

PERSON

Zeitschrift für Klientenzentrierte Psychotherapie und personzentrierte Ansätze

1 | 1999

3. Jahrgang

Schwerpunkt: Der Personzentrierte Ansatz außerhalb der Psychotherapie

Editorial	3	Hubert Teml: Der personzentrierte Ansatz in Schule und Lehrerbildung	47
Gerhard Stumm: Klienten-/Personenzentrierte Psychotherapie in Österreich	5	Ilse Schneider: Die Bedeutung des personzentrierten Ansatzes für die Organisationspsychologie	56
Walter Graf, Reinhold Pfingstner: Personzentrierte Outdoorarbeit – Begegnung in der Natur	11	Ditta Rudle: Der Personzentrierte Ansatz in der journalistischen Arbeit	64
Thomas Schweinschwaller, Barbara Rainer: Theaterpädagogik als Förderung von Probehandeln. Der Personzentrierte Ansatz in der Theaterpädagogik	16	Christiane Bahr: Entwicklungspsychologische Möglichkeiten im höheren Lebensalter am praktischen Beispiel des Sozial- und Gesundheitszentrums Gnig	69
Heimo Krebitz: Personale Begegnung in der Körperlichkeit. Ein personzentrierter Ansatz in der Medizin	21	Renata Fuchs: Personzentrierte Beratung bei Arbeitslosigkeit	76
Reinhold Fartacek: Aspekte Klientenzentrierter Psychotherapie in der Psychiatrie am Beispiel einer stationären Krisenintervention	25	Peter F. Schmid: Personale Theologie – personale Seelsorge. Zum Diskurs zwischen Theologie bzw. Seelsorge und dem Personzentrierten Ansatz	81
Alfred Klinglmair im Gespräch mit Joachim Sauer: Im Spannungsfeld zwischen Person und Organisation – Möglichkeiten und Grenzen des Personzentrierten Ansatzes in der öffentlichen Verwaltung	32	Walter Kabelka: Bericht vom Symposium der ÖGwG im Mai 1998	85
Wolf R. Böhnisch, Andrea Freisler-Traub, Peter Frenzel: Ein personzentrierter Ansatz in der Hochschuldidaktik – Bericht und Reflexion zu einem selbstgesteuerten Lernexperiment im (wirtschafts-)universitären Kontext	38	Peter F. Schmid: »to further cooperation between person-centred institutions in Europe in the field of psychotherapy and counseling ...« Zur Gründung des Network of the European Associations for Person-Centred Counselling and Psychotherapy (NEAPCCP)	87

FACULTAS

WUV | UNIVERSITÄTSVERLAG

ISSN 1028-6837

APG / ÖGwG

PERSON. Zeitschrift für Klientenzentrierte Psychotherapie und personzentrierte Ansätze

Herausgeberinnen

APG – Arbeitsgemeinschaft Personzentrierte Gesprächsführung, Psychotherapie und Supervision. Vereinigung für Beratung, Therapie und Gruppenarbeit, A-1090 Wien, Währingerstraße 50/1/13, Tel./Fax: +43/1/315 41 01

ÖGwG – Österreichische Gesellschaft für wissenschaftliche klientenzentrierte Psychotherapie und personorientierte Gesprächsführung, A-4020 Linz, Altstadt 17, Tel./Fax: +43/732/78 46 30

Verleger

WUV-Universitätsverlag, A-1090 Wien, Berggasse 5, Tel.: +43/1/310 53 56, Fax: +43/1/319 70 50, e-Mail: verlag@wuv.co.at

Redaktion

Ulrike Diethardt, Peter Frenzel, Sylvia Gaul, Wolfgang Keil, Christian Korunka, Jochen Sauer, Peter F. Schmid, Ilse Schneider, Elisabeth Zinschitz

Richtlinien

Veröffentlicht werden wissenschaftliche Beiträge, Praxisberichte, Projektberichte, Tagungsberichte, aktuelle Seminarstellungen, Diskussionsforen und Rezensionen aus dem Gebiet der Person-/Klientenzentrierten Psychotherapie, aus anderen Bereichen des Personzentrierten Ansatzes und in besonders begründeten Fällen aus angrenzenden Gebieten. In der Regel werden Originalbeiträge dupliziert, 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.

Artikel können in Deutsch oder Englisch veröffentlicht werden.

Beiträge dürfen nicht gleichzeitig andersorts eingereicht werden. Das ausschließliche Copyright geht mit der Veröffentlichung einer Arbeit auf den Verlag über. Über die Veröffentlichung entscheidet die Redaktion, die dazu Gutachten einholen kann.

Ein wissenschaftlicher Beirat unterstützt die Redaktion in konzeptioneller und fachlicher Hinsicht.

Hinweise zur Manuskriptabgabe

Die Beiträge sind zweifach schriftlich ausgefertigt (anderthalbzeilig, mit einem breiten Korrekturrand und nummerierten Seiten) und auf Diskette (nach Möglichkeit Format Winword) an eine der beiden Redaktionsadressen abzuliefern:

PERSON. Zeitschrift für Klientenzentrierte Psychotherapie und personzentrierte Ansätze,

c/o ao. Univ. Prof. Dr. Christian Korunka, Institut für Psychologie der Univ. Wien, A-1010 Wien, Liebiggasse 5;

Tel.: +43/1/42 77/47 8 27; Fax: +43/1/42 77/94 78, e-Mail: christian.korunka@univie.ac.at

oder

c/o Mag. Wolfgang Keil, Albertgasse 39; Tel.: +43/1/407 55 87; Fax: +43/1/407 55 874

Zusendungen sollten enthalten:

Autor bzw. Autorin, Titel, allenfalls Untertitel

Zusammenfassung (Abstract), ca. 10 Zeilen

Stichwörter (Schlüsselwörter, Keywords)

Text, allenfalls inkl. Fußnoten, Tabellen, Grafik etc.

Literaturverzeichnis (References)

Angaben zum Autor oder zur Autorin (3-5 Zeilen, Geburtsjahr, Beruf, psychotherapeutische/beratende usw. Tätigkeit und allenfalls Ausbildungstätigkeit, wichtige Publikationen, Arbeitsschwerpunkte)

Adresse

Formale Hinweise:

Autorinnen und Autoren erhalten von der Redaktion ein Merkblatt über die Gestaltung des Textes in formaler Hinsicht, besonders bezügl. Quellen- und Literaturangaben.

Zitationshinweise

Die Titel von Carl Rogers sind nach der Rogers-Bibliographie von Peter F. Schmid (Wien 1997/1998) zitiert. Die Jahreszahl mit dem Kleinbuchstaben bezeichnet das Erscheinungsjahr, die Seitenzahlen in deutschsprachigen Texten beziehen sich auf die angegebene deutschsprachige Ausgabe.

Erscheinungshinweise

1997/1998 erscheinen zwei Sondernummern. Bestellungen sind über jede Fachbuchhandlung oder direkt beim Verlag möglich. Bezugspreis jährlich (2 Nummern) ÖS 360.-, DM 50.-, sFr 46.- zzgl. Versandkosten. Einzelpreis ÖS 200.-, DM 28, sFr 26.- zzgl. Versandkosten. Mitglieder von APG und ÖGwG erhalten PERSON im Rahmen ihrer Mitgliedschaft. Das Abonnement verlängert sich automatisch, wenn nicht sechs Wochen vor Jahresende schriftlich gekündigt wurde.

Urheberrecht

Die in PERSON veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, einschließlich der Übersetzung in andere Sprachen, sind vorbehalten. Ohne schriftliche Genehmigung des Verlages ist jedwede Reproduktion untersagt. Ebenso bleiben die Rechte zur Wiedergabe durch Vortrag, Radio und Fernsehen oder Aufzeichnungen vorbehalten.

Gedruckt mit Unterstützung durch das Bundesministerium für Wissenschaft und Verkehr.

Inhaltsverzeichnis

Editorial	3
<i>Gerhard Stumm</i>	
Klienten-/Personenzentrierte Psychotherapie in Österreich	5
<i>Walter Graf, Reinhold Pfingstner</i>	
Personenzentrierte Outdoorarbeit – Eine Begegnung in der Natur	11
<i>Thomas Schweinschwaller und Barbara Rainer</i>	
Theaterpädagogik als Förderung von Probehandeln. Der Personenzentrierte Ansatz in der Theaterpädagogik	16
<i>Heimo Kребitz</i>	
Personale Begegnung in der Körperlichkeit. Ein personenzentrierter Ansatz in der Medizin	21
<i>Reinhold Fartacek</i>	
Aspekte Klientenzentrierter Psychotherapie in der Psychiatrie am Beispiel einer stationären Krisenintervention	25
<i>Alfred Klinglmair im Gespräch mit Joachim Sauer</i>	
Im Spannungsfeld zwischen Person und Organisation – Möglichkeiten und Grenzen des Personenzentrierten Ansatzes in der öffentlichen Verwaltung	32
<i>Wolf R. Böhnisch, Andrea Freisler-Traub, Peter Frenzel</i>	
Ein personenzentrierter Ansatz in der Hochschuldidaktik – Bericht und Reflexion zu einem selbstgesteuerten Lernexperiment im (wirtschafts-)universitären Kontext	38
<i>Hubert Teml</i>	
Der personenzentrierte Ansatz in Schule und Lehrerbildung	47
<i>Ilse Schneider</i>	
Die Bedeutung des personenzentrierten Ansatzes für die Organisationspsychologie	56
<i>Ditta Rudle</i>	
Der Personenzentrierte Ansatz in der journalistischen Arbeit	64
<i>Christiane Bahr</i>	
Entwicklungspsychologische Möglichkeiten im höheren Lebensalter am praktischen Beispiel des Sozial- und Gesundheitszentrums Gnigl	69
<i>Renata Fuchs</i>	
Personenzentrierte Beratung bei Arbeitslosigkeit	76
<i>Peter F. Schmid</i>	
Personale Theologie – personale Seelsorge Zum Diskurs zwischen Theologie bzw. Seelsorge und dem Personenzentrierten Ansatz	81
<i>Walter Kabelka</i>	
Bericht vom Symposium der ÖGwG im Mai 1998	85
<i>Peter F. Schmid</i>	
»to further cooperation between person-centred institutions in Europe in the field of psychotherapy and counseling ...« Zur Gründung des Network of the European Associations for Person-Centred Counselling and Psychotherapy (NEAPCCP)	87

Editorial

Mit dem Schwerpunktthema des Heftes 1 (1999) „Der Personzentrierte Ansatz außerhalb der Psychotherapie“ soll in besonderer Weise auf die breite Verwendung und die emanzipatorische Kraft des Ansatzes von Carl R. Rogers in den verschiedensten Arbeitsfeldern und Lebensbereichen jenseits der Grenzen von Psychotherapie hingewiesen werden. Dabei wird in den einzelnen Beiträgen deutlich, daß die Umsetzung der Prinzipien von Carl R. Rogers letztlich nicht von bestimmten Techniken getragen werden kann, sondern von entsprechenden radikalen Grundhaltungen.

Abgesehen von dem einleitenden Artikel, in dem die Bedeutung der Klientenzentrierten Psychotherapie in Österreich eindrucksvoll empirisch belegt wird, spannt sich der Bogen der weiteren Beiträge über die Anwendung des Personzentrierten Ansatzes in Ausbildung (Schule und Universität) und Pädagogik (Erlebnispädagogik und Theaterpädagogik), in der Medizin und Psychiatrie, in Organisationen, Verwaltungen und im Journalismus, in der psychosozialen Arbeit mit alten Menschen und Arbeitslosen bis hin zu Handlungsansätzen in der Theologie. Aufmerksame Leser und Leserinnen mögen vielleicht die Anwendung des Personzentrierten Ansatzes im Feld der Supervision in diesem Heft vermissen. Dieser Bereich wurde jedoch schon im Heft 2/1997 thematisiert.

Im Einleitungsartikel von Gerhard Stumm wird in einem Vergleich der Lage der Klientenzentrierten/Personenzentrierten Psychotherapie zwischen 1986 und 1996 die besondere Bedeutung dieses Ansatzes im Konzert der in Österreich anerkannten Psychotherapien deutlich. Personen dieser Richtung (zwei Drittel sind Frauen) stellen nach den Vertretern und Vertreterinnen Systemischer Ansätze die zweitgrößte Gruppe der in Österreich tätigen und gesetzlich anerkannten Psychotherapeuten und -therapeutinnen dar und haben – gemessen am Prozentsatz der Mitgliedschaft im ÖBVP – einen sehr hohen berufspolitischen Organisationsgrad. Besonders auffallend ist, daß 16% der Klienten-/Personenzentrierten Psychotherapeuten und -therapeutinnen in einer zweiten anerkannten psychotherapeutischen Methode ausgebildet sind und damit signifikant über dem österreichischen Durchschnitt (4%) bei anderen Psychotherapien liegen. Die Bedeutung solcher und anderer soziodemographischer Zusammenhänge bezüglich der Entwicklung dieses Ansatzes in der Vergangenheit und in der Zukunft wird diskutiert.

Dieser Artikel ist Wolfgang W. Keil, der sich in besonderer Weise für die praktische Verbreitung und die theoretische Entwicklung des Personzentrierten Ansatzes in Österreich verdient gemacht hat, zum 60. Geburtstag gewidmet.

Hubert Teml thematisiert auf sehr nachdrucksvolle Weise, daß „Lehrer-Bildung“ aus personzentrierter Sicht „Erziehung zur Beziehung“ bedeutet und nicht bloßes Training von „richtigen“ Verhaltensweisen. Die Entwicklung von „Handlungskompetenz durch Förderung von Präsenz“ ist ein Wachstumsprozeß und erklärt vielleicht, warum der Personzentrierte Ansatz in der Radikalität seiner ursprünglichen Bedeutung in der Schule und in der Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen eher selten umgesetzt wird.

Der Artikel von Wolf R. Böhnisch, Andrea Freisler-Traub & Peter Frenzel reflektiert den Personzentrierten Ansatz in der Hochschuldidaktik im Rahmen eines selbstgesteuerten Lernexperimentes an der Universität Linz. Die Ideen von Carl R. Rogers zum Erwachsenen-Lernen wurden im Institut für Unternehmensführung an der Universität Linz auf die besondere Gestaltung von universitären Lehrveranstaltungen übertragen.

Die Arbeit von Walter Graf & Reinhold Pflingstner beschäftigt sich mit dem Personzentrierten Ansatz im Rahmen der Erlebnispädagogik und formuliert einige Grundsätze, welche die Basis für eine eigenständige Theorieentwicklung personzentrierter ‚Outdoorarbeit‘ sein könnten. Am Beispiel des „Kletterns als Selbsterfahrung“ wird ein konkretes Projekt auf der Basis der Grundsätze des Personzentrierten Ansatzes in der ‚Outdoorarbeit‘ vorgestellt.

Thomas Schweinschwaller & Barbara Rainer arbeiten in besonderer Weise Aspekte des Personzentrierten Ansatzes – vor allem die Bedeutung von Beziehung und Präsenz – im Rahmen der Theaterpädagogik, verstanden als Mittel zur Förderung der Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen, heraus. Ein bedürfnisorientierter Ansatz ermöglicht bedeutsames Lernen durch Selbsterfahrung im Probehandeln.

In seinem Artikel „Personale Begegnung in der Körperlichkeit – Ein Personzentrierter Ansatz in der Medizin“ beschreibt Heimo Kriebitz Prinzipien der Regulationsmedizin, das Potential zur Selbstregulation eines Patienten bzw. einer Patientin möglichst weitgehend zu (re)aktivieren. Der Autor diskutiert in diesem Zusammenhang die Bedeutung eines personzentrierten Menschenbildes und Krankheit als Ausdruck einer oft lange bestehenden, aber zu wenig beachteten Inkongruenz.

„Aspekte Klientenzentrierter Psychotherapie in der Psychiatrie am Beispiel einer stationären Krisenintervention“ werden von Reinhold Fartacek thematisiert. Die Arbeit verdeutlicht den Versuch, die grundlegenden Bedingungen einer hilfreichen therapeutischen Beziehung nach Rogers in der Stationsarbeit an der Krisenintervention

der Landesnervenklinik Salzburg zu realisieren. Dabei schließen sich störungsspezifische und psychodynamische Sichtweise einer Erkrankung – sowohl hinsichtlich der Diagnostik als auch der Therapie – nicht grundsätzlich aus.

In einem Interview von Joachim Sauer mit Alfred Klinglmair werden die Möglichkeiten und Grenzen des Personenzentrierten Ansatzes im beruflichen Alltag in der öffentlichen Verwaltung aus der Sicht einer Führungsperson besprochen. Es geht vor allem um Fragen eines personorientierten Führungsstils und die Anwendung personorientierter Grundsätze im Rahmen eines notwendigen Konfliktmanagements.

Auch der Beitrag von Ilse Schneider beschäftigt sich mit der Bedeutung des klientenzentrierten Ansatzes für die Organisationspsychologie und betont die Bedeutung „sich selbstorganisierender Prozesse“ für eine flexible Unternehmungsentwicklung. In diesem Zusammenhang wird auf die gemeinsamen philosophischen Wurzeln konstruktivistisch-systemischer Ansätze der aktuellen Organisationspsychologie und des Personenzentrierten Ansatzes von Carl R. Rogers hingewiesen.

Nach Ditta Rudle wird durch die Anwendung personenzentrierter Parameter in einem journalistischen Interview aus einem beruflichen Zusammentreffen eine Begegnung, die die Qualität des Journalismus entscheidend verbessern würde. Im beruflichen Alltag erscheinen die Bedingungen des Personenzentrierten Ansatzes jedoch oft nicht erfüllbar.

Ausgehend von entwicklungspsychologischen Überlegungen zum Alter und Altern versucht Christiane Bahr die Bedeutung des Person- bzw. Klientenzentrierten Ansatzes im Rahmen gerontologischer Fragestellungen und der „Empowerment“-Forschung darzustellen. Am Beispiel des Sozial- und Gesundheitszentrums Gnigl in Salzburg wird sowohl auf individueller als auch auf institutioneller Ebene verdeutlicht, was personenzentriertes Arbeiten mit Menschen im höheren Lebensalter bedeutet.

Die Arbeit von Renata Fuchs ist ein Beispiel dafür, daß personenzentrierte Beratung bei Arbeitslosigkeit nicht losgelöst von politischen und institutionellen Rahmenbedingungen betrieben werden kann. Die politische Bewußtheit der Psychotherapeutin bzw. des

Psychotherapeuten erscheint als eine zusätzliche Bedingung für eine förderliche therapeutische/beraterische Beziehung.

In einem Diskurs zwischen Theologie bzw. Seelsorge und dem Personenzentrierten Ansatz versucht Peter F. Schmid durch den Verweis auf anthropologische, erkenntnis- und wissenschaftstheoretische, ja sogar praxeologische Parallelen aufzuzeigen, wie ein radikales Verständnis des Personbegriffes und der personalen Begegnung beide Wissenschaften und Handlungsansätze weiterentwickeln kann.

Abschließend berichten Walter Kabelka vom Symposium der ÖGWG im Mai 1998 – u.a. ein Spiegelbild der gegenwärtigen theoretischen Diskussionen zu Fragen der Diagnostik und des Selbstbegriffes – und Peter F. Schmid von der Gründung des Network of the European Associations for Person-Centred Counselling and Psychotherapy (NEAPCCP), womit nun der Personzentrierte Ansatz in Psychotherapie und Beratung gesamteuropäisch organisiert ist.

Mit Erscheinen des vierten Heftes (1/1999) der Zeitschrift „Person“ freut sich das Redaktionsteam, daß die Arbeitsgemeinschaft Personenzentrierte Gesprächsführung (APG) und die Österreichische Gesellschaft für wissenschaftliche Klientenzentrierte Psychotherapie und Personorientierte Gesprächsführung (ÖGWG) als Herausgeber dieser Zeitschrift nach den üblichen Geburtswehen eines solchen Projektes nun einen offiziellen Vertrag mit dem Facultas Universitätsverlag in Wien abgeschlossen haben.

Dem „personorientierten“ Geschick des Verhandlungsteams der Zeitschrift „Person“ – Ilse Schneider, Peter Frenzel und Christian Korunka – gebührt großer Dank. Damit findet nicht nur die bisherige positive Zusammenarbeit mit dem Verlag einen vertraglichen Rahmen, sondern die Zeitschrift „Person“ als ein humanistisches, personorientiertes Journal bleibt eine feste Größe in der vielfältigen wissenschaftlichen Zeitschriftenlandschaft.

Im Namen des Redaktionsteams

Sylvia Gaul

Joachim Sauer

Gerhard Stumm¹

Klienten-/Personenzentrierte Psychotherapie in Österreich

Zusammenfassung:

Im Zuge der Arbeiten zum „Handbuch für Psychotherapie und psychosoziale Einrichtungen“ im Jahre 1996 wurden die Psychotherapeutenliste und in der Folge auch eigens dafür erhobene repräsentative Daten über die österreichischen Psychotherapeutinnen² ausgewertet. Zusätzlich wurden Kennwerte aus einer jüngst durchgeführten Studie herangezogen (ÖBIG, 1997) und ein Vergleich mit den Ergebnissen vor einem Jahrzehnt vorgenommen (Jandl-Jäger & Stumm, 1988). Im einzelnen finden sich Angaben zu soziodemografischen (z. B. Alter, Geschlecht), ausbildungsbezogenen (methodenspezifisch und sonstige berufliche Qualifikation), versorgungsrelevanten (z. B. regionale Verteilung, freiberufliches Angebot) und tätigkeitsspezifischen (z. B. Spezialisierungen) Kennzeichen der Berufsgruppe der Psychotherapeutinnen. Neben einem allgemeinen Überblick werden jeweils die spezifische Situation und Besonderheiten der Klientenzentrierten und Personenzentrierten Psychotherapeutinnen (KP, PP) und ihrer Angebote dargestellt und diskutiert.

Die Ergebnisse zeigen, daß – methodenspezifisch gesehen – die Klienten- und Personenzentrierten Psychotherapeutinnen zusammen nach den systemischen Psychotherapeutinnen die zweitgrößte Gruppe unter den Psychotherapeutinnen Österreichs sind. Über ein Viertel aller Personen, die eine Zusatzbezeichnung aufweisen, verfügen über den Zusatz „Klientenzentrierte Psychotherapie“ oder „Personenzentrierte Psychotherapie“. Ihr Durchschnittsalter beträgt rund 45 Jahre. Die Frauen stellen einen Zweidrittelanteil. Hinsichtlich der sonstigen beruflichen Qualifikation ist der Anteil der Psychologinnen mit gut 40% einzuschätzen. Der Organisationsgrad im Berufsverband (ÖBVP) ist mit über zwei Drittel bemerkenswert hoch. Regional betrachtet sind Klientenzentrierte Psychotherapeutinnen (in dieser Reihenfolge) vorwiegend in Wien, Tirol, Salzburg, Steiermark und Kärnten tätig, wobei speziell der Anteil in Tirol und allgemein in den Landeshauptstädten weit über dem Schnitt liegt. Von Belang und einer näheren Betrachtung zu unterziehen ist ferner, daß Klientenzentrierte Psychotherapeutinnen in einem höchst signifikanten Ausmaß häufiger als Psychotherapeutinnen aus anderen Richtungen in einer zweiten psychotherapeutischen Methode ausgebildet sind. Diagnosen- und zielgruppenspezifische Arbeitsschwerpunkte sind auszumachen: Psychosomatische Erkrankungen, Neurosen, Borderlinestörungen, Arbeit mit Paaren, Familien und Kindern sowie Supervision.

Schlagworte: Psychotherapeutische Versorgung in Österreich, Tätigkeitscharakteristika von Psychotherapeuten, Berufsbild Psychotherapie

Wenn einer wie Wolfgang Keil³ sich derartige Verdienste um die Verbreitung des klientenzentrierten Ansatzes in Österreich erworben hat und ich über noch unbearbeitete und unveröffentlichte Daten

über eben diesen Verbreitungsaspekt verfüge, was liegt näher, als das runde Jubiläum zum Anlaß zu nehmen und die aus der Erhebung für das „Handbuch für Psychotherapie und psychosoziale Einrichtungen“ (Stumm, Brandl-Nebehay & Fehlinger, 1996) gewonnenen Informationen spezifisch auszuwerten und entsprechende Aufschlüsse daraus abzuleiten.

1 Martin Voracek danke ich für seine Hilfestellung, insbesondere bei der Auswertung und Aufbereitung der Handbuch-Daten.

2 Da die Mehrzahl der in Österreich psychotherapeutisch tätigen Personen weiblichen Geschlechts ist, verwende ich aus Gründen der besseren Lesbarkeit in diesem Zusammenhang – so weit es sich nicht um geschlechtsspezifische Aussagen handelt – überwiegend die weibliche Form.

3 Wenn ich Zahlen und Fakten sprechen lasse, an deren Entstehung und Ausprägung Wolfgang Keil einen beträchtlichen Anteil hat, ist es mir ein Anliegen, ihm auf diesem Wege meine Wertschätzung und meinen Dank für seine Wärme und Sanftheit, für seine fachliche Kompetenz sowie für den freundschaftlichen und kollegialen Austausch, den wir miteinander pflegen, auszudrücken. Ich hoffe, daß wir noch viele gemeinsame Stunden in herzlicher und kulinarischer Verbundenheit verbringen können.

1. Quellen

Für die Erstellung des „Handbuchs“ wurden alle (im Frühjahr 1996) in die Psychotherapeutenliste des zuständigen Bundesministeriums eingetragenen Personen mit Wohn- oder Praxissitz in Österreich erfaßt bzw. kontaktiert (n = 3.755). Über die öffentlichen Daten und die Ergebnisse der Erhebung zum „Handbuch“, die mit einem Rücklauf von über 83% als repräsentativ anzusehen sind,

lassen sich weitgehende Schlüsse für die aktuelle Gesamtpopulation der österreichischen Psychotherapeutinnen und für jene ziehen, die eine Ausbildung in Klientenzentrierter bzw. Personenzentrierter Psychotherapie absolviert haben.

Ergänzt um eine Forschungsarbeit, die sich mit der ambulanten psychotherapeutischen Versorgung Österreichs befaßt (ÖBIG, 1997), und um einen allgemeinen Vergleich mit der Lage vor ca. 10 Jahren, die wir in Jandl-Jäger & Stumm (1988) dokumentiert, aber auch methodenspezifisch aufbereitet haben (Stumm et al., 1987), können wir in mehrfacher Hinsicht Aussagen über Versorgungsangebote im Bereich der Psychotherapie allgemein und Spezifika der Klientenzentrierten/Personenzentrierten Psychotherapeutinnen treffen.

