kommen und ihr Selbst zu reorganisieren. Gerade in der Arbeit mit schwer gestörten oder beeinträchtigten Menschen heißt es, möglichst kreativ zu sein und zu experimentieren im Vertrauen darauf, dass mit dem Beziehungsangebot im Sinne von Carl Rogers Bedingungen geschaffen werden, in denen die Klientinnen bedeutsame Entwicklungsschritte machen können.

## Literatur

- Alvarez, A. (2001). *Zum Leben wiederfinden*. Psychoanalytische Psychotherapie mit autistischen, Borderline-, vernachlässigten und missbrauchten Kindern. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Behr, M. (1996). Therapie als Erleben der Beziehung. In C. Boeck-Singelmann, B. Ehlers, T. Hensel, F. Kemper & C. Moden-Engelhardt (Hrsg.). *Personenzentrierte Psychotherapie mit Kindern und Jugendlichen*, Bd. 1: Grundlagen und Konzepte (S. 41–69), Göttingen: Hogrefe.
- Bell, S. & Ainsworth, M. (1972). Infant crying and maternal responsiveness. *Child Development*, 43, 1171–1190.
- Binder, U. & Binder, J. (1994). *Studien zu einer störungsspezifischen klientenzentrierten Psychotherapie*. Eschborn: Klotz.
- Dornes, M. (1993). *Der kompetente Säugling*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Dornes, M. (1999). *Die frühe Kindheit*. Frankfurt am Main: Fischer.

- Dornes, M. (2000). *Die emotionale Welt des Kindes*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Erikson, E. H. (1957). *Kindheit und Gesellschaft*. Bern: Huber.
- Fischer, G., & Riedesser, P. (2003). *Lehrbuch der Psychotraumatologie*. München: Reinhardt.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Hufnagel, G. (1991). *Personenzentrierte Störungslehre unter besonderer Berücksichtigung moderner entwicklungspsychologischer Erkenntnisse*. Gesprächspsychotherapie und Personenzentrierte Beratung, 1, 37–49.
- Gahleitner, S. (2005). *Neue Bindungen wagen. Beziehungsorientierte Therapie bei sexueller Traumatisierung*. München: Reinhardt.
- Gergely, G. & Watson, J. (1996). The social biofeedback theory of parental affect-mirroring: The development of emotional self-awareness and self-control in infancy. *The International Journal of Psycho-Analysis*, 77, 1181–1212.
- Gruber, H., & Hammer, A. (2002). *Ich sehe anders*. Würzburg: edition bentheim.
- Kekelis, L., & Andersen, E. S. (1984). Family communication styles and language development. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 78, 54–65.
- Klemm, R. E. (2003). *Die Kraft der inneren Bilder*. Basel: Schwabe.
- Mearns, D. & Thorne, B. (2000). *Person-centred Therapy today*. *New Frontiers in Theory and Practice*. London: Sage Publications Ltd.
- Preisler, G. (1991). Early patterns of interaction between blind infants and their sighted mothers. *Child: Health, Care and Development*, 17, 65–90.
- Prouty, G., Pörtner, M., & Van Werde, D. (1998). *Prätherapie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Rogers, C. R. (1977b). *Therapeut und Klient. Grundlagen der Gesprächspsychotherapie*. München: Kindler.
- Rossegger, A. (1981). *Optische Figur-Hintergrunddifferenzierung bei psychotischen Jugendlichen*. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Wien.
- Stern, D. (1992). *Die Lebenserfahrung des Säuglings*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Stern, D. (1998). *Die Mutterschaftskonstellation*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Warren, D. (1977). *Blindness and early childhood development*. New York: American Foundation for the blind.
- Warren, D. (1994). *Blindness and children*. New York: Cambridge University Press.

## Autorin

Andrea Hammer, 1956, Dr., Klinische Psychologin und Gesundheitspsychologin, Ausbilderin für Personenzentrierte Psychotherapie in der VRP, Therapeutin für Katathym-Imaginative Psychotherapie, Lektorin am Institut für Bildungswissenschaften der Universität Wien, Psychotherapeutische Arbeit am Bundes-Blindeninstitut in Wien sowie in freier Praxis mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen.

## Korrespondenzadresse

Dr. Andrea Hammer  
Darwingasse 33/6  
1020 Wien  
E-Mail: andrea.hammer1@chello.at

Thomas Oberlechner

# Metaphern in der Psychotherapie

**Zusammenfassung:** Dieser Artikel diskutiert die Wichtigkeit von Metaphern in der Personzentrierten Therapie. Die Bedeutung von Metaphern für menschliches Erleben wird in so komplexen Organisationen wie Finanzmärkten deutlich, deren Abstraktion erst durch Metaphern begreifbar wird. In der Psychotherapie symbolisieren Klienten und Therapeuten schwer zu beschreibende Gefühle und Erfahrung durch Metaphern. Der Artikel beschreibt metaphernrelevante Therapieaspekte (zum Beispiel Selbst, Beziehung und Veränderung) und wichtige Funktionen von Metaphern in der Therapie (zum Beispiel Beziehungsaufbau und Symbolisierung von Emotionen). Metaphern hängen mit Therapieverlauf und Therapieerfolg ebenso zusammen wie mit dem zentralen personzentrierten Konzept der Empathie. Darüber hinaus reflektieren Metaphern Vorstellungen über Therapie und das Selbst. Ein personzentrierter Zugang zur Metapher ist auf die persönlichen Bedeutungen und Erfahrungen in den Metaphern der Klienten ausgerichtet.

**Schlüsselwörter:** Psychotherapie, Personzentrierte Therapie, Metapher

**Abstract: Metaphers in psychotherapy.** This article discusses the importance of metaphors in Person-Centred Therapy. The meaning of metaphors for human experience becomes evident in such complex organizations as financial markets, whose abstraction becomes tangible only through metaphors. In psychotherapy, clients and therapists symbolize hard-to-describe feelings and experience through metaphors. The article describes metaphorically relevant aspects of therapy (for example, self, relationship, and change) and important functions of metaphors in therapy (for example, relationship building and the symbolization of emotions). Metaphors are connected to the course and success of therapy as well as to the core person-centered concept of empathy. Furthermore, metaphors reflect concepts about therapy and the self. A person-centred approach to metaphor is directed at the personal meanings and experiences in the clients' metaphors.

**Keywords:** Psychotherapy, Person-Centered Therapy, Metaphor

## Einleitung

Was liegt weiter entfernt von der Personzentrierten Psychotherapie als Finanzmärkte, wo Anteile an Unternehmen oder Devisen gehandelt werden? Auf der einen Seite geht es um die höchstpersönliche Lebenserfahrung des Menschen, auf der anderen um kollektive und abstrakte Settings, mit denen sich Ökonomen beschäftigen, weit weg von unserer Alltagserfahrung. Dieser Artikel baut eine Brücke zwischen diesen scheinbar so verschiedenen Bereichen und vermittelt dabei die Bedeutung von Metaphern für so umfassende Organisationen wie Finanzmärkte, für die Psychotherapie und für das Selbst.

Für Aristoteles ist es „die bei weitem größte Sache, ein Meister der Metapher zu sein“ (Poetik). Was aber sind Metaphern eigentlich? Metaphern schaffen eine Ähnlichkeit zwischen zwei Dingen, die eigentlich verschieden sind. Das Wort „Metapher“ kommt aus dem Griechischen. *Meta* bedeutet dabei „über“ oder „darüber“ und

ist uns aus Begriffen wie Metakommunikation oder Metaphysik bekannt. *Pherein* bedeutet „tragen“ oder „übertragen“. Metaphern übertragen also, sie übertragen Bedeutungen von einem Gegenstand auf einen anderen. Wenn Shakespeares Romeo sagt: „Julia ist die Sonne“, dann weist er auf eine Gemeinsamkeit zwischen Julia und der Sonne hin (Kopp, 1998), zumindest was einige Aspekte Julias und der Sonne betrifft. Metaphern erlauben also „einer Sache einen Namen oder eine Beschreibung zu geben, der (...) zu etwas anderem gehört, aufgrund einer Ähnlichkeit zwischen den beiden“ (Leary, 1990, S. 4).

Der Brückenbau, im Zuge dessen Metaphern Bedeutungen zwischen ungleichen Dingen übertragen, schafft eine Verbindung zwischen zunächst ganz verschiedenen Erfahrungen und Erlebniswelten. Die Möglichkeit einer solchen Verbindung ist in der Psychotherapie von größter Bedeutung. Sie spielt aber auch in ganz anderen Bereichen menschlichen Handelns und Erlebens eine zentrale Rolle.

## Metaphern und Entscheidungen in Finanzmärkten

In meiner wissenschaftlichen Forschung beschäftige ich mich immer wieder mit der Frage, wie Menschen eigentlich Entscheidungen treffen. Ein wichtiger Anwendungsbereich für diese Fragestellung sind Finanzmärkte, weil hier, nach Ansicht vieler Ökonomen, Entscheidungen *rational* getroffen werden (Oberlechner, 2004). In effizienten Märkten bilden die aus solchen Entscheidungen resultierenden Preise, wie zum Beispiel die Wechselkurse im Devisenmarkt, ein objektives Spiegelbild der relevanten wirtschaftlichen Informationen.

Meine Zweifel an diesen Annahmen haben mich in die Handelsräume der führenden Banken der Welt geführt. Ich habe dort mit Devisenhändlern über ihre Erfahrung gesprochen und darüber, wie sie ihre Kaufs- und Verkaufsentscheidungen treffen. Dabei habe ich eine überraschende Beobachtung gemacht: die Schilderungen der Händler sind voller Metaphern (Oberlechner, Sluneko, & Kronberger, 2004). Finanzmärkte selbst sind nämlich abstrakt und letztlich unfassbar. Niemand weiß zum Beispiel, was der Devisenmarkt „wirklich“ ist. Um das Abstrakte des Marktes greifbar zu machen, um die eigene Rolle im Markt zu verstehen und um aktiv im Markt tätig zu werden, verwenden die Händler Metaphern.

Ein Beispiel für eine solche Metapher ist: der Markt ist ein Krieg. Diese Metapher zeigt sich in vielen Aussagen von Händlern, die nicht etwa über den Krieg im Irak sprechen, sondern über ihre tägliche berufliche Erfahrung im Devisenmarkt. Ein Händler erinnert sich: „Ich habe dort Mark/Franken gehandelt, und wir waren, das kann ich sagen, einige Jahre lang waren wir die Nummer eins in der Welt und wir haben Menschen umgebracht. Wir haben wirklich Menschen umgebracht, indem wir sie verängstigt haben.“ Ein anderer Händler beschreibt seine Tätigkeit: „[Es ist] kein Spiel, du gehst hinaus, um zu töten. Spielen ist Unterhaltung für mich (...) Aber [Spielen] ist nicht wie Krieg, du gehst nicht hinaus, um zu töten. Es ist brutaler, es ist mißbräuchlicher als ein Spiel. In den Handelsräumen werden die Menschen brutal.“

Diese Metaphern des Marktes stellen dabei nicht nur eine Art sprachliche Ausschmückung dar, sondern sie sind organisierende Prinzipien, welche die Erfahrung der Händler strukturieren (Shimko, 1994). Wenn der Markt ein Krieg ist, dann ist es zum Beispiel ganz natürlich, „eine Schlacht zwischen den Verkäufern und Käufern“ zu beobachten oder mit Nachrichten „bombardiert“ zu werden. Darüber hinaus steuern diese Metaphern auch das Verhalten der Händler: In einem Markt als Krieg verhalten sich die Teilnehmer anders als im Markt als Maschine oder im Markt als Lebewesen. So hat der Markt als Lebewesen etwa „einen angeborenen Zweifel über die Geldpolitik“, es können Faktoren auftreten, „welche den Markt nervös machen“, oder der Markt kann gänzlich „verrückt werden“. Hier wird der Markt als lebendiger Organismus wahrgenommen, der seinen eigenen Regeln folgt. Der Markt als Lebewesen

denkt selbstständig, interpretiert Umweltereignisse subjektiv und reagiert emotional darauf. Um sein Verhalten vorherzusagen, muss man seine Gedanken lesen. Als Lebewesen tritt der Markt häufig in einer von zwei Erscheinungsformen auf, nämlich als Bestie oder als Geliebte. Als Bestie ist der Markt gewaltig und immer hungrig. So wie ein Drachentöter müssen die Händler dieses gefährliche Tier bekämpfen und mit ihm fertig werden. Beispiele für den Markt als Bestie finden sich etwa in den folgenden Beschreibungen: „Ich würde es wahrscheinlich als Tier beschreiben, mit dem sich niemand jemals anlegen sollte“. „Die Herausforderung ist, es zu meistern (...) und es gibt Tage, an denen du von ihm gebissen wirst“. Hingegen ist die Beziehung mit dem Markt als Geliebte gekennzeichnet durch starke Anziehung und Faszination. Eine intensive emotionale Beziehung verursacht Gefühle starker Erregung und bringt gleichzeitig die Gefahr mit sich, abhängig zu werden. Als Geliebte tritt der Markt etwa in folgenden Beschreibungen in Erscheinung: „Alle Händler, die wirklich Händler sind, haben eine erotische Beziehung zum Markt“. „Diese emotionale Verstrickung kann viel zu tief gehen. (...) Du verheiratest Dich gewissermaßen mit einer Handelsposition, Du kannst sie einfach nicht gehen lassen“.

Dieser phänomenologische und experienzielle Ausflug in die Welt der Ökonomie zeigt, wie Metaphern von so abstrakten und generellen Sachverhalten wie Finanzmärkten zu etwas sehr Persönlichem und Konkretem führen. Verschiedene Leitmetaphern wie „der Markt ist ein Krieg“, „der Markt ist ein Lebewesen“ oder „der Markt ist eine Maschine“ verdeutlichen dabei, wie unterschiedlich die subjektiven Erlebens- und Verstehensweisen von Finanzmärkten sein können. Immer erlauben Metaphern den Beteiligten jedoch, abstrakte und komplexe Systeme zu begreifen und in ihnen aktiv zu handeln und Entscheidungen zu treffen.<sup>1</sup>

## Wichtigkeit und Funktionen von Metaphern in der Psychotherapie

Aristoteles definierte Metaphern auch als „die Macht des Geistes über die Möglichkeit der Dinge“ (Sims, 2003). In wohl keinem Gebiet spielen Metaphern eine so große Rolle wie in der Psychotherapie. Klienten – gleich welcher Therapierichtung – machen umfassenden Gebrauch von Metaphern (McMullen, 1985), und das gleiche gilt für Therapeuten. Die Psychotherapie ist nämlich geradezu ein Paradebeispiel dafür, wie Personen komplexe Bereiche menschlicher Erfahrung zu symbolisieren versuchen. Klienten bemühen sich fast dauernd, für schwer zu beschreibende Gefühle und Erlebnisse Worte zu finden. Metaphern spielen also eine höchst wichtige Vermittlerrolle im Austausch zwischen Klienten und Therapeuten: sie helfen

<sup>1</sup> Beruhend auf diesen Erkenntnissen zieht die Organisationspsychologie Metaphern zum Verstehen von Prozessen in Organisationen heran. So können etwa Führungsstile mit zu Grunde liegendem metaphorischem Denken verbunden werden (Oberlechner & Mayer-Schönberger, 2003).

dabei, dem Therapeuten – und sich selbst – das sagen zu können, was man sagen will (Berlin, Olson, Cano, & Engel, 1991; McMullen, 1996).

Bereits Carl Rogers beschrieb, dass Gefühle häufig in der Form von Metaphern hochkommen (Rogers, 1980a) und wie das Finden der richtigen und präzisen Metapher Klienten dabei hilft, ihre Gefühle voller zu erleben (Rogers, 1986h). Gerade weil Metaphern so viel Bedeutung vermitteln können, und weil sie das sozusagen auf engstem sprachlichem Raum tun, sind sie nicht nur bei Dichtern wie Shakespeare, sondern auch in der Therapie so beliebt. Über Metaphern vermitteln und verstehen wir: nicht nur das, was objektiv passiert, sondern auch die subjektiven und persönlichen Bedeutungen, welche die Ereignisse für uns haben. Metaphern für das Selbst, Metaphern für die Beziehung zwischen dem Selbst und anderen, Metaphern für eigene Veränderung und Wachstum, Metaphern für das Erleben von Situationen (insbesondere von Problemen) und Metaphern für Emotionen und für kognitiv-affektive Prozesse wie etwa Ärger, Angst, oder Stress sind nur einige der Beispiele, die verdeutlichen, wie wichtig Metaphern in der Psychotherapie sind (McMullen, 1996).

In der Psychotherapie wird die Wichtigkeit von Metaphern jedoch erst seit kurzem systematisch diskutiert. Dazu hat einerseits ein umfassenderes Metaphernverständnis und Einsicht in die Allgegenwärtigkeit von Metaphern im Verstehen der Welt beigetragen (Lakoff & Johnson, 1980). Andererseits hat eine narrative und konstruktivistische Sichtweise von Psychotherapie zur Beachtung von Metaphern im Prozess des Erkennens und Schaffens von Wirklichkeit geführt (Carlsen, 1996; Stipsits, 1999). Die Auseinandersetzung verschiedener psychotherapeutischer Traditionen mit Metaphern hat dabei auf unterschiedliche Weise stattgefunden. So wurden etwa die Bedeutung früher Erinnerungen und des Lebensstils in der Individualpsychologie mit der von Metaphern verglichen (Kopp, 1998, 1999). Die Rolle von Metaphern wurde auch in der psychoanalytischen Perspektive (Rubin, 1997; Siegelman, 1990), in kognitiven Therapieformen (Kopp & Craw, 1998) und in der Hypnosetherapie (Barker, 1985) untersucht. Obwohl jedoch gerade der phänomenologische Zugang der Personzentrierten Therapie (Hutterer, 1998) so viel mit Metaphern zu tun hat, fehlt hier bislang ein systematischer Zugang. Rogers' Bedauern, dass wir das kreative Potential des „metaphorischen Verstands“ traurig vernachlässigt haben (1980b), trifft also gewissermaßen immer noch zu.

Die Zuwendung auf Metaphern kann in jeder Form von psychotherapeutischer Beziehung prinzipiell auf zweierlei Ausgangspunkten beruhen. Zum einen können Therapeuten (und Klienten) den Metaphern der Klienten Interesse entgegenbringen und sie zu einem Ausgangspunkt des Verstehens des Klientenerlebens machen. Zum anderen können Metaphern durch Therapeuten eingesetzt werden, wenn sie diese etwa bewusst für eine bestimmte Intervention nützen wollen. Ein personzentriertes Verständnis von Metaphern orientiert sich dabei an den persönlichen Bedeutungen in den

Metaphern von Klienten, nicht an durch Metaphern ausgedrückten Intentionen und Strategien von Therapeuten. Doch auch die Metaphern der Therapeuten können personzentriert sein. Denn dieser Zugang schließt einen strategischen „Einsatz“ therapeutischer Metaphern mit bestimmten Zielen für die Klienten aus, nicht aber ein Auftreten von Metaphern der Therapeuten als spontane und authentische Manifestation von Empathie mit dem Klientenerleben.

In der psychotherapeutischen Beziehung können Metaphern eine Reihe wichtiger Funktionen erfüllen. So können Metaphern Einsicht und Verständnis ausdrücken, neue Zugänge zu Problemen vermitteln oder allgemein die Kommunikation zwischen Klienten und Therapeuten vertiefen. Insbesondere können Metaphern den Prozess der Psychotherapie in folgenden Aspekten unterstützen (Levitt, Korman, & Angus, 2000; Lyddon, Clay, & Sparks, 2001):

1. *Beziehungsaufbau.* Die Empfänglichkeit von Therapeuten für klientengenerierte Metaphern kann ihnen dabei helfen, die einzigartige Erfahrungswelt von Klienten zu verstehen. Darüber hinaus kann sie dabei hilfreich sein, eine gemeinsame Sprache zu entwickeln und dadurch die Therapeut-Klient-Beziehung festigen.

2. *Verstehen und Symbolisierung von Emotionen.* Im therapeutischen Prozess spielt emotionales Erleben und die Erkundung emotionalen Erlebens eine wichtige Rolle. Diese erlaubt Klienten, ihre Erfahrung von sich selbst zu organisieren und Verbindungen zwischen dem Selbst und der Umgebung zu formen (Greenberg, Rice & Elliott, 1996). Metaphern können dabei helfen, das Unbenennbare der Emotion in etwas verbal Fassbares zu übersetzen (Carlsen, 1996). So ergab etwa eine Untersuchung der subjektiven Bedeutung von Depression in hunderten Therapiesitzungen mit verschiedenen Klienten vier Hauptbedeutungen: Depression ist ein *Abstieg*, Depression ist *Dunkelheit*, Depression ist ein *Gewicht* und Depression ist ein *Kidnapper*, der einen gefangen nimmt (McMullen & Conway, 2002). In der Erkundung solchen subjektiven Erlebens erlauben Metaphern, die Gefühle von Klienten zu klären, zu organisieren, zu vertiefen und dabei gelegentlich auch *neue* subjektive Bedeutungen von Erfahrung zu formen.

3. *Deutlichmachen stillschweigender Annahmen.* Metaphern können Klienten wie Therapeuten dabei helfen, implizite und stillschweigende Klientenannahmen und Überzeugungen zu benennen. Solche Annahmen betreffen die eigene Person und auch die Welt, in der man lebt. Ein Klient sagt etwa: „Plötzlich merke ich, wie ich immer ein Schauspieler in einer Tragödie war, der immer gerade das nicht bekommt, was er sich am sehnlichsten wünscht“. Dabei ist es nicht die Rolle der personzentrierten Therapeutin, die Metapher zu interpretieren. Vielmehr geht es um das Anbieten einer Beziehung, in der es ein unbedingtes und akzeptierendes Interesse an der Metapher gibt. Erst dieses Interesse ermöglicht es, angstfrei zu explorieren, was die Metapher für das Erleben des Klienten alles bedeutet.

4. *Ausdruck von und Beschäftigung mit „Widerstand“.* Dies ist natürlich ein Begriff der Psychoanalyse. Personzentriert könnten wir

sagen, die Metapher erlaubt einen freien Umgang mit schwierigen Gefühlen und mit Ambivalenz gegenüber Veränderung und Wachstum. So können Metaphern etwa eine Art sichere Vermittler zwischen Bedrohlichem und Nicht-Bedrohlichem darstellen, die es ermöglichen, dass man über sich selbst spricht während man gerade nicht über sich selbst spricht. Denn Metaphern stellen auch eine Möglichkeit dar, „zu kommunizieren, ohne [sich] selbst zu kompromittieren, ein Weg dazu, gleichzeitig ein Geheimnis zu behalten und es zu offenbaren“ (Caruth & Ekstein, 1966, S. 38).

5. Schließlich ermöglichen Metaphern Klienten und Therapeuten, *neue Bezugssysteme* für das Erleben des Klienten zu finden. So könnte etwa eine Klientin, die sich bislang in der unlösbaren und schmerzlichen „Zwickmühle“ einer ausweglosen Wahl zwischen zwei Partnern erlebt hat, beginnen zu explorieren, wie es sich außerhalb dieser Zwickmühle leben würde. Die Klientin könnte sich dabei plötzlich nicht mehr passiv in der Zwickmühle gefangen erleben, sondern als Wind, der die Räder der Mühle antreibt.

Diese Liste metaphernrelevanter Therapieaspekte lässt erkennen, dass eine der wichtigsten Verbindungen, wenn nicht sogar die wichtigste Verbindung, zwischen Metaphern und Psychotherapie in einem Schlüsselaspekt des Personenzentrierten Ansatzes liegt: in der Empathie. Empathisches Verstehen in der Psychotherapie kann nämlich auch als eine metaphernbezogene Tätigkeit verstanden werden, welche Verständnis nicht nur für verbale Inhalte sondern auch für emotionales Erleben umfasst (Lyddon et al., 2001). In der Empathie spielen Metaphern eine zentrale Rolle: indem wir aufmerksam sind gegenüber den Metaphern unserer Klienten und indem wir diese gemeinsam mit den Klienten verstehen lernen, kommen wir in Berührung mit ihrem persönlichsten und subjektivsten Erleben und ihrer Weltsicht (Sims, 2003). Diese Aufmerksamkeit für Metaphern stärkt die therapeutische Beziehung und das Vertrauen der Klienten, dass ihr Erleben überhaupt verstehbar ist. Nur über Metaphern finden Therapeuten und Klienten letztlich eine gemeinsame Sprache für das Innerste und Allerpersönlichste.

## Metaphern und Therapieverlauf

In der Psychotherapie entwickeln Klienten häufig eine metaphorische Kernvorstellung, welche zu den Hauptthemen der Therapie eine enge Beziehung hat. Ein eindrucksvolles Beispiel einer solchen Vorstellung stammt von einem meiner Klienten. Sein Erleben von Hoffnungslosigkeit, Unfähigkeit, auf den Lauf der Dinge Einfluss zu nehmen, und Erwartung eines unausweichlichen Ausgelöschtwerdens in der Therapie nahm immer wieder Bezug auf Edgar Allen Poes Erzählung „Hinab in den Maelström“. In dieser Erzählung wird ein Seemann in einem stundenlangen Todeskampfs immer näher ins schreckliche Innere eines riesigen Wasserwirbels geschwemmt, ohne auch nur irgendetwas dagegen tun zu können.

Während die Ausarbeitung einer solchen Metapher über den Verlauf der Therapie charakteristisch für Therapieverläufe sein kann (McMullen, 1989), zeigt eine wachsende Anzahl empirischer Belege, dass Metaphern ganz allgemein eine wichtige Rolle im Therapieverlauf und im Erfolg von Psychotherapie spielen.<sup>2</sup> So konnten etwa Metaphern erfolgreich für den Nachweis von inhaltlichen Wendepunkten in der Therapie identifiziert werden (Pollio & Barlow, 1975), und es konnte gezeigt werden, dass Veränderungen in den von Klienten verwendeten Metaphern für ihr Leben und ihre Probleme häufig mit Veränderungen in der Therapie einhergehen (Carlson, 1996; Meichenbaum, 1995).<sup>3</sup>

Es überrascht deshalb wenig, dass Untersuchungen von Metaphern in der Psychotherapie bedeutsame Unterschiede zwischen Therapien mit guten und Therapien mit schlechtem Ergebnis gefunden haben. So zeigte sich zum Beispiel beim Vergleich von zwei Therapien depressiver Klienten, dass in der erfolgreichen Therapie sich die ursprüngliche Metapher des „Belastetseins“ in die Metapher „das Gewicht abladen“ veränderte. In der Therapie mit schlechtem Ergebnis gab es keine solche Veränderung (Levitt et al., 2000). Gleichmaßen gibt es Hinweise darauf, dass es in erfolgreichen Therapieverläufen einen größeren Anteil an gemeinsamen Klienten- und Therapeutenmetaphern gibt. Während hier die Klienten durch Metaphern ihre innere und persönliche Erfahrung ausdrücken, dienen bei Klienten in weniger erfolgreichen Therapieverläufen Metaphern eher zum Ausdruck äußerer Erfahrungen, die keinen Bezug auf die Hauptthemen der Therapie haben (Angus, 1996; McMullen, 1985, 1989).

Aber auch die Metaphern des Therapeuten beeinflussen den Verlauf und den Erfolg von Psychotherapie. So beurteilen Klienten diejenigen Äußerungen von Therapeuten, welche metaphorischen Inhalt haben, ganz allgemein als hilfreicher als andere Äußerungen (Hill & Regan, 1991), und sie beurteilen auch diejenigen Therapiesitzungen als hilfreicher, bei denen sie sich an Metaphern der Therapeuten erinnern konnten. Hingegen müssen sich Klienten in weniger erfolgreichen Therapieverläufen bisweilen aktiv gegen die von Therapeuten eingebrachten Metaphern verwehren (Martin, Cummings, & Hallberg, 1992; McMullen, 1989).

## Schluss: Metaphern im Verständnis von Therapie

Metaphern in der Psychotherapie drücken nicht nur das Erleben und Verstehen persönlicher Erfahrung aus, sie können sich auch auf das zu Grunde liegende Verständnis von Therapie selbst beziehen. Dieser Umstand ist deshalb besonders bedeutsam, weil explizite und implizite metaphorische Vorstellungen von Therapie letztlich

<sup>2</sup> McMullen (1996) gibt eine Übersicht über die empirische Literatur und Anwendungsbereiche der therapeutischen Metaphernforschung.

<sup>3</sup> Die in der Therapie verwendeten Metaphern erfolgreicher Klienten sind insgesamt optimistischer und mehr auf Veränderung hin orientiert (McMullen, 1985).

das konkrete Handeln von Therapeuten beeinflussen, ihre Interventionsideale, und die Art, wie sie Psychotherapieforschung betreiben. So wird etwa zu Recht kritisiert, dass eine unangebrachte implizite Medizinmetapher suggeriert, dass die Ingredienzien der Psychotherapie gleich wie die Bestandteile einer pharmakologischen Behandlung zu verstehen sind. Wenn zum Beispiel ein bestimmter Wirkstoff der Behandlung sich als wirksam herausstellt, führt dies zur Erwartung, dass eine hohe Dosis davon zu einem noch besseren und schnelleren Ergebnis führen wird, und dass dieses Ergebnis bei verschiedenen Personen dasselbe sein wird (Stiles & Shapiro, 1994).<sup>4</sup>

Ein im Psychotherapieverständnis besonders bedeutsame Domäne von Metaphern ist die Konzeption des Selbst. So kam etwa eine Untersuchung der Metaphern, die in der renommierten Zeitschrift „Psychological Review“ zwischen 1894 und 1975 für den menschlichen Geist verwendet wurden, zu einem folgeschweren Ergebnis. Während sich am Anfang der untersuchten Zeitspanne vor allem räumliche Metaphern und Metaphern vom Geist als Lebewesen fanden, so waren gegen Ende mathematische Metaphern vorherrschend (Gentner & Grudin, 1985). Die Weise, wie therapeutische Schulen und Therapeuten das Selbst metaphorisch konstruieren, bestimmt dann ihre Überzeugungen, wie man am besten mit Klienten interagiert: unterschiedliche therapeutische Interventionsformen entspringen verschiedenen zugrunde liegenden Vorstellungen über das Selbst.<sup>5</sup> So wie in Finanzmärkten Metaphern den Händlern ermöglichen, diese komplexen Systeme zu begreifen, ihre eigene Rolle darin zu definieren und Entscheidungen zu treffen, so drücken Metaphern des Selbst aus, in welchen Kategorien Therapeuten denken und handeln.

Der personenzentrierte Zugang zur Metapher in der Psychotherapie erkennt die zentrale Rolle von Metaphern im subjektiven und persönlichen Erleben. Dabei verwechselt dieser Zugang die Metaphern des Personenzentrierten Ansatzes nicht mit der Erfahrung der Klienten. Ganz gleich, welche Metaphern wir für die Therapie verwenden, „the map is not the territory“ (Hoskins & Leseho, 1996). Abseits von kunstfertigen Metaphern von Therapeuten und therapeutischen Schulen liegt der personenzentrierte Zugang zur Metapher in den persönlichen Bedeutungen in den Metaphern der Klienten.

## Literatur

- Angus, L. E. (1996). An intensive analysis of metaphor themes in psychotherapy. In J. Mio & A. Katz (Eds.), *Metaphor: Implications and applications* (pp. 73–84). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Barker, P. (1985). *Using metaphors in psychotherapy*. New York: Brunner/Mazel.
- Berlin, R. M., Olson, M. E., Cano, C. E., & Engel, S. (1991). Metaphor and psychotherapy. *American Journal of Psychotherapy*, 45(3), 359–367.
- Carlsen, M. B. (1996). Metaphor, meaning-making, and metamorphosis. In H. Rosen & K. T. Kuehlwein (Eds.), *Constructing realities: Meaning-making perspectives for psychotherapists* (pp. 337–368).
- Caruth, E., & Ekstein, R. (1966). Interpretation within the metaphor: Further considerations. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 5(1), 35–45.
- Gentner, D., & Grudin, J. (1985). The evolution of mental metaphors in psychology: A 90-year retrospective. *American Psychologist*, 40(2), 181–192.
- Greenberg, L. S., Rice, L. N. & Elliott, R. K. (1996). *Facilitating emotional change: The moment-by-moment process*. New York: Guilford Press.
- Hill, C. E., & Regan, A. M. (1991). The use of metaphors in one case of brief psychotherapy. *Journal of Integrative and Eclectic Psychotherapy*, 10, 56–67.
- Hoskins, M., & Leseho, J. (1996). Changing metaphors of the self: Implications for counseling. *Journal of Counseling & Development*, 74, 243.
- Hutterer, R. (1998). *Das Paradigma der humanistischen Psychologie: Entwicklung, Ideengeschichte und Produktivität*. Wien: Springer.
- Kopp, R. R. (1998). Early recollections in Adlerian and Metaphor Therapy. *Journal of Individual Psychology*, 54(4), 480–486.
- Kopp, R. R. (1999). Metaphoric expressions of lifestyle: Exploring and transforming client-generated metaphors. *Journal of Individual Psychology*, 55, 466.
- Kopp, R. R., & Craw, M. J. (1998). Metaphoric language, metaphoric cognition, and cognitive therapy. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 35, 306–311.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Leary, D. E. (1990). *Metaphors in the history of psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Levitt, H., Korman, Y., & Angus, L. (2000). A metaphor analysis in treatments of depression: Metaphor as a marker of change. *Counselling Psychology Quarterly*, 13, 23–35.
- Lyddon, W. J., Clay, A. L. & Sparks, C. L. (2001). Metaphor and change in counseling. *Journal of Counseling & Development*, 79, 269.
- Martin, J., Cummings, A. L., & Hallberg, E. T. (1992). Therapists' intentional use of metaphor: Memorability, clinical impact, and possible epistemic/motivational functions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 143–145.
- McMullen, L. M. (1985). Methods for studying the use of novel figurative language in psychotherapy. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 22(3), 610–619.
- McMullen, L. M. (1989). Use of figurative language in successful and unsuccessful cases of psychotherapy: Three comparisons. *Metaphor & Symbol*, 4, 203.
- McMullen, L. M. (1996). Studying the use of figurative language in psychotherapy: The search for researchable questions. *Metaphor & Symbol*, 11, 241.

4 Aber auch explizite und bewusste Metaphern werden zur Charakterisierung des Therapieprozesses verwendet. So könnte etwa die Gleichstellung von Psychotherapie mit Tanz bedeuten, dass die Partner wiederholt bestimmte Positionen einnehmen, dass sie sich gegenseitig zu bestimmten Bewegungsreaktionen veranlassen, und gegenseitig darauf antworten (Pistole, 2003).

5 Wie sich verschiedene Konzeptionen des Selbst auf die Interventionen der Therapeuten niederschlagen beschreiben Hoskins und Leseho (1996).

- McMullen, L. M., & Conway, J. B. (2002). Conventional metaphors for depression. In S. R. Fussell (Ed.), *Verbal communication of emotions: Interdisciplinary perspectives*. (pp. 167–181): Lawrence Erlbaum Associates.
- Meichenbaum, D. (1995). Changing conceptions of cognitive behavior modification: Retrospect and prospect. In M. J. Mahoney (Ed.), *Cognitive and constructive psychotherapies: Theory, research, and practice* (pp. 20–26). New York: Springer.
- Oberlechner, T. (2004). *Psychology of the foreign exchange market*. Chichester: Wiley.
- Oberlechner, T. & Mayer-Schönberger, V. (2003). Through their own words: Towards a new understanding of leadership through metaphors. *Harvard University, John F. Kennedy School of Government, Center for Public Leadership Working Papers*.
- Oberlechner, T., Sluneko, T., & Kronberger, N. (2004). Surfing the money tides: Understanding the foreign exchange market through metaphors. *British Journal of Social Psychology*, 43(1), 133–156.
- Pistole, M. C. (2003). Dance as a metaphor: Complexities and extensions in psychotherapy. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 40, 232–241.
- Pollio, H. R. & Barlow, J. M. (1975). A behavioural analysis of figurative language in psychotherapy: One session in a single case-study. *Language & Speech*, 18(3), 236–254.
- Rogers, C. (1980a). Client-centered psychotherapy. In H. I. Kaplan, B. J. Sadock & A. M. Freedman (Eds.), *Comprehensive textbook of psychiatry* (Vol. III, pp. 2153–2168). Baltimore: Williams & Wilkins.
- Rogers, C. (1980b). *A way of being*. New York: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. (1986h). A client-centered/person-centered approach to therapy. In I. L. Kutash & A. Wolf (Eds.), *Psychotherapist's casebook: Theory and technique in the practice of modern times* (pp. 197–208). San Francisco: Jossey Bass.
- Rubin, S. S. (1997). Self and Object in the Postmodern World. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 34, 1–10.
- Shimko, K. L. (1994). Metaphors and foreign policy decision making. *Political Psychology*, 4(15), 655–671.
- Siegelman, E. Y. (1990). *Metaphor and meaning in psychotherapy*. New York, London: Guilford Press.
- Sims, P. A. (2003). Working with metaphor. *American Journal of Psychotherapy*, 57, 528–536.
- Stiles, W. B. & Shapiro, D. A. (1994). Disabuse of the drug metaphor: Psychotherapy process-outcome correlations. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62, 942–948.
- Stipsits, R. (1999). *Gegenlicht: Studien zum Werk von Carl R. Rogers (1902–1987)*. Wien: WUV Universitätsverlag.

## Autor

Thomas Oberlechner  
Lehrender an der Webster University und Ausbildner bei der Vereinigung Rogerianische Psychotherapie

## Korrespondenzadresse

Dr. Thomas Oberlechner  
Webster University, Department of Psychology,  
Berchtoldgasse 1, A-1220 Wien,  
Tel.: +43 (1) 269 9293, Fax: +43 (1) 269 9293-13,  
E-Mail oberlechner@webster.ac.at.  
Vereinigung Rogerianische Psychotherapie, A-1091 Wien, www.vrp.at.

Walter Kabelka

# Das Inhumane in Modellen der Selbstorganisation

## Über die Dummheit in der Autopoiese und die Brutalität in der Aktualisierungstendenz

**Zusammenfassung:** *Der Beitrag diskutiert den problematischen Transfer einzelner Bestandteile der Systemtheorie in die Beschreibung von Konfliktsituationen, ohne dass notwendige Bewertungen von Sachverhalten vorgenommen werden. Menschliche Aktivität wird sowohl als Element von Prozessen der Selbstorganisation wie auch unter dem Gesichtspunkt autonomer Verantwortung betrachtet. Die mögliche Diskrepanz zwischen einer funktionalistischen und einer ethischen Sichtweise wird thematisiert und daraus abgeleitet, dass die systemisch begründete Relativierung von Sichtweisen dazu verwendet werden kann, eine Unterscheidung zu verweigern. Weiters wird ein Autonomiebegriff diskutiert, der nur auf eine biologisch gegebene Konstitution Bezug nimmt und in dieser Reduktion nicht als Fundament für ethische Folgerungen genügt.*

**Schlüsselwörter:** *Selbstorganisation, Autopoiese, Aktualisierungstendenz, Autonomie, Ethik*

**Abstract: The inhumane in models of self organization: On the dullness in autopoiesis and the brutality in the actualizing tendency.** *This article discusses the problematic transfer of single parts of the systems-theory into the description of situations of conflicts without a necessary valuation of factual situations. Human activity is seen both as an element of processes of self-organization as well as from the point of view of autonomic responsibility. There might be a disunity between a functionalistic and an ethic view to human activity which could lead to refusing a distinction by arguing with relativity of views. The term of autonomy is discussed in its reduction to an only biological constitution. As such it is not sufficient for ethical conclusions.*

**Keywords:** *Self-organization, autopoiesis, actualizing tendency, autonomy, ethics*

### Einleitung

Das Involviertsein in Fragen der Verteilung von Einfluss- und Profitmöglichkeiten, also Macht, stellt Theoretiker<sup>1</sup> und Praktiker der Psychologie und Psychotherapie in die Situation, als Beteiligte immer auch Ausführende eines Entwicklungsprozesses zu sein, wobei nicht nur Beobachtung im Sinne des Zusehens handlungsleitend sein kann. Anliegen dieser Arbeit ist auch, einen Unmut und ein Bedauern über suboptimale Konfliktlösungsversuche in die Form einer theoretisch fundierten Abhandlung zu bringen. Das Ergebnis war eine intensivere Auseinandersetzung mit personenzentrierten und systemischen theoretischen Ansätzen zur Frage der Selbstorganisation und deren Verhältnis zu ethischen Positionen, welche nicht nur in der Relation Therapeut und Klient gedacht werden dürfen, sondern ihren Platz auch in der Kultur der Kollegialität finden könnten.

Als elegante Art, Machtansprüche und -ausübung zu verschleiern, erweist sich in unserer Szene der Auftritt als distanzierter Wissenschaftler, welcher unentwegt über die Unmöglichkeit zu intervenieren spricht. Seit der Entdeckung der Bedeutung des Beobachters kann von Distanz nicht mehr gesprochen werden, wenn Beobachter Beteiligte durch nachvollziehbare Interessenslagen sind. Vor blinden Flecken ist natürlich keiner und keine von uns gefeit.

Wenn von Selbstorganisation die Rede ist, muss auch von Systemischer Theorie gesprochen werden. Diese setzt sich aus Komponenten wie den Theorien zum System, dem Konstruktivismus, den Autopoiesekonzepten und der Kybernetik sowie anderen Modellen zusammen, welche Selbstorganisation im engeren oder weiteren Sinn zum Thema haben. Exemplarisch werden von Vertretern anderer Theorieschulen Elemente aus dem systemischen Theoriekomplex herausgegriffen und als Erweiterung oder Korrektur bisheriger Ansichten verwendet. Nicht zuletzt durch die pragmatische Anwendung und Herkunft aus dem Familiensetting finden systemische Überlegungen und Anwendungsformen Einzug in alle übrigen

<sup>1</sup> In diesem Artikel werden männliche, weibliche und gelegentlich beide Geschlechterformen verwendet, es sind immer beide Geschlechter gemeint.

Therapierichtungen. Dabei kommt es zu einem Eklektizismus, der so berechtigt und überzeugend wie andererseits willkürlich und verfremdet wirken kann.

An einigen Beispielen wird hier der Versuch unternommen, Überzeugendes und Verfremdetes aufzuzeigen. Ein Blick auf die in sich oft widersprechenden Bauteile systemischer Theorie lässt erahnen, dass dieses Unterfangen fragmentarisch und insofern manchmal ungenau bleiben wird, als das bewusst nicht linear kausal gehaltene systemische Theoriegebäude, oder besser: die systemische Theorielandschaft sich einem einfachen Entleeren von Begriffen verweigert. Das soll das Unterfangen aber nicht behindern.

Modelle der Selbstorganisation sollen die Tendenz zu Selbsterhaltung und Selbstentfaltung in Physik, Chemie und Biologie belegen und dies in weiterer Folge auch für komplexere Organismen und Organisationen tun.

Ein grundlegendes Axiom der personenzentrierten Theorie ist die Aktualisierungstendenz, welche in diesem Kontext als eine frühe Entdeckung und wesentlicher Beitrag von Rogers zum Thema Selbstorganisation bezeichnet werden kann (vgl. Rogers, 1959a).

Die Systemische Theorie fußt ihrerseits auf vielen unterschiedlichen Belegen und Konzepten für die Tendenz zu eigenständiger Entwicklung und unabhängigem Erkennen: Autopoiese, Kybernetik, Synergetik und dissipative Strukturen gelten unter anderen als Grundlagen für die wesentliche Folgerung einer von außen nicht steuerbaren Selbstregulation von Personen und Systemen, verbunden mit der Annahme eines konstruktivistischen Erkenntnisprozesses und daher nicht objektiv zu erlangender und zu bezeichnender Beobachtungen (vgl. die Arbeiten von Foerster, 1993b; Glasersfeld, 1997; Maturana & Varela, 1987).

Vorab sei hier auf eine begriffliche Überschneidung verwiesen, wodurch Irritationen bei der Rezeption vermieden werden sollen: Der Begriff des Konstruktivismus bezeichnet eine erkenntnistheoretische Position, welche mit der Auffassung von der Möglichkeit einer Abbildung einer objektiv vorhandenen Außenwelt aufräumen möchte. Weltsichten seien vielmehr ausschließlich subjektiv konstruierte Gebilde. Eher wäre daher auch meines Erachtens von einem Konstruktivismus zu sprechen. Wenn ich hingegen in der Folge immer wieder den Begriff des Konstruktiven verwende, sind damit Bewertungen von Entwicklung gemeint, im Sinne der Erhaltung und Entfaltung von Organismen bzw. Systemen.

Welche Inhalte des Themas Selbstorganisation vor allem aus der systemischen Theorie können über die Aktualisierungstendenz hinaus einen Praktiker oder eine Praktikerin der personenzentrierten Arbeit anregen? Wo sind andererseits Mängel oder Banales zu erkennen? Der folgende Leitsatz bringt die Essenz meiner Überlegungen radikal verkürzt auf den Punkt: Selbstorganisation kennt keine Gnade.

Ausgehend von der Diskussion, wie weit Erkenntnisse aus der Biologie auf menschliches Empfinden, Erkennen und Verhalten anwendbar sind, folgen Überlegungen zu konstruktiver und

destruktiver Entwicklung und ihren Rahmenbedingungen. Die Ausführungen führen zu möglichen Anforderungen im Falle festgestellter Interessen und Machtverhältnisse in zwei exemplarischen Konstellationen.

## **Ist Autopoiese als Modell für den Menschen geeignet? Erkenntnisse der Biologie und ihre Anwendbarkeit auf menschliches Handeln**

Ein Beispiel dafür, wie Kinder aufgeklärt wurden, ist jenes mit den Bienen und den Blumen. Damit schien manchmal die Notwendigkeit eines Pollentransfers unter Menschen hinreichend erklärt. Natürlich gibt es im menschlichen Leben Vergleichbares: die Biene, welche die Rolle des Mannes verkörpert, wird angezogen von der Farbenpracht der Blume, begehrt deren Nektar, und eher im Vorbeigehen erfolgt eine Befruchtung durch die mitgebrachten Pollen. Wenn auch unter Menschen eine Befruchtung oft als Nebenprodukt erfolgt, bleibt die Frage, wie biologisch oder auch physikalisch gebunden der Mensch funktioniere. Welche Wahl, welche Entscheidungsmöglichkeit haben wir, wenn Farbenpracht und Nektar locken, wenn die Biene gerufen sein will? Was erkennen wir, im Anflug oder vom Landeplatz aus?<sup>2</sup>

Vielleicht durfte der eine oder die andere schon in Vorträgen ihre Nase an ein Blatt Papier mit Stern und Kreis führen, um den blinden Fleck in ihrem Auge zu entdecken. Das beliebte Beispiel von Heinz von Foerster soll uns darauf aufmerksam machen, dass es einen Bereich im Blickfeld gibt, den wir nicht sehen. Der aus diesem Augenbeispiel abgeleitete Satz, dass wir nicht sehen, was wir nicht sehen, soll uns in die Thematik des Konstruktivismus und in die Kybernetik zweiter Ordnung einführen, welche die Beobachtung des Beobachters zum Thema hat (Foerster, 1993a). Dieser Satz wirft zwei Fragen auf:

Was ist mit der möglichen *Bewegung* der Augen, die mich jenen Bereich sehen lässt, den ich vorher nicht sehen konnte? Ich füge ja keine Erfindung in den fehlenden Teil ein, sondern ergänze das Mosaik meines Bildes mit dem nachfolgend Gesehenen. Und zweitens: zwar ist die Feststellung nachvollziehbar, dass ich nicht sehe, was ich nicht sehen kann. Doch dem Umstand folgend, dass ich nicht zuletzt durch den Hinweis auf das oben angeführte Experiment *weiß*, dass ich nicht alles sehe, werde ich ja anderswohin blicken, um diese Ergänzung vorzunehmen. Noch entscheidender mag vielleicht sein, dass ich einen zweiten Beobachter zuziehe, um durch sein Sehen dem Wissen um mein Nichtsehenkönnen zu entsprechen.<sup>3</sup>

2 Da geneigte Leserinnen und Leser bezüglich der hier gewählten Sprache verstimmt sein können, möchte ich festhalten, dass diese Form mir hier zur Fragestellung passend erscheint und die Materie noch trocken genug bleibt.

3 Dass Systemtheoretiker die Möglichkeit einer Gesamtsicht überhaupt in Frage stellen, ist mir bekannt (vgl. Baecker in Foerster, 1993a).

Dies ist nur *ein* Beispiel dafür, wie Erkenntnisse über unsere Physiologie, über Neurobiologie als Basis für Erkenntnisse über unser Erkennen überhaupt dienen sollen. Foerster leitet aus seinen erhellenden Beobachtungen eine immer schon vorhandene, wesen-eigene physiologische Autonomie des Menschen ab und folgert daraus direkt einen Verantwortungsbegriff, den er auch interindividuell zu verankern versucht (vgl. Foerster, 1993a). Meines Erachtens ist dabei Vorsicht geboten, weil in dieser Vorgehensweise der Bereich der individualgeschichtlich erst zu erlangenden Autonomie als Basis für die Kategorie der Verantwortung nicht ausreichend beachtet wird.

So erfrischend und klar auch Foersters Ablehnung eines Spiels namens „Heteronomie“ sein mag: hier wird wie selten sonst „das Kind mit dem Bade ausgeschüttet“, nämlich das Kind in seinem auf Beziehung angewiesenen Weg zur Autonomie. Dass hier ein Begriff unterschiedliches bezeichnet, ist so deutlich wie verfänglich. Foerster verwendet den Begriff in zweifacher Weise: als physiologisches Faktum und als abgeleitete ethische Notwendigkeit.

Es wird außerdem die Unterscheidung nicht getroffen, dass Menschen einander sowohl in einsehbar Sachverhalten als auch in konsensuell zu erzielenden Bewertungen gegenseitig auf die Inhalte im jeweils blinden Fleck aufmerksam machen können und dadurch sehr wohl „das Nichtsehende sehend“ werden können. Dass vieles überhaupt außerhalb des Erkenntnishorizonts von Menschen liegt, ist hier insofern zu vernachlässigen, als die menschlich relevanten Inhalte zumindest in einer Zusammenschau verschiedener Beteiligter auch erkannt werden können!

Ähnlich wie Foerster verfahren auch Maturana und Varela, die Väter der Autopoiese-Theorie. Sie nannten ihr Standardwerk „Der Baum der Erkenntnis“. Auf den Menschen angewandt ist die darin enthaltene neue Erkenntnis über den Erkenntnisakt: Wir erschaffen und konstruieren uns eine je eigene Welt, wir bilden nicht objektiv zu erkennende Realität ab, sondern auf Grund der operationalen Geschlossenheit unseres Erkenntnisapparats kreieren wir nur für uns selbst zugängliche Welten. Ihrem Buch gerade diesen Titel zu geben, auch im spanischen Original, entbehrt nicht eines ordentlichen Anspruchs: es möchte Erkenntnistheorie und Ethik zugleich sein! Ursprünglich hätte nämlich das Essen der verbotenen Frucht vom Baum der Erkenntnis zur Folge, wie Gott zu werden und damit das Gute und das Böse zu kennen, wie Mephisto in Goethes Faust dem Schüler ins Stammbuch schreibt.<sup>4</sup> Die enthaltene Thematik ist Sexualität, das Begehren und die Bestrafung im Erkenntnisakt. Letzteres wiederum verweist auf die Frage nach Verantwortung als jeder Erkenntnis folgendes menschliches Vermögen.

Die Versuchung ist scheinbar groß, Tabus zu brechen, Leben zu erschaffen und Gutes von Bösem unterscheiden zu können; nicht Gebote zu befolgen, sondern sie zu erstellen! Auf diese moralische Kategorie lassen sich Maturana und Varela als Erkenntnistheoretiker

und Neurobiologen auch ein, gehe es doch darum, die Gesetze des Lebens zu erkennen und danach zu handeln. Das heißt nach Ansicht der beiden, dass auf Grund der menschlichen Reflexionsfähigkeit das Erkennen selbst erkannt wurde und daraus die ethische Forderung folge, den anderen zu lieben: „Wenn wir wissen, dass unsere Welt notwendig eine Welt ist, die wir zusammen mit anderen hervorbringen, dann können wir im Falle eines Konflikts mit einem anderen menschlichen Wesen, *mit dem wir weiter koexistieren wollen*, nicht auf dem beharren, was für uns gewiss ist (auf einer absoluten Wahrheit), weil das die andere Person negieren würde.“ (Maturana & Varela, 1987, S. 264)

Dass gerade diese Negation nun eher zum Alltag des Menschen gehört und die Voraussetzung des koexistieren Wollens nicht ausgemacht ist, ist bei den Autoren nicht Gegenstand weiterer Erörterungen. Ich halte diese ethischen Ableitungen vorerst für idealistisch und die menschliche Destruktivität nicht mitkonzipierend. Es bleibt beim Appell und der Annahme, ein um das Wissen wissender Mensch würde ethische Konsequenzen ziehen.

## Unterschiedliche Konzeptionen bezüglich der Autopoiese in Biologie, Anthropologie und Soziologie

Autopoiese, Kybernetik, Synergetik, dissipative Strukturen, Hyperzyklen, Lasertheorie und anderes mehr dienen bei aller Unterschiedlichkeit und Interdependenz als Modelle, Beispiele oder Belege für die Selbstorganisationsprozesse der unbelebten und belebten Natur (vgl. Kriz, 1999; Capra, 1999 sowie Kneer & Nassehi, 2000).

In der Frage der Übertragbarkeit biologischer Grundlagen wie zum Beispiel der Autopoiese auf den Bereich des Sozialen divergieren systemtheoretische Konzeptionen. Soziale Systeme beinhalten je nach Konstruktion Menschen, Bewusstsein, Kommunikationen. Maturana und Varela konzipieren den Menschen sehr wohl als autopoietisches Lebewesen, doch Maturana *verneint* die Frage, ob es sich bei sozialen Systemen um autopoietische handelt (vgl. Böse & Schiepek, 1994)!

Der Begriff der Autopoiese werde laut Maturana auf Lebewesen 1. Ordnung (Zellen) und 2. Ordnung (biologische Organismen) angewendet: Soziale Systeme<sup>5</sup> hingegen sind nach Maturana nicht autopoietisch zu nennen, da sie „als Netzwerk der menschlichen Koordination von *Handlungen*, und nicht als Netzwerk der Produktion von Menschen konstituiert sind“. (Dies wiederum wäre eine Bedingung, um von einem autopoietischen System zu sprechen).

„Für Maturana sind menschliche soziale Systeme nicht autopoietisch, sondern eher das Medium, in dem Menschen ihre biologische Autopoiese durch die Sprache realisieren. Varela erklärt, der Begriff eines Netzwerks von Produktionsprozessen, der im

4 *Eritis sicut Deus, scientes bonum et malum.* Goethe, Faust 1, Vers 2048.

5 von anderen als autopoietische System 3. Ordnung bezeichnet.

Mittelpunkt der Definition der Autopoiese steht, sei vielleicht jenseits des physischen Bereichs nicht anwendbar, aber für soziale Systeme ließe sich ein allgemeinerer Begriff der „organisatorischen Geschlossenheit“ definieren. Dieser allgemeinere Begriff ähnele zwar der Autopoiese, bestimme jedoch Produktionsprozesse nicht näher. Die Autopoiese lässt sich nach Varela als Sonderfall der organisatorischen Geschlossenheit ansehen, wie sie sich auf der Zellebene und in bestimmten chemischen Systemen zeige“ (Capra, 1999, S. 242).

Luhmann verwendet den Autopoiesebegriff in einem erweiterten Verständnis und für alle von ihm konzipierten Systeme, das sind Leben, Bewusstsein und Kommunikation: diese Arten autopoietischer Systeme seien grundverschieden. Der einzelne Mensch ist dabei nicht (mehr als Ganzheit ein Element des sozialen Systems „Kommunikation“. Es bestehen Schwierigkeiten, die Erkenntnisse des Soziologen Luhmann auf den Bereich der Psychotherapie zu übertragen oder seine Ansichten adäquat zu übersetzen (vgl. Kneer & Nassehi, 2000; Böse & Schiepek, 1994).

Jürgen Kriz kritisiert die Art der Verwendung des Autopoiesekonzepts im Konstrukt sozialer Systeme bei Luhmann, wobei die einzelnen Systeme einander nur Umwelt seien, was Fragen bezüglich der Interdependenz aufwerfe (Kriz, 1999).

## Personenzentrierte Ansätze zur Autopoiese

Carl Rogers liefert einen bemerkenswert modernen und vorausblickenden Beitrag zu Theorien der Selbstorganisation mit dem Konzept der Aktualisierungstendenz, welches nun unzweifelhaft für den Organismus „Mensch“ angedacht ist. Rogers zeigte von Beginn bis zum Ende seiner theoretischen Auseinandersetzungen ein Gespür und große Offenheit für den Bereich der Selbstorganisation. Er beschäftigte sich bis zuletzt zum Beispiel würdigend mit Arbeiten von Capra und Prigogine und entwickelte 1979 noch die Idee einer weiter gedachten formativen Tendenz, die er der Aktualisierungstendenz beistellte (Rogers, 1980a).

Nicht zuletzt die Anlehnung an Angyal weist Rogers (1959a) als Vertreter einer Theorie der Selbstorganisation aus, auch Kriz und Stumm weisen darauf hin (Stumm et al., 2003).

Hutterer (1992, S. 163 ff) diskutiert die Relation zwischen nicht bewusst gesteuerter homeostatischer Selbstregulation des Organismus und Zugriffsmöglichkeiten des Bewusstseins im Rahmen des Themas „Motivation“ wie auch die Frage der „Konstruktivität“, die er von einer moralischen Kategorie unterscheidet. Kraßnitzer (1997) erarbeitet eine Übersicht zur Aktualisierungstendenz im personenzentrierten Ansatz.

Ich möchte hier meinen eigenen Beitrag zur Frage einfügen, inwiefern Autopoiese ein für den Menschen relevanter Begriff sein kann und das Einzelwesen als Konstruktion „System“ angesehen werden kann. Eine Besonderheit menschlicher Existenz ist meines Erachtens der Umstand, zum einen gleichzeitig System (individuelle

Person) und Element in einem System (z. B. einer Familie) zu sein; das System „Einzelperson“ entwickelt sich zunehmend vom Element in einem System zur Umwelt für sein es ursprünglich umgebendes familiäres System. Für Dynamik ist durch diesen Entwicklungsprozess ständig gesorgt; hier verorte ich die weiter oben diskutierte zweifache Autonomie des Menschen. Autopoiese müsste folglich konzipiert werden für die Person als System an sich, welche Umwelt für andere ist und andererseits für die Person als Teil von Systemen, als ihr Element. (Auch das Konzept einer ödipalen Konfliktsituation entspricht dieser angelegten und unausweichlichen Entwicklungstendenz, weil es nach psychoanalytischer Auffassung entscheidend wird für ein Vermögen an möglicher Unabhängigkeit oder dem Verbleib in einem permanenten Versuch der Lösung dieses Konflikts).

Schmid (1999) erwähnt ohne diesbezügliche Absicht mit seinen Überlegungen zur personenzentrierten Anthropologie, in welchen für den Menschen wesentlich die Dialektik von Substanz und Relationalität angenommen wird, die Gleichzeitigkeit von der Person als immer bereits so zu konzipierendem substanziellem System und der Person als Element verschiedener Systeme in seiner Relationalität.

Kann der Säugling als autopoietisches Lebewesen bezeichnet werden? Auf Grund einer angenommenen bloß partiellen Autonomie ist das nicht ausschließlich zu bejahen. Wir betonen mit der Säuglingsforschung zunehmend seine Eigenständigkeit wie auch in seinem Bindungsverhalten seine Angewiesenheit, seine Abhängigkeit. Diese Dialektik meine ich in gewisser Form auch bei Rogers zu finden: der Organismus mit Aktualisierungstendenz und gleichzeitig ein postuliertes Bedürfnis nach positiver Beachtung, need for positive regard, dem ich eine ebenso grundlegende Bedeutung zuschreibe, da das Ausbleiben dieser positiven Beachtung dazu führt, dass ein Mensch *nicht* in den Zustand autonomer Selbsterhaltung und -entfaltung gelangen kann!

Systemische Theorien thematisieren meines Erachtens nicht so ausreichend wie das Konzept von Rogers, welche Bedingungen erfüllt sein müssen, damit ein Kind – das ist das auch werdende System – zu dieser im weiteren Sinne autonomen Systemhaftigkeit gelangt: ein abgegrenzter Organismus zu werden, der autonom seine biologischen und psychologischen Elemente selbst hervorbringt, neben der Tatsache, dass er ein solcher immer schon auch ist.<sup>6</sup>

Angenommen, das als solches nicht eindeutig bestimmbare System „Lebewesen Kleinkind“ habe von Beginn an die Eigenschaft, seine Umwelt bestmöglich zu nutzen; „Rücksicht“ auf diese Umwelt ist auf dieser Beschreibungsebene noch keine Kategorie. Erst die Herausbildung eines Selbstkonzepts mit seinen symbolischen Repräsentanzen lässt Kategorien der Moral zu, vorher ist noch kein Du als Gegenüber und kein darauf bezogenes Bedauern denkbar, vorher herrscht ein anarchisches Treiben, in dem ein „Du gleich Ich“ oder

6 Manchen scheint der Systembegriff hier überreizt. Dann wären hier jedoch auch die Grenzen der Überlegungen zur Selbstorganisation der Person erreicht, welche in diesem Sprachgebrauch unmittelbar an den Systembegriff gekoppelt ist.

„Du bist Ich“ angenommen werden darf. Das Kleinkind ist auf Unterstützung bei der Erkenntnis eines „Du“ angewiesen, sowohl in der Qualität des Getrenntseins als auch in jener des Begehrens.

Wenn bei Rogers von mehr oder weniger adäquater Symbolisierung die Rede ist, dann wird angenommen, dass es in der Person Subsysteme gibt, nämlich Organismus und Selbstkonzept, die in besserer oder schlechterer Übereinstimmung (Kongruenz) sein können. Diese Wirklichkeitskonstruktionen in einer Person müssen in einer Weise stimmig sein, um ausreichend gesund bleiben zu können! Die Aktualisierungstendenz drängt in Richtung dieser Übereinstimmungen und kann so als Modell für Selbstorganisation gesehen werden.

## Der Mensch und seine Umwelt sind mit Begriffen und Inhalten der Biologie allein nicht zu beschreiben.

Beim Menschen fallen Phänomene auf, die über eine vereinfachte soziale Konzeption der Selbstorganisation hinausweisen. Selbstmord kann auf den ersten Blick nicht gleich als Beispiel für Autopoiese gesehen werden, da der Erhalt des Systems „Organismus“ nicht gewährleistet ist: doch erhalten bleibt ein Selbstkonzept, es reicht also der imaginierte Erhalt eines Systems; das gilt in anderer Form auch für Selbstmordattentäter, wobei in diesem Fall noch zusätzlich explizit an einen Fortbestand des Selbst geglaubt wird: konkret in einem Paradies oder aufgehend als Teil in einem größeren Ganzen. Märtyrer mit oder ohne Gewaltanwendung sind Elemente in der Autopoiese eines Glaubenssystems. Die Teilnahme an Kommunikation beginnt sich von biologischer Existenzform scheinbar zu lösen.

Eine Krebskrankheit, die innerhalb eines Menschen wuchert, lässt uns ahnen, dass allein schon das System „biologisches Individuum“ aus unterschiedlichen Elementen innerhalb eines Organismus zusammengesetzt gesehen werden kann: Nervensystem, Immunsystem und endokrines System könnten eine Einheit bilden (vgl. Capra, 1999). Die Selbstorganisation von Krebszellen kann die Existenz des Gesamtorganismus vernichten. Sind diese Krebszellen als Wirte oder als veränderte Bestandteile von uns zu sehen? Aus einer Koexistenz von gesunden und mutierten Zellgruppen wird eine tödliche Konkurrenz. Es emergierten neuartige Zellformen. Auf Grund welcher Dynamik kommt es zu dieser Emergenz? Ständig treffen Selbstorganisationen auf ihresgleichen, bilden neue Systeme und verändern bestehende, je nachdem, wie und was wir betrachten.

Die Selbstorganisation sozialer Systeme nun zeigt uns ohnehin, dass der Begriff des sozial „Konstruktiven“ einer genaueren Definition bedarf, denn als höchst konstruktiv im Sinne der Effizienz erweisen sich auch soziale Systeme wie ein Terrornetzwerk allemal, beeindruckend perfekte Verbrechen, gepaart mit einer von uns empfundenen „Unmenschlichkeit“, welche die Frage aufwirft,

wo Menschsein endet und Bestialität beginnt, oder ob Bestialität ein Teil des Menschseins und seiner Selbstorganisation sei. Welche Selbstorganisation wirkt im Serienmörder, im Kindesmissbraucher? Was möchte sich hier entfalten? Was erhalten? Auch ein Konzentrationslager war ein soziales technisches System, das sich gemäß seiner Intention zu gut selbstorganisiert. Hier wird noch einmal der Unterschied zwischen Effektivität und sozialer Konstruktivität von Selbstorganisation deutlich.

Am Verlauf von Aktienkursen können wir einen Beleg für die Unberechenbarkeit einer Selbstorganisation erhalten; in diesem Fall für jene des globalen Kapitalmarktes, wobei die Höhe der Zinsen zu den harmloseren Effekten gehört; die zunehmende Geschwindigkeit im Wechsel verfügbarer Möglichkeiten zur Erwerbstätigkeit betrifft uns zunehmend, bis in den Bereich von Wissenschaft und Gesundheitswesen.

Vielleicht ist auch der Lauf der Geschichte so zu verstehen, dass so, wie die Tektonik der Kontinentalplatten zu Erdbeben führen muss<sup>7</sup> und wird, dass also vergleichbar an jenen Zonen, in denen verschiedene soziale Systeme in ihrer Entfaltung aneinandergeraten, es zu Konflikten kommen muss und in diesem Prozess ausführende Protagonisten hervorgebracht werden, die das Werk zu vollenden haben. Hier taucht erneut die Frage subjektiver Verantwortung von Gewalttätern und Diktatoren auf.

Wann dürfen wir in Prozessen von Selbstorganisation eine soziale Konstruktivität erwarten? Worin besteht dabei der Beitrag handelnder Individuen und Kollektive?

## Konstruktive und destruktive Entwicklungen als unterscheidbare Ergebnisse von Selbstorganisation Was heißt „konstruktiv“

Konstruktiv wäre eine Entwicklung dann zu nennen, wenn ein Mensch sich in Relation zu anderen erhalten und entfalten kann; wenn für eine handelnde Person Alternativen vorhanden sind, diese als solche erkannt werden können und somit eine Wahlmöglichkeit empfunden wird. Dies hat für andere auch zu gelten. Der Ausschluss der Handlungsfreiheit eines anderen weist somit eine Entwicklung als nicht konstruktiv aus.

Für den Bereich der Psychotherapie hieße das: das Ergebnis der Arbeit kann konstruktiv genannt werden, wenn die Komplexität von Handlungsmöglichkeiten kognitiv erkannt und daraus schließlich ausreichend angstfrei gewählt werden kann. Eine ökonomische Mindestausstattung zur Befriedigung von Grundbedürfnissen ist dafür notwendige Bedingung. Jürgen Kriz (1999) ist einer der wenigen, die explizit auch die gesicherte materielle Basis als notwendige

<sup>7</sup> Der Vortrag stammt aus September 2004, drei Monate vor der Flutkatastrophe des 26. Dezember 2004.

Voraussetzung für weitere konstruktive Kommunikationsprozesse thematisiert.

Die gleiche Definition gilt für Gruppen und Organisationen. Wenn eine Firma erfolgreich wirtschaftet und eine andere in den Konkurs geht, muss dies noch nicht heißen, dass nicht insgesamt eine konstruktive Entwicklung zu konstatieren ist, solange die Lebensgrundlagen der Inhaber und Angestellten der sich auflösenden Firma nicht existenziell in Frage gestellt sind – das System insgesamt also stabil bleibt, sofern zu diesem System auch eine Vorsorge für Phasen der Arbeitslosigkeit gehört.

Krieg und Terror hingegen schränken die Entfaltungs- oder Existenzgrundlagen von Individuen ein, sind also nicht „konstruktiv“ zu nennen. Säge man nämlich von Einzelschicksalen ab, wäre Krieg als notwendig sich ereignendes Erdbeben sozialer Systeme betrachtbar und gewänne dadurch Normalität und konstruktiven Charakter.

Das alles mag als Festlegung trivial erscheinen. Es ist jedoch die explizite Setzung von Werten, die sonst irrtümlich als vorausgesetzt angenommenen werden. Nur von einem bestimmten ethischen Standpunkt aus kann behauptet werden, dass das Überleben von Einzelmenschen einen Wert hat, dass der Wertmaßstab für die Beurteilung von Handlungen und Ereignissen der einzelne Mensch in Verbundenheit mit anderen ist; entscheidend ist dabei, wer zur Gruppe dieser „anderen“ zugerechnet wird: sind es die Mitglieder einer Familie, eines Clans, einer Religionsgemeinschaft, einer Nation oder der Menschheit insgesamt.

Einschränkungen dieser weit gefassten Festlegung sind nun eher die Regel als die Ausnahme: wir definieren Bezugssysteme, für die unsere Haltungen gelten, und grenzen andere aus. Wir befinden uns im Spannungsfeld von Abgrenzung und überschaubarer, definierter Zugehörigkeit einerseits sowie offenen Grenzen und kosmopolitischer Haltung andererseits. Der derbe und vereinfachende Ton des ausgrenzenden Rechtspopulismus erinnert jeden an die unausgewiesenen eigenen Grenzziehungen. Die Globalisierung der Wirtschaft eröffnet mit zunehmender Geschwindigkeit neue Märkte und verlockt zur Beteiligung am Profit oder ängstigt mit Verlustszenarien.

## Beiträge zur Ermöglichung sozial konstruktiver Entwicklungen

Rogers (vgl. 1977b) bezeichnet meiner Kenntnis nach die Aktualisierungstendenz nicht *an sich* als konstruktiv. Es ist eine Lesart erlaubt, welche „Konstruktivität“ nur im Zusammenhang mit einer ausreichend förderlichen Umgebung annimmt. Zumindest habe ich bisher keine der mir zugänglichen Stellen anders interpretieren können. Konstruktivität wird in jedem Fall im Sinne des Erhalts und des Wachstums des Organismus in Richtung Ganzheit verstanden, solange Bedürfnisse nicht überwältigend stark seien!

Unübersehbar ist das Bemühen von Rogers, den menschlichen Organismus und seine Entfaltungstendenz als vertrauenswürdig zu

konzipieren; es bleibt die Notwendigkeit, diesen Begriff zu interpretieren. Es sei hier angemerkt, dass im Unterschied zur Systemtheorie und dem Autopoiesekonzept die Aktualisierungstendenz vorerst nicht für Systeme jeglicher Art konzipiert ist. Überlegungen zu einer allgemeinen formativen Tendenz folgten bei Rogers später.

Bei Rogers (1977b) sind es Umweltfaktoren, die den menschlichen Organismus „darin hindern können, sich von seiner Aktualisierungstendenz leiten zu lassen“. Die Aktualisierungstendenz könne sich folglich „in sozial destruktive statt in konstruktive Bahnen“ ergießen. Die Psychoanalyse thematisiert als Einflussfaktor aus der Innenwelt Selbstorganisationsprozesse des so genannten Triebes, seit und nach Freud. Sie gilt in verkürzter Rezeption als Gegenstück zu vertrauenswürdigen Konzeptionen, sozial konstruktiv werden könne Entwicklung durch Bewusstheit über Triebkräfte und deren Konfliktlagen sowie deren Kultivierung.

Was Rogers Umweltfaktoren nennt, sind in anderer Begrifflichkeit Selbstorganisationsprozesse sozialer oder wirtschaftlicher Systeme. Es bedarf der ständigen Thematisierung der Auswirkungen von Selbstorganisationsprozessen des global frei fließenden Kapitals. Auch die Kommunikationen bezüglich Patriarchat und Feminismus haben noch nicht zu ausreichenden Konsensbildungen über Macht und Missbrauch geführt.

Psychotherapie und Beratung arbeiten in personenzentrierter wie systemischer Vorgehensweise an den Umweltbedingungen des Systems Person oder Organisation und an den Erkenntnissen über Vernetzungen. Sie tun dies im Vertrauen und Wissen um das Potenzial der Selbstorganisation unter förderlichen Bedingungen. Experten meinen wir zu sein für das Erkennen von Umweltfaktoren, die wir gemeinsam mit dem Klientel als hinderlich erachten und für verinnerlichte hinderliche Kommunikation mit Umwelten. In jedem Fall müssen immer wieder neue gemeinsame Sichtweisen und Wirklichkeiten konstruiert werden. Personenzentrierte Vertreter und Vertreterinnen halten ja diese jeweiligen Konstruktionen für heilsam, weil in diesem gemeinsamen kreativen Prozess Kognition und Emotion der Beteiligten zum Dialog reifen. Begegnung ist dann insofern jene Kommunikation, in der eine begriffliche Konstruktion als kognitiv einsichtig, vor allem aber als emotional relevant erfahren werden kann. Wie irreführend und zutreffend zugleich kann da die Bezeichnung „Gesprächspsychotherapie“ sein, sie gilt mitunter auch für gelungene systemische Therapien.

## Beiträge zur Verhinderung destruktiver Entwicklungen sind ethischer Natur.

Maturana und Varela (1987) hatten zu begründen versucht, dass aus der Vernetztheit der Menschen sich eine Ethik für alle ergäbe. Heinz von Foerster gibt den Imperativ aus, so zu handeln, dass die Anzahl der Möglichkeiten sich erhöhe. Wir können dies annehmen für alle Beteiligten einer Kommunikation, wenn wir uns nicht von

Bernard Scott (in Foerster, 1993a, S. 16) irritieren lassen, der Foersters Diktum plötzlich für die Erreichung jeglicher Ziele interpretiert, „ob gut, ob böse“. Ich sehe bei diesen Autoren die Voraussetzungen für das destruktive Verhalten von einzelnen oder Gruppen nicht ausreichend thematisiert. Aber hat der personenzentrierte Ansatz dafür etwas vorgesehen?

Destruktivität ist die Bezeichnung für eine negativ bewertete Auswirkung der Selbstorganisation eines für den Bezeichnenden relevanten Systems. Ein System organisiert diverse Funktionalitäten, um insgesamt seine Stabilität zu erhalten, um nicht endgültig zu zerfallen. Das kann jedoch bedeuten, dass Mitglieder einer Familie, einer Gruppe oder einer Gesellschaft überlastet oder gar eliminiert werden.

Die hier für Menschen relevante Bezeichnung „destruktiv“ wird erkennbar in einer für Betroffene offensichtlichen Einschränkung von Möglichkeiten, auf eine andere Weise durch das von einer Person mitgeteilte Leiden oder anders evidente Verletzungen von beteiligten Personen. Die entsprechenden Aggregatzustände in Systemen, an denen Destruktivität generiert wird, sind schwer zu benennen und zu quantifizieren. Wann schlägt Machtpotenzial in Gier um und schädigt Beziehungen, Gruppen und Staaten? Die Faktoren, Mechanismen und Auslöser in Humansystemen, welche notwendige und ausreichende Bedingungen bilden für das Entstehen von ausgrenzendem, quälendem, vernichtendem Verhalten von Individuen und Kollektiven, sind wenig benannt. Einige charismatische Machthaber geben ein Beispiel dafür, dass nach anfänglicher Sättigung die Zerstörung eines Werks leichter fällt als der Verzicht auf die permanente Befriedigung von Größenphantasien. Es könnte sich auch um kontraphobische Handlungen gegen den drohenden Zerfall des Selbstkonzepts von Größe handeln.

Rogers macht zwar wie oben erwähnt Umweltfaktoren für das Misslingen einer konstruktiven Entwicklung mit verantwortlich, doch ist auch im personenzentrierten Ansatz meines Erachtens nicht ausreichend thematisiert, wann eine Beziehung und was in ihr zum störenden Umweltfaktor wird. Am Beispiel der therapeutischen Beziehung lässt sich das jedoch exemplarisch darstellen, wenn nicht von vornherein Abhängigkeit und Macht als Sachverhalt und Inhalt von Beziehungskonstellationen in Abrede gestellt werden.<sup>8</sup>

Klienten und Klienten und Klientinnen befinden sich in einem Zustand sowohl bestehender wie auch wachsender Autonomie. Zuschreibungen an den Therapeuten finden statt, welche mit Erwartungen an Eltern vergleichbar sind und nicht in jedem Stadium eines therapeutischen Prozesses als nicht zutreffend abgetan werden können. Der Therapeut befindet sich in einer partnerschaftlichen wie auch in einer mächtigen Position. Wenn das Bedürfnis der Klienten und Klientinnen nach Reinszenierung von Erkenntnis-

wünschen ohne Bestrafung von Therapeuten und Therapeutinnen nicht verstanden wird, kommt es zur Destruktion. Mit anderen Worten: sexuelles Begehren möchte verstanden, aber nicht vom Therapeuten erfüllt sein.

Der Diskurs über die Selbstorganisation von Macht in Personen und Organisationen ist ein ethischer. Jede Machtanwendung kann „wertfrei“ als Ausdruck der Autopoiese oder Aktualisierungstendenz verstanden werden. Die situativ unterschiedliche Bewertung jedoch führt zu Vereinbarungen über Beschränkungen der Machtanwendung! Es wird dabei von einer Selbstorganisation von Macht und Lust ausgegangen, die schädigend für Beteiligte werden kann. Autopoiese und Aktualisierungstendenz garantieren als Organisationsprinzipien und -modelle keinen sozial konstruktiven Ausgang, es bedarf dazu der bewertenden Positionierung. Das ist ein Teil dessen, was gemeint ist, wenn ich vom „Inhumanen in den Modellen der Selbstorganisation“ spreche, von der immanenten Dummheit und Brutalität.

Wer über förderliche Beziehungen spricht, soll auch gleichzeitig über destruktive Potenziale reden. Im psychotherapeutischen Kontext heißt das, Macht, Lust und Gier sowie Missbrauch und Kontrolle zu thematisieren. Im kollegialen Umgang ist dies ebenso erstrebenswert, doch muss auf den entscheidenden Unterschied hingewiesen werden, dass Kollegen und Kolleginnen untereinander keine förderliche Beziehung vereinbaren!

## **Das Inhumane in der Selbstorganisation sozialer Systeme liegt auch im Rückfall auf eine Beobachterposition erster Ordnung zur Unzeit.**

Ich komme hiermit abschließend zur Ebene der Auseinandersetzungen in Konstellationen, die nicht durch Abhängigkeit gekennzeichnet sind.

Vertreter einer der Säulen systemischer Theorie, im speziellen des radikalen Konstruktivismus (Glaserfeld, 1997, S. 337), wissen um die Bedeutung von Bewertungen in der ethischen Frage. „Dass du den anderen die Berechtigung zuschreibst, sich selbst ihre Welt zu konstruieren, die Toleranz also, das hängt doch davon ab, wen du als anderen, als gleichwertigen Konstrukteur betrachtest. Wenn du da Leute findest und sagst: Na ja, das sind eigentlich keine anderen, das sind nicht vollwertige Konstrukteure, oder die konstruieren überhaupt nicht, dann kannst du sie umbringen. (...) Das ist ein Werturteil, und die Werte kann der Konstruktivismus nicht bestimmen.“

Kollegiale Auseinandersetzungen zum hier behandelten Thema haben scheinbar Tradition. Schon in den Siebziger Jahren gab es eine Debatte zwischen Luhmann und Habermas (vgl. Kneer & Nassehi, 2000, S. 45): ob denn Luhmann mit seiner Theorie sozialer Systeme nicht das Bestehende und dessen herrschaftskonformen Fragestellungen untermauere. Luhmann antwortete mit dem

<sup>8</sup> Für die Systemtheorie befürworten Böse und Schiepek gegen Bateson und andere, Macht- und Herrschaftsverhältnisse anzuerkennen (vgl. Böse & Schiepek, 1994, 108 ff).

Hinweis auf die Unterscheidung in wissenschaftliche und politische Zusammenhänge.

Wer je in Institutionen gearbeitet hat, wird nachvollziehen können, dass nur die Unterscheidung in wissenschaftliche und politische Diskurse in manchen Situationen nicht zulässig und hinreichend ist; es sind auch Entscheidungen gefragt, also Unterscheidungen mit Handlungsrelevanz: das sind Bewertungen konkreter Situationen! Es kommt mitunter darauf an, wie der Wissenschaftler handelt, wenn er oder sie sich in einer politischen Situation wiederfindet. Wenn es beispielsweise um die Verteilung von Geldern oder Verdienstmöglichkeiten geht, ist er oder sie ja immer auch Teil eines Organisationssystems, das von seinen Mitgliedern zur Entwicklung oder Aufrechterhaltung dieser eigenen Gruppe einen politischen Standpunkt einfordert: die Zustimmung oder die Ablehnung zu anstehenden Entscheidungen.

Die Verlockung ist groß, dass sich Mitglieder dieser Gruppe nun in dieser entscheidenden Situation als beobachtende Wissenschaftler gebärden, allenfalls eine Analyse des eigenen Systems versuchen und sich so ihrer politischen Verantwortung entziehen. Es gibt Situationen, so meine Behauptung, in denen der vorgegebene wissenschaftliche Appell an die Berechtigung und Bedeutung verschiedener Sichtweisen zur Farce wird.

Kybernetik zweiter Ordnung wird von mir hier insofern radikal ernst genommen, als der Beobachter nicht nur bescheiden bleiben soll in der Annahme von Objektivität seiner Erkenntnisse, sondern darüber hinaus in je konkreten Situationen Auskunft geben soll über seine getroffenen Bewertungen. In Therapien mag diesbezügliche Zurückhaltung zugunsten der Förderung von Klienten und Klientinnen angebracht sein, in strategischen Prozessen aus anderen Gründen auch. Soll jedoch eine Lösung in Konflikten für alle gleichrangig Beteiligten akzeptabel sein, ist ein Mindestmaß an Selbstäußerung angezeigt.

Als Österreicher, der mit unrühmlicher Geschichte zu leben hat, habe ich Erfahrung genug, dass Wertrelativismus zur Unzeit geübt wird: nicht erörtern, nicht benennen, nicht bewerten. Personenzentrierte Theorie kann missverstanden werden und zum vorschnellen Verständnis für einen Täter führen, ein ähnliches Missverständnis systemischer Theorie kann vorschnell die Täterschaft als solche in Frage stellen.<sup>9</sup>

Humanwissenschaft findet nicht nur im Labor hinter dem Einwegspiegel statt. Der Wissenschaftler ist Beteiligter geworden, seine Erkenntnisinteressen sind auch sehr subjektiver Art im Sinne des Ansehens, des Einflusses, des Rechtbehaltens. Hinter die Kybernetik zweiter Ordnung, also das Faktum des Involviertseins kann nicht mehr zurück gegangen werden.<sup>10</sup> Was Rogers für die hilfreiche

Beziehung, die Psychotherapie thematisierte, dass nämlich dieses Tun über den scheinbar objektiven Expertenstatus hinausgeht, gilt nun ebenso für Theoretiker und Theoretikerinnen. Eine Reflexionschleife zur Einbeziehung eigener Erfahrung und Beteiligung kann im theoretischen Regelkreis eingefordert werden.

Divergierende Ansichten und Bewertungen sind sehr erwünscht. Ich kritisiere vielmehr die Eleganz des Nichtargumentierens, des Nichtbeantwortens von Fragen, des Nichtstellungnehmens. Persönlicher Unmut hätte hier keinen Platz, wenn nicht der von mir behauptete Rückzug ins Beobachten erster Ordnung genau mit der gegenteiligen theoretischen Begründung erfolgen würde, also mit dem Verweis auf einen Relativismus, seit der Beobachter ins Blickfeld gerückt ist. Dagegen möchte ich argumentieren.

Wer elegant der Frage nach Macht und Herrschaftsvorteilen ausweichen möchte, etikettiert schlaue den Herrschaftsstreit als Erkenntnisdiskurs und fordert die Gültigkeit aller Sichtweisen ein! Herrschen ist aber kein Erkenntnisakt und konkurriert nicht um bessere Erkenntnis, sondern um Macht und materielle Ressourcen!

Vielleicht können sie mir folgen: wer sich der Debatte um Unterschiede und der Rekonstruktion von Geschichte verweigert, weil diese ja nicht mehr nachzuvollziehen sei, der schafft mit einem Trick den Blick auf Sachverhalte aus der Welt, und darin geht es tatsächlich um Machtmissbrauch, Verletzung, um faktischen Raub und Mord.<sup>11</sup>

Luhmann (zit. in Kneer & Nassehi, 2000, S. 109f.) meint, neben der Unterscheidung zwischen System und Umwelt gäbe es auch andere Beschreibungsmöglichkeiten und damit Unterscheidungen, „etwa der von Gut und Böse oder neuerdings von Mann und Frau. Aber wenn man von anderen Unterscheidungen ausgeht, konstruiert man andere Gegenstände, (...) beobachtet man andere Phänomene. Eine unmittelbare Diskussion wird dann sinnlos, und die Frage kann dann nur sein, welche Konstruktion eine höhere Komplexität erreichbar macht.“

Auch so kann man politische Konflikte beschreiben. Gerade aber die Frage, wer letztendlich die Definitionsmacht über „höhere Komplexitäten“ hat, kann nicht ausbleiben. Dass diese Diskussion nicht sinnlos ist und wovon sie getragen sein kann, beantwortet Luhmann an anderer Stelle selbst:

„Ob etwas wahr ist oder nicht, kann ich nicht wissen; aber ob ich dann etwas damit zu tun haben möchte, kann ich unterscheiden.“<sup>12</sup>

9 Ich bin noch auf der Suche nach Hinweisen auf Aussagen Maturanas oder Varelas, beides Chilenen, die sich auf die Diktatur unter Pinochet beziehen; es wäre interessant, ob und welche Bewertungen diesbezüglich vorgenommen wurden.

10 Die Berücksichtigung der Beteiligung der Innenwelt des Betrachters ist übrigens seit Freud eingeführt.

11 Schon bei der Bewertung von erworbenen Eigentumsrechten ist die Sachlage ohnehin schwierig genug; als Beispiel möge die Frage nach Besitzrechten diverser Gemälde von Klimt und Schiele in Österreich und den USA dienen: ohne Rekonstruktion von Geschichte und Bewertung von Umständen kann keine Lösung gefunden werden.

12 Luhmann im TV, dctp vom 6.6.2004, zit. von Baecker.

## **Die Selbstorganisation kennt keine Gnade, aber der Mensch ist fähig, Mitgefühl zu empfinden, Situationen zu bewerten und so zu kommunizieren.**

Zwei Ebenen habe ich versucht zu beschreiben. Auf der einen, zum Beispiel zwischen Therapeuten und Therapeutinnen und Klienten und Klientinnen, besteht ein Machtgefälle durch die Art der eingegangenen Beziehung neben der bestehenden Partnerschaftlichkeit, auf der anderen geht es um den Diskurs über Macht unter Partnern.

Ist Menschen nicht zu trauen? Wann gilt es, sich in Acht zu nehmen? Modelle der Selbstorganisation geben so wenig wie Auto-poiese oder Aktualisierungstendenz an sich eine Antwort auf diese konkreten Fragen. Die Natur ist nicht barmherzig, erst der Mensch wächst über diese „Natur“ hinaus. Selbstorganisationsprozesse nehmen weder „Rücksicht“, noch „vernichten“ sie. Biologische Systeme an sich sind weder gerecht noch friedfertig. In sozialen menschlichen Systemen jeder Art wird Gerechtigkeit wie auch Korruption produziert. Worin unterscheiden sich Entstehungsbedingungen?

Kein Mensch kann die Fülle der Eindrücke aushalten und muss ausblenden, verdrängen, seine komplex erfahrene Welt so reduzieren, dass sie lebbar wird, sich Umwelten schaffen, die ihm Wohlbe-finden ermöglichen. Die existenziell auferlegte Frage ist jedoch wie bereits erwähnt die, wie viele andere er oder sie potenziell in diese für ihn relevante Umwelt mit aufnimmt. Wie sollen wir handeln? Worin liegt Hoffnung? Können wir uns darauf verlassen, dass sich im Vertrauen auf eine wie immer gerichtete Selbstorganisation alles regeln wird? Sowohl in den vermittelnden als auch in den gestalten-den Handlungen könnte gelten, dass die Arbeit an günstigen Umwelten die Wahrscheinlichkeit sozial konstruktiver Entwicklungen erhöht. Das schließt nicht aus, dass wir im Fall einer leidenden Person zu spät kommen, dass einer Organisation nicht zu helfen ist oder wir einem gewaltsamen Konflikt nur mehr ausweichen können.

Günstige Umwelten bedeuten für Menschen auch das Klima von Verstehen und Verständnis. Nicht zuletzt die Gleichheit in der Physiologie unseres biologischen Erkenntnisystems lässt Empathie zu. Auf dem Weg zum Verstehen werden Erklärungsmodelle entwickelt. Diese werden in einem Abgleichungsprozess, eigentlich: einem ständigen Rückfragen, ob denn Begriffe „stimmen“, ko-konstruiert. Es gibt die Basis für Verständnis im Mitgefühl, und es gibt die Basis für Verstehen in einer konsensuellen Findung von Begriffen. Die Behauptung, wir könnten die Welt der anderen nicht erkennen, sondern nur unsere eigene, ist doch manchmal ein recht banaler Kunstgriff und die Legitimation für die Ausblendung wahrnehmbarer Zustände – bei aller Wertschätzung für die Bedeutung operationaler Geschlossenheit für die Erkenntnistheorie.

Meine Werthaltung ist unschwer zu erkennen. Aus der Selbstem-pathie, also aus dem Wissen darum, was ich nicht möchte, folgt mein Eintreten für das Gegenteil und das Eintreten in die Kommunikation „Ethik“. Ich kenne die Folgen von Machtmissbrauch in Beziehungen

ungleicher Partner wie Eltern – Kind oder Therapeut – Klient. Ich erkläre Kinder, Klienten und Klientinnen und Benachteiligte nicht willkürlich zu autonomen Partnern. Ich bewerte derartiges Tun dort als negativ, wo es zur Überforderung beteiligter Personen führen muss. Dabei ist bei der Einschätzung von Benachteiligung eine ständige Diskussion notwendig.

Wie hier bemerkbar, liegen die Grenzen einer versachlichten Beschreibung von Positionierungen an der Schwelle trivialer Ver-allgemeinerungen. Spannender ist allemal der in jeweils konkreten Situationen von daran Beteiligten vorzunehmende Bewertungsprozess. Dieser hat mitunter Konsequenzen in Eingeständnissen von Irrtum, Verfehlung und Versuchen zur Wiedergutmachung. Nicht aufgearbeitete Vergehen und Schmerzen wirken als Gespenst im Modus der Selbstorganisation durch Familien, Organisationen und Gesellschaften.

Gewaltsames Vorgehen beginnt in Organisationen dort, wo Sachverhalte geleugnet werden und jemand sich dadurch unwissentlich oder raffiniert in den vorherrschenden Dienst der Selbstorganisation des Marktes stellt. Zu förderlichen Bedingungen rechne ich daher vermehrt das Vertreten klarer Standpunkte in Momenten politischer Auseinandersetzung, um kommunizieren, d.h. in diesem Fall auch gegeneinander argumentieren zu können. Einen Standpunkt auch zu vertreten und sich nicht in die Beobachterposition zu „schleichen“ kann ein möglicher Beitrag im Regelkreis einer Vielzahl von Selbstorganisationsprozessen ist. Dazu gehört auch die ständige Verhandlung über ausreichende Ressourcen und vertretbare Unterschiede.

Das Private ist noch immer politisch und das Persönliche das Allgemeine, insofern kann an Vertreter und Vertreterinnen von Praxis und Theorie im Bereich der Psychotherapie der Anspruch an Selbstreflexion bezüglich des eigenen „Haushalts“ von Macht und Lust gestellt werden.

Die Fähigkeit, verantwortlich handeln zu können, ist eine Annahme im Rang eines Axioms. Rogers (1969) ist von dieser Annahme ausgegangen und hat Engagement befürwortet, auch im Bewusstsein, damit dem Paradoxon von Autonomie und Fremdbestimmung (in Selbstorganisationsprozessen) nicht zu entkommen.

## Literatur

- Böse, R. & Schiepek, G. (1994). *Systemische Theorie und Therapie*. Heidelberg: Asanger.
- Capra, F. (1999). *Lebensnetz*. München: Knauer.
- Foerster, H. v. (1993a). *Wissen und Gewissen*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Foerster, H. v. (1993b). *KybernEthik*. Berlin: Merve.
- Glaserfeld, E. v. (1997). *Radikaler Konstruktivismus*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Hutterer, R. (1992). Aktualisierungstendenz und Selbstaktualisierung. In R. Stipsits & R. Hutterer. *Perspektiven Rogerianischer Psychotherapie* (S. 146–171). Wien: WUV.
- Maturana, H.R. & Varela, F.J. (1987). *Der Baum der Erkenntnis*. Bern: Scherz.
- Kneer, G. & Nassehi, A. (2000). *Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme*. München: Fink.
- Kraßnitzer, F. (1997). *Die Aktualisierungstendenz ist ein Axiom*. Ausbildungsarbeit IPS/APG: Wien.
- Kriz, Jürgen (1999). *Systemtheorie für Psychotherapeuten, Psychologen und Mediziner*. Wien: Facultas.
- Rogers, C. R. (1959a/1987). A theory of therapy, personality and interpersonal relationship, as developed in the client-centered framework. In S. Koch (ed.), *Psychology. A study of science*, Vol. III (pp. 158–256). New York: McGraw Hill. Dt.: *Eine Theorie der Psychotherapie, der Persönlichkeit und der zwischenmenschlichen Beziehungen, entwickelt im Rahmen des klientenzentrierten Ansatzes*. Köln: GWG.
- Rogers, C. R. (1969a/1974). *Freedom to learn: A view of what education might become*. Columbus: Charles Merrill; Dt.: *Lernen in Freiheit. Zur Bildungsreform in Schule und Universität*. München: Kösel.
- Rogers, C. R. (1977b). *Therapeut und Klient. Grundlagen der Gesprächspsychotherapie*. Frankfurt/Main: Fischer.
- Rogers, C. R. (1980a/1997). *A way of being*. Boston: Houghton Mifflin. Dt.: *Der neue Mensch*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schmid, P. F. (1999). Personzentrierte Psychotherapie. In T. Slunecko & G. Sonneck (Hrsg.). *Einführung in die Psychotherapie*. Wien: Facultas.
- Stumm, G., Wiltschko J. & Keil W. N. (2003). *Grundbegriffe der Personzentrierten und Focusing-orientierten Psychotherapie und Beratung*. Stuttgart: Pfeiffer bei Klett-Cotta.

## Autor

Walter Kabelka, Mag.phil., Psychotherapeut, Supervisor und Berater in freier Praxis, Wien.

Langjähriger ehem. Ausbilder für Psychotherapie (IPS/APG); Lehrtherapeut; Berater und Lehrtätigkeit in den Bereichen Ethik und Methodenvergleich im Psychotherapeutischen Propädeutikum.

## Korrespondenzadresse

Mag. Walter Kabelka

Guglgasse 8/4/111

A- 1110 Wien

E-Mail: walter.kabelka@aon.at

Dennis Danner

# Wenn das klientenzentrierte Beziehungsangebot am Ende ist: Die Helfer-Klient-Kollusion als Ressource<sup>1</sup>

**Zusammenfassung:** Der Klientenzentrierte Ansatz zielt auf die Förderung der Selbstexploration mittels eines spezifischen, humanistisch geprägten Beziehungsangebots, damit Klienten ihre Inkongruenzen bewältigen können. Dieses Beziehungsangebot ist für die Identität der Personzentrierung unverzichtbar. Und doch zeigt unsere alltägliche Erfahrung: wir können so grundsätzlich an Klienten scheitern, dass wir es nicht mehr verwirklichen können.

Wie kann sich die Klientenzentrierung angesichts dieser Grenze als eigenständiges Verfahren weiterentwickeln, um Klienten und professionellen Helfern gerecht zu werden und damit konkurrenzfähig zu bleiben?

Der vorliegende Artikel schlägt eine Lösung vor, wie das Potential der Personzentrierung gerade an dieser Grenze entfaltet werden kann: das Beachten des gemeinsamen Scheiterns öffnet den Weg zum not-wendigen Wachstumsprozess. Denn in der kollusiven Verstrickung können wir den Zugang zu den beiderseitigen, unbewältigten Verletzungen entdecken.

**Schlüsselwörter:** Klientenzentriertes Beziehungsangebot, therapeutisches Scheitern, Traumapsychologie, Kollusion, Supervision.

**Abstract:** At the end of the client-centred relationship: The helper-client collusion as a resource. The Client-Centred Approach is directed to support the self-exploration of clients by a specific, humanistic offer of relationship, that they become able to overcome their incongruity. This offer of relationship founds the identity of the Person-Centred Approach. But our daily experience shows: we can fail on principle, then we cannot keep up this specific relationship.

How can we develop the client-centered approach as an original method in view of this limit, in order to deal with the demands of the clients and the professional helpers and to be able to compete?

This article presents a solution to expand the power of the person-centered approach even facing this limit: considering the common failure opens the necessary growth process. Within the collusion we can discover the access to the unsolved traumas on both sides.

**Keywords:** Client-centred relationship, therapeutic failure, trauma psychology, therapeutic collusion, supervision

Scheitern ist nicht gern gesehen. Wenn wir an eine Grenze stoßen, die uns unüberwindlich erscheint, und für uns keine Aussicht mehr besteht, überhaupt noch einen Weg zu finden – dann ist dies eine Erfahrung, die uns zwar innerlich verfolgt, die wir aber möglichst aus unserem Leben verbannen wollen.

„Es gibt jede Menge populärer Sachbücher über den Weg zum Erfolg, aber kaum eines zum Umgang mit dem Scheitern“ (Sennett, 1998, S. 159). „Die Tabus, die das Scheitern umgeben, bedeuten, daß es oft eine tief verwirrende, schlecht definierte Erfahrung darstellt“ (Sennett, 1998, S.180).

Dennoch ist das unbeliebte Scheitern eine Erfahrung, die Beratern oder Therapeuten<sup>2</sup> täglich begegnet, wenn sie sich der Aufgabe stellen, die ihnen durch die Klienten vorgegeben ist.

Carl Rogers hat bei der Begründung der Klientenzentrierung (1942a/1972) als zentrale Anforderung an psychosoziale Helfer herausgestellt:

Klienten sind in ihrer Selbstexploration so zu fördern, dass sie verantwortlich und auf besser integrierte Weise selbsttätig ihre Probleme lösen können.

- Klientenzentrierung ist Hilfe zur Selbstorganisation durch Selbstverstehen.

Dreh- und Angelpunkt der therapeutischen Beziehung bildet nicht das Problem, sondern die Entwicklung der Klienten zu wachsender *Kongruenz* im Sinne der Integration ihrer Erfahrung.

<sup>1</sup> Überarbeiteter Vortrag, gehalten auf dem Symposium „Selbst Organisation“ in Salzburg, 17.-19.09.2004.

<sup>2</sup> Mit dem Gebrauch der Worte wie z. B. „Berater“, „Therapeut“, „Klient“ sind – wie auch mit „Person“ – Menschen beiderlei Geschlechts gemeint.

Dadurch sollen sie befähigt werden, ihr Leben besser organisiert zu bewältigen.

Als weiteres grundlegendes Merkmal betont Rogers (1942a/1972), dass die therapeutische Beziehung in sich eine Erfahrung des Wachsens darstellt. In der klientenzentrierten Therapie soll nicht nur für das Leben gelernt werden, sondern der therapeutische Kontakt *selbst* ist als ein Ort der Entwicklungserfahrung zu begreifen.

Dieses Ideal – *Förderung der Integrationsfähigkeit der Klienten durch personale Begegnung* – ist für die Identität des klientenzentrierten Ansatzes unverzichtbar!

Die zutiefst humanistische Orientierung des rogerianischen Ansatzes hat zu seiner weiten Verbreitung beigetragen. Er hat darüber hinaus Eingang gefunden in die Prinzipien der Beziehungsgestaltung der anderen Therapieschulen (leider wird häufig gar nicht mehr erwähnt, dass die Grundsätze eigentlich auf Rogers zurückgehen).

Die Klientenzentrierung als Verfahren entwickelte sich entlang der Forschungsfrage: wie muss die therapeutische Beziehung entsprechend dem rogerianischen Ideal gestaltet werden? (Groddeck, 2002)

Auf diese Weise wurde das *Beziehungsangebot* der Klientenzentrierung konzipiert: Empathie, Wertschätzung und Kongruenz des Therapeuten als grundlegende Bedingungen der therapeutischen Beziehung (Rogers, 1957a; Biermann-Ratjen et.al., 1979).

## Das Scheitern im klientenzentrierten Beziehungsangebot

Wenn wir das Ideal von Rogers verwirklichen wollen, dann werden wir mit einer ernüchternden Erfahrung konfrontiert: Klienten können in ihrer Fähigkeit zur Selbstexploration und Selbstentwicklung so grundlegend zerstört sein, dass sie unserem Bemühen unüberwindlich erscheinende Widerstände entgegensetzen.

Dieses Phänomen finden wir in allen Bereichen psychosozialen Handelns. Sehen wir uns zwei Beispiele aus der alltäglichen Praxis an:

- Ein Psychotherapeut sieht sich einem Klienten gegenüber, der ihn als Helfer regelrecht „tot-redet“. Er lässt ihn kaum zu Wort kommen und mit scharfem Verstand lässt er augenblicklich jegliche Verstehensversuche des Therapeuten kalt abblitzen. Der Therapeut überlässt notgedrungen dem Klienten die Führung des Geschehens. Der Therapeut gerät zunehmend in eine Lähmung, so dass er kaum noch wahrnimmt, dass der therapeutische Prozess stagniert und er sich selbst aufgegeben hat.
- Erzieher in einer Wohngruppe für Kinder und Jugendliche sind mit einem schwer traumatisierten Jungen konfrontiert, der als hoch aggressiv, unbeschulbar und in Gruppen nahezu unhaltbar gilt. Die

Erzieher kommen, wenn sie den Jungen erreichen wollen, in gnadenloser Weise an die Grenze, dass sie den Jungen in seiner Härte und Kälte als übermächtig erleben. Sie sind ohnmächtig darin, dem Jungen erzieherisch zu begegnen und die anderen Kinder in der Gruppe zu schützen – sie haben nur noch den Impuls, den Jungen möglichst schnell loszuwerden.

Den Erfahrungen in den verschiedenen Bereichen des psychosozialen Feldes ist gemeinsam, dass Helfer auf grundsätzliche Hindernisse stoßen: sie werden von den Klienten vor unlösbare Probleme gestellt, und sie werden darin entmutigt, überhaupt noch nach irgendeiner Lösung zu suchen.

Es gibt glücklicherweise vielfältige Literatur über den Umgang mit Grenzen im therapeutischen Prozess. Um Beispiele zu nennen: Swidens (1997) gibt den wertvollen Hinweis, dass bei traumatisch bedingtem Vermeidungsverhalten erlebnisaktivierende Interventionen nicht angebracht sind sondern statt dessen strategische Entscheidungen zu fällen sind, die dem Selbstschutz des Klienten dienen. Oder Sachse (1999) behandelt ausführlich das Problem, wie in schwierigen therapeutischen Situationen eine hilfreiche Beziehung aufrecht erhalten werden kann.

Aber: wie die oben genannten Beispiele zeigen, stoßen wir als professionelle Helfer im Alltag immer wieder auf Grenzen, bei denen uns das ganze strategische Behandlungswissen nicht mehr weiterhilft. Denn wir sind nicht mehr in der Lage, es umzusetzen. Wir haben als Helfer in der Begegnung unsere Kongruenz und damit unsere Suchfähigkeit so grundlegend verloren, dass wir überhaupt keinen Ansatzpunkt mehr für eine Lösung finden. Dann bleiben zumeist nur noch die Möglichkeiten kompensatorischer Lösungen, d. h. wir sind versucht, als Ausweg die klientenzentrierte Haltung zu verlassen.

Angesichts der Grenze, dass eine hilfreiche Beziehung nicht mehr zu entfalten ist, setzt meine *Fragestellung* an:

- Wie lässt sich der klientenzentrierte Ansatz als eigenständiges Verfahren so weiterentwickeln, dass professionelle Helfer in der Supervision effektiver unterstützt werden können?

Um dieser Grenze personenzentriert gerecht zu werden, erscheint es mir sinnvoll,

- das Konzept der Inkongruenz anhand der Erkenntnisse der Dissoziationspsychologie zu vertiefen (Hartmann, 2004) und
- die Inkongruenz des Behandlers im Zusammenspiel mit dem Klienten zu untersuchen.

Meine Überlegungen dazu gehen zurück auf eine Arbeits- und Forschungsgruppe im Rahmen der GAP. Die GAP ist eine Gesellschaft, die klientenzentriert ausgerichtete Ausbildungsinstitute und Psychologische Beratungsstellen trägt. Das Konzept der Einrichtungen integriert die Erkenntnisse der Traumaforschung (Fischer &

Riedesser, 1999), insbesondere der Dissoziationspsychologie (Fiedler, 2001) in den klientenzentrierten Ansatz, um für therapeutische Grenzen neue Wege zu öffnen (Hartmann, 2004).