2. Ergebnisse

2.1 Zahl der Psychotherapeuten und Psychotherapeutinnen sowie Organisationsform der Tätigkeit

Einer Aufstellung des Bundesministeriums für Arbeit, Gesundheit und Soziales (BMfAGS) zufolge waren 4160 Personen im Juli 1997 in die Psychotherapeutenliste eingetragen. Aufgrund der sogenannten Übergangsfrist II (Abschluß der fachspezifischen Ausbildung bis spätestens 31. 12. 1997), wie sie im Psychotherapiegesetz verankert ist, ist absehbar, daß bis Mitte 1998 eine nennenswerte Zahl von Personen in die Psychotherapeutenliste aufgenommen sein wird. In der Schätzung des „Österreichischen Bundesinstituts für Gesundheitswesen (ÖBIG)“, die noch aus 1996 stammt, wurde von ungefähr 570 Personen ausgegangen, die zu diesem Zeitpunkt noch in Ausbildung standen, aber bis Ende 1997 das Fachspezifikum absolviert haben wollten.

Allein innerhalb der Ausbildungseinrichtung, der ich angehöre, nämlich der „Arbeitsgemeinschaft Personenzentrierte Psychotherapie, Gesprächsführung und Supervision (APG)“, kommen hier ca. 50 Ausbildungsabsolventinnen, die in diese Kategorie fallen, hinzu. Die Abschlüsse in allen 24 anerkannten fachspezifischen Ausbildungseinrichtungen zusammengenommen, ergeben meiner Schätzung nach Mitte 1998 einen Stand von nahezu 5.000 eingetragenen Psychotherapeuten und Psychotherapeutinnen in Österreich.

Aufgrund empirischer Anhaltspunkte, die uns vorliegen (z. B. ÖBIG, 1997, S. 42f.; Stumm et al., 1996, S. 23f.), müssen wir von ca. 15% annehmen, daß sie keinerlei psychotherapeutischer Tätigkeit nachgehen, weder institutionell noch freiberuflich. Wenn wir ferner in Rechnung stellen, daß ein weiterer Prozentsatz von ca. 15-20% nur institutionell psychotherapeutisch tätig ist (vgl. ÖBIG 1997, S. 45 und Statistik des BMfAGS), so vermindert sich zwar die Zahl derer, die freiberuflich ihre psychotherapeutischen Dienste anbieten, trotzdem hat sich österreichweit eine Versorgungsdichte ergeben, die einerseits die psychotherapeutische Versorgung in eben diesen Regionen sicherstellt, aber andererseits in manchen Ballungsräu-

men angesichts der unzureichenden finanziellen Mittel vieler potentieller Klienten Existenzängste der niedergelassenen Kolleginnen blühen läßt. Während vor ca. 10 Jahren – bekanntlich in einem gesellschaftlich und legistisch anderen Rahmen – rund 1.200 Psychotherapeutinnen zur Verfügung standen, davon ungefähr 950 in freier Praxis (Jandl-Jäger & Stumm, 1988), hat sich die Zahl der heute freiberuflich Tätigen (im Sinne der oben dargelegten Proportionen) meiner Kalkulation nach ($n = 2.500$) mehr als verdoppelt, ja es fehlt mittlerweile nicht mehr viel auf eine Verdreifachung. Zu bedenken ist, daß jene Psychotherapeutinnen, die sowohl freiberuflich wie auch institutionell tätig sind (ca. 25-35%), im Regelfall weniger von einer „Psychotherapeutenschwemme“ betroffen sind. Zum Vergleich sei hier darauf verwiesen, daß ca. die Hälfte der grundsätzlich in freier Praxis psychotherapeutisch tätigen Kolleginnen nicht mehr als 10 Wochenstunden arbeitet bzw. ca. 20% im Ausmaß von 1-5 Stunden pro Woche in diesem Kontext praktizieren.

Klienten-/Personenzentrierte Psychotherapeutinnen stellen ca. 12% (KP: 9,9%; PP: 2,2%) aller Psychotherapeutinnen bzw. 25% aller Psychotherapeutinnen mit Zusatzbezeichnung und sind im gleichen Ausmaß, wie oben skizziert, freiberuflich tätig. Nach den systemischen Familientherapeutinnen liegen Klientenzentrierte und Personenzentrierte Psychotherapeutinnen zusammen an zweiter Stelle in der Abfolge der methodenspezifischen Ausrichtung. Von der quantitativen Anwendung her betrachtet, haben sie aufgrund der Stundenangebote nach wie vor einen sehr großen, wenn nicht den größten Anteil an der Versorgungsleistung im Bereich der Psychotherapie (vgl. ÖBIG, 1997, S. 88ff.). Zum Zeitpunkt unserer Erhebung waren 358 Personen mit der Zusatzbezeichnung „Klientenzentrierte Psychotherapie (KP)“ in die Psychotherapeutenliste eingetragen (mit Juli 97: 410), d. h. sie haben ihre Ausbildung bei der „Österreichische Gesellschaft für wissenschaftliche klientenzentrierte Psychotherapie und personorientierte Gesprächsführung (ÖGwG)“ abgeschlossen. 87 Personen führen die Zusatzbezeichnung „Personenzentrierte Psychotherapie (PP)“ (mit Juli 97: 92), d.h. sie haben ihre Ausbildung im Rahmen der APG respektive der Vereinigung Rogerianische Psychotherapie (VRP) absolviert bzw. abgeschlossen.

Der Trend in der Schulenzugehörigkeit legt nahe, daß die Attraktivität des Klientenzentrierten Ansatzes ein wenig gesunken ist. War vor 10 Jahren noch ein Drittel aller einschlägig ausgebildeten Psychotherapeutinnen dem klientenzentrierten Lager zuzuordnen (ein Wert der allerdings auch aufgrund des damals verwendeten Adressenmaterials der ÖGwG, das auch viele noch in Ausbildung Stehende umfaßte, im Verhältnis zu anderen Ausbildungseinrichtungen etwas zu hoch ausfiel; vgl. Stumm et al., 1987, S. 18), so beträgt ihr Anteil an allen Psychotherapeutinnen mit Zusatzbezeichnung nunmehr ein Viertel. Analog dazu steht fest, daß die Klienten-/Personenzentrierte Psychotherapie als ausgeübte Methode (hier auch einschließlich jener Psychotherapeutinnen, die keine Zusatzbezeichnung aufweisen) bei ca. 35% der frei und institutionell praktizierenden Psychotherapeutinnen Anwendung erfährt, wobei sich dieser relativ hohe

Anteil aus Mehrfachnennungen erklärt (ÖBIG, 1997, S. 90). Im Vergleich zur Situation vor 10 Jahren hat die APG nun etwas aufgeholt, ist aber immer noch die weit kleinere Einrichtung. Wie sich hier die Größenordnungen weiter entwickeln, hängt wohl von Faktoren ab, die sich kaum vorhersagen lassen, aber am ehesten von den aktuellen Ausbildungsgängen abzulesen sind und von der zukünftigen Nachfrage nach Ausbildung abhängen.

Die diversen Befunde scheinen einerseits auf einen Rückgang des Anteils am Gesamt zu verweisen, der sich vor allem durch den Zuwachs anderer Ansätze, insbesondere der systemischen Richtung (Anstieg von ca. 10% auf ca. 25%), begründen läßt, andererseits deuten die Zahlen keineswegs auf eine drastische Krise in der Entwicklung hin. Die Spuren des Zeitgeistes, der ziel- und lösungsorientierte Ansätze forciert, dürften aber nicht allzu nachhaltig sein. Ein Indiz dafür ist z. B. die Häufigkeit, mit der der Klientenzentrierte Ansatz im Rahmen des Psychotherapeutischen Propädeutikums zur Selbsterfahrung der Ausbildungskandidatinnen in Anspruch genommen wird. Demnach ist er, gefolgt von der Gestalttherapie, die mit Abstand bevorzugte Methode. Freilich liegt es auch an uns selbst, den Ansatz frisch und innovativ zu beleben sowie ihn in den verschiedenen, auch klinischen Anwendungsfeldern, zur Geltung zu bringen (vgl. auch Kap. 2.7.; weitere methodenspezifische Auswertungen siehe 2.6.).

2.2 Alter und Geschlecht

Insgesamt gibt es in Österreich fast doppelt so viele Psychotherapeutinnen als Psychotherapeuten (insgesamt ca. 63% Frauen). Gegenüber Mitte der 80er Jahre, als das Geschlechterverhältnis noch ziemlich ausgeglichen war (Jandl-Jäger & Stumm, 1988, S. 49), ist eine deutliche Zunahme des Frauenanteils zu registrieren. Diese Proportion ist unter den Klienten-/Personenzentrierten Psychotherapeuten und Psychotherapeutinnen noch stärker in Richtung Frauenanteil verschoben: War die Relation 1985 noch 60% zu 40%, so sind nunmehr zwei Drittel Frauen. Dies steht in Einklang mit den Attributen „weiblich“ und „mütterlich“, mit denen der Ansatz oft versehen wurde. Die wärmende und nährenden Qualität, die der Ansatz als klimatische Bedingung und Beziehungsweise für persönliche Entwicklung postuliert hat, scheint – punkto Ausbildung und Ausübung – Frauen noch mehr als Männer anzuziehen. Vielleicht läßt sich auch aussagen, daß Frauen diese (als fundamental wichtig erachtete wertschätzende und einführende) Haltung aufgrund ihrer Sozialisation eher einnehmen. Demgegenüber zeigen männliche Psychotherapeuten Präferenzen in Richtung Dynamische Gruppenpsychotherapie, Individualpsychologie, Psychoanalyse und Autogenes Training sowie – wie wir aus anderen Zusammenhängen wissen – Bioenergetische Analyse.

Das durchschnittliche Alter der österreichischen Psychotherapeuten und Psychotherapeutinnen beträgt 43,2 Jahre; es hat sich im Vergleich zu der Erhebung 1985 (Durchschnittsalter: 38 Jahre) doch

merklich erhöht (Jandl-Jäger & Stumm, 1988, S. 49). Ein analoges Ergebnis zeigt die durchschnittliche Praxisdauer: Lag diese 1985 noch bei 7,5 Jahren (Jandl-Jäger & Stumm, 1988), so ist diese mittlerweile auf 10,7 Jahre angewachsen (ÖBIG, 1997, S. 49). Mit der Etablierung des Berufsstandes hat sich einerseits die durchschnittliche Ausbildungsdauer und – damit verbunden – das durchschnittliche Alter der Absolventen und Absolventinnen erhöht, andererseits sind in der Zwischenzeit zunehmend mehr Psychotherapeuten und Psychotherapeutinnen als „eingesessen“ einzustufen. Das jüngste Viertel der Psychotherapeuten und Psychotherapeutinnen ist jetzt bis zu 38 Jahre alt, das älteste Viertel 48 Jahre oder älter, d. h., die mittleren 50% sind zwischen 38 und 48 Jahre alt.

Klientenzentrierte Psychotherapeuten und Psychotherapeutinnen sind im Schnitt um eine Spur älter, auch älter als Personenzentrierte Psychotherapeuten und Psychotherapeutinnen. Auffallend ist, daß Psychotherapeuten und Psychotherapeutinnen mit der Zusatzbezeichnung KP oder PP in der untersten Altersgruppe (28-40 Jahre) unterrepräsentiert sind. Dies ist einerseits als Zeichen anzusehen, daß die Ausbildungsdauer zugenommen hat, die KP/PP nun selber zu den arrivierten Psychotherapierichtungen zählen, in Verbindung mit dem Umstand, daß der Anteil der Klientenzentrierten Psychotherapeutinnen im Vergleich vor 10 Jahren etwas zurückgegangen ist, aber auch als Tendenz zu werten, daß die seinerzeit enorme Nachfrage nach einer Ausbildung in dieser Richtung nachgelassen hat.

2.3 Psychotherapeutische Quellenberufe

22,9% (n = 713) der 3.121 Psychotherapeutinnen, welche sich an der Handbuch-Erhebung beteiligten, verzichteten entweder auf die Angabe eines Berufs oder gaben einen Beruf an, der nicht zu den im Psychotherapiegesetz definierten Quellenberufen zählt. Von den 2.408 Psychotherapeutinnen, die den jeweiligen Quellenberuf angaben, sind die Psychologinnen die zahlenmäßig größte Gruppe (1.123), gefolgt von den Ärztinnen (560, davon 284 Fachärztinnen für Psychiatrie), den Sozialarbeiterinnen (288) und den Lehrerinnen (192).

Eine Hochrechnung auf die Gesamtheit der Psychotherapeutinnen muß einige Gewichtungsfaktoren für die Non-Responder und vor allem für jene, die das Item „sonstige berufliche Qualifikation“ nicht ausgefüllt haben, berücksichtigen. Daraus folgt: Die genannten vier Berufsgruppen (Psychologinnen, Ärztinnen, Sozialarbeiterinnen und Lehrerinnen) machen hochgerechnet ca. drei Viertel aller Psychotherapeutinnen in Österreich aus, d. h. auch, daß nahezu zwei Fünftel der Psychotherapeutinnen in Österreich vom Quellenberuf her Psychologinnen sind, ein Fünftel Ärztinnen und ein Zehntel Sozialarbeiterinnen. Das verbleibende Viertel verteilt sich auf „sonstige“ explizit im Psychotherapiegesetz genannte Quellenberufe (wie z. B. Krankenpflegepersonal, Ehe- und Familienberaterinnen, Physio-, Ergo- und Musiktherapeutinnen, Logopädinnen und medizinisch-technische Dienste – zusammen ca. 320 Personen), aber auch sonstige

nicht näher ausgewiesene Vorbildungen und berufliche Erfahrungen (ca. 640 Personen).

Gegenüber der Situation Mitte der 80er Jahre (Jandl-Jäger & Stumm, 1988, S. 74) hat sich in bezug auf die Berufsherkunft nicht sehr viel geändert: Der Anteil der Ärzte ist von einem Viertel auf ein Fünftel zurückgegangen (1985: 23,2%; 1996: 19,3%), die Gruppe der Psychologinnen unter den Psychotherapeutinnen ist angewachsen (1985: 35,3%; 1996: 38,8%). Dagegen ist die Gruppe der Lehrerinnen anteilmäßig fast unverändert (1985: 7,0%; 1996: 6,6%) und absolut gesehen, die viertgrößte geblieben, während die der Sozialarbeiterinnen zwar die drittgrößte geblieben, doch anteilmäßig deutlich reduziert ist (1985: 17,4%; 1996: 9,9%).

Unter den Klienten-/Personenzentrierten Psychotherapeutinnen ist einerseits ein besonders hoher Psychologinnenanteil und ein traditionell niedriger Ärzteanteil festzustellen, andererseits verteilen sich die sonstigen beruflichen Qualifikationen auf eine Reihe von Berufen, was einer höheren Streuung als in den anderen Ansätzen gleichkommt.

Um noch einmal auf die allgemeine Ebene zurückzukommen: Viele von uns wissen noch sehr gut, welche Anstrengungen und Vorarbeiten notwendig waren, um den mehr oder weniger freien Zugang zur Ausbildung und Ausübung der Psychotherapie zu verankern. Die vorliegende Auswertung macht klar, daß die explizit einbezogenen Berufsgruppen den überwiegenden Anteil der Psychotherapeutinnen stellen und von einer „Entwissenschaftlichung“ der Psychotherapie, was die Eingangsberufe anlangt, nicht die Rede sein kann. Daß der Zugang aber so vielen Berufsgruppen offensteht, streicht die Eigenständigkeit und den spezifische Ausbildungsweg in der Psychotherapie hervor.

2.4 Organisationsgrad im Berufsverband der Psychotherapeuten

Insgesamt 54% der Psychotherapeutinnen, die an der Befragung teilnahmen, gaben an, Mitglied des ÖBVP (Österreichischer Bundesverband für Psychotherapie) zu sein. Dieser Anteil ist unter Klienten-/Personenzentrierten Psychotherapeutinnen besonders hoch: KP (68,7%) und PP (77,5%). Meines Erachtens kommt darin zum Ausdruck, daß diese sich besonders gut vom ÖBVP vertreten fühlen bzw. sich von einem Beitritt viel versprechen, was auch auf ein spezielles Sicherheitsbedürfnis, vielleicht sogar auf Mängel im Selbstbewußtsein von Mitgliedern der lange um Anerkennung ringenden Vereine (ÖGwG, APG), die erst mit Verspätung in den „Dachverband“ der psychotherapeutischen Vereine aufgenommen wurden, hindeutet. Dazu kommt, daß meiner Einschätzung nach in beiden Vereinen eine Vereinspolitik verfolgt wurde, deren Linie und Ziel eine starke Unterstützung des ÖBVP war und ist.

2.5 Regionale Verteilung

Fast die Hälfte (47,4%) der Psychotherapeutinnen ist in Wien tätig, etwas mehr als ein Viertel (28,8%) in den Landeshauptstäd-

ten, etwas weniger als ein Viertel (20,8%) in Kleinstädten und im ländlichen Raum. Tirol und Salzburg sowie Wien haben – der Statistik des BMFAGS vom Juli 97 zufolge – den höchsten Anteil an freiberuflich tätigen Psychotherapeutinnen. In Relation zur Bevölkerungszahl haben jedenfalls Wien, Salzburg (hier vor allem um die Stadt Salzburg) und Vorarlberg eine hohe Versorgungsdichte, während das Burgenland, weite Teile Niederösterreichs, Oberösterreich, Kärnten und die Steiermark unterdurchschnittlich versorgt sind (vgl. ÖBIG 1997, S. 51-53 und S. 68f.). Eine Differenzierung nach Bundesländern ergibt folgendes Bild:

	insgesamt	Klientenzentr. Ps.th.	Personenzentr. Ps.th.
(alle Psychotherapeuten/innen)			
W	1563 (46,5%)	92 (29,2%)	49 (73,1%)
NÖ	254 (7,5%)	11 (3,5%)	6 (9,0%)
B	24 (0,7%)	1 (0,3%)	-
OÖ	288 (8,6%)	31 (9,8%)	8 (11,9%)
St	308 (9,2%)	38 (12,1%)	2 (3,0%)
K	131 (3,9%)	16 (5,1%)	1 (1,5%)
S	380 (11,3%)	45 (14,3%)	1 (1,5%)
T	276 (8,2%)	71 (22,5%)	-
V	135 (4,0%)	10 (3,2%)	1 (1,5%)

Tab. 1: Verteilung berufsaktiver Psychotherapeuten und Psychotherapeutinnen nach Bundesländern (Stand: Frühjahr 1996; nicht enthalten sind hier nur jene Personen, die sich ausdrücklich als nicht freiberuflich tätig bezeichneten).

Die Klienten-/Personenzentrierten Psychotherapeutinnen sind zu einem – statistisch hochsignifikanten – überproportionalen Anteil in den Landeshauptstädten anzutreffen, zugleich fällt die bundesweite Repräsentanz auf. Absolut gesehen, sind hohe Anteile der Klientenzentrierten Psychotherapeutinnen in Wien, Tirol, Salzburg, Steiermark und Oberösterreich zu verzeichnen. Proportional gesehen, ist ihr Anteil in Tirol eklatant höher, als es der (statistischen) Erwartung entspricht. Hier besteht sozusagen eine „regionale Hochburg“ der Klientenzentrierten Psychotherapeutinnen, während ihr Anteil in Wien signifikant darunter liegt. Personenzentrierte Psychotherapeutinnen haben ihre regionalen Schwerpunkte in Wien und in Oberösterreich.

2.6 Methodenspezifische Verteilung

Der Anteil der Psychotherapeutinnen ohne methodenspezifische Zusatzbezeichnung war 1996 mit weit über 50% noch sehr hoch – vor allem bedingt durch die Voraussetzungen für eine Eintragung in die Psychotherapeutenliste in der sogenannten Übergangsfrist I. Dieser Prozentsatz reduziert sich naturgemäß kontinuierlich, einerseits durch die zusätzlichen Einträge, die durchwegs eine Methodenbezeichnung beinhalten müssen, wie auch durch den nachträglichen Erwerb einer Zusatzbezeichnung durch bereits in die Liste eingetragene Personen ohne Zusatz.

Auf die Verteilung der Zusatzbezeichnungen nach Methoden bin ich bereits in Kap. 2.1 kurz eingegangen. Hier seien die Häufigkeiten der Vergabe eines Zusatzes in der entsprechenden Reihenfolge genannt (Frühjahr 1996):

	n (Österreich)	% aller Psychoth.	% der Ps.th. mit Zusatz
Systemische Familientherapie	446	11,9%	26,6%
Klientenzentrierte Psychotherapie	352	9,4%	21,0%
Verhaltenstherapie	220	5,9%	13,1%
Psychoanalyse	165	4,4%	9,8%
Integrative Gestalttherapie	120	3,2%	7,1%
Dynamische Gruppenpsychotherapie	107	2,8%	6,4%
Individualpsychologie	103	2,7%	6,2%
Personenzentrierte Psychotherapie	71	1,9%	4,2%
Katathym-Imaginative Psychotherapie	70	1,9%	4,2%
Psychodrama	66	1,7%	3,9%
Existenzanalyse	51	1,3%	3,0%
Autogenes Training	50	1,3%	3,0%
Gruppenpsychoanalyse	37	0,9%	2,2%
Transaktionsanalytische Psychotherapie	27	0,7%	1,6%
Analytische Psychologie	16	0,4%	0,9%
Hypnose	13	0,3%	0,7%
Gestalttheoretische Psychotherapie	9	0,2%	0,5%

Tab. 2: Verteilung der Psychotherapeuten und Psychotherapeutinnen nach methodenspezifischen Zusatzbezeichnungen (Stand: Frühjahr 1996; Quelle: Stumm, Brandl-Nebehay & Fehlinger, 1996)

Klientenzentrierte und Personenzentrierte Psychotherapeutinnen zusammen rangieren unmittelbar hinter den systemisch ausgebildeten Psychotherapeutinnen, welche im Vergleich zu 1985 einen starken Zuwachs verbuchen. Trotz des insgesamt erfolgten Wandels in der Methodenlandschaft und der Anerkennung weiterer Schulen unterscheidet sich das Gesamtbild vor einem Dezennium mit Ausnahme der „systemischen Explosion“ nur tendenziell vom heutigen. Wie bereits erwähnt, ist der Klientenzentrierte Ansatz anteilmäßig etwas weniger vertreten, und auch die Psychoanalyse sowie das Autogene Training stagnieren, hingegen haben Individualpsychologie, Gestalttherapie, Psychodrama und Verhaltenstherapie leicht zugelegt. Die Differenzen in der nachweisbaren methodenspezifischen Ausbildung einerseits und in der Anwendung der Methoden andererseits sind zum Teil beachtlich (siehe dazu ÖBIG, 1997, S. 91): Hier stechen Gestalttherapie, Analytische Psychologie, Autogenes Training, Hypnose und Katathym-Imaginative Psychotherapie und Psychodrama insofern hervor, als sie (aufgrund des Umstandes, daß bei der Angabe zur Anwendung Mehrfachnennungen erlaubt waren), als angewandte Verfahren den jeweiligen formalen Ausbildungsstand der praktizierenden Psychotherapeutinnen zum Teil um ein Vielfaches überschreiten, während Dynamische Gruppenpsychotherapie und Existenzanalyse sogar weniger ausgeübt werden, als es ihrem Anteil an der formalen Qualifikation entspricht. Dieses Ergebnis spricht dafür, daß einige Methoden recht wildwüchsig, ohne solide und umfassende fachspezifische Ausbildung angewendet bzw. in andere Methoden integriert werden.

Bemerkenswert ist jedoch, daß 16% aller Personen mit dem Zusatz KP oder PP mehr als eine Zusatzbezeichnung erworben haben, ein Resultat, das bei weitem alle anderen Methoden übertrifft, wo insgesamt der durchschnittliche Prozentsatz von Mehrfachausbildungen 4% ausmacht. Dies führt uns zu der (altbekannten) Frage, ob unsere Methode vielleicht doch vielen, die sie erlernt haben, nicht hinreichend erscheint. Ich meine, daß dieses Phänomen noch ein Relikt aus jener Zeit ist, als die klientenzentrierte Ausbildung ein kurze, wenn nicht die kürzeste und die am wenigsten psychotherapeutische war. Mit den Standards, die im Psychotherapiegesetz festgeschrieben wurden und den daraus auch für unsere Ausbildungen resultierenden Kosten dürfte dieser „Luxus“ der Vergangenheit angehören. Wir sollten aber ein waches Auge darauf haben, was unseren Ausbildungsprogrammen abgeht und Ausbildungskandidatinnen sich sozusagen woanders aneignen müssen.

2.7 Arbeitsschwerpunkte / Spezialisierungen

Im Fragebogen zum „Handbuch“ konnten bis zu 3 Kategorien der Spezialisierung der psychotherapeutischen Tätigkeit angeführt werden, welche aus insgesamt 32 vorgegebenen Kategorien ausgewählt werden konnten. Es würde hier zu weit führen, diese detailliert darzustellen (dazu siehe Stumm, Brandl-Nebehay & Fehlinger, 1996, S. 26).

Für die Klienten- und Personenzentrierten Psychotherapeutinnen konnten – quantitativ ausgewertet – folgende Schwerpunkte eruiert werden: Klienten mit den Diagnosen „Psychosomatische Erkrankungen“, „Depressionen“, „Neurosen“ und „Persönlichkeits- und Borderlinestörungen“ bzw. die Bereiche „Paare, Partnerschaft, Ehe“, „Familien“, „Frauen“, „Eltern- und Erziehungsfragen“, „Körperarbeit“, „Trennung, Scheidung, Mediation“ und „Kindertherapie“. In ganz besonderem Ausmaße widmen sie sich ferner dem Bereich „Supervision“, wofür der Ansatz in seiner Zentrierung auf die Person, die von beruflichen Fragen bewegt ist, eine ausgezeichnete Eignung besitzt.

Relevant scheint mir vom Indikationsaspekt her, daß jene Diagnosekategorien häufige Erwähnung fanden, die auch in der Fachliteratur hervorgehoben werden (vgl. z. B. Biermann-Ratjen et al., 1995, Kap. VI, u. a. S. 167; aber auch Reisch, 1994).

3. Resümee

Was unterscheidet – noch einmal zusammengefaßt – Klientenzentrierte/Personenzentrierte Psychotherapeutinnen von solchen anderer Strömungen?

1. Die regionale Verteilung: Sie sind zwar bundesweit, aber mit einem signifikant höheren Anteil in den Landeshauptstädten, vertreten, zugleich mit einer Konzentration auf Wien, Tirol, Vorarlberg und Steiermark.