### Exkurs zum Traumabegriff

Die Dissoziationspsychologie (Fiedler, 2001) breitet ein Kontinuum von dissoziativen Zuständen aus, das sich von eher harmlosen Dissoziationen (z. B. Versacken vor dem Fernseher) über mittelgradige Zustände, die Leiden verursachen, bis hin zu traumatischen Dissoziationen spannt, die durch zerrüttetes Erleben gekennzeichnet sind.

Um den Begriff Trauma nicht inflationär zu gebrauchen, sollte er auf solche Verletzungen beschränkt bleiben, die mit einem chronischen Verlust der Selbstorganisation einhergehen.

Ein Trauma entsteht, wenn eine Person in einer existentiell bedeutsamen Situation durch eine unfassbare Verletzung überwältigt wird (Fischer & Riedesser, 1999).

Das bedeutet: welche Verletzung traumatisierend wirkt, ist individuell sehr verschieden.

Dies kann eine akute Notlage durch ein katastrophenartiges Ereignis sein, das fast jeden Menschen traumatisieren könnte (Folter, Misshandlung, Vergewaltigung, Unfall usw.), oder durch eine weniger spektakuläre Verletzung (Verlust, Krankheit, Scheitern usw.). Dies kann aber auch eine anhaltende Notlage sein, die die Integrität einer Person durch zermürbende Belastungen zusammenbrechen lässt – dazu zählen kumulatives Trauma und Beziehungstrauma (Milieuschädigung durch Verwahrlosung oder Bindungsfrustration, chronische double-binds, Mobbing usw.). Diese schleichenden Notlagen können gerade deshalb so zerstörerisch sein, weil sie nicht richtig greifbar sind. (Fischer & Riedesser, 1999)

Notlagen werden zumeist erst dann zu Traumatisierungen, wenn sie auf der Grundlage entwertender sozialer Beziehungen geschehen, d. h. insbesondere in der Kindheit wirkt der Umgang der Bindungspersonen mit der Notlage des Betroffenen als maßgeblich traumatisierende Größe (Heinerth, 2004).

Hartmann (2004) arbeitet heraus, dass sich die Selbstexploration nicht mehr fördern lässt, wenn ein Klient an eine Traumagrenze stößt. Daraus folgt, dass der klientenzentrierte Therapeut über Strategien verfügen muss, um die zusammengebrochene (traumatisierte) Selbstexploration des Klienten wieder reorganisieren zu können.

Ein Behandler kann aber auch dann einen Klienten nicht mehr in seinem Selbstentwicklungsprozess fördern, wenn er durch die Begegnung mit dem Trauma des Klienten mit einem eigenen Trauma konfrontiert wird. Dann verliert auch er seine Integrationsfähigkeit.

- Die therapeutische Effektivität lässt sich in diesem Fall nicht mehr aktivieren, da der Behandler in seinem Beziehungsangebot zusammengebrochen ist.

Der konstruktive Umgang mit diesen Grenzen ist elementar für Helferberufe, insbesondere dann, wenn wir unsere Freude und Lebendigkeit in der Arbeit bewahren wollen!

Je weniger Helfer eine personenzentrierte Kultur an diesen Grenzen entwickelt haben, desto größer ist die Gefahr, dass sie nun selbst die Probleme des Klienten lösen wollen, um ihrem Scheitern zu entkommen.

Sie verausgaben sich dabei, resignieren schließlich in ihrem ursprünglichen Engagement oder beschränken sich darauf, ihre Klienten zu verwalten – dieses weitverbreitete Phänomen in Helferberufen wird gefasst unter dem Stichwort „burn-out“ (Fengler, 1996). Der vorliegende Artikel möchte eine Lösung für die angeführte Fragestellung vorschlagen.

1. Das Scheitern im therapeutischen Prozess ist ein *kollusives* Geschehen, d. h. es gibt ein Zusammenspiel, welches das gemeinsame Scheitern hervorbringt.
2. In diesem – häufig tabuisierten – Scheitern lassen sich unbeachtete *Ressourcen* entdecken: wenn Helfer sich ihrem Scheitern stellen, eröffnet die kollusive Verstrickung von Helfer und Klient einen Zugang zu den beiderseitigen unbewältigten Traumatisierungen.
3. Dadurch kann das klientenzentrierte Beziehungsangebot auf einer neuen Stufe wieder hergestellt werden.

Dazu werde ich knapp zusammengefasst die Beziehungstheorie von Rogers und das Kollusions-Konzept von Willi darstellen. Im Rahmen einer Integration des Konzepts der Kollusion möchte ich ein vertieftes Verständnis des Scheiterns in der therapeutischen Beziehung sowie Folgerungen für Verfahren zur Supervision vorstellen.

## Die Beziehungstheorie von Rogers

Der personenzentrierte Ansatz beschreibt, welche Voraussetzungen eine entwicklungsfördernde Beziehung erfüllen muss. Das *Beziehungsangebot* in der klientenzentrierten Therapie wird von Rogers wie folgt zusammengefasst:

- „1. Zwei Personen befinden sich in *Kontakt*.
2. Die erste Person, die wir Klient nennen, befindet sich in einem Zustand der *Inkongruenz*; sie ist *verletzlich* oder *voller Angst*.
3. Die zweite Person, die wir den Therapeuten nennen, ist *kongruent* in der *Beziehung*.
4. Der Therapeut *empfindet bedingungslose positive Beachtung* gegenüber dem Klienten.

5. Der Therapeut *erfährt empathisch* den *inneren Bezugsrahmen* des Klienten.
6. Der Klient *nimmt* zumindest in geringem Ausmaße die Bedingungen 4 und 5 *wahr*, nämlich die *bedingungslose positive Beachtung* des Therapeuten ihm gegenüber und das *emphatische Verstehen* des Therapeuten.“ (Rogers, 1959a/1987, S.40)

Ausgehend von der *Inkongruenz* des Klienten zielt die personenzentrierte Begegnung darauf, dem Klienten einen Prozess der wachsenden Integration seiner Erfahrung zu ermöglichen.

Vom Klienten wiederum hängt es ab, ob er das Beziehungsangebot des Therapeuten überhaupt annimmt. Insofern ist die therapeutische Beziehung durch den Klienten ständig in Frage gestellt. Die treibende Kraft im therapeutischen Prozess liegt in der Fähigkeit des Behandlers, das Beziehungsangebot auch gegenüber Anfechtungen des Klienten flexibel zu vertreten und dabei immer wieder neu um seine Kongruenz zu ringen (Biermann-Ratjen et.al., 1979).

Überfordern die Angriffe des Klienten den Helfer, d. h. misslingt sein Angebot und wehrt er sein Scheitern und die damit verbundenen Gefühle ab, so gerät auch er in Inkongruenz. Dann wird der Therapeut darin gehindert, seine Gefühle zu einem erweiterten Verständnis des Klienten zu nutzen und sich der Entwicklung des Klienten zuzuwenden.

Wenn auf beiden Seiten Inkongruenz vorliegt, dann entsteht eine *gestörte Beziehung* (Rogers, 1959a/1987). In der Kommunikation erscheinen dann *Diskrepanzen* zwischen dem Erleben und dem Ausdruck des Erlebens (z. B. kommt es zu dem Widerspruch, dass die Personen eigentlich Ablehnung empfinden, aber Zugewandtheit vermitteln wollen). Die Personen nehmen die Widersprüche der jeweils anderen Person wahr und tendieren dazu, selbst auch widersprüchlich zu reagieren. Beide erleben die Widersprüche als bedrohlich. Sie erleben zunehmend einen Mangel an positiver Beachtung und Verständnis.

Die Partner in einer gestörten Beziehung treiben sich gegenseitig immer tiefer in *Abwehrhaltungen* hinein und werden dadurch in ihrer Wahrnehmung und ihrem Verständnis sowohl für sich selbst als auch für den anderen fortschreitend eingeengt.

Das Scheitern in der therapeutischen Beziehung lässt sich mithilfe des Konzepts der Kollusion als gemeinsamer Prozess genauer fassen.

## Das Kollusions-Konzept von Willi

J. Willi stammt ursprünglich aus der psychoanalytischen Tradition und hat sich in den letzten Jahren systemischen Sichtweisen zugewandt.

Es ist sein Verdienst, dass er das Zusammenspiel von Abwehrhaltungen im Begriff der Kollusion (lat. „colludere“ = zusammenspielen) konzeptualisiert hat (Willi, 1975).

**Kollusion** wird definiert als ein (geheimes) Zusammenspiel von Partnern, das der gemeinsamen Vermeidung unbewältigter seelischer Verletzungen dient.

Ein Beispiel für eine Kollusion:

Nehmen wir eine Frau, die sich in ihrer Kindheit vernachlässigt gefühlt hat. Für diese unverarbeitete Erfahrung findet sie die Notlösung, dass sie in einer Beziehung nur nehmen will. Sie trifft auf einen Mann, der als Muttersöhnchen verspottet worden ist. Er möchte auf jeden Fall vermeiden, wieder in eine Abhängigkeit zu geraten. Er glaubt sich dann sicher in einer Beziehung, wenn er nur der Gebende ist. So ergänzen sich die Partner im Zusammenspiel. Scheinbar können sie das Leben bestehen, ohne ihre vermiedenen Seiten zu entwickeln. In der Kollusion gestatten sich die Partner gegenseitig, das zu vermeiden, was sie nicht können: der eine das Geben, der andere das Nehmen.

Das Konzept von Willi integriert das psychoanalytische *Abwehr*-konzept sowie das systemische Prinzip der *Zirkularität* (= Interaktionen bedingen sich wechselseitig). Die Grundlinien des Kollusions-Konzepts lassen sich wie folgt zusammenfassen.

- Beziehungen, so erwünscht sie sein mögen, lösen immer auch bestimmte Ängste aus (z. B. Angst vor Nähe, Angst vor Verpflichtung oder Angst vor Verlassen-werden). Diese stammen von unbewältigten Verletzungen aus früheren Beziehungen, zumeist aus der Kindheit.
- In der Kollusion gestatten sich die Partner gegenseitig die Vermeidung dieser Ängste.

Es findet eine Abwehr zu zweit statt.

- Dieser Lösungsversuch führt zunächst zu einer Entlastung, entwickelt sich langfristig aber zum *zentralen Konfliktpunkt* in der Beziehung, weil die Entwicklung der Partner verhindert wird.
- Wenn die Partner mit ihrem Unvermögen konfrontiert werden, flüchten sie sich in gegenseitige *Vorwürfe*. Die eigenen ungelösten Probleme und die Mängel in der Beziehung werden dem Partner angelastet: („Ich bin nur so, weil du so bist!“).
- So kommt es zur Krise in der Kollusion in Form eines *Machtkampfs*, der die Polarisierung verschärft. Dies führt zu einem hohen Leidensdruck, denn die Beziehung hält trotz aller Bemühungen der Beteiligten nicht das, was sie ursprünglich versprochen hat.
- Die gemeinsame Vermeidung schlägt um in einen *unlösbaren* Konflikt, der schließlich alle Bereiche der Beziehung durchdringt.

Aus dieser Konzeption leitet Willi die These ab:

*Immer dann, wenn ein unlösbarer Beziehungskonflikt besteht, liegt eine Kollusion vor!*

Willi verwendet das Konzept der Kollusion zur Analyse von Paarkonflikten. Er betrachtet jedoch Kollusion als ein universales soziales Phänomen, insbesondere betont er, dass sich Kollusionen auch in der Therapeut-Klient-Beziehung bilden (1975).

Schmidbauer (1977) hat in seiner Abhandlung über das „Helfersyndrom“ das Konzept auf die Therapeut-Klient-Beziehung angewandt. Er beschreibt die Entwicklung eines verhängnisvollen Zusammenspiels: der Helfer stabilisiert sich, indem er die Abhängigkeit des „Schützlings“ festigt; der Klient kultiviert eine Ja-aber-Haltung (er nimmt die Angebote nur scheinbar an), um seinen Versorgungsanspruch und die Vermeidung von Eigenverantwortung aufrecht zu erhalten. Das gegenseitige Ausnutzen endet in einem destruktiv geführten Konflikt: der Klient beweist die Unzulänglichkeit des Helfers und der Helfer, angewiesen auf Bestätigung, versucht den Erfolg zu erzwingen.

Im Weiteren soll das gemeinsame Scheitern in Helferbeziehungen eingehender untersucht werden, indem die traumapsychologischen Erkenntnisse zur Inkongruenz mit dem Kollusionskonzept verknüpft werden.

## Kollusion und traumatisch bedingte Inkongruenz: Thesen zur Helfer-Klient-Beziehung

Als Ausgangspunkt für die Untersuchung übernehme ich zunächst die grundlegende These von Willi.

1. Wenn sich in einer therapeutischen Beziehung eine unüberwindliche Grenze bei der Förderung der Selbstentwicklung des Klienten zeigt, dann liegt eine Kollusion vor.

Ich möchte zunächst der Frage nachgehen, wie es zu einer kollusiven Verstrickung kommt.

2. Grundlage für die Neigung zur Kollusionsbildung ist das Vermeiden von Dissoziationen und dem damit verbundenen Scheitern.

Wie wir aus der Traumaforschung wissen (Fiedler, 2001; Hartmann, 2004), wehren Betroffene unbewältigbare Belastungen durch Dissoziation ab. Bestimmte Erlebensinhalte werden abgespalten, das Erleben selbst wird zerrüttet. Dadurch verliert die Person bestimmte Formen der sozialen Teilhabe, d. h. sie scheitert dann in den entsprechenden Lebensfragen (siehe das Beispiel zur Kollusion Geben–Nehmen).

Wenn die betroffene Person ihre Dissoziation und das damit verbundene Scheitern vermeidet, neigt sie zu der Strategie, diese Lücke in ihrem Leben durch Kollusionsbildung zu kompensieren. Sie sucht sich eine soziale Nische, in der sie glaubt, auch ohne die abgespaltene Seite bestehen zu können.

3. Eine Kollusion in einer therapeutischen Beziehung entsteht, wenn die Personen gegenseitig darauf drängen, von ihrem Scheitern im therapeutischen Prozess verschont zu werden.

Der Klient bringt seine Not mit dem Scheitern an ungelösten Lebensfragen zum Helfer. Er möchte seine Not abwenden, ohne aber mit seinem Scheitern konfrontiert zu werden. Er misstraut aufgrund seiner Lebenserfahrung der Bereitschaft und Fähigkeit des Therapeuten, auf seine Not wirklich einzugehen. Diese inneren Widersprüche führen den Klienten dazu, dass er widersprüchliche Botschaften aussendet gemäß dem Motto „wasch mir den Pelz, aber mach mich nicht naß“.

Die *unausgesprochene* Botschaft des Klienten könnte man so ausdrücken:

„Ich bin am Ende, weiß gar nicht, wo ich überhaupt noch suchen könnte. Dass ich nicht weiter weiß, ist für mich ein unfassbares Versagen, das ich niemals zeigen werde. Diese, meine Aussichtslosigkeit nehme ich nicht an, sondern ich betäube mich durch Flucht in Arbeit, Suchtmittel, Gleichgültigkeit, Rache usw. Da ich mein Scheitern nicht ertrage, werde ich dir die Schuld dafür zuschieben. Ich kann gar nicht glauben, dass du mir in irgendeiner Weise dabei helfen könntest, aus dieser ausweglosen Notlage herauszukommen.“

Diese widersprüchliche Kommunikation des Klienten überwältigt den Helfer. Dieser gerät seinerseits in eine aussichtslose Lage, da er herausgefordert wird, gleichzeitig aber lahmgelegt ist, bevor er überhaupt den ersten Schritt getan hat.

Wenn er die Ambivalenz des Klienten nicht bewältigen kann, so wird er anfällig dafür, von den Paradoxien des Klienten matt gesetzt zu werden. Der Punkt, an dem der Therapeut an das Ende seiner Verarbeitungsfähigkeit gerät, wird erreicht, wenn er sein Scheitern ebenfalls als *Versagen* ansieht. Ganz in die Enge getrieben wird der Therapeut schließlich, wenn diese Scheiternserfahrung eine *emotionale Ähnlichkeit* mit früher erlittenen Verletzungen aufweist. Die Gefahr, erneut der geflohenen Verletzung ausgesetzt zu sein, muß abgewendet werden. Dies geschieht durch das Mittel der Schuldigungsuche. Sein unfassbares Scheitern verleitet auch ihn, paradox und anschuldigend zu kommunizieren. Er versucht, sich dadurch zu retten, dass er den Klienten für sich passend machen will nach dem Motto „du Klient machst die Therapie unmöglich, weil Du dich sowieso nicht entwickeln willst“.

Die *unausgesprochene* Botschaft des Helfers lässt sich so formulieren:

„Ich als Helfer bin dir gegenüber ohnmächtig. Ich müßte doch eigentlich wissen, wie der heilsame Prozess geht. Ich müßte wissen, wie ich dich dazu bringen kann, dass du dich deinem Problem stellst. Stattdessen fühle ich mich in einer furchtbaren Weise klein und hilflos. Ich weiß nicht im geringsten, wie ich mich wandeln kann, um dir als Klienten begegnen zu können. Da ich das nicht aushalte, gebe ich dir die Schuld für meine Misere.“

Durch diese widersprüchliche Kommunikation des Helfers sieht sich der Klient in seiner Erwartungshaltung bestätigt, dass der Zuwendung der anderen nicht zu trauen ist.

4. Helfer und Klient wehren das gemeinsame Scheitern ab, indem sie sich in einem Machtkampf gegenseitig mit versteckten Anschuldigungen überwältigen.

Die Einigkeit von Therapeut und Klient, das Scheitern zu umgehen, lässt sie die gemeinsame Aufgabe verfehlen. Wenn sie dafür nicht die Verantwortung übernehmen wollen, dann drängen sie darauf, den Anderen für die eigenen Vorstellungen passend zu machen. Der Behandler versucht, den therapeutischen Erfolg gegen den Widerstand des Klienten zu erzwingen, indem er eigene Problemlösungen überstülpt. Oder er rettet sich, indem er innerlich aussteigt.

Der Klient fühlt sich zu Recht in seiner Notlage nicht verstanden. Er bewahrt seine Macht, indem er der Behandlung Widerstand entgegensetzt. Auch wenn er vordergründig den Therapeuten zum Experten erklärt, so sitzt er doch letztlich hinsichtlich seiner Verweigerung am längeren Hebel.

Dieser Machtkampf sichert zwar die Vermeidung des eigenen Scheiterns, er führt aber geradewegs in die *Unlösbarkeit* des Konflikts.

5. In der Kollusion verstricken sich die Aussichtslosigkeiten von Helfer und Klient, die vom Gegenüber erlittenen Verletzungen zu bewältigen.

Im unlösbaren Konflikt schreiben sich die Beteiligten gegenseitig die Schuld für ihr Unvermögen in der Beziehung zu. Helfer und Klient bringen sich auf diese Weise gegenseitig an den Punkt, an dem sie sich in ihrem Leben aussichtslos erleben. Durch die Kollusion in der Helferbeziehung werden unbewältigte Verletzungen wieder wachgerufen, die beide schon mitbringen, aber auch die dagegen entwickelten Abwehrformen. Indem sie sich durch ihre kompensatorischen Lösungsversuche behaupten wollen, bringen sie sich gegenseitig ans Ende.

6. Die Grenze des unlösbaren Konflikts kann überschritten werden, wenn in der Analyse der Kollusion die Notsituationen verstehbar werden.

Anders als Partner in Paarbeziehungen sind professionelle Helfer, wenn sie in der Supervision darauf angesprochen werden, viel eher zu einer Umkehr in dem Machtkampf bereit.

Wenn der Therapeut die kollusive Verstrickung mit dem Klienten beachtet, dann kann er eine erstaunliche Entdeckung machen. Denn in dem unüberwindlich erscheinenden Gegensatz des Machtkampfs zeigt sich eine verborgene Übereinstimmung:

- Beide befinden sich in der Notlage, ihre Werte in eine Beziehung einbringen zu wollen, in der sie vom anderen *nicht* zugelassen sind.
- Beide wollen sich dadurch retten, indem sie den anderen *übersteigen* wollen und sich dadurch gegenseitig in dissoziative Zustände treiben.

- Beide bestehen in einer absoluten Weise darauf, dass sie beim anderen Resonanz finden wollen angesichts einer Situation, in der sie völlige Entwertung erfahren.

In der Kollusion wiederholen sich für beide früher erlebte Verletzungen! Sie reagieren mit ihren „bewährten“ (destruktiven) Mustern, um ihr Streben nach positiver Beachtung (Rogers, 1959a/1987) zu verteidigen.

Und genau diese Abwehrformen treffen das Gegenüber in seiner unbewältigten Verletzung!

Wird der Behandler bereit, sich seiner Notlage zu stellen, dann kann er aufarbeiten, welche eigene Verletzung ihn daran hindert, den Klienten im Annehmen seiner Not zu fördern. Aufgrund des Entsprechungsverhältnisses der Traumata werden in der Untersuchung der Kollusion gleichermaßen die Traumatisierungen und die kompensatorischen Muster, mit denen der Klient abwehrt, zugänglich und verstehbar (Hartmann & Witte, 2002).

Wie die Kollusion in der beschriebenen Weise als Ressource genutzt werden kann, soll das folgende *Beispiel* illustrieren.

#### Fallbeispiel

Eine Therapeutin glaubt, sich mit den therapeutischen Fortschritten einer Klientin wohl zu fühlen. Als sie sich aber genauer besinnt, merkt sie, dass sie die Klientin äußerst vorsichtig behandelt. Sie beginnt, sich einzugestehen, wie sie eine Auseinandersetzung vermeidet. Bei der Beachtung der Grenze im therapeutischen Prozess entdeckt sie, dass die Klientin sich nur scheinbar auf die Beziehung zu ihr einlässt. Tatsächlich nimmt die Klientin nichts an. Sie lässt die Therapeutin links liegen und erklärt selbst scharfsinnig ihre Probleme. Die Therapeutin bemerkt, wie sie sich der Klientin unterordnet, darauf verzichtet, ihre Fähigkeiten einzubringen.

Die Therapeutin stellt sich ihrer Selbstaufgabe. Sie besinnt sich darauf, in welcher Weise sie sich vereinnahmen lässt. Durch die Bearbeitung ihrer Dissoziation wird sie sich ihrer zugrundeliegenden Verletzung bewusst. Als Kind war sie dazu verurteilt gewesen, bei ihrem Vater auf dem Schoß demütig zuzuhören. Während sie ihm doch nahe schien, erlebte sie ihn letztlich als unerreichbar. Durch das emotionale Durchdringen dieser Erfahrung kann die Therapeutin sich aus der Unterordnung befreien. Dies führt zu einer Auflösung der Kollusion.

Durch diese Schritte erhält sie Zugang zur Not der Klientin: diese war in einem Klima der Beziehungslosigkeit aufgewachsen; als Schutz vor der erlebten Kälte, versuchte sie, andere zu dominieren. Bei der Therapeutin wiederholte sich nun die unverarbeitete Erfahrung der Klientin, denn diese war ja als Gegenüber in der Therapie verschwunden. Die Therapeutin übernimmt nun wieder ihre Verantwortung. Da sich die Klientin nicht mehr im Stich gelassen fühlt, hört sie mit ihrem Machtkampf auf.

Wie das Beispiel unterstreicht, bietet die Integration des Kollusions-Konzepts in die Klientenzentrierung eine Zugangsmöglichkeit für das Festsitzen in therapeutischen Prozessen. Es ermöglicht ein Verstehen, wie das Scheitern gemeinsam hervorgebracht wird und eröffnet die Umkehr der Kollusion in ein entwicklungsförderndes Zusammenspiel.

Traumatisch bedingte Inkongruenzen werden zugänglich. Kompensatorische Abwehrformen können so aufgearbeitet werden, dass konstruktive Bewältigungsmöglichkeiten daraus erwachsen (Danner, 2005).

## Folgerungen für ein personenzentriertes Supervisions-Konzept

„Die klientenzentrierte Orientierung ist eine sich ständig weiterentwickelnde Form der zwischen-menschlichen Beziehung, die Wachstum und Veränderung fördert“ (Rogers, 1975e/1983, S.17).

Das Ideal von Rogers – Förderung der Integrationsfähigkeit durch Begegnung – begründet das unverwechselbare Profil der Personenzentrierung. Es gibt die unverzichtbare Richtschnur für therapeutisches Handeln vor.

Der scheiternde Helfer sieht sich aber dadurch einem besonderen Dilemma ausgesetzt: *es wird von ihm eine Menschlichkeit verlangt, die er im Ernstfall gar nicht einlösen kann!*

Denn im kollusiven Festsitzen geht dem Helfer die Kongruenz und damit seine Suchfähigkeit so verloren, dass er die notwendige Akzeptanz und Empathie nicht mehr aufbringen kann.

Wie lässt sich dieses Dilemma personenzentriert lösen?

Nach meiner Erfahrung wird die Konzeption von Rogers mitunter in der Weise missverstanden, dass nur das Ideal der hilfreichen Beziehung anzustreben ist und eine sog. „gestörte Beziehung“ nicht auftreten sollte, ja geradezu als Versagen gewertet wird. Dabei wird aber übersehen, welche *Entwicklungschancen* in dem kollusiven Scheitern verborgen liegen.

Mit anderen Worten: die Inkongruenz des professionellen Helfers ist kein Betriebsunfall, sondern für den Prozess unvermeidbar, ja geradezu notwendig und erfordert eine personenzentrierte Umgangsweise.

Das Scheitern ist für den Helfer eine Herausforderung, sich eigenen (traumatischen) Zusammenbrüchen der Integrationsfähigkeit zuzuwenden, die er sonst vermieden hätte.

Dadurch stellt sich ihm die Aufgabe, gerade an den Grenzen in seiner Menschlichkeit zu wachsen, wo er sonst in kompensatorischen Lösungsversuchen hängenbleibt.

Das Ideal ist nur dann hilfreich, wenn es die Möglichkeit des Scheiterns miteinbezieht. Erst das Bejahen des Scheiterns am Ideal eröffnet einen Weg, um die erforderliche menschliche Kapazität zu entwickeln.

Aus dieser Sichtweise haben wir für die Supervision in den Einrichtungen der GAP folgende Grundsätze entwickelt, die sich an den Konzepten von Hartmann (2004) für die Bearbeitung von Dissoziationen und Traumata orientieren:

1. Unterstützung bei dem freudigen(!) Beachten der eigenen Grenzen und dem aktiven Aufsuchen des Scheiterns.
2. In der Kollusions-Analyse wird exploriert, wie der Klient den Behandler ans Ende seiner therapeutischen Integrationsfähigkeit bringt: in welche Dissoziation gerät der Behandler durch die Vermeidungsstrategien des Klienten?
3. Klientengeleitete Aufarbeitung des Zusammenbruchs des Helfers: in der Kollusion werden die Entsprechungen der Traumata von Klient und Helfer erkundet. Der Behandler erhält durch die Verstrickung mit dem Klienten die Chance, sich aus seinem Zusammenbruch zu befreien. Dadurch findet er aber auch Zugang zum Trauma des Klienten. Der Helfer gewinnt seine Integration auf einem neuen Niveau zurück.
4. Reorganisation der therapeutischen Beziehung: der Behandler setzt die Aufarbeitung in eine therapeutische Strategie um und überprüft in der Praxis, inwieweit der Klient mit Entwicklungsschritten antwortet.

Bei dieser Vorgehensweise erweist sich das vermiedene, gemeinsame Scheitern als zentrale Entwicklungschance in den kollusiven Verstrickungen des Helferalltags!

Das Beachten des gemeinsamen Scheiterns führt zu *den* unbewältigten Verletzungen, deren Bearbeitung für den gemeinsamen Wachstumsprozess „notwendig“ ist.

Das Scheitern am personenzentrierten Ideal ist eine beständige Herausforderung, um in dem Prozess der immer wieder neuen Auseinandersetzung mit den Grenzen die eigene therapeutische Kompetenz und die personenzentrierte Konzeptbildung weiterzuentwickeln.

## Literatur

- Biermann-Ratjen, E., Eckert, J. & Schwartz, H. J. (1979). *Gesprächspsychotherapie: Verändern durch Verstehen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Danner, D. (2005). *Gesunde und pathologische Abwehr*. Vortrag auf dem Symposium der GfKT, Marburg.
- Fengler, J. (1996). *Helfen macht müde*. München: Pfeiffer.
- Fiedler, P. (2001). *Dissoziative Störungen und Konversion*. Weinheim: Beltz.
- Fischer, G. & Riedesser, P. (1999). *Lehrbuch der Psychotraumatologie*. München: Ernst Reinhard.
- Groddeck, N. (2002). *Carl Rogers, Wegbereiter der modernen Psychotherapie*. Darmstadt: Primus.
- Hartmann, J. & Witte, A. (2002). *Kollusion als Zugang zur Traumaanalyse*. Vortrag auf dem Symposium der GfKT, Marburg.
- Hartmann, J. (2004). *Klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie, Trauma und Dissoziation*. Vortrag auf dem Symposium „Selbst Organisation“, Salzburg.
- Heinrich, K. (2004). Von der Akuten zur Posttraumatischen Belastungsreaktion. *Gesprächspsychotherapie und Personenzentrierte Beratung*, 3, 155–169.
- Rogers, C. (1942a/1972). *Counselling and psychotherapy. Newer concepts in practice*. Boston: Houghton Mifflin. Dt.: *Die nicht-direktive Beratung*. München: Kindler.
- Rogers, C. (1957a). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology*, 21 (2), 95–103.
- Rogers, C. (1959a/1987). A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework. In S. Koch (Ed.), *Psychology. A study of a science*. Vol. III: Formulations of the person and the social context (pp. 184–256). New York: McGraw Hill. Dt.: *Eine Theorie der Psychotherapie, der Persönlichkeit und der zwischenmenschlichen Beziehungen, entwickelt im Rahmen des klientenzentrierten Ansatzes*. Köln: GwG.
- Rogers, C. (1975e/1983). Client-centered psychotherapy. In A. M. Freedman, H. I. Kaplan & B. J. Sadock (Eds.), *Comprehensive textbook of psychiatry*, Vol. II (pp. 1831–1843). Baltimore: Williams and Wilkins. Dt.: *Therapeut und Klient*. Kapitel 1: Klientenzentrierte Psychotherapie. Frankfurt/Main: Fischer.
- Sachse, R. (1999). *Persönlichkeitsstörungen. Psychotherapie dysfunktionaler Interaktionsstile*. Göttingen: Hogrefe.
- Schmidbauer, W. (1977). *Die hilflosen Helfer*. Reinbek: Rowohlt.
- Sennett, R. (1998). *Der flexible Mensch*. Berlin: Siedler.
- Swildens, H. (1997). Klientenzentrierte Psychotherapie mit Erwachsenen, Agoraphobie mit Panikattacken und Depression. In J. Eckert, D. Höger & H.W. Linster (Hrsg.). *Praxis der Gesprächspsychotherapie* (S. 13–30). Stuttgart: Kohlhammer.
- Willi, J. (1975). *Die Zweierbeziehung*. Reinbek: Rowohlt.

## Autor

Dennis Danner, geb. 1957, Diplom-Psychologe, Psychologischer Psychotherapeut; psychotherapeutische Tätigkeit (stationär) in psychosomatischer Klinik und (ambulant) in Psychologischer Beratungsstelle; Ausbilder in Klientenzentrierter Psychotherapie in der GAP; Arbeitsschwerpunkte: Klientenzentrierung und Traumapsychologie, Supervision, Kollusion, Paartherapie.

## Korrespondenzadresse

Dennis Danner  
GAP – Psychologische Beratungsstelle  
Rosenstraße 9  
D-35037 Marburg  
E-Mail: dennis.danner@web.de

Christine Wakolbinger

# Mutterschaft und Personzentrierte Psychotherapie

**Zusammenfassung:** *Ausgehend von meinen ganz persönlichen Erfahrungen als Personzentrierte Psychotherapeutin und Mutter zweier Kinder stelle ich in diesem Artikel dar, wie Mutterschaft und Personzentrierte Psychotherapie sich gegenseitig befruchten können. Weiters gehe ich darauf ein, inwieweit Ergebnisse aus der Säuglingsforschung und klinischen Bindungsforschung zu mütterlichem Verhalten für die personzentrierte Theoriebildung förderlich sein können. Ich möchte Kolleginnen mit diesem Artikel ausdrücklich dazu ermuntern, diesen einzigartigen Erfahrungsschatz des Mutterseins selbstbewusst in ihr Selbstbild als Personzentrierte Psychotherapeutinnen zu integrieren.*

**Schlüsselwörter:** *Mutterschaft, Wechselwirkung Mutterschaft und Psychotherapie, Mütterlichkeit, Bemutterung*

**Abstract: Motherhood and Person-Centred Psychotherapy.** *Based on my very personal experience as person centred psychotherapist and as the mother of two children I show how motherhood and Person-Centred Approach are really stimulating each other. Furthermore I discuss to which extent the results of research in the fields of child development and attachment behaviour related to maternal behaviour could be useful for the further development of the person centred theory. I expressly encourage women to confidently integrate their unique wealth of experience to be a mother into their self-image as person-centred psychotherapists.*

**Keywords:** *motherhood, interaction of motherhood and psychotherapy, motherliness, mothering*

## Einleitung

Das Thema Mutterschaft und Psychotherapie ist für mich ein sehr persönliches Thema und beschäftigt mich, seitdem mein Mann und ich uns sehr bewusst vor sechs Jahren dazu entschlossen haben, noch ein zweites Kind zu bekommen. Wir haben eine heute siebzehnjährige Tochter und einen fünfjährigen Sohn. Im Zusammensein mit meinem Sohn merke ich immer wieder in verschiedenen Situationen, wie anders ich heute als Mutter im Unterschied zu vor zwölf Jahren fühle, denke, reagiere und handle.

In der Folge hat mich mein unterschiedliches Erleben und Handeln immer mehr auch theoretisch interessiert. Ich habe versucht, Literatur dazu zu finden, wie andere Frauen dieses Spannungsfeld von Mutterschaft und Psychotherapie erleben. Erstaunt habe ich festgestellt, dass kaum Literatur zu diesem Thema zu finden ist, bis auf einige wenige Aufsätze von Analytikerinnen, die sich aber mehr mit den Auswirkungen von Schwangerschaft auf die Analyse ihrer Klienten<sup>1</sup> beschäftigen. Mir wurde immer klarer, dass das Thema

Mutterschaft auf unserer psychotherapeutischen Landkarte ein blinder Fleck ist. Umso erstaunlicher für mich, da doch ein hoher Prozentsatz der Psychotherapeutinnen und Psychotherapeuten Frauen sind, und viele davon auch Mütter. Bisher war jedoch diese Thematik in unserem personzentrierten theoretischen Diskurs nicht wirklich präsent.

So kam ich zum Entschluss, Mutterschaft und Psychotherapie in einem Workshop am Symposium: „Gestaltende und Vermittelnde Prozesse“ in Salzburg 2004 zum Thema zu machen. Ich danke an dieser Stelle allen Teilnehmerinnen des Workshops für ihre sehr hilfreichen Anregungen in der Diskussion und ihre Ermunterung, meine Gedanken und Überlegungen zu veröffentlichen.

Ich spreche in diesem Artikel ausdrücklich von Therapeutin-Sein und Mutter-Sein. Nicht, um Therapeuten und Väter auszuschließen, sondern weil sich in diversen Diskussionen, aber auch in der Forschung dazu (siehe neueste Ergebnisse der Bindungsforschung, Grossmann & Grossmann, 2002; Orlinsky et al., 1996) immer wieder herausstellt, dass Männer sowohl in Therapien, als auch als Väter oftmals anders fühlen und handeln als Frauen. Vielleicht aber regen meine Überlegungen Kollegen dazu an, sich mit Vaterschaft und Psychotherapie ebenfalls näher zu beschäftigen. In diesem

<sup>1</sup> Im Folgenden spreche ich aus Gründen der leichteren Lesbarkeit von Klienten. Gemeint sind selbstverständlich beide Geschlechter.

Zusammenhang möchte ich auf ein kürzlich erschienen Buch hinweisen, das sich auf erfrischende Art und Weise mit dem Beruf Psychotherapie auseinandersetzt und in dem sich Biermann-Ratjen in einem Aufsatz mit dem Thema beschäftigt, was einen Mann dazu bewegt, „die „Mutterpflege“, wie sie schon Freud genannt und vor allem Winnicott zum Inhalt der psychotherapeutischen Aufgabe erklärt hat, zu seinem Beruf zu machen“ (Biermann-Ratjen, 2005, S. 367).

## Auswirkungen einer personenzentrierten Psychotherapieausbildung auf die Mutterschaft

Vor 17 Jahren, als meine Tochter geboren wurde, war ich als medizinisch-technische Assistentin mit einem 40-Stundenjob in einem Spital tätig. Daneben studierte ich Psychologie, weil ich neben dem Beruf noch eine andere Herausforderung suchte. Nach der Geburt meiner Tochter ging ich nicht mehr in den erlernten Beruf zurück, sondern beendete das Studium. Ich begann die Psychotherapieausbildung, als meine Tochter zwei Jahre alt war.

12 Jahre später, bei der Geburt meines Sohnes, war ich beruflich in einer ganz anderen Situation. Ich war und bin klinische Psychologin, personenzentrierte Psychotherapeutin und blicke auf einige Jahre intensive Berufserfahrung im psychologisch-psychotherapeutischen Tätigkeitsfeld zurück.

Wenn ich zurückdenke an die ersten Lebensjahre meiner Tochter, wie ich damals fühlte, dachte, handelte, und mein damaliges Erleben mit jetzigen Situationen mit meinem Sohn vergleiche, so gibt es deutliche Unterschiede. Ich erkläre mir diese Unterschiede nicht nur durch die Altersdifferenz von 12 Jahren oder dadurch, dass ich als Mutter eines zweiten Kindes natürlich erfahrener bin, sondern vor allem damit, dass die personenzentrierte Therapieausbildung und die Tätigkeit als Personenzentrierte Psychotherapeutin mich und meine Persönlichkeit sehr nachhaltig verändert haben.

Diese persönliche Veränderung und diesen persönlichen Reifungsprozess, den die Auseinandersetzung mit personenzentrierter Theorie in mir ausgelöst hat, werde ich nun genauer darstellen. Dabei betrachte ich vor allem die Fragen: Wie wirkt sich eine Personenzentrierte Psychotherapieausbildung auf die Mutterschaft aus? Was ist es genau, das ich heute als Mutter anders mache als früher? Dazu habe ich meine Erfahrungen zu 4 Punkten zusammengefasst:

### 1. *Ich bin heute als Person nicht mehr so involviert, nicht mehr so überidentifiziert*

Damals machte ich Probleme meiner Tochter sehr schnell zu meinen eigenen Problemen, ich geriet leicht in Panik, und reagierte des Öfteren mit dem Gedanken: „Oh Gott, was habe ich falsch gemacht?“. Heute habe ich eine gesunde Distanz zum Problem des Kindes, nicht aber zum Kind selbst, dem ich mich genauso nahe fühle wie früher. Im Gegensatz zu früher kann ich mir heute sagen: Es gibt immer

einen guten Grund, warum ein Kind etwas tut, sich z. B. für Erwachsene unmöglich und unverständlich „aufzuführen“. Ich bin neugierig und interessiere mich für das „Warum?“. Ich möchte verstehen, worum es dem Kind bei seinem im ersten Moment unverständlichen Verhalten geht.

Dabei ist heute mein Selbstvertrauen viel größer als früher. Ich habe Vertrauen in meine eigenen Fähigkeiten und die Gewissheit, dass es nicht mehr so schwierig ist, richtig zu reagieren, wenn ich verstehe, worum es dem Kind geht und was es braucht.

Wenn ich diese Erfahrungen in eine personenzentrierte Sprache übersetze, heißt das: Durch eine größere Kongruenz bei mir ist auch größere Empathie für das Kind vorhanden, und damit ist mir auch mehr an konkreter Hilfestellung für das Kind möglich. Ich habe als Therapeutin eine „als-ob-Perspektive“ gelernt, d.h. ich fühle mich ein, anstatt mitzuleiden, und bin damit in meinen Handlungen nicht mehr so eingeschränkt wie früher.

### 2. *Heute ist mir ein viel differenzierteres Hinsehen, und damit Unterstützen der Kinder gerade mit ihren individuellen Eigenheiten möglich*

Meine beiden Kinder sind sehr unterschiedlich, meine Tochter ist eher ruhig und introvertiert, mein Sohn dagegen temperamentvoll, lebendig und extrovertiert. Ich bin sehr dankbar, dass meine Kinder nicht in umgekehrter Reihenfolge auf die Welt kamen, denn mit dem Temperament meines Sohnes wäre ich früher sicher nicht so gut zurechtgekommen. Ich hätte ihn sicher viel mehr in seiner Lebendigkeit beschnitten. Heute verstehe ich es als Ausdruck von Temperament, früher hätte ich sein Verhalten sicher als „Schlimmsein“ verstanden, eher strafend reagiert, und vieles persönlich genommen. Heute kann ich die Lebendigkeit und Kreativität meines Sohnes schätzen, auch wenn sie mir manchmal zuviel wird und ich dann Grenzen setze. Dennoch ist mein Handlungsspielraum für das Kind heute deutlich größer als früher.

Mit personenzentrierten Worten ausgedrückt, habe ich heute mehr an unbedingter Wertschätzung für die individuelle Eigenheit, und für die eigene Persönlichkeit des Kindes. Somit haben beide Kinder einen größeren Handlungsspielraum.

### 3. *Ich reagiere heute anders auf intensive negative Gefühle wie Schmerz, Kummer, Ärger und Wut*

Diese Gefühlsäußerungen kann ich heute einfach annehmen, und sie anerkennen. Das kommt aus dem personenzentrierten Therapieverständnis: Das Wichtigste ist anzuerkennen, dass Gefühle da sind, ohne sofortige Bewertung. Meine Bewertung im ersten Eingehen und Reagieren fällt daher weg (nicht immer, aber ich bemühe mich darum). Natürlich kommen dann in einem zweiten Schritt, wenn es z. B. um Süßigkeiten im Supermarkt geht, meine Vorstellungen und meine Bewertungen dazu, und dann wird verhandelt.

Aber wenn sich mein Sohn verletzt, und er Trost sucht, dann tröste ich ihn, und oft ist dadurch sein Kummer schnell bewältigt und er geht weiterspielen. Dies konnte ich früher in dieser Form nicht. Heute verwende ich Sätze wie: „Ist eh nicht so schlimm“ sehr bewusst nicht mehr.

Mit personzentrierten Worten ausgedrückt heißt das: Die Wichtigkeit der bedingungslosen Akzeptanz habe ich in der Auseinandersetzung mit personzentrierter Theorie gelernt, auch wenn dann im zweiten Schritt meine Sichtweise, meine Bewertung dazukommt. Aber in meiner ersten Reaktion bemühe ich mich, Gefühle, die vom Kind kommen, bedingungslos anzunehmen.

#### 4. *Im Laufe der letzten Jahre habe ich viel Wissen und Erfahrung über psychische Entwicklungen erworben*

Ich weiß heute, wie sehr sich Menschen verändern können, und mein Vertrauen in die Aktualisierungstendenz ist immens gewachsen. Dieses Vertrauen in die Aktualisierungstendenz bewirkt bei mir als Mutter eine viel größere Gelassenheit. Ich merke, dass ich mit viel mehr Freude als früher der Entwicklung von beiden Kindern zusehen kann.

Ich hatte von Anfang an viel Vertrauen in meinen Sohn, bei meiner Tochter war das bei weitem nicht so. Ich habe ihr manchmal zuviel abgenommen, sie war ein ängstlicheres Kind als mein Sohn. Ich merke es z. B. an meinem Verhalten am Spielplatz, da greife ich heute viel später ein als früher.

Ich habe heute mehr Vertrauen in die Kinder, ich glaube daran, dass sie es schaffen, schwierige Situationen mit meiner Unterstützung gut zu überstehen. Ein Beispiel dazu: Abends alleine fortzugehen war in den ersten Lebensjahren meiner Tochter schwierig für mich. Ich war besorgt, ob es ihr gut geht, und dadurch war es dann auch immer wieder schwierig für sie, mich gehen zu lassen. Anders heute: Abends ohne Kinder fortzugehen, das brauche ich für mich (heute bin ich in diesen Punkten wesentlich kongruenter), und ich weiß, dass mein Sohn bei der Betreuungsperson gut aufgehoben ist. Wenn es manchmal schwierig für ihn ist, mich gehen zu lassen, haben wir ein Abschiedsritual, das ihm immer hilft.

Diese Erfahrungen personzentriert ausgedrückt heißt: Durch ein tiefes Vertrauen in die Aktualisierungstendenz habe ich heute mehr Vertrauen in die Kinder und kann damit den Kindern auch mehr an Selbstverantwortlichkeit geben.

*Zusammenfassend gesagt:* Meine Haltung meinen Kindern gegenüber hat sich stark verändert. Früher war ich ängstlich und besorgt, ob ich alles richtig mache in der Erziehung. Heute habe ich einen anderen Fokus: Beide Kinder haben großes Potential, das spüre ich, ich freue mich darüber, und ich bin neugierig, wie sie sich in Zukunft weiterentwickeln werden. Ich versuche, beide dabei zu unterstützen, ihren Weg zu gehen und zu erkennen, was sie von mir brauchen, um sich in die ihnen entsprechende Richtung zu entwickeln.

Ich habe heute vor Fehlern keine Angst mehr, sondern ich weiß, dass ich Fehler mache, und dass dies normal und auch erlaubt ist. Wichtig ist für mich, dass ich spüre, wenn etwas falsch läuft, denn dann kann ich mein Verhalten korrigieren. Meine Offenheit für die Kinder ist das Wesentliche für mich geworden. Ich erlebe mich heute als gelassener, sicherer und vertrauensvollere Mutter, als Mutter mit mehr Möglichkeiten.

Von einem theoretischen personzentrierten Standpunkt aus betrachtet bedeutet dies:

Dadurch, dass ich kongruenter geworden bin, ist mir heute mehr an bedingungsloser Wertschätzung und Empathie möglich, was mir ein viel höheres Ausmaß an Kongruenz in der Beziehung mit den Kindern ermöglicht. Im Laufe der letzten Jahre habe ich ein tiefes Vertrauen in die Aktualisierungstendenz entwickelt, das mir ebenfalls mehr an Empathie und Wertschätzung ermöglicht, was beiden Kindern gut tut.

Wenn man Rogers liest, so findet man in „Eine Theorie der Psychotherapie, der Persönlichkeit und der zwischenmenschlichen Beziehungen“ (Rogers 1959a/1987, S. 66) zum Familienleben sinngemäß folgendes: Eltern sollen im Idealfall für das Kind ein hohes Ausmaß an bedingungsloser positiver Beachtung erleben. Dafür braucht es beim Elternteil aber eine bedingungslose positive Selbstbeachtung, um in der Beziehung kongruent zu sein und empathisch den inneren Bezugsrahmen des Kindes verstehen zu können.

Das passt eigentlich ganz gut dazu, wie ich die Veränderungen bei mir selbst erlebt habe und bedeutet, dass eine Personzentrierte Psychotherapieausbildung in einem hohen Ausmaß gerade jene Fähigkeiten fördert, die ich als Bezugsperson brauche, damit sich mein Kind gut entwickeln kann.

### **Sind in der Personzentrierten Psychotherapie ähnliche Fähigkeiten gefragt wie als Mutter?**

Ausgehend davon, dass gerade eine Personzentrierte Therapieausbildung in hohem Ausmaß jene Fähigkeiten fördert, die benötigt werden, damit sich Kinder psychisch gesund entwickeln können, haben mich in der Folge weitere Fragen beschäftigt: Ist der Umkehrschluss zulässig? Findet in einer Personzentrierten Psychotherapie eine Art „Bemutterung“ statt? Benötige ich, um eine gute Personzentrierte Therapeutin, ein guter Personzentrierter Therapeut zu sein, möglichst viele mütterlichen Fähigkeiten und wie sehen diese genauer aus? Welche Hinweise kann uns diesbezüglich die genauere Untersuchung der Mutter-Kind-Beziehung liefern? Und worin liegen eigentlich die Unterschiede zwischen Therapie und Mutterschaft? Wie bin ich als Mutter da für meine Kinder, wie als Therapeutin für meine Klienten? Was ist gleich, was ist verschieden?

Zuerst zur Fragestellung, ob in der Personzentrierten Psychotherapie eine Art „Bemutterung“ stattfindet. Biermann-Ratjen schreibt dazu, dass die Aufgabe der Psychotherapeutinnen und

Psychotherapeuten darin liegt, „das, was der Patient von sich selbst noch nicht oder nicht mehr weiß, empathisch zu verstehen und liebevoll anzunehmen – so wie die Mutter ihren Säugling versteht und entsprechend behandelt, und das auch schon bevor sie sprachlich kommunizieren können, so lernt der Patient, auch mit sich selbst darüber sprachlich zu kommunizieren“ (Biermann-Ratjen, 2005, S. 367). Sie und andere personzentrierte Autoren bemühen sich in den letzten Jahren verstärkt darum, Erkenntnisse der Säuglingsforschung und der klinischen Bindungsforschung für unser personzentriertes Verständnis von Beziehung und der Entwicklung des Selbst zu nutzen und eine personzentrierte Entwicklungstheorie zu formulieren (siehe dazu auch Höger 1990, 2002, Behr 1996, Biermann-Ratjen 2005).

Welche Erkenntnisse der Säuglings- und Bindungsforschung sind nun für unser personzentriertes Gedankengut von Nutzen bzw. tragen zu einem besseren Verständnis von adäquatem mütterlichen Verhalten bei?

### Säuglingsforschung

Am 1. Weltkongress für Psychotherapie in Wien (1996) fand ein Workshop von Stern („Psychotherapy For Children: The Motherhood Constellation“) statt. Unter den Teilnehmern waren auch einige personzentrierte Kolleginnen und ich. Als Stern seine Sichtweise der Mutter-Kind-Beziehung darstellte, waren wir überrascht, wie viel sich von unserem personzentrierten Gedankengut darin wieder finden ließ. Wir fühlten uns durch seine Forschungsergebnisse in unserer Auffassung von Beziehung und Interaktion sehr bestätigt. Nach dem Workshop fragte eine Kollegin Stern, ob er Rogers kenne, und er verneinte.

In seiner Theorie zur Entstehung des Selbst stellt Stern dar, dass das Selbst eine Ansammlung von Interaktionserfahrungen ist. Es entsteht nicht durch zwischenmenschliche Erfahrungen, sondern setzt sich aus Beziehungserfahrungen zusammen. Durch einen ständigen emotionalen und sozialen Austausch, durch ständige wechselseitige Regulierungen zwischen Mutter und Kind von Geburt an macht der Säugling interpersonale Erfahrungen, die in seinem Selbst repräsentiert werden. Sich wiederholende Interaktionserfahrungen werden zusammengefasst und zu RIGS (representations of interactions that have been generalized) generalisiert. Stern spricht von Repräsentation als „Schema-des-Zusammenseins-mit einem-Anderen“ (Stern, 1998, S. 105).

In dieser wechselseitigen Interaktion zwischen Mutter und Kind ist die Affektabstimmung ganz wichtig, wobei sich die Mutter auf das Gefühl des Säuglings, das sich im Verhalten ausdrückt, einstimmt, und ihm mit einer anderen Sinnesmodalität auf sein Gefühl antwortet.

Konrad (2000) untersuchte Affektabstimmungen genauer und stellte fest, dass ca. 80% der ausgetauschten Information zwischen Therapeut und Klient nicht bewusstseinsfähig sind, d. h. über

Mimik, Physiologie, Blickkontakt und Körperhaltung laufen. „Je schwerer gestört die Patienten waren, desto stärker waren sie auf einen Leitaffekt festgelegt, unfrei in der Breite ihrer Ausdrucksmöglichkeiten. Trifft nun ein Gesunder im Gespräch auf einen schwer gestörten Patienten, so passt sich der Gesunde im Verlauf des Gesprächs den reduzierten Ausdrucksmöglichkeiten des Patienten an, lässt sich in sein System hineinziehen“ (Konrad, 2000, S. 50).

Im Jahr 2000 ist ein Buch von Stern mit dem Titel: „Geburt einer Mutter“ erschienen, das er gemeinsam mit seiner Frau geschrieben hat (Stern & Bruscheiler-Stern, 2000). Dieses Buch richtet sich nicht an ein Fachpublikum, sondern an jede werdende Mutter. In dem Buch sprechen Stern und Bruscheiler-Stern davon, dass es bei der Mutterschaft darum geht, eine adäquate Primärbeziehung zum Baby aufzunehmen (und das heißt: Als Mutter nicht perfekt zu sein, sondern gut genug), um eine normale Entwicklung des Babys zu gewährleisten. Es geht dabei um das Gefühl der Bindung, der Liebe und der Empathie (!) der Mutter für das Kind, und um ihre Identifikation mit dem Baby. Diese Fähigkeit der Mutter zur Empathie und zur Identifikation mit ihrem Baby ist sehr wichtig und gelingt auch jeder gesunden Mutter ganz natürlich. Stern und Bruscheiler-Stern verstehen darunter folgendes: „Kann ich mein Bewusstsein als eigenständiges Selbst für Augenblicke ausschalten, um mich ganz auf mein Baby einzulassen und in seine Haut oder seine Gedankenwelt zu schlüpfen, um es besser kennenzulernen? Um es überhaupt kennenzulernen?“ (Stern & Bruscheiler-Stern, 2000, S. 127).“ Das heißt, Sie sollen in der Lage sein, empathisch in die Haut Ihres Babys zu schlüpfen und damit Ihre eigenen Gefühle so zu ändern, dass sie den bei Ihrem Baby wahrgenommenen Gefühlen entsprechen. Das Endergebnis dieses Prozesses ist, dass Sie (für den Augenblick jedenfalls) zu wissen meinen, wie es ist, Ihr Baby zu sein, und dass Sie mit dieser Erkenntnis Ihr Baby besser verstehen“ (Stern & Bruscheiler-Stern, 2000, S. 135). Stern und Bruscheiler-Stern betonen immer wieder, wie wichtig es ist, dass sich Mutter und Kind in den täglichen Pflgehandlungen, im täglichen Spiel, und im täglichen Zusammensein immer wieder neu aufeinander abstimmen. Denn genau das sichert eine gute emotionale Entwicklung, und eine sichere emotionale Bindung.

Der Kinderanalytiker Winnicott hat schon 1956 von der Wichtigkeit der primären Mütterlichkeit gesprochen, die gegen Ende der Schwangerschaft beginnt und bis in die ersten Lebenswochen des Kindes anhält. Es ist ein Zustand erhöhter Sensibilität, in dem es für die Mutter nichts anderes gibt als das Baby, und in dem es für diesen begrenzten Zeitraum normal ist, auf Kosten aller anderen Interessen nur mit dem Kind beschäftigt zu sein. Ich habe diesen Zustand bei meiner Tochter als emotionalen Ausnahmezustand erlebt, damals wusste ich noch nichts von primärer Mütterlichkeit. Durch diesen Ausnahmezustand der Mutter wird dem Kind die Möglichkeit gegeben, überhaupt zu sein, zu erleben, und ein persönliches Ich aufzubauen. Aus Körperbedürfnissen entwickeln sich dann allmählich Ich-Bedürfnisse, eine erste Ich-Organisation. Winnicott sagt, dass

dieses frühe, vorübergehende Aufgehen der Mutter im Kind normal, selbstverständlich und immens wichtig für das Baby ist. Wenn das nicht passiert, kommt es zu den so genannten Frühstörungen.

In einem späteren Aufsatz schreibt Winnicott weiters: „Ich behaupte, dass wir in der Therapie versuchen, den natürlichen Vorgang nachzuahmen, der das Verhalten jeder Mutter ihrem eigenen Säugling gegenüber kennzeichnet. Wenn ich recht habe, kann uns das Mutter-Kind-Paar die Grundprinzipien lehren, auf die wir unsere therapeutische Arbeit gründen können, wenn wir Kinder behandeln, deren frühe Bemutterung nicht gut genug oder unterbrochen war“ (Winnicott, 1965, S. 34).

Diese Erkenntnisse berücksichtigend heißt das für mich als Mutter: Damit sich mein Kind psychisch gesund entwickelt, ist eine gute, funktionierende Interaktion zwischen uns beiden notwendig. Es ist wichtig, dass ich mich empathisch in seine Erlebenswelt einfühle, mich auf seine Affekte fein abstimme und in der Interaktion Resonanz gebe.

### Welche Erkenntnisse der Säuglingsforschung sind nützlich für die personzentrierte Psychotherapie?

Stern weist mit seinen Forschungsergebnissen und seiner Theorie von der Entstehung des Selbst darauf hin, dass es in der Psychotherapie die Beziehungserfahrungen, die Beziehungsauseinandersetzungen sind, die am hilfreichsten für unsere Klienten sind. Mit seiner feinfühligsten Beschreibung der Beziehungsgestaltung zwischen Babys und Müttern liefert er einen wertvollen Beitrag dazu, genau zu verstehen, was Empathie in der frühen Eltern-Kind-Beziehung ausmacht.

Die Erkenntnisse von Stern haben bereits in der personzentrierten Kindertherapie mit dem Begriff der Interaktionsresonanz (Behr, 1996) Eingang gefunden. Behr versteht darunter, dass der Therapeut auf verbaler Ebene empathisch ist, er stimmt sich feinfühlig auf die Affekte des Kindes ein, gleichzeitig gibt er auf der Handlungsebene durch seine Interaktionen (dem Mitspielen) Resonanz auf das kindliche Verhalten.

### Bindungsforschung

Die Bindungstheorie von Bowlby (1975) besagt, dass die Qualität der Bindungsbeziehung – sicher, unsicher ambivalent, unsicher vermeidend oder unsicher desorganisiert – abhängig ist von der Art der Interaktion zwischen Mutter und Kind im ersten Lebensjahr, wobei eine sichere Bindung die Voraussetzung für ein aktives Hinausgehen in die Welt und Erkunden ist.

Welche Hinweise gibt die Bindungsforschung nun für adäquates mütterliches Verhalten? Forschungen von Ainsworth und anderen (1974) haben vier signifikante Faktoren gefunden, die eine sichere Bindung des Kindes zur Mutter gewährleisten: Feinfühligkeit, Annahme, Zusammenspiel/Kooperation und Verfügbarkeit (Zugänglichkeit), wobei der wichtigste Faktor die Feinfühligkeit ist.

Feinfühligkeit bedeutet, dass die Mutter die Signale des Babys wahrnimmt, richtig interpretiert, und angemessen und prompt darauf reagiert. Dadurch entwickelt der Säugling ein Gefühl von Kompetenz, eine innere Zuversicht und einen Glauben an eine wohlwollende Umwelt. Denn erst bei sicherer Bindung ist das Baby frei für andere Aktivitäten und neue Erfahrungen.

Neuere Studien der Bindungsforschung (Schmücker & Buchheim, 2002) haben ergeben, dass neben der Feinfühligkeit noch weitere Faktoren einen wichtigen Beitrag zu sicherer Bindung leisten: Die Fähigkeit zu Gemeinsamkeit und Synchronizität, und die Fähigkeit dazu, die inneren Vorgänge des Kindes, z. B. während des Spiels, differenziert benennen zu können. Meins (1997) hat sich damit, in Weiterentwicklung des Konzeptes der Feinfühligkeit, näher beschäftigt und misst gerade dieser mütterlichen Fähigkeit zur Intersubjektivität, die sie als mind-mindedness bezeichnet, einen hohen Stellenwert für sichere Bindungsentwicklung zu.

Izard et al. (1991) stellten fest: „... Mütter, deren Kinder sicher gebunden sind, scheinen weniger negative und mehr positive Emotionen zu erleben und sind auch im Ausdruck ihrer negativen Emotionen in Alltagssituationen im Beisein ihres Kindes offener. Mütter dagegen, deren Kinder unsicher gebunden waren, zeigten sich weniger offen im Ausdruck ihrer negativen Emotionen in Gegenwart ihres Kindes, hatten im Alltag jedoch subjektiv das Gefühl, mehr positive Emotionen aufzuweisen“ (Schmücker & Buchheim, 2002, S. 184).

### Welche Erkenntnisse der Bindungsforschung sind nützlich für die Personzentrierte Psychotherapie?

Schon 1990 hat Höger in einem Aufsatz mütterliche Feinfühligkeit mit dem Empathiebegriff von Rogers verglichen und festgestellt, dass es sich um den gleichen Sachverhalt handelt. Er meint, dass Klienten sich von Therapeuten verstanden fühlen, wenn diese ihre Signale wahrnehmen, sie richtig interpretieren und prompt und angemessen auf ihre Bedürfnisse eingehen. Eingehen auf Bedürfnisse im Sinne der Feinfühligkeit bedeutet jetzt nicht, einfach Wünsche zu erfüllen, sondern eine wechselseitige Abstimmung zwischen den Interaktionspartnern. Höger schreibt: In der Klientenzentrierten Psychotherapie geht es darum, „...Menschen in einer Sicherheit gewährenden Beziehung zu sich selbst kommen zu lassen“ (Höger, 1990, S. 51).

Wenn ich diesen Gedanken von Höger weiter ausführe, bedeutet das, dass ich als personzentrierte Therapeutin möglichst feinfühlig, d. h. empathisch, möglichst annehmend, d. h. wertschätzend, und möglichst kooperativ, d. h. in der Beziehung mich fein abstimmend mit meinen Klienten umgehen soll.

Die Bindungstheorie stellt weiters fest, dass es ein von Trieben und anderen Bedürfnissen unabhängiges Bindungsbedürfnis beim Menschen gibt, welches für die psychische Entwicklung entscheidend ist. In der personzentrierten Theorie wird dieses Bedürfnis die

Suche nach unbedingter positiver Beachtung genannt. Die Reaktion der Haupt Bezugsperson auf dieses Bindungsbedürfnis führt beim Kind zu einem charakteristischen Bindungsstil, der über Jahre erhalten bleibt und der Prototyp für spätere emotionale Beziehungen zu anderen Menschen ist. Der personenzentrierte Ansatz nimmt an, dass das Kind durch seine Bezugspersonen vermittelt bekommt, wie es seine organismischen Erfahrungen zu symbolisieren hat und es kommt so zur Entstehung von Bewertungsbedingungen, bzw. von Kongruenz und Inkongruenz.

Im Versuch, die neueren Erkenntnisse der Bindungsforschung mit unserem personenzentrierten Konzept in Verbindung zu bringen, finde ich weitere erstaunliche Ähnlichkeiten. Die mütterliche Fähigkeit zur Intersubjektivität, differenziert die inneren Vorgänge des Kindes benennen zu können, hat für mich große Ähnlichkeit mit dem genauen empathischen Verbalisieren von Gefühlen in der Therapie. Die Ergebnisse von Izard et al. (1991) zeigen, wie wichtig es ist, sich seiner eigenen negativen Gefühle von Ärger, Trauer und Wut bewusst zu sein und diese auch adäquat auszudrücken. Hier sehe ich eine Parallele zur personenzentrierten Annahme der Wichtigkeit von Kongruenz in Beziehungen.

*Zusammenfassend* lässt sich sagen, dass sich zwischen einigen Erkenntnissen der Säuglingsforschung bzw. der klinischen Bindungsforschung und unserer personenzentrierten Theorie große Ähnlichkeiten und Parallelen finden lassen. Als Personenzentrierte Therapeutin geht es mir darum, dass Klienten in der Interaktion mit mir neue, andere Beziehungserfahrungen als bisher machen können, damit neue Symbolisierungen bei ihnen stattfinden und sich in der Folge Inkongruenzen auflösen können. Ich biete eine sichere Bindung an, indem ich feinfühlig auf die Klienten eingehe und diese im Schutz dieser sicheren Bindung ihre inneren Arbeitsmodelle von Beziehungserfahrungen überprüfen können.

Daraus folgt, dass es in der Mutterschaft wie in der Personenzentrierten Psychotherapie um Ähnliches geht. Ich soll als möglichst kongruente Person mit meiner Fähigkeit zu möglichst großer Wertschätzung und Empathie für meine Kinder da sein bzw. auf meine Klienten eingehen, damit sich die Kinder gut entwickeln bzw. damit sich beim Klienten Inkongruenzen auflösen können. Meiner Meinung nach hat gerade die Personenzentrierte Psychotherapie viel mit „Bemutterung“ zu tun, denn Therapeutinnen und Therapeuten versuchen mithilfe vieler der oben genauer beschriebenen adäquaten mütterlichen Fähigkeiten auf ihre Klienten einzugehen.

Es ist nicht verwunderlich, dass sich zwischen Mutterschaft und Personenzentrierter Psychotherapie so viele Ähnlichkeiten finden lassen. Aus Rogers autobiographischen Schriften lässt sich erkennen, dass er als Kind sehr stark unter schmerzlicher Einsamkeit litt. Kontakt, Beziehung, Nähe und Intimität waren für ihn in seiner Familie nicht erfahrbar. Rogers Lebenswerk ist gekennzeichnet vom Ringen um Befreiung aus dieser inneren Isolation und Einsamkeit. Er wünschte sich echten, fühlbaren Kontakt zum Du, zum Gegenüber.

Das waren die glücklichen Momente für Rogers, die ihn dazu brachten, seine Therapietheorie zu entwickeln. Es waren jene Beziehungsqualitäten, die Rogers in seiner Kindheit fehlten, die er dann in seinem psychotherapeutischen Konzept als heilsam beschrieb.

## **Die nächste Frage lautet dann: Worin unterscheidet sich Mutterschaft und Personenzentrierte Psychotherapie?**

Für mich gibt es neben vielen Parallelen auch klare Unterschiede zwischen Mutterschaft und Psychotherapie. Diese habe ich in den folgenden Punkten zusammengefasst:

1. Meine tiefe Liebe, Sorge, und auch Verantwortung ist für keinen anderen Menschen so groß wie für meine Kinder, sie kommen an erster Stelle.
2. Die Psychotherapie stellt immer einen Ausschnitt aus dem Leben eines Klienten bzw. einer Therapeutin oder eines Therapeuten dar. Mutter ist man hingegen sein ganzes Leben lang.
3. Als Therapeutin stelle ich mich mit meinem Wissen, meiner Erfahrung, meinem Glauben an die Wirksamkeit der therapeutischen Variablen ganz bewusst als Instrument zur Verfügung, um hilfreich zu sein, damit die Aktualisierungstendenz wieder zum Fließen kommt. Der Fokus ist dabei auf dem Schwierigen, dem Kranken und der Inkongruenz.

Als Mutter ist mir das Zusammensein, das gemeinsam Erleben, Spaß zu haben, wichtig. Dabei liegt der Fokus auf dem normalen, gesunden Miteinander.

4. Mutter zu sein bedeutet auch, Alltag zu haben, mehr Regeln und mehr Strukturen aufzustellen. Die Kinder müssen bestimmte Aufgaben erfüllen, und ich lerne und zeige ihnen ganz bewusst und gezielt Dinge. Dabei vollziehen sich immer wieder gegenseitige Zuschreibungen und Bewertungen. Ich vermittele den Kindern meine Wertvorstellungen und Interessen, ich zeige deutlich, was mir in der Beziehung mit ihnen wichtig ist, und was ich mir von ihnen wünsche.

Als Mutter öffne ich mein ganzes Selbst, ich zeige meine Wünsche, meine Vorstellungen, meine Werte, meine Gefühle und Bedürfnisse sehr deutlich. Ich mute mich mit all meinen Seiten und Gefühlen, positiven wie negativen, den Kindern zu. Ich will, dass sie etwas lernen, dass sie gewisse Regeln befolgen, dass wir Spaß miteinander haben, dass sie auch einmal auf mich Rücksicht nehmen, etc. Manchmal reagiere ich auch gereizt, ärgerlich, überfordert, bin müde oder mag einfach nicht.

In der Therapie stelle ich mein Privatleben und meine persönlichen Gefühle ganz bewusst zur Seite. Ich versuche, neben dem empathischen Verstehen und der Wertschätzung für alles, was vom Klienten kommt, möglichst offen zu sein für alle Gefühle, die in der therapeutischen Situation in mir fließen. Was davon ich dem Klienten zeige und mitteile, steht dabei aber immer unter dem

Blickwinkel, ob es hilfreich für ihn ist, bzw. ob es den therapeutischen Prozess vertieft. Ich versuche auf transparente Weise auf das einzugehen, was in der Interaktion zwischen dem Klienten und mir passiert. Mein persönliches Leben aber, meine persönlichen Werte und Gefühle spielen dabei kaum eine Rolle. Wenn ich etwas davon mitteile, dann eher in den Endphasen von Therapien.

5. Ich merke immer wieder, dass es mir oftmals schwerer fällt, meine Kinder bedingungslos wertzuschätzen als meine Klienten, da ich diese nur für begrenzte Zeit sehe und meine eigenen Interessen viel leichter hintan stellen kann und will als bei meinen Kindern.

Diese Unterschiede verschwimmen für mich dann, wenn meine Kinder Probleme haben, oder eine Situation schwierig ist. Da versuche ich in meiner ersten Reaktion genauso zu verstehen: Worum geht es, was will sich ausdrücken? Ich nehme mich als Person erst einmal zurück, je jünger das Kind ist, umso mehr. Erst in einem zweiten Schritt kommen meine Interessen dazu, es geht dann ums Aushandeln unterschiedlicher Interessen, es kommt das dazu, was man gemeinhin unter Erziehung versteht.

Aber gerade in den ersten Lebensjahren meines Sohnes habe ich bemerkt, dass ich mich oft ganz automatisch auf seine Bedürfnisse fein abgestimmt und auf ihn eingestellt habe. Da Kinder vor allem in den ersten Lebensjahren sehr bedürftig sind, war dieses Einstellen, Abstimmen, Sehen und Fühlen, was das Kind braucht, viel häufiger der Fall als heute. Jetzt nehme ich mich weniger zurück, fühle mich entlasteter und ein Stück auch freier als früher.

*Nochmals zusammenfassend formuliert:* Als Mutter sind meine Wünsche, Bedürfnisse, Gefühle, Vorstellungen und damit automatisch auch Bewertungen wichtig. Meine Verantwortung und meine Liebe für die Kinder ist eine andere und größere als für meine Klienten. Aber in Krisen, oder bei Schwierigkeiten mit den Kindern erlebe ich das Eingehen und Dasein für die Kinder ähnlich wie das Gefühl, als Therapeutin für meine Klienten da zu sein, da spüre ich kaum einen Unterschied.

## Schlussfolgerungen

Wenn nun das Eingehen als Mutter auf meine Kinder, dem Eingehen als Therapeutin auf meine Klienten ähnlich ist und sich hauptsächlich in Fokus, Intensität und unterschiedlicher Handhabung meiner Erlebenswelt unterscheidet, welche Bedeutung hat es, dass ich Ähnliches gebe, ähnlich präsent bin als Mutter wie als Therapeutin? Welche Gefahr, aber auch welches Potential liegt darin? Dazu gibt es von mir folgende Überlegungen:

### Klare Abgrenzungen sind wichtig

In Psychotherapien ist für mich dieses sehr konzentrierte Einstellen, Einfühlen, fein Abstimmen, Eintauchen in die Welt des anderen

und sehr präsent sein auch anstrengend. Mir ist das nur eine begrenzte Stundenanzahl pro Tag gut möglich.

Zuhause fühle ich mich manchmal ähnlich gefordert: Nach einem langen Arbeitstag wünscht sich mein Sohn nach dem Abholen aus dem Kindergarten meine ganze Aufmerksamkeit und Präsenz. Er ist böse, wenn ich mit den Gedanken woanders bin. Ähnlich geht es meiner Tochter, die es sofort merkt, wenn sie mir etwas erzählt und ich nicht ganz bei der Sache bin. Dann ist da noch mein beruflich gestresster Ehemann, der mir auch noch etwas von einem schwierigen Projekt erzählen möchte. Nebenbei koche ich, fülle die Waschmaschine und streichle den Kater. Oft genug bin ich froh, in die Praxis gehen zu können, wo ich mich wenigstens nur auf einen Menschen konzentrieren muss.

Es ist anstrengend, sich dauernd auf andere einzustimmen, abzustimmen, in gutem Kontakt zu bleiben, und dafür zu sorgen, dass ich in der Beziehung bleibe oder dass Beziehung entsteht. Manchmal ist es kein großer Unterschied, ob ich zuhause oder in der Praxis bin. Dabei fällt mir auf, dass ich hin und wieder ganz automatisch diese Haltung, für den anderen da zu sein, einnehme, auch wenn es gar nicht so nötig ist.

Immer wieder spüre ich, dass ich in der Therapie und als Mutter Ähnliches gebe. Ich merke es unter anderem auch daran, dass ich nach längeren Urlauben in den ersten Arbeitstagen auch einen Widerstand meinerseits spüre, wieder so präsent zu sein, mich wieder so zur Verfügung zu stellen, so zu geben, so sehr da zu sein für andere. Es dauert in etwa eine Woche, bis ich mich wieder daran gewöhnt habe. Aber im Unterschied zu einer verhaltenstherapeutisch arbeitenden Kollegin habe ich nie Zweifel, ob ich noch therapieren kann, da ich mich selbst als Instrument zur Verfügung habe.

Dazu passt noch eine weitere Beobachtung, die ich in den Jahren meiner Mitgliedschaft einer laufenden Intervisionsgruppe immer wieder mache. Wir sind sieben Frauen, in ähnlichem Alter, mit ähnlich langer Berufserfahrung, mit und ohne Kinder. Immer wieder ist bei uns Thema, dass wir müde sind und Probleme haben, uns abzugrenzen, z. B. eine Therapiestunde nach 50 Minuten zu beenden, oder noch einen Klienten in Therapie zu nehmen, obwohl wir schon eine volle Praxis haben, oder Pausen auch wirklich als Pausen zu nützen, etc.

Oft stelle ich mir die Frage, warum wir immer wieder mit unserer Überforderung zu kämpfen haben, unabhängig von vorhandenen Kindern oder der Unterstützung durch die betreffenden Lebenspartner.

Meine Gedanken dazu gehen in folgende Richtung: Kann ein Grund in der noch immer üblichen weiblichen Sozialisation auf Beziehung hin liegen? Oder kann es sein, dass wir als Frauen uns einerseits als Therapeutinnen leichter als unsere männlichen Kollegen auf unsere Klienten einstimmen, andererseits aber auch schwerer abgrenzen können, und uns daher leichter verausgaben, weil uns dieses dauernde Abstimmen, dieses sich zur Verfügung stellen so in Fleisch und Blut übergegangen ist? Sprechen gerade Frauen besonders leicht auf Bedürftigkeit an, die sie beim anderen spüren?

In einem Artikel (Baron-Cohen, 2004) las ich, dass das weibliche Gehirn so verdrahtet ist, dass es überwiegend auf Empathie ausgerichtet ist, während das männliche Gehirn überwiegend auf das Begreifen und den Aufbau von Systemen ausgerichtet ist. Sind wir also durch unsere Gene determiniert? Oder ist es doch die Sozialisation von Kindheit an?

Wenn ich auf meine Lebensgeschichte zurückblicke, so musste ich erst lernen, darauf zu achten, nicht auf mich zu vergessen. Es wurde mir im Laufe der Jahre immer wichtiger, meine Grenzen zu spüren, sie deutlich zu kommunizieren und einzufordern, mich durchsetzen zu können und zu kämpfen, dann aber auch den Frust und den Zorn der anderen über meine Grenzsetzungen zu ertragen.

Es ist sicher so, dass Frauen auch heute noch sehr in Richtung Beziehung sozialisiert sind und für sie daher in Beziehung zu sein und an der Beziehung zu arbeiten einen hohen Stellenwert hat. Das ist vielleicht mit ein Grund, warum ein hoher Prozentsatz der Psychotherapeuten Frauen sind.

Ich glaube, dass wir als Therapeutinnen – wie auch als Mütter – besonders aufpassen müssen, auf unsere Grenzen zu achten und unsere Bedürfnisse nicht hintanzustellen, sondern sie einzufordern und sie uns zu erfüllen. Ganz bewusst sollten wir immer wieder mit unserer Aufmerksamkeit zu uns selbst zurück kehren, und uns um uns selbst genauso kümmern, wie wir uns um andere sorgen. Eigene Bedürfnisse und eigene Grenzen spürt man oft genau dann nicht mehr so gut, wenn man sie bereits überschritten hat. Ich denke, dass personenzentriert arbeitende Therapeutinnen oft einseitig belastet sind, weil sie im Beruf und zuhause Ähnliches geben und ähnlich präsent sind, da sie meist auch Hauptbezugspersonen für ihre Kinder sind.

Diesen Punkt unterstützt ein Zitat sehr gut, dass ich bei Besch-Cornelius gefunden habe, einer Analytikerin, die sich als eine der wenigen Therapeutinnen mit diesem Thema beschäftigt hat. Sie schreibt: „Um eine genügend gute Therapeutin, bzw. eine genügend gute Mutter zu sein, gehört auch die Fähigkeit, eigene Bedürfnisse zu vertreten, mich auch als verletzend, kränkend, versagend und enttäuschend anzunehmen, mich nicht zu opfern, ausnehmen zu lassen, um dadurch stabil zu bleiben“ (Besch-Cornelius, 1987, S. 80).

Ich denke, dass in diesem Punkt Frauen von Männern noch manches lernen können. Mir fällt dazu ein persönliches Zitat von Johannes Wiltschko ein, der immer wieder sagt: „51 % gehören mir, 49 % den anderen“.

Mütterlich zu sein, andere zu versorgen, zu kochen, die Lebensumwelt schön zu gestalten, hat für Frauen oftmals auch eine eigene, sehr stärkende Qualität. Diese geht jedoch verloren, wenn es nicht in Ruhe und gut abgegrenzt getan wird, sondern in Hektik oder nur nebenbei.

### **Mütterlichkeit als hoher Qualitätsfaktor**

Es sollte Frauen noch mehr als bisher bewusst sein, welch hohen Wert, welche Qualität dieses Dasein für den anderen, diese spezielle

Fähigkeit, so auf andere eingehen zu können, hat. Wenn ich mir die neuesten Erkenntnisse aus Säuglings- und Bindungsforschung ansehe, dann geht es immer wieder genau um diese spezielle Fähigkeit, liebevoll sorgend für den anderen da zu sein und damit eine gesunde Entwicklung zu ermöglichen. Diese „holding-function“ (Winnicott, 1964) ist nicht so normal und selbstverständlich, wie es uns vielleicht manchmal scheint.

### **Gegenseitige Befruchtung von Psychotherapie und Mutterschaft**

Die Erfahrung, Mutter zu sein, verändert eine Frau grundlegend, und beeinflusst auch die therapeutische Arbeit sehr stark. Es findet eine gegenseitige Befruchtung statt: Nicht nur steigt die Qualität des Mutterseins mit der Auseinandersetzung mit personenzentrierter Theorie, sondern es findet umgekehrt ebenfalls ein Qualitätssprung statt, denn die Mutterschaft ist ein Erfahrungsschatz. Diesen Punkt möchte ich im Folgenden noch näher ausführen:

Die tägliche Erfahrung mit den eigenen Kindern zeigt, dass selbst dann, wenn etwas nicht gut läuft, es trotzdem gut weitergehen kann, wenn wir nur in Kontakt bleiben. Dies hilft mir als Therapeutin, gelassener zu sein, und in schwierigen Situationen ruhig zu bleiben. Man wird demütiger, hat mehr Respekt vor kleinen Schritten und sieht Schwierigkeiten in der Therapie gelassener als früher. Ein gutes Beispiel ist dazu ist die Phase der Pubertät, in der ich als Hauptbezugsperson immer wieder gefordert bin, auf Beziehungsabbrüche von Jugendlichen adäquat zu reagieren und mich immer wieder um Beziehungsaufnahme bemühen muss. Gerade in dieser Entwicklungsphase eines Kindes ist man als kongruent handelnde Beziehungspartnerin gefragt. Und diese Erfahrung hilft in der therapeutischen Praxis, gerade wenn es um Beziehungsauseinandersetzung und Beziehungsklärung geht.

Unsere therapeutische Arbeit ist anstrengend, und da hilft die Erfahrung als Mutter mit den eigenen Kindern: Wenn Liebe fließt, wird es leicht, da ist alle Anstrengung wie weggeblasen (z. B. nach der Geburt eines Babys). Wenn es in der Therapie gelingt, viel Nähe und viel Beziehung herzustellen, dann ist es nicht mehr anstrengend, es fließt Liebe – das sind die Glücksmomente in den Therapien. Diese Erfahrungen motivieren dazu, mich immer wieder aufs Neue um Beziehung zu bemühen.

Durch das Muttersein steigt auch die Qualität der therapeutischen Fähigkeiten. Die einzigartige Erfahrung der primären Mütterlichkeit, in der ich für einen begrenzten Zeitraum ganz im anderen aufgegangen, und ganz eingetaucht bin in eine andere, vorsprachliche Welt, um mein Baby kennenzulernen, bedeutet ja, die Fähigkeit zu haben, teilweise zu regredieren und gleichzeitig die erwachsene Identität behalten zu können. In der Therapie hilft mir diese Erfahrung dabei, tief einzutauchen in die Erlebenswelt der Klienten und gleichzeitig mein eigenes Selbst nicht zu verlieren.

Oder das erste Lebensjahr eines Kindes, wo man als Hauptbezugsperson stundenlang darum bemüht ist und dauernd übt,

die Signale des Kindes richtig zu deuten, zu verstehen, und dann angemessen darauf zu reagieren. Das hilft in der therapeutischen Arbeit beim Eingehen und Verstehen von Klienten, vor allem bei Frühstörungen, die als zentrales Merkmal die Beziehungsstörung haben. Bei diesen Klienten ist es die Hauptaufgabe, überhaupt in Beziehung zu kommen, und diese Aufgabe lässt sich oft nicht verbal lösen. Die psychotherapeutische Arbeit bei Frühstörungen oder in der Kindertherapie bedeutet oft Arbeit auf vorsprachlicher, symbolischer Ebene, wo bei diesen Klienten viel Nachholbedarf besteht. Mütter kommunizieren mit ihren Säuglingen und Kleinkindern die ganze Zeit auf dieser Ebene. Die meisten personzentrierten Therapeutinnen, die auch Mütter sind, haben diesen ungeheuren Erfahrungsschatz, die ersten Lebensmonate und -jahre mit ihrem Kind als Hauptbezugsperson, und damit mit viel Übung im Beziehungsaufbau verbracht zu haben.

Nur ein verschwindend geringer Anteil unserer männlichen Kollegen arbeitet mit Kindern – vielleicht ist der Grund darin zu finden, dass es Männern leichter fällt, auf verbaler Ebene zu arbeiten als auf der vorsprachlichen, symbolischen Ebene? Grundsätzlich ist die Fähigkeit zu „bemuttern“ ja nicht an Weiblichkeit gebunden, sondern an ein gewisses Maß an psychischer Gesundheit und Reflexionsfähigkeit (siehe auch Biermann-Ratjen, 2005, S. 369). Trotzdem ist es für Männer manchmal schwierig, sich auf die infantile, vorsprachliche Welt eines Kindes einzulassen. Die Vereinnahmung durch ein Kleinkind, die damit verbundene Passivität und teilweise Regression, das Leben im unmittelbaren Augenblick in einer rein gefühlsgesteuerten Welt, belebt eigene Erfahrungen wieder und verlangt von Männern, dass sie eigene passive, pflegende, und versorgende Anteile zulassen.

*Zusammenfassend* lässt sich sagen, dass die Erfahrung der Mutterschaft Frauen bereichert. Sie fördert auch unsere Qualität als personzentrierte Therapeutinnen, weil es so viele Parallelen und Ähnlichkeiten zwischen Mutterschaft und Personzentrierter Psychotherapie gibt. Aber wieso war das bisher kein Thema? Wieso wird das Muttersein von Psychotherapeutinnen noch so wenig selbstbewusst vertreten? Wieso ist oft eine große Scheu da, zu dieser Qualität zu stehen? Warum wird Mutterschaft nicht als besondere Qualifikation gesehen? Gesunde Mütter sind hoch qualifizierte Expertinnen für Beziehungsarbeit. Aber Aussagen wie: „Das kenne ich als Mutter von meinen Kindern“, sind eher tabuisiert, sie kommen nur selten vor.

Daher abschließend noch ein paar Überlegungen dazu, welche Gründe möglicherweise dafür ausschlaggebend sein könnten, warum Mutterschaft in unseren theoretischen Diskurs bisher noch wenig bis gar keinen Eingang gefunden hat:

1. Mütterlich zu sein als Psychotherapeutin bzw. als Psychotherapeut ist zum Teil auch verpönt. Jaeggi (1997) äußert sich in einem Artikel sehr kritisch über Bemutterung in der Therapie und meint, dass die traditionelle Rogerianische Psychotherapie das Prinzip der

Bemutterung sehr weit getrieben hätte und ihr das väterliche Prinzip fehle, nämlich Strenge, Struktur und Regel. Ihrer Meinung nach ist diese Bemutterung eine Antwort auf unsere narzisstische Bedürftigkeit, aber in Therapie wie im Leben falsch. Wichtiger sei das Abgrenzen, sich selbst als ein eigenständiges Individuum zu sehen und damit die Position der reifen Ödipalität zu gewinnen. Dem möchte ich entgegenhalten, dass gerade die Personzentrierte Psychotherapie mit ihrer Betonung auf transparenter Beziehungsaufeinanderersetzung und kongruenter Interaktion ein unreflektiertes Bemuttern im negativen Sinn verhindert.

2. Das Thema Mutterschaft ist sehr mit der eigenen Identität als Frau verknüpft und damit auch oftmals ein heikles Thema. Es ist nicht leicht, darüber „öffentlich“ zu sprechen.

3. Mütter wollen kinderlose Frauen mit der Betonung auf diesen Erfahrungsschatz nicht vor den Kopf stoßen, da ein hohes Bewusstsein darüber herrscht, wie schmerzhaft oftmals ungewollte Kinderlosigkeit für die betroffenen Frauen ist.

4. Sehen Frauen unbewusst weg, weil der Alltag mit den Kindern und die Psychotherapie ähnlich erlebt werden und sie ohnedies mit dem Abgrenzen kämpfen?

5. In unserer Gesellschaft lässt sich immer noch das Mutterideal „perfekt zu sein“, finden. Hemmt uns Frauen dieses Ideal doch noch? Wenn es mit den Kindern nicht gut läuft, ist ja oft die Mutter schuld, bzw. bei späteren Störungen wird der Grund häufig im mütterlichen Fehlverhalten gesucht und die Vaterrolle völlig ausgeblendet.

6. In unserer westlichen Welt wird Mutterschaft sehr ambivalent gesehen. Frauen von heute sollen möglichst alles unter einen Hut bekommen können: Sie sollen eine begehrenswerte Frau sein, beruflich Karriere machen und auch noch eine gute Mutter sein. Wir haben einerseits als Frauen internalisiert, dass „nur“ Mutter zu sein nicht genug ist. Andererseits ergibt sich aus ökonomischen Gründen bzw. der zum Teil noch immer herrschenden gesellschaftlichen Rollenverteilung, dass Frauen sehr wohl hauptberuflich Mütter sein müssen, damit jedoch unzufrieden sind, weil sie in diese Rolle gedrängt werden und sich nicht frei dafür entscheiden können. Um meine Qualitäten als Frau, Mutter, Therapeutin sehen und spüren zu können, bedarf es aber eines ganz klaren Bildes, und einer ganz klaren Entscheidung meinerseits zu der jeweiligen Rolle, ohne Idealisierungen, Abwertungen oder zu hohen Ansprüchen an mich selbst. Nur dann, wenn ich hundertprozentig zu meiner jeweiligen Rolle stehen kann, kann ich auch wirklich meine Stärken spüren.

7. Bisher wurde – und wird auch heute noch – Theorie wesentlich mehr von Männern als von Frauen entwickelt und auch unsere personzentrierte Theorie ist noch immer männlich orientiert. Siehe dazu auch Schmid (2004), der am Beispiel der Aktualisierungstendenz aufzeigt, dass noch immer männliche Auffassungen und Denkweisen in unserem personzentrierten Gedankengut vorherrschen. Dadurch entsteht bei Frauen möglicherweise eine gewisse Scheu, ihren Zugang zu Theorie, der aus der weiblichen Erlebenswelt entwickelt ist, gleichberechtigt daneben zustellen, da dieser weibliche

Zugang oftmals ein praxisnäherer ist und damit leichter als nicht wissenschaftlich oder nicht hinreichend wissenschaftlich abgetan werden kann.

## Resümee

Ich habe mich in diesem Artikel mit mehreren Themen beschäftigt:

- meiner eigenen Entwicklung als Mutter und als Psychotherapeutin,
- den Ähnlichkeiten, Unterschieden, wechselseitigen Beeinflussungen von Mutterschaft und Psychotherapie und den damit verbundenen Gefahren, aber auch Ressourcen für Therapeutinnen,
- Ergebnissen aus Säuglingsforschung und klinischer Bindungsforschung zu adäquatem mütterlichem Verhalten und deren Relevanz für unsere personenzentrierte Theoriebildung.

Meine Absicht war es, Mutterschaft in unserem theoretischen Diskurs zum Thema zu machen. Die Schriften von Rogers haben mir dabei Mut gemacht, meine ganz persönlichen Erfahrungen zu nutzen. 1961 schrieb er: „Das Persönlichste ist das Allgemeinste“ (Rogers, 1961a/1988, S. 41). Rogers machte die Erfahrung, dass gerade dann, wenn er sich zutiefst persönlich ausdrückte, er bei vielen anderen Menschen Resonanz fand. Er betonte immer wieder, dass er aus seinen eigenen, persönlichen Erfahrungen am meisten gelernt hatte.

Mir ist bewusst, dass dieser Artikel nur den Beginn einer Auseinandersetzung mit dem Thema Mutterschaft und Psychotherapie darstellen kann. Viele Punkte konnte ich thematisch nur ansatzweise behandeln. Es wäre interessant, genauer herauszuarbeiten, worin die Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der therapeutischen Arbeit von Frauen und Männern liegen. Denn gerade diese Unterschiedlichkeit zu bemerken habe ich oft als große Bereicherung erlebt.

Was verbinden personenzentrierte Kollegen mit dem Begriff Väterlichkeit? Wie erleben sie Vaterschaft und Psychotherapie? Meine Vermutungen gehen dahin, dass es da deutliche Unterschiede zu Frauen geben könnte.

Ich möchte Kolleginnen und Kollegen dazu anregen, ihre eigenen persönlichen Erfahrungen als Mütter und Väter mehr als bisher in unseren theoretischen Diskurs mit einzubeziehen. Ich bin überzeugt davon, dass wir daraus wertvolle Hinweise für unsere tägliche therapeutische Arbeit gewinnen können.

Derzeit wird die Mutter-Kind-Beziehung (und glücklicherweise auch langsam die Vater-Kind-Beziehung) von Säuglings- und Bindungsforschung wieder stärker untersucht. Ich halte dies für bedeutsam und wünsche mir, dass noch mehr als bisher deren Ergebnisse auf ihren Nutzen hin für die personenzentrierte Theorieentwicklung untersucht werden. Biermann-Ratjen vermutet, dass die klinische Bindungsforschung Rogers' Annahmen von der Art des psychotherapeutischen Prozesses bestätigen wird und zu einer

Fundierung seiner ursprünglichen Therapietheorie beitragen kann (Biermann-Ratjen, 2002).

Zum Abschluss möchte ich noch einmal betonen, dass ich die Erfahrung, Mutter und personenzentrierte Therapeutin zu sein, als ungeheure Bereicherung, sowohl im privaten Bereich, als auch in der täglichen Arbeit, mit vielen Überschneidungen in beiden Lebensbereichen, erlebe. Ich wünsche mir sehr, dass Kolleginnen ihre Erfahrung, Mutter zu sein, mehr als bisher selbstbewusst in ihr Selbstbild als personenzentrierte Psychotherapeutinnen integrieren.

## Literatur

- Ainsworth, M. (1974). Feinfühligkeit versus Unfeinfühligkeit gegenüber den Mitteilungen des Babys. In K. Grossmann & K. Grossmann (2003). *Bindung und menschliche Entwicklung* (S. 414–422). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Baron-Cohen, S. (2004). Männliches Denken, weibliches Denken: Zwei Welten. *Psychologie Heute*, 3, 44–47.
- Behr, M. (1996). Therapie als Erleben der Beziehung. In C. Boeck-Singelmann, B. Ehlers, T. Hensel, F. Kemper & C. Monden-Engelhardt (Hrsg.), *Personenzentrierte Psychotherapie mit Kindern und Jugendlichen* (S. 120–128). Göttingen: Hogrefe.
- Besch-Cornelius, J. (1987). *Psychoanalyse und Mutterschaft*. Göttingen: Verlag für medizinische Psychologie.
- Biermann-Ratjen, E. (2002). Erwartungen an eine klinische Bindungsforschung aus der Sicht der Gesprächspsychotherapie. In B. Strauß, A. Buchheim & H. Kächele (Hrsg.), *Klinische Bindungsforschung* (S. 9–17). Stuttgart: Schattauer.
- Biermann-Ratjen, E. (2005). Der männliche Psychotherapeut. In O. F. Kernberg, B. Dulz & J. Eckert (Hrsg.), *WIR: Psychotherapeuten über sich und ihren unmöglichen Beruf*. Stuttgart. Schattauer.
- Bolwby, J. (1975). *Bindung. Eine Analyse der Mutter-Kind-Beziehung*. München: Kindler.
- Grossmann, K., & Grossmann, K. (2002). Klinische Bindungsforschung aus der Sicht der Entwicklungspsychologie. In B. Strauß, A. Buchheim & H. Kächele (Hrsg.), *Klinische Bindungsforschung* (S. 295–318). Stuttgart: Schattauer.
- Höger, D. (1990). Zur Bedeutung der Ethologie für die Psychotherapie – Aspekte der Aktualisierungstendenz und der Bindungstheorie. In G. Meyer-Cording & G. Speierer (Hrsg.), *Gesundheit und Krankheit* (S. 30–45). Köln: GwG-Verlag.
- Höger, D. & Müller, D. (2002). Die Bindungstheorie als Grundlage für das empathische Eingehen auf das Beziehungsangebot von Patienten. *Person*, 2, 35–44.
- Izard, C. E., Haynes O. M., Chisholm, G., & Baak, K. (1991). Emotional determinants of Infant-Mother Attachment. *Child Development* 62, 906–917.
- Jaeggi, E. (1997). Psychotherapie zwischen Abstinenz und Bemutterung. *Psychomed*, 9(4), 196–200.

- Konrad, R. (2000). Die Fähigkeit zum Alleinsein als Fähigkeit zur Selbstregulation: Stern und Winnicott. *Fachtexte zur Entwicklung von Psychotherapie in Theorie und Praxis*, Jg.1, 47–54.
- Meins, E. (1997). *Security of attachment and social development in cognition*. Hove: Psychology Press.
- Orlinsky, D., Ambühl, H., Buchheim, P., Cierpka, M., Meyerberg, J., & Wil-lutzki, U. (1996). Die Qualität der therapeutischen Beziehung: entsprechen gemeinsame Faktoren in der Psychotherapie gemeinsamen Charakteristika von PsychotherapeutInnen? *Psychotherapie, Psychosomatik und medizinische Psychologie* 46, 102–110.
- Rogers, C. (1959a/1987). Eine Theorie der Psychotherapie, der Persönlichkeit und der zwischenmenschlichen Beziehungen. Köln: GwG. (Original erschienen 1959a: A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework. In: Koch (ed.). *Psychology. A Study of Science. Vol. III: Formulations of the person and the social context*. New York: Mc Graw Hill, S. 184–256).
- Rogers, C. (1961a/1988). *Entwicklung der Persönlichkeit. Psychotherapie aus der Sicht eines Therapeuten*. Stuttgart: Klett-Cotta. (Original erschienen 1961a: On Becoming a Person. A Therapist's View of Psychotherapy. Boston: Houghton Mifflin Company).
- Schmid, P. (2004). New men? – A new image of man? Person-centred challenges to gender dialogue. In G. Proctor & M. Napier (Eds.), *Encountering feminism*. Ross-on Wye: PCCS.
- Schmücker, G. & Buchheim, A. (2002). Mutter-Kind-Interaktion und Bindung in den ersten Lebensjahren. In B. Strauß, A. Buchheim & H. Kächele (Hrsg.), *Klinische Bindungsforschung* (S. 173–191). Stuttgart: Schattauer.
- Stern, D. (1998). *Die Mutterschaftskonstellation*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Stern, D., & Bruschweiler-Stern, N. (2000). *Geburt einer Mutter*. München: Piper.
- Winnicott, D. W. (1956). Primäre Mütterlichkeit. In D. Winnicott (Hrsg.), *Von der Kinderheilkunde zur Psychoanalyse*. München: Fischer.
- Winnicott, D. W. (1978). *Familie und individuelle Entwicklung*. Frankfurt am Main: Fischer. (Original erschienen 1965: *The Family and Individual Development*. London: Tavistock Publications Limited).

### Autorin

Mag. Christine Wakolbinger, geb. 1960, Klinische Psychologin und Personzentrierte Psychotherapeutin in freier Praxis, Lehrtherapeutin der VRP, Co-Leitung des Weiterbildungscurriculums für Personzentrierte Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie der APG/Sektion Forum und der VRP.

### Korrespondenzadresse

Mag. Christine Wakolbinger  
1060 Wien, Fillgradergasse 9/9  
E-Mail: chr.wakolbinger@chello.at  
www.praxis-wakolbinger.at

Elfriede M. Ederer

# Der Einsatz von Neuen Informations- und Kommunikationstechnologien (NIKT) als Unterstützung des Literaturstudiums und der Kommunikationsmöglichkeiten im Rahmen eines Seminars zur Person-zentrierten Gesprächsführung an der Universität: Ein Praxisbericht über ein medienbasiertes Lernarrangement

**Zusammenfassung:** Zielsetzung dieses Beitrages ist es, die Möglichkeiten von E-Learning bei der Vermittlung des Personzentrierten Ansatzes (PCA) im Rahmen einer Lehrveranstaltung im Bakkalaureatsstudium (Bakkalaureat wird in Österreich für Bachelor verwendet.) Pädagogik an der Universität Graz aufzuzeigen. Nachdem auf Möglichkeiten eingegangen wird, die sich für das Erlernen von Gesprächsführung unterstützt durch NIKT ergeben, werden die unterschiedlichen Kommunikationsszenarien von medienbasierten Lernarrangements und der E-Learning-Varianten dargestellt. Auf dem Hintergrund der für das Lernen von Gesprächsführung relevanten Lernparadigmen und Instruktionsdesigns wird der Seminarablauf eines medienbasiert durchgeführten Gesprächsführungsseminars geschildert, in dem Präsenz- und Online-Phasen im Sinne des Blended Learning kombiniert werden. Die Darstellung soll dazu anregen, didaktische Gestaltungselemente der Lehrveranstaltung auch in die Psychotherapieausbildung zu übernehmen, ist doch die Nutzung verschiedener Informations- und Kommunikationstools eine Voraussetzung für internetgestützte Beratungsformen, deren Bedeutung weiter zunimmt.

**Schlüsselwörter:** E-Learning, Blended Learning, Neue Informations- und Kommunikationstechnologien (NIKT)

**Abstract:** The use of New Information and Communication Technologies (NICT) to support bibliographical research and enable alternative communication options within the framework of a seminar on person-centered communication: a real-life account of a media-based learning arrangement. This contribution aims at outlining the possible applications of e-learning for teaching the Person-Centred Approach (PCA) in a course within the baccalaureate degree in education at the University of Graz. A discussion of the new opportunities offered by NICT for the acquisition of communication skills is followed by a presentation of the various communication scenarios of media-based learning arrangements and of the different e-learning options. Against the background of the learning paradigms and instructional designs that are relevant with regard to the teaching of communication skills we will trace the progression of a media-based communication seminar which combines concepts of classroom sessions and online sessions in a blended learning arrangement. The presentation suggests the integration of some of the didactical design elements of this course into psychotherapy training programs, because the utilization of different information and communication tools is a prerequisite for internet-assisted forms of counseling, which are becoming increasingly important.

**Keywords:** E-learning, blended learning, new information and communication technologies (NICT)

## Hintergrund für die Integration Neuer Informations- und Kommunikationstechnologien (NIKT) in die Lehre

*Alle Mittel bleiben nur stumpfe Instrumente,  
wenn nicht ein lebendiger Geist sie zu gebrauchen versteht*  
(Albert Einstein)

Die Neuen Informations- und Kommunikationstechnologien (NIKT) haben den Bildungsmarkt erobert und E-Learning bzw. das Lernen unter Einbeziehung der NIKT zu einem zentralen Bestandteil zukunftsorientierter Bildungskonzepte gemacht. Waren in den Anfängen die Erwartungen groß, mittels Multimedia und Internet die Qualität von Aus- und Weiterbildung zu verbessern und stand das Thema des selbstgesteuerten Lernens in den ersten Jahren des computerunterstützten Lernens im Vordergrund, so zeigt sich heute eine differenziertere Erwartungshaltung. Zwar erhofft man sich nach wie vor eine Qualitätssteigerung, allerdings nicht allein durch Technikeinsatz, sondern durch neue Lehr- und Lernmethoden, die es ermöglichen, neue kooperative Lernformen zu finden, bei denen ein breites Spektrum von Ressourcen und Kommunikationsdiensten wie Chat, E-Mail und Foren im Rahmen von Lernplattformen effizient eingesetzt und genutzt werden (Reinmann-Rothmeier, 2003). Heute blickt man vor allem auf die neuen Kommunikations-, Kooperations- und Kollaborationsmöglichkeiten, die die Vernetzung von Computern eröffnet hat.

Diesen sich neu eröffnenden didaktischen Zugängen stehen aber der technische Aufwand und ein weiterer nicht zu unterschätzender Kostenfaktor gegenüber, der durch die Betreuung der Interaktionen der Lernenden und Studierenden im Netz entsteht. Die Erwartung, dass insbesondere netzbasierte Veranstaltungen für eine Entlastung der Lehrenden sorgen und Spielraum für anspruchsvolle, hochgradig interaktive Seminare in den Präsenzveranstaltungen schaffen, wurde enttäuscht (vgl. Reinmann-Rothmeier, 2003). Die bisherigen Erfahrungen zeigen, dass virtuelle Lehre – wenn sie gut gemacht wird – keineswegs eine Arbeitsentlastung bedeutet. Die Effektivität der Lehre kann gesteigert werden, vorausgesetzt werden aber neben der Fachexpertise und fachdidaktischen Expertise auf Seiten der Lehrenden noch mediale und technische Kompetenzen von Lehrenden und Lernenden, die Unterstützung dieser durch ein gut funktionierendes technisches Supportsystem sowie ein hoher Arbeitsaufwand seitens der Lehrenden und Lernenden. (vgl. Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2001).

Wenngleich es angesichts der raschen Entwicklung auf dem Medienmarkt in der Praxis verwundert, darf nicht unerwähnt bleiben, dass es schwierig ist, didaktische Fragen insbesondere zu den neuen Medien systematisch mit didaktischen Theorien zu verbinden. Auf der Seite der Lehrenden bedarf es der Beschäftigung mit den psychologischen und didaktischen Aspekten des E-Learning und „didaktischer Phantasie“ für die im Hinblick auf Lernziele und

Adressatenkreis gezielte Modularisierung und didaktische Aufbereitung der Inhalte (Schulmeister, 1997, 2001, 2002, 2004). Didaktisches Know-how ist gefragt, wenn Lernmaterialien und Module nicht nur ins Netz gestellt werden, sondern gleichzeitig großen Aufforderungscharakter für eigenverantwortliches und kooperatives Lernen haben sollen.

## Möglichkeiten, die sich für das Erlernen von Gesprächsführung mit NIKT ergeben

*Sage es mir, und ich vergesse es;  
zeige es mir, und ich erinnere mich;  
lass es mich tun, und ich behalte es.*

*Lehrspruch von Konfuzius, der manchmal als  
Ausspruch von Benjamin Franklin zitiert wird:  
Tell me and I forget,  
Teach me and I remember,  
Involve me and I learn.*

Neue Medien stellen eine sinnvolle Ergänzung zu klassischen Lernmedien dar, und eine Integration neuer Lernmedien in vorhandene Lehrangebote ist mit Qualitätssteigerung verbunden. Dennoch mag sich vielleicht die eine oder andere Leserin denken, dass dies für die Verwendung von NIKT bei technischen oder naturwissenschaftlichen Inhalten gilt, aber die Sache bei den so genannten „weichen“ Themen wie Gesprächsführung, Kommunikation und Interaktion doch anders liegt und dass dieses Gebiet einen absoluten Grenzfall für das Lernen mit Computer-based Tools (CBT) darstellt und weithin als ein Gebiet gesehen wird, das für computergestütztes Lernen nicht der ideale Anwendungsbereich ist. Denken wir nur an die Diskussion über das Programm ELIZA von Joseph Weizenbaum (1966), das eine Simulation der Gesprächstherapie sein sollte und, obwohl es mehr zu einer Parodie geriet, doch von Psychotherapeutinnen und Patientinnen ernst genommen wurde (Weizenbaum, 1977). Eine reine Virtualisierung einer Lehrveranstaltung zur Gesprächsführung wäre wohl nicht möglich, da damit eine viel zu enge Segmentierung auf „machbare“ Lerninhalte erfolgen würde. Wie Schulmeister (2002) sehr berechtigt warnt, besteht damit die Gefahr, dass die Grenzen, die einer Virtualisierung des Studienangebotes durch die Natur der fachwissenschaftlichen Inhalte gesetzt sind, überschritten werden. Nur zu oft passiert es bereits, dass in Psychologie, Sozialpädagogik, Erziehungswissenschaft, Medizin und anderen Fächern in der Regel nur die Inhalte angeboten werden, die in virtuellen Umgebungen noch erlernbar sind, also die technischen, naturwissenschaftlichen oder methodischen Anteile. Auf diese Weise werden Studiengänge, für die der direkte Umgang mit Menschen in Therapien, im Unterricht, am Krankenbett etc. essentiell ist, auf ein virtuell studierbares Maß zurecht gestutzt, was zu völlig anderen Qualifikationsprofilen führt. Inhalte werden damit illegitimerweise in virtuellen Veranstaltungen

behandelt und soziale Therapiemethoden oder pädagogische Methoden als „Trockenkurs“ angeboten, die in diesem Medium nicht adäquat gelehrt und gelernt werden können. Schließlich geht es bei Gesprächsführungsseminaren nicht darum, abstrakte Regeln und Wissen zu pauken. Es steht vielmehr im Vordergrund, jene Haltungen und Verhaltensweisen von Teilnehmerinnen zu verändern, die für empathische, wertschätzende und soziale Auseinandersetzung mit anderen Personen notwendig sind. Mit anderen Worten, in Gesprächsführungsseminaren soll nicht gelernt werden, besser über Kommunikation reden zu können. Das Lernziel besteht vielmehr darin, besser zu kommunizieren und das lernt man bekanntermaßen nicht aus Büchern, sondern am besten durch Übungen, in denen das eigene Gesprächsverhalten reflektiert und verändert werden kann. Allerdings ist zumindest den Leserinnen, die selbst Gesprächsführungs- und Therapieausbildungen durchführen, ein Problem bekannt, welches den Erfolg von Trainings, Seminaren und Ausbildungen zu erschweren vermag: die knappe Zeit.