2. Mitgliedschaft im ÖBVP: Sie sind in einem auffallend hohen Ausmaß im ÖBVP organisiert.
3. Der Anteil an einer weiteren methodenspezifische Zusatzbezeichnung: Dieser liegt in hochsignifikanter Weise höher als bei allen anderen Methoden.
4. Arbeitsschwerpunkte: die Arbeit mit Frauen, Paaren, Familien und Kindern, speziellen klinischen Kategorien und Supervision.
5. Sonstige berufliche Qualifikation: einerseits viele Psychologinnen, andererseits eine breite Streuung über viele Quellenberufe.
6. Geschlecht: Der generell hohe Frauenanteil ist noch stärker ausgeprägt.
7. Alter: Sie sind im Schnitt etwas älter und in der jüngsten Altersgruppe unterrepräsentiert.

Ich bin auf die meisten der oben komprimierten Besonderheiten bereits in den vorangegangenen Kapiteln eingegangen. Daher wende ich mich abschließend noch einem kaum angeschnittenen Thema zu: Es liegt auf der Hand, daß die Frage der Kassenfinanzierung und damit die Frage eines Gesamtvertrages für Psychotherapie auch für Klienten- und Personenzentrierte Psychotherapeutinnen von eminenter gesundheits- aber auch berufspolitischer Bedeutung ist. Wenn wir auch in Betracht ziehen müssen, daß sich die Lage und Perspektive freiberuflicher Tätigkeit für viele neu stellt, wenn ein – wie auch immer gearteter – Gesamtvertrag abgeschlossen sein sollte und damit veränderte Rahmenbedingungen für die Ausübung einer freiberuflichen psychotherapeutischen Tätigkeit gelten, so scheint mir anhand der oben dargestellten Verteilung ein unterschiedlicher Grad an Betroffenheit ablesbar zu sein. Dieser sollte bei einer Urabstimmung bzw. bei der Ratifizierung eines zwischen dem Berufsverband und den Sozialversicherungsträgern ausgehandelten Ergebnisses berücksichtigt werden. Ich meine damit, daß – so schwierig dies demokratiepolitisch zu argumentieren ist – die in erster Linie betroffenen Psychotherapeuten und Psychotherapeutinnen ein spezielles Gehör und ein entsprechendes Gewicht bei der Entscheidung finden sollten. Es scheint mir letztlich in der (politischen) Tradition des personenzentrierten Ansatzes zu liegen, was im übrigen auch im Organisationsgrad innerhalb des Berufsverbandes

zum Ausdruck kommen mag, sich in Fragen einzumischen, die über die vier Wände der eigenen Praxis hinausreichen.

Insgesamt stimmt mich die Beschreibung und die kurze Analyse hinsichtlich der Kontinuität und Perspektiven des klienten-/personenzentrierten Ansatzes recht zuversichtlich. Es wird auch auf die personellen Ressourcen und Profile ankommen, wieweit wir in Ausbildung, Anwendung und Weiterentwicklung des Ansatzes überzeugen können. Hier ist Wolfgang Keil mit einem wahrlich nachahmenswerten Beispiel vorangegangen.

Datenauswertung gefördert vom Jubiläumsfonds der Österr. Nationalbank (Projektnummer 6526).

Literatur:

- Biermann-Ratjen, E.-M., Eckert, J., Schwartz, H.-J. (1995): Gesprächspsychotherapie: Verändern durch Verstehen. 7. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer
- Jandl-Jäger E. & Stumm, G. (Hg.) (1988): Psychotherapie in Österreich. Eine empirische Analyse der Anwendung von Psychotherapie. Wien: Deuticke
- ÖBIG (1997): Ambulante psychotherapeutische Versorgung in Österreich. Projektbericht. Wien: Österreichisches Bundesinstitut für Gesundheitswesen
- Reisch, E. (1994): Verletzbar Nähe. Ein klientenzentrierter Weg zum psychosomatischen Patienten. München: Pfeiffer
- Ringler, M. (1997): Selbsterfahrung im Psychotherapeutischen Propädeutikum: Ein Zwischenbericht. Unveröffentl. Projektbericht der Universitätsklinik für Tiefenpsychologie und Psychotherapie, Wien
- Stumm, G., Wirth, B. et al. (1987): Die Stellung des klientenzentrierten Ansatzes innerhalb der psychotherapeutischen Versorgung Österreichs. Personenzentriert 1/2:15–30
- Stumm, G., Brandl-Nebhay, A., Fehlinger, F. (Hg.) (1996): Handbuch für Psychotherapie und psychosoziale Einrichtungen. Wien: Falter

Biographie:

Gerhard Stumm, Klinischer Psychologe, Personenzentrierter Psychotherapeut, Ausbilder der Arbeitsgemeinschaft Personenzentrierte Psychotherapie, Gesprächsführung und Supervision (APG), Ausbildungsleiter der APG/Sektion Forum. Adresse: Kalvarienberggasse 24, 1170 Wien.

Walter Graf, Reinhold Pfingstner

Personzentrierte Outdoorarbeit Begegnung in der Natur

Zusammenfassung:

Der Personzentrierte Ansatz ist in der Literatur über Outdoor-Aktivitäten und Erlebnispädagogik nur am Rande und als Ergänzung zu finden. In diesem Beitrag soll versucht werden, wichtige Aspekte personzentrierter Outdoorarbeit – auch in Abgrenzung zu anderen Ansätzen – herauszuarbeiten und zu zeigen, daß es sich dabei um eine radikal andere Zugangsweise handelt.

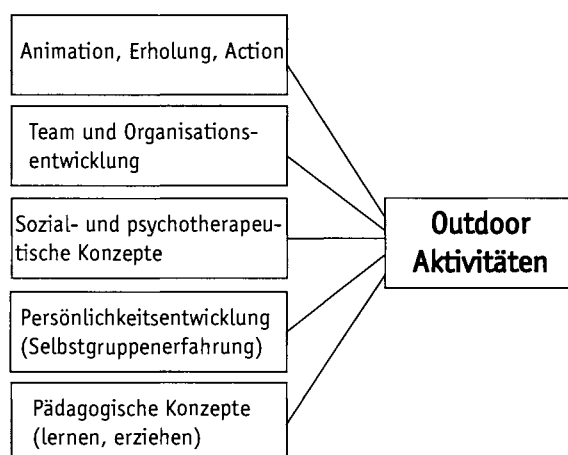
Im weiteren werden einige wesentliche Grundsätze formuliert, welche die Basis für eine eigenständige Theorieentwicklung personzentrierter Outdoorarbeit sein können. Schließlich wird anhand des Beispiels „Klettern als Selbsterfahrung“ ein konkretes Konzept des Personzentrierten Ansatzes in der Outdoorarbeit vorgestellt.

Schlagworte: Personzentrierte Outdoorarbeit, Theorieentwicklung, Leiterverständnis, Körper, Bewegung, Natur, Begegnung, Klettern als Selbsterfahrung.

1. Allgemeines

Natur und Outdoor sind zur Zeit Modebegriffe, die in unterschiedlichsten Zusammenhängen und Bedeutungen verwendet werden. Im Bereich der Gruppenarbeit werden verschiedenste Ziele unter den Namen Outdooraktivitäten und Erlebnispädagogik unter mehr oder weniger deklarierten Ansätzen, Konzepten und Methoden verfolgt. Aufgrund dieser Fülle von Ansätzen soll hier vorerst eine Strukturierung über Rahmenziele der unterschiedlichen Programme vorgenommen werden (vgl. dazu Amesberger 1998, Priest/Gass 1997):

Die Grenzen zwischen den einzelnen Rahmenzielen sind nicht exakt zu ziehen, so kann beispielsweise pädagogisch orientierte Arbeit auch im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung wirksam sein.



Wichtig erscheint uns jedoch, den Auftrag bezüglich der Rahmenziele genau abzuklären. Dieser Beitrag beschäftigt sich primär mit den Bereichen Pädagogik, Persönlichkeitsentwicklung und Therapie, die Ausführungen beziehen sich in erster Linie auf die Gruppenarbeit, gelten jedoch sinngemäß auch für die Arbeit mit Einzelklientinnen und -klienten.

2. Was ist das Spezifische an Outdoorprogrammen

In dieser Fülle von Ansätzen sollen vorerst die prinzipiellen Merkmale von Outdooraktivitäten beschrieben werden. Vereinfacht läßt sich sagen, daß von Outdooraktivitäten dann gesprochen werden kann, wenn mit den spezifischen Elementen des „Draußen-Seins“ – Natur, Körper, Bewegung, Handlung – unter Berücksichtigung von deren Wirkungen und gegenseitigen Beeinflussungen reflektiert gearbeitet wird. Als Grundprinzipien werden in den verschiedensten Konzepten das „learning by doing“ (Dewey) und das „experiential learning“ genannt (vgl. Priest/Gass 1997).

Besondere Kennzeichen der Outdoorarbeit sind (Auszug aus dem Konzept der Integrativen Outdoor-Aktivitäten in: Bewegung in der Jugendsozialarbeit 1998, 197):

- Bewegungsbezogene Aufgaben und Herausforderungen ermöglichen den Teilnehmern und Teilnehmerinnen eine Auseinandersetzung mit grundlegenden persönlichen Themen (Zielsetzungen, Selbstwirksamkeit, Beziehung zu Körper und Natur etc.) und den Themen der Gruppe. Persönliches und

Gruppenspezifisches sowie die Beziehung zur Umwelt kann so auf unterschiedlichen Ebenen sichtbar und begreifbar werden.

- Natur erhält als Erfahrungs- und (Er-)Lebensraum eine hohe Bedeutung. Sie bildet den Rahmen und den Hintergrund, der von den Teilnehmern und Teilnehmerinnen mit (symbolischen) Bedeutungen versehen wird.
- Lernen findet auf allen Ebenen der Persönlichkeit statt: körperlich, emotional, kognitiv und sozial (durch Handeln, Umsetzen und Vertiefen).
- Zur Aufarbeitung der Erlebnisse und Erfahrungen werden Methoden der pädagogischen Gruppenarbeit und Psychotherapie eingesetzt (Reflexion und Integration).
- Der Transfer, die Übertragung und die Integration des Erlernen in den Alltag, wird methodisch unterstützt.
- Dieser Ansatz der Natur- und Gruppenerfahrung grenzt sich deutlich gegenüber Konzepten des ‚Überlebens‘ und ‚Überwindens‘ ab. Es steht die Auseinandersetzung mit der persönlichen Lebensqualität im Mittelpunkt.

3. Personenzentrierter Outdooransatz – eine Ergänzung oder eine andere Zugangsweise?

Der Personenzentrierte Ansatz ist in der Outdoor-Literatur meist neben anderen Ansätzen und Methoden beschrieben (vgl. Amesberger 1992, Gass 1993, Heckmaier/Michl 1994, Schwiersch 1995). Die Autoren sehen die Wurzeln von Outdooransätzen und Erlebnispädagogik in der Reformpädagogik und bei der Erlebnistherapie von Kurt Hahn, sie greifen in ihren Konzepten auf tiefenpsychologische und Ansätze der humanistischen Psychologie zurück. Explizit auf den Personenzentrierten Ansatz beziehen sich beispielsweise das „Adventure Based Counseling“ (vgl. Heckmaier/Michl 1994, 43f) und Günter Amesberger in „Persönlichkeitsentwicklung durch Outdooraktivitäten“ (vgl. Amesberger 1992, 47ff). Dabei wird der Personenzentrierte Ansatz meist reduziert auf die Grundhaltungen – Kongruenz, Akzeptanz und Empathie – und als hilfreich für die Gestaltung der Beziehung beschrieben.

„Im methodischen Bereich greift der Ansatz der personenzentrierten Psychotherapie eindeutig zu kurz ... Die Vernachlässigung der Ebene der Bewegung und des Körpers kann heute als überwunden angesehen werden. Gleiches gilt für das geringe Ausmaß an Konfrontation des Klienten mit sich selbst durch den Therapeuten. Ein weiterer Problembereich betrifft die zu wenig differenzierte Sicht des Leiterverhaltens in der Abhängigkeit von der Aufgabenstellung und Gruppenstruktur.“ (Amesberger 1992, 50)

Diese zusätzlichen Methoden und Ergänzungen werden von vielen Autoren gefordert (Näheres dazu in Schmid 1996, 291ff). Um dieser Kritik begegnen zu können, ist es zunächst notwendig, die Grundlagen personenzentrierter Arbeit, die natürlich auch in personenzentrierter Outdoorarbeit von Bedeutung sind, anzusehen.

Grundsätze personenzentrierter Arbeit

Der Personenzentrierte Ansatz beruht auf einem Menschenbild, das es jedem Menschen selbst zutraut, sein Leben zu gestalten, seine Probleme zu lösen und sich in eine individuell und auch sozial konstruktive Richtung weiterzuentwickeln, wenn er sich unter Mitmenschen befindet, unter denen er sich weitgehend angenommen und verstanden fühlt (vgl. Schmid 1997, 16). Damit sind auch die beiden tragenden Säulen der personenzentrierten Anthropologie angesprochen: die Aktualisierungstendenz und die Beziehungsangewiesenheit.

Gerade der zwischenmenschliche Aspekt personenzentrierter Arbeit, die unmittelbare Begegnung von Person zu Person, wurde in den letzten Jahren stärker in den Mittelpunkt personenzentrierter Theorieentwicklung gestellt (vgl. Schmid 1991; Schmid 1994, 105ff). Diese Entwicklung nahm bereits bei Rogers selbst ihren Anfang, bei dessen Arbeit die unmittelbare Beziehung, die Begegnung und das Gegenwärtig-Sein (presence) zunehmend an Bedeutung gewannen (vgl. Rogers/Buber 1960; Rogers 1962a; Rogers 1986h, 242).

Daraus ergeben sich natürlich wesentliche, zum Teil radikale Konsequenzen, die z.B. das Leiterverständnis, den Einsatz von Methoden und die Körperarbeit betreffen.

3.1 Leiterverständnis – Einsatz von Methoden und Übungen

Unserer Erfahrung nach wird auf vielen Outdoorseminaren, die meist im Bereich der Pädagogik oder Persönlichkeitsentwicklung angesiedelt sind, häufig mit fixen Seminardesigns gearbeitet, oder die Gruppe wird durch die Leiter und Leiterinnen zu bestimmten Übungen und Aufgabenstellungen eingeladen. Diese Übungen und Aufgabenstellungen ergeben sich aus dem Gruppenprozeß heraus, den die Leiter analysieren und sodann die sich daraus ergebenden Themen in Übungen einkleiden. Dabei wird meist mit Standardübungen gearbeitet, die der jeweiligen Situation angepaßt werden. Je nach Konzept fungieren die Leiter und Leiterinnen als „Experten für Prozeß und Inhalt“ oder als „Experten für den Prozeß, aber nicht für den Inhalt“.

Aus personenzentrierter Sicht muß dem ein völlig anderes Leiterbild entgegengestellt werden. Hier lautet die zentrale Frage, die sich jeder personenzentrierte Gruppenleiter (jede personenzentrierte Gruppenleiterin) immer wieder stellen muß: „Wie kann man als jemand, der bzw. die sich dem Personenzentrierten Ansatz verpflichtet fühlt, der Subjektivität und Individualität der jeweils anderen Person ... in wirklich radikaler Weise gerecht werden?“ (Frenzel 1991, 8) Dies bedeutet auch, daß Gruppenteilnehmerinnen und Gruppenteilnehmer vom Leiter bzw. der Leiterin nicht als Behandlungs- und Betreuungsobjekt gesehen werden, daß ich als Leiter bzw. Leiterin die Freiheit und Würde der Anderen (wie auch meine eigene) achte und respektiere und mich daher weder als Experte für die Probleme der Teilnehmer und Teilnehmerinnen noch als Experte für den richtigen Einsatz von

Mitteln und Methoden verstehe. Allenfalls besteht das Expertentum gerade darin, „dem Versuch zu wehren, sich als Experte zu gebärden, das heißt, sich über Schwierigkeiten mit Techniken hinwegzuhelfen, statt sich ihnen (den Klienten und Klientinnen, Anm. W.G./R.P.) als Personen zu stellen.“ (Schmid 1997, 16). Kritisch zu betrachten sind vor allem „Um-zu“-Interventionen der Leiter bzw. Leiterinnen: „Wir machen jetzt diese Übung, um das Vertrauen in der Gruppe zu stärken“. Entscheidend für die Auswahl einer Übung oder Aktivität kann nicht sein, daß der Leiter bzw. die Leiterin weiß, was für die Gruppe jetzt das Richtige und Notwendige ist. Vielmehr müssen die Aktivitäten und Übungen aus der Gruppe heraus entstehen. Der Leiter bzw. die Leiterin handelt als Facilitator als Teil der Gruppe.

Nach Schmid (1996, 298) muß das Kriterium für den Einsatz von Spielen und Übungen sein, „ob der personzentrierte Prozeß behindert oder gefördert wird.“ Als Unterscheidung wird angeführt, ob es sich um im voraus geplante Aktionen handelt, die immer nach einem gleichen Schema ablaufen, oder ob aus der Situation heraus Spiele und Übungen von Teilnehmern und Leiterinnen gemeinsam spontan entwickelt und durchgeführt werden.

3.2 Körper und Bewegung

Körper und Bewegung sind zentrale Elemente in den handlungsorientierten Outdooransätzen. Der Personzentrierte Ansatz wird in diesem Zusammenhang nicht erwähnt, vielmehr wird dem Ansatz vorgehalten, nur auf der Gesprächsebene zu arbeiten (s.o.). Unserer Ansicht nach braucht der Personzentrierte Ansatz keine Ergänzung durch körpertherapeutische Verfahren. Personzentrierte Outdoorarbeit impliziert die Arbeit mit der Person als Leib-Geist-Seele-Einheit (vgl. Schmid, 1994), die Begegnung mit anderen Personen sowie mit der Natur findet aufgrund des Settings bei Outdooraktivitäten in verstärktem Maße über körperliche Handlungen statt. Personzentrierte Outdoorarbeit heißt, die körperliche Ebene ebenso zu berücksichtigen wie die psychische, und zwar nicht als Gegensätze, sondern als in der Person integrierte Einheit. Als Leiter bzw. Leiterin bin ich der Gruppe gegenüber ein Facilitator auf beiden Ebenen.

3.3 Natur

„Im Gleichklang mit der Natur“ (Rogers 1975c, 211) zu leben, nennt Rogers als Bild des „neuen Menschen“. Diesen fasziniert das „Bündnis mit den Kräften der Natur“ und nicht die „mit Zerstörung und Verpestung verbundene Eroberung der Natur.“ (ebd. 211).

Diese Aussagen setzen die Existenz einer allgemein gültigen Beschreibbarkeit der Natur voraus. Wenn ich im Gleichklang mit der Natur leben soll, muß ich zuerst wissen, was diese Natur denn eigentlich ist. „Grundlegend für die Rettung von Natur ist ein Begriff von Natur! Wenn ich nicht weiß, was ich retten will – oder soll –, kann die Rettung nur Zufall sein oder eben nicht wirklich vom menschlichen Verhalten abhängen.“ (Schörghuber 1996, 1)

Schörghuber beschreibt in seiner Arbeit die Natur als einen Beziehungs- und Kontaktbegriff, „der keinen Zustand zum Inhalt hat, sondern auf einem Tätigsein beruht“. (ebd. 6) Dabei lehnt er sich stark an konstruktivistische Theorien an.

„Das, was Natur ist, kann nicht getrennt werden von dem, was Personen sind und was sie tun“. (ebd. 7)

Diese Trennung findet in der Alltagswelt oft statt. Natur wird als das Andere der sozialen und technischen Welt und sogar des Menschen verstanden. Dies führt zu einer Trennung, durch die der Mensch selbst nicht mehr dazugehört („Ich besteige Berge, weil ich die Natur erleben will“) (vgl. Amesberger/Schörghuber/Sotzko 1995). Personzentrierte Outdoorarbeit beruht unserer Ansicht nach auf einem Naturbegriff auf Basis der Begegnung der Person mit der Natur. Natur wird dahingehend genutzt, daß die Person mit ihr in Beziehung tritt und in der Gestaltung dieser Beziehung sich selbst kennenlernen kann. Jede Person entwirft sich ihr Bild von der Natur als Wirklichkeit. „Und die einzige Gewißheit ist die, daß diese wahrgenommenen Wirklichkeiten verschieden sind. Es gibt ebensoviele ‚wirkliche Welten‘ wie es Menschen gibt!“ (Rogers 1978d, 179)

Resümee

Die eingangs gestellte Frage, ob der Personzentrierte Ansatz als eine Ergänzung zu anderen Methoden und Ansätzen in der Outdoorarbeit zu sehen ist, kann nach obigen Ausführungen dahingehend beantwortet werden, daß aus personzentrierter Sicht eine radikal andere Zugangsweise zur Outdoorarbeit gegeben ist. Personzentrierte Outdoorarbeit beruht auf einem klaren Menschenbild und stellt die Person als Leib-Geist-Seele-Einheit mit ihren Beziehungen zu anderen und dem Umfeld in den Mittelpunkt. Dabei steht nicht die Frage im Vordergrund, mit welchen Methoden und Übungen was erreicht werden kann, vielmehr verstehen sich die Leiter und Leiterinnen als Facilitator der handelnden Personen bei den verschiedensten Aktivitäten. Diese Aktivitäten sind entweder schon in der Seminarankündigung deklariert (z.B. Klettern und Selbsterfahrung, s.u.) oder sie entstehen aus dem Gruppenprozeß heraus.

4. Grundsätze einer personzentrierten Outdoorarbeit

Im folgenden versuchen wir, einige wesentliche Punkte zusammenzufassen, die Ausgangspunkt für eine weiterführende Theorieentwicklung personzentrierter Outdoorarbeit sein können:

- Die Basis der personzentrierten Outdoorarbeit ist das personzentrierte Menschenbild, dem die beiden Grundaxiome – Aktualisierungstendenz und Beziehungsangewiesenheit – zugrunde liegen.
- Im Mittelpunkt personzentrierter Outdoorarbeit steht die Person als Leib-Geist-Seele-Einheit, sowohl in ihrer Individualität als auch in ihrer Fähigkeit, unmittelbare Beziehungen von Person zu Person und zur Umwelt einzugehen und zu (er-)leben.

- Personale Begegnung sowie die Begegnung mit der Natur finden in verstärktem Maße durch aktives und konkretes Handeln statt.
- Der Leiter bzw. die Leiterin handelt als Facilitator (Förderer auf der körperlichen und psychischen Ebene) als Teil der Gruppe und ist als solcher weder ein Experte für die Probleme der Teilnehmerinnen und Teilnehmer noch ein Experte für den richtigen Einsatz von Methoden und Übungen.
- Die Strukturiertheit der Gruppe hängt wesentlich von den Zielen und Ressourcen der Teilnehmer und Leiterinnen ab. Dabei ist zu unterscheiden zwischen vorgegebenen Rahmenbedingungen und Strukturen, die die aktuelle Arbeit der Gruppe betreffen.
- Natur ist in personenzentrierter Outdoorarbeit als Beziehungsbegriff zu verstehen, so wie sie auch den Rahmen personaler Begegnung bildet.
- Der physischen und psychischen Sicherheit kommt in der Outdoorarbeit hohe Bedeutung zu. Dementsprechend müssen die Kompetenzen der Leiterinnen und Leiter sowohl im sportartspezifischen als auch im pädagogisch-therapeutischen Bereich gewährleistet sein.

5. Klettern als Selbsterfahrung – Ein Konzept des Personenzentrierten Ansatzes in der Outdoorarbeit

Abschließend soll nun anhand des Beispiels „Klettern als Selbsterfahrung“ ein konkretes Konzept des Personenzentrierten Ansatzes in der Outdoorarbeit vorgestellt werden.

Beim Klettern werden vielfältige – angenehme wie unangenehme – Gefühle oft sehr unmittelbar erfahren. Es entstehen sehr häufig Situationen, die Angst, Enttäuschung, Ärger, Konkurrenz, Resignation, aber auch spontane Freude, Selbstbestätigung und tiefes Vertrauen (in sich und andere) auslösen und sehr konkret erlebbar machen.

Die Rückmeldung, ob ein Vorhaben, eine Handlung gelingt bzw. „erfolgreich“ ist oder nicht, erfolgt beim Klettern sehr unmittelbar, und zwar primär non-verbal und auch nicht durch andere Personen, sondern direkt aus der Situation selbst.

Freilich ist es auch notwendig, diese günstigen Bedingungen, diese „Auslöser und Anstöße“, die sich durchs Klettern ergeben, auch tatsächlich sinnvoll zu nützen. Unserer Erfahrung nach wissen viele Menschen oft nicht (mehr), ob sie ihren eigenen Gefühlen und Empfindungen auch wirklich (ver)trauen können oder ob sie sich lieber an (von außen) vorgegebenen Bewertungen und Anweisungen orientieren sollen (z.B.: Du darfst keine Angst haben! Du sollst dich nicht ärgern! Du mußt endlich erfolgreich sein!).

In einer Atmosphäre, in der die Gefühle des bzw. der Einzelnen nicht bewertet und in ein Richtig/Falsch-Schema gepreßt werden, ist es möglich, diese Gefühle genauer wahrzunehmen, zu akzeptie-

ren (bei sich und bei anderen) und allmählich sowohl den eigenen Gefühlen, dem eigenen Erleben zu (ver)trauen als auch die Gefühle und Empfindungen anderer ernst zu nehmen. Oftmals wird dadurch der bzw. die Einzelne auch ermutigt, alte Verhaltensmuster, die immer wieder zu leidvollen Erfahrungen führ(t)en, erstmals bewußt zu erkennen.

Konkret kann das beim Klettern z.B. heißen: Suche ich mir häufig Situationen, denen ich letztlich nicht gewachsen bin? Suche ich mir häufig Situationen, die mich nicht wirklich fordern und/oder vielleicht auch nicht wirklich zufrieden stellen? Setze ich bestimmte Handlungen nur, weil andere es von mir erwarten? ... Und wie interpretiere ich Handlungen, die offensichtlich „erfolgreich“ waren? Schreibe ich sie mir selbst zu, dem „Zufall“, der Tatsache, daß die Aufgabe wohl „zu leicht“ war und daß das sicherlich „alle“ können?

Weiters haben wir in zahlreichen Gruppen „Klettern als Selbsterfahrung“ die Erfahrung gemacht, daß es sehr wohl „Transfermöglichkeiten“ zum „Alltag“ gibt, d.h. daß Teilnehmerinnen und Teilnehmer beim Klettern bestimmte Handlungsmuster an sich selbst entdecken, die sie oft plötzlich und wie in einem „Déjà-vu-Erlebnis“ an ähnliche, für sie selbst „typische“ Handlungsweisen ihres Alltags erinnern. Gleichzeitig gibt es gerade bei etwas länger dauernden Seminaren „Klettern und Selbsterfahrung“ für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer auch immer wieder Möglichkeiten neue, konstruktivere Verhaltensweisen konkret auszuprobieren, insgesamt also den persönlichen Handlungsspielraum zu erweitern (z. B. etwas zu versuchen, obwohl ich Angst davor habe oder etwas nicht zu tun, obwohl es alle anderen tun, ...).

Besonders wesentlich für das Konzept „Klettern als Selbsterfahrung“ erscheint uns, daß es für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer innerhalb bestimmter vorgegebener Strukturen weitgehende Entscheidungsfreiheit und einen größtmöglichen Handlungsspielraum gibt. Eingeschränkt wird dieser lediglich durch sicherheitstechnische Fragen beim Klettern (s. o.). Wir stellten auch fest, daß offenbar gerade durch diese große Entscheidungsfreiheit und die bereits angesprochene Unmittelbarkeit vieler Situationen häufig die Fähigkeit, Verantwortung für eigene Entscheidungen zu übernehmen, gefördert wird, ganz in dem Sinne, wie es C. R. Rogers formuliert:

„Sobald ein Mensch – ob Kind oder Erwachsener – verantwortliche Freiheit erlebt hat, wird er weiterhin danach streben. Sie mag danach im Verhalten durch maximale Anwendung jeder Art von Kontrolle einschließlich Gewalt völlig unterdrückt werden, aber es ist nicht möglich, sie zu eliminieren oder auszulöschen.“ (Rogers 1977a, 211)

Die Unmittelbarkeit bezieht sich natürlich auch auf die unmittelbare Begegnung von Mensch zu Mensch. Gerade in Tätigkeiten, wie dem Sich-gegenseitig-Sichern, ohne welches Klettern kaum möglich ist, besteht die Chance, dieses Aufeinander-Angewiesensein zu einer wirklichen Begegnung zu nützen. Genauso ist es aber auch möglich, solche Tätigkeiten einfach nur als „nützlich“ zu instrumen-

talisieren und die Person, die mich sichert, zu „entpersonalisieren“, was allerdings unserer Erfahrung nach im allgemeinen um so weniger getan wird, je länger die Zusammenarbeit dauert und je „begegnungsorientierter“ das Klima des gesamten Seminars ist.

Ein weiterer Aspekt, warum gerade Klettern Menschen dazu anregen kann, die eigenen Gefühle und Verhaltensweisen „mutiger“ anzuschauen und nicht zu verleugnen, ist die Tatsache, daß Klettern wirklich ein „ganzheitliches“, also ein körperlich-seelisch-geistiges Erleben beinhalten kann. Es geht nicht um ein theoretisches, abstraktes, intellektuelles Lernen, sondern um ein sehr unmittelbares Erleben, in dem zunächst ein non-verbales und noch-nicht-bewußtes Lernen stattfindet.

Auch die Tatsache, daß Klettern nach wie vor größtenteils im Freien, in der Natur ausgeübt wird und somit besonders „Stadtmenschen“ eine ganz neue Umgebung, ein ganz anderes Erleben ermöglicht, sollte nicht unterschätzt werden (s. o.).

Zur konkreten Struktur der Seminare „Klettern als Selbsterfahrung“ läßt sich allgemein nur so viel sagen, daß das Angebot der Gruppenleiter pro Tag einige Stunden Klettern und einige Stunden „Encountergruppe“ umfaßt. Wie die zeitliche Aufteilung dieser beiden „Eckpfeiler“ der Seminare genau erfolgt, ob es auch andere Aktivitäten im Freien gibt usw. – das hängt letztlich sehr von den Wünschen und der Gestaltung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer ab.

Literatur:

- Amesberger, Brigitte / Amesberger, Günter (1998), Interventionskonzepte. Was wirkt in Outdoor – Therapieprogrammen? Manuskript, Wien 1998
- Amesberger, Günter (1992), Persönlichkeitsentwicklung durch Outdoor-Aktivitäten? Untersuchung zur Persönlichkeitsentwicklung und Realitätsbewältigung bei sozial Benachteiligten, Frankfurt am Main (Afra) 1992
- Amesberger, Günter / Schörghuber, Karl / Krehan, Eva-Maria (1998) (Hg.), Bewegung in der Jugendsozialarbeit. Zweiter Kongreß zum bewegten Lernen durch Outdoor-Aktivitäten, Erlebnispädagogik, Abenteuer, Wien 1998
- Amesberger, Günter / Schörghuber, Karl / Sotzko, Volker (1995), Innere und äußere Natur. Zum Naturverständnis bei Outdoor-Aktivitäten, in: Umwelt-Erziehung, 1 (1995) 19-23
- APG: Arbeitsgemeinschaft Personenzentrierte Gesprächsführung (1984) (Hg.), Persönlichkeitsentwicklung durch Begegnung. Das personenzentrierte Konzept in Psychotherapie, Erziehung und Wissenschaft, Wien (Deuticke) 1984
- Frenzel, Peter (1991), Selbsterfahrung als Selbsterfindung. Personenzentrierte Psychotherapie nach Carl R. Rogers im Lichte von Konstruktivismus und Postmoderne, Regensburg (Roderer) 1991
- Gass, Michael A. (1993), Adventure Therapy. Therapeutic Applications of Adventure Programming, Dubuque/Iowa (Kendall/Hunt Publishing Company) 1993
- Heckmair, Bernd / Michl, Werner (1994), Erleben und Lernen. Einstieg in die Erlebnispädagogik, Neuwied-Kriftel-Berlin (Luchterhand) 1994
- Kölsch, Hubert (1995) (Hg.), Wege moderner Erlebnispädagogik, München (Sandmann) 1995
- Priest, Simon / Gass, Michael A. (1997), Effective Leadership in Adventure Programming, Champaign (Human Kinetics) 1997
- Rogers, Carl R. (1962a), Die zwischenmenschliche Beziehung: Das tragende Element in der Therapie, in: Rogers 1977b, 180-196
- Rogers, Carl R. (1975c), Die Entstehung des neuen Menschen – eine neue Revolution, in: Rogers/Rosenberg 1977, 200-216
- Rogers, Carl R. (1977a), Die Kraft des Guten. Ein Appell zur Selbstverwirklichung, München (Kindler) 1978
- Rogers, Carl R. (1977b), Therapeut und Klient. Grundlagen der Gesprächspsychotherapie, München (Kindler) 1977
- Rogers, Carl R. (1978d), Brauchen wir „eine“ Wirklichkeit? In: Rogers/Rosenberg 1977, 175-184
- Rogers, Carl R. (1986h), Ein klientenzentrierter bzw. personenzentrierter Ansatz in der Psychotherapie, in: Rogers/Schmid 1991, 238-256
- Rogers, Carl R. / Buber, Martin (1960), Carl Rogers im Gespräch mit Martin Buber, in: APG 1984, 52-72
- Rogers, Carl R. / Rosenberg, Rachel L. (1977), Die Person als Mittelpunkt der Wirklichkeit, Stuttgart (Klett-Cotta) 1980
- Rogers, Carl R. / Schmid Peter F. (1991), Person – zentriert. Grundlagen von Theorie und Praxis, Mainz (Grünwald) 1998
- Schmid, Peter F. (1991), Souveränität und Engagement. Zu einem personenzentrierten Verständnis von „Person“, in: Rogers/Schmid 1991, 15-164
- Schmid, Peter F. (1994), Personenzentrierte Gruppenpsychotherapie. Ein Handbuch. Bd. I: Solidarität und Autonomie, Köln (Edition Humanistische Psychologie) 1994
- Schmid, Peter F. (1996), Personenzentrierte Gruppenpsychotherapie in der Praxis. Ein Handbuch. Bd. II: Die Kunst der Begegnung, Paderborn (Junfermann) 1996
- Schmid, Peter F. (1997), „Einem Menschen begegnen heißt, von einem Rätsel wachgehalten werden.“ (E. Levinas) Perspektiven zur Weiterentwicklung des Personenzentrierten Ansatzes, in: Person, 1 (1997) 14-24
- Schörghuber, Karl (1996), Pädagogische und psychologische Überlegungen zur Unter-Legung von Naturerfahrung, Manuskript, Wien 1996, veröffentlicht in: Schulfach Religion 15, 3-4 (1996)
- Schörghuber, Karl (1997), Zur (sport)pädagogischen und -psychologischen Grundlegung der Naturerfahrung. Ein mehrperspektivischer Ansatz. Wien, Diss. phil. 1997
- Schwiersch, Martin (1995), Wirkt Erlebnispädagogik? Wirkfaktoren und Wirkmodelle in der Erlebnispädagogik, in: Kölsch 1995, 139-183

Biographie:

Walter Graf, Mag.phil., geb. 1954, Personenzentrierter Psychotherapeut, Sportwissenschaftler, Staatl.gepr. Berg- und Schiführer, Sportkletterlehrwart. Tätigkeit als Psychotherapeut in freier Praxis und im Beratungszentrum LIBIT (Leoben), als Bergführer sowie in der pädagogischen und therapeutischen Outdoor-Arbeit, IPS der APG.

Reinhold Pffingstner, Mag. rer. nat., geb. 1962, Pädagoge, Staatl. gepr. Berg- und Schiführer, Personenzentrierter Berater, Supervisor i.A., Lehrtrainer für Integrative Outdoor-Aktivitäten. Selbständig tätig als Bergführer und Outdoor-Trainer mit den Arbeitsschwerpunkten: Persönlichkeitsentwicklung, Teamentwicklung und Supervision im Non-Profit- und Profit-Bereich, IPS der APG.

Thomas Schweinschwaller und Barbara Rainer

Theaterpädagogik als Förderung von Probehandeln Der Personzentrierte Ansatz in der Theaterpädagogik

Zusammenfassung:

Theaterpädagogik als theatrale Arbeit im pädagogischen Kontext, als Spielen durch Improvisation, ermöglicht Selbsterfahrung im Probehandeln. Erfahrungen aus Workshops mit Jugendlichen, verstanden als work in progress, werden dargestellt und im Kontext personzentrierter Theorie, besonders in Hinblick auf die Bedeutung von Beziehung und Präsenz diskutiert. Ein bedürfnisorientierter Ansatz ermöglicht signifikantes Lernen, wenn kein "Theater vorgemacht" wird, sondern die Haltung der Leiter davon geprägt ist, in Kontakt zu kommen.

Schlagnote: Theaterpädagogik, Schauspieler, freie Improvisationen, Theater als Probehandeln, Bedürfnisorientierung, Aktualisierungstendenz, Beziehung, Präsenz, Kontakt, signifikantes Lernen.

Was ist Theaterpädagogik?

Es gibt keinen einheitlichen Begriff davon, was Theaterpädagogik genau ist. Dennoch lassen sich zwei Hauptströmungen unterscheiden: Vor allem im anglosächsischen Raum versteht man unter Theaterpädagogik („Theatre in Education“) eine Art der Vermittlung von Unterrichtsstoff innerhalb des Schulsystems: als eine Methode, den Unterricht spannender und abwechslungsreicher zu gestalten und den Lerneffekt zu erhöhen (Redington 1983; Jackson 1993).

Die andere Richtung – besonders im deutschsprachigen Raum – versteht Theaterpädagogik vor allem als Mittel zur Förderung der Persönlichkeitsentwicklung Jugendlicher (Wertmüller 1994; Steinbeck 1984). Die „Begleitung“ („paidagogos“, altgriechisch = „Begleiter“) Jugendlicher bei ihrem Prozeß des Erwachsenwerdens steht im Vordergrund. Die Arbeit orientiert sich möglichst an der Alltagsrealität der Schüler (Reiß 1985) und ihren Mythen, um ihnen ein Forum zu bieten, sich ihren Themen, Wünschen, Sehnsüchten und Fragen in einem „Kunstraum“ stellen zu können. Theater als Probehandeln (Koch 1983, 22) in einem geschützten Rahmen und Theater als Möglichkeit, mit sich und der Welt in Beziehung zu treten (Baumgarten/Schulz 1979, 129), fördern die Entfaltung der Kreativität und neue Erfahrungen. Am Spielplan der theaterpädagogischen Arbeit stehen die Dramatisierung des „Gefundenen“ und die Inszenierung des Eigenen.

In dieser Tradition steht auch unsere Arbeitsweise, die von stark strukturierter zu offener Szenenarbeit reicht. Bei den freien Improvisationen bekommen die Jugendlichen lediglich eine thematische Vorgabe, z. B.: „Wir spielen heute Jugendgangs.“ Die Teilnehmerinnen¹ werden eingeladen, sich mit Leib und Seele zu engagieren, sich

einzulassen und ihr Drehbuch selbst zu schreiben. Am anderen Ende des methodischen Spektrums finden sich vorgefertigte Rollenspiele mit Lehrstückcharakter (z. B. „Rollenspiel Mord“ von Rainer/Reif 1997). Den Sinn erhält die szenische Darstellung erst durch die Reflexion des Erlebten, die der Integration der Erfahrung dient. Ziel sind die Bewußtmachung und die Erweiterung des eigenen Handlungsspielraumes.

Selbsterfahrung im freien Spiel der Rolle

Theunissen (1966) zeigt in seiner Abhandlung über den Schauspieler die Crux dieser Profession auf. Einerseits schöpft der Schauspieler aus sich heraus – im besten Fall aus dem vollen, und im worst case entblößt er sich. Andererseits muß er seine Rolle beherrschen, also über ihr stehen und sie reproduzierbar machen. Für den Spieler einer Improvisation zur Selbsterfahrung bei einem Theaterworkshop heißt das, daß er in einer Rolle – z. B. Herr X ist der Dealer – handelt. Meist schöpft der Darsteller dabei aus seiner Vorstellung: im besten Fall aus seiner Phantasie, im schlechtesten Fall aus seinen Stereotypen. Bei letzteren wirkt der Akteur meist schablonenhaft ohne Bezug zu sich selbst, d. h. der Teilnehmer „macht ein Theater“. Das führt dann oft dazu, daß mittelfristig nichts mehr geht, die Szene einschläft. Andererseits ist es im Spiel häufig kontraproduktiv, sich ganz von seiner Rolle vereinnahmen zu lassen und in ihr aufzugehen: Im besten Fall – in einem freien Spiel – ist der Schauspie-

¹ Um geschlechtsdiskriminierende Formulierungen zu umgehen, wird für ein geschlechtsspezifisches Substantiv im Singular nur die männliche Form, für ein Substantiv im Plural ausschließlich die weibliche Form benutzt.

ler ganz in der Rolle und handelt aus seinen Impulsen, bezogen auf die Rolle, kongruent. Das heißt, er erlebt sich ganz in der Rolle und macht dadurch als Person eine besondere Form der Selbsterfahrung. Im schlechtesten Fall lösen sich die Rolle und damit der Spielauftrag gänzlich auf: Der Teilnehmer steht ohne Rolle – im Theaterjargon: als Privater – und nicht mehr als Handlungsträger auf der Bühne. Dadurch ist aber der spielerische Aspekt verloren, der bei theaterpädagogischen Seminaren eine „Triebkraft“ darstellt².

Bei Improvisationen kommen oftmals auch Partner vor, mit denen es aufeinander bezogen zu handeln gilt. Diese Beziehungsfähigkeit im Spiel setzt Empathie und Originalität voraus. Bei Theaterworkshops kann erlebt werden, daß dort, wo eine solche Bezo-genheit zustande kommt, das Spiel „wie von alleine“ geht und der Spieler eine große Freiheit (im Gegensatz dazu, daß er „am Text kleben bleibt“) verspürt. Dies nimmt einen bedeutsamen Einfluß auf das Selbstkonzept. Außerdem ist durch die Reproduzierbarkeit des „Spieles“ auch ein Verdeutlichen, Üben und Verändern der rollenbe-zogenen Beziehungsgestaltung möglich: Theaterpädagogik wird zur Arena, in der man in Kontakt kommen und damit experimentieren kann.

Unsere Zusammenarbeit entstand im Rahmen des EU-Projektes zur „Prävention fremdenfeindlich und rassistisch motivierter Gewalt bei Jugendlichen“ (vgl. Rainer/Reif 1997), wo wir Theaterpädagogik als eine Möglichkeit einsetzten, die Jugendlichen zu erreichen. Die Entwicklung dieser Arbeit, die wir als „work in progress“ verstehen, ergibt sich aus unserem persönlichen Lernweg mit personzentrierter Selbsterfahrung und präventiver Jugendarbeit. Im folgenden werden Beispiele aus der offenen Szenenarbeit herangezogen, weil an diesen die personzentrierten Elemente unserer Arbeit am besten deutlich gemacht werden können.

Die theoretische Basis

Für unsere Diskussion nehmen wir drei personzentrierte Basis-begriffe heraus:

- Personzentriert wird der Mensch als ein Wesen verstanden, das nach Aktualisierung strebt. Dieser Tendenz liegt eine schöpferische Kraft zugrunde (vgl. Schmid 1994, 413–423). „Dies ist eine zuverlässige Tendenz, die, wenn sie frei wirken kann, eine Person auf das hinbewegt, was mit den Begriffen Wachstum, Reife, Lebensbereicherung bezeichnet wird.“ (Rogers 1980b, 211)
- Weiters steht im Personzentrierten Ansatz die Beziehung im Mit-telpunkt. Personsein beinhaltet jedoch außer dem Aspekt der „Beziehungsangewiesenheit“ (Schmid 1994) auch den der „Autonomie“: „Man kann [...] sagen: Akzentuiert das substanti-

elle Personverständnis, was jeweils die Person ist, so akzentuiert das relationale, wodurch die Person ist.“ (Ders. 1998c, 99). Für das Gestalten einer förderlichen Beziehung gilt es, beides im Blickfeld zu bewahren.

- Beziehungsgestaltung im Sinne von „Zu-gegen-Sein“ wird im personzentrierten Handeln durch Präsenz (Rogers 1986h; Schmid 1994) ermöglicht, was weiter unten für unsere Arbeit spezifiziert wird.

Zur Diskussion unserer Arbeitsweise ziehen wir die „permanente Theorieentwicklung als Herausforderung für personzentrierte Praktikerinnen und Praktiker“ (Frenzel 1998, 49ff) heran. Diese stellt eine Ermutigung dar, aus der praktischen Erfahrung in der personzen-trierten Arbeit, die (eigene) Theoriebildung voranzutreiben.

„Wir spielen Jugendgangs“ Beispiele aus der Praxis

Wir gehen von der Annahme aus, daß die Jugendlichen im frei-en Spiel ihren Alltag bzw. „das, was sie beschäftigt“, aktualisieren. Shakespeares „Die ganze Welt ist Bühne“ könnte man in diesem Zusammenhang fast umwandeln zu: „Die Bühne wird im freien Spiel zur Welt“ – die Bühne als virtueller Raum, um mit sich und der Welt in Beziehung zu treten. Daraus leitet sich auch unsere Aufgabe ab, den Rahmen für die Bühnenerfahrung der Teilnehmerinnen so zu gestalten, daß Bedingungen geschaffen werden, die ein Spiel mit ihren Lebensthemen möglich machen. Dazu gehören unserer Erfah-rung nach Regelklarheit, die Möglichkeit, daß die Teilnehmerinnen jederzeit aus dem Spiel aussteigen können, sowie eine strikte Abgrenzung von Bühnen- und Reflexionsrahmen. Weiters hat es sich vor allem bei Rollenspielen oder Szenenarbeit bewährt, die Schau-spielerinnen, sobald sie auf der Bühne handeln, einen Kunstnamen suchen zu lassen, um die nötige Distanz zwischen Rolle und „dahin-terstehender“ Person zu schaffen.

Ganz offenkundig besteht eine Tendenz, daß Jugendliche bewußt oder unbewußt ihre eigenen Themen einbringen, wenn sie die Gelegenheit dazu bekommen. Dahinter steht ein Bedürfnis, sich mit eigenen Themen auseinanderzusetzen und dadurch die eigene Identität zu finden (vgl. Erikson 1971). Unser Angebot lädt sie ein, ihre Themen darzustellen und damit zu spielen. Dadurch lernen sie, ihre eigenen Handlungsabläufe und Reaktionen besser zu verstehen.

Dazu ein Beispiel: Das Angebot „Wir drehen heute einen Video-film!“ wurde von den 12jährigen in einem Jugendzentrum begeistert beantwortet: „Super! Wir drehen einen Horrorfilm!“ Ausgehend von dieser Idee einigten sich die Jugendlichen auf einen „Mord im Dro-genmilieu“. Voilà! Material aus den Phantasien und teilweise aus den Erfahrungen der Jugendlichen bot sich zur gemeinsamen Bearbei-tung an. In den Reflexionen erfuhren wir, daß die meisten von ihnen in irgendeiner Weise bereits (durch Geschwister oder Freunde) mit dem Thema Drogenmißbrauch konfrontiert worden waren. Dadurch, daß die Jugendlichen von sich aus dieses Thema einbrachten, waren

² Zum theoretischen Verständnis von Theater und Schauspielen aus personzen-trierter Sicht u. a.: Schmid 1994; 1998c.

wir unmittelbarer in Kontakt mit ihnen, als wenn wir dieses Thema vorgeschlagen und etwa bestimmte Lernerfahrungen geplant hätten. Damit hätten wir nur ihre Abwehr aktiviert und die in der Literatur dokumentierte Unlust Jugendlicher zu Theaterpädagogik und Rollenspielen zu spüren bekommen. Dadurch, daß wir die Jugendlichen dort abholen, wo sie sind, werden wir oft in ihre Welt eingeladen und einbezogen. Anstelle von Boykott erleben wir so bei den Jugendlichen durchgehend Spiellust!

Unsere Haltung ist getragen von Vertrauen, daß die Jugendlichen ihre Bedürfnisse, Fragen und Themen ins Spiel bringen (können), wenn wir ihnen kein (pädagogisches) Theater vormachen, sondern ihnen die Gelegenheit bieten, ihre eigenen Geschichten zu inszenieren. Dieses Vertrauen entsteht auch auf Seite der Jugendlichen. Sie erleben, daß sie als Personen mit ihren Bedürfnissen ernst genommen werden. Unsere Rolle als Spieleiter und Spielleiterin verstehen wir darin, präsent zu sein – eine Gegenwärtigkeit, die ermöglicht, „sich auf die fruchtbaren Augenblicke zu konzentrieren.“ (Schmid, 1998, 18)

Im Folgenden sei ein Beispiel unserer theaterpädagogischen Arbeit aus einem vierstündigen Workshop mit 12- bis 14jährigen in einem Jugendzentrum beschrieben.

Unser Spielangebot an die Jugendlichen war: „Heute spielen wir Jugendgangs!“ Wir ließen die Teilnehmerinnen zwei Gruppen bilden. Die Jugendlichen machten aus unserem Angebot Folgendes: Die „Jugendgangs“ lungerten herum, wußten nicht, was sie tun sollten, redeten nur mit ihren eigenen Gruppenmitgliedern, waren mißmutig und überlegten schließlich, wie man die „Gegnerinnen“ ärgern könnte. Dieses Verhalten wurde von uns als „auffällig“ wahrgenommen. Darauf folgte die Frage nach der „Bewertung“ dieser Wahrnehmung: Dabei gibt es wieder (mindestens) zwei Möglichkeiten: Einerseits konnte die entstandene Ratlosigkeit bei den Teilnehmerinnen als „Versagen“ unsererseits bewertet werden, da von uns kein klarer Handlungsauftrag erteilt wurde. Dies hätten wir so interpretieren können, daß „nichts weiter geht“, das Spiel „nicht funktioniert“. Wir hätten uns veranlaßt sehen können, ein „besseres Spiel“ vorzugeben. Wir bewerteten dieses Nicht-Wissen-was-Tun jedoch als Thema für die Jugendlichen, und zwar genau als Ausdruck ihrer Lebensrealität, die sich im Spiel zeigt: hier nämlich Langeweile.

Als nächstes kamen die Jugendgangs auf die Idee, der jeweils anderen Gruppe Gegenstände zu stehlen. Diese Spielentwicklung führte schließlich zur Geiselnahme durch eine Gruppe. In einer kurzen Reflexionsphase fragten wir die Jugendlichen, wie sie den Spielverlauf erlebt hätten. Unabhängig von unseren Beobachtungen wußten wir, daß dieses Phänomen der Langeweile und Ziellosigkeit für den Gründungsprozeß einer Gruppe typisch ist und Langeweile häufig zu devastativen Akten führt (Moser 1987). Wir teilten unsere Eindrücke mit und versuchten, gemeinsam mit der Gruppe zu klären, ob ein Zusammenhang zwischen der Langeweile und der Geiselnahme bestünde. Die Reaktion auf unsere Vermutung war spontane Zustimmung. In dem Gespräch äußerten einige Gangmitglieder, daß

hinter ihren Übergriffen ein Bedürfnis nach Kontakt stand: „Aber wir wollten ja eigentlich nur mit denen gemeinsam etwas machen.“ Daraufhin beschlossen die Jugendlichen, die gestohlenen Gegenstände und die Geisel auszutauschen, um das Klima zwischen den beiden Gruppen wieder zu entspannen. Das Spiel wurde wieder aufgenommen und eine Übergabe versucht. Während dieser Übergabe kam es zu einer wesentlichen Störung des Prozesses durch einen lautstarken Konflikt zwischen zwei Spielteilnehmerinnen und einer großen Unruhe in der Gruppe, wodurch der Austausch scheiterte. Das Spiel wurde daraufhin von uns unterbrochen.

In der Reflexionsphase wurde das Ereignis von den Teilnehmerinnen als Störung erkannt und in einen ursächlichen Zusammenhang mit dem Scheitern der Übergabe gestellt. Wir luden sie ein, die Dynamik, die im Spiel entstanden war, mit ihren persönlichen Erfahrungen in ihrem täglichen Leben zu vergleichen. Anschließend fragten wir die Gruppe: „Was braucht ihr, damit die Übergabe klappen kann?“ Die Teilnehmerinnen stellten daraufhin Regeln auf, wobei ihnen und uns besonders wichtig war, daß diese von allen Gruppenmitgliedern angenommen werden konnten. Sie einigten sich darauf, gemeinsam für jede Gruppe einen Vertreter zu wählen, der die Übergabe durchführen sollte. Weiters suchten die Gruppen gemeinsam Moderatorinnen für diese geregelte Übergabe aus. Daraufhin spielten sie ihre selbsterarbeitete Lösung durch, und diesmal klappte die Übergabe. Nach der Pause arbeiteten wir weiter mit ihnen zum Thema Gruppendruck, wobei spürbar war, daß die Jugendlichen nun wirklich das Gefühl hatten, „mit uns kooperieren zu können“ und wir sie „ernst nähmen“.