Häufig haben Teilnehmerinnen<sup>1</sup> von Trainings angesichts einer engen zeitlichen Kalkulation nicht ausreichend Gelegenheit, Gespräche zu üben und danach zu reflektieren, sollen doch auch der theoretische Hintergrund und so genanntes Basiswissen vermittelt werden, mit denen sich die Teilnehmerinnen auch im individuellen Lernen auseinandersetzen müssen, bevor die Reflexion darüber mit den anderen Auszubildenden erfolgen kann. Hier sollen die Neuen Medien eine Möglichkeit bieten, die Präsenzlehre zu entlasten. Bereits vor Beginn der Übungsphasen auf die Lernplattform gestellte Materialien und prozessorientierte Lernunterlagen können eine Entlastung bringen. Für den Lernprozess relevante und unterstützende Ressourcen können im Sinne des *Learning on demand* in Abhängigkeit von den individuellen Lernzielen abgerufen werden, wodurch eine viel stärkere Individualisierung und personenzentrierte Wissensgenerierung unterstützt wird. Dies soll den Lernenden die Möglichkeit bieten, sich auf die Erreichung der praktischen Lernziele, das Lernen von Personenzentrierten Gesprächen zu konzentrieren.

In der für diesen Beitrag relevanten Lehrveranstaltung wird die Computerunterstützung einerseits dazu verwendet, einen beträchtlichen Anteil der intellektuellen Inhalte zur Verfügung zu stellen, die die Basis für reale Übungsmöglichkeiten von Gesprächen in den Präsenzphasen bilden. Damit soll in den Präsenzphasen Raum für persönlichen Ausdruck, Austausch mit anderen, für Teamentwicklung und Reflexion der ablaufenden Prozesse geschaffen werden. Andererseits kommen noch die wesentlichen innovativen Faktoren des Designs der Lehrveranstaltung dazu, nämlich das Einbeziehen von netzbasierter Kommunikation und die Verwendung von Internet-Unterstützung zu Vermittlungs-, Reflexions- und

Teamarbeitszwecken in den die Präsenzphasen vor- bzw. nachbereitenden Online-Phasen.

## Kommunikationsszenarien für medienbasierte Lernarrangements und E-Learning-Varianten

*Während das Netz ursprünglich gebaut worden war, um Computer miteinander zu verbinden, verdankte es seinen durchschlagenden Erfolg schließlich seiner nicht vorhergesehenen Fähigkeit, auch Menschen miteinander in Kontakt zu bringen.*  
(Musch, 1997, S. 33 nach Abbate, 1994).

Bezogen auf die Kommunikation in E-Learning-Veranstaltungen lassen sich in Anlehnung an Zentel und Hesse (2004) drei Grundszenerien unterscheiden, die das Potential des netzbasierten Austausches spezifisch nutzen: *Anreicherungsszenarien*, *Workshopszenarien* und *rein netzbasierte Szenarien*. Die ersten beiden können unter dem Begriff der *hybriden Szenarien* (Kerres & Jechle, 2000) bzw. *Blended Learning* (Reinmann-Rothmeier, 2003) zusammengefasst werden. Veranstaltungen dieser Art setzen sich sowohl aus Präsenz- als auch netzbasierten bzw. Online-Phasen zusammen. Im rein netzbasierten Szenario findet die gesamte Veranstaltung virtuell statt.

Der Begriff *Blended Learning* hat sich erst im Laufe des Jahres 2001 etabliert und bezeichnet mittlerweile einen der vorherrschenden Trends für E-Learning-Lösungen. Übersetzt man den englischen Begriff „blended“, heißt dies soviel wie „vermengt, vermischt, ineinander übergehend“. Ein deutschsprachiges Pendant hat sich – wohl aufgrund der Tatsache, dass eine exakte deutsche Übersetzung etwas holprig klingen würde („Vermischtes“ Lernen) – nicht entwickelt. Im deutschsprachigen Raum hat sich dahingegen der Begriff des Hybriden Lernens verbreitet, der bereits länger als der Trendausdruck „Blended Learning“ existiert und in etwa die gleiche Bedeutung hat, nämlich eine Form von E-Learning, in welcher Präsenzveranstaltungen (Workshops, Seminare, Kurse) mit internetbasiertem Lernen kombiniert werden. Die jeweiligen Anteile – E-Learning bzw. tradiertes Lernen – können zeitlich, inhaltlich und mengenmäßig beliebig variiert werden.

Während im *Anreicherungsszenario* (*e-learning by distributing*) der Schwerpunkt auf der Präsenzveranstaltung liegt, stehen im *Workshopszenario* (Busse, 1999) (*e-learning by collaborating*), das ein integratives Konzept verfolgt, Face-to-Face- und virtuelle Treffen gleichberechtigt nebeneinander. Insbesondere in diesem Zusammenhang wendet sich der Ansatz der hybriden Lernarrangements gegen die Annahme, dass bestimmte Medien oder Vermittlungsformen an sich im Vergleich zu anderen irgendwie vorteilhafter seien. Es wird vielmehr davon ausgegangen, dass die notwendigen Bestandteile eines Lernangebotes immer von den Rahmenbedingungen des sich jeweils stellenden didaktischen Problems abzuleiten

1 **Vorbemerkung zum geschlechtergerechten Sprachgebrauch:** Da das Verhältnis von weiblichen zu männlichen Studierenden im Studienfach Pädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Graz in etwa einem von 9:1 entspricht, wird in Analogie generell die weibliche Form als inklusiv verstanden.

sind und dass die besondere Qualität und auch Effizienz eines Lernangebotes vor allem in der Kombination von Elementen unterschiedlicher methodischer und medialer Aufbereitung zum Tragen kommt. Die Face-to-Face-Treffen sind meist keine – wie sonst üblich – wöchentlichen Veranstaltungen, sondern in Abhängigkeit von den Rahmenbedingungen des Lernens in bestimmten Abschnitten des Veranstaltungsverlaufs stattfindende Treffen der Gesamtgruppe. Workshopszenarien können in ihrer Grobstruktur bezüglich der Alternation von Präsenz- und Online-Phasen in unterschiedlicher Weise aufgebaut sein. Zentel und Hesse (2004) beschreiben diesbezüglich drei Typen. Typ 1 besteht lediglich aus einer Online-Phase und einer darauf folgenden Präsenz-Phase. Im Typ 2 liegt zwischen zwei Präsenzphasen am Beginn und am Ende der Veranstaltung eine Online-Phase. Der Typ 3 ist charakterisiert durch drei Präsenz-Phasen und zwei dazwischen liegende Online-Phasen.

Als Standardform kann der Typ 2 bezeichnet werden. Das erste Präsenztreffen, häufig auch als Kick-off-Meeting bezeichnet, dient dazu, auf organisatorischer, technischer, sozialer und inhaltlicher Ebene Voraussetzungen zu schaffen, damit die dort gebildeten Kleingruppen möglichst effektiv und selbstgesteuert arbeiten können. In der darauf folgenden netzbasierten Online-Phase arbeiten die Studierenden in Kleingruppen an einem Themenkomplex, also einem Subthema, das in traditionellen Seminaren oftmals in Form von Referaten und Hausarbeiten erarbeitet wird. Die Ergebnisse werden dann meistens im Rahmen des abschließenden Präsenztreffens im Plenum präsentiert und diskutiert.

Da im Typ 1 auf das erste Präsenztreffen verzichtet wird, müssen die Voraussetzungen, die im Typ 2 in der ersten Präsenzphase (Kick-off-Meeting) geschaffen werden, dann ebenfalls online übermittelt werden. Dies ist vor allem in Bezug auf die zu nutzende Technik und die sozialen Ziele wie Kennenlernen und Gruppenbildungsprozess nicht einfach zu leisten. Gründe für den Verzicht auf das erste Präsenztreffen sind in der Regel organisatorischer Art, wenn sich Studierende und Lehrende aus großer räumlicher Distanz und oft auf internationaler Ebene an einem virtuellen Seminar beteiligen. Ein einführender Workshop kann deshalb oft aus Kostengründen nicht durchgeführt werden.

In Typ 3 stellt das zusätzliche Präsenztreffen eine Möglichkeit dar, Zwischenergebnisse zu präsentieren und die in der Online-Phase aufgetauchten Probleme in der Gesamtgruppe zu besprechen.

Im rein netzbasierten Szenario, dem ein rein virtuelles Konzept zugrunde liegt, wird der Rahmen von realen Bildungseinrichtungen verlassen, stattdessen finden alle Aktivitäten ausschließlich mediengestützt statt. Es ist vor allem die zeitliche und örtliche Flexibilität Lehrender und Lernender, die eine solche Veranstaltungsform nahe legt. Im Mittelpunkt steht die mediengestützte Durchführung der Lehrveranstaltung und die Interaktion von Nutzerin und System mit Rückmeldungen an die Nutzerin vom System (*e-learning by interacting*). Präsenzveranstaltungen finden hauptsächlich in den Anfangs- und Schlussphasen statt.

Was den Prozess bei der Integration von NIKT in die Lehre betrifft, so beginnt dieser meist mit dem Interesse an NIKT durch die Lehrveranstaltungsleiterin bzw. mit der Bitte der Studierenden nach Zusatzunterlagen zu den Veranstaltungsinhalten. In den Anfängen werden die die Lehre anreichernden Materialien den Studierenden oft via E-Mail zur Verfügung gestellt bzw. sind die Anreicherungsmaterialien von einer Homepage der Lehrveranstaltungsleiterin herunterzuladen (*e-learning by distributing*). Bereits in diesem Prozesstadium bei der Integration von NIKT sind interaktive Phasen asynchron via E-Mail einbaubar, jedoch führen Unzuverlässigkeit, Kapazitätsbeschränkungen und häufige Spam-Mails der von den Studierenden oft in Anspruch genommenen E-Mail-Anbieter zur Verwendung einer Lernplattform, auf der eine komfortable Nutzung der Kommunikations- und Interaktionstools möglich ist. Erst durch die Verwendung einer Lernplattform ist das Anreicherungskonzept auf ein Integrationskonzept mit gleichberechtigten Online-Phasen ausbaubar. Die bislang überwiegende Einwegkommunikation zwischen Lehrveranstaltungsleiterin und Studierenden sowie dieser untereinander kann zielgerichtet für die Kollaboration genutzt werden (*e-learning by collaborating*). Erst in weiterer Folge erfolgt im Prozess der Integration von NIKT in die Lehre eine Auseinandersetzung mit virtuellen Konzepten.

Verfügbare Online-Kurse werden dann oft im Sinne eines integrativen Ansatzes eingebunden. Ein Beispiel für eine bereits in der Praxis erprobte Integration einer Software zum Thema Kommunikative Kompetenzen ist das bei Henninger und Mandl (2003) beschriebene CaiMan®, (Computer-Aided Multimedia Applications), ein multimediales Tool für Kommunikationstrainings, das den Userinnen die Möglichkeit bietet, Gesprächssituationen zu analysieren und über den Vergleich mit Expertinnenanalysen online ihre eigene Wahrnehmung zu schärfen. Ebenso im Sinne eines integrativen Ansatzes für zusätzliche Übungsmöglichkeiten in Beratungs-

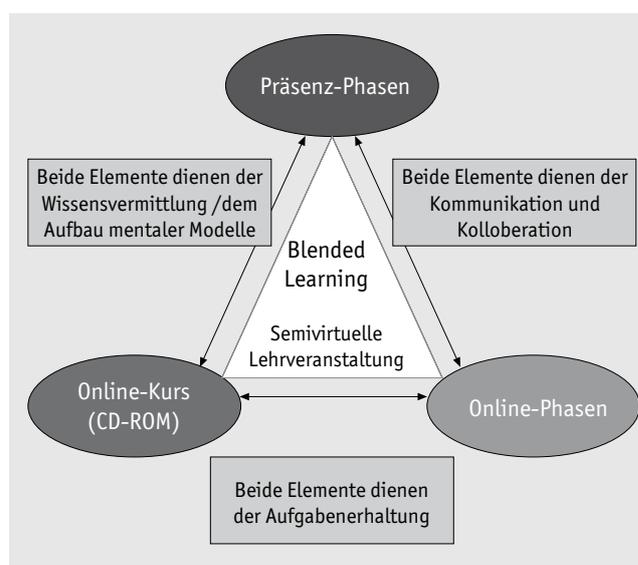
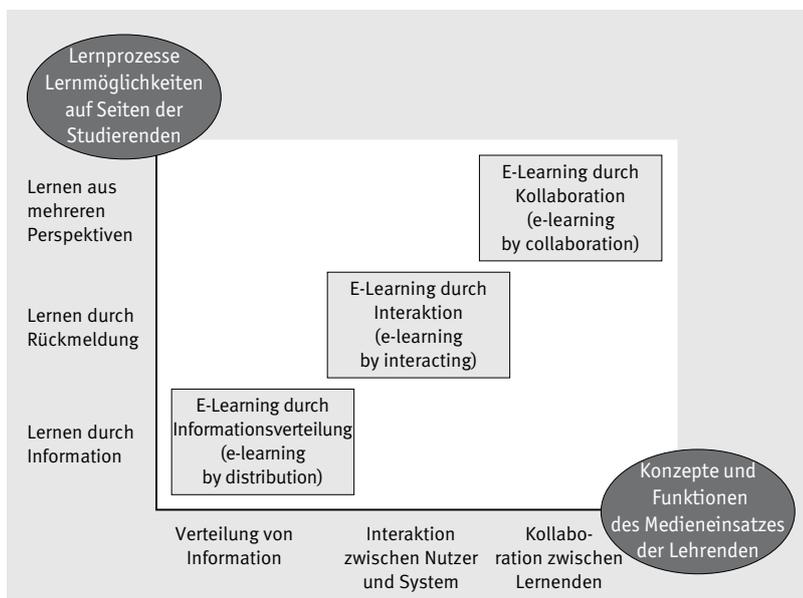


Abb. 1: Blended-Learning-Lernszenario mit Integration eines Online-Kurses

und Coachinggesprächen wird die CD-ROM von Redlich und Jacobs (1998) eingesetzt und unterstützt in Form von Skill-Trainings die Vor- und Nachbereitung von Live-Kursen in Gesprächsführung und Beratung. Ihr Einsatz erlaubt Selbstbestimmung der Lernzeit, aktives Lernverhalten, aktives Handeln, entdeckendes Lernen, selbstgesteuertes Lernen als Problemlöseprozess und aktive Konfliktlösung in der Interaktion mit dem System (vgl. dazu auch Schulmeister, 2001). Grafisch ist eine solche Integrationsmöglichkeit von Software in ein Lernarrangement vom Typ Blended Learning in der in Anlehnung an Reinmann-Rothmeier (2003) entstandenen Abbildung 1 dargestellt.

In Anlehnung an Reinmann-Rothmeier (2003) zeigt nun abschließend die Abbildung 2 die drei E-Learning-Varianten in den verschiedenen mediendidaktischen Lernarrangements, die durch die unterschiedlichen Konzepte bzw. Funktionen des Medieneinsatzes der Lehrenden und die Lernprozesse bzw. Lernmöglichkeiten auf Seiten der Studierenden bestimmt sind (vgl. dazu auch Hesse, Mandl, Reinmann-Rothmeier & Ballstaedt, 2000).



**Abb. 2:** Drei E-Learning-Varianten in den verschiedenen mediendidaktischen Lernarrangements, die sich aus den unterschiedlichen Konzepten bzw. Funktionen des Medieneinsatzes der Lehrenden und der Lernprozesse bzw. Lernmöglichkeiten auf Seiten der Studierenden ergeben

## Für das Erlernen von Personenzentrierter Gesprächsführung relevante Lernparadigmen und Instruktionsdesigns

*Denn die Dinge, die wir erst lernen müssen, bevor wir sie tun, lernen wir beim Tun.*

(Aristoteles)

Für das Lernen im Zusammenhang mit sprachlich-kommunikativem Handeln stehen *konstruktivistische Lernansätze* im Zentrum. In kon-

struktivistischen Lernumgebungen geht es weniger um den Erwerb von abstraktem, de-kontextualisiertem Wissen, als vielmehr darum, Wissen in Handlungssituationen zu erwerben. Den Vertretern des konstruktivistischen Lernens zufolge (Greeno, 1997; Greeno, Collins & Resnick, 1996; Greeno & Moore, 1993; Lave, 1988, 1991) ist Wissen nicht trennbar von der Person und Situation, in der die Person agiert. Wissen ist auch nicht mehr von der Handlung selbst zu trennen, sondern zugleich Ursache und Wirkung von Handlung. In diesem Sinne verliert die für die traditionellen Lernansätze typische Trennung von Wissen und Handeln ihre Bedeutung. Lernen wird als Konstruktionsprozess des Individuums verstanden, der neben dem Erwerb von neuem Wissen auch die Reorganisation vorhandener Wissensbestände und gespeicherter Handlungsabläufe impliziert. Im Gegensatz zu einer rein faktenorientierten Vermittlung von neuem Wissen steht die Reflexion, die Weiterentwicklung und Veränderung von vorhandenen (Kommunikations-)Fähigkeiten im Sinne eines Umlernens im Mittelpunkt. In den Präsenzphasen wird eine Lernumgebung geschaffen, die Möglichkeiten zur Verfügung

stellt, Informationen über das eigene Handeln zu erlangen, dieses zu reflektieren und zu verändern. Dem Konzept des gemäßigt konstruktivistischen Lernens wird im Hinblick auf eine aktive Beteiligung der Lernenden und der Anregung zur selbständigen Konstruktion von Wissen entsprochen (vgl. Baumgartner, Häfele & Häfele, 2002; Mandl & Winkler, 2002; Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2001). Dabei sind die Gesprächsübungen in einen situativen Anwendungskontext eingebunden, wobei der Schwerpunkt auf der situativen Komponente der Handlungsausführung und deren Reflexion liegt. Damit erfolgt Lernen im konstruktivistischen Sinne, in anwendungsnahen Situationen, da ohne die Einbettung in einen Handlungskontext das hinter der Handlungsausführung liegende Wissen nicht aktiviert wird.

Dem Problem des Erwerbs von anwendbarem Wissen in Handlungskontexten haben sich in den vergangenen Jahren vor allem neuere amerikanische kognitivistische Instruktionsansätze zugewandt. In diesen Forschungsansätzen erfolgte die Auseinandersetzung mit dem Problem des „trägen Wissens“ (inert knowledge), d. h. mit Wissen, das zwar vorhanden ist, aber in Problemsituationen nicht abrufbar ist und damit nicht zur Anwendung kommt (*Anchored Instruction-Ansatz* von Bransford, Franks, Vye & Shepwood, 1989). Die *Cognitive Flexibility Theory* von Spiro, Feltvich, Jacobson und Coulson (1992) spielt insbesondere für die Einnahme von multiplen Perspektiven bei der Reflexion und Supervision von Gesprächssequenzen eine Rolle. Im *Cognitive Apprenticeship-Ansatz* (Collins, Brown & Newman, 1989) ist das situierte Lernen, d. h. das Lernen anhand problemrelevanter Beispiele und authentischer

Situationen entscheidend. Lernumgebungen im Sinne des Cognitive Apprenticeship sollen den Lernenden erlauben, einen Bezug zwischen dem Lernen und den späteren Problemsituationen herzustellen. Der Erwerb des Wissens erfolgt in diesem Sinne nicht mehr getrennt von der Anwendung des Wissens. In der Reflexion des eigenen Wissens in Problemsituationen, d. h. im Vergleich der eigenen Problemlösungen mit denen anderer Lernender oder Expertinnen liegt diesem Ansatz zufolge eine wichtige Bedingung für den Erwerb anwendbaren, situierten Wissens. Mit Hilfe dieser Reflexion kann es gelingen, sich des eigenen Handelns und der Handlungsergebnisse bewusst zu werden und das Handeln zielgerichtet zu verändern.

Wenn es nun um die Planung des Einsatzes von elektronischen Medien geht, besteht eine besondere Herausforderung darin, dass elektronische Medien eine Antizipation der möglichen Ereignisse einer Unterrichtssituation zum Zeitpunkt der Planung verlangen. Während in einer Face-to-Face-Veranstaltung auch spontan auf Wünsche von Studierenden eingegangen werden kann, ist dies in einer virtuellen Sitzung u. U. nicht möglich, weil kein entsprechendes Material elektronisch verfügbar ist. Die Bedeutung der didaktischen Analyse und Planung ist demzufolge im Zusammenhang mit dem Einsatz von NIKT noch wichtiger als ohne elektronische Medien. Modelle des Instructional Design bilden die Grundlage für den Entwurf einer Unterrichtssituation und der dazu notwendigen Lernumgebung. Unter Instructional Design wird die Entwicklung, Implementation und Evaluation von didaktischen Konzeptionen zur Gestaltung von Lernumgebungen unter Einbezug von Medien (sowohl Neue Medien als auch traditionelle Medien) verstanden. Instruktion meint in diesem Zusammenhang nicht ausschließlich die Lehre, ohne das Lernen zu berücksichtigen, wie dies die Bezeichnung nahe legt. Instructional Design umschließt sowohl Lehr- als auch Lernprozesse. Unter Design wird Gestaltung im weiteren Sinne verstanden. Es geht also nicht um den kreativen Gestaltungsvorgang einzelner Medien (Gestaltung im engeren Sinne), sondern um den Entwurf einer Lernumgebung, der unterschiedliche (Multi-)Medien und Faktoren in den Gestaltungsprozess einbezieht. Der im vorliegenden Beitrag beschriebenen Lehrveranstaltung liegen Aspekte aus folgenden Instructional Design-Modelle zugrunde: Cognitive Apprenticeship (Collins, Brown & Newman, 1989), Situated Learning (Mandl, Gruber & Renkl, 2002) und Learning Communities (Bielaczyc & Collins, 1999).

Der Cognitive Apprenticeship-Ansatz (Collins, Brown & Newman, 1989) orientiert sich am traditionellen Meister-Lehrlings-Verhältnis, in dem Lernen im Austauschprozess zwischen Expertinnen (Meisterinnen) und Novizinnen (Lehrling) stattfindet. Wenngleich nicht alle Aspekte beim Lernen von Gesprächsführung in gleicher Intensität zum Tragen kommen, so sind die wesentlichen Elemente eines Lehr-/ Lernprozesses im Sinne des Cognitive Apprenticeship: Modeling (Expertinnen demonstrieren zu erlernende Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Lösung eines Problems), Coaching (unter Anleitung von Expertinnen erproben Novizinnen Fähigkeiten und

Fertigkeiten), Articulation (Novizinnen oder Expertinnen verbalisieren den Lernprozess), Reflection (der Lernprozess wird wiederholt und reflektiert) und Exploration (die erlernte Problemlösestrategie wird angewendet). Während die Studierenden in einer ersten Phase von den Lehrenden viel Unterstützung erhalten, sowohl inhaltlich als auch organisatorisch (Scaffolding), wird das Ausmaß der Hilfe in der zweiten Phase deutlich zurückgenommen (Fading).

Ein anderes Design, an dem sich die didaktische Gestaltung und Ausrichtung der Lernumgebung orientiert, ist das Konzept des *Situated Learning*. Lernen muss demnach möglichst in einem personalen und situativen Kontext vollzogen werden, in dem es bedeutungsvoll ist. Hinter diesem Ansatz steht die Idee, dass Wissen nicht einfach von Person zu Person übertragen werden kann, sondern in einem aktiven Konstruktionsprozess entsteht. Konsequenzen für die Gestaltung von Lernumgebungen sind, dass Lernen in Gruppen vollzogen werden sollte, geeignete Hilfsmittel zur Verfügung stehen und die Anwendungsbedingungen des Wissens berücksichtigt werden sollten. Damit sind starke Parallelen zu dem Design der *Learning Communities* gegeben, auf das im Rahmen der Darstellung des Seminarablaufs noch eingegangen wird. Die Einbeziehung kontextueller Einflüsse, die Forderung nach authentischen Lehr-Lernszenarien, d. h. Lernszenarien, in denen explizite Verbindungen zwischen Lerninhalt und Lebenswelt der Lernenden existieren, und die Betonung der Eigenaktivität der Lernenden sind Merkmale von Lehr-Lern-Modellen, die dem *situierten Lernen* (Mandl, Gruber & Renkl, 2002) zuzurechnen sind und das Design der im Rahmen dieses Beitrages zu beschreibenden Lehrveranstaltung prägen.

### **Teilnahmevoraussetzungen, Rahmenbedingungen, mediendidaktisches Lernarrangement, Zielgruppe und Ziele der Lehrveranstaltung**

*Man kann nicht in die Zukunft schauen,  
aber man kann den Grund für etwas Zukünftiges legen – denn  
Zukunft kann man bauen.*

*(Antoine de Saint-Exupéry)*

Das Seminar *Personenzentrierte Gesprächsführung in pädagogischen Handlungsfeldern* wird derzeit im 4. Semester des Bakkalaureatstudiums Pädagogik im Rahmen der Methoden pädagogischer Handlungsfelder als eine von drei möglichen Alternativen zweistündig über ein Semester angeboten. Als Voraussetzung für die Teilnahme am Seminar sind eine Reihe von Vorlesungen, Proseminaren und Übungen zu absolvieren. Die Gruppengröße musste unter dem Druck der Sparmaßnahmen von zuvor 18 auf 25 erhöht werden. Zweifelsohne sind 25 Studierende für nur eine Lehrveranstaltungsleiterin und die Selbstorganisation in der Gesamtgruppe zu viel. Dem konnte durch die Bildung von Learning Communities (LCs)

entgegengewirkt werden, für deren Zusammenarbeit eine klare Vorstrukturierung erfolgte, auf die noch in der Darstellung des Seminarablaufs eingegangen wird.

Erfolgte in der Pilotphase der Einbeziehung der NIKT in das Lehrveranstaltungsdesign die Orientierung am *Anreicherungskonzept (e-learning by distributing)*, so konnte in den darauf folgenden Semestern, d. h. in der Projektphase der medienbasierten Gestaltung der Lehrveranstaltung, mit der Einführung der Lernplattform WebCT (Web Course Tools), die eine Vielfalt von kommunikativen Tools zur Verfügung stellt, ein *integratives Konzept (e-learning by collaborating)* verwirklicht werden. Das Veranstaltungsdesign durchlief von der Pilot- und Projekt- über die Prototypenphase einen permanenten formativen und summativen Evaluationsprozess durch die Studierenden und die Lehrveranstaltungsleiterin. Zudem ist die Lehrveranstaltung auch einbezogen in das *Projekt Qualitätssicherung medienbasierter Lehrarrangements* (Paechter & Sindler, 2004). Da Kommunikation und Kooperation im virtuellen Raum mehr erfordern als die Kommunikation im realen Raum, richtet sich das Seminar an Studierende, also an einen Personenkreis, der in hohem Maße in der Lage ist, den Prozess des Wissenserwerbs selbst und eigenverantwortlich zu steuern, der komplexe Probleme in kooperativer Arbeit auch auf der virtuellen Ebene lösen will und bereit ist, sich die dafür nötigen Grundlagen auch im Rahmen der Veranstaltung zu erwerben und für kollaboratives Arbeiten zu nützen. Was die Voraussetzungen auf Seiten der Studierenden dafür betrifft, ist zu bedenken, dass, selbst wenn die webbasierten synchronen (Chat) und asynchronen Kommunikationstools (E-Mail, Foren) immer mehr Studierenden vertraut sind, ihr Einsatz aber für Unterrichtszwecke zumindest ungewohnt ist. Wie der Name schon sagt, werden Chatwerkzeuge meist für den informellen Plausch in der Freizeit genutzt. Neu zu erschließen sind also nicht nur der Stellenwert des Kommunikationsmediums, sondern auch die Umgangsformen damit im Rahmen der Lehre. Die Erfahrungen aus den Pilotveranstaltungen haben aber gezeigt, dass die nötige Flexibilität unserer Studierenden für solche Veränderungen in didaktischen Konzepten und methodischen Zugängen vorhanden ist und auch die Geduld, um die neuen Möglichkeiten der Zusammenarbeit zur erkunden und in das Repertoire für eine Lehrveranstaltung zu integrieren. Die Einführung im Kick-off-Meeting ist immer ein enormes Empowerment und eine Ermutigung für die Studierenden sich mit den interaktiven Möglichkeiten der Lernplattform auseinander zu setzen und sie in die Arbeitsweise sowie Lern- und Lehrkultur zu integrieren, selbst dann, wenn damit für den Universitätsbetrieb noch ungewohnte Anforderungen verbunden sind.

Das *Ziel der Lehrveranstaltung* ist das Kennenlernen des Personenzentrierten Ansatzes (PCA), die theoretische Auseinandersetzung mit dessen Hintergrund und den zentralen Wirkfaktoren, das Erfahren der Grundlagen der Personenzentrierten Gesprächsführung in praktischen Gesprächsübungen sowie in der Personenzentrierten Vorgangsweise während des gesamten Seminarablaufs. Die Darstellung

und Erarbeitung des theoretischen Hintergrundes (Grundvariablen, Menschenbild, Persönlichkeitstheorie, Aktualisierungstendenz, Inkongruenz-Konzept, Theorien zur Veränderung und Prozessphasen bei Veränderungen, Geschichte und Entwicklung des PCA, Abgrenzung von Gesprächsführung/Beratung und Psychotherapie) und praktische Gesprächsübungen mit anschließender Supervision (über Tonband oder in vivo) sollen die Teilnehmerinnen befähigen, eine hilfreiche Haltung gegenüber Personen einzunehmen, die sich in einem persönlichen Klärungs- bzw. Problemlösungsprozess befinden. Es geht um den Aufbau einer Haltung in Gesprächen für Menschen, die im weitesten Sinn im psychosozialen Feld tätig sind, z. B. Erziehungswissenschaftlerinnen, Lehrerinnen, Ärztinnen, medizinisch-technisches Personal, Pflegepersonen, Sozialarbeiterinnen, Psychologinnen, u. a. Angesprochen ist jene Art von Kommunikation, deren Haltung durch die drei Basismerkmale des Personenzentrierten Ansatzes geprägt ist und mit der ein Klima geschaffen wird, das die Entstehung förderlicher Beziehungen unterstützt, in dem sich Personen entfalten und signifikant, sowohl intellektuell als auch persönlich und sozial, lernen können (Barrett-Lennard, 1998; Rogers, 1983a). Diese Art von Kommunikation lebt vom direkten, zwischenmenschlichen Dialog, schließt neben diesem jedoch auch weitere Formen ein, wie Interaktionen im Team, Verhandlungen, Wissenskommunikation, gemeinsame Wissenskonstruktion, Moderation, Präsentation, Visualisierung und die computerunterstützte Kommunikation. Ausgehend vom PCA fördert Personenzentrierte Gesprächsführung die sich ständig weiterentwickelnde innere Einstellung zur Personenzentrierten Seinsweise („way of being“), die auf Echtheit, Akzeptanz und empathischem Verstehen aufbaut.

### **Technische Realisierung und pädagogisch-psychologische Gestaltung des Seminarablaufs und der virtuellen Seminarumgebung**

*Eines Tages werden Maschinen vielleicht nicht nur rechnen, sondern auch denken.*

*Mit Sicherheit aber werden sie niemals Phantasie haben.*

*(Theodor Heuss)*

Was die technische Realisierung der virtuellen Lernumgebung betrifft, bietet die Lernplattform WebCT (Web Course Tools) beste Voraussetzungen, eine ansprechende, übersichtlich und konsistent gestaltete virtuelle Lernumgebung zu schaffen. Die Lernplattform wird vom Zentralen Informatik Dienst (ZID) der Uni Graz unterstützt und gibt allen Lehrenden der Universität die Möglichkeit, auf einfache Weise ihre Lehrveranstaltung zu einer E-Learning-Veranstaltung zu machen. Sie bietet u. a. die Möglichkeiten: Kursinhalte und Texte auf einfache Weise in einer passwortgeschützten Online-Umgebung anzubieten, Termine per Kalender allen zugänglich zu machen, mit Studierenden in Foren zu diskutieren, internetfähige Videos und

Tondokumenten bereitzustellen, Begriffe im Glossar zu definieren, eine Graphikdatenbank anzubieten, Studierendengruppen zu bilden, Arbeitsaufträge zu stellen, Links zu Webseiten außerhalb des Kurses einzusetzen, Chats und eine elektronische Tafel einzurichten. In dem nun folgenden Seminarablauf werden insbesondere die Möglichkeiten und Tools beschrieben, die für das vorliegende Lernarrangement von Bedeutung sind.

Bevor jedoch auf den Seminarablauf eingegangen wird, soll in der Abbildung 3 ein Blick auf die Eingangsseite der Lernplattform WebCT (in der Designerinnenansicht) und in einen Newsletter (in der Teilnehmerinnenansicht) den Unterschied zwischen der allgemeinen Didaktik und der Mediendidaktik unterstreichen. Liegt der didaktische Fokus bei traditionellen Unterrichtsformen letztlich immer auf der Qualität der Durchführung, so liegt der Schwerpunkt der Mediendidaktik hingegen in der Konzeption. Der Unterschied zur Planung herkömmlicher Unterrichtsformen liegt in der expliziten und vollständigen Vorwegplanung der Medienkonzeption, die die Interaktionsmöglichkeiten zwischen Lernerin und Medium von vornherein beschreibt und somit festlegt (vgl. u. a. Sindler, 2004). Hier wird in der Designerinnenansicht an den bereits vorweg konzipierten Newslettern deutlich, dass Ablauf, Kommunikation und

Interaktion vorweg geplant und vorbereitet sind und im Seminarablauf dann dem modularisierten Ablauf der Lehrveranstaltung folgend freigeschaltet werden.

Die *detaillierte Seminarbeschreibung* mit Inhalten, Zielen, Beschreibung des methodischen Vorgehens, Zulassungsvoraussetzungen (Anmeldemodus und Voraussetzungen) und den für die Lehrveranstaltung relevanten Terminen (Vorbesprechungstermin im Rahmen des Kick-off-Meetings und Termine für die zwei Präsenz-Blockmodule) ist vier Wochen vor Semesterbeginn auf der Homepage des Institutes für Erziehungswissenschaften zugänglich. Damit können sich die Studierenden vorweg ein Bild über die Verbindlichkeit bezüglich des medienbasierten Lernarrangements machen und werden auf die damit verbundene höhere Eigenaktivität und das dazu notwendige Zeitbudget hingewiesen. In dieser Lehrveranstaltungsankündigung wird weiters darauf aufmerksam gemacht, dass für die Aufnahme und Supervision der im Rahmen der Lehrveranstaltung zu führenden Gespräche für jede Teilnehmerin ein von ihr kompetent bedienbares Aufnahmegerät notwendig ist, das gute Aufnahme- (eventuell mit externem Mikrofon) und Abspielqualität in einer Seminargruppe garantiert. Mit dieser Lehrveranstaltungsbeschreibung können sich die Studierenden bereits vor dem Beginn der Veranstaltung ein Bild über den Seminarablauf machen, dessen Phasen und zeitliche Rahmendingungen sowie inhaltliche Schwerpunkte die folgende Abbildung 4 zeigt.

Die *Anmeldung zur Lehrveranstaltung* erfolgt in der *organisatorischen Vorphase der Lehrveranstaltung* bereits netzbasiert auf der Institutshomepage. Dabei ist neben den üblichen Informationen für die Lehrveranstaltungsanmeldung (u. a. Matrikelnummer, E-Mail-Anschrift, ...) die USER ID (Benutzername) des Zentralen Informatikdienstes (ZID) der Universität Graz anzugeben. Nach der *Überprüfung der für die zum Besuch der Lehrveranstaltung zu erbringenden Voraussetzungen* – entsprechend einem Auswahlvorgang, für den eine Rangreihe des Notendurchschnitts gebildet wird – werden die 25 Teilnehmerinnen mit dem besten Notenschnitt der Lehrveranstaltungsleiterin mitgeteilt. Diese schaltet die Studierenden für die Lernplattform WebCT frei, ermöglicht ihnen damit den *Zugang zur Lernplattform* und lädt die Studierenden mit einer *E-Mail* zu dem Vorbesprechungstermin (Kick-off-Meeting) ein. Bei dieser Gelegenheit werden die Studierenden gebeten, ein Foto zum Kick-off-Meeting mitzubringen, um dieses im Rahmen der Einführung in das WebCT zur Erstellung der Visitenkarte auf die Lehrveranstaltungsplattform hinaufladen zu können. Die Studierenden werden in der E-Mail der Lehrveranstaltungsleiterin ermutigt, der Lernplattform einen ersten Besuch abzustatten. Dort finden sie im Folder „Aktuellstes“ einen Newsletter mit einer Vorschau auf die Arbeitsaufträge für das Semester und Zusatzinformationen über den Umgang mit einem Tonband für die Aufnahme von Gesprächen. In einem weiteren Dokument wird auf die Rolle der Lehrveranstaltungsteilnehmerin eingegangen. Insbesondere die Offenheit und die Bereitschaft für das Einlassen auf persönliche Aspekte des Erlebens und Verhaltens in



Abb. 3: Begrüßungsseite auf der Lernplattform WebCT in der Designerinnenansicht und Ansicht eines Newsletters in der Teilnehmerinnenansicht

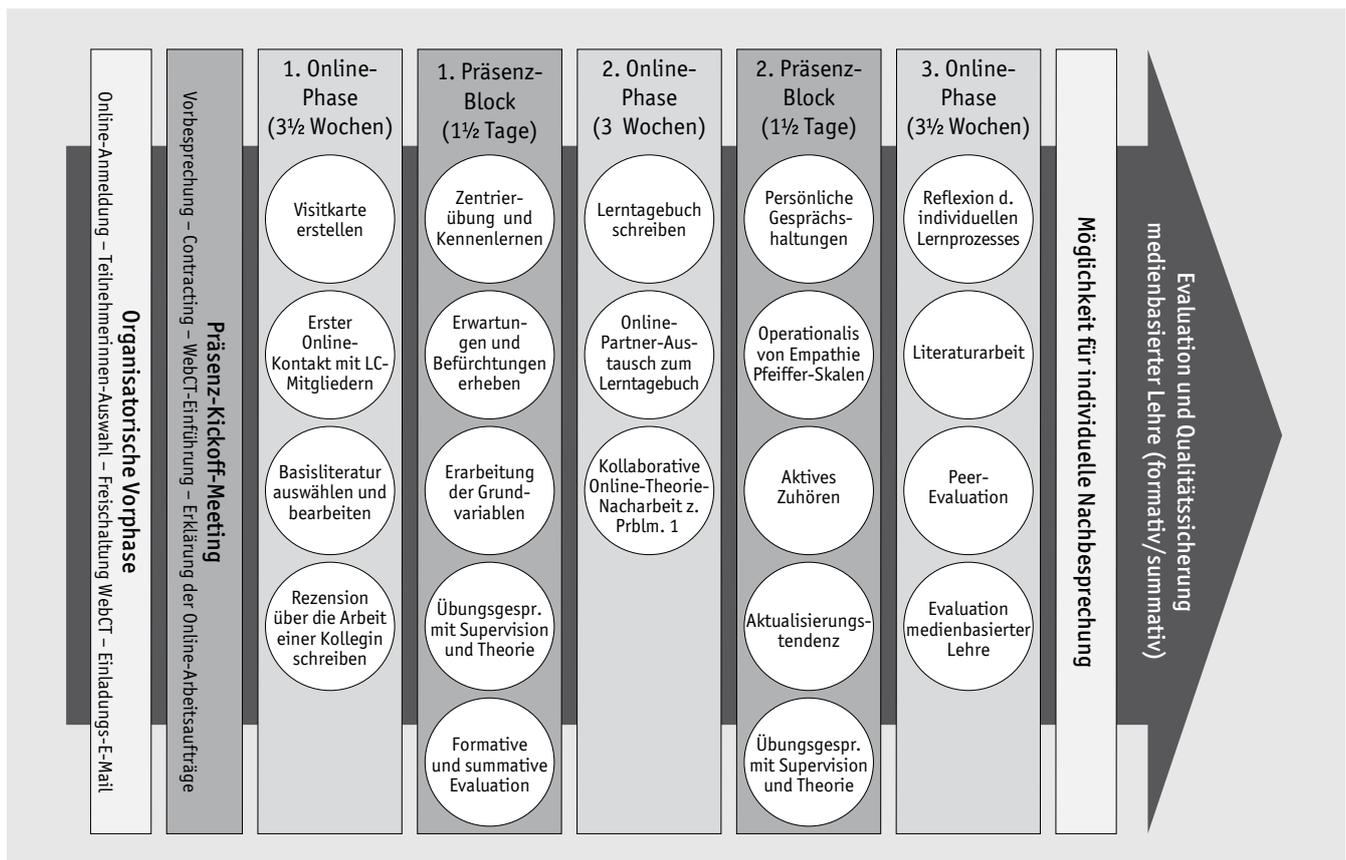


Abb. 4: Phasen im Seminarablauf

den Übungsgesprächen wird als die den Lernprozess unterstützende Haltung hervorgehoben, sollen in der Rolle als Gesprächsteilnehmerin doch auch Eigenerfahrungen gemacht werden. Es ist immer wieder spannend zu erleben, wie groß das Interesse der Studierenden schon vor dem Veranstaltungsbeginn ist und wie viele bereits vor dem Kick-off-Meeting der Lehrveranstaltungshomepage einen Besuch abstatten.

In der *Vorbereitung*, die Teil des *Kick-off-Meetings* ist, erfolgt das *Contracting* bzw. die Schließung eines Arbeitsvertrages für das methodisch-didaktische Vorgehen, die damit verbundene Notwendigkeit für die ständige Anwesenheit in den Präsenz-Blockmodulen und die Verschwiegenheit als Voraussetzung für das Führen von persönlichen vertrauensvollen und offenen Gesprächen. Die Studierenden werden nochmals genauer über den Ablauf der Lehrveranstaltung informiert und erhalten danach in einem angeschlossenen EDV-Hörsaal eine Einführung in die in der Lehrveranstaltung eingesetzte Lernplattform WebCT und in die im Rahmen dieser zur Verfügung stehenden Kommunikations- und Kollaborationsmöglichkeiten. Die Motivation der Studierenden ist eingedenk der Tatsache, dass die Art der Lehrveranstaltung Möglichkeiten des Austausches und der Kommunikation eröffnet, sehr hoch. Im Bezug auf die Lernenden ist die Motivation eine entscheidende Variable für den erfolgreichen Einsatz der NIKT. Die Motivation ergibt sich u. a. aus der Abwägung von Mehraufwand und Mehrwert, denn wengleich das Wissen vorhanden ist, dass die Teilnahme an einer

netzbasierter, semivirtuellen Lehrveranstaltung vom Typ Blended Learning von den Studierenden während des Semesters eine höhere Eigenaktivität erfordert als die Teilnahme an einer konventionellen Lehrveranstaltung, so ist das den Beteiligten meist nicht immer ganz so bewusst.

Unmittelbar an das Kick-off-Meeting anschließend wird die *Basis für interaktive Möglichkeiten auf der Lernplattform* gelegt, indem von jeder Teilnehmerin eine persönliche Visitenkarte als erster Arbeitsauftrag zu gestalten ist. Die grundlegende Einführung dazu (u. a. Benutzung des HTML-Editors, Hinaufladen eines Bildes) erfolgt bereits im EDV-Hörsaal während des Kick-off-Meetings. Da diese Einführung sehr strukturiert und klar erfolgt und bei Bedarf auch von einer eTutorin des ZID begleitet wird, ist dieser erste netzbasierte Arbeitsauftrag für alle Studierenden positiv zu bewältigen, was eine enorme Ermutigung für den Umgang mit der Lernplattform bedeutet und ein erstes Erfolgserlebnis für medialen Kompetenzerwerb darstellt.

Zweifelsohne stellt das Erstellen dieses Steckbriefes mit Foto, einer Visitenkarte im Sinne einer eigenen Homepage, auf die ständig auf der Lernplattform zurückgegriffen werden kann, eine gruppendynamische beziehungsbildende Maßnahme dar und kann in der Online-Phase neben der kognitiven Orientierung die nicht aufhebaren Defizite medialer im Vergleich zur Face-to-Face-Interaktion kompensieren sowie das Aufkommen des Anonymitätsgefühls während der Netzphase in der virtuellen Lernumgebung verringern, die

Teilnehmerinnen zusätzlich motivieren und einen Beitrag zur asynchronen Group Awareness leisten (siehe dazu Zentel & Hesse, 2004). Dafür werden Informationen zur Person, deren Rolle, Funktion und Kontaktinformationen wie Adresse, Telefonnummer, E-Mail, Fax auf Seiten der Studierenden angegeben und über Sprechstundenzeiten der Lehrenden informiert, von der auch ein Steckbrief bereitgestellt wird. Weiters wird auf der Lernplattform auch Hintergrundliteratur zu diesem ersten Arbeitsauftrag „Gestaltung einer Visitenkarte als Basis für die virtuelle Kommunikation“ angeboten. Dabei handelt es sich um Arbeiten, die ganz generell über den Gruppenbildungsprozess informieren, aber auch um solche, die auf Beziehungen in virtuellen Arbeitsgruppen eingehen (z. B. Heidbrink, 2001; Schmidtman & Grothe, 2001). Schon durch den Hinweis auf zur Verfügung gestellte Online-Materialien wird für die Dynamik in der virtuellen Zusammenarbeit sensibilisiert.

Da die Vertrautheit mit der Gruppe eine wichtige Basis für die Online-Kommunikation ist, die als virtuelle Kommunikationsform sehr von persönlicher Begegnung profitiert, wird nach dem Kick-off-Meeting auch die durch die Lehrveranstaltungsleiterin erfolgte *Einteilung in Learning Communities (LCs)* mitgeteilt. Die Zusammenarbeit in den Präsenzmodulen erfolgt im Sinne einer Strukturierung der sehr großen Seminargruppe von 25 Personen zu einem hohen Anteil in diesen LCs. Die Mitglieder der einzelnen LCs können, wenn sie es für sich attraktiv finden, somit bereits vor dem ersten Präsenz-Blockmodul miteinander virtuell oder Face-to-Face Kontakt aufnehmen. Wenngleich nicht in Frage steht, dass Beziehungen die Basis jeder Interaktion darstellen, so wurde dieser Aspekt bislang in Veröffentlichungen zum kooperativen Lernen im Internet wenig beachtet (Grune, 2000; Baum & Albrecht, 2003).

Neben dem ersten, insbesondere die virtuelle Kommunikation unterstützenden Arbeitsauftrag (Erstellung der Visitenkarte) ist nach dem Kick-off-Meeting zur Erfüllung eines weiteren inhaltlich orientierten Arbeitsauftrags (Arbeitsauftrag 2) Literatur zur thematischen Auseinandersetzung mit der Lehrveranstaltung und zum persönlich signifikanten Lernen als Einführungsliteratur für das erste Präsenz-Blockmodul zu lesen und zu reflektieren. Teilweise multimedial aufbereitete Lerninhalte zum PCA und zum persönlich signifikanten Lernen nach Carl R. Rogers (Rogers, 1961a; 1969a/1974) werden von der Lehrveranstaltungsleiterin nach dem Kick-off-Meeting auf der Lernplattform zugänglich gemacht. Im Sinne des Pull-Prinzips liegt es in der Eigenverantwortung der Teilnehmerin, eine für sie geeignete Auswahl aus den zur Verfügung gestellten Materialien zu treffen und geeignete Kriterien zu entwickeln, welche und wie viele Artikel sie aktiv bearbeitet. Die Erfahrung hat gezeigt, dass, wenn solche Angebote adäquat und ansprechend gestaltet sind und die Lernenden eine den persönlichen Schwerpunkten und Interessen gemäße individuelle Auswahl treffen können, sie bessere Lernmöglichkeiten erhalten und damit eine deutlich höhere Eigenverantwortlichkeit entwickeln, die mit einem Mehr an Selbststeuerung, Selbstkontrolle und auch Selbstmotivation einhergeht. Die

Bearbeitung dieser Auswahl von online zur Verfügung gestellten Basisliteratur erfolgt individuell und das Ergebnis der Auseinandersetzung mit den ausgewählten Artikeln ist in einem eigens dafür eingerichteten Forum auf der Lernplattform in den nächsten Tagen zu posten. Durch das öffentliche Posten dieses Arbeitsauftrages ist Transparenz gegeben und werden diese Leseaufträge auch tatsächlich erfüllt. Nachdem diese persönliche Stellungnahme zur Einführungsliteratur öffentlich und für alle Seminarteilnehmerinnen gepostet wurde, wird jede Literaturbearbeitung von jeweils einem von der Lehrveranstaltungsleiterin im Vorhinein bestimmten Seminarmitglied innerhalb einer Woche rezensiert, wobei Vergleiche mit der eigenen Auswahl und Arbeit herzustellen sind. Vor dem Schreiben einer Rezension über die Arbeit einer Kollegin scheuen die Studierenden anfangs zurück. Nach einer Ermutigung, diese in kritischer Art und Weise zu machen, klappt das dann sehr gut. Es bringt eine Erweiterung der Perspektive, wenn nachvollzogen wird, welche zur Verfügung gestellten Materialien von der Kollegin aus welchen Gründen ausgewählt wurden und ein Vergleich mit der eigenen Auswahl gemacht werden muss. Da in einem auf der Lernplattform eingerichteten Folder „Unterlagen zu Arbeitstechniken“ u. a. Zitierrichtlinien für wissenschaftliches Arbeiten zur Verfügung gestellt wurden, nehmen dies eine Reihe von Teilnehmerinnen zum Anlass, genaues Zitieren einzufordern, um Literaturstellen aufzufinden, die zusätzlich angegeben wurden. Dieses gegenseitige Einfordern korrekter Zitierweise ist zweifelsohne viel wirksamer als wenn dies durch die Lehrveranstaltungsleiterin erfolgt.

Durch die Auseinandersetzung mit den Grundkonzepten und Haltungen des PCA sowie mit dem Ansatz des persönlich signifikanten Lernens haben die Studierenden ein Orientierungswissen erworben und sind nach der 1. Online-Phase auf der inhaltlichen und auf der methodischen Ebene gut für die praktische, übende und reflektierende Arbeit mit diesen Inhalten in den beiden Präsenz-Blockmodulen vorbereitet. Damit wird in den eineinhalbtägigen Präsenz-Blockmodulen Raum geschaffen für die unmittelbare Begegnung, für den Erwerb von Personenzentrierter Gesprächsführung und es kann dem Defizit entgegengewirkt werden, das entstanden ist durch die Vernachlässigung von nicht-verbalen Aspekten in der bislang auf den virtuellen Raum, auf die rein schriftliche bzw. verbale Ebene beschränkten Kommunikation.