Was wirkt? Diskussion nach personenzentrierten Kriterien

In diesem Praxisbeispiel spiegelt sich unsere Grundhaltung nach Bedürfnisorientierung: die Teilnehmerinnen dort abzuholen, wo sie sind. Diese Haltung ermöglicht es ihnen, ihre Themen einzubringen. Durch die Aktualisierungstendenz wird die Arbeit konstruktiv und produktiv. Rogers differenzierte dabei in seiner Definition derselben aber sehr genau, wenn er nicht von einer „alle Welt liebenden Person“ sprach, sondern durchaus miteinbezog, daß der Mensch auch destruktives Verhalten zeigt, wenn er an seinen Impulsen nach Wachstum gehindert wird: „In dem Maße, wie das Individuum große Gebiete seiner Erfahrung im Bewußtsein verleugnet [in unserem Beispiel: das Bedürfnis nach Kontakt, die Unsicherheit] werden seine kreativen Gestaltungen pathologisch oder gesellschaftlich schädlich oder beides sein können [Diebstahl, Geiselnahme]. In dem Maße, wie das Individuum für alle Aspekte seiner Erfahrung offen ist und all die mannigfaltigen Empfindungen und Wahrnehmungen, die in seinem Organismus stattfinden, seinem Bewußtsein zugänglich sind [das in der Reflexion gefundene Bedürfnis nach Kontakt], – in diesem Maße werden die einzigartigen Produkte seiner Interaktion mit seiner Umwelt für sich wie für andere konstruktiv sein [das

Bedürfnis bzw. die Bereitschaft zur geregelten Übergabe].“ (Rogers 1961a, 342)

Im Theater liegt eine fundamentale Kraft: Es ist echt und künstlich (virtuell) zugleich. Für unser Beispiel heißt das, daß die Jugendlichen eine Realität erschaffen konnten (Langeweile, Übergriffe) und damit spielten. Sie konnten weiters den Spielverlauf selbst bestimmen und ändern: Theaterpädagogik stellt ihnen einen Proberaum für das wirkliche Leben zur Verfügung. Wenn wir diese Probe ernst nehmen, dann ist in den erspielten Handlungen eine ganzheitliche Lernerfahrung möglich, die Rogers als signifikantes Lernen bezeichnet: „Es ist ein Lernen, das etwas ändert – im Verhalten des einzelnen, in den von ihm zukünftig einzuschlagenden Handlungsweisen, in seinen Einstellungen und in seiner Persönlichkeit. Es ist ein durchdringendes Lernen, nicht nur eine Zunahme an Wissen, sondern etwas, das jeden Teil seiner Existenz betrifft und durchdringt.“ (Ebd. 274) Geglückte theaterpädagogische Arbeit kann in diesem Sinn durch signifikantes Lernen zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen.

Wenn wir die Teilnehmerinnen dazu einladen, uns ihr Spiel vor Augen zu führen, dann versuchen wir, den ursprünglichen Auftrag von Pädagogik zu erfüllen, nämlich Begleitung anstelle „Beschulung“ zu bieten. Dies erfordert von uns eine Haltung der Präsenz, während die Schauspielerinnen ihr Spiel selbst entwickeln. Schmid (1994, 1998a) leitet aus der „presence“ in der Begegnung das richtige Handeln zum rechten Zeitpunkt („Kairos“) ab. Für unsere Arbeit heißt das, den Kontakt zu den Spielteilnehmerinnen herzustellen und im Spielverlauf diesen Kontakt aufrecht zu erhalten. Es heißt auch, der Bezogenheit auf die Spielerinnen und die Szene vertrauen zu können („Welches Stück wird gerade gespielt? Was sind die Themen?“), wachsam den eigenen Empfindungen gegenüber zu sein („Was macht dieses Stück mit mir und den Spielerinnen?“) und sie kongruent ins Spiel und in die Reflexion einzubringen („Wie benenne ich das Wahrgenommene?“). So zeichnet sich das Ursprüngliche personenzentrierten Handelns ab: „Was Rogers mit ‚presence‘ bezeichnet, entspricht der Gegenwärtigkeit im Sinne der Begegnungsphilosophie [...] worauf es in der personenzentrierten Beziehung ankommt, transzendiert in diesem Sinne die Verwirklichung einzelner Grundhaltungen zu einer grundlegenden und umfassenden Weise, miteinander zu sein: Quelle und ‚Ziel‘ personenzentrierten Handelns ist die personale Begegnung.“ (Schmid 1998b, 27)

Auf die Theaterpädagogik bezogen, formuliert diesen „way of being with“ (Rogers 1980a) einer ihrer wichtigsten Proponenten, Auguste Boal (1986, 10): „Alle sollen gemeinsam lernen, Zuschauer und Schauspieler, keiner ist mehr als der andere: Gemeinsam [Hervorh. T. S./B. R.] lernen, entdecken, erfinden, entscheiden.“

Literatur:

- Baumgarten, Michael / Schulz, Wilfried (1979), Die Freiheit wächst auf keinem Baum ... Theaterkollektive zwischen Volkstheater und Animation, Berlin (Medusa) 1979
- Boal, Auguste (1986), Theater der Unterdrückten, Frankfurt (Suhrkamp) 1986
- Frenzel, Peter (1998), Vielfalt versus Beliebigkeit. Wie das Vermächtnis von Carl R. Rogers im Institut für Personenzentrierte Studien als Herausforderung verstanden wird, in: PERSON 1 (1998) 45-57
- Erikson, E (1971), Kindheit und Gesellschaft, Stuttgart (Klett) 1971; orig.: Childhood and society, New York 1950
- Jackson, Tony (1993), Learning through theatre. New perspectives on Theatre in Education. London (T. J. Press Padstow) 1993
- Koch, Gerd (1983), Assoziales Theater. Spielversuche mit Lehrstücken und Anstiftung zur Praxis, Köln (Prometh) 1983
- Moser, Tilmann (1987), Jugendkriminalität und Gesellschaftsstruktur. Zum Verhältnis von soziologischen, psychologischen und psychoanalytischen Theorien des Verbrechens, Frankfurt (Suhrkamp) 1987
- Prewo, Dorothee (1986), Und immer lockt das Spiel. Grenzüberschreitungen in Theater, Politik und Alltag, Frankfurt (Brandes und Apsel) 1986
- Rainer, Barbara / Reif, Elisabeth (1997), Du schwarz?! – Ich weiß! 10 Module gegen Fremdenfeindlichkeit und Gewaltbereitschaft bei Jugendlichen, Wien (Gesellschaft für bedrohte Völker) 1997
- Redington, Christine (1983), Can theatre teach? Oxford (Pergamon) 1983
- Reiß, Gunter (1985), Theaterwerkstatt Schule. Theaterpädagogische Arbeit im Rahmen des Deutschunterrichts in der Sekundarstufe 1, in: Jahn, Richard (Hg.), Der Mythos des Theatralischen, Frankfurt (Suhrkamp) 1998, 104-113
- Riegler, Adelheid (1988), Theatre in Education, Die Beschreibung einer Theaterform für Kinder und Jugendliche in Großbritannien. Wien (unveröffentl. Diplomarbeit) 1988
- Rogers, Carl R. (1961a), Entwicklung der Persönlichkeit. Psychotherapie aus der Sicht eines Therapeuten, Stuttgart (Klett) 1973
- (1980a), Der neue Mensch, Stuttgart (Klett) 1981
- (1980b), Klientenzentrierte Psychotherapie, in: Rogers/Schmid 1991, 185-238
- (1986h), Ein klientenzentrierter bzw. personenzentrierter Ansatz in der Psychotherapie in: Rogers/Schmid 1991, 238-256
- Rogers, Carl R. / Schmid, Peter, F. (1991) (Hg.), Person-zentriert. Grundlagen von Theorie und Praxis, Mainz (Grünwald) 1998
- Schmid, Peter F. (1994), Personenzentrierte Gruppenpsychotherapie. Ein Handbuch, Bd. I: Solidarität und Autonomie, Köln (EHP) 1994
- (1998a), State of the art personenzentrierten Handelns als Vermächtnis und Herausforderung, in: PERSON 1 (1998) 15-24
- (1998b), Begegnung von Person zu Person. Zur Beziehungstheorie und zur Weiterentwicklung der Personenzentrierten Psychotherapie, in: Psychotherapie Forum 1 (1998) 20-33
- (1998c), Souveränität und Engagement. Zu einem personenzentrierten Verständnis von „Person“, in: Rogers/Schmid 1991, 15-164
- Steinbeck, Reiner (1983), Wahrnehmen, Verfremden, Verändern. Frankfurter Spieleinführung, in: Koch 1983, 27-53
- Theunissen, Michael (1966), Skeptische Betrachtungen zum anthropologischen Personenbegriff, in: Rombach, Heinrich (Hg.), Die Frage nach dem Menschen. Aufriß einer philosophischen Anthropologie, Freiburg, i. Br. (Herder) 1996, 480-490
- Wertmüller, Heinrich (1994), Themenzentriertes Theater nach H. Wertmüller bei Jugendlichen mit schulproblematischen Verhaltensanteilen, Meilen (TZT Verlag) 1994

Biographie:

Mag. Thomas Schweinschwaller, geb. 1971, Psychologe, Theaterpädagoge. Leiter einer Gemeinschaft für verhaltensauffällige Erwachsene. Schauspielausbildung in Paris, Psychotherapeutisches Propädeutikum bei der APG (Abschluß). Forschungsschwerpunkte: Theatrale Aspekte im Alltag und in Beziehungen, Qualitätssicherung sozial(pädagogischer) Arbeit.

Mag. Barbara Rainer, geb. 1965, Studium der Politikwissenschaft, Soziologie und Publizistik. Projektleiterin zur Prävention von fremdenfeindlich und rassistisch motivierter Gewalt bei Jugendlichen. Langjährige Selbsterfahrung in Psychodrama und Personenzentrierter Psychotherapie, in Ausbildung zur Mediatorin. Forschungsschwerpunkte: Sucht- und Randgruppenproblematik, Umgang mit deviantem Verhalten, Ursachen und Entstehung von Rassismus und Gewalt.

Korrespondenz: Mag. Thomas Schweinschwaller, Arnezhofstr. 5/27, A-1020 Wien

Heimo Krebitz

Personale Begegnung in der Körperlichkeit Ein personenzentrierter Ansatz in der Medizin

Zusammenfassung:

*Die Geschichte der Regulationsmedizin ist unter anderem gekennzeichnet durch langwierige Auseinandersetzungen mit der Schulmedizin und das Bemühen um Anerkennung. Zahllose Erfahrungsberichte von Mediziner*innen waren mit dem klassisch-mechanistischen Reiz-Reaktionsmodell der Naturwissenschaften nicht erklärbar. Sie wurden als nicht beweisbar qualifiziert und bestenfalls der Kategorie „Placebowirkung“ zugeordnet. Die neueren Forschungsergebnisse entwickeln sich jedoch zu einer soliden Basis für ein ausbaufähiges Theoriegebäude und tragen zu einem neuen Verständnis organismischer Zusammenhänge bei. Parallelen zur Entwicklungsgeschichte des Personenzentrierten Ansatzes sind nicht zu übersehen; es besteht auch eine diskussionswürdige inhaltliche Annäherung an das personenzentrierte Menschenbild.*

Schlagnworte: Regulationsmedizin, Biokybernetik, Chaosforschung, Krankheitsbegriff, Körpersprache, Diagnose.

Das humanistische Menschenbild hat für mich auch als Arzt Gültigkeit, und so ist es mir ein selbstverständliches Anliegen, die Person des Patienten möglichst vollständig wahrzunehmen und mein Beziehungsangebot entsprechend zu gestalten bzw. die Beziehungsebene entsprechend den vorhandenen Bedingungen offenzuhalten. Mit der Überschrift möchte ich jedoch das Thema dieses Artikels aus mehreren Gründen weitgehend einschränken,

1. weil die körperliche Ebene, zumindest zu Beginn der Beziehung, im Mittelpunkt der Erwartungen des Patienten ist,
2. weil diese Ebene paradoxerweise gerade von Mediziner*innen oft sehr schnell wieder verlassen wird – sei es durch eine voreilige Verschiebung zur apparativen Diagnostik oder sei es, mittels einer Art von vorauseilendem (vielleicht auch „zeitgeistigem“) Gehorsam in den Bereich psychosomatischer Deutungs- und Erklärungsversuche zu wechseln, die in diesem Zusammenhang wohl eher den Bedürfnissen des Arztes entgegenkommen¹ –,
3. weil ich im folgenden bewußt einen Gegenpol zu der in der Personenzentrierten Psychotherapie oft wohl nur aus Gewohnheit gepflegten und beforschten Handlungsebene „Gespräch“ aufzeigen will².

Der offizielle Überbegriff für meine Arbeit mit Patienten lautet Regulationsmedizin. Diese Bezeichnung umschreibt das therapeutische Prinzip, den Organismus dabei zu unterstützen, sein Potential

zur Selbstorganisation/Selbstregulation zu (re)aktivieren, also Hilfe zur Selbsthilfe zu geben. Dies setzt jedoch voraus, ein möglichst umfassendes Verständnis des Patienten in seiner aktuellen Situation zu gewinnen; im Vordergrund steht die Frage nach dem Wie und weniger eine Konstruktion von Kausalitätsketten. So beschränkt sich z. B. die Bedeutung eines Symptoms nicht darauf, es als ein zu bekämpfendes Agens zu betrachten, sondern es wird als Ausdrucksform des Gesamtphänomens „leidender Mensch“ verstanden.

Prominente Vertreter dieses Paradigmas in Österreich sind z. B. Homöopathie, Akupunktur und Neuraltherapie, wobei ich mich in meinen Ausführungen zu den theoretischen Grundlagen und meinen praktischen Erfahrungen an die letzten beiden halten werde, da ich von der ersten nicht viel verstehe. Aufgrund des begrenzten Rahmens und vor allem zugunsten allgemeiner Verständlichkeit verzichte ich auf wortgetreue Originalzitate aus der Fachliteratur.

Regulationsmedizin: Der theoretische Ansatz

Vorauszuschicken ist, daß die Regulationsmedizin keine neue Entwicklung der medizinischen Forschung ist. Seit jeher gab es Ärzte, deren Verständnis von Gesundheit und Krankheit sich darauf begründete, den Menschen in seinen gesamten inneren und äußeren Zusammenhängen verstehen zu wollen. Sie wurden (und werden) von der Schulmedizin oft angezweifelt, da die dazugehörigen Theorien der traditionellen Beweisführung mittels beliebiger Reproduzierbarkeit und exakter Vorhersagbarkeit nicht standhielten. Die Forschungsergebnisse der relativ jungen Disziplinen der Biokybernetik, Psychoneuroimmunologie, Chronobiologie und Chaosforschung

1 Ich will keine Steine werfen; in diesem Glashaus finde ich mich selbst immer wieder!

2 Es gilt dasselbe wie zuvor.

werden diesen Ansprüchen aber gerecht und sollen daher hier Thema sein.

Der Organismus wird als vernetztes, offenes System betrachtet, das aus vielfältigen Subsystemen aufgebaut ist und in Beziehungen zu seiner Umwelt wiederum als Subsystem zu verstehen ist. Offene Netzsysteme sind charakterisiert durch offenen Informationsfluß, wodurch sich die Einzelelemente der Regelsysteme sowohl der isolierten Betrachtung als auch der isolierten Einflußnahme entziehen. Alle Systeme sind prinzipiell schwingungsfähig und können auf eintreffende Signale mit verschiedenen Schwingungsmustern reagieren, und zwar durch Änderungen der Frequenz und Amplitude ihrer eigenen Schwingung. Das heißt, ein auf das System treffendes Signal kann auf alle Subsysteme übertragen werden, welche auf dieses eine Signal mit der Aussendung mehrerer und andersartiger Signale reagieren können. Daraus ergibt sich, daß der Organismus erstens die Fähigkeit zur Selbstorganisation hat und zweitens die Reaktionen des Systems auf einen bestimmten Reiz nicht exakt vorhersagbar sind.

Wenn das so ist, wie bleibt dann ein Mensch überhaupt ein Mensch und geht nicht aus dem Leim?

Niemand weiß es, aber ein recht brauchbares Beschreibungsmodell für die offensichtlich doch vorhandenen Ordnungsprinzipien, bietet die Chaosforschung:

1. Nach der Chaostheorie schwingen offene, rückgekoppelte Systeme nicht linear, sind aber dadurch selbstorganisationsfähig. Das heißt, daß sie trotz scheinbarer Regellosigkeit und der Unmöglichkeit, exakte Prognosen über ihr weiteres Verhalten erstellen zu können, in geordneten Strukturen funktionieren. Dieser Zustand des deterministischen Chaos entsteht streng gesetzmäßig, ist aber nicht durchschaubar.
2. Die verwendeten Computermodelle (genauer gesagt: Rechenmodelle mit vier bestimmten Attraktortypen) sind geeignet, die aus der Physiologie bekannten Schwingungsmodelle von Subsystemen zu beschreiben (aber natürlich nicht vorherzusagen).
3. Eine weitere Bestätigung regulationsmedizinischer Erfahrungen ergibt sich aus der Erkenntnis der fraktalen Geometrie, daß bei zunehmender Verkleinerung (mikroskopischer Vergrößerung) einer beobachteten Struktur, deren Ausschnitte immer Selbstähnlichkeit (analoge Gestalten) erkennen lassen (z. B. „Apfelmännchen“). Das bekannte Gedankenexperiment dazu lautet: Wie lange ist die Küste Englands? – Sie können auf einer Landkarte nachmessen, mit einem Maßband die Strände abgehen, oder wenn Sie es genau wissen wollen, mit Lupe oder Mikroskop die Sandkörner an der Wasserlinie vermessen. Herauskommen kann nur, daß die Küste, so betrachtet, unendlich lange ist. Als Navigationshilfe für eine Inselumrundung mit dem Schiff wird diese Information aber nicht wirklich wertvoll sein.

Vergleicht man unter diesem Aspekt die ganzheitliche Diagnostik (dazu später) mit der hochgezüchteten Apparatedizin (deren

Wert ich keineswegs in Frage stellen will), erfüllt es mich doch mit stiller Genugtuung, daß diese simple und gar nicht neue Erkenntnis, ausgerechnet (im doppelten Sinn des Wortes) aus hochtechnisierten Labors entsprungen ist.

Das biologische Substrat

Wo im Körper spielt sich dieses „Chaos“ eigentlich ab?³

1. Segmentale Komplexe

Von den Rückenmarkssegmenten ausgehende Nervenbahnen versorgen jeweils verschiedene Abschnitte des Körpers, wobei sie mit allen Strukturen im selben Segment in Verbindung sind: Haut, Muskulatur, Gelenke, Gefäße, innere Organe usw. Alle Strukturen in einem Segment sind untereinander verschaltet, was bedeutet, daß sich z. B. Störungen innerer Organe oder des Bewegungsapparates etwa auf die Haut und die darunterliegende Muskulatur projizieren können, dort Veränderungen (der Muskelspannung, Durchblutung, Empfindlichkeit etc.) auslösen, aber auch von dort beeinflussbar sind. Es besteht also eine, den Rückenmarkssegmenten entsprechende, horizontale Vernetzung.

Zusätzlich sind diese Segmente auch vertikal miteinander verschaltet, sodaß Störungen eines Segmentes auch auf andere Segmente überspringen und sich somit auch in entfernte Regionen projizieren können. Haut und die oberflächliche Muskulatur bieten sich also aufgrund ihrer guten Zugänglichkeit zur Diagnose und Therapie geradezu an und werden auch entsprechend genützt.

Isoliert betrachtet, sind diese Regelvorgänge trotz ihrer hohen Komplexität nach dem Muster von elektrischen Schaltkreismodellen darstellbar und bis zu einem gewissen Grad auch vorhersagbar. Als Erklärungsgrundlage für die in der Praxis immer wieder erlebten Überraschungen (oder Enttäuschungen) sind diese Modelle aber unzureichend. Es muß zwischen Nervenendstrecke und Erfolgsorgan also noch eine Struktur geben, welche die enorme Regulationsfähigkeit, den „Einfallreichtum“ des Organismus und die Unvorhersagbarkeit seiner Reaktionen tatsächlich so ermöglicht, wie es unserer Erfahrung entspricht.

2. Das Grundsystem

ist im lockeren Bindegewebe zu finden, welches besonders in der Umgebung von Organen und im Unterhautgewebe liegt. Viele Funktionen des Bindegewebes sind schon länger bekannt: mechanischer Stoßdämpfer, Stofftransport, Regulation des Flüssigkeitshaushaltes, Speicherfunktion, Immunkompetenz u.v.a.m. Intensiv erforscht wurde dieses Gewebe von Pischinger (1975) und Heine (1986), die das Grundsystem (Matrix), als komplexes System beschreiben.

³ Das Folgende ist bei weitem keine vollständige Aufzählung, ich greife nur zwei wichtige Systeme heraus.

Vereinfacht gesagt, besteht die Matrix aus einer Menge von Eiweißkörpern, die aufgrund ihrer Oberflächenstruktur und ihrer räumlichen Anordnung in der Lage sind, große Mengen Wasser an sich zu binden. Diese Komplexe haben die Fähigkeit, Informationen aufzunehmen, holographisch zu speichern, zu modulieren und sekundenschnell über weite Strecken weiterzugeben. Sie können aufgrund ihres teils kristallinen, teils gelösten Zustandes sowohl auf elektromagnetische, als auch auf biochemische und mechanische Signale reagieren. Die Matrix bildet also eine Art Schnittstelle zur Vernetzung sämtlicher vegetativer Funktionen, sie ist die erste, dem Nervensystem vorgeschaltete Stufe der Informationsaufnahme und die letzte, dem Nervensystem nachgeschaltete Stufe der Informationsabgabe und hat eine Gedächtnisfunktion („Gedächtnis des Körpers“ (ich erinnere an den Abschnitt über fraktale Geometrie)).

Sie sitzt, bezogen auf das Zentralnervensystem, sozusagen am „anderen Ende der Leitung“ und steht der Komplexität und Leistungsfähigkeit des Gehirnes um nichts nach. Allein aufgrund dieser Erkenntnisse ist die abendländische Traditionshierarchie „Der Geist regiert den Körper“, zumindest für meinen Begriff, endgültig aufzuheben.

Die segmentalen Komplexe und die Matrix sind für die Arbeit und das Verständnis in der Regulationsmedizin von wichtiger Bedeutung.

Der Krankheitsbegriff

Aufgrund der Schnittstellenfunktion des Grundsystems und seiner relativ exponierten Lage kommt sozusagen nichts an der Matrix vorbei, ohne in irgendeiner Form be- oder verarbeitet zu werden. Die Matrix reagiert also auch auf alle inneren und äußeren Störungen, z.B. Fehlernährung, Aufnahme von Umweltgiften, psychische Inkongruenzen, oder andererseits auf unphysiologische Belastungen des Bewegungsapparates, Verletzungen, elektromagnetische Felder, klimatische Einflüsse etc. Sie versucht, sich auf Störungen einzuschwingen bzw. sie zu dämpfen. Weitere Belastungen führen zu einem langsamen Nachlassen der Schwingungs- und Regulationsfähigkeit, wobei in diesem Stadium die ersten, manifesten Krankheitssymptome auftreten. Die Störung beginnt, sich auf benachbarte Bezirke und Strukturen auszudehnen (z. B. Oberhaut, Muskulatur) und sich im Zentralnervensystem heftig bemerkbar zu machen (z. B. Schmerzen). Sie ist im nächsten Stadium einer sich ausbreitenden Regulationsstarre keinesfalls mehr zu ignorieren. Die Degenerationsprozesse haben sich längst auf weitere Systeme ausgebreitet; haben zu Verkalkungen des Bewegungsapparates und der Blutgefäße mit den allseits bekannten Folgen geführt; schwerwiegende innere Erkrankungen sind entstanden. Wer erst in diesem Stadium den Arzt aufsucht (und das betrifft die überwiegende Zahl der Patienten), ist oft zum Großteil auf die Bemühungen der Schulmedizin angewiesen, mit nebenwirkungsreichen, intensiven und invasiven Therapien den Schaden zu begrenzen.

Das Stadium der Erkrankung, besser gesagt der Regulationschwäche, beginnt also (oft schon viele Jahre) vor Ausbruch der klinischen Krankheit. Da wir es, kulturell bedingt, größtenteils verlernt haben, auf die Signale unseres Körpers zu achten (was ich als Ausdruck einer Inkongruenz verstehe), hat sich die Gesellschaft darauf geeinigt, den Krankheitsbegriff am Grad der Arbeitsfähigkeit zu definieren, worin ja das eigentliche Problem des öffentlichen „Gesundheitswesens“ besteht.

Therapeutischer Ansatz und praktische Erfahrungen

Therapieziel ist die Reaktivierung der Regulationsfähigkeit, so daß der Organismus wieder in der Lage ist, auf belastende Einflüsse adäquat zu reagieren. Gemeint ist allerdings nicht eine „Restitutio ad Integrum“ im Sinne von „es soll so sein wie vorher, als wäre nichts geschehen“. Erstens, weil es ohnehin nicht möglich ist, wenn man Krankheit als Prozeß versteht, und zweitens ist es sinnvoll, die gemachten Erfahrungen auch als Lernprozeß aufzufassen und den Patienten auf organischer und psychischer Ebene darin zu unterstützen, diese Chance wahrzunehmen (z. B.: Wie kann der Patient seine Sensibilität für die Signale des Körpers schärfen, um besser zu erkennen, was ihm „nicht gut tut“?).

Wie geht das in der Praxis? Hier möchte ich noch einmal betonen, daß ich mich in diesem Beitrag weitgehend auf die körperliche Interaktionsebene beziehen will und auf die anderen möglichen Aspekte einer Arzt-Patient-Beziehung aus den oben genannten Gründen nicht weiter eingehe.

Aus dem bisher Gesagten ist leicht zu erraten, daß die „Lieblingsspielfelder“ der Regulationsmedizin das Grundsystem und die es umgebenden Strukturen sind (also Oberhaut, Unterhautgewebe und die oberflächliche Muskulatur). Eine für mich immer wieder hilfreiche Analogie lautet: Was an der Oberfläche der Person ist, steht der Beziehung zur Verfügung und ist als Angebot aufzufassen: das gesprochene Wort und die Sprache des Körpers. Die Wertschätzung der Körpersprache ist mein Anliegen.