Im *ersten Präsenz-Blockmodul* steht nach einer Zentrierübung, die das persönliche *Kennenlernen* vorbereitet, die *Thematisierung von Vorbehalten und Erwartungen* an das Seminar, die *reflexive Auseinandersetzung mit den Grundvariablen des PCA* und das *Thema Beziehungsgestaltung* im Zentrum, bevor aufbauend darauf die *ersten Übungsgespräche* in den von der Lehrveranstaltungsleiterin eingeteilten Learning Communities (LCs) geführt werden. Die Zusammenarbeit dieser LCs orientiert sich am *Instructional Design der Learning Communities* von Bielaczyc und Collins (1999), demzufolge in LCs komplexe Sachverhalte durch die kollektive Expertise besser bearbeitet werden können, als dies allein möglich wäre. Die

LCs arbeiten während der Präsenzmodule gemeinsam oder in auch noch kleineren Subgruppen an Themen, machen Gesprächsübungen, supervidieren diese und präsentieren dann die dabei gemachten Lernerfahrungen in der Plenumsgruppe in kreativer Art und Weise. Eine klare, schriftlich an alle Seminarteilnehmerinnen ausgegebene Rollenverteilung für die Mitglieder der einzelnen LCs bei der Gestaltung der einzelnen Subaufgaben strukturiert die Arbeit in den LCs und ist gerade im ersten Präsenzmodul eine organisatorische Unterstützung. Damit fallen Diskussionen darüber weg, wer zu welcher Zeit welche Rolle in der LC übernimmt, und es wird eine ausgewogene Rollenverteilung erreicht. Nur zu gerne wird z. B. die Rolle der die Arbeitsergebnisse im Plenum Präsentierenden immer derselben Kollegin zugeteilt. U. a. wird auch die Zuständigkeit für die Moderation während der LC-Arbeit auf diese Art geregelt. Erst im zweiten Präsenzmodul werden in Anlehnung an Reinmann-Rothmeier und Mandl (2001) Teilaufgaben und Verantwortlichkeiten nicht an Einzelpersonen der LCs verteilt, sondern an die gesamte LC. Dadurch wird jedes Mitglied der LC stärker in die Verantwortung für die Gesamtaufgabe genommen.

Das Konzept der Learning Communities wurde auch auf virtuelle Gemeinschaften übertragen. Darauf gehen Zentel und Hesse (2004) an Hand eines Beispiels sehr anschaulich ein, das für die vorliegende Seminargestaltung eine Reihe von Ideen brachte (siehe dazu auch Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2001). Üblicherweise geben sich die LCs selbst einen passenden Namen. Im Rahmen der hier darzustellenden Lehrveranstaltung wurden die LCs nach den Grundvariablen (Empathie, ...) für eine hilfreiche Beziehung nach Carl R. Rogers benannt und waren dann auch für die mit ihrem Namen zusammenhängenden Inhalte zuständig bzw. für deren Dokumentation, Nachbereitung und für die kollaborative Weiterbearbeitung im Rahmen der an das Präsenzmodul anschließenden 2. Online-Phase. Für diese Zusammenarbeit steht auf der WebCT Plattform ein Dateiverwaltungstool zur Verfügung. Dateien, die nur der jeweiligen LCs zugänglich sind, können durch die Lehrveranstaltungsleiterin und durch die LC-Mitglieder dort hinaufgeladen werden, im Sinne der Kollaboration gemeinsam bearbeitet und anschließend der Gesamtgruppe zur Verfügung gestellt werden.

Für die virtuelle Gruppenarbeit in den LCs wird ein Vorschlag aus der Evaluation von virtuellen Seminaren (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2001) aufgegriffen, in dem zur Optimierung der virtuellen Gruppenarbeit eine verpflichtende Moderation innerhalb jeder LC eingeführt wurde, die von den Teilnehmerinnen selbst im Wechsel zu übernehmen ist (rotierende Moderation). Damit wird dafür gesorgt, dass die Führungsaufgabe nicht an den engagierteren Studierenden hängen bleibt, die dann nach wenigen Wochen frustriert sind. Mit der rotierenden Moderation wird den Teilnehmerinnen zwar die Verantwortung für eine effektive Zusammenarbeit in der Gruppe gegeben, die Gruppenführung wird aber nicht dem Zufall überlassen.

Was die *Aufgaben der Veranstaltungsleiterin in den Präsenzmodulen* betrifft, treten traditionelle Aufgaben wie Informations-

präsentation und Wissensvermittlung zurück zu Gunsten von Funktionen wie Moderation der Lernprozesse der Studierenden, Coaching, Beratung und Unterstützung eigenverantwortlicher und sozialer Lernprozesse seitens der Studierenden. Damit einher geht auch die Verlagerung der Verantwortung für den Lernerfolg zu den Lernenden selbst, die stärker als in traditionellen Lernarrangements zu Mitentwicklerinnen, Koproduzentinnen gemeinsamen Wissens werden. Die Lehrenden verlieren ihre absolute Mittelpunktstellung, sie werden Wegweiserinnen und Ermöglicherinnen (Facilitators) für persönlich relevantes Lernen, das ja gerade für den Personenzentrierten Ansatz von Lernen nach Carl Rogers im Mittelpunkt steht.

Bezüglich der *Rolle der Lehrveranstaltungsleiterin in den Online-Phasen* decken sich die Erfahrungen aus den Pilotveranstaltungen mit denen in der Literatur. Geht es um die *Online-Kommunikation zwischen den Teilnehmerinnen*, nimmt die Lehrveranstaltungsleiterin im Kommunikationsnetzwerk eines Kurses stets eine zentrale Stellung ein. Sie muss durch zahlreiche Einzelkontakte zentrale Ansprechpartnerin und treibende Kraft bleiben und immer wieder durch regelmäßige Rundmails oder die Herausgabe von Newslettern dazu beitragen, die Ziele des Seminars und den Lernprozess zu unterstützen (siehe dazu auch Astleitner und Keller, 1995; Pelz, 2004). Inhaltlich wird in diesen Mitteilungen (E-Mails, Newsletter, Postings) auf organisatorische Dinge, wie Abgabetermine für die in den Online-Phasen zu erbringenden Arbeitsaufträge, auf relevante Veranstaltungen oder aktuelle Unterlagen, die im Zusammenhang mit der Lehrveranstaltung stehen, hingewiesen. Diese Ankündigungen sind den Studierenden auch aus traditionellen Veranstaltungen vertraut und bringen ihnen Sicherheit (vgl. Friedrichsen, 2005).

Wird schleppende Online-Kommunikation zwischen den Teilnehmerinnen beobachtet, deren Grund in einem Mangel an Kompetenzen im Umgang mit den NIKT liegt, dann kann die Zuordnung zu Coaching-Partnerschaften eine Verbesserung des gegenseitigen Austausches bringen. Die Studierenden müssen ermutigt werden, in einem eigens eingerichteten Forum, das den Peer Support unterstützt, technische Fragen zu posten oder auch Tipps für die Bearbeitung der in den Online-Phasen zu bearbeitenden Arbeitsaufträgen auszutauschen. Neben einem eigens auf der Lernplattform eingerichteten Forum für den Peer Support (E-Coaching) steht für technische Fragen zur Lernplattform WebCT noch ein Second Level Support des ZID im Sinne der individuellen Betreuung durch E-Tutorinnen zur Verfügung.

Allerdings muss besonders hervorgehoben werden, dass es wohl besonderer Kompetenzen und großen Engagements von Seiten der Lehrenden bedarf, die Arbeits- und Lernbedingungen so zu gestalten, dass die Interaktivität zwischen Lehrenden und Lernenden sowie unter den Lernenden aktiviert und unterstützt und die Studierenden ermutigt und motiviert werden, sich über eine reine Informationssuche hinaus netzbasiertes Wissen anzueignen, dieses zu kommunizieren oder gar via Netz zusammenzuarbeiten (siehe dazu auch Baum & Albrecht, 2003). Letzteres bedarf einer deutlich

stärkeren Strukturierung des Kommunikationsprozesses in den Online-Phasen. Um diese Strukturierung zu erreichen, werden durch zeitliche Taktungen der themenspezifischen Arbeitsaufträge und Gruppenaufgaben steuernde Maßnahmen gesetzt, der Anteil der lernförderlichen Kommunikation und Kollaboration im Verhältnis zu individuellem Lernen erhöht und Voraussetzungen geschaffen, die es den Studierenden sinnvoll erscheinen lassen, sich mit den Mitlernenden auszutauschen und in einen Kommunikations- bzw. Kollaborationsprozess einzusteigen. Diesbezüglich soll nicht unerwähnt bleiben, dass die getakteten Anforderungen und die damit verbundenen Terminvorgaben für die Online-Arbeitsaufträge von den Studierenden unterschiedlich erlebt werden. Teilweise finden sich die Studierenden dadurch in ihrem eigenen Zeit- und Wissensmanagement unterstützt, andere fühlen sich unter Druck und berichten von Stresserleben. Zweifelsohne sind die in Anlehnung an die Literatur gewählten Zeitabschnitte knapp bemessen, um den Lernprozess zu intensivieren und im Laufen zu halten, entsprechen jedoch den Standards, die für universitäre und berufsbegleitende medienbasierte Lernarrangements gewählt werden (vgl. dazu u. a. Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2001; Zentel & Hesse, 2004).

Wenngleich bislang viel über die kommunikativen und kollaborativen Anteile und deren pädagogisch-psychologische Gestaltung der die Präsenzmodule vor- und nachbereitenden Online-Phasen gesagt wurde, soll nun auch auf die *Inhalte der Arbeitsaufträge in der zweiten Online-Phase* eingegangen werden. Im Anschluss an das erste Präsenz-Blockmodul, d. h. in der zweiten Online-Phase sollen die Teilnehmerinnen *im Sinne eines Lerntagebuches ihre persönlichen Lernerfahrungen aus dem ersten Präsenz-Blockmodul reflektieren*. Dazu werden nach dem ersten Präsenz-Blockmodul auf der Lernplattform im Folder „Arbeitsauftrag 3“ Unterlagen zum Thema Lerntagebuch und Logbuch freigeschaltet. Im Rahmen dieser Reflexion der eigenen Lernerfahrungen werden die Teilnehmerinnen zusätzlich zu der durch strukturierte Fragen geleiteten qualitativen Beschreibung ihres Lernprozesses noch angehalten, in Anlehnung an die in der Arbeitsgruppe um Motschnig-Pitrik praktizierte Evaluation (u. a. Motschnig-Pitrik, 2004) auf einer Ratingskala von 1 bis 10 einzuschätzen, wie viel sie zum gemeinsamen Personenzentrierten Lernprozess in der Seminargruppe beigetragen haben, wie sehr sie vom gemeinsamen Gruppenprozess profitiert haben und wie sie das methodisch-didaktische Vorgehen im Präsenz-Blockmodul erlebt haben. Eine von der Lehrveranstaltungsleiterin auf der Lernplattform zur Verfügung gestellte Fotodokumentation

über alle im Rahmen des Präsenz-Blockmoduls kollaborativ entwickelten Präsentationen (Flipcharts, Moderationsdokumentationen) ist dabei eine Unterstützung. Diese Lerntagebücher werden wie die Arbeiten zur Auseinandersetzung mit der Basisliteratur in einem eigens dafür eingerichteten Forum für alle Seminarteilnehmerinnen öffentlich gepostet. Durch diese Transparenz kann jede Teilnehmerin ihre Lernerfahrungen mit denen der anderen Gruppenteilnehmerinnen vergleichen und sehen, wie sich die eigenen Erfahrungen in denen der Gruppe spiegeln. Da wiederum *Revisionspartnerschaften* gebildet werden, erhält jede Studentin auf ihren Lerntagebuchbeitrag von einer Kollegin eine persönliche Reaktion und Rückmeldung. Da diese Reaktion im Anschluss an das Lerntagebuchposting erfolgt, ist auch diese allen Veranstaltungsteilnehmerinnen zugänglich.

In dem auf die 2. Online-Phase folgenden 2. *Präsenz-Blockmodul* steht die Auseinandersetzung mit *persönlichen Gesprächshaltungen* und eigenen unwirksamen, nicht empathischen Botschaften in Gesprächen im Mittelpunkt. In der Analyse der *Übungsgespräche*, die durch ein *Skill-Training zum Aktiven Zuhören* ergänzt wird, wird an Hand der Pfeiffer-Skalen besonderer Wert auf die *Operationalisierung von Empathie* gelegt. Ziel dabei ist es, wie bei den Gesprächsübungen im ersten Präsenz-Blockmodul, dass die Teilnehmerinnen sich ihrer individuellen sprachlichen und kommunikativen Handlungsweisen in Gesprächsübungen bewusst werden, neue Möglichkeiten der Intervention in Gesprächen erproben und diese dann in das eigene Handlungsrepertoire aufnehmen. Da sprachlich kommunikatives Verhalten in hohem Maße automatisch abläuft und einzelne Handlungsschritte den Teilnehmerinnen wenig bewusst sind, ist es notwendig, in einem ersten Schritt die Abläufe zu deautomatisieren, um zu einer intentionalen Veränderung des Verhaltens zu gelangen, diese in einem zweiten Schritt zu reflektieren und anschließend durch Trainieren, Üben und weiteres Erproben wieder

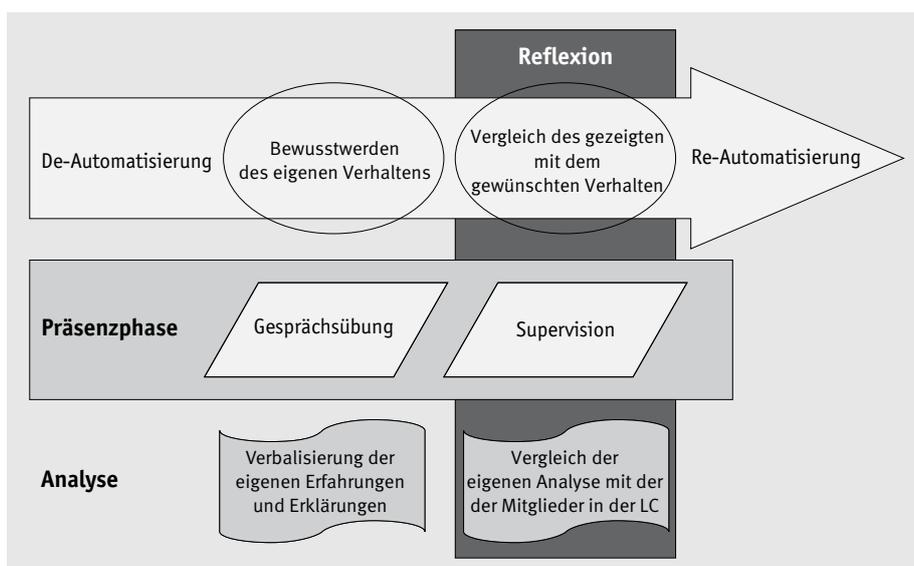


Abb. 5: De-Automatisierung, Reflexion und Re-Automatisierung zur Förderung sprachlich-kommunikativen Handelns durch die Analyse von Gesprächsübungen in der Präsenzphase

zu re-automatisieren. Die vorige Abbildung 5 verdeutlicht in Anlehnung an Henninger und Mandl (2003) diesen Kerngedanken.

Im Anschluss an eine Selbsterfahrungssequenz zum Thema *Aktualisierungstendenz* wird der erfahrungsbezogenen Arbeit an weiteren *theoretischen Themen* Raum gegeben. Was die Wissensvermittlung betrifft, ist Methodenvielfalt angesagt und der Computer sollte gerade in einem teilvirtualisierten Seminar nicht zum Selbstzweck werden. Die Studierenden finden es hilfreich, wenn zwischendurch Phasen mit realer, aus herkömmlichen Seminaren vertrauter, konkreter Wissensvermittlung durch die Lehrenden eingebaut werden und die Lehrenden dafür auch in den Präsenzmodulen im persönlichen Kontakt zur Verfügung stehen. Die Auseinandersetzung mit theoretischen Inhalten soll die Voraussetzung schaffen für die Entwicklung mentaler Modelle, die bei weiterführender Beschäftigung in der folgenden dritten und letzten Online-Phase als Orientierung und Gerüst für aktive Wissenskonstruktion in den LCs dienen.

In der *dritten und letzten Online-Phase* erfolgt eine Gesamtreflexion des Personenzentrierten Lernprozesses im Seminar auf dem Hintergrund des mediendidaktischen Lernarrangements und eine Rückmeldung zur Didaktik in der Lehrveranstaltung in Hinblick auf die Einbeziehung des WebCT. Auch für diesen *4. und letzten Arbeitsauftrag* wird Literatur zur Auswahl verfügbar gemacht. Da Flexibilität und situationsgerechtes Vorgehen ein Teil des mediendidaktischen Lernarrangements der Lehrveranstaltung sind, wurde in der Prototypenveranstaltung des vergangenen Semesters auf eine ursprünglich geplante individuelle Literatarbeit zu einem ausgewählten Kapitel im Zusammenhang mit dem persönlich signifikanten Lernprozess verzichtet, zumal an den im 2. Präsenzmodul angerissenen Theorieteilen ja in den LCs weitergearbeitet wird und diese Ergebnisse den Studierenden in einem wiederum eigens dafür eingerichteten Forum als Abschlussbericht zugänglich gemacht werden. Auch eine nochmalige Peerevaluation wurde nicht verlangt, da die Lehrveranstaltung nicht nur am Ende des 1. Präsenz-Blockmoduls mit den an der Universität Graz üblichen quantitativen Fragebögen evaluiert wurde, sondern auch in eine Pilotevaluation im Rahmen der Qualitätssicherung medienbasierter Lehre an der Universität Graz miteinbezogen ist. Die Studierenden wurden gebeten an dieser online teilzunehmen. Die Auswertung dazu ist der Leiterin zugänglich, aber noch nicht in einem Entwicklungsstadium, in dem sie weitergegeben werden kann.

Ein zur Verfügung gestellter *individuell zu nützender Nachbesprechungstermin*, der für organisatorische Anfragen rund um die Leistungseinstufung der Studierenden und für allfällige persönliche Anliegen angeboten wird, wird u. a. auch für Nachfragen zu spezifischer Literatur, Materialien und Methoden genutzt, die die Studierenden auf Grund der positiven Erfahrungen auch in anderen Settings einsetzen möchten. Nur zu gerne wird dafür die Lehrveranstaltungsleiterin für ein persönliches didaktisches Coaching z. B. bei der Konzeption von Veranstaltungsdesigns angefragt. Da darauf auch nach der Nachbesprechung immer wieder zurückgegriffen

wird, kann auf eine gewisse Nachhaltigkeit der Erfahrungen geschlossen werden.

Damit ist zweifelsohne das Thema *Evaluation und Qualitätssicherung medienbasierter Lehr- und Lernsysteme* angesprochen. Nach den bisherigen Durchführungen kann dazu gesagt werden, dass die Lehrveranstaltung bei den Studierenden trotz des während des Semesters eingeforderten kontinuierlichen Arbeitsaufwandes auf positive Resonanz stößt und mit derselben Häufigkeit gewählt wird wie zwei außerdem angebotene Alternativveranstaltungen. Sowohl in der formativen und auch summativen Evaluation im Rahmen der traditionellen Lehrveranstaltungsbewertung an der Universität Graz als auch in der Online-Befragung zur Qualitätssicherung medienbasierter Lernarrangements wird die Veranstaltung äußerst positiv bewertet. Im Gegensatz zur traditionellen Evaluation steht bei der Evaluation internetbasierter Lernarrangements nicht mehr so stark das Produkt, sondern der Prozess des Lehrens und Lernens im Zentrum der Bewertung und Beurteilung (vgl. Wienold, 2004). Insbesondere wird diesbezüglich die Möglichkeit der besseren Einteilung und die Gelegenheit zum eigenständigen Arbeiten als Unterstützung für den individuellen als auch kollaborativen Lernprozess hervorgehoben. Die erworbenen Fertigkeiten im Umgang mit digitalen Medien und dem PC werden als Basis für virtuelle Kommunikation und Teamarbeit positiv eingeschätzt. Dies zeigte sich bereits im Laufe des Semesters in der ständig steigenden Aktivität in den Foren und in dem zeitgerechten Posten der Arbeitsaufträge bzw. Lerntagebücher, in denen die zeitlichen Vorgaben für die Arbeitsaufträge als strukturierende Elemente für den Arbeitsprozess thematisiert wurden.

## Abschließende Bemerkungen

*Ein sich änderndes Bewusstsein ruft nach veränderter Technik,  
und eine veränderte Technik verändert das Bewusstsein.*

*(Vilém Flusser)*

Die Erfahrungen mit den bisher durchgeführten formativ und summativ evaluierten online-unterstützten Gesprächsführungsseminaren in der Pilot-, Projekt-, und Prototypenphase ihrer Entwicklung lassen sich so zusammenfassen, dass einerseits die Teilnehmerinnen aufgrund der intensiven individuellen Betreuung (E-Coaching) und der Einbindung in die Kollaboration im Rahmen der LCs sowie aufgrund der mit dem Medium verbundenen stärkeren Motivation bereit waren, während des Semesters einen höheren Zeit- und Arbeits-einsatz zu leisten und dadurch sowohl inhaltlich, was den PCA und die damit zusammenhängenden Beziehungskompetenzen sowie die persönliche Entwicklung auf den unterschiedlichsten Ebenen angeht (Lernen von persönlichem Zeitmanagement, individuellem Wissensmanagement), aber auch im Bezug auf die Medienkompetenz mehr profitieren als bei herkömmlichen Unterrichtsformen.

Andererseits aber steigt der Aufwand für die Lehrveranstaltungsleiterin im selben Maße.

Was die Übertragbarkeit dieses medienbasierten Lernarrangements auf außeruniversitäre Veranstaltungen betrifft, bietet sich eine Implementierung von NIKT insbesondere für ebenfalls modular organisierte Gesprächsführungs- und Psychotherapieausbildungen oder für den Hochschullehrgang zur Ausbildung von Psychotherapeutinnen an, ist doch die durch die Nutzung verschiedener Informations- und Kommunikationstools erhöhte Medienkompetenz bereits Bestandteil und Notwendigkeit für internetgestützte Beratungsformen, deren Bedeutung weiter zunehmen wird. Eine Einbindung von Lern- und Übungsmöglichkeiten von computervermittelter Kommunikation in die Ausbildung, das Sammeln von praktischen Erfahrungen und der Austausch darüber auf kollegialer und wissenschaftlicher Ebene leistet zweifelsohne einen Beitrag zur Diskussion um den verantwortungsvollen Einsatz von internetbasierten Beratungs- und/oder Therapieformen und zur Professionalisierung von Beraterinnen in diesem neuen Feld. Allerdings haben kommerzielle Anbieter sowie Teilnehmerinnen an medienunterstützt durchgeführten Ausbildungen – je nach Umfang der individuellen Begleitung und Betreuung – mit höheren Kosten bzw. Teilnahmegebühren zu rechnen. Die in den Anfängen vorzufindende Vorstellung, dass online durchgeführte Kurse zu einer Kostenreduktion führen würden, hat sich als Illusion erwiesen. Die Vorteile virtueller Seminare liegen nicht beim Preis, sondern bei anderen Aspekten (vgl. Mangold, 2003). So werden im Gegenzug die Studierenden bzw. Seminarteilnehmerinnen nicht nur intensiver betreut, sondern ihnen bietet sich gleichzeitig die Möglichkeit, im Rahmen eines solchen Veranstaltungssettings Erfahrungen in der faszinierenden Welt der NIKT mit all ihren Möglichkeiten sowie mit neuen Formen des Lernens und Kommunizierens zu sammeln.

## Literatur

- Abbate, J. E. (1994). *From Arpanet to Internet: A history of ARPA-sponsored computer networks, 1966–1988*. Unveröffentlichte Dissertation, University of Pennsylvania.
- Astleiter, H., & Keller, J. M. (1995). A model for motivationally adaptive computer-assisted instruction. *Journal of Research on Computing in Education*, 27, (3), 270–280.
- Barrett-Lennard, G. T. (1998). *Carl Rogers' helping system, journey and substance*. London: SAGE Publications.
- Baum, G., & Albrecht, H. (2003). Didaktische Maßnahmen zur Unterstützung der Kommunikation und Kooperation in einem teilvirtualisierten hochschulübergreifenden Seminar. In F. Thissen (Hrsg.), *Multimedia-Didaktik in Wirtschaft, Schule und Hochschule* (S. 123–132). Berlin: Springer.
- Baumgartner, P., Häfele, K., & Häfele, H. (2002). *E-Learning: Didaktische und technische Grundlagen. E-Learning Sonderheft BM:BWK Das Zukunftministerium*.
- Bielaczyc, K., & Collins, A. (1999). Learning communities in classrooms: A reconceptualization of educational practice. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory* (pp. 269–292). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bransford, J. D. Franks, J. J., Vye, N. J., & Shepwood, R. D. (1989). New approaches to learning and instruction: Because wisdom can't be told. In S. Vosniadou & A. Ortony (Eds.), *Similarity and analogical reasoning* (pp. 470–497). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Busse, J. (1999). Dozentenhandbuch. Reihe „Tübinger Studentexte Informatik und Gesellschaft“ [On-line]. Verfügbar unter: <http://www-pu.informatik.uni-tuebingen.de/iug/dh/> [Datum des Zugriffs: 15. 2. 2005].
- Collins, C., Brown, J. S. & Newman, S. E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing and mathematics. In L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (pp. 453–494). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Friedrichsen, L. (2005). *10 Big Impact WebCT Teaching Tips* [On-line]. Available: [http://scooby.webct.com/webct\\_userconf\\_2004/Friedrichsen.ppt](http://scooby.webct.com/webct_userconf_2004/Friedrichsen.ppt) [Last checked: 15. 2. 2005].
- Greeno, J. G., & Moore, J. L. (1993). Situativity and symbols: Response to Vera and Simon. *Cognitive Science*, 17, 49–54.
- Greeno, J. G. (1997). On claims that answer the wrong questions. *Educational Researcher*, 26, 5–17.
- Greeno, J. G., Collins, A. M., & Resnick, L. B. (1996). Cognition and learning. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 15–46). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Grune, Chr. (2000). *Lernen in Computernetzen: Analyse didaktischer Konzepte für vernetzte Lernumgebungen*. München: Kopäd.
- Heidbrink, H. (Hrsg.). (2001). Kommunikation in virtuellen Gruppen. [Themenheft] [On-line]. *Gruppendynamik und Organisationsberatung, Zeitschrift für angewandte Sozialpsychologie*; 32, (2). Verfügbar unter: <http://psychologie.fernuni-hagen.de/Psychologie/SOZPSYCH/GD/Hefte/Heft201.html> [Datum des Zugriffs: 18. 2. 2005].
- Henninger, M., & Mandl, H. (2003). *Zuhören – verstehen – miteinander reden. Ein multimediales Kommunikations- und Ausbildungskonzept*. Bern: Huber.
- Hesse, F. W., Mandl, H., Reinmann-Rothmeier, G., & Ballstaedt, S.-P. (2000). Neue Technik verlangt neue pädagogische Konzepte. In Bertelsmann Stiftung, Heinz Nixdorf Stiftung (Hrsg.), *Studium online. Hochschulentwicklung durch neue Medien* (S. 31–51). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Kerres, M., & Jechle, T. (2000). Betreuung des Lernens in telemedialen Lernumgebungen. *Unterrichtswissenschaft*, 28 (3), 257–277.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice*. New York: Cambridge University Press.
- Lave, J. (1991). Situating learning in communities of practice. In L. B. Resnick, J. M. Levine & S. D. Teasley (Eds.), *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 63–82). Washington, DC: American Psychological Association.
- Mandl, H., & Winkler, K. (2002). Neue Medien als Chance für problemorientiertes Lernen an der Hochschule. In J. Issing & G. Stäck (Hrsg.), *Studieren mit Multimedia und Internet* (S. 31–47). Münster: Waxmann.
- Mandl, H., Gruber, H., & Renkl, A. (2002). Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen. In J. Issing & P. Klimsa (Hrsg.), *Information*

- und Lernen in Multimedia und Internet (3., vollständig überarbeitete Aufl.) (S. 139-148). Weinheim: Beltz.
- Mangold, R. (2003). Verhaltenstraining Online – Kann man sozial-kommunikative Kompetenzen virtuell vermitteln? In F. Thissen (Hrsg.), *Multimedia-Didaktik in Wirtschaft, Schule und Hochschule* (S. 27–35). Berlin: Springer.
- Motschnig-Pitrik, R. (2004). Blended Learning in einer großen Informatik-Lehrveranstaltung: Personenzentriert oder Handlungsorientiert? In H. O. Mayer & D. Treichel (Hrsg.), *Handlungsorientiertes Lernen und E-Learning: Grundlagen und Praxisbeispiele* (S. 219–246). München: Oldenburg.
- Musch, J. (1997). Die Geschichte des Netzes: Ein historischer Abriss. In B. Batinic (Hrsg.), *Internet für Psychologen* (S. 27–48). Göttingen: Hogrefe
- Paechter, M. & Sindler, A. (2004). Verzahnung von Lehre und Forschung. Auszug aus dem Projektbericht „Qualitätssicherung medienbasierter Lehrarrangements“. In Vizerektorat für Studium, Lehre und Personalentwicklung und Abteilung für Lehr- und Studienservices an der Universität Graz (Hrsg.), *Neue Medien in Lehre und Forschung an der Universität Graz* (S. 103–106). Graz: Universitätsdruck.
- Pelz, B. (2004). (My) three principles of effective online pedagogy [Online]. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 8, 33–46. Available: [http://www.aln.org/publications/jaln/v8n3/v8n3\\_pelz.asp](http://www.aln.org/publications/jaln/v8n3/v8n3_pelz.asp) [Last checked: 15. 2. 2005].
- Redlich, A. & Jacobs, M. (1998). *Kommunikative Basiskompetenzen in Beratungs- und Coachinggesprächen*. Hamburg: Aufbruch Organisationsberatung.
- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (2001). *Virtuelle Seminare in Hochschule und Weiterbildung*. Bern: Huber.
- Reinmann-Rothmeier, G. (2003). *Didaktische Innovation durch Blended Learning. Leitlinien anhand eines Beispiels aus der Hochschule. Leitlinien anhand eines Beispiels aus der Hochschule*. Bern: Huber.
- Rogers, C. R. (1969a/1974). *Lernen in Freiheit. Zur Bildungsreform in Schule und Universität*. München: Kösel.
- Rogers, C. R. (1961a). *On becoming a person – a psychotherapist's view of psychotherapy*. London: Constable.
- Rogers, C. R. (1983a). *Freedom to Learn for the 80's*. Columbus: Charles E. Merrill.
- Schmidtman, H. & Grothe, S. (2001). Wie fühlt man sich in einer virtuellen Arbeitsgruppe? [On-line]. *Gruppendynamik und Organisationsberatung, Zeitschrift für angewandte Sozialpsychologie*; 32, (2). Verfügbar unter: <http://psychologie.fernuni-hagen.de/Psychologie/SOZPSYCH/GD/Artikel/Virtuell/SchmidtmanGrothe.html> [Datum des Zugriffs: 18. 2. 2005].
- Schulmeister, R. (1997). *Grundlagen hypermedialer Lernsysteme. Theorie – Didaktik – Design* (2. aktual. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Schulmeister, R. (2001). *Virtuelle Universität – Virtuelles Lernen*. München: Oldenbourg.
- Schulmeister, R. (2002). Virtuelle Universitäten und Virtualisierung der Hochschulausbildung – Argumente und Konsequenzen. In J. Issing & G. Stäck (Hrsg.), *Studieren mit Multimedia und Internet* (S. 129–145). Münster: Waxmann.
- Schulmeister, R. (2004). Diversität von Studierenden und die Konsequenzen für E-Learning. In D. Carstensen & B. Barrios (Hrsg.), *Campus 2004: Kommen die digitalen Medien in die Jahre?* (S. 133–144). Münster: Waxmann.
- Sindler, A. (2004). *Etablierung einer neuen Lernkultur: Modelle medienbasierter Lernarrangements zur Förderung selbstregulierten Lernens im Kontext der Organisation*. Wien: Lit.
- Spiro, R. J., Feltovich, P. J., Jacobson, M. J. & Coulson, R. L. (1992). Cognitive flexibility, constructivism, and hypertext: Random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. In T. M. Duffy & D. h. Jonassen (Eds.), *Constructivism and the technology of instruction* (pp. 57–76). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Paechter, M., & Sindler, A. (2004). Verzahnung von Lehre und Forschung. Auszug aus dem Projektbericht „Qualitätssicherung medienbasierter Lehrarrangements“. In Vizerektorat für Studium, Lehre und Personalentwicklung und Abteilung für Lehr- und Studienservices an der Universität Graz (Hrsg.), *Neue Medien in Lehre und Forschung an der Universität Graz* (S. 103–106). Graz: Universitätsdruck.
- Weizenbaum, J. (1966). ELIZA-A computer program for the study of natural language communication between man and machine [On-line]. *Communication of the ACM*, 19, 36–44. Available: <http://i5.nyu.edu/~mm64/x52.9265/january1966.html> [Last checked: 18.2.2005].
- Weizenbaum, J. (1977). *Die Macht der Computer und die Ohnmacht der Vernunft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Wienold, K. (2004). *Evaluation onlinebasierter Lehr-/Lernsysteme: Anforderungen an Instrumente zur Evaluation Neuer Medien*. Hamburg: Dr. Kovac.
- Zentel, P., & Hesse, F. W. (2004). *Netzbasierende Wissenskommunikation in Hochschule und Weiterbildung. Die Globalisierung des Lernens*. Bern: Huber.

## Anmerkung

Besonders bedanken möchte ich mich für die positiven Synergieeffekte der verteilten Expertise, die bei der Entwicklung dieses medienbasierten Lernarrangements von der fachdidaktischen Beratung und der kollegialen Intervision mit Frau Ass.-Prof. MMag. Dr. Gerhild Bachmann sowie vom mediendidaktischen und technischen Coaching durch Frau Mag. FH Barbara Haubenwaller und den E-Tutorinnen ausgingen.

## Autorin

Dr. Elfriede M. Ederer

*Universitäre Forschungstätigkeit: Adaption von Verfahren zur Erfassung von Erlebens- und Verhaltensproblemen bei Kindern, Personenzentrierter Ansatz (PCA) unter Einbeziehung von didaktisch-methodischen Zugängen in der Aus- und Weiterbildung.*

*Praktisch angewandte Arbeitsschwerpunkte: Personal Coaching, Changemanagement, Organisations- und Teamentwicklung.*

## Korrespondenzadresse

*Abteilung für Integrationspädagogik und Heilpädagogische Psychologie am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Graz  
Merangasse 70/2, A-8010 Graz  
E-Mail: [elfriede.ederer@uni-graz.at](mailto:elfriede.ederer@uni-graz.at)*

Franz Kraßnitzer

## Carl und Bob

# Der Personzentrierte Ansatz im Wechselspiel mit bzw. als Teil der amerikanischen Populärkultur

**Zusammenfassung:** Die europäische personzentrierte Community hat es mit einer nordamerikanischen Erfindung zu tun. Und vielleicht ist auch darin begründet, dass es oft eine gewisse Herausforderung darstellt, Kongruenz zwischen Theorie und Praxis anzustreben. Von den vielen Eigenheiten, die die Vereinigten Staaten von Amerika ausmachen und somit auch die Person Carl Rogers beeinflusst haben, sollen einige erinnert werden: die Besiedlung und Begründung durch protestantische Europäer (Puritanismus), die typisch amerikanische Philosophierichtung des Pragmatismus und einige populäre Hervorbringungen der amerikanischen Kultur während jener Zeit, in der Carl Rogers, „Americas einflussreichster Berater und Psychotherapeut – und einer seiner prominentesten Psychologen“ (Kirschenbaum, 2002, S. 5), tätig war.

**Schlüsselwörter:** Geschichte des Personzentrierten Ansatzes, Puritanismus, Pragmatismus, Populärkultur.

**Abstract:** Carl and Bob. The person-centered approach in interaction with and as part of the American popular culture. The European person-centred community deals with a North American invention. And perhaps that fact bears the reason why it is often such a challenge to strive for congruence between theory and practice. The many peculiarities, which constitute the United States of America and thus also affect the person Carl Rogers, are to be considered: the settlement and establishment by protestant Europeans (puritanism), the typically American philosophical direction of pragmatism and some popular creations of the American culture during that time, in which Carl Rogers, “Americas most influential advisor and psychotherapist – and one of its most prominent psychologists” (Kirschenbaum 2002), was active.

**Keywords:** History of the Person Centered Approach, Puritanism, Pragmatism, Popular Culture.

*Don't follow leaders  
Watch the parkin' meters*

Bob Dylan<sup>1</sup>

*„Ich stehe in der Einbildung, es sei zuweilen nicht unnütze, ein gewisses edles Vertrauen in seine eigenen Kräfte zu setzen. Eine Zuversicht von der Art belebt alle unsere Bemühungen und erteilt ihnen einen gewissen Schwung, der der Untersuchung der Wahrheit sehr beförderlich ist.“*

Immanuel Kant (1724–1804)<sup>2</sup>

## Einleitung

Dieser Text entspringt dem Bestreben, einigen Fragen, die sich einem durch die Beschäftigung mit dem Personzentrierten Ansatz stellen, nachzugehen und die Ergebnisse einem interessierten Teil der Community vorzulegen. Und es gilt die Formulierung von Hans Swildens (2002, S. 119): „... these reflections contain the author's own thoughts from his present position and make no claim to historical or scientific validity“.

Im Artikel werden Details aus dem Leben Carl Rogers' betrachtet, deshalb möchte ich auf ausführlichere Texte, die sich mit seiner Biografie beschäftigen, hinweisen: Ratzinger und Zinschitz (2001) untersuchen autobiografische Texte und geben einen Einblick in die Rogers-Biografien von Kirschenbaum (1979), Thorne (1992), Cohen (1997) und Groddeck (2002). Eine kompakte Kurzbiografie findet sich in Schmid (1995, S. 76–90), Grundsätzliches zu Philosophie und

<sup>1</sup> aus „Subterranean Homesick Blues“ Track 1 von Dylan (1965a).

<sup>2</sup> Kant 1747 in der Vorrede seiner Schrift „Gedanken von der wahren Schätzung der lebendigen Kräfte in der Natur.“, 1747. Aus: Immanuel Kant. Die drei Kritiken (1975), S. 9.

Menschenbild des Personzentrierten Ansatzes in Korunka (2001), Ausführliches zu den drei Aufenthalten Rogers' in Österreich und eine Problematisierung der Biografieschreibung in Stipsits (1999) und der amerikanische Kontext der Humanistischen Psychologie in Hutterer (1998, S. 39–67).

Grundsätzlich ist zu sagen, dass in diesem Text mit Amerika nicht der ganze Kontinent, sondern nur jener Teil gemeint ist, der als die Vereinigten Staaten von Amerika bezeichnet wird. Und grundsätzlich ist zu sagen, dass alles, was den Menschen betrifft, vor dem Hintergrund seiner Sterblichkeit stattfindet. Sein Bemühen, auch jenes, den Personzentrierten Ansatz zu verstehen, ist ein Bemühen um Geborgenheit im Ungewissen<sup>3</sup>.

## Persönliches

Amerika hat mein Leben schöner gemacht. Amerika hat meinem Land nach dem Krieg wieder auf die Beine geholfen und die Unterhaltungsindustrie, das Gerüst der Populärkultur, hat in mir einen begeisterten Konsumenten ihrer Musik-, Film- und Literaturprodukte gefunden. Keine Frage, dass vieles an Amerika zu kritisieren ist. Zahlreich sind die Sünden der amerikanischen Politik und zahlreich die Publikationen, die sich damit beschäftigen<sup>4</sup>. Trotzdem erscheint mir simpler Antiamerikanismus nicht angebracht und in der hier vorgelegten Arbeit überwiegt ein amerikafreundlicher Blick.

Meine erste Bekanntschaft mit dem Personzentrierten Ansatz machte ich 1987 als Teilnehmer einer Wochenendgruppe im Rahmen des „La Jolla-Programms“ in Großrußbach bei Wien. Seitdem schwingt auch etwas „Amerikanisches“ mit dem Ansatz mit. Das mag mit der bis dahin für mich nicht gekannten Stimmung zu tun gehabt haben, die Menschen ermutigt bzw. auffordert, persönlichste Befindlichkeiten öffentlich zu äußern. Das „Amerikanische“ wurde aber vor allem durch Doug Land eingebracht. Doug Land, ein presbyterianischer Geistlicher, gründete 1967 gemeinsam mit Bill Coulson und Bruce Meador das originale La Jolla-Programm. Rogers war „Consultant“ des Programms und wirkte selbst nur in kleinem Rahmen mit. Veranstaltungsort war der Ort La Jolla bei San Diego in Kalifornien.<sup>5</sup>

3 „Geborgenheit im Ungewissen“ formuliere ich in Anlehnung an Peter Sloterdijks Sätze, mit denen er den ersten Band der Sphärentrilogie abschließt: „Kant hatte gelehrt, die Frage, mit der sich der Mensch seiner Lage in der Welt vergewissert, solle heißen: Was dürfen wir hoffen? Nach den Entgründungen des 20. Jahrhunderts wissen wir, dass die Frage lautet: Wo sind wir, wenn wir im Ungeheuren sind?“ (Sloterdijk 1998, S. 643–644).

4 Angelehnt an Frey (2005) seien folgende Stichworte erwähnt: Die Vernichtung der Indianer, Sklaverei und Unterdrückung der Schwarzen, ungezügelter Kapitalismus, Imperialismus in Lateinamerika, unterlassene Hilfeleistung für Europas Juden, die Atombomben. Frey untersucht zudem ausführlich die Sünden des Kalten Krieges, die Sünden gegen die eigenen Bürger und die Sünden gegen den Rest der Welt. Er beendet seine Einleitung mit den Sätzen „Jedes Land hat seine Sündenregister. Das amerikanische ist besonders schmerzvoll, gerade weil die USA ein so wunderbares Land sein könnte“ (Frey, 2005, S. 17).

5 Siehe Schmid (1994, S. 75f und 1996, S. 411f).

Kalifornien und die Zeit um 1967 hat den Namen „Summer of love“ bekommen. Dieser Begriff bezeichnet den Sound, der den Mythos von „flower power“, Hippies und Blumenkindern begleitet<sup>6</sup>. „Summer of love“ meint Kalifornien, Westküste Amerikas, Ende der 60er-Jahre, angenehmes Klima, Meer, langhaarige Männer, hübsche Frauen, naive Unbeschwertheit, Musik. Ich wäre gerne einmal dabei gewesen!

Auf der anderen Seite, an der Ostküste, vor allem in New York und Washington, agierten Bürgerrechtsbewegungen, Intellektuelle, Demonstranten und Protestsänger. Schon seit Beginn der Sechzigerjahre.

Es liegt nahe, anzunehmen, dass das eine mit dem anderen innig zu tun haben müsste: Carl Rogers Hand in Hand mit Joan Baez (geb. 1941) und Bob Dylan (geb. 1941), Harry Belafonte (geb. 1927) und Martin Luther King (1929–1968). Bei meinen Untersuchungen ist es mir aber nicht gelungen, eine Stelle zu finden, wo aufeinander Bezug genommen wird. Weder kommt der Personzentrierte Ansatz oder einer seiner Proponenten in einem Song aus den Sechziger- und Siebzigerjahren vor, noch erwähnt Rogers einen Namen aus der amerikanischen Populärkultur: keinen Sänger, keine Sängerin, keinen Filmemacher, keine Schauspielerin. Das war überraschend, denn Rogers war für mich erst zuletzt ein alter Mann. Oder richtiger: er war für mich immer ein alter Mann, nur in meiner Phantasie vom jungen Amerika hätte er auch jung sein müssen.

Carl würde meine Phantasie verstehen und sich über meine vertiefte Einsicht, die sich aus der Enttäuschung ergeben hat, freuen. Dass er nicht die ihm von mir zuge dachte Rolle gespielt hatte, bestätigt auch Hans Swildens, wenn er schreibt: „Er war nach eigener Ansicht nicht nur ein stiller Revolutionär, sondern auch ‚a revolutionary with a narrow focus‘. Gegner des Vietnamkrieges – seine Aussage ‚God forgive America, our homedestroying home‘ erhält in unseren Zeiten eine äußerst peinliche Aktualität – ging er doch nie auf die Barrikaden, sondern erwartete von seiner friedlichen humanistischen Revolution vielmehr einen langsam evolutionär verlaufenden Prozess der Humanisierung der Gesellschaft“ (Swildens, 2001, S. 32).

## Der politische Hintergrund

Die Skepsis vor staatlicher Regulierung des persönlichen Lebens ist in Amerika besonders hoch. Deswegen wird die Sozialgesetzgebung,

6 Ein CD-Sampler mit dem Namen „The summer of love“, erschienen 1990, enthält u. a. folgende Titel aus den Jahren 1965 bis 1967: The Mamas & The Papas: California dreaming (1966) – The Byrds: Mr. Tambourine man (1965) – The Turtles: Happy together (1967) – Lovin' Spoonful: Daydream (1966) – Fleetwood Mac: Albatross (1968) – Scott McKenzie: San Francisco (wear some flowers in your hair) (1967) – Flowerpot Men: Let's go to San Francisco (1967) – Barry McGuire: Eve of destruction (1965) – Lovin' Spoonful: Summer in the city (1966) – The Mamas & The Papas: Monday monday (1966) – The Byrds: Eight miles high (1966) – Cream: Sunshine of your love (1967)

die ab 1933 von der Roosevelt-Administration durchgeführt wurde und als „New Deal“ allseits bekannt ist, immer wieder besonders betont. Sie geschah in Reaktion auf die Weltwirtschaftskrise Ende der Zwanzigerjahre, änderte aber nichts „an der grundlegenden Natur des amerikanischen Wirtschafts- und Gesellschaftssystems. Die USA sind bis heute ein Land gewaltiger Gegensätze zwischen Armen und Reichen, Starken und Schwachen, Insidern und Outsidern geblieben“ (Frey, 2005, S. 59). Im Gegenteil: Es entstand die Angst, dass über diese Hintertür der Sozialismus eingeführt werden könnte.

Als Carl Rogers Ende 1940 den berühmten Vortrag „Einige neuere Konzepte der Psychotherapie“ (Rogers, 1940b) hielt, der auch als Geburt des Personzentrierten Ansatzes betrachtet wird, tobte in Europa der Zweite Weltkrieg (1939–1945). Erst der Kriegseintritt der USA führte zur Befreiung von der Nazidiktatur.

Zwanzig Jahre später führte Amerikas Angst vor dem Kommunismus zu den Verwicklungen im Vietnamkrieg (von 1965 bis 1973), der „für die USA zum moralischen und militärischen Fiasko“ (Frey, 2005, S. 156) wurde. Als Reaktion darauf begannen in den Vereinigten Staaten bedeutende gesellschaftliche Veränderungen, die auch Westeuropa wesentlich beeinflussten. Minderheiten und die Jugend wurden selbstbewusster und begehrten gegen die bestehende Lebens- und Denkensart auf. Alltagskultur und Politik wurde dadurch angehalten, sich mit öffentlicher Kritik auseinander zu setzen. Protest und Nonkonformität bündelten sich in Demonstrationen und bei Konzertauftritten.

## Populärkultur als Milieu für den Personzentrierten Ansatz

Populärkultur ist jener Bereich menschlicher Kultur, der größere Massen anspricht, intuitiv verstanden wird und in einer demokratischen Gesellschaft nicht autoritär beherrschbar ist. Sie ist Ausdruck momentaner persönlicher Befindlichkeiten und bedarf im Unterschied zur „Hochkultur“ keiner Subventionierung. Als Kultur der Unterhaltung benötigt sie ein gewisses Maß an bürgerlicher Freiheit und ein gewisses Maß an Wohlhabenheit (Hügel, 2003, S. 6, 18). Sie gehorcht den Gesetzen der Marktwirtschaft und der Konsument und die Konsumentin bestimmen das Angebot.

Es gibt also, wie oben geschildert, keine expliziten inneren Verschränkungen zwischen den zwei Systemen Populärkultur und Personzentrierter Ansatz. Wohl aber können von außen Ähnlichkeiten festgestellt werden und ebenso die Unterstützung, die sie einander, wenn auch unbeabsichtigt, bieten. Die amerikanische Populärkultur schafft ein Milieu, in dem es für Individuen leichter und auch attraktiver ist, einen eigenen persönlichen Weg im Leben zu finden. Der Personzentrierte Ansatz greift dieses Bestreben auf, identifiziert Bedingungen und liefert ein Konzept, das tauglich ist, in einem Kontext sozialen Beistands erfolgreich eingesetzt zu werden. Umwege über Training oder Kindheitsrekonstruktionen sind nicht mehr

notwendig, wenn auch nicht untersagt. Umgekehrt – dies sei mit aller Vorsicht vor Überschätzung angedeutet – steht der Ansatz dafür, persönliche Individualität und Kreativität zu fördern und somit die Populärkultur zu bereichern.

Der Personzentrierte Ansatz ist in Amerika entwickelt worden und in Europa auf fruchtbaren Boden gefallen (siehe auch Thorne & Lambers, 1998). Möglicherweise wird er sich so entwickeln wie die Popmusik, die auch in Amerika entstanden und in Europa groß geworden ist. Kurz gesagt: schwarzer Blues, schwarzer Gospelgesang, weißer Rock'n'roll, weiße Countrymusic, individuell gemischt, erfolgreich vermarktet – Elvis Presley (1936–1977). Dann Verbesserung in England und Re-Import in die USA – The Beatles, The Rolling Stones, The Who. Derzeit unüberschaubare Vielfalt, weltweit.

Es gibt viele Ursachen, warum der Therapieansatz von Carl Rogers weltweit auf so starkes Interesse gestoßen ist. Ich halte hier die populärkulturellen Strömungen, die vom Amerika der Sechzigerjahre ausgingen, für bedeutsam.

## Warum Bob? Warum ein Künstler?

Bob Dylan ist der bedeutendste lebende Künstler der Gegenwart und ist, geboren am 24. Mai 1941, annähernd so alt wie der Personzentrierte Ansatz. Ich nehme ihn mir zu Hilfe, weil sein Name für vieles steht, das sonst nicht in der gebotenen Kürze ausgedrückt werden kann. Klar ist, dass der Künstler oder die Künstlerin mehr ist als die Person selbst. Der Künstler oder die Künstlerin ist er oder sie selbst zusammen mit dem, was das Publikum daraus macht. „Man kann sagen, dass ich öffentlich übte, dass mein ganzes Leben zu einer öffentlichen Probe wurde“ schreibt er in seiner kürzlich erschienenen Autobiografie (Dylan, 2004, S. 18). Andererseits sieht der Künstler Leonard Cohen seinen Sinn darin, „dieses kleine Leben dokumentieren“ (Nadel, 1999, S. 11) zu wollen. „Mein größtes Bedürfnis ist es, mir selbst interessant zu erscheinen“ und „man muss sich selbst neu erschaffen, damit man ein Leben führen kann, das der eigenen Notlage angemessen ist“ (Nadel, 1999, S. 179).

Bob Dylan ist in den Sechzigerjahren im Brennpunkt jener Entwicklung gestanden, die die Jugend hat sichtbar werden lassen. Er gilt als „voice of a generation“, hat sich aber jeder Führerschaft verweigert. Als Folksänger hat er einer Generation zur Sprache verholfen und im nächsten Moment jegliche Erwartungen zurückgewiesen. Er hat sich gegen Vereinnahmungen gewehrt und seine Fans vor den Kopf gestoßen.

Er hat Selbstverwirklichung betrieben, mit allen Risiken. Er hat Gott auf vielfältige Art gesucht, er hat Tumulte ausgelöst, indem er von der akustischen auf die elektrisch verstärkte Gitarre umgestiegen ist. Als er dafür bei einem Konzert 1966 mit „Judas“ beschimpft wird, antwortet er nicht mit „shut up“ sondern mit „you're a liar"! Womit er als Lügner nicht jemanden bezeichnet, der die Wahrheit verdreht, sondern jemanden, der sich weigert zu erkennen, dass

sich die Wahrheit geändert hat: Du lügst, weil du dumm bleiben willst.

1961 veröffentlicht Dylan seine erste Platte und Carl Rogers sein bekanntestes Buch „On becoming a person“ (Rogers, 1961a). Seit 1988 ist Bob Dylan mit seiner Band auf der „Never Ending Tour“ und spielt pro Jahr um die hundert Konzerte<sup>7</sup>.

## Woodstock, der Oscar und die Schallplatte

Hätte ich Carl Rogers beim Popmusikfestival in Bethel, Bundesstaat New York, zwischen 15. und 17. August 1969<sup>8</sup> getroffen, wäre er bereits 67 Jahre alt gewesen und ich fast schon elf. Er ein angesehener und erfolgreicher Psychotherapeut und Schriftsteller, ich in Begleitung meiner aufgeschlossenen Eltern. Dazu ist es nicht gekommen, aber das Ereignis ist als Woodstockfestival bekannt und vor allem durch den Film „Woodstock“, USA 1970, von Michael Wadleighs und das Dreifachalbum zum Mythos geworden.

Vorher, im April desselben Jahres, erhielt der Film „Young Americans“ den Oscar für den besten Dokumentarfilm 1968. Da der Film aber, wie man nachher draufgekommen war, im Jahr 1967 spielte, wurde er disqualifiziert und der Preis dem nächstfolgenden zugesprochen. Dieser hieß „Journey into Self“ – Bill McGaw, Producer – und dokumentierte die Arbeit von Carl Rogers. Zwei Jahre später erhielt diesen Preis der oben erwähnte Film „Woodstock“.<sup>9</sup> Bob Dylan lebte zu der Zeit zwar in Woodstock, ist aber beim Woodstockfestival, das kurzfristig in den zwei Autostunden entfernten Ort Bethel verlegt wurde, nicht aufgetreten.

Eines der wesentlichsten Medien der Populärkultur ist die Schallplatte. Erst seit 1948 wird sie aus Polyvinylchlorid, kurz „Vinyl“, hergestellt. Davor verwendete man das wesentlich zerbrechlichere Material Schellack. Und hier zeigt sich Rogers' Aufgeschlossenheit gegenüber neuen Medien und Technologien. Denn Anfang der Vierzigerjahre begann er zu Forschungs- und Ausbildungszwecken damit, Gespräche mit Patienten elektromechanisch aufzuzeichnen (Kirschenbaum & Land Henderson, 1989, S. 202, 211). Das Mikrofon als Aufnahmegerät war schon seit 1928 erfunden, und als Speichermedium dienten Schellackplatten. Da die Aufnahmekapazität einer Platte mit ungefähr drei Minuten begrenzt war, mussten zwei Gerätschaften abwechselnd betrieben werden.

7 Williamson (2004, S. 197), siehe auch [www.bobdylan.com](http://www.bobdylan.com)

8 Ein Blick übers Meer zurück nach Mitteleuropa sieht in diesen Tagen Folgendes: In Österreich die ÖVP-Alleinregierung unter Josef Klaus II (19. April 1966 bis 21. April 1970) und den Bundespräsidenten Franz Jonas. In Deutschland die CDU/CSU-SPD-Koalition unter Kurt Georg Kiesinger. Vizekanzler und Außenminister ist Willy Brandt, der zwei Monate später (22. Oktober 1967) einer SPD-FDP-Koalition vorstehen wird (aus: Der große Ploetz). In der Schweiz den Bundespräsidenten Ludwig von Moos, mitglied der Christlichdemokratischen Volkspartei (siehe: [www.admin.ch](http://www.admin.ch)).

9 siehe [www.oscar.com](http://www.oscar.com) und [www.infoplease.com/ipa/A0149117.html](http://www.infoplease.com/ipa/A0149117.html) [aufgerufen am 22. 3. 2006]

## Amerikanische Wurzeln

Carl Rogers stimmt der Meinung eines befreundeten Psychoanalytikers, dass kein Mensch im Laufe seines Lebens mehr als eine bahnbrechende Idee hätte, zu, und meint, dass das auch auf seine Arbeit zuträfe (1980a, S. 46). Er sagt hier nicht genau welche Idee. Ich meine, es ist jene, dem anderen, auch dem Hilfesuchenden, radikal die Verantwortung für sein Leben zu belassen. Dieses Konzept ist wesentlich für den Personenzentrierten Ansatz. Man kann versuchen, damit kongruent umzugehen bzw. es kongruent zu umgehen, es bleibt aber eine Herausforderung. Auf der Suche nach einer Antwort darauf, was ihn befähigte, einen derart distanzierten, aber trotzdem liebevollen Blick auf den anderen zu werfen, landete ich in der Geschichte der Vereinigten Staaten.

Geschichte ist ja auch Kulturgeschichte, Kultur ist ja auch Populärkultur. Die USA sind selbstorganisiert von Anfang an – und damit bin ich noch beim Thema des Symposiums „Selbstorganisation“.

Die Geschichte der Vereinigten Staaten unterscheidet sich von der europäischen vor allem dadurch, dass sie beginnt. In Europa ist man immer schon mittendrin, jeder Moment ist beeinflusst von einem Netz von Vorangegangenen. Immer schon bestehen Herrschaftsstrukturen und Klassen von Menschen, denen eine demokratische Organisation politischer Macht abgerungen werden musste<sup>10</sup>. Amerika ist anders entstanden und Rogers beobachtet dort – in der zitierten Stelle speziell auch im Unterschied zu China – eine andere Tendenz: „eine Hervorhebung der Bedeutung des Individuums. Die Philosophie der Demokratie, der Menschenrechte, des Rechtes auf Selbstbestimmung – dies sind Elemente, auf die zunehmend größeres Gewicht gelegt wurde. Und dies ist auch der Boden, aus dem sich eine ganz spezielle Daseinsphilosophie entwickelt hat – der personenzentrierte Ansatz“ (Rogers, 1980a, S. 87).

## Der Puritanismus

Mehrheitlich Engländer und Niederländer sind es, die ab 1600 mit dem Schiff nach Amerika auswandern und sich dort ansiedeln. Es sind vor allem Protestanten, also Menschen, die wohl die Bibel, aber nicht die katholische Kirche ernst nehmen. Und es sind vor allem

10 Hier sei erinnert, dass das Wahlrecht eine kostbare und relativ kurze Erungenschaft ist. Vorländer (2003, S. 79) schreibt, dass „das allgemeine Männerwahlrecht in den USA, in Frankreich (1848), der Schweiz (1848/79), in Griechenland, in Neuseeland und eben in Deutschland relativ früh eingeführt worden war. Bis zum Ersten Weltkrieg sollten Australien, Finnland und Österreich und während des Krieges beziehungsweise kurz nach seinem Ende alle anderen westlichen Industriestaaten nachfolgen. ... Das Frauenwahlrecht wurde zuerst in Neuseeland (1893) eingeführt. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts folgten Australien, Finnland und Norwegen und nach dem Ersten Weltkrieg Dänemark, Deutschland, Irland, Luxemburg, die Niederlande, Österreich, Schweden und die USA. Erst nach dem Zweiten Weltkrieg wurde das allgemeine Wahlrecht für Frauen in Belgien, Frankreich, Griechenland, Italien, Japan, Portugal und – erst 1971 – in der Schweiz eingeführt“.

die radikalen Gruppen innerhalb der Protestanten, sie werden Calvinisten oder Puritaner genannt. Dazu gehören asketisch gerichtete Bewegungen wie Baptisten, Mennoniten, Quäker oder Kongregationalisten (Weber, 2000, S. 11). Rogers' Familie gehört der Gruppe der Kongregationalisten an (Groddeck, 2002, S. 19). Die Kongregationalisten in Neuengland und die Quäker in Pennsylvania waren vor der Unabhängigkeitserklärung 1776 die einzigen zwei gesetzlich zugelassenen Kirchen (Howard, 2001, S. 66).

Diese religiöse Richtung – wobei die Kongregationalisten als eher liberal gelten, hier geht es aber nicht um Rogers' Herkunftskirche, sondern um das gesamte puritanische gesellschaftliche Umfeld – akzeptiert keine Autorität außer der Bibel und fügt sich keiner weltlichen Hierarchie. Sie sieht den Menschen als Geschöpf Gottes, das dazu geschaffen und berufen ist, seine weltlichen Pflichten zu erfüllen und dadurch Gott zu verherrlichen. Teilweise wurde sie von der Anglikanischen Kirche verfolgt. Als wesentliches Dogma dieser Lehre gilt die sogenannte Gnadenwahl oder Prädestinationslehre. Diese besagt, dass Gott „zur Offenbarung seiner Herrlichkeit“ (Weber, 2000, S. 58) einige Menschen zu ewigem Leben und andere zu ewigem Tod bestimmt hat. Max Weber (1864–1920), von Dietrich Schwanitz wiederum als der „deutsche Kirchenvater der Soziologie“ (Schwanitz, 1999, S. 145) bezeichnet, hat den Calvinismus als Träger der kapitalistischen Kultur ausgemacht: in England, Holland und vor allem in den Vereinigten Staaten. In seinem berühmten Werk „Die protestantische Ethik und der „Geist“ des Kapitalismus“ (1904 bzw. 1920) beschreibt er „die praktische Wirkung der Religion“ auf das berufliche und wirtschaftliche Handeln der Menschen. Die Bedeutung von Arbeit, Leistung und Erfolg kann also als etwas verstanden werden, das seinen Ursprung in der religiösen Vorstellung hat. Die Auserwähltheit kann nicht durch „gute Werke“ oder „Nächstenliebe“ erreicht werden. Gott ist nicht umzustimmen. Aber durch gottgefällige Lebensweise und Erfolg kann eine Gewissheit von der Auserwähltheit zur Seligkeit konstruiert werden. Weber beschreibt diesen Zusammenhang in atemberaubender Sachkenntnis und Akribie, ist sich aber der „unausschöpflichen Mannigfaltigkeit, die in jeder historischen Erscheinung steckt“ (Weber, 2000, S. 10) bewusst und betont somit, dass dies nur ein Aspekt sein kann.

Die Lehre der Gnadenwahl bewirkt eine „Vereinsamung des einzelnen Individuums“ (Weber, 2000, S. 62), die sich auch in der „oft wiederkehrenden Warnung ... vor jedem Vertrauen auf Menschenhilfe und Menschenfreundschaft“ (Weber, 2000, S. 63) ausdrückt. Im Westernfilm, einem typischen Zweig der amerikanischen Populärkultur, wird dies durch den einsamen und wortkargen Cowboy auf vielfältigste Art und Weise immer wieder aktualisiert.

Rogers (1961a) beschreibt seine Kindheit als gekennzeichnet „durch enge Familienbindungen, eine strenge und kompromisslose religiöse und ethische Atmosphäre, und etwas, das auf eine Verehrung des Werts der schweren Arbeit hinauslief (...) Wir waren innerhalb der Familie vergnügt, hatten aber wenig mit anderen Leuten zu tun“ und betont die Wichtigkeit der elterlichen Überzeugung, dass

„eine Familie mit Jugendlichen sich von den ‚Versuchungen‘ der Kleinstadt fernhalten sollte“ (Rogers, 1961a, S. 21).

Andererseits, neben der puritanischen Lebensauffassung, ist das amerikanische Selbstverständnis von der Aufklärung mitbestimmt. Die von Thomas Jefferson (1743–1826) verfasste Unabhängigkeitserklärung – gemeint ist die Unabhängigkeit vom Mutterland England – beginnt mit folgendem Satz: „Wir halten diese Wahrheit für selbstverständlich, dass alle Menschen gleich geschaffen und von ihrem Schöpfer mit gewissen unveräußerlichen Rechten ausgestattet wurden – darunter Leben, Freiheit und das Streben nach Glück.“<sup>11</sup> Diese Erklärung wurde am 4. Juli 1776 vom Kontinentalkongress beschlossen (Demandt, 2003, S. 198) und jährlich wird am Independence Day dieses Ereignisses gedacht.

Aber schon 150 Jahre vorher, nachdem sie mit dem Schiff namens „Mayflower“ nach Amerika gesegelt und in Massachusetts gelandet waren, setzten jene Puritaner, die eine Minderheit unter den etwa hundert Passagieren waren und Pilgerväter genannt wurden, den „Mayflower Vertrag“ auf. Er ist als frühestes Dokument amerikanischer Selbstverwaltung und des Willens, ihre Gemeinwesen mit selbstgegebenen gerechten und gleichen Gesetzen zu ordnen, in die amerikanische Geschichte eingegangen (Dippel, 2002, S. 10). Selbstorganisation ist hier grundgelegt.

## Der Pragmatismus

Im Spätsommer 1909 fuhr der damals 53-jährige Begründer der Psychoanalyse für etwa drei Wochen das erste und einzige Mal nach Amerika. Sigmund Freud (1856–1939) nahm den Ehrendokortitel der Clark University in Worcester, Massachusetts entgegen und hielt dort fünf Vorlesungen in deutscher Sprache. Wir können davon ausgehen, dass der damals siebenjährige Knabe Carl Ransom Rogers nicht an die Ostküste gereist ist, um ihn dort zu treffen.

Dies tat aber der 67-jährige William James (1842–1910), „Amerikas berühmtester und einflussreichster Psychologe und Philosoph“ (Gay, 1989, S. 241). James hört eine Vorlesung und unternimmt mit Freud einen Spaziergang. Er äußerte sich anschließend besorgt über Freuds fixe Ideen und die programmatische, obsessive Religionsfeindlichkeit der Freudianer, meint aber, dass die Entwicklung ihrer Ideen gewiss Licht auf die menschliche Natur werfen würden (Gay, 1989, S. 242).

11 aus Frey (2005, S. 7). Die Formulierung im englischen Original: „We hold these truths to be self-evident, that all men are created equal, that they are endowed by their Creator with certain inalienable Rights, that among these are Life, Liberty, and the pursuit of Happiness. That to secure these rights, Governments are instituted among Men, deriving their just powers from the consent of the governed. That whenever any Form of Government becomes destructive of these ends, it is Right of the People to alter or to abolish it, and to institute new Government.“ (aus Vorländer, 2003, S. 70f)

Konrad Paul Liessmann (2001) widmet ein Kapitel seiner Radiovorlesung William James mit dem Titel „Vom Nutzen der Wahrheit“ und stellt in Europa eine aktuelle Renaissance des Pragmatismus fest. Das ist jene typisch amerikanische Philosophierichtung, deren bedeutendste Denker neben James seine Freunde Charles Sanders Peirce (1839–1914) und Wilhelm Dilthey sind. Der Pragmatismus kritisiert jede Form von Versuchen, die Welt aus einem Prinzip zu erklären. Anstelle von Begriffen spricht man von Hypothesen und die Philosophie nimmt einen experimentellen Charakter an. Theorien gelten als Werkzeuge und deren Qualität hat sich in ihrer Brauchbarkeit für die Verbesserung des menschlichen Lebens zu erweisen.<sup>12</sup> Ich meine, dass auch „unsere“ Aktualisierungstendenz genau in diesem Sinn zu verstehen ist (Kraßnitzer, 1997).

Während in Europa Friedrich Nietzsche die geistige Befindlichkeit auf den Punkt bringt, ist es in Amerika William James. Beide sind für Peter Sloterdijk „genuine Denker der Moderne, das heißt Interpretieren des Ungeheuren<sup>13</sup>“ gewesen. Aber „wo Nietzsche auf Einsamkeit, Elitismus und Zuspitzung setzt (...) verhält sich James, so gut es ihm gelingen will, moderierend, konzilient, abwiegelnd, unwählerisch, republikanisch“. Mit einem Wort charakterisiert ginge es bei Nietzsche um „Höhe“, bei James um „Vielfalt“. Oder, wie es Greil Marcus formuliert: „Amerikaner zu sein heißt genau genommen, sich ein Schicksal vorzustellen, anstatt eines zu erben“ (Marcus, 1999, S. 25).

2007 bietet sich die Gelegenheit, den 100. Geburtstag von James' Buch „Pragmatismus“ gemeinsam mit dem 30. von Rogers' „Die Kraft des Guten“ zu feiern. Bis dorthin werden wir weiter daran arbeiten, das Gute weniger zu strapazieren, damit ihm nicht die Kraft ausgeht.

## Literatur

- Cohen, D. (1997). *Carl Rogers, A critical biography*. London: Constable.
- Demandt, A. (2003). *Sternstunden der Geschichte*. München: C. H. Beck.
- Dippel, H. (2002). *Geschichte der USA*. München: C.H. Beck
- Dylan, B. (1965a). *Subterranean Homesick Blues*, On Album Nr. 5 [CD], New York: Sony Records.
- Dylan, B. (2004). *Chronicles. Volume One*. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Frey, E. (2005). *Schwarzbuch USA*. Frankfurt/Main: Eichborn Verlag.
- Gay, P. (1989). *Freud. Eine Biographie für unsere Zeit*. Frankfurt/Main: S. Fischer Verlag.
- Groddeck, N. (2002). *Carl Rogers, Wegbereiter der modernen Psychotherapie*. Darmstadt: Primusverlag.
- Howard, D. (2001). *Die Grundlegung der amerikanischen Demokratie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hügel, H. (Hrsg.) (2003). *Handbuch Populäre Kultur. Begriffe, Theorien und Diskussionen*. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Hutterer, R. (1998). *Das Paradigma der Humanistischen Psychologie. Entwicklung, Ideengeschichte und Produktivität*. Wien: Springer.
- James, W. (1997). *Die Vielfalt religiöser Erfahrung*. Mit einem Vorwort von Peter Sloterdijk. Frankfurt am Main und Leipzig: Insel Verlag (Original erschienen 1902: *The Varieties of Religious Experience*. New York).
- Kant, I. (1975). *Die drei Kritiken in ihrem Zusammenhang mit dem Gesamtwerk*. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- Kirschenbaum, H. (1979). *On becoming Carl Rogers*. New York: Delacorte Press.
- Kirschenbaum, H. (2002). Carl Rogers' Leben und Werk: Eine Einschätzung zum 100. Jahrestag seines Geburtstages. *Person*, 6(1), 5–15.
- Kirschenbaum, H., & Land Henderson, V. (Hrsg.). (1989). *The Carl Rogers Reader*. Boston: Houghton Mifflin.
- Korunka, C. (2001). Die philosophischen Grundlagen und das Menschenbild des Personenzentrierten Ansatzes. In: P. Frenzel, W. W. Keil, P. F. Schmid, & N. Stölzl (Hrsg.), *Klienten-/Personenzentrierte Psychotherapie. Kontexte, Konzepte, Konkretisierungen*. Wien: Facultas (S. 33–56).
- Kraßnitzer, F. (1997). *Die Aktualisierungstendenz ist ein Axiom. Untersuchung eines grundlegenden Begriffs des Personenzentrierten Ansatzes im Lichte des Mythos des Sisyphos und andere Anmerkungen im Rahmen der Ausbildung zum Personenzentrierten Psychotherapeuten*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Liessmann, K. P. (Sprecher) (2001). *Denken und Leben III. Annäherung an die Philosophie des 20. Jahrhunderts in biographischen Skizzen* (CD 640. CD 1 Track 1–5) Wien: ORF.
- Marcus, G. (1999). *Mystery train. Rock'n' Roll und amerikanische Kultur*. Berlin: Ullstein Buchverlag.
- Nadel, I. B. (1999). *Das Leben Leonard Cohens*. Various Positions. Berlin: Ullstein.
- Ploetz (2003): *Der große Ploetz. Die Daten-Enzyklopädie der Weltgeschichte. Daten, Fakten, Zusammenhänge. Begründet von Dr. Carl Ploetz*. 33. neu bearbeitete Auflage. Köln. Komet
- Ratzinger, H., & Zinschitz, E. (2001). Innenansichten – Außenansichten. Carl Rogers im Licht biografischer Texte. *Person* 5(2), 9–19.
- Rogers, C. R. (1940b). Some newer concepts of psychotherapy (manuscript). dt.: Einige neuere Konzepte der Psychotherapie. In: Stipsits, R. & Hutterer, R. (Hrsg.). (1992). *Perspektiven Rogerianischer Psychotherapie*. Wien: WUV Universitätsverlag (S. 15–38).
- Rogers, C. R. (1961a/1973). *On becoming a person. A Therapist's view of psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin. dt. 1973: *Entwicklung der Persönlichkeit. Psychotherapie aus der Sicht eines Psychotherapeuten*, Stuttgart: Klett.

12 In James' Universität Harvard wurde erstmals ein Wirtschaftsstudium angeboten (1908), wo „business“ gelehrt wurde, d. h. Herstellung und Vermarktung (Watson, 2003, S. 120–142).

13 Peter Sloterdijk im Vorwort zu James (1997, S. 22)

- Rogers, C. R. (1980a/1981). *A way of being*. Boston: Houghton Mifflin. Dt.: (teilweise): Der neue Mensch. Stuttgart: Klett.
- Schmid, P. F. (1994). *Personzentrierte Gruppenpsychotherapie. Ein Handbuch. Bd I: Autonomie und Solidarität*. Köln: EHP.
- Schmid, P. F. (1995). *Personale Begegnung. Der personzentrierte Ansatz in Psychotherapie, Beratung, Gruppenarbeit und Seelsorge* (2. Auflage). Würzburg: Echter.
- Schmid, P. F. (1996). *Personzentrierte Gruppenpsychotherapie in der Praxis. Ein Handbuch. Bd II: Die Kunst der Begegnung*. Paderborn: Junfermann.
- Sloterdijk, P. (1998). *Sphären I. Blasen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schwanitz, D. (1999). *Bildung. Alles, was man wissen muss*. München: Goldmann Verlag.
- Stipsits, R. (1999). *Gegenlicht – Studien zum Werk von Carl R. Rogers (1902-1987)*. Wien: WUV/Universitätsverlag.
- Swildens, H. (2001). Carl Rogers – Übernahme der Erbschaft, ohne Idealisierung. *Person*, 5(2), 32–34.
- Swildens, H. [1999] (2002). Where did we come from and where are we going? The development of person-centered psychotherapy. *Person-Centered and Experiential Psychotherapies*, 1(1–2), 118–131.
- Thorne, B. (1992). *Carl Rogers*. London: Sage.
- Thorne, B. & Lambers, E. (Eds.). (1998). *Person-centred therapy. A European perspective*. London: Sage.
- Vorländer, H. (2003). *Demokratie. Geschichte, Formen, Theorien*. München: C. H. Beck.
- Watson, P. (2003). *Das Lächeln der Medusa. Die Geschichte der Ideen und Menschen, die das moderne Denken geprägt haben*. München: Wilhelm Goldmann Verlag (Original erschienen 2000).
- Weber, M. (2000). *Die protestantische Ethik und der „Geist“ des Kapitalismus*. Weinheim: Beltz Athenäum Verlag.
- Williamson, N. (2004). *The Rough Guide to Bob Dylan*. London: Rough Guides Ltd.

#### **Autor**

Franz Kraßnitzer, 1959, Personzentrierter Psychotherapeut, Mitglied der APG / Sektion IPS. Arbeitsschwerpunkt: Männer, Paare. Verlagsangestellter

#### **Korrespondenzadresse**

Franz Kraßnitzer  
Walcherstraße 17/7/19, A-1020 Wien  
E-Mail: [franz.krassnitzer@chello.at](mailto:franz.krassnitzer@chello.at)

# Rezensionen\*

Gerhard Stumm

## Jobst Finke: Gesprächspsychotherapie. Grundlagen und spezifische Anwendungen. 3. neubearbeitete und erweiterte Auflage

Stuttgart: Thieme, 2004. 189 Seiten, ISBN 3-13-129603-8, € 29,95.

Bereits die erste Auflage dieses Buches, die 1994 unter dem Titel „Empathie und Interaktion. Methodik und Praxis der Gesprächspsychotherapie“ erschienen ist, hat mich beeindruckt, wurde doch damit u. a. zum ersten Mal in systematischer Weise aus der personzentrierten Therapietheorie eine konkrete Therapiepraxis abgeleitet. So hat Finke Therapietechniken zusammengefasst bzw. generiert, die sich als Umsetzungsmöglichkeiten der personzentrierten therapeutischen Grundhaltungen (von ihm als Therapieprinzipien bezeichnet) verstehen. Darüber hinaus hat er mit vielen Beispielen illustriert, welche Form diese Techniken sozusagen als „Interventionen“ annehmen können. Zugleich hat der Autor klar gestellt, dass diese Beispiele nicht Anleitungen im Sinne von Manualen sind, sondern mögliche Explikationen innerer Prozesse und Erlebnisweisen des Psychotherapeuten bzw. der Psychotherapeutin, deren Stimmigkeit aus seinem bzw. ihrem tatsächlichen Erleben und aus dem situativen und Beziehungskontext zu beurteilen ist. Wieweit die von Finke formulierten verbalen Verstehensversuche sowie Bemühungen um unbedingte Wertschätzung und Echtheit vom Klienten bzw. von der Klientin wahr- und angenommen werden können, bleibt immer dem einmaligen Klienten und dem einmaligen Moment vorbehalten. Die vielen Interventionsbeispiele mögen daher in manchen Fällen und auch angesichts ihrer Fülle konstruiert wirken, aber gerade für angehende Psychotherapeuten und Psychotherapeutinnen liefern sie eine wertvolle Demonstration dafür, wie ihre inneren Haltungen dem Klienten bzw. der Klientin kommuniziert werden können.

Zehn Jahre später hat Jobst Finke nun eine doch so weitgehende Überarbeitung vorgenommen, dass der neue Titel nicht nur ein Etikettenwechsel ist, sondern abbildet, dass es sich – insbesondere vom Text her gesehen – um ein nahezu neues Buch handelt. (Dass hier „Gesprächspsychotherapie“ als Titel gewählt wurde, sehe ich im Übrigen als naheliegendes Zugeständnis an den deutschen Markt an, der ja doch den Hauptanteil der Leserschaft stellt.)

Die Grundidee freilich ist gleich geblieben: die praktische Veranschaulichung Personzentrierter Psychotherapie in einer systematisierten Form, zunächst noch allgemein und unabhängig von speziellen Störungsformen und Klientengruppen gehalten (Kap. 3), in einem speziellen Kapitel (Kap. 5) aber auch störungsspezifisch differenziert. Diese beiden Abschnitte bilden mit 120 von 176 Textseiten nicht nur quantitativ den größten Anteil des Buches, sondern stellen meines Erachtens die Säulen der Publikation dar. Gut zwei Drittel der Ausführungen sind also der allgemeinen und speziellen personzentrierten Therapiepraxis gewidmet, wie Finke sie ausfaltet. Der Rest des Textteils verteilt sich auf kleinere Kapitel wie Störungs- und Therapietheorie, Diagnostik und Indikation, Bezug zur Pharmakotherapie, Gruppen- bzw. Paar- und Familientherapie, Traumarbeit sowie Rahmenbedingungen. Diese Abschnitte runden die Publikation ab. Besonders erwähnenswert erscheint mir, dass Finke zu jenen klientenzentrierten Praktikern zu rechnen ist, die sich mehrfach mit der Rolle der Träume im Personzentrierten Ansatz befasst haben. Dies ist sozusagen eine Domäne und Spezialkompetenz des Hermeneutikers, die eben auch in das Kapitel über Traumarbeit einfließen.

Es zählt zu den besonderen Verdiensten des Autors, die Umsetzung der personzentrierten Grundeinstellungen in der Therapiepraxis zu systematisieren: So sind für ihn das Bekunden von Sorge bzw. Solidarität, Bestätigen und Ermutigen Explikationen des für ihn elementaren Therapieprinzips „*Bedingungsfreies Akzeptieren*“. Das Therapieprinzip „*Einführendes Verstehen*“ wird in Anlehnung an die frühere Ausgabe stufenförmig konkretisiert. Beginnend mit „umakzentuierendem Wiederholen“ werden sukzessive vertiefende Therapietechniken vorgeschlagen wie „situationsbezogenes Verstehen“, „selbstkonzeptbezogenes Verstehen“, „organismusbezogenes Verstehen“ und schließlich auch biografisch ausgerichtete Interpretationen. „Konfrontation“ und „Selbsteinbringung“ sowie

\* Beabsichtigte Rezensionen sollten mit einem verantwortlichen Redakteur besprochen, dzt.: Franz Berger, Basel, E-Mail: franz.berger@unibas.ch bzw. Gerhard Stumm, Wien, E-Mail: gerhard.stumm@tplus.at Vorliegende Rezensionen mögen per E-Mail bei einem der beiden eingereicht werden.

partiell „Beziehungsklären“ (siehe unten) wiederum sind übergeordnete Umsetzungskategorien des Therapieprinzips „Echtheit“. In diesem Punkt manifestiert sich übrigens ein spezielles Anliegen des Autors, nämlich die über die Alter-Ego-Beziehung hinaus reichende Therapiepraxis zu veranschaulichen und in diesem Sinne die Vielfalt des Personzentrierten Ansatzes in der Psychotherapie hervorzuheben. Didaktisch folgt Finke in diesem Abschnitt einem gleich bleibenden Schema: Nach einer kurzen Erläuterung des jeweiligen Therapieprinzips werden jeweils die damit verbundenen Ziele und Funktionen, die Praxis, die Schwierigkeiten und Gefahren sowie die Indikation dazu ausgeführt.

Gleich geblieben ist auch der ansprechende Stil der Ausführungen. Finke vermag sich einer Sprache zu bedienen, die den Gegenstand erläutert, anregend Inhalte transportiert, Akzente setzt und Polaritäten umreißt. Obwohl die Formulierungen nie simpel sind, liest sich das Buch leicht.

Neben der bereits erwähnten durchgehenden Um- bzw. Neuformulierung des gesamten Textes, die dem Buch noch mehr Farbe und Kompaktheit verleihen, sind eine Reihe von Punkten gegenüber der Auflage aus 1994 verändert:

1. Nunmehr leitet der Autor seine Publikation gewissermaßen zweifach (Einleitung und Kap. 1) mit einer Standortbestimmung ein. Hierin skizziert er den Personzentrierten Ansatz in der Psychotherapie als handlungsorientiertes, störungsspezifisches und multiperspektivisches Verfahren, das er erlebenszentriert, beziehungs- und klärungsorientiert versteht. An dieser Stelle macht der Autor auch seinen eigenen Standort transparent. Ich denke, er lässt sich am besten so fassen, wie ich Finke einmal öffentlich bezeichnet und dafür Zustimmung von ihm bekommen habe, nämlich als „phänomenologisch orientierten Hermeneutiker“, der sein Praxisverständnis insbesondere um den Kernsatz „Verändern durch Verstehen und Sinnerfassung“ zentriert. Zugleich sehe ich es als eine seiner Stärken, dass er auf Ausgewogenheit achtet, um Einseitigkeiten vorzubeugen. Trotz seiner eigenen persönlichen Gewichtung sind für ihn auch die Grundhaltungen insbesondere der Anerkennung (bedingungsloses Akzeptieren, unbedingte Wertschätzung, positive Beachtung) als umfassendes Kernprinzip und der auf Begegnung abzielenden Authentizität glaubwürdig von hohem Wert. Finkes Entwurf, die verschiedenen Schulen der Personzentrierten Psychotherapie jeweils aus der Akzentuierung einer der drei Grundhaltungen abzuleiten (Kap. 1.4), hat zwar etwas Bestechendes, wird aber letztlich den einzelnen Strömungen nicht gerecht, weil damit doch das Gesamtgefüge der therapeutischen Grundprinzipien zumindest tendenziell zerrissen wird.

2. Der persönlichkeits-theoretische, der störungstheoretische und der therapietheoretische Abriss, der in der alten Auflage noch auf drei einzelne Kapitel aufgeteilt war, ist nunmehr in einem Kapitel verdichtet (Kap. 2). Hierzu sei ein Einwand angemerkt. So schreibt Finke, dass „bei den Persönlichkeitsstörungen [...] ein Defizit der Aktualisierungstendenz anzunehmen“ ist (S. 11). Diese Diktion, die

ja wohl auch darauf beruht, dass bei gewissen Störungsgruppen Entwicklungsprozesse nur in bescheidenem Ausmaß gelingen, ist aber m. E. in Frage zu stellen. Sie nimmt argumentativ nicht Bezug auf die schon bei Rogers vorgenommene Differenzierung in einen *erhaltenden* und einen *entfaltenden* Anteil. Anstatt ein grundsätzliches Defizit der Aktualisierungstendenz zu postulieren, ist das Konzept aus meiner Sicht durchaus geeignet, schwere Entwicklungsstörungen theoretisch zu integrieren, im Besonderen durch die Beachtung der Bedeutung ihres Ablegers, der – das Selbstkonzept erhaltenden und entfaltenden – Selbstaktualisierungstendenz.

3. Neu ist auch die Ausweitung der Störungsbilder in Hinblick auf spezifische Vorgangsweisen in der Praxis in Kapitel 5 um die gesamte Palette der Persönlichkeitsstörungen, um somatoforme (funktionelle) Störungen sowie um Suchtformen wie die Alkoholabhängigkeit und die Bulimie, exemplarisch für die Essstörungen, wobei alle Störungsformen nach dem gleichen Raster abgehandelt werden: Diagnostik und Indikation, Inkongruenz und Beziehungsaspekte sowie Behandlungspraxis. In der früheren Version waren nur die Depression, die Angststörung, die narzisstische Persönlichkeitsstörung und die Schizophrenie berücksichtigt.

4. Ebenso neu ist der knappe Exkurs über den Einsatz von Psychopharmaka im psychotherapeutischen Kontext (Kap. 6) und

5. ein Kapitel über Paar- und Familientherapie (Kap. 8) (zusätzlich zur Gruppenpsychotherapie, Kap. 7): Beide sind aber eher elementar angelegt, um die Vollständigkeit der unterschiedlichen Settings Personzentrierter Psychotherapie abzudecken.

6. Die Literaturverweise sind ausgeweitet.

7. Von Interesse mag auch sein, dass Finke im Abschnitt über Therapieprinzipien und -techniken (Kap. 3) sich entschlossen hat, dem „Beziehungsklären“, das er in der Auflage aus 1994 dem Therapieprinzip „Echtheit“ zugeordnet hat, nunmehr eine Zwischenstellung einzuräumen und zwar von interaktionsbezogenem Verstehen einerseits und Stellungnahme des Psychotherapeuten bzw. der Psychotherapeutin als ausdrücklichem dialogischem Vollzug der therapeutischen Beziehung auf der anderen Seite.

Zusammenfassend meine ich, dass das Buch unter die wichtigsten deutschsprachigen Veröffentlichungen über die Personzentrierte Psychotherapie (Gesprächspsychotherapie) einzureihen ist und z. B. neben dem Klassiker von Biermann-Ratjen, Eckert und Schwartz zu den unverzichtbaren Quellen für personzentrierte Praxis und Ausbildung zählt. Es deckt ein spezielles Spektrum im Gesamt des Personzentrierten Ansatzes in der Psychotherapie ab, nämlich – in etwa analog zu Swildens' Arbeit – eine klinische, störungsspezifische und dezidiert um Systematik und konkrete Technik bemühte praxisrelevante Ausrichtung, die dabei aber verkürzende Tendenzen einer manualisierten Praxis zu vermeiden weiß.

*Christian Fehring*

## **Arist von Schlippe / Willy Christian Kriz (Hrsg.): Personzentrierung und Systemtheorie. Perspektiven für psychotherapeutisches Handeln**

*Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2004. 307 Seiten, ISBN 3-525-49078-X, € 24,90.*

Der Anlass für die vorliegende Publikation ist der 60. Geburtstag von Jürgen Kriz. Ihm ist es zu danken, dass wesentliche Perspektiven des Personzentrierten Ansatzes, sowohl in der Theorie als auch in der Praxis, in der Auseinandersetzung mit anderen therapeutischen Konzeptionen nicht verschwinden. Sein Anliegen und Verdienst ist darin zu sehen, dass der PCA in dieser Auseinandersetzung mit anderen Strömungen nicht verwässert und unscharf wird, sondern in seiner eigenen Akzentuierung deutlich wahrnehmbar ist. Entscheidend ist es für Kriz, in diesen Kontroversen eine sachliche Form der Kommunikation zu finden; für ihn bedeutet das, sich auf die Suche nach einem gemeinsamen Verstehen zu begeben und nicht dem Versuch zu erliegen, die Oberhand in der jeweiligen Auseinandersetzung zu behalten. Er besteht auf Diskursgenauigkeit und fordert die Bereitschaft ein, dem jeweils anderen zuzuhören und kontroverse Argumentationen zuzulassen. Das zentrale Anliegen von Kriz ist es, die Vielfalt und Fülle menschlicher Erfahrungen als eine mögliche Realitätskonstruktion zu schätzen und damit zu arbeiten. „Systemisch“ ist keine ontologische Kategorie, die einen bestimmten Realitätsbereich beschreibt, sagt uns Kriz, sondern ist eine Epistemologie. Er sieht damit eine Betrachtungsweise verwirklicht, die auch dem PCA sehr angemessen erscheint. Für ihn geht es auch in den harten Naturwissenschaften in erster Linie darum, dass Menschen in Beziehung zur Welt treten. Und dass die Humanistische Psychologie und der PCA nicht gegen die Naturwissenschaften Stellung beziehen, sondern dass es sehr wohl, eben mit der Systemtheorie, spannende, und je nach Referenzsystem, gespannte Verhältnisse zu entdecken gibt. Kriz richtet sich in seiner Arbeit konsequent gegen jedwede Kontroll- oder Machbarkeitsideologie. Die moderne Systemtheorie und der PCA vertreten aus dieser Perspektive eine nicht-reduktionistische, nicht-mechanistische, nicht auf Kontrollideologie und linear-kausaler Intervention beruhende Konzeption. Die Überlegungen und Argumentationen von Kriz widmen sich der Frage, welche Muster und Strukturen im komplexen Geflecht der Organisation des Lebens wie beobachtet werden, weil eben daraus entscheidende Konsequenzen entstehen, wie erklärt und interpretiert wird. Jürgen Kriz verliert in diesen Überlegungen nie die erlebende Person in ihrer Lebensbewältigung aus den Augen und begreift Personen nicht nur als Wechselwirkungsfaktoren in komplexen Kommunikationsgebilden. Für ihn hat Kommunikation einen höchstpersönlichen, situativen Index. Er weist darauf hin, dass jede

Kommunikation durch ein Nadelöhr persönlicher Sinngebungen geht, bevor eine andere Kommunikation anschließt (dazu S. 47). Das Buch beginnt mit einem umfassenden und zusammenfassenden Überblick von Kriz über die „Grundfragen und Kernaspekte“ einer Personzentrierten Systemtheorie und leitet über zu unterschiedlichen Beiträgen aus dem Bereich der Theorie komplexer dynamischer Systeme, der Synergetik, der Therapieforchung sowie den praktischen Auswirkungen in der therapeutischen Arbeitswelt. Der Beitrag von Hermann Haken, dem Begründer der Synergetik, beschreibt Prinzipien der Selbstorganisation und gibt eine kurze und prägnante Erinnerung an die Theorie dynamischer Systeme, auch mit dem notwendigen und sehr sinnvollen Hinweis, dass bei Anwendungen der Synergetik auf Psychologie, Soziologie und verwandte Gebiete, sich immer wieder fundamentale Grenzen zeigen (S. 73). Das ist übrigens auch ein wesentlicher Hinweis den dieses Buch mit all seinen Beiträgen liefert: den eigenen Blick über die eigenen (System-) Grenzen hinausgehen zu lassen. In weiteren Beiträgen gibt es mit Beispielen aus der Arbeitswelt Hinweise, wie sich das ganz normale Chaos beim Handeln selbst organisiert und wie Coaching als synergetischer Prozess in der Arbeitswelt Anwendung finden kann. Sluneko setzt sich in gewohnt scharfsinnig und pointierter Form mit der Frage auseinander, ob man denn heute Kybernetiker werden muss, um Humanist bleiben zu können, und Eckert und Biermann-Ratjen verweisen in ihrem Beitrag wohlthuend auf die Bedeutung der erlebten therapeutischen Beziehung. Etliche Beiträge, wie der von Längle und Schweitzer, formulieren therapiepraktische Überlegungen in Hinblick auf Wirkfaktoren sowie Folge- und Nebenwirkungen. Amüsant, breit gefächert und für den Leser sehr anregend sind die das Buch beschließenden „Krizeleien“, die ein wohlthuendes schöpferisches Chaos entstehen lassen – ohne Angst vor Ordnung. Auch hier ist der oben erwähnte Tellerrand von Bedeutung: Erklärtes Ziel des Buches ist es, und das macht es auch so lesenswert, nahe und ferne (fach)literarische Umlaufbahnen zum theoretischen Projekt von Jürgen Kriz in Beziehung zu setzen. Würdigung und fruchtbare Verwirrung waren das Anliegen für diese Publikation. Beides ist in diesem Buch in hohem Ausmaß gelungen.

Hermann Spielhofer

## Arist von Schlippe / Willy Christian Kriz (Hrsg.): Personzentrierung und Systemtheorie. Perspektiven für psychotherapeutisches Handeln

Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2004. 307 Seiten, ISBN 3-525-49078-X, € 24,90.

Der vorliegende Sammelband wurde aus Anlass des 60. Geburtstags von Jürgen Kriz publiziert und seinen Bemühungen bei der Entwicklung einer „Personzentrierten Systemtheorie“ gewidmet, die neben der Wissenschaftstheorie einen Schwerpunkt seiner Arbeit darstellt. Auf beiden Gebieten hat er sich einen Namen gemacht, der weit über die *Community* der Personzentrierten Psychotherapeuten hinausreicht. In diesem Buch sind eine Reihe von Beiträgen zusammengefasst, die sich in unterschiedlichem Maße und aus verschiedenen Perspektiven mit der Systemtheorie beschäftigen. Im Folgenden möchte ich mich vor allem mit den Grundzügen der Personzentrierten Systemtheorie auseinandersetzen, wie sie insbesondere im Beitrag von Jürgen Kriz dargestellt werden, sowie mit dem Verhältnis von Personzentrierter Psychotherapie und Systemtheorie.

Kriz kommt von der empirisch-positivistisch orientierten Psychologie und hat diesen wissenschaftlichen Boden nie wirklich verlassen; sein Denken ist im Grunde ein naturwissenschaftliches geblieben, wenn auch nicht mehr im Sinne einer neopositivistischen Einheitswissenschaft, sondern entsprechend eines neuen Paradigmas, demzufolge es nicht mehr um linear-kausale Beziehungen zwischen isolierten Variablen geht, sondern um selbstreferenzielle, komplexe und vernetzte Prozesse. Schwerpunkt seiner wissenschaftlichen Tätigkeit ist, so die Herausgeber im Vorwort, „einerseits zwischen naturwissenschaftlichen, human- und sozialwissenschaftlichen Denkwelten, andererseits zwischen den Sichtweisen der unterschiedlichen Psychotherapieverfahren zu vermitteln“ und nach einer „Vernetzung von individuumsbezogenen und systemischen Konzeptionen in Theorie, Forschung und Praxis“ zu suchen. Angesichts der Komplexität und Vernetztheit unserer Lebenswelt(en) erscheint es sinnvoll, übergreifende, interdisziplinäre Theorien zu entwickeln, wobei die Systemtheorie einen wesentlichen Beitrag dazu leisten kann.

Es ist das Anliegen von Jürgen Kriz, „für wesentliche Aspekte psychotherapeutischer und klinisch-psychologischer Prozesse angemessene Modellvorstellungen bereitzustellen“, wie er in seinem Beitrag betont. Die Einbeziehung naturwissenschaftlicher Konzepte und Metaphern ist nach Kriz unvermeidlich, zumal interdisziplinäre Diskurse und die Technisierung der Alltagswelt längst Wissenschaften und die Praxis damit durchdrungen haben und wir uns daher nicht davon ausnehmen können. Außerdem eröffnet sich damit „die Möglichkeit, von der größeren Präzision naturwissenschaftlicher

Konzepte [...] zu profitieren“, zumindest insofern als durch veränderte Perspektiven auf klinische Prozesse ein neues Verständnis für die Grundlagenforschung möglich wird (S. 23). Dabei befinden sich, so Kriz, „die Grundprinzipien gerade Humanistischer Psychologie in hervorragender Übereinstimmung mit den Grundprinzipien moderner naturwissenschaftlicher Systemtheorie“ (S. 15). Nun klingt dies eher nach einem einheitswissenschaftlichen, deduktiv-nomothetischen Erklärungsmodell, hätte sich Kriz nicht an anderer Stelle<sup>1</sup> mehrfach dagegen verwahrt.

Die wesentliche Frage ist für mich jedenfalls, wieweit diese naturwissenschaftlich begründete Theorie nun tatsächlich für wesentliche Aspekte unseres Ansatzes angemessene Modellvorstellungen bereitstellen kann, die über die Begründung organischer Selbstorganisationsprozesse hinausgehen; also etwa für die Fragen der Entwicklung des Selbst und der damit verbundenen Inkongruenz, als Grundlage von psychischen Störungen oder für die Darstellung der Bedingungen empathischen Verstehens oder von Selbsterfahrung und Selbstreflexion. Es geht mir um eine kritische Auseinandersetzung, um die Möglichkeiten und Grenzen einer systemtheoretischen Begründung der Personzentrierten Psychotherapie entsprechend ihrer humanistischen Ausrichtung sowie ihrer phänomenologisch-existenzialistischen Grundlegung. So sieht Kriz in der Aktualisierungstendenz ebenfalls das Kernstück unseres Ansatzes, die er, wie übrigens auch Rogers, primär als biologische Entität begreift. Es geht für ihn um die natürlichen Entfaltungs- und Wachstumsprozesse des Menschen, was, so Kriz an anderer Stelle, „der Konzeption moderner (naturwissenschaftlich fundierter) System- und Selbstorganisationstheorien [entspricht]“<sup>2</sup>. Diese Konzeption der Selbstorganisation leitet Kriz aus der Beobachtung physikalischer Phänomene ab, wie der *Bérrnard-Instabilität*, der zufolge sich bei Erwärmung von Flüssigkeiten bestimmte Bewegungsmuster

1 Kriz, J. (1981). *Methodenkritik empirischer Sozialforschung. Eine Problemanalyse sozialwissenschaftlicher Forschungspraxis*. Stuttgart: Teubner.

Kriz, J. (1996). Grundfragen der Forschungs- und Wissenschaftsmethodik. In R. Hutterer-Krisch et al. (Hrsg.), *Psychotherapie als Wissenschaft – Fragen der Ethik* (S. 11–160). Wien: Facultas.

Kriz, J., Lück, H. E. & Heidbrink, H. (1990). *Wissenschafts- und Erkenntnistheorie. Eine Einführung für Psychologen und Humanwissenschaftler*. Opladen: Leske.

2 Kriz, J. (2002). Was kann ‚personzentriert‘ am Beginn des 21. Jahrhunderts bedeuten? In C. Iseli et al. (Hrsg.), *Identität. Begegnung. Kooperation. Person-/Klientenzentrierte Psychotherapie und Beratung an der Jahrhundertwende* (S. 37–49). Köln: GwG-Verlag

der Moleküle aus sich heraus entwickeln und zwar aufgrund unspezifischer Randbedingungen (Temperaturdifferenz). Er sieht darin nicht nur eine Analogie zu den organismischen Prozessen beim Menschen, sondern auch zu selbstorganisierenden Mustern in der menschlichen Kommunikation; oder er verweist auf *iterative*, sich wiederholende, rückgekoppelte Prozesse in der fraktalen Geometrie und vergleicht die dabei auftretende „Komplettierungsdynamik“ mit den Selbstheilungskräften beim Menschen. Es geht ihm darum die Ausbildung von Ordnungen oder Mustern (*Attraktoren*) darzustellen, die sowohl für physikalische und biologische als auch für soziale Phänomene maßgeblich sind, wobei für ihn das Prinzip der „zirkulären Kausalität“ entscheidend ist: einzelne Teile bestimmen das Verhalten eines Feldes oder Systems und das System das Verhalten der Teile. „Ist ein Teil der Subsysteme oder sind Teile bereits geordnet, so generieren diese ein Feld (beschrieben durch so genannte Ordnungsparameter), das den Rest des Systems ‚versklavt‘ (*enslaving*-Prinzip), das heißt die Ordnung komplettiert“ (S. 31). Auch die Sinnfindung und Sinndeutung des Menschen können als „attrahierende Prozesse“ im Sinne dynamischer Systeme verstanden werden, wobei es die Vielfalt und Komplexität zahlreicher Situationen erfordert, die Fülle der Außen- und Innenreize zu ordnen und zu vereinfachen und so „stimmig“ zu machen (S. 36).

„Die Konzeption der Personzentrierten Systemtheorie“, so fasst Kriz zusammen, mit ihren „Sinn-Attraktoren, Komplettierungsdynamiken, der spezifischen Prozessdynamik von afferenter, efferenter und selbstreferenter Kommunikation und deren Vernetzung (mit anderen Körperprozessen und mit sozialen Interaktionsstrukturen) sowie letztlich die Bedeutsamkeit von Feldwirkungen ermöglicht hier meines Erachtens eine wesentlich differenziertere Betrachtungsweise“ (S. 64). Damit ist sie, so Kriz, unter anderem jedenfalls anschlussfähig an ähnliche Ausrichtungen, wie etwa Grawes Schema-Konzept im Rahmen der „Psychologischen Psychotherapie“, bei der es um allgemeine Therapiebausteine geht, deren Effizienz anhand empirisch psychologischer Outcome-Forschung erhoben worden ist, um damit seelische Probleme möglichst wirksam therapeutisch beeinflussen zu können.

Nun stimme ich Kriz zu, dass die Aktualisierungstendenz ein Kernstück unseres Ansatzes darstellt, sowohl für das Menschenbild als auch für eine Theorie der Persönlichkeit und ihrer Entwicklung. Allerdings ist dieses Konzept auch Grundlage von Missverständnissen und Differenzen, da es sowohl biologisch wie psychologisch gefasst ist; es ist laut Rogers unsere innerste Natur, die nicht nur organische Prozesse wie die Regulierung der Körpertemperatur beinhaltet, sondern auch intellektuelle Fähigkeiten, wie Selbstbestimmung und die Wahl von Lebenszielen. Allerdings ist die Natur des Menschen nie bloße „Natur“, sondern bereits von Beginn an kulturell überformt. So etwa werden die Körperbedürfnisse des Säuglings eingebunden in die sensomotorischen Austauschprozesse im Rahmen der Mutter-Kind-Dyade und damit inhaltlich bestimmt. Diese Interaktions- oder Austauschprozesse sind wieder geprägt durch

die gesellschaftlich vorgegebenen Erziehungspraktiken, gebrochen durch die subkulturellen und psychischen Bedingungen der Eltern. Da diese Erziehungspraktiken auch in Sprache niedergelegt, d. h. die gesellschaftlich vorgegebenen Sprachmuster in das Körpergeschehen eingeschrieben sind (Foucault), kann von einer „Semiotisierung“ unseres Körpererlebens gesprochen werden und Wissenschaft von der Natur des Menschen ist daher immer auch Sprachwissenschaft, als Übersetzung von Organsprache und Körperausdruck in Umgangssprache. Dieser zentrale Aspekt der Psychotherapie, die inhaltliche Bedeutung und Funktion der Sprache, die semantischen und syntaktischen Aspekte müssen bei der Systemtheorie ausgeklammert bleiben, da es hier um Strukturen und Prozesse und nicht um Inhalte geht. Sprache dient nicht nur der Benennung von Gegenständen oder Handlungen sowie zur Verständigung, sondern mit ihr übernehmen wir auch die Weltsicht der Gemeinschaft, die Interpretation von Dingen und Situationen sowie auch die kulturell vorgegebenen Schemata unserer Selbstausslegung.

Es erscheint mir aber vor allem auch notwendig, zwischen den Ebenen der organismisch-naturhaften sowie den psychischen Prozessen zu unterscheiden; zwischen dem Körper einerseits und der Repräsentation unseres Körpers, bzw. unserer Konstruktion des Körpers im Selbst, der Leiblichkeit<sup>3</sup>, andererseits. Beide liegen auf unterschiedlichen ontologischen und epistemologischen Ebenen und können nicht unmittelbar aufeinander bezogen werden. Zu meinem inneren Erleben habe ich unmittelbar Zugang, während ich zu meinem Körper als Teil der Außenwelt nur über meine – gesellschaftlich und sprachlich vermittelte – Erfahrung Zugang habe. Husserl spricht vom Körper, den ich habe, und dem Leib, der ich bin und durch den ich mich und meine Um- oder Mitwelt erfahre. Auch die französischen Phänomenologen (Marcel, Merleau-Ponty) unterscheiden zwischen einem objekthaften Körper (*avoir corps*) und einem ich-haften Leib (*être corps*). Wittgenstein hat dies mit dem folgenden Beispiel illustriert: ich kann mich darüber täuschen, dass ich Fieber habe oder mein Fuß gebrochen ist, aber ich kann mich nicht darüber täuschen, dass mir heiß ist oder ich Schmerzen im Fuß verspüre. Der Unterschied zwischen diesen Ebenen lässt sich auch anhand des Zeitbegriffs veranschaulichen: während die körperlichen Prozesse entlang einer linearen Zeitachse verlaufen, vorwärtsgerichtet sind, wie Rogers betont, unterliegen die psychischen Prozesse einem dynamischen Zeitbegriff. So kann ich mir sowohl vergangene Ereignisse ver-gegenwärtig-en, wie auch künftige Handlungen vorstellen, vorwegnehmen. Außerdem verändern sich die Inhalte vergangener Erlebnisse; sie werden nicht nur im Lichte neuerer Erfahrungen, sondern vor allem auch im Hinblick auf die Zukunft, auf meinen Lebensentwurf ständig neu interpretiert, *umgeschrieben*. Das bedeutet, dass die entworfene Zukunft

3 Siehe dazu den Diskussionsbeitrag von Günter Zurhorst zur Debatte, „Humanismus und/oder Naturalismus – Eine Auseinandersetzung zum Menschenbild und zum Verständnis der Aktualisierungstendenz im PCA“ anlässlich einer Kritik von Jobst Finke an der Systemtheorie von Jürgen Kriz in *Person*, 1, 7. Jahrg. (2003).

meine Vergangenheit bestimmt. Nun ist das Leib-Seele-Problem alles andere als gelöst; es führt allerdings zu Unklarheiten, wenn diese Bereiche nicht unterschieden werden. Eine „Vermittlung“ der physikalischen, biologischen, sozialen und psychischen Ebenen, wie sie von Kriz angestrebt wird, kann jedenfalls nicht auf der Basis von naturwissenschaftlichen Konzepten, wie der Autopoiesis oder Synergetik erfolgen, soll Systemtheorie nicht als „Leitwährung“, als Führungswissenschaft etabliert werden, wie dies Grawe schon länger für die empirische Psychologie fordert, der sämtliche Psychotherapieverfahren untergeordnet werden sollen.