Das Behandlungsprinzip besteht im Setzen unspezifischer Reize. „Unspezifisch“ ist im Gegensatz zur Verabreichung symptombezogener Medikamente gemeint. Die Qualität des Reizes besteht nicht in seiner Zusammensetzung, sondern darin, ihn am richtigen Ort, zur rechten Zeit und in einer adäquaten Dosis zu geben. (Es ist sinnlos, eine verklemmte Tür mit einem komplizierten Schlüssel öffnen zu wollen.)

Zum Ort: Sehr oft werden Akupunkturpunkte verwendet (es gibt mehrere hundert; sie sind, funktionell betrachtet, Einstiegstore in die Matrix⁴); es kann aber auch eine alte Narbe oder eine belastete Region (Zahn, Nasennebenhöhlen etc.) sein. Ebenso kann aber auch ein allgemeiner Reiz in Frage kommen, z. B. ein Saunabesuch oder eine Kur.

⁴ Eine physiologische Beschreibung entfällt aus Platzgründen.

Zur Zeit: Es spielen viele Faktoren mit. Zu welcher Tageszeit? wie oft? in welchen Abständen? in welchem Stadium einer periodischen Schwingung (z. B. weiblicher Zyklus, Mondphasen)? u.v.m.

Zur Dosis: Anders als in der Schulmedizin, bedeutet die Antwort „Dosierungsfehler“ fast immer: zu viel!

Zur Qualität: Die Betonung liegt auf „unspezifisch“ – Akupunkturadel, Schwachstrom, Temperatur, Druck, Massage, Magnetfeld etc. Speziellere Qualitäten hat z. B. ein eingebrachtes Neuraltherapeutikum (das die Zellmembranen depolarisiert und den Stoffwechsel fördert), oder das Licht eines schwachen Helium-Neon-Lasers (das, verkürzt formuliert, die Information „Ordnung“ enthält).

Struktur als Hilfe und Beschreibung

Woher aber soll ich in dem undurchschaubaren Chaos und im Bewußtsein des Fehlens einer exakten Vorhersagbarkeit wissen, was richtig ist? Im Zeichen dieser Unsicherheit wurden zahlreiche Versuche unternommen, Ordnung zu schaffen, wobei man sich hauptsächlich auf langwierig gesammelte Erfahrungen mit Ähnlichkeiten gestützt hat. (Niemand gleicht dem anderen, aber viele sind einander ähnlich.) Aber auch ganz andere Konstruktionen wurden herangezogen. Als Beispiel sei die traditionelle chinesische Medizin erwähnt: Da man den Erfahrungen mit der Behandlung von Akupunkturpunkten nicht ganz vertraute, wurden diese kurzerhand unter Zuhilfenahme des Bauplanes der damaligen Beamtenhierarchie endgültig systematisiert; die große Zahl der nachträglich gefundenen Punkte laufen „elegant“ unter der Kategorie „PaM“ (= „Punkte außerhalb des Meridiansystemes“).

Nichts gegen die Akupunktur (!), zumal sie umso besser „funktioniert“, wenn sich Patient und Arzt explizit darüber einig sind, daß sie funktioniert (ich gebe ungeniert zu, daß ich selbst gerne darauf zurückgreife). Aber was ist mit den sogenannten „Therapieversagern“, besser gesagt, den vorhersehbaren Überraschungen? Worauf kann ich mich in diesem Fall noch verlassen? Welcher Umgang mit der Körperlichkeit ist ohne die Verwendung von mehr oder weniger kunstvollen Hilfskonstruktionen in der Medizin noch möglich?

Was übrig bleibt, ist das Wagnis, mich ohne Netz auf eine intensive Auseinandersetzung mit dem einzulassen, was mir unmittelbar (an der Oberfläche gelegen) be-greif-bar ist. Ich versuche, die Sprache des Körpers mit den Händen zu verstehen. Das kann ich nicht für mich alleine tun, ich bin darauf angewiesen, in ständigem Kontakt mit dem Patienten zu bleiben, mich zu vergewissern, nachzufragen,

mit oder ohne den Gebrauch von Worten. Fehlten diese Voraussetzungen, wäre es, als ob ich eine Statue aus Gips betasten würde. Auf dieser Kontaktebene nützt mir fremdes Wissen nichts mehr, ich kann nur das, was mir in die Hände kommt, mit meinen ureigenen Erfahrungen vergleichen, kann nachfragen und weitergehen. Und muß vor allem die Grenzen wahren – Grenzüberschreitungen werden sofort und unmißverständlich geahndet, indem die Beschwerden des Patienten auf meinen Körper übergreifen. (Um sie wieder los zu werden ist es sehr hilfreich, das Ereignis dem Patienten mitzuteilen).

Die „zusätzliche“ Behandlung der so erarbeiteten Punkte oder Zonen durch das Setzen unspezifischer Reize ist in diesem Kontext nicht mehr als „die eigentliche Therapie“, sondern als Hilfsmittel zur Eröffnung anderer Wege zu verstehen.

Die bloße respektvolle Auseinandersetzung mit den Phänomenen der Körperlichkeit, „be-rühren“ und berührt werden, der Versuch zu „be-greifen“, die Wahrnehmung von Grenzen an den Oberflächen des Körpers, manchmal einfach das Verweilen an einem Punkt, (und nicht darüber „hinweg-gehen“), reichen oft aus, um deutlich spür- und sichtbare Veränderungen hervorzurufen, welche Klärung bringen können, aber nicht erklärt werden können (müssen).

Wenn es während einer Sitzung gelingt, auch nur für einige Minuten auf dieser Ebene zu bleiben, gibt es keine „Therapieversager“, weil es ohne Zuhilfenahme einer vorgegebenen Struktur auch keine von dieser Struktur implizierten Erwartungen gibt, die dann enttäuscht werden können. Es gibt höchstens Überraschungen; und diese sind (abgesehen vom Honorar) für mich der schönste Lohn.

Literatur:

- Bergsmann, Otto, Bioelektrische Phänomene und Regulation in der Komplementärmedizin, Wien (Facultas) 1994
Bergsmann, Otto / Bergsmann Roswitha, Projektionssymptome, Wien (Facultas) 1997
Heine, H., Neue Erkenntnisse zum System der Grundregulation, Vortrag Österr. Gesellschaft für Neuraltherapie, Baden 1986
Pischinger, A., Das System der Grundregulation, Heidelberg (Haug) 1975

Biographie:

Dr. Heimo Krebitz, geb. 1954, niedergelassener Arzt für Allgemein- und Komplementärmedizin in Wien; Psychotherapeut in Ausbildung beim IPS der APG.

Reinhold Fartacek

Aspekte Klientenzentrierter Psychotherapie in der Psychiatrie am Beispiel einer stationären Krisenintervention

Zusammenfassung:

In der Psychiatrie begegnen einander unterschiedliche Sichtweisen von psychischen Störungen, wie auch unterschiedliche und manchmal scheinbar gegensätzliche therapeutische Ansätze. In der vorliegenden Arbeit werden sowohl diagnostische Gesichtspunkte erörtert, als auch die Grundbedingungen für eine Krisenintervention in Form der klientenzentrierten Psychotherapie. Am Beispiel der Arbeit an einer Kriseninterventionsstation wird verdeutlicht, daß sich eine störungsspezifische und psychodynamische Sichtweise nicht ausschließen, sondern einander in einem integrativen Modell sinnvoll ergänzen können.

Schlagnote: Klientenzentrierte Psychotherapie, Psychiatrie, Psychiatrische Diagnostik, Theoriegeleitete klientenzentrierte Diagnostik, Stationäre Krisenintervention.

Psychotherapie in Allgemeinen Krankenhäusern

Seit vielen Jahren wird gefordert, daß die Psychotherapie in Krankenhäusern Einzug halten müsse. Immer wieder wird darauf aufmerksam gemacht, daß Menschen im Krankenhaus in ihren bio-psycho-sozialen Bezügen wahrzunehmen sind und nicht als physikalisch-chemische Apparatur (Üxküll & Wesiak 1991). Die Forderung nach einer patientenzentrierten Medizin fand in den letzten Jahren insofern Beachtung, als der Anspruch von Patienten auf Psychotherapie im Krankenhaus neben einer Reihe von anderen Patientenrechten im Bundeskrankenanstaltengesetz fixiert wurde. Bis zum heutigen Tage konnte dieses Gesetz jedoch nur in Ansätzen umgesetzt werden. Nicht selten begegnen wir einer zynischen Argumentation der Rechtsträger von Krankenhäusern, indem behauptet wird, daß stundenweise zur Verfügung stehende Psychiater/Psychologen/Psychotherapeuten eine ausreichende psychotherapeutische Behandlung von stationären Patienten gewährleisten würden.

Allerdings hat es den Anschein, daß von Patienten und Angehörigen das Recht auf psychotherapeutische Begleitung während eines stationären Aufenthaltes in zu geringem Ausmaß eingefordert wird. Dies wahrscheinlich aus Angst davor, als psychisch krank stigmatisiert zu werden (... „vielleicht habe ich Krebs, aber verrückt bin ich deshalb noch lange nicht“ ...). Von Üxküll & Wesiak (1991) wurden verschiedene Integrationsstufen in Richtung einer

ganzheitlichen Sichtweise des Menschen im Krankenhaus entworfen. Im Rahmen einer patientenzentrierten Medizin erfolge Psychotherapie in Form von echter Teameinbindung der Psychotherapeuten. Als nächste Stufe nennt Wesiak psychotherapeutische Liaisondienste, in denen Psychotherapeuten zwar nicht voll angestellt sind, aber immerhin über die Arbeit im Einzelsetting hinausgehend, mit dem jeweiligen Stationsteam regelmäßig in Kontakt sind, z.B. in Form von Team- bzw. Fallbesprechungen. Schließlich sei noch der psychiatrisch-psychotherapeutische Konsiliardienst angeführt, der in Allgemeinkrankenhäusern häufig anzutreffen ist und in dessen Rahmen Psychotherapeuten im Einzelsetting mit Patienten arbeiten. Dieses Modell hat aber den gravierenden Nachteil, daß die psychotherapeutische Arbeit vom Stationsteam als etwas schwer zu Verstehendes wahrgenommen wird und eine dichotome Sichtweise von Leib und Seele fördert.

Danzinger (1998) behandelt in seiner Arbeit „Ohne Psychotherapie werden unsere Spitäler unmenschlich“ die Frage nach Inhalt und Organisation von Psychotherapie im Krankenhaus und fordert zumindest die planmäßige Errichtung von Psychotherapie-Liaisondiensten in allen Krankenhäusern. Ferner weist er auf den Umstand hin, daß Psychotherapie im Krankenhaus sich meist wesentlich von Psychotherapie durch niedergelassene Psychotherapeuten unterscheidet: „Ein wichtiger Aspekt ist der, daß sich Aufenthalte im modernen Krankenhaus ständig verkürzen, Psychotherapien aber in

der Regel lange dauern. Das heißt, daß nur eine Psychotherapie im Sinne von Krisenintervention oder Kurzzeitpsychotherapie bzw. Informationsgespräche über weitere psychotherapeutische Möglichkeiten im stationären Rahmen stattfinden können ... Wir benötigen allerdings eine Psychotherapie, die stark von der derzeit in den psychotherapeutischen Schulen angebotenen Ausbildung abweicht. Nicht nur die Medizin muß sich an die Psychotherapie anpassen, sondern auch umgekehrt, die Psychotherapie an die Medizin“ (S. 61).

Psychotherapie im Psychiatrischen Krankenhaus

Wie steht es nun um die Psychotherapie in der Psychiatrischen Klinik? Es gilt als unbestritten, daß Psychotherapie zusammen mit psychopharmakologischen und sozialrehabilitativen Ansätzen eine zentrale Behandlungsmethode darstellt. Im Psychiatrischen Bereich der Landesnervenklinik Salzburg etwa sind 45 Mitarbeiter unterschiedlicher Quellenberufe eingetragene Psychotherapeuten. Bis vor kurzem gab es jedoch keine definierten Stellen für Psychotherapeuten unabhängig vom Quellenberuf. So ist es als kleiner Meilenstein zu betrachten, daß es kürzlich gelungen ist, an der Kriseninterventionsstation eine psychiatrische Krankenschwester aus dem Pflegedienst herauszunehmen und als Psychotherapeutin anzustellen.

Wie wird Psychotherapie in der Psychiatrie von „außen“ gesehen? Hier gibt es einige Vorurteile bzw. Mißverständnisse mit langer Tradition. Vor allem von der antipsychiatrischen Bewegung wird der Psychiatrie bis heute vorgeworfen, sie lehne sich an ein naturwissenschaftlich-reduktionistisches Verständnis von psychisch kranken Menschen an. Jeder Patient werde allein durch den Umstand der Aufnahme in die Psychiatrie schon als psychisch krank etikettiert und dadurch stigmatisiert. In der Psychiatrie finde in erster Linie eine diagnostische Etikettierung von psychisch leidenden Menschen statt.

Psychiatrische Diagnostik versus theoriegeleiteter Diagnostik der klientenzentrierten Psychotherapie?

Psychiatrische Diagnostik

Mit der Entstehung der Psychiatrie als eigener medizinischer Wissenschaft seit Beginn des 19. Jahrhunderts hat sich auch die psychiatrische Diagnostik entwickelt. Von den psychiatrischen Autoren der Romantik, als bedeutender Vertreter sei Heinroth genannt, wurde empirisches Material unmittelbar mit einem naturphilosophischen Hintergrund verknüpft. Wenig später forderte Griesinger, die klinische Psychiatrie habe sich dem psychophysischen Problem empirisch und nicht metaphysisch zu nähern und habe demnach psychophysiologische Forschung zu betreiben.

Seinem Konzept zufolge waren Geisteskrankheiten als Gehirnkrankheiten aufzufassen. Im Sinne der „Einheitspsychose“ ging es

ihm nicht um ein nosographisches Aufspalten in einzelne Krankheitseinheiten sondern um die Darstellung des „Irreseins“ als eines einzigen morbus, der gesetzmäßig mehrere Stadien durchläuft (Vliegen 1980). Gegen Ende des 19. Jahrhunderts gewann eine klinisch-pragmatische Verlaufsforschung an Bedeutung, wie sie maßgeblich von Kahlbaum und Kraepelin entwickelt wurde. Kraepelin versuchte, durch eine „rein klinische“ Erfassung psychopathologischer „Tatbestände“ zu einer validen und reliablen Nosologie beitragen zu können. Im Gegensatz dazu wurde von einer „anthropologisch-phänomenologischen“ Psychiatrie dem nosologisch-kategorialen Ansatz große Skepsis entgegengebracht. Insbesondere die von Binswanger begründete daseinanalytische Richtung arbeitet den existenzphilosophisch gemeinten Aspekt des Individuellen an Genese, Ausgestaltung und Therapie seelischen Gestörtseins heraus (Hoff 1992).

In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurden die Bemühungen um eine psychiatrische Terminologie seitens der WHO sowie seitens der American Psychiatric Association intensiviert. Studien über die Vergleichbarkeit psychiatrischer Diagnosen (Cooper 1972) legten die teilweise bestehende Unvereinbarkeit psychiatrischer „Sprachen“ offen. Hoff (1992, 10) beschreibt dies in einem Beitrag zur Geschichte der psychiatrischen Klassifikation und Diagnostik: „... Die daraus resultierende Unzufriedenheit verband sich mit der praktischen Notwendigkeit, für die therapeutische Evaluation neuentwickelter Psychopharmaka auf Meßinstrumente zurückzugreifen, die statistischen Normen genügten. Die gemeinsame Endstrecke all dieser erkenntnistheoretischen wie forschungsstrategischen Bemühungen war das, was heute als operationalisierte Diagnostik bezeichnet wird ... Kein psychiatrisch Tätiger wird die Vorteile des Operationalismus bestreiten, etwa die erhöhte Reliabilität, die deskriptive Anwendbarkeit auf dem Hintergrund ganz unterschiedlicher ätiopathogenetischer Hypothesen, die einfache rechnergestützte Auswertbarkeit und nicht zuletzt die Funktion als überschaubares terminologisches Gerüst für die Aus- und Weiterbildung.“

In der Praxis besteht jedoch auch bei Anwendung der operationalisierten Diagnosesysteme die Gefahr, daß häufig auftretende Symptomkombinationen stillschweigend wiederum als „Krankheitseinheiten“ betrachtet werden.

Bei allen Chancen, die uns die operationalisierte Diagnostik eröffnet, müssen wir uns dieser Problematik bewußt sein. So denken wir beispielsweise, wenn wir sagen, ein Patient leide an einer affektiven Störung, doch immer wieder an die „endogene Depression“, während wir bei der Diagnose einer Anpassungsstörung vom Konzept der „neurotischen Depression“ beeinflusst werden, obwohl beide Begriffe in der ICD-10 bzw. des DSM-IV in dieser Form nicht mehr verwendet werden. Insgesamt besteht jedoch Einigkeit darüber, daß die erwähnten diagnostischen Systeme einen Fortschritt für die Psychiatrie bedeuten.

Theoriegeleitete Diagnostik der klientenzentrierten Psychotherapie.

Für die „Methode“ der klientenzentrierten/personenzentrierten Psychotherapie charakteristisch ist, daß Diagnostik im Sinne einer Definition des Klienten durch den Experten abgelehnt wird. Es geht also nicht um eine „Fremdbeurteilung“ des Klienten, im Unterschied zur psychiatrischen Akut-Diagnostik spielt der Klient selbst eine wesentliche Rolle im diagnostischen Prozeß. Sauer (1997, vgl. S. 362f.) hält fest, daß natürlich jeder Psychotherapeut diagnostische Hypothesen für sich entwirft, sich aber gleichzeitig darüber im Klaren ist, daß es sich hierbei um „diagnostische Schätzungen“ handelt. Die klientenzentrierte Psychotherapie sei demnach „ein ständig durchlebter und mitgeteilter Prozeß der Verifizierung und Verwerfung von vorläufigen bzw. geschätzten Diagnosen, eingebettet in das mitfühlende Wissen des Therapeuten“. Rogers wurde von Psychiatrie und Psychologie öfters dahingehend mißverstanden, daß er Diagnostik prinzipiell ablehne. Dieses Mißverständnis muß zum Teil im Kontext einer Kontroverse gesehen werden, in der sich vor nunmehr 30 Jahren die Psychiatrie und die antipsychiatrische Bewegung gegenüberstanden. Rogers selbst lehnte eigentlich nur die testpsychologische Diagnostik vor Beginn einer Psychotherapie ab. Rogers (1981, 207) stellt die Wahrnehmung des Klienten selbst in den Mittelpunkt des diagnostischen Prozesses: „Verhalten wird verursacht, und die psychische Ursache des Verhaltens ist eine bestimmte Wahrnehmung oder eine Art des Wahrnehmens. Der Klient ist der Einzige, der die Möglichkeit hat, die Eigentümlichkeiten seiner Wahrnehmungen und seines Verhaltens voll und ganz zu erkennen“.

Sauer (1997, 367) führt diese Gedanken fort und kommt zu dem Schluß, „daß sich psychiatrische Diagnostik und therapiespezifische Diagnostik nicht grundsätzlich ausschließen. Entscheidend bleibt, daß der individuellen Situation des Klienten verstehend begegnet wird, und die neurotischen oder psychotischen Symptome als Versuch einer Abwehrstrategie grundsätzlicher Konflikte erscheinen. Ein solches Verständnis mindert auch die Gefahr einer Stigmatisierung oder Etikettierung durch eine psychiatrische Diagnose und macht sie vereinbar mit den klientenbezogenen Grundlagen der Diagnose“.

Keil (1993, 14) definiert zusammenfassend die klientenzentrierte Diagnostik als „prozessuale Diagnostik, in deren Rahmen der Therapeut über sein eigenes Erleben hermeneutisch-intuitiv die pathologischen und gesunden Strukturen hinter dem Erleben des Klienten erfaßt und damit empathisch versteht. Wohl wird auch in der Klientenzentrierten Psychotherapie ein störungsspezifisches differenzielles Vorgehen gefordert, doch geht es auch dabei nicht um Objektivierung; den Primat hat immer die subjektive Konkordanz: wie gerade dieser Therapeut mit gerade diesem Klienten echt, akzeptierend und empathisch sein kann“.

An der Kriseninterventionsstation der Landesnervenklinik Salzburg wurden im Jahr 1997 560 Patienten stationär behandelt. 90

Prozent kamen freiwillig zu uns, zehn Prozent nach den Bestimmungen des Unterbringungsgesetzes für Psychisch Kranke wegen erheblicher Selbstgefährdung. Fast alle Patienten wurden aufgenommen, weil sie sich in einer „Lebenskrise“ befanden. Bei der überwiegenden Mehrzahl bildeten Trennungskonflikte den Krisenanlaß. Im Rahmen der Diagnostik nach ICD-10 stellte sich heraus, daß in 40 Prozent Anpassungsstörungen wie akute Belastungsreaktionen, kurze und längere depressive Reaktionen im Sinne einer „Krise“ vorlagen, in weiteren 40 Prozent fanden sich affektive Störungen, im Rahmen der Krise wurde in diesen Fällen eine Krankheitsepisode ausgelöst. Hier wird das diagnostische Dilemma bereits sichtbar. Die „Krise“ ist meistens die Spitze eines Eisbergs, hin zur Basis finden sich dann oft über Jahre bestehende psychische Erkrankungen im Sinne affektiver Störungen bis hin zu den in diagnostischer Hinsicht kontrovers betrachteten Persönlichkeitsstörungen. Schon mit der Aufnahme von Patienten befinden wir uns im Dilemma, einerseits Patienten unvoreingenommen gegenüber zu treten und damit die Entwicklung einer therapeutischen Beziehung zu ermöglichen, gleichzeitig aber eine diagnostische Kategorisierung durchzuführen, die letztlich auch die Basis für eine „Abrechnung“ im Rahmen der „leistungsorientierten Krankenhausfinanzierung“ darstellt.

Die geschilderten Zusammenhänge machen deutlich, daß für unsere Arbeit sowohl eine theoriegeleitete psychotherapeutische Diagnostik, als auch die Verwendung eines diagnostischen Klassifikationssystems – wie etwa der ICD-10 – notwendig erscheint.

Welche Möglichkeiten stehen uns zur Verfügung, um Menschen in zugespitzten Krisen abseits von kategorisierenden diagnostischen Prozeduren zu begegnen?

Wahrscheinlich bewältigen die meisten Menschen „ihre“ Krisen selbst. Jeder Mensch besitzt ein individuelles Repertoire an Bewältigungsmechanismen, die mehr oder weniger zielführend, mehr oder weniger „gesund“ sind. Alle führen jedoch dazu, daß ein im Moment schwer erträglicher Zustand wieder abklingt, sich wieder bessert. Lediglich die Menschen, die „ihre“ Krise über längere Zeit als ausweglos erleben, nehmen professionelle Hilfe in Anspruch, was ihnen meist nicht leicht fällt. Ausweglosigkeit kann aber auch dazu führen, daß keine (professionelle) Hilfe mehr in Anspruch genommen werden kann und der selbst herbeigeführte Tod zur einzigen Alternative wird. Im Bundesland Salzburg etwa nehmen sich jedes Jahr ungefähr 120 Menschen das Leben. 80 Prozent davon kennen wir nicht, sie konnten keinen Kontakt mit professionellen Helfern aufnehmen, meist blieb auch den Angehörigen und der unmittelbaren Umgebung die Gefahr für das Leben verborgen. Wir müssen also in Zukunft erst noch Wege finden, die uns zu suizidgefährdeten Menschen führen, die nicht in der Lage sind, bestehende Hilfsangebote anzunehmen. Dies scheint nur im Rahmen einer systematischen Suizidprävention möglich zu sein. In der Psychiatrischen Klinik im allgemeinen und an der Kriseninterventionsstation im besonderen begegnen wir häufig den Menschen, die sich in einer ausweglosen Situation erleben, deren Selbstwertgefühl völlig zusammengebro-

chen ist, die also im Moment nicht glauben können, daß es eine Hilfe für sie gibt. Sie werden von Krankenhäusern z.B. nach einem Suizidversuch oder von Praktischen Ärzten zugewiesen, nicht Wenige werden von Angehörigen zu uns gebracht. Zu allererst macht der Umstand, in einer Klinik aufgenommen zu werden, Angst. Angst vor dem Unbekannten, vor der „anonymen“ Institution, Angst davor, die Freiheit der Verantwortung für das eigene Leben zu verlieren. Wie frei ein Mensch in einer von ihm als ausweglos erlebten Situation ist, ist wohl eine nicht nur medizinisch-/psychologische Fachfrage, sondern darüber hinaus eine existentiell-philosophische Frage. Dies klingt auch bei Albert Camus an, wenn er den Suizid als das einzige wirkliche philosophische Problem bezeichnet.

Ob wir Menschen in ihrer als ausweglos erlebten Krise helfen können, entscheidet sich oft schon im Erstkontakt. Als Helfer stellen wir uns, ob wir nun wollen oder nicht, immer die Frage, wie wir eine ähnliche Situation bewältigen würden, ob wir unter den Lebensbedingungen des Patienten selbst noch weiterleben könnten, beim Reflektieren der Situation des Patienten stellen wir uns also selbst immer wieder die Frage nach dem Sinn menschlicher Existenz unter leidvollen Bedingungen.

Sehr oft können wir einen Menschen verstehen, wenn er nur noch den Suizid als Bewältigung seiner als ausweglos erlebten Situation sehen kann. Gleichzeitig sind wir aber als Mitmenschen und auch im rechtlichen Kontext verpflichtet, den Suizid zum gegebenen Zeitpunkt zu verhindern und sei es dadurch, einen Menschen unter Umständen seiner Freiheit zu berauben.

Es besteht also schon vom Erstkontakt an die Gefahr, daß wir nicht mit dem Patienten gemeinsam den Kampf um sein Leben aufnehmen, sondern auf dem Boden der Suizidverhütung stehend einen Kampf gegen den Patienten zu beginnen, der nicht zu gewinnen ist, weil es nur einen Menschen gibt, der einen Suizid verhindern kann, nämlich den Betroffenen selbst, indem er sich für die Annahme der Hilfe entscheidet.

Im folgenden möchte ich versuchen, zu beschreiben, welche Möglichkeiten der klientenzentrierte Ansatz eröffnet, suizidalen Menschen näherzukommen, denen es im Moment nicht möglich ist, Lebensperspektiven zu erblicken. Damit ist nicht gemeint, auf Basis einer Theorie suizidalen Verhaltens zu handeln, eine solche wurde bisher seitens der Klientenzentrierten Psychotherapie nicht entwickelt, es wird meist auf die Arbeiten von Ringel und Henseler Bezug genommen (Scobel 1987). Das Besondere der Klientenzentrierten Psychotherapie macht nach Scobel (1987) der person-bezogene Ansatz aus, in dem sich der Berater durch das sich entwickelnde eigene Lebensverständnis seines Klienten anleiten läßt und nicht durch eine bestimmte Theorie. Die Theorien, die zur Anwendung kommen, müssen auf den jeweiligen Klienten zugeschnitten sein, weil allgemeingültige Modelle den Blick für das Individuelle, Eigene und Andersartige verstellen (Milch 1992).

Zuerst muß das Erstgespräch im Rahmen des Settings gesehen werden, in dem es stattfindet. Dies muß erwähnt werden, weil der

Alltag in Kliniken ein ungestörtes Gespräch zwischen Menschen unter vier Augen oft nicht zuläßt.

So besteht ein wesentlicher Unterschied zur Arbeit von niedergelassenen Psychotherapeuten darin, daß schon die Erstgespräche in der Klinik in der Regel nicht zwischen Patient und Therapeut zeitlich vereinbart sind. Oft sind wir uns im Unklaren darüber, ob ein Patient überhaupt etwas „von uns will“. Gleichzeitig wissen wir aber, daß das Ansprechen des Patienten auf das therapeutische Beziehungsangebot ein wichtiger prognostischer Faktor für den Erfolg einer Therapie ist. Nach Eckert et al. (1977) gibt es nachweisbare Zusammenhänge zwischen dem Erleben des ersten Therapiegesprächs und dem späteren Therapieerfolg. Dem Setting des Erstgesprächs in der Klinik kommt also eine Bedeutung zu, die von den Handelnden oft unterschätzt wird.

Es entscheidet sich unter Umständen schon zu diesem Zeitpunkt, ob eine tragfähige Arbeitsbeziehung aufgebaut werden kann, die es dem Klienten ermöglicht, sich mit belastenden Inhalten zu beschäftigen. Fartacek & Mitterauer (1984) haben diese Zusammenhänge untersucht und sind der Frage nachgegangen mit wie vielen Kontaktpersonen ein Patient nach einem Suizidversuch konfrontiert ist, bis er ein psychotherapeutisch orientiertes Erstgespräch führen kann. Es stellte sich heraus, daß der Mitarbeiter des Kriseninterventionszentrums in 80 Prozent der Fälle erst nach der siebenten Stelle in der Reihe der Kontaktpersonen mit dem betreffenden Patienten das eigentliche Erstgespräch führen konnte. Auch wenn in der Zwischenzeit bedeutende strukturelle Verbesserungen getroffen werden konnten, so wird durch diese Ergebnisse doch deutlich, wie durch akutmedizinische Erfordernisse das für ein hilfreiches Erstgespräch notwendige setting gestört werden kann.

Minimale Voraussetzungen für ein Erstgespräch sind ein Zimmer, in dem nicht dauernd das Telefon läutet oder in das fortwährend jemand hereinkommt. Ferner sollte eine definierte Zeit zur Verfügung stehen, das muß nicht immer eine volle Stunde sein, oft sind suizidale Patienten auch gar nicht so lange belastbar, es kommt also ganz wesentlich auf die Qualität eines Gespräches an. Diese Feststellungen klingen wahrscheinlich banal, wer aber den Alltag in Krankenhäusern kennt, weiß was gemeint ist. Im Rahmen des Dienstbetriebes wird das Aufnahmegespräch oft nicht von dem Helfer geführt, der dann den Patienten während des stationären Aufenthaltes behandelt. Schon dieser Umstand sollte dem Patienten mitgeteilt werden. Möglichst bald nach dem Aufnahmegespräch erfährt der Patient, wer für seine Behandlung zuständig sein wird, wann die Gespräche stattfinden und wieviel Zeit dafür zur Verfügung steht. All das sollte der Patient schon vor Beginn der Behandlung wissen.

Rogers (1959, S. 213 f.) hat die Grundbedingungen einer hilfreichen therapeutischen Beziehung beschrieben und dabei wahrscheinlich nicht von vornherein das Gesprächssetting unter institutionellen Rahmenbedingungen gemeint.

1. Die Person, die wir als Klient/Patient bezeichnen, befindet sich in einem Zustand der Inkongruenz, sie ist verletzlich und ängstlich.

Befindet sich ein Mensch in einer als ausweglos erlebten Krise, so steht dieses Erleben in krassem Widerspruch zum Selbstkonzept. Erleben, das im Widerspruch zu den Konzepten vom Selbst steht, wird als bedrohlich registriert, es wird ein Abwehrprozeß in Gang gesetzt. Der Prozeß der Abwehr besteht in einer selektiven Wahrnehmung der Erfahrung, ihrer Verzerrung und ihrer teilweisen oder gänzlichen Unterdrückung (Sommer 1993).

In der suizidalen Zuspitzung der Krise drohen die Abwehrstrategien zu versagen, der Patient gerät in einen Zustand gesteigerter Verletzlichkeit und Ängstlichkeit. Für uns als Helfer ist es natürlich sehr schwierig, einen Menschen, der sich in einem solchen Zustand befindet, zu erreichen. Es wird dies fast unmöglich, wenn störende institutionelle Rahmenbedingungen vorliegen. Wir haben dann den Eindruck, an einen Patienten nicht „heran zu kommen“.

Speierer (1997) entwirft im Rahmen einer Arbeit zum Thema „Personzentrierte Krisenintervention“ das „Differenzielle Inkongruenzmodell (DIM)“ im Sinne einer gesprächspsychotherapeutischen Krankheitslehre und stellt dabei das Konstrukt der Inkongruenz als Selbstunverträglichkeit von Erfahrungen in den Mittelpunkt. Dem von Rogers ausschließlich als „sozial-kommunikativ verursachten“ Inkongruenzbegriff stellt er das differenzielle Inkongruenzmodell gegenüber und nähert sich durch die Formulierung der „dispositionellen Inkongruenz“ auch den Grenzen des klientenzentrierten Ansatzes bei der Behandlung von schweren psychischen Störungen. „Die dispositionelle Inkongruenz erscheint durch eine gleichsam angeborene oder krankheitsbedingt aktualisierte Tendenz, Erfahrungen eher selbst inkongruent zu erleben statt kongruent in das Selbstkonzept zu integrieren. Die dispositionelle Inkongruenz zeigt sich in der Psychotherapie als durch Wertschätzung, Einfühlung, Therapeutenkongruenz und auch durch Zusatzmerkmale eher mangelhaft oder überhaupt nicht verringerbare Unfähigkeit des Patienten, Erfahrungen und Selbstbild in subjektiv erträglichen Einklang zu bringen“.

Ausgehend von dieser differentiellen Sichtweise und unter Zugrundelegung des Krisenmodells von Cullberg entwirft er eine Krisenphasen-spezifische differentialdiagnostische Sichtweise sowie auch ein phasenspezifisches klientenzentriert-psychotherapeutisches Modell, das sehr hilfreich für den Einsatz in Akutsituationen bzw. im Krankenhaus erscheint.

2. Die Person, die wir als Therapeut bezeichnen, ist in der Beziehung kongruent.

„Kongruent sein heißt für den Therapeuten, eine klare Wahrnehmung des eigenen Erlebens in der Beziehung zum Klienten zu haben und dieses auch unverfälscht kommunizieren zu können. Dies

heißt keinesfalls, daß der Therapeut dazu aufgefordert ist, ständig sein Erleben dem Klienten kundzutun, vielmehr ist es eine Frage des Abwägens, ob die Selbsteinbringung der momentanen Beziehung förderlich ist oder nicht“ (Sommer 1993, S. 51). Das Spüren der Echtheit des Therapeuten ist es unter anderem, was es einem Patienten ermöglicht, Vertrauen schon zu Beginn der Behandlung aufzubauen. Ratschläge haben die meisten Patienten bis zu diesem Zeitpunkt schon zur Genüge bekommen. Es ist für ein Behandlungsteam nicht ganz einfach, dem Prinzip der Echtheit im therapeutischen Alltag zu folgen. Der Leitsatz: „Ich nehme die in mir ausgelösten Gefühle wahr, worauf weisen sie mich hin?“ (Kulesa 1985) muß nicht nur für die unmittelbar Behandelnden gelten, sondern für das gesamte Team einer Station. Dies ist nur möglich, wenn eine regelmäßige Reflexion in Teambesprechungen und Supervision stattfindet.

3. Der Therapeut bringt dem Klienten/Patienten bedingungslose wohlwollende Beachtung entgegen.

Die Umsetzung dieser Grundbedingung erscheint im Klinikalltag besonders schwierig zu sein. Es kommt öfters zu dem Mißverständnis, der Helfer müsse mit allen emotionalen Reaktionen und Verhaltensweisen des Klienten einverstanden sein und sich dadurch gleichsam selbst aufgeben. Gleichzeitig erleben wir, wie gerade jüngere Mitarbeiter ohne langjährige klinische Erfahrung es schaffen, ein der Erlebenswelt des Patienten interessiertes und neugierig wohlwollendes akzeptierendes Zugewandtsein zu praktizieren.

Aus Rückmeldungen von Patienten oft lange nach dem stationären Aufenthalt wissen wir, daß diese es als sehr hilfreich erleben, unabhängig von ihrer Geschichte als Mensch gemocht und geschätzt worden zu sein.

4. Der Therapeut erlebt empathisches Verständnis für den inneren Bezugsrahmen des Klienten/Patienten.

Der Versuch, sich in die innere Welt des Patienten einzufühlen und dies auch in der Arbeit mit dem Patienten zu kommunizieren, ist wohl der Kern therapeutischer Aktivität. Weit über die bloße Spiegelung der vom Patienten geäußerten Gefühle hinaus geht es um die Bemühung, ein inneres, intersubjektives Verständnis für die Erlebenswelt des Patienten zu entwickeln (Sommer 1993).

5. Der Klient/Patient nimmt in einem Mindestmaß die Bedingungen 3 und 4 wahr, nämlich die bedingungslose wohlwollende Beachtung und das empathische Verständnis des Patienten.

Besonders Patienten, die nach Suizidversuchen zu uns zur stationären Behandlung kommen, sind zu Beginn der Behandlung oft noch nicht in der Lage, unser Beziehungsangebot anzunehmen. Liegt zum Beispiel eine im Abklingen befindliche Intoxikation vor, so

ist meist nur eine sehr oberflächliche Kommunikation möglich. Es gilt, dem Patienten Sicherheit zu vermitteln, für ihn kurzfristig zu „sorgen“ und den günstigsten Zeitpunkt für das erste problemorientierte Gespräch zu finden. Meist dann erst wird es dem Patienten möglich, zu erfahren, mit welcher Grundhaltung ihm begegnet wird.

Legt man die von Rogers formulierten Bedingungen unserer täglichen praktischen Arbeit zugrunde, so ergeben sich für die Teamarbeit an der Kriseninterventionsstation eine Reihe von inhaltlichen und organisatorischen Konsequenzen. Wolfersdorf (1989, S. 76) hat Empfehlungen für den psychotherapeutischen Umgang mit Menschen in bedrohlichen Krisensituationen formuliert, die auch wesentliche Elemente klientenzentrierter Psychotherapie enthalten:

1. Im Zentrum des Gesprächs steht die Bearbeitung des aktuellen Konfliktes.
2. Die Gespräche erfordern einen räumlichen, zeitlichen und situativen Rahmen, in dem auch der Therapeut nicht unter Druck steht.
3. Die Bereitschaft, sich auf suizidale Menschen einzulassen, erfordert vom Therapeuten die Fähigkeit zur Reflexion eigener Ängste.
4. Offenes, unbefangenes Ansprechen der Suizidgedanken.
5. Akzeptieren des Patienten und mehr Zuhören als Fragen.
6. Der Therapeut soll Übersetzungsarbeit leisten hinsichtlich des Wunsches, der hinter der Todesphantasie steht.
7. Besprechung der Suizidgedanken (Intensität und Art).
8. Hilfe bei der Verbalisierung der Gefühle.
9. Keine Frustrationen, sondern Selbstbestätigung vermitteln.
10. Einbringen der eigenen Person des Therapeuten und Darstellung der eigenen „antisuizidalen Potenz“.
11. Herausarbeiten der hinter der Suizidalität stehenden Motivstruktur.
12. Klärung der vorgegebenen Lebensstrukturen.
13. Die bindenden, lebensbejahenden Strukturen besprechen.
14. Vorsichtige Absprachen, welche die Chance von therapeutischen Veränderungen ermöglichen.
15. Rasches Einbeziehen der aktuellen Konfliktpartner.
16. Kombination mit Psychopharmakotherapie.
17. Enge Termine setzen, die Dauer und den möglichen Übergang in eine längerfristige Psychotherapie besprechen.

Wenn wir bedenken, wie kurz sich Patienten bei uns in stationärer Behandlung befinden, erhebt sich notwendigerweise die Frage des „nachher“. Die Behandlung bei uns ist im günstigen Fall der Beginn einer Auseinandersetzung des Patienten mit seinem Problem. Dazu ist das Herangehen im Rahmen einer klientenzentrierten Kurzpsychotherapie ein geeigneter Weg.

Wenn es uns gelingt, den Patienten für eine Auseinandersetzung zu interessieren, wenn wir ihm vermitteln können, daß er als Mensch

unabhängig von seiner Problemlage geschätzt wird, dann kann es auch gelingen, ihn für eine längerfristige psychotherapeutische Arbeit zu motivieren. Unsere bisherigen Erfahrungen zeigen auch, daß Patienten nach dem Abschied von uns auch tatsächlich bei den niedergelassenen Psychotherapeuten „ankommen“.

Wir bieten den Patienten nach der Entlassung noch wenige ambulante Nachsorgetermine an, um ihnen den Übergang von der Krisenintervention zur weiterführenden Psychotherapie zu erleichtern.

Zusammenfassend erscheint es also nicht nur wünschenswert und sinnvoll zu sein, Menschen im psychiatrischen Krankenhaus unter Zugrundelegung des Ansatzes der klientenzentrierten Psychotherapie zu begegnen, sondern auch konkret durchführbar.

Literatur:

- Cooper J.E./ Kendell R.E./ Gurland B.J./ Sharpe L./ Copeland J.R.M./ Simon R. (1972). *Psychiatric diagnosis in New York and London*: Oxford (University Press), Maudsley Monograph No 20, 1972
- Danzinger R. (1998). Ohne Psychotherapie werden unsere Spitäler unmenschlich. In: *Psychotherapieforum Supplement Vol. 6, No. 2*. (1998) 61
- Eckert J./ Schwartz H.J./ Tausch R. (1977). Klienten – Erfahrungen und Zusammenhang mit psychischen Änderungen in personenzentrierter Gesprächspsychotherapie. In: *Zeitschrift für Klinische Psychologie*, 6 (1977) 177–184
- Fartacek R./ Mitterauer B. (1984). Probleme bei der Behandlung von Selbstmordversuchern im Bundesland Salzburg. In: *Crisis* 5/1, (1984) 9–36
- Hoff P. (1992). Historischer Abriß zur Klassifikation und Diagnostik. In: Dittmann V./ Dilling H./ Freyberger J. (Hg.). *Psychiatrische Diagnostik nach ICD-10 – Klinische Erfahrungen bei der Anwendung*. Bern, Göttingen, Toronto (Huber) 1992.
- Keil W.W. (1993). Grundlagen der Klientenzentrierten Psychotherapie. In: *Personenzentriert, Sonderheft 1993*, 11–35
- Kulesa Ch. (1985). Gesprächsführung mit Suizidpatienten im Allgemeinkrankenhaus. In: Wedler H. (Hg.). *Umgang mit Suizidpatienten im Allgemeinkrankenhaus*. Regensburg (Roderer) 1985
- Milch W.E. (1992). Gesprächsführung und klientenzentrierte Gesprächstherapie. In: Wedler H./ Wolfersdorf M. / Welz R. (Hg.). *Therapie bei Suizidgefährdung*. Ein Handbuch. Regensburg (Roderer) 1992
- Rogers C.R. (1959). A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework. In: Koch, S. (Ed.). *Psychology: A Study of Science. Study I: Conceptual and systematic*, Vol. 3: Formulations of the person and the social context. New York (Mc Graw Hill) 1959, 184–256
- Rogers C.R. (1981). *Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie*. München (Kindler) 1981, 4. A.
- Sauer J. (1997). Zur Bedeutung der Diagnostik in der klientenzentrierten Psychotherapie. In: *Psychotherapeut*, 42 (1997) 362–368.
- Scobel W.A. (1987). Suizidalität. Erklärungsmodelle und Anleitung zur psychotherapeutischen Hilfe. In: *Gw Zeitschrift*, 66 (1987)
- Sommer K. (1993). Theorie der Persönlichkeit und Persönlichkeitsentwicklung; Ätiologiemodell und Therapietheorie der Klientenzentrierten Psychotherapie. In: *Personenzentriert, Sonderheft 1993*, 36–64

- Speierer G.W. (1997). Personzentrierte Krisenintervention. In: Person, 1 (1997), 62-65
- Uexküll Th./ Wesiak W. (1991). Theorie der Humanmedizin. München, Wien, Baltimore (Urban & Schwarzenberg) 1991
- Vliegen J. (1980). Die Einheitspsychose-Geschichte und Problem. Stuttgart (Enke) 1980
- Wolfersdorf M. (1989). Erkennen und Beurteilen von Suizidalität. In: Therapiewoche, 39 (1989) 2947-2958.

Biographie:

Reinhold Fartacek, geb. 1953, Dr. med., Facharzt für Psychiatrie, Psychotherapeut, Leiter des Kriseninterventionszentrums der Christian-Doppler-Klinik, I. Psychiatrische Abteilung, Ignaz-Harrer-Strasse 79, 5020 Salzburg, e-mail: R.Fartacek@lka-sbg.gv.at

Arbeitsschwerpunkte:

Ambulante und stationäre Krisenintervention, Suizidprävention

Funktionen:

Vorstandsmitglied des Österreichischen Vereines für Suizidprävention, Krisenintervention und Konfliktbearbeitung (ÖVSKK). National Representative für Österreich in der International Association for Suicide Prevention (IASP), Schriftleiter der Zeitschrift „KRISE aktuell“ des ÖVSKK.

Alfred Klinglmair – Leiter des Amtes für Familie und Jugend des Magistrates in Linz – im Gespräch mit Joachim Sauer (Redaktionsmitglied der Zeitschrift ‚Person‘)

Im Spannungsfeld zwischen Person und Organisation – Möglichkeiten und Grenzen des Personzentrierten Ansatzes in der öffentlichen Verwaltung

Zusammenfassung:

Im folgenden Interview geht es um die Möglichkeiten und Grenzen des Personzentrierten Ansatzes in der öffentlichen Verwaltung. Im Kontext eines ganzheitlichen Verständnisses von Person und Organisation werden Fragen des personorientierten Führungsstils, der Personalführung und eines entsprechenden Konfliktmanagements auf verschiedenen Ebenen unter besonderer Berücksichtigung der institutionellen Rahmenbedingungen diskutiert. Im Mittelpunkt des Gesprächs steht dabei die personale Kompetenz insbesondere von Leitungspersonen.

Schlagworte: *Person, Organisation, öffentliche Verwaltung, personorientierter Führungsstil, Personalführung, Konfliktmanagement, personale Kompetenz, Personenzentrierter Ansatz.*

Redaktion: Du bist Gründungsmitglied der ÖGWG, Du warst zusammen mit Wolfgang Keil der erste Ausbilder für Klientenzentrierte Therapie in Österreich. Viele der heute in Österreich tätigen klientenzentrierten Psychotherapeuten und Psychotherapeutinnen aus der ‚Gründerzeit‘ – oder der ersten Generation – sind von Dir ausgebildet worden, um nicht zu sagen durch Deine Hände gegangen. Du hast Dich dann 1982/83 aus der – wie es damals noch hieß – gesprächspsychotherapeutischen Ausbildnertätigkeit zurückgezogen. Jetzt – mittlerweile in die Jahre gekommen – bist Du Ehrenmitglied der ÖGWG. Du bist von Deinem Quellenberuf Psychologe – hast bei Prof. Revers an der Universität Salzburg studiert und 1969 promoviert – warst lange Jahre Mitarbeiter des Jugendamtes des Magistrates in Linz und bist heute der Leiter dieses – wie es offiziell heißt – Amtes für Jugend und Familie. Ich betone das deshalb, weil Du meines Wissens einer der wenigen Psychologen in Österreich bist, der ein solches Amt leitet. Häufig sind ja solche leitenden Funktionen der öffentlichen Hand auch im psychosozialen Bereich von Juristen und Juristinnen besetzt.

Dr. Klinglmair: So ist es, ja.

Redaktion: Ich erwähne zu Beginn unseres Interviews diese berufsbiographischen Aspekte deshalb, weil es vielleicht damit zu tun, daß du Dich dann stärker entfernt hast vom – im engeren Sinne – psychotherapeutischen Klientenzentrierten Ansatz hin zum

Personorientierten Ansatz – im Sinne von Carl Rogers – und seiner Anwendung in vielen anderen Feldern, u.a. im Management von Sozialorganisationen. Somit komme ich zum Thema unseres Gesprächs – Grenzen und Möglichkeiten der Anwendung des Personzentrierten Ansatzes in der öffentlichen Verwaltung.

Dr. Klinglmair: Ich denke, daß für mich das sicher ein wesentlicher Teil meines Handelns, meines alltäglichen Tuns in der Zusammenarbeit mit Mitarbeitern ist. Also für mich ist und bleiben die gesprächspsychotherapeutische Ausbildung und dann die Trainer-tätigkeit ganz wesentliche, ja lebensprägende Elemente. Also ich kann mir meine Arbeit und auch mein Leben gar nicht ohne diese Ausbildung vorstellen. Das zweite Standbein waren dann die mehrpersonentherapeutische, systemische Ausbildung, die Systemische Familientherapie und die Zusatzausbildung im Neuro Linguistischen Programmieren (NLP). Das erwähne ich auch deswegen, weil es für mich in meinem täglichen Handeln immer wieder klar wird, wie wichtig diese Aspekte sind. Durch diese NLP-Zusatzausbildung ist das Inventar, die Werkzeugkiste, um viele Teile größer geworden. Daß ich mich nach ca. 10-jähriger Tätigkeit als Ausbilder für Psychotherapie aus dem Verein ÖGWG zurückgezogen habe, hat damit zu tun, daß ich ja schon während der Ausbildnertätigkeit schwerpunktmäßig begonnen habe, mit Sozialarbeiterinnen zu arbeiten, auch mit Lehrern, und daß ich etwa ab 1980 versucht habe, die Prinzipi-

en des Personenzentrierten Ansatzes in Organisationen, in der Verwaltung und Personalführung, umzusetzen. Ich wollte wissen, wie weit geht das in Organisationen und ich bin durch Supervision und Coaching auf die Anwendung personenzentrierter Grundsätze gestoßen. Im Rahmen von Leitungssupervisionen hat sich für mich immer wieder die Frage gestellt, „Ach, wenn ich selber einmal Leiter wäre, wie wär das denn mit der Umsetzung dieser Prinzipien?“ Manchmal habe ich gemerkt, daß sich die Leitungs- und Führungskräfte, die ich begleitet habe als Psychologe, als Therapeut, aus meiner Sicht zu wenig getraut haben. Die waren zu wenig mutig im mittleren und höheren Management, wirklich ihre Entscheidungsmacht zu nutzen und zu starten. Da hab ich mir immer gewünscht, wenn ich einmal die Chance habe, dann werde ich es probieren. Nun ist die Stadt Linz – und darauf bin ich sehr stolz – die einzige Stadt, die in der Arbeitsplatzbeschreibung für Jugendamtsleiter vorgesehen hat, daß es auch ein Psychologe sein kann, oder ein Soziologe der Linzer Uni, das hat was mit der Spezifität der Soziologie an der Linzer Uni zu tun. Mein Vorgänger war bereits ein Psychologe und jetzt bin ich wiederum hier als Psychologe tätig, und ich finde das sehr richtig, daß ein Umfeld, das schwerpunktmäßig mit sozialen Problemen zu tun hat, nicht nur von juristisch Fachkundigen geleitet wird. Seit 1991 arbeite ich hier in leitender Funktion und was ich vom therapeutischen Grundwissen und den therapeutischen Grundfähigkeiten nach wie vor nutzen kann, ist – das wußte ich vorher nicht – daß ich täglich mit Akutsituationen, Problemlagen, in die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen kommen, zu tun habe. Ich muß mir rasch einen Überblick schaffen – was ist das Thema, was ist das Anliegen des Mitarbeiters oder der Mitarbeiterin? Welche Hilfe braucht er oder sie von mir und kann ich die leisten? Und die Qualität des Therapeutischen sehe ich darin, daß ich einerseits die Person sehe, wie wirkt die Person in sich auf mich und was für eine fachliche Kompetenz wird jetzt diesem Menschen abverlangt? Und es fragen mich die Leute zwar nach fachlichen Entscheidungen, oder nach Entscheidungen, die ich als Vorgesetzter zu treffen habe, ich merke aber, daß dahinter oft eine persönliche Dissonanz steckt und die spreche ich an. Es ist nicht meine Aufgabe hier psychotherapeutisch tätig zu sein, aber meine Mitarbeiter haben sich mittlerweile daran gewöhnt, daß sie von mir nach ihrem Befinden gefragt werden. Wenn meine Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen nicht darüber reden wollen, ist das auch in Ordnung. Mein personales Engagement, was ich im Therapeutischen gelernt haben, ist sehr stark durch den Rogers-Ansatz geprägt. Mir geht es darum, die utopische Idee der ‚fully functioning person‘ sensu Carl Rogers auf ein möglichst vollfunktionierendes personales Handeln zu übertragen, in dem Sinne, daß wir hier in einer besseren Abgestimmtheit miteinander personorientiert umgehen. Hier im Amt gehen Personen in einer bestimmten fachlichen Funktion miteinander um, aber es sind Personen mit all ihrer Komplexität. Und ich bin als Person in einer leitenden Funktion, die jene Rahmenbedingungen zu schaffen hat und schaffen kann, die einem Mitarbeiter, einer Mitarbeiterin ein leichteres und optimaleres Arbei-

ten ermöglichen sollen. Das ist nach wie vor mein Bemühen. Ich hab sehr viel Erfahrung sammeln können, was möglich ist. Ich weiß heute, daß es tatsächlich gestimmt hat, was ich mir gedacht habe, die Führungskräfte trauen sich zuwenig in der Personalführung und Personalentwicklung. Ich weiß auch, wo man extrem gefährdet ist, wenn man vorprescht. Auf der Führungsebene gehöre ich zum mittleren Management, darüber gibts noch einen Gruppenleiter und einen Amtsleiter, also den Magistratsdirektor. Aber ich denke, das Spannende ist immer wieder diese personorientierte Erfahrung und trotzdem nicht die Gesamtgruppe, das gesamte Unternehmen Magistrat, aus den Augen zu verlieren und hier wirklich kundig zu arbeiten.