Da es Kriz um naturwissenschaftlich begründete, allgemeine Ordnungsprinzipien und Prozesse geht, ist es naturgemäß schwierig für ihn, die phänomenologisch-existenzialistischen Grundannahmen entsprechend zu berücksichtigen, auch wenn er sich zum humanistischen Ansatz Rogers' bekennt. Im Gegensatz zum naturwissenschaftlichen Denken in der Systemtheorie, geht es in unserem Ansatz, entsprechend dem phänomenologischen Erkenntnisverfahren, um eine ganzheitliche Sichtweise, um die Beschreibung der Phänomene, wie sie sich für die jeweilige Person darstellen, unter möglichst weitgehender „Ausklammerung“ von Theorien, Kategorisierungen, Vorurteilen usw., die diese subjektive Sicht beeinträchtigen oder einschränken. Es geht, wie Rogers stets betont, um die „Realität“, wie sie vom Klienten/der Klientin wahrgenommen wird, und nicht um objektive Strukturen und Muster oder allgemeine Gesetzmäßigkeiten, bei denen die individuellen Merkmale, die Besonderheit der Einzelperson und ihre subjektiv erlebten Leidenszustände als zufällige Abweichung von allgemeinen Regeln unberücksichtigt bleiben oder als Störfaktoren ausgeklammert werden. Solche allgemeinen Konzepte können nur als Hintergrundfolie dienen, auf der die individuellen Phänomene dargestellt und eingeordnet werden; allerdings nur dann, wenn sie aus dem Erkenntnisverfahren der Psychotherapie selbst generiert wurden und nicht als wesensfremde Theorien an sie herangetragen werden, die einem anderen Wissenschaftsverständnis und damit einer anderen Wirklichkeitskonstruktion entstammen. Denn die Erkenntnisse der Psychotherapie und die daraus abgeleiteten Theorien wurden in einem bestimmten „Setting“, in der therapeutischen Beziehung gewonnen, die gleichsam die transzendente Bedingung der Möglichkeit psychotherapeutischer Erkenntnisse darstellt, und diese sind daher nur bezogen auf diesen Rahmen gültig. *Erkenntnis und Begründung stehen in einem unaufhebbaren Zusammenhang, da Verstehen immer in einen theoretischen Horizont eingebettet ist.*

Im Gegensatz zu den Naturwissenschaften können wir nicht auf „Tatsachen“ zurückgreifen oder die lebensgeschichtlichen Ereignisse rekonstruieren, so „wie es wirklich war“. Wir stoßen immer nur auf Interpretationen der eigenen Geschichte, die wir in der Therapie durch neue Konstruktionen, durch eine neue, vielleicht konsistentere Lebensgeschichte zu ersetzen haben, die offener ist für die Bedürfnisse und Wünsche des Klienten. Der Therapeut ist an der Herstellung der „psychischen Realität“ des Klienten beteiligt,

indem das Erleben im Rahmen von Übertragungs- und Gegenübertragungsprozessen intersubjektiv konstituiert wird. Eine saubere Trennung von Subjekt und Objekt – konstitutives Element der nomothetischen Wissenschaften – ist hier ebenso wenig möglich wie die Trennung von Erkenntnis und Veränderung; (Erkenntnis-)Gegenstand ist der sich selbst erkennende und sich selbst reflektierende Mensch. Wie mittels einer naturwissenschaftlichen Theorie die psychischen Phänomene eingeholt werden können, wie die – für den Betroffenen selbst oft verstellten oder verzerrten – Wünsche und Ängste sowie die individuellen Bedeutungs- und Sinnstrukturen damit erfasst werden können, muss Kriz schuldig bleiben. Die von Kriz dargestellten „Attraktoren“, die sich in Interaktionsprozessen ausbilden, sind nur ein Aspekt der Botschaften des Klienten; der wesentlichere Teil sind die *Inhalte*, die als solche erst im Rahmen eines hermeneutischen Verstehensprozesses zu entschlüsseln sind, und zwar aufgrund der Mitteilungen, die uns der Klient – oft nur „zwischen den Zeilen“ – berichtet. Es sind vor allem die *Inhalte* der im Selbst repräsentierten Bewertungen und Normen, die zur Abwehr von organismischem Erleben führen und damit zur Inkongruenz. Aus der Naturwissenschaft stammende Konzepte müssen dort versagen, wo es um Wirklichkeiten geht, die erst narrativ erzeugt werden und daher nicht unabhängig sind von ihrer Generierung, also der therapeutischen Beziehung, wie M. B. Buchholz betont. „Kategoriale Beobachtungsinstrumente für Interaktionen operieren deshalb mit Informationsverlusten, die sie selbst nicht einmal abschätzen können – sie wissen nicht, was sie nicht wissen“.<sup>4</sup>

Kriz betont zwar, „dass aus dem Bereich menschlicher Lebenswelten weder in der Innen- noch Außensicht Sinnfragen ausgeklammert werden können“ (S. 45), sieht aber die Entstehung von stabilen Sinn- und Bedeutungsmustern, den „Sinnattraktoren“, als Ergebnis der erwähnten *Komplettierungsdynamik*. Dabei spielt die Vernetzung der Systeme von Kurzzeitgedächtnis mit denen vom neuronal bedingten Langzeitgedächtnis und den vorwiegend hormonellen Prozessen im Körper mit den darin niedergelegten „Erfahrungen“ sowie den Umwelteinflüssen eine Rolle. Das Bewusstsein des Menschen ist damit als eine Art „Transformator“ in die ihn umgebenden Lebensprozesse, in den ständigen Strom der Eindrücke eingeklinkt. „Denn neuronale, hormonelle und andere Körperprozesse bilden ein Netzwerk jeweils selbstorganisierter, aber doch verbundener Prozesse als Basis für die kognitive ‚Innenwelt‘ (unter anderen Gedanken und Gefühle)“ (S. 47).

Wenn Kriz die Absicht bekundet, angemessene Modelle für die Darstellung wesentlicher Aspekte klinisch-psychologischer Prozesse zur Verfügung zu stellen, so ist für mich nicht nachvollziehbar, inwiefern systemtheoretische Modelle zur Darstellung und Begründung der Persönlichkeit und ihrer Entwicklung oder zum Verständnis von individuellen Konflikten und Fehlanpassungen beitragen,

<sup>4</sup> Buchholz, M.B. (1999). Psychotherapie als Profession. Gießen: Psychosozial Verlag, S. 49

die nach Rogers nur durch empathisches Verstehen zu erfassen sind oder wie anhand anonym miteinander kommunizierender Systeme die ganzheitliche, autonome und selbstbestimmte Person dargestellt werden soll. „Denn was wir von der ‚Persönlichkeit‘ eines Menschen beobachten“, schreibt Kriz (S. 43), „sind offenbar ebenfalls Regelmäßigkeiten in der Abfolge seiner Äußerungen“ und diese „beobachtbaren Äußerungen von individuellen Lebensprozessen sind ebenfalls vor dem Hintergrund physikalischer, biologischer und sozialer Gesetzmäßigkeiten als selbstorganisiert zu verstehen“. Wie sollen nun etwa Freiheit und Selbstbestimmung, zentrale Aspekte der existenzialistischen Philosophie, anhand von „Sinnattraktoren“, „selbstreferenzieller Kommunikation“ oder einer „Komplettierungsdynamik“ dargestellt und begründet werden?

Bereits 1980 hat E. Kwiatkowsky diese Diskrepanz im Wissenschaftsverständnis Rogers' kritisiert: „Weil Rogers diesen konstitutiven Zusammenhang zwischen Forschungsmethode und Gegenstandsbestimmung nicht genau genug analysiert und dabei methodenimplizite Gegenstandsvorannahmen theoretisch ausblendet, kann er – ohne die entscheidende Frage nach ihrer Vereinbarkeit zu stellen – die differenten Erfahrungsmodi neben- bzw. hintereinander stellen. [...] Auf diese Weise wird auch klar, dass das szientistische Forschungsvorgehen eine implizite Anthropologie enthält, die der Roger'schen humanistischen Auffassung vom Menschen diametral entgegensteht“.<sup>5</sup> So betont auch Jobst Finke in seiner Arbeit über das Menschenbild der Personzentrierten Psychotherapie<sup>6</sup> zurecht, dass die Selbstorganisationsprozesse, wie sie in der Physik und Biologie beobachtet werden, völlig *apersonal* und *subjektlos* sind. Die „Person“ oder das „Subjekt“ wird aufgelöst, „verflüssigt“ in sich selbstorganisierende Prozesse, wie sie aus physikalischen Experimenten abgeleitet wurden, und damit wird anonymen Systemen Selbstbezüglichkeit zugewiesen, so als wären sie handlungs- und reflexionsmächtige Subjekte. So schreibt der Philosoph M. Frank in Anlehnung an J. Habermas, „dass die in kybernetischen und biologischen Zusammenhängen entwickelte Systembegriff als ein geeigneter Ablösungskandidat für den von Descartes bis Kant entwickelten Begriff des Erkenntnissubjekts“ erscheint und damit wird „die subjektzentrierte Vernunft durch Systemrationalität abgelöst“. Allerdings weist gerade das Reflexivpronomen, *selbst-*, auf die „Aufsässigkeit des verdrängten Modells“ hin, denn nur Subjekte können sich *zu sich* verhalten.<sup>7</sup>

Es fällt andererseits leicht, sich mit den Bekenntnissen und Forderungen von Kriz zu identifizieren, wenn er zum Beispiel für Offenheit

und Vielfalt beim Studium des Menschen eintritt, den Zeitgeist von Effektivität und Machbarkeit kritisiert oder wenn er fordert, die „Person“ in den Mittelpunkt der Betrachtung zu rücken und ein „Ich“ als Zentrum von Gefühlen und Narrationen anzusetzen. Allerdings finden diese Forderungen nur zum Teil eine Entsprechung in seinen Theorien. Es ist für mich auch nicht ganz ohne Pikanterie, wenn Kriz fordert, unseren Ansatz nicht durch andere Konzepte zu verwässern, „um nicht unter die Räder des Zeitgeistes zu kommen“.

In einem weiteren Artikel dieses Buches wird von *H. Haken*, einem Physiker und Begründer der Synergetik, die Frage behandelt „Ist der Mensch ein dynamisches System?“ Es geht hier ebenfalls darum, welchen Beitrag die modernen Naturwissenschaften und die Mathematik zum Verständnis des menschlichen Verhaltens leisten können. Vor allem das Konzept der „Synergetik“, als Teilbereich der Theorie dynamischer Systeme, ist nach Haken geeignet, die Frage der Emergenz neuer Qualitäten komplexer Systeme aus dem Zusammenwirken einzelner Teile darzustellen. Damit können wesentliche Eigenschaften biologischer Systeme beschrieben und Hinweise auf Beeinflussung von Systemverhalten gegeben werden. Besonders die Phänomene der „Phasenübergänge“, bei denen durch das Auftreten von Selbstorganisationsprozessen ein makroskopischer Zustand neuer Qualität geschaffen wird, sind, so Haken, auch für die Medizin von Bedeutung, wie etwa bei der Voraussage von epileptischen Anfällen oder vom Beginn motorischer Aktivitäten.

Allerdings verweist der Autor selbst auf die Grenzen dieser Theorie bei der Anwendung auf die Humanwissenschaften: Zum einen kann eine geringfügige Änderung eines Kontrollparameters zu schlagartigen und offensichtlich schwer vorausberechenbaren Änderungen des qualitativen Verhaltens des Systems führen. Zum anderen sind dem Begriffssystem der Synergetik Wertungen, Einstellungen, persönliche Erfahrungen und Stimmungen fremd, die allerdings für das Verhalten von Personen wesentlich sind. Wenn Haken trotzdem die Kombination von synergetisch fundierten Theorien und personorientierten Ansätzen, wie sie von Kriz angestrebt wird, „mehr als gerechtfertigt“ ansieht, so ist dies schwer nachzuvollziehen. Auch wenn es zwischen qualitativen und quantitativen Prozessen, wie sie von der Synergetik beschrieben werden, und gewissen Vorgängen in der Biologie und Soziologie Parallelen gibt, so ist die Möglichkeit der Kombination mit subjektiven Einstellungen, Wünschen oder Erwartungen und damit die Begründung oder Vorhersage von Verhaltensweisen ungeklärt.

*W. Tschacher* beschreibt in seinem Beitrag die Selbstorganisation kognitiver Prozesse als theoretische Grundlage unseres Ansatzes. Er versucht dabei eine naturwissenschaftlich inspirierte, systemtheoretische Konzeption von Kognition und Handlung vorzustellen, in deren Zentrum wieder die „Person“ stehen soll, nachdem sie in der psychologischen und psychiatrischen Forschung und Theoriebildung keinen Stellenwert mehr hatte. Außerdem versucht er aufzuzeigen, welche Bestandteile des humanistischen Bildes der Person mit der Systemtheorie vereinbar erscheinen oder durch sie erklärt werden

5 Kwiatkowsky, E. (1980). *Psychotherapie als subjektiver Prozess. Für eine sozialwissenschaftliche Konzeption der Gesprächspsychotherapieforschung*. Weinheim-Basel: Beltz, S. 62

6 Finke, J. (2002). Das Menschenbild des Personzentrierten Ansatzes zwischen Humanismus und Naturalismus. *Person 2*, 26–34.

7 Frank, M. (1986). *Die Unhintergebarkeit von Individualität. Reflexion über Subjekt, Person und Individuum aus Anlass ihrer ‚postmodernen‘ Toterklärung*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 12

können. Bei diesen Bestandteilen handelt es sich nach Tschacher um bewusste Gedanken und Gefühle sowie um die überdauernden Strukturen eines Selbst. Auch in diesem Beitrag geht es um die Frage, wie in einem komplexen System stets eine neue Ordnung zustande kommt. Er sieht die Erklärung in der Selbstorganisation und dem darin enthaltenen rekursiven zirkulär-kausalen Prinzip in Form von Rückkoppelungsmechanismen, wie sie auch in der Kybernetik beschrieben werden.

Auch die sich ihrer selbst bewusste Person wird mittels selbstreferenter Systeme begründet. Das sind, im Sinne N. Luhmanns, Systeme, „die sich selbst ‚erkennen‘ und sich dieser Erkenntnis folgend weiter verändern müssen“. Tschacher bezeichnet sie als „Endosysteme“, bei denen es sich um selbstreflexive kognitiv-emotionale Systeme handelt, die sich selbst modellieren und modifizieren. Das psychologische Selbst ist daher ebenfalls Resultat des Endosystems, eine Prozessgestalt, die auf sozialer Interaktion gründet. Hier wird „Person“ allerdings verkürzt auf das bewusste kognitiv-emotionale Erleben, also auf das Selbst, und damit bleibt das inkongruente, abgewehrte oder verzerrte organismische Erleben, wesentlicher Aspekt bei der Begründung von psychischen Störungen, unberücksichtigt.

Aber auch Tschacher selbst räumt ein, dass die von ihm vorgestellte Systemkonzeption zwar möglicherweise alle funktionalen Fragen von Kognition und Handlung erklären kann, nicht aber die schwierige Frage nach den Qualia, ihrer inhaltlichen Beschaffenheit. „Die Fähigkeit einer Person zum bewussten Erleben ihres In-der-Welt-Seins, die Erhellung des phänomenologischen Gefühls (warum es sich gerade so und so anfühlt, als ‚Ich‘ im Hier und Jetzt zu leben, eine Farbe zu empfinden, eine Emotion zu haben), die subjektive Gewissheit der Willensfreiheit wird durch die vorgestellten Konzepte nicht weiter erhellt“ (S. 99).

Weitere Beiträge des Buches behandeln verschiedene Aspekte der Systemtheorie aus unterschiedlichen Berufsfeldern: S. Greif beschreibt, wie sich das ganz normale Chaos beim Handeln selbst organisiert und versucht aufzuzeigen, wie die Planung und Organisation von Arbeitsabläufen aufgrund der Erkenntnisse einer *Schema-theorie* sowie der Personzentrierten Systemtheorie zu verbessern sind. B. Runde beschreibt Coaching als synergetischen Prozess, bei dem es um die Adaptation der Ordnungsparameter an neue Kontrollparameter entsprechend der Synergetik geht. J. Eckert und E.-M. Biermann-Ratjen verweisen auf die Notwendigkeit einer differenziellen Indikation für Psychotherapie und J. Schweitzer auf ihre Nebenwirkungen und mögliche Alternativen.

Interessant für uns ist auch der Beitrag von T. Slunecko, in dem er sich unter Bezugnahme auf Sloterdijk mit dem Begriff „Humanismus“ auseinandersetzt, wobei er versucht, mit systemtheoretischen Mitteln Humanismus zu verstehen. Bereits 1998 hat er, allerdings noch ohne Bezugnahme auf die Systemtheorie, festgestellt, „dass die humanistische Bewegung in der Psychotherapie (der Personzentrierte Ansatz miteingeschlossen) noch gar nicht in

jenen Humanismus eingetreten ist, der sich erst einstellen kann, wenn wir die gesellschaftlichen wie die geistesgeschichtlichen Rahmenbedingungen unserer bisherigen Humanismus-Konstruktion verstanden haben“.<sup>8</sup> Erst durch die Entwicklung symbolischer Formen, wie der Schrift, war es möglich aus dem unmittelbar vorgegebenen sozialen Verband herauszutreten und sich an den „fernen Anderen“ zu wenden. Humanismus als Folge von Alphabetisierung entwickelte sich so als Korrektiv zu Macht-, Besitz- und Geltungsstreben, zur Aufrechterhaltung der Zivilisation, ganz im Sinne der Selbstreferenzialität autopoietischer Systeme.

Nach dem Zweiten Weltkrieg, der diesbezüglich eine Zäsur darstellt, wurde die Diskussion über Humanismus neu aufgenommen. So verwies Sartre in seinem Essay, „Ist der Existenzialismus ein Humanismus?“ darauf, dass es keine fest etablierten humanistischen Werte gibt, auf die wir bauen können, sondern wir müssen sie in jeder unserer Entscheidungen neu finden und verwirklichen. Sartres Humanismus ist einer der Freiheit und Selbstverantwortlichkeit. Demgegenüber geht die „systemtheoretisch denkende Kulturtheorie“ davon aus, dass der Mensch produziert wird, aber nicht so, dass er sich selbst produziert, wie es das Konzept der Selbstaktualisierung nahe legt, sondern durch die Kultur, „und zwar so tief hinein in ihre seelische Grammatik, dass dies ein prinzipielles Ärgernis für Personalisten sein muss“ (S. 169).

Die Semantik des Humanismus ist somit veraltet und durch einen „Posthumanismus mit seinen Diskurs- und Systemtheorien“ zu ersetzen, die sich bewusst von der humanistischen Tradition verabschieden (S. 172). Es gilt daher, so Slunecko, einen Ausgleich zu finden zwischen Kybernetik und Humanismus; einen Übergang von einer alteuropäisch-personalistischen zu einer nachmetaphysisch-systemtheoretischen Perspektive. Daraus folgt schließlich, dass man Kybernetiker werden muss, um Humanist bleiben zu können und umgekehrt. Nun mögen zur Darstellung sozialer und kultureller Prozesse, wie der Entwicklung symbolischer Formen einer Gesellschaft, als deren Produkt eben auch der Humanismus gesehen wird, systemtheoretische Konzepte angemessen sein. Damit bleibt jedoch die Frage nach ihrer Bedeutung für die Begründung und das Verständnis von Selbstaktualisierungsprozessen des Individuums offen.

Dieses Buch bietet durch die Darstellung unterschiedlicher Aspekte der Systemtheorie und ihrer Anwendungen in verschiedenen Bereichen jedenfalls ergiebigen Diskussionsstoff und insofern hoffe ich, dass es viele Leser finden und zur Auseinandersetzung mit diesem wichtigen Thema beitragen möge. Ich habe versucht, in dieser Besprechung durch meine persönliche Stellungnahme weitere Argumente für eine solchen Diskurs einzubringen. Gerade zur weiteren Entwicklung des Personzentrierten Ansatzes in Theorie und Anwendung sowie zu dessen Profilierung und Stärkung der Unverwechselbarkeit und Identität ist es wichtig, mit neueren

8 Slunecko, T. (1998). Diesseits und jenseits von Begegnung. Zur Integration psychotherapeutischer Schulen aus personenzentrierter Sicht. *Person*, 1. S. 29.

Entwicklung benachbarter Wissenschaften einen offenen, aber auch kritischen Diskurs zu führen. Dabei halte ich es jedoch für wesentlich, den Anspruch unseres Ansatzes nicht aus den Augen zu verlieren, nämlich durch die Bereitstellung einer geeigneten förderlichen Beziehung Wachstum und persönliche Entwicklung unserer Klienten/Klientinnen zu fördern. Systemtheorie kann dabei nur im Rahmen eines interdisziplinären Diskurses einen Beitrag für unseren Ansatz leisten, indem wir unsere Konzepte ständig im Lichte von deren Erkenntnissen und Paradigmen diskutieren und gegebenenfalls modifizieren, wie dies auch gegenüber anderen Nachbardisziplinen, wie der Neurobiologie, der Sozialpsychologie oder der Säuglingsforschung der Fall ist. Geht es doch immerhin bei der wissenschaftlichen Begründung der Personenzentrierten Psychotherapie neben der internen, narrativen Kohärenz auch um die externe Kohärenz, das heißt, sie muss sich als kohärent mit dem allgemein anerkannten Wissensstand in diesen Bereichen erweisen.

Grundlage für die Diskurs- und Anschlussfähigkeit von Methoden ist die Aneignung und Reflexion der Entwicklung der eigenen Konzepte auf der Basis der eigenen Tradition und der kulturellen Deutungssysteme, aus denen sie hervorgehen. Erst dann ist es möglich die Gültigkeit von Bedeutungs- und Begründungszusammenhängen zu erfassen und in den Dialog mit anderen Schulen einzubringen, ohne Gefahr zu laufen, die eigenen Grundlagen und Ansprüche aus den Augen zu verlieren. Sie kann jedenfalls nicht auf der unkritischen

Übernahme schulenfremder Konzepte oder auf empirischen Daten der Erfolgskontrolle gründen. So wäre dabei abzuklären, welche institutionellen, kulturellen und letztlich persönlichen Bedingungen und welche wissenschaftlichen Voraussetzungen z. B. zur Entwicklung der Triebtheorie durch Freud geführt haben und warum andere Schulen ohne Triebtheorie auskommen; welche Implikationen damit verbunden sind und welche Konsequenzen es hat. Dasselbe gilt für das Konzept der „Aktualisierungstendenz“ unseres Ansatzes oder des „operanten Lernens“ in der Verhaltenstherapie. Wir müssen davon ausgehen, dass die verschiedenen Methoden auf unterschiedlichen Voraussetzungen basieren, unterschiedliche Intentionen einbringen und damit auch unterschiedliche Ansprüche und Ziele verbinden. Es geht darum, die oft impliziten Grundannahmen und Ideologien herauszuarbeiten und in den Diskurs einzubringen. Außerdem geht es dabei auch um die Entscheidung, ob wir uns als angewandte Psychologie verstehen wollen, indem wir auf der Basis von naturwissenschaftlichen Konzepten und den daraus abgeleiteten Techniken arbeiten, die sich empirisch-statistisch als wirksam erwiesen haben (à la Grawe) oder als eigenständige wissenschaftliche Disziplin mit einem spezifischen Gegenstandsbereich und entsprechenden Forschungsmethoden. Gerade wenn es um die Behandlung von Leidenszuständen geht, ist es aus fachlichen wie ethischen Gründen notwendig, die Voraussetzungen und Leitbilder auszuweisen, an denen sich Psychotherapie orientiert und zu legitimieren hat.

*Ilse Freyenschlag und Christine Wakolbinger*

## **Sonja Bieg und Michael Behr: „Mich und Dich verstehen“ – Ein Trainingsprogramm zur emotionalen Sensitivität bei Schulklassen und Kindergruppen im Grundschul- und Orientierungsstufenalter**

*Göttingen: Hogrefe, 2005. 221 Seiten, ISBN 3-8017-1809-3, € 39,95.*

Als personenzentrierte Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeutinnen bzw. im Schuldienst tätige Psychagogin und klinische Psychologin haben wir es sehr gerne übernommen, das „Mich und Dich verstehen“-Trainingsprogramm auf seinen Nutzen und seine Brauchbarkeit hin zu untersuchen.

In den letzten Jahren ist an Schulen der Trend zu vermehrtem Training der „social skills“ als ein Schwerpunkt der pädagogischen Arbeit zu beobachten. Mit zunehmender Anerkennung sozialer Kompetenz als wesentlicher Anteil am Erfolg oder Misserfolg im Arbeitsleben stieg auch die intensive Beschäftigung von Pädagogen mit Programmen, die diese Kompetenz verbessern und fördern sollten.

Aus der Fülle der auf diesem Sektor bereits vorhandenen Literatur sticht das vorliegende Buch als besonders praxisgerecht und einfach in der Handhabung heraus. Es beschäftigt sich in Theorie und Praxis mit den Möglichkeiten, Kindern im Alter von 8 bis 12

Jahren in einem dreistufigen Trainingsprogramm eine verbesserte Wahrnehmung von eigenen Gefühlen, ein erhöhtes Einfühlungsvermögen in andere und eine adäquatere Bewältigung von Angst- und Stresssituationen zu vermitteln. Die Besonderheit des „Mich und Dich verstehen“-Trainingsprogramms liegt darin, dass es ein Präventionsprogramm ist. Es werden damit keine problemzentrierten Strategien verfolgt, sondern positive Entwicklungen bei Kindern gefördert.

Das „Mich und Dich verstehen“-Trainingsprogramm basiert theoretisch auf der personenzentrierten Persönlichkeitstheorie nach Carl Rogers, dem transaktionalen Stressmodell von Lazarus und dem Konzept der Emotionalen Intelligenz nach Salovey & Mayer. Diese Grundlagen werden im ersten Teil des Buches auch für Laien verständlich, kurz und prägnant dargestellt und ihre Bedeutung für die kindliche Entwicklung gut verstehbar zusammengefasst.

Bieg und Behr führen die drei zugrunde liegenden Theorien unter dem Begriff der emotionalen Sensitivität als Zielvorstellung der Arbeit mit dem „Mich und Dich verstehen“-Programm zusammen. Diese ist laut Bieg und Behr die Basis für eine gute Bewältigung von Lebensaufgaben im emotionalen und sozialen Bereich. Eine emotional sensitive Person erlebt weniger Reize als bedrohlich. Bei Reizen, die sie als bedrohlich erlebt, kann sie sich innerlich besser von diesen Prozessen distanzieren und ihre Bedeutungsgebung kognitiv durcharbeiten.

Das Trainingsprogramm gliedert sich in Grundlagenteil, Programmteil und Materialteil. Die Autoren legen großen Wert darauf, den Zusammenhang zwischen theoretischem Hintergrund und praktischen Übungen genau darzustellen. So wird im Programmteil bei jeder einzelnen Übung genau beschrieben, welche Grundidee dahinter steht und welches Ziel mit der Übung verfolgt wird. Damit können alle im pädagogischen Bereich tätigen Personen das Programm in Schulen, in der Sonder- und Heilpädagogik, in Heimen und Horten, in der Freizeitpädagogik und in sozialpädagogischen Einrichtungen gezielt anwenden, wenn sie sich mit diesen Grundlagen vertraut gemacht haben. Das „Mich und Dich verstehen“-Training ist zwar primär ein präventives Programm, es sind jedoch auch einzelne Teile zur spezifischen Entwicklungsförderung einsetzbar, z. B. als begleitendes Gruppenprogramm im heilpädagogischen oder psychotherapeutischen Kontext.

Der Materialteil enthält alle verwendeten Kopiervorlagen und Arbeitsmaterialien. Da das Programm von Grundschullehrern in der Praxis erprobt wurde, ist es besonders anwenderfreundlich gestaltet. Es arbeitet mit einer breiten Palette von Entspannungsübungen, Fantasiereisen, Bildern, die Gefühlszustände ausdrücken, Rollenspielen, Bewegungsspielen, Übungen zur Körpersprache, Arbeit mit Farben, Formen und Gerüchen, Geschichten und Märchen,

Malspielen, Bildgeschichten und Gedichten. Dazwischen gibt es Auflockerungsspiele und Bewegungsspiele, die das soziale Lernen in der Gruppe fördern sollen.

Der klare Aufbau des Programms erlaubt ohne viel zusätzlichen Aufwand sowohl zeitliche als auch inhaltliche Anpassungen an die jeweilige Arbeitssituation und hebt sich durch seine praxisgerechte Aufbereitung von ähnlichen Werken angenehm ab.

Die Durchführung erfolgt an drei mal drei aufeinander folgenden Tagen zu jeweils vier Stunden, wobei eine Pause von 6 bis 8 Wochen zwischen den drei Blöcken liegen sollte.

Die meisten Inhalte sind lehrplankonform mit der 3. und 4. Grundschulstufe und können fächerübergreifend vermittelt werden.

Eine weitere Besonderheit des „Mich und Dich verstehen“-Programms liegt darin, dass seine Effizienz von den Autoren durch eine aufwändige Wirksamkeitsstudie, der ein eigenes Kapitel gewidmet ist, an 470 Grundschulkindern überprüft wurde. Damit zählt es zu den wenigen pädagogischen Programmen, deren Wirksamkeit in einem klassischen Versuchs-/Kontrollgruppendesign belegt werden konnte. Bieg und Behr konnten signifikante Veränderungen nachweisen. So akzeptierten die Kinder der Versuchsgruppe eigene Gefühle mehr und nahmen sie günstiger wahr, sie hatten bessere Fähigkeiten, eigene Gefühle zu beeinflussen, und ihr Einfühlungsvermögen in andere hatte signifikant zugenommen. Aus Sicht der Eltern fand außerdem eine Angstreduktion bei den Schülern der Versuchsgruppe statt.

Zusammenfassend können wir aus mehreren Gründen das „Mich und Dich verstehen“-Trainingsprogramm empfehlen: Es steckt ein klares theoretisches Konzept dahinter, die Wirksamkeit des Trainings konnte signifikant nachgewiesen werden, letztlich ist es anwenderfreundlich gestaltet und auf die jeweilige spezielle Gruppensituation abgeändert einsetzbar.

*Diether Höger*

## **Gerhard Stumm, Alfred Pritz, Paul Gumhalter, Nora Nemeskeri und Martin Voracek (Hrsg.): Personenlexikon der Psychotherapie**

*Wien/New York: Springer, 2005. ISBN-10 3-211-83818-X, ISBN-13 978-3-211-84818-1; € 69,80.*

Wer hat sich nicht schon gefragt „Wie hat eigentlich Sándor Ferenczi ausgesehen?“ oder Karen Horney oder Edmund Jacobson (der Erfinder der Progressiven Muskelentspannung) oder sonst jemand aus der großen Zahl der für die Psychotherapie und ihre Entwicklung bedeutsamen Persönlichkeiten? Hier kann sie oder er sich ein Bild von ihnen machen, aber nicht nur im wörtlichen, auch im übertragenen Sinne. Für die genannten und viele andere haben in einer kurzen Charakteristik 153 namhafte Autoren kurz ihre Bedeutung für die Psychotherapie beschrieben, an die sich hoch informative

Darstellungen der Stationen ihres Lebens und ihrer wichtigen theoretischen Beiträge und Orientierungen anschließen. Es folgt ein Verzeichnis ihrer wesentlichen Publikationen sowie, so weit vorhanden, eine Literaturliste über Biografie und Werk.

Das Buch versucht, so die Herausgeber, „die Psychotherapie über die Biografien von 286 Persönlichkeiten zu verstehen, die – jede auf ihre Weise – Substanzielles zur Entwicklung und Ausdifferenzierung der Psychotherapie beigetragen haben“ (S. V). Ihr besonderes Anliegen ist dabei, Vertreterinnen und Vertreter aller

bedeutsamen Richtungen der Psychotherapie zu berücksichtigen. So ein Unternehmen steht und fällt natürlich mit der Auswahl der berücksichtigten Personen, was nicht nur bei den noch lebenden ein heikles Unterfangen ist. Und so mag sich mancher fragen, warum einige berücksichtigt worden sind, andere wiederum nicht. Hier konkret Namen zu nennen, könnte einen Stich in ein Wespennest der Empfindlichkeiten bedeuten. Klugerweise haben daher die Herausgeber in ihrem Vorwort das Buch als ein „Werk in Progress“ bezeichnet, verbunden mit der expliziten Aufforderung an die Leserinnen und Leser, Vorschläge für künftige Auflagen zu machen.

Jedenfalls ist das Blättern in dem Buch ausgesprochen interessant. Natürlich begegnen wir dabei vielen Bekannten, über die wir aber durchaus auch Neues erfahren können, manche kennen wir dem Namen nach und bleiben hängen, um mehr über sie zu erfahren, andere sind uns unbekannt. So hatte der Rezensent z. B. den Marquis de Puységur (Armand-Marie-Jacques de Castenet)

(1751–1825) bisher nicht gekannt und er erfuhr, dass dieser der Begründer des Somnambulismus war, dem historischen Bindeglied zwischen dem orthodoxen und dem romantischen Mesmerismus, der seinerseits bekanntermaßen den Ausgangspunkt für die Hypnose bildete, mit der wiederum Freud seine Studien begonnen hatte.

Und so können Psychotherapeuten, Psychologen, Psychiater, Ärzte, Berufsgruppen aus dem psychosozialen Feld und interessierte Laien, für die das Buch gedacht ist, entweder mit Gewinn darin schmökern oder es immer wieder zu Rate ziehen, wenn ihnen bei ihrer Fachlektüre oder in Gesprächen Namen begegnen, zu denen sie mehr wissen wollen. Ein Inhaltsverzeichnis am Anfang des Buches schafft ihnen die nötige rasche Übersicht über die beschriebenen Personen. Wer sich mit diesem Buch näher beschäftigt, gewinnt in jedem Falle ein differenzierteres Bild von dem Gesamtgebiet der Psychotherapie.

*Gerhard Stumm*

## **Lisbeth Sommerbeck: The Client-centred therapist in psychiatric contexts. A therapists' guide to the psychiatric landscape and its inhabitants**

*PCCS Books, Ross-on-Wye, 200. ISBN 1 898059 55 1, 150 pages, € 28,00.*

Wenn jemand nahezu 30 Jahre lang Erfahrung als Personzentrierte Psychotherapeutin im psychiatrischen Feld gesammelt hat, wie das bei der dänischen Psychologin Lisbeth Sommerbeck der Fall ist, dann hat das Gewicht. Wenn die Autorin dem eigenen Handeln dann noch dezidiert und geradezu lupenrein Konzepte des Personzentrierten Ansatzes zugrunde legt, so ergibt sich daraus ein Buch, das in mehrfacher Hinsicht einmalig ist:

1.) Es ist das erste Buch, das durchgehend die Anwendung des Personzentrierten Ansatzes aus der Sicht einer einzelnen Person im Rahmen eines institutionellen psychiatrischen Kontexts zum Inhalt hat.

2.) Es bietet für alle personzentrierten Praktiker, die in psychiatrischen Diensten arbeiten, wertvolle Anregungen in anwendungsbezogener Hinsicht. Es ist meiner Ansicht nach geradezu eine Pflichtlektüre für alle Personzentrierten Psychotherapeuten (und solche in Ausbildung), die mit der Psychiatrie zu tun haben.

3.) Die Autorin leuchtet in systematischer Weise aus personzentrierter Perspektive eine Vielzahl kontextrelevanter Gesichtspunkte aus, die für alle in diesem Bereich tätigen Personen (also nicht nur personzentriert orientierte) eine – wenn auch durchaus herausfordernde – Fundgrube darstellen.

4.) Die Publikation gemahnt in radikaler Weise an die Wurzeln des Personzentrierten Ansatzes. Sie vertritt selbstbewusst eine the-

rapeutische Praxis, die in allererster Linie auf eben diesen Wurzeln beruht. Dass die Autorin dies so ausdrücklich argumentiert, obwohl sie selbst auch den psychoanalytischen und den kognitiv-behavioralen Ansatz im Rahmen ihrer psychotherapeutischen Arbeit zum Einsatz gebracht hat, verleiht ihrem Standpunkt zusätzliche Brisanz. Sommerbeck selbst zählt sich zu den „traditionellen“, „klassischen“, „puristischen“, „nicht-direktiven“ bzw. „orthodoxen“ Klientenzentrierten Psychotherapeuten/innen. Ein weiteres Kennzeichen ihres Therapieverständnisses ist die verhaltensmäßige Umsetzung des empathischen Verstehens im Hinblick auf die Therapiebedingung 6 in Rogers (1957), wonach es ja auch auf die Wahrnehmung der Einstellungen des Psychotherapeuten durch den Klienten ankommt.

5.) Schließlich geht der Nutzen für den interessierten Leser meines Erachtens weit über das enger gefasste psychiatrische Anwendungsgebiet hinaus, sind doch eine Reihe von Überlegungen zu finden, die z. B. auch für die Arbeit mit Klienten, zumal mit sog. „schwierigen“ Klienten mit einem fragilen und inkonsistenten Selbstempfinden, in freier Praxis Geltung haben. Dies betrifft sowohl grundlegende Verarbeitungsprozesse und Charakteristika von Klienten wie z. B. von jenen, die von der Autorin als „near-psychotic“ bezeichnet werden, wie auch die Hinweise auf die fundamentale Bedeutung der personzentrierten therapeutischen Grundhaltungen.

Der Aufbau des Buches ist denkbar einfach:

Eine Einleitung führt in das Werk und Kapitel 1 in Lisbeth Sommerbecks Verständnis der Hauptkomponenten des Personenzentrierten Ansatzes ein. Kapitel 2 ist der Beziehung zu den anderen professionellen Helfern in der Psychiatrie gewidmet. Kapitel 3, der umfangreichste Abschnitt, befasst sich mit der Beziehung zu den Patienten bzw. Klienten der Psychiatrie.

Kapitel 4, ein kurzer Exkurs zu kulturellen Besonderheiten und zur Kritik an der Psychiatrie, rundet die Publikation ab. Sowohl das Quellenverzeichnis als auch das Stichwortregister sind kurz und bündig, ein Zeichen mehr, dass die Autorin in erster Linie aus ihren eigenen Erfahrungen schöpft, wenngleich sie an mehreren Stellen vor allem auf personenzentrierte Konzeptbildungen theoretischer wie praktischer Art Bezug nimmt.

Zu den inhaltlichen Highlights des Buches:

Zunächst ist es signifikant, dass die Einleitung sowie die Darlegung des eigenen therapeutischen Selbstverständnisses und des Kontexts der therapeutischen Praxis nahezu die Hälfte des Gesamttextes umfassen. Dies ist ein Zeichen für die gründliche Darstellung des Bodens, auf dem dann die konkretere Praxis ausgefaltet wird.

In der Einleitung werden die psychiatrische Landschaft und ihre Einwohner, einschließlich einiger formaler und terminologischer Aspekte sowie die Zielsetzung des Buches vorgestellt. Sommerbeck unterscheidet bei den Einwohnern die *professionellen Helfer* einerseits und die Patienten andererseits, wobei sie bei Letzteren diejenigen, die sich selbst als Patienten betrachten, von jenen abhebt, die sich ohne ihre eigene Zustimmung in der Psychiatrie aufhalten („*prisoners*“). Eine Reihe von freiwilligen Patienten können deswegen als *Klienten* angesehen werden, weil sie psychotherapeutische Hilfe suchen und in Anspruch nehmen. Nicht einbezogen ist übrigens die Arbeit mit Kindern. Terminologisch interessant ist, dass Sommerbeck den Begriff „Personenzentrierte Psychotherapie“ nicht gebraucht, sondern immer nur von „Klientenzentrierter Psychotherapie“ schreibt. Eine weitere Unterscheidung führt zu zwei deutlich voneinander zu trennenden Rollen, nämlich jener der Klientenzentrierten Psychotherapeutin und jener der personenzentriert ausgerichteten Praktikerin, in ihrem Fall der Psychologin. Während sie sich im zweiten Fall in bewusster Kollaboration mit dem medizinischen Modell der traditionellen Psychiatrie und dem Staff mit seinen unterschiedlichen Aufgaben wie z. B. alltägliche Betreuung, pädagogische Funktion, Überwachung, medikamentöse Behandlung befindet, ohne dieses Modell selbst zu befürworten, lehnt sie das medizinische Modell ansatzgemäß für die psychotherapeutische Arbeit innerhalb der psychiatrischen Institution strikt ab. Die Autorin hat sich dazu ein *Modell der Komplementarität* (p. 29–32) bzw. des Doppellebens erarbeitet, das diese mitunter spannungsgeladene Dualität plausibel, lebbar und auflösbar machen soll, stehen hier doch sehr divergierende Positionen einander gegenüber: phänomenologische vs. naturwissenschaftliche Methode, Verstehen vs.

Erklären, der Klient als Experte für sich selbst vs. der professionelle Helfer als Experte für den Klienten, der innere Bezugsrahmen des Klienten vs. der externe Bezugsrahmen des professionellen Helfers als Bewertungsmaßstab, psychotische vs. konsensuelle Realität, weitgehender Verzicht auf Statusdiagnostik vs. Diagnostik als unabdingbare handlungsleitende Voraussetzung.

Deutlich wird in der Einleitung auch, dass die Autorin sich dem Ansatz von Rogers, wie er ihn 1951 vorgestellt hat, verpflichtet fühlt. Die vom späteren Rogers stärker akzentuierten Momente der Wechselseitigkeit und größeren Transparenz des/der Psychotherapeutin sind ihre Sache nicht. Sie plädiert dafür, den Klienten, insbesondere schwerer gestörten psychiatrischen Klienten, als Psychotherapeut/in nicht im Wege zu stehen. Für Sommerbeck ist die nicht-direktive therapeutische Grundeinstellung von herausragender Wichtigkeit. Zutiefst überzeugt von der Existenz und von der Wirksamkeit der Aktualisierungstendenz betont sie mehrfach die Wichtigkeit „to maximally minimise the risk of conveying conditional regard to the client“. Sie gibt darüber hinaus in Anlehnung an Barbara Brodley folgende Definition ihres therapietheoretischen Verständnisses: „If the actualising tendency exists, then the therapist’s consistent presence in the tentative, acceptant, empathic understanding response process is necessary and sufficient to facilitate actualisation of the client’s most constructive potentials“ (p. 10). *Empathisches Verstehen* besteht nach Sommerbeck darin: „which the client wants the therapist to understand“ (p. 14).

Das Kapitel über die Beziehung mit Patienten ist nach drei groben Kategorien gegliedert:

- die Arbeit mit Personen mit depressiven Psychosen, einschließlich des speziellen Problemfeldes der Suizidalität,
- die Arbeit mit psychotischen Personen und
- die Arbeit mit Personen, die sie als „near-psychotic“ bezeichnet.

Durchgehend weist die Autorin darauf hin, dass sie in ihrer Arbeit vor allem mit jenen Patienten, die als „out of psychological contact“ wahrgenommen werden, viel von der Prä-Therapie Garry Proutys profitiert hat und diese in zunehmendem Ausmaße zur Anwendung bringt. An einem kommentierten Beispiel zeigt sie auf, wie empathisches Verstehen und Kontaktreflexionen im Sinne der Prä-Therapie einander ergänzen können. In weiterer Folge erweist sich auch, dass Sommerbeck nicht nur eine erfahrene Praktikerin, sondern auch eine stringente Denkerin ist. Sie kommt zu der Schlussfolgerung, dass die therapeutischen Möglichkeiten bei zurückgezogenen, nicht selbstexplorativen Klienten (prä-expressiven Klienten in der Terminologie Proutys) ohne die prä-therapeutischen Kontaktreflexionen begrenzt sind. Für Sommerbeck ist die Prä-Therapie bei schwerer gestörten Patienten „the only way to have a truly unconditionally acceptant relationship with them“ (p. 83). Die aktive (und unter Umständen interpretative) Technik des Klientenzentrierten Psychotherapeuten, stellvertretend für den Klienten, der „out of contact“ ist, dessen Bezugsrahmen zu „erraten“, wie das – neben

anderen Interventionen wie Schweigen oder Selbsteinbringung – noch im Wisconsin-Projekt „state of the art“ war, ist ihrer Ansicht nach durch Proutys Kontaktkonzeption, die ja in eine hochwirksame praktische Technik des konkreten Kontaktherstellens mündet, überholt worden. Anhand eines Ausschnitts des therapeutischen Interviews, das Rogers mit Elaine geführt hat, diskutiert sie dessen praktisches Vorgehen in diesem Fall. Während Rogers einerseits geradezu – die zu diesem Zeitpunkt theoretisch noch gar nicht konzeptualisierten – Kontaktreflexionen anbietet, wirkt er, in seinem Bemühen den inneren Bezugsrahmen der Klienten zu erfassen, zuweilen vorausgehend und ratend. An dieser Stelle erinnert Sommerbeck daran, dass „with psychotic clients, empathic understanding of their inner frame of reference is of relatively less importance than unconditional positive regard as a therapeutic factor“ (p. 115) und dass die prä-therapeutischen Kontaktreflexionen ein gutes Vehikel

sein können, eben die grundlegende unbedingte Wertschätzung zum Ausdruck zu bringen.

All diese Abschnitte sind mit zum Teil eindrucksvollen Fallbeispielen unterlegt, die jeweils ausführlich unter einem konzeptionellen Blickwinkel kommentiert sind. Diese Aufbereitung gehört meiner Meinung nach zu den Stärken des Buches und trägt viel zu einer eindringlichen Rezeption bei. Didaktisch betrachtet wird dadurch vieles praxisnäher und einprägsamer. Ich habe die Fallbeispiele zugleich als auflockernd und die allgemeinen Aussagen illustrierend und verdichtend empfunden.

Alles in allem: Wie bereits eingangs ausgeführt und anhand einer Reihe von Passagen aufgezeigt, empfehle ich das Buch all jenen zu Lektüre, die ein Naheverhältnis zur Psychiatrie haben und mit Klienten zu tun haben, die im speziellen Sinn als vulnerabel erachtet werden können.

# PERSON. Internationale Zeitschrift für Personzentrierte und Experienzelle Psychotherapie und Beratung

## Richtlinien

Veröffentlicht werden wissenschaftliche Beiträge, Praxisberichte, Projektberichte, Tagungsberichte, aktuelle Stellungnahmen, Diskussionsforen und Rezensionen aus dem Gebiet der Person-/Klientenzentrierten bzw. Experienziellen Psychotherapie, aus anderen Bereichen des Personzentrierten Ansatzes und in besonders begründeten Fällen aus angrenzenden Gebieten. In der Regel werden Originalbeiträge publiziert, des Weiteren Beiträge, die die wesentlichen Aussagen einer umfangreicheren Publikation zusammenfassend darstellen, oder Beiträge, die in der vorgelegten Form ansonsten schwer zugänglich wären, beispielsweise Übersetzungen aus anderen Sprachen.

Über die Veröffentlichung entscheidet die Redaktion, die dazu Gutachten einholt. Ein Fachbeirat unterstützt die Redaktion in konzeptioneller und fachlicher Hinsicht.

Es wird auf sprachliche Gleichbehandlung Wert gelegt. Wenn es nicht ausdrücklich erwähnt ist, sind bei geschlechtsspezifischen Formulierungen beide Geschlechter in gleicher Weise gemeint.

## Hinweise zur Manuskriptabgabe

Die Beiträge sind gemäß Merkblatt „Hinweise für Autorinnen und Autoren“ gestaltet auf Diskette oder als E-Mail-Attachment (nach Möglichkeit Format \*.rtf) an eine der Redaktionsadressen abzuliefern:

PERSON – Internationale Zeitschrift für Personzentrierte und Experienzielle Psychotherapie und Beratung

c/o Dr. Franz Berger, Laupenring 163, CH-4054 Basel  
Tel.: +41 61 302 09 85, E-Mail: franz.berger@unibas.ch

oder

c/o Prof. Dr. Diether Höger, D-33613 Bielefeld, Barlachstraße 36  
Tel.: +49 521 88 55 48, Fax: +49 521 88 99 24  
E-Mail: diether.hoeger@uni-bielefeld.de

oder

c/o Mag. Wolfgang W. Keil, A-1080 Wien, Albertgasse 39  
Tel.: +43 1 407 55 872; Fax: +43 1 407 55 874, E-Mail: wolfgang.keil@aon.at

oder

c/o A. Univ. Prof. Christian Korunka, Institut für Psychologie der Universität Wien, A-1010 Wien, Universitätsstraße 7  
Tel.: +43 1 42 77 47 881; Fax: +43 1 42 77 47 889  
E-Mail: christian.korunka@univie.ac.at

## Zusendungen sollen enthalten:

- Autor bzw. Autorin, Titel, allenfalls Untertitel
- Zusammenfassung (deutsch und englisch; max. je 120 Wörter)
- Stichwörter/Keywords: ca. 3–5
- Text, allenfalls inkl. Fußnoten, Tabellen, Grafik etc.
- Literaturverzeichnis: gemäß Merkblatt „Hinweise für Autorinnen und Autoren“
- Biografie: Angaben zum Autor bzw. zur Autorin (3–5 Zeilen: Geburtsjahr, Beruf, psychotherapeutische/beratende usw. Tätigkeit und allenfalls Ausbildungstätigkeit, wichtige Publikationen, Arbeitsschwerpunkte)
- Kontaktadresse und E-Mail-Adresse

## Zitationsweise

Die Zitationsweise erfolgt nach den Regeln der American Psychological Association (APA) bzw. analog nach den Regeln der Deutschen Gesellschaft für Psychologie (DGPs). Die Titel von Carl Rogers sind nach der Rogers-Biografie von Peter F. Schmid ([www.pfs-online.at/rogers.htm](http://www.pfs-online.at/rogers.htm)) und Doppelheft 3&4 des Jahrgangs 4 (2005) von *Person-Centered and Experiential Psychotherapies*) zitiert. Die Jahreszahl mit dem Kleinbuchstaben bezeichnet das Ersterscheinungsjahr, die Seitenzahlen in deutschsprachigen Texten beziehen sich auf die angegebene deutschsprachige Ausgabe.

## Rezensionen

PERSON veröffentlicht nach Möglichkeit Rezensionen von allen wichtigen Neuerscheinungen in deutscher und englischer Sprache aus dem Bereich der personzentrierten und experienziellen Ansätze, darüber hinaus von den wichtigsten schulenübergreifenden Werken aus dem Bereich der Psychotherapie und Beratung.

Es werden drei Varianten von Rezensionen unterschieden:

- 1.) Normalfall: max. 1.000 Wörter
- 2.) Kurzrezensionen: max. 500 Wörter
- 3.) Längere Rezensionsartikel: Diese werden wie Fachartikel begutachtet. Beabsichtigte Rezensionen sollten mit einem verantwortlichen Redakteur besprochen werden, dzt.:

Franz Berger, Basel, E-Mail: franz.berger@unibas.ch  
Gerhard Stumm, Wien, E-Mail: gerhard.stumm@tplus.at  
Vorliegende Rezensionen mögen per E-Mail bei einem der beiden eingereicht werden.

Leitlinie für die Auswahl von Rezensionen ist, dass sie von Personen verfasst sind, die in keinem Abhängigkeitsverhältnis oder Naheverhältnis zu den Autoren bzw. Autorinnen der besprochenen Werke stehen. Gefälligkeitsrezensionen werden nicht abgedruckt.

## Urheberrecht

Autorinnen und Autoren, die einen Beitrag zur Veröffentlichung einreichen, garantieren damit, dass es sich (wenn nicht ausdrücklich anderes vereinbart wurde) um einen Originalbeitrag handelt und kein Copyright oder andere Rechte verletzt werden, dass sie somit das alleinige Verfügungsrecht besitzen, und weder diesen Beitrag noch einen, der diesem in seinem Inhalt im Wesentlichen entspricht, andernorts zur Publikation einreichen. Sie garantieren der Zeitschrift PERSON (wenn nicht ausdrücklich anderes vereinbart wurde) das nicht-exklusive, unwiderrufliche und kostenlose Recht zur gesamten oder teilweisen Veröffentlichung ihres Beitrages auf Deutsch sowie in der eingereichten Sprache, falls diese eine andere als deutsch ist. Es steht den Autorinnen und Autoren frei, den Beitrag nach Ablauf eines Jahres ab dem Zeitpunkt des Erscheinens unter Angabe der Zeitschrift PERSON als Ort der Erstveröffentlichung andernorts zu publizieren.