Redaktion: Du bist jetzt selber in einer Leitungsfunktion innerhalb dieser Organisation und bewegst Dich ständig im Spannungsfeld zwischen Person und Organisation. Meine Frage an Dich: Wie weit ist es möglich – wenn ich an die Grundprinzipien von Rogers denke – unbedingte Wertschätzung, Empathie, Echtheit – da könnte man noch mal unterscheiden zwischen Kongruenz und Transparenz –, in einer leitenden Position der öffentlichen Verwaltung, in der Du bist, in der Zusammenarbeit mit Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen umzusetzen, oder – anders gefragt – wo siehst Du da auch Grenzen?

Dr. Klinglmair: Sie sollten auf alle Fälle umgesetzt werden, das heißt als Zielpunkt, daß man das anstreben soll. So wie auch Rogers sagt, man kommt ja nicht dorthin, man wird nie eine ‚fully functioning person‘, aber das Ziel muß man haben, denke ich, das ist schon wichtig. Ich habe den Vorteil, daß ich in einem Amt tätig bin, wo man grundsätzlich diese Kompetenz auch bei den Mitarbeitern braucht, um helfen zu können. In diesem sozialen Umfeld – wie im Jugendamtsbereich – braucht man das. Auch meine Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter prüfen das auch immer bei mir ab, ob die Echtheit, die Kongruenz stimmt. Was ich schon gemerkt habe ist, daß man gewisse Informationen einfach als Leiter bekommt, von seinen Vorgesetzten, Informationen, die man nicht mitteilen kann, weil sie einfach der absoluten Vertraulichkeit unterliegen, aber der Mitarbeiter bzw. die Mitarbeiterin merkt diese Diskrepanz, ich könnte eine Information geben, aber ich darf nicht. Wie geht man damit um? Und ich merke auch, wie wichtig es wäre, daß auch Vorgesetzte oder auch Kollegen auf derselben Führungsebene mehr auf Echtheit, Stimmigkeit, Kongruenz achten würden, und nicht, was bedauerlicherweise dann passiert, die funktionale Macht „mißbrauchen“. In Anführungszeichen deswegen, weil ich glaube, daß sie manchmal nicht so bewußt sehen, daß es an personaler Kompetenz mangelt, so daß sie ihre funktionale Macht mißbrauchen, um den Leuten einen bestimmten Umgangston oder eine bestimmte Umgangsform aufzuzwingen. Was mich dabei so herausfordert, ist – symbolisch gesagt – immer wieder an der Stellschraube zu drehen, was ist drinnen bei solchen Menschen, die nicht so eine personale Kompetenz besitzen. Aus Angst vor solchen Erschütterungen bauen sie ja wahrscheinlich umso mehr den Schutzmantel der funktionalen Macht um sich auf. Ich finde hier wiederum bestätigt, wenn es gelingt in

grundsätzlicher Achtung, Wertschätzung, in Respekt vor dem Wesen dieses Menschen – der nun mal so ist wie er ist, und sei er nochmal mein Vorgesetzter und könnte seine funktionale Macht gegen mich einsetzen, wenn ich ihm zu nahe komme – ihm so zu begegnen, daß er sich sicher fühlt und von mir signalisiert bekommt: auch wenn ich Dich entdeckt habe in Deiner personalen Kompetenz bzw. Inkompetenz – so wie sie ist – werde ich es nicht mißbrauchen. Durch diese Art der Begegnung kann die funktionale Macht, die als Übergewicht da ist, manchmal zurückgenommen werden. Ich habe aber auch die Erfahrung gemacht, daß man absolut auf Abwehr stößt, also auf grundsätzliche Ablehnung, wo ich nicht weiß, liegt es an der Person, an mir oder weil ich von der Grundausbildung Psychotherapeut und Psychologe bin. Das wird unterschiedlich signalisiert und auf der anderen Seite aber, teilen mir sehr viele Leute mit, grundsätzlich hätten sie ein Vorurteil gehabt, was kann ein Psychologe oder ein Psychotherapeut für ein Leiter sein, was kann der schon? Im Nachhinein waren sie erstaunt und anerkannten, wie ich diese Funktion wahrnehme. Aber genau da sehe ich auch die Verantwortung darin, daß wir – jetzt meine ich Psychologen und Psychotherapeuten – die z.B. mit Führungskräften arbeiten oder mit Leuten, die führende Funktionen haben, daß wir auch ganz gezielt diese Verantwortung den Leuten vermitteln. In einer funktionalen Machtposition haben sie erst recht dafür zu sorgen, daß sie personale Kompetenz nachweisen, sich weiterentwickeln und Machtmißbrauch von sich fernhalten.

Also Coaching – die Supervision für Führungskräfte – ist wesentlich mehr anzubieten und transparent zu machen. Das halte ich für dringend notwendig.

Redaktion: Du hast einmal in einem Arbeitspapier auf der einen Seite persönliche Mächtigkeit oder Stärke (nach Rogers „personal power“) funktionaler Macht gegenübergestellt. Könnte man sagen, daß die Ausübung von funktionaler Macht in hierarchisch gegliederten Organisationen ohne personale Kompetenz zumindest ein erhöhtes Mißbrauchsrisiko bedeutet? Dies zu entdecken oder gar aufzudecken, verursacht ja auch Angst. Liegt darin nicht ein Grund für erhöhte Abwehr?

Dr. Klinglmair: Eines muß man bedenken, daß ich als Psychotherapeut und als Psychologe ausgebildet bin, dieses Handwerk wirklich profund gelernt habe und anwende. Als Therapeut habe ich auch gelernt, auf einen Punkt hinzuarbeiten, sonst kann ich als Therapeut gar nicht wirksam sein. Wenn ich das jetzt in Sitzungen z.B. benütze, wo wiederum Personen handeln, Personen die einen bestimmten Themenkreis und eine bestimmte Funktion vertreten, fällt auf, wie die Leute ihre Inhalte präsentieren, welche personale Kompetenz dahintersteckt. Wenn ich nun beginne nachzufragen, „Wie haben sie das gemeint?“, das sind ja scheinbar einfache Fragen, dann haben wir in der Therapie gelernt nochmal nachzufragen, dieselbe Frage nochmal zu stellen, also wirklich ganz präzise, und zu prüfen, ob die Antwort auf die Frage paßt. Es genügt, wenn ich ein zweites oder drittes Mal nachfrage, daß das beim Gesprächspartner,

bei meinem Gegenüber schon eine merklich heftigere Reaktion, da sage ich dann Abwehr, erzeugt. Und man muß bedenken, es kann sein, daß ich das alleine im Vieraugenkontakt habe, da riskiere ich auch mehr dranzubleiben, und sage dann auch, es mag jetzt unangenehm für Sie sein, daß ich nochmal nachfrage, nur ich komme ohne Antwort nicht aus. Aber wenn ich das im Beisein von 4, 6 oder 8 Personen tue, dann warten hier die anderen Personen darauf, was passiert jetzt zwischen den beiden. Und da sie wissen, wer ich bin und welche Ausbildung ich habe, dann sagen sie „Ich bin jetzt neugierig, was der Psychologe, der Therapeut daraus macht, der Klinglmair, das ist das Synonym dafür“. Ich habe manchmal den Eindruck daß es schon auch Voyeure dabei gibt, denen es eine Freude machen würde, wenn endlich ein Nachrangiger den Vorgesetzten „aufmacht“, das ist nicht mein Ziel. Ob ich das jeweils in der Gruppe, wo es um inhaltliche Aspekte ganz anderer Art geht, wo ich Interessen meines Amtes vertreten, ob ich das immer so deutlich vermitteln kann, daß ich niemanden grundsätzlich mißachten möchte, muß ich mal infragestellen, weiß ich nicht. Auf alle Fälle ist Angst dahinter, und ich komme relativ schnell in jenen Bereich, wo die Personen in Sachen personaler Kompetenz nicht sattelfest sind. Ich kann aber auch andere Situationen schildern, wo es mir große Freude macht, daß ich diese Kompetenz zum Nutzen einer größeren Gemeinschaft, wie es auch für mich eine Organisation ist, einbringen kann. Ich war einmal in einer Sitzung, wo also wirklich leitende Personen aus ganz Österreich beisammen waren und es haben sich drei Personen in der Diskussion verheddert. Es war soweit, daß ein Teilnehmer gesagt hat, „Ich schmeiß alles hin, ich geh aus diesem Gremium raus“. Nun hatte diese Person eine wichtige Verbindung zu politischen Vertretern wiederum, eigentlich konnte es sich die Gruppe nicht leisten, diese Verbindungsperson zu verlieren und schon gar nicht diesen Menschen, denn er war und ist nach wie vor in der Gruppe eine bedeutsame Person. Und als das so aufgeflackert ist, das sind alles keine Psychologen muß ich sagen, hat einer zu mir herübergerufen, „Alfred, wenn es keiner kann, dann muß jetzt der Psychologe her“. Er konnte es nicht anders ausdrücken, aber er hat eigentlich gemeint, Konfliktmanagement sei angesagt. Kurzum, das war das Startsignal, und dann war es nur eine Frage meiner Kompetenz, sich die Erlaubnis zu holen von den Dreien, ob ich hier auch einmal als Konfliktmanager auftreten darf, um das zu bereinigen. Diese Zusatzfunktion und Zusatzkompetenz ist mir in Sitzungen geblieben. Das hat sich irgendwie weitererzählt, daß das gut gelaufen ist, und sie haben eigentlich das Positive in Erinnerung, daß wir ein gutes Ergebnis dann erarbeitet haben und eigentlich die Achtsamkeit voneinander jetzt bewußter wahrgenommen wird. Wir können heute besser inhaltlich kontroverse Positionen vertreten, ohne daß sich da einer persönlich gekränkt fühlt, denn das war eigentlich der Hintergrund, daß für eine Person plötzlich diese inhaltliche Seite von der persönlichen Seite nicht mehr zu trennen war. Das macht mir wirklich Freude, daß ich aufgrund meiner Basisausbildung hier in einem Feld tätig sein kann, wo der Bedarf nach Kompetenz riesig ist,

ich auch kraft meiner Funktion da drinnen sitze und das einfließen lassen kann, wo es halt gerade Sinn macht. Dieser Teil macht mir sehr viel Spaß, trotz der vielen auch unleidigen Themen, der Entscheidungen und der Belastungen, denen man in einem Jugendamt auch ausgesetzt ist, weil es ja hier wirklich immer um das Leid von Menschen geht.

Im Grund genommen geht es darum, die Bedingungen zu schaffen für eine möglichst gute Kooperation von Personen in einer Organisation.

Redaktion: Mir fallen noch zwei Aspekte ein zu dem, was du da gesagt hast. Der eine betrifft dieses Beispiel, daß Du aufgrund Deiner psychotherapeutischen und personalen Kompetenz Prinzipien des Personenzentrierten Ansatzes insbesondere in Konfliktsituationen anwendest und offensichtlich, wenn ich das richtig verstanden habe, zu einer besseren Konfliktkultur beitragen kannst. Reicht der Personenzentrierte Ansatz Deiner Meinung dazu aus?

Dr. Klinglmair: Ich weiß nicht, ich kann das hier nicht immer so trennen vom systemischen Ansatz von meiner gruppensystemischen Vorbildung, ich bin auch Gruppendynamiktrainer. Ich habe mir ein relativ umfassendes Inventar an Kompetenzen erarbeitet, um hier tätig zu sein und von da aus sehe ich folgenden Zugang: Grundsätzlich geht es einmal um die Person, also es geht wirklich immer auch um „ICH-DU-Kontakte“ also von einer Person zur anderen und in größeren Gruppen spielt eben die Gruppendynamik herein, wie die anderen Personen hier zu reagieren beginnen. Das kann man jetzt systemisch sehen, das nützt mir sehr viel für die Sichtweisen von Organisationen und die Erarbeitung von Transparenz in Organisationen mit ihren verschiedenen Subsystemen. Und ich habe vom NLP eine Vielfalt an Handwerkszeugen, wie man an eine Frage herangehen kann oder herangehen muß. Für diese grundsätzliche – ja radikale Herangehensweise – ist sicherlich der Ansatz von Carl Rogers eine wesentliche Basis, aber was Methoden und die Art und Weise, sich an einen Konflikt heranzutasten, anbelangt, habe ich viel von den anderen Zugängen gelernt. Ganz klar ist, daß diese Konfliktpotentiale herausgearbeitet werden. Für mich sind Konfliktpotentiale Hinweise auf diskrepantes Erleben, gleichzeitig sind es auch manchmal Hinweise, daß man gerne mit dem Anderen in einer anderen Form Kontakt haben möchte. Einen Konflikt hat man nur mit Leuten, die einem was bedeuten, wenn mir der Andere egal ist, dann leiste ich mir ja nicht einmal den Luxus eines Konfliktes. Dies gilt natürlich nicht für Makrokonflikte – wie z.B. in kriegerischen Auseinandersetzungen wie in Exjugoslawien mit unterschiedlichen politischen und ökonomischen Interessen. Aber auf der Ebene, auf der ich mit Konflikten zu tun habe, eher auf der Meso- und auf der Mikroebene, da heißt es Dinge anzusprechen und was ich auch gelernt habe – insbesondere in Diskussionen innerhalb von Ausbildungen mit anderen Ausbildnern und vor allem mit Auszubildenden – an die unterschiedlichen Sichtweisen heranzuführen und Überzeugungen zu reflektieren.

Redaktion: Jetzt kann ich mir vorstellen, daß Du kraft Deines Amtes oder Deiner Funktion auch Entscheidungen treffen mußst, die

nicht einvernehmlich sind trotz des Versuches, Konflikte möglichst kongruent, empathisch und wertschätzend auszutragen. Wie ist es in solchen Entscheidungssituationen – seien es sachliche Entscheidungen oder manchmal auch Personalentscheidungen? Kannst Du da dem Personenzentrierten Ansatz noch gerecht werden?

Dr. Klinglmair: Eigentlich geht es immer um Entscheidungen innerhalb eines bestimmten Rahmens. Einerseits den Rahmen zu kommunizieren mit den Personen, die von der Entscheidung betroffen sind, und andererseits auch die Rahmenbedingungen in sich zu hinterfragen, halte ich für wichtig. Da sehe ich wiederum den Personenzentrierten Ansatz, daß die Regeln für die Menschen da sind, also z.B. für die Mitarbeiter, und nicht die Mitarbeiter für die Regeln, in einer Großorganisation ein „Ende-nie-Thema“, denn tatsächlich sind sehr viele Regelungen da, die uns dominieren und nicht unbedingt in der Arbeit förderlich sind. Nur ich sehe da auch in unserer Organisation, daß wir einen erheblichen Schritt weitergekommen sind in der Reflexion dieses Problems. Meiner Ansicht und meiner Erfahrung nach ist es so, wenn die Personen Verantwortung für ihr Handeln übernehmen, dann brauchen sie ganz wenig Regeln von außen, die ihnen auferlegt werden. Trotzdem wird es noch immer Rahmenbedingungen geben müssen innerhalb derer bestimmte Entscheidungen gefällt werden, auch wenn sie dann subjektiv als Kränkung erlebt werden. Z.B., wenn ich einem Vater sagen muß, „Sie bekommen das Kind nicht, wir als Jugendwohlfahrtsträger behalten uns die Obsorge“, dann ist es innerhalb der geltenden gesetzlichen Rahmenbedingungen mein berufliches Selbstverständnis als Leiter des Jugendamtes, wenn ich das entscheide. Wenn meine Mitarbeiterin sagt, „Ich bin mir nicht sicher“, dann habe ich die Verantwortung die letzte Entscheidung zu treffen, das gehört zu meinem Job. Es ist meine Verpflichtung dem Vater gegenüber, ihn zu begleiten – auch das ist therapeutisches Know How – in seiner persönlichen Trauer, Wut, vor allem mir gegenüber. Er darf das auch zeigen, ich werde nie mit ihm darüber schimpfen, aber wenn er sich auch im Ton vergreift, werde ich ihm wohl sagen: „Sie haben sich im Ton vergreifen“. Das ist sehr oft dann das Stichwort, daß sich jemand entschuldigt. Die Transparenz dieser Rahmenbedingungen, in denen auch ich handeln muß und will, in einem Dialog zu vermitteln, ist mir – obwohl dies nicht immer gelingt – sehr wichtig. Ich vertrete immerhin die Interessen von Kindern und Jugendlichen bis neunzehn Jahren, die noch nicht selbst handlungs- und entscheidungsfähig oder nicht dazu befugt sind. Und ein Vater, mit dem meine Mitarbeiter und auch ich selbst sehr viele schwierige Gespräche hinter uns haben, hat sich immer wieder bei mir gemeldet und ein Gespräch in Anwesenheit von mir verlangt. Vor drei Monaten war es wieder mal soweit und ich wollte wissen, „Sagen Sie mal, wieso wollen Sie gerade, daß ich dabei bin?“ Seine Antwort: „Weil ich mir dann sicher bin, daß ich ernst genommen werde“. Das bringt es für mich auf den Punkt. Er hat dann gesagt, „Ich hab nicht gekriegt, was ich wollte, aber ich hab gewußt, daß Sie es ernst mit mir meinen und da bin ich mir manchmal bei Ihren Mitarbeitern nicht ganz sicher“.

Redaktion: Gegen Ende unseres Gesprächs möchte ich noch einen wichtigen Punkt aufgreifen. Wir haben bisher mehr über personenzentrierte Prinzipien im Umgang mit Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen geredet. Gerade in Deinem letzten Beispiel klingt ja ein noch viel wichtigerer Teil Deiner Arbeit an, nämlich inwieweit profitieren die sogenannten Klienten – also in diesem Fall Familien, Kinder, Jugendliche – davon. Wenn es gelingt in einer Organisation ein Klima des Vertrauens herzustellen, überträgt sich das dann auch auf die Arbeit mit den sogenannten Klienten?

Dr. Klinglmair: Ja, für Klienten, die sich aus welchem Grund auch immer, von den Mitarbeiterinnen angeblich nicht korrekt behandelt fühlen – ich sage bewußt angeblich – weil ich weiß, daß meine Mitarbeiterinnen sehr bemüht sind und außerdem wissen sie, daß es nichts nützen würde, wenn sie nicht korrekt arbeiten, denn für solche Klienten habe ich immer ein offenes Ohr. Wenn sich die Leute bei mir melden, dann geht es zunächst nicht darum, den Inhalt zu überprüfen, ob er richtig oder falsch ist, sondern um das persönliche Anliegen dieser Person. Hier sind die Leute immer wieder erstaunt, wenn sie zu mir hereinkommen oder am Telefon – die meisten sind oft sehr aufgeregt, sehr wütend – daß sie sich in kurzer Zeit beruhigen können, und auch wirklich diese Wut abflacht, nicht weil ich sie ihnen nehmen will, sondern weil ich mir denke, zunächst geht es einmal um einen Menschen, der ein Anliegen hat. Was ich wirklich versuche zu vermitteln, ist, daß ich ihn darin ernst nehme, egal, ob sein Anliegen zu Recht besteht oder nicht. Ich versuche im Kontakt mit den Menschen Vertrauen zu schaffen, egal ob es mein Gegenüber annehmen kann, glauben kann oder nicht. Oft haben die Menschen schlechte Erfahrungen oder Erinnerungen mit öffentlichen Einrichtungen oder sonstigen handelnden Personen in verwaltenden Positionen gemacht, so daß sie zunächst einmal mir mit diesem Vorurteil gegenüber treten, aber von meiner Seite her ist es wichtig, dieses Vertrauensverhältnis anzubieten. Da hat Rogers nämlich recht, wenn wir auf diese Grundhaltungen vertrauen – ich kann jetzt nicht seine Worte wiedergeben – wenn wir diese Grundhaltungen so anbieten, daß das für den Anderen erlebbar wird, ob man redet darüber oder nicht, kommt häufig auch in schwierigen Entscheidungssituationen ein hilfreiches Gespräch zustande. Was ich als Therapeut immer wieder merke ist, wenn wir einfach Raum geben, indem wir die Menschen so nehmen wie sie sind, dann wirkt das relativ rasch. Manchmal rufen einfach Mitarbeiter an und sagen, „Alfred, ich komm nicht zurecht mit dem“, oder die Sekretärin und andere Mitarbeiterinnen, die mir in meiner Arbeit helfen, teilen mir mit, „Ich weiß nicht, was wir jetzt tun sollen, aber jetzt mach es einmal Du“. Die Mitarbeiterinnen setzen sie sich oft dazu. Eine Mitarbeiterin hat gesagt, „Ich möchte deswegen dabei sein, weil ich einfach viel lernen kann, wie Du dann mit diesen Leuten verhandelst“, denn es geht ja immer wieder um schwierige Entscheidungen und um angeblich so schwierige Klienten. Also dieses „schwierig“ ist immer relativ zu sehen, im Bezug auf etwas.

Redaktion: In diesem Zusammenhang fällt mir der Satz einer Klientin ein, das schließt an das an, was Du gesagt hast: „Am hilfreichsten war, daß mir eine Person gegenüber sitzt, die mich ernst nimmt und sich bemüht, mich zu verstehen, auch wenn ich mich manchmal mißverstanden fühlte“. Dieses Prinzip, dieses ehrliche Bemühen um Verstehen, muß erlebt werden, dann sind auch schwierige Situationen leichter besprechbar.

Dr. Klinglmair: Ein Vater hat einmal zu mir gesagt, beim Hinausgehen, „Na gut, ich weiß, Sie können auch nicht aus, aber wir haben geredet darüber“. Das war so etwas wie Raum geben, daß ich mit Gewissheit sagen könnte, „Ich hab es versucht“. Und da ist mir noch etwas eingefallen, das ja nicht unwesentlich ist. Er wird ja sicher einmal, wenn seine Kinder erwachsen sind, gefragt werden, „Was hast denn Du getan, daß wir wieder bei Dir leben könnten und wie hast Du Dich für uns eingesetzt?“ Wenn er dort dann erzählen kann, er war beim Chef, hat das und das getan und das ist herausgekommen, dann wird er den Kindern das Bild vermitteln, daß er sich als Vater im Rahmen des Möglichen engagiert und sich an den Letztverantwortlichen, und für dieses Amt bin ich der Letztverantwortliche, gewandt hat. Es gibt viele Gründe diesen Zugang zu suchen, wenn z. B. Gerichtsentscheidungen nie zu einer Beruhigung der Situation führen, daß ich die Betroffenen dann noch einmal einlade zu einer Bereinigung des Konfliktes außerhalb des Gerichtssaales, manchmal in Begleitung von Therapeuten. Mein Wissen und meine Erfahrungen helfen dann oft weiter, daß Eltern als Streitparteien dem zustimmen und eine Basis finden können. Also insofern ist das nicht mehr so schwer, die Entscheidung zu treffen wenn ich die Rahmenbedingungen klar habe. Aber den Kontext zu sehen, indem man auch sich bewegt, und den Kontext zu erweitern, also nicht nur auf das Subsystem zu achten, sondern auch auf das Suprasystem – setze Dinge in einen größeren Rahmen und sie schauen anders aus – das hilft mir sehr weiter. Das sind Erfahrungen, die auch den Alltag leichter machen.

Redaktion: Abschließend würde ich noch gerne die gesellschaftlichen Veränderungen, die Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt – z. B. die Globalisierungsdebatte, Arbeitslosigkeit etc. – die Veränderungen des familiären Systems – Ehescheidungen, neue Formen der Partnerschaft, Alleinerziehende etc. – in ihren Auswirkungen auf personenzentriertes Arbeiten in der öffentlichen Verwaltung ansprechen.

Dr. Klinglmair: Ja, den Teil haben wir vielleicht nicht so deutlich angesprochen. Wir haben bisher vor allem zwei Kompetenzebenen thematisiert, die fachliche Kompetenz und die personale Kompetenz. Die dritte Seite ist die organisationale Kompetenz, die Kompetenz der Organisation als solche und der in diesem Rahmen als Organisationsfunktionäre handelnden Personen. Wenn dann z. B. von der politischen Ebene Rahmenbedingungen geschaffen werden, die ein Leben sehr erschweren, z. B. für die Alleinerziehenden, das ist eine Gruppe über die ich sehr viel nachdenke. Das ist eine Gruppe, die am Rande steht, da kann man manchmal nicht mehr helfen. Alleinerzie-

hende haben mich zu einem Referat eingeladen und ich fühlte mich recht hilflos: „Was soll ich euch erzählen, das ist eine beschissene Lage“. Da hat eine Kollegin gesagt, „Genau, Du sagst es einfach und meinst dann, dennoch ist es möglich im Rahmen des Unmöglichen doch noch eine gewisse Überlebensform zu finden, aber Du nennst es Überlebensform und nicht Lebensform und daß Du es einfach so nennst wie wir es erleben, macht uns Mut“. In meiner Funktion habe ich die Chance, daß ich in Gremien sitze, wo manchmal aus Unkenntnis der sozialen Not, in der einzelne Personengruppen leben müssen, Entscheidungen entwickelt und dann in Gesetzesform gegossen werden. In meiner Funktion kann ich dort an bestimmten Rahmenbedingungen mitgestalten und ich sehe darin auch eine Verpflichtung. Daher glaube ich, daß es sehr ratsam ist, wenn sich mehrere Fachleute, nicht nur Juristen – das meine ich nicht abwertend – ich hab mir auch da einiges aneignen müssen, auch betriebswirtschaftliches Wissen – zusammensetzen und voneinander lernen. Ich sitze in solchen Gremien zunächst als Amtsleiter und nicht als Psychologe und Psychotherapeut. Aus meiner Sicht sehen die Kollegen und Kolleginnen aus der therapeutischen Szene dies zu wenig deutlich. Sie sind zwar als Supervisor oder Supervisorin oft Begleiter von Führungskräften, aber einmal sich an den Gedanken heranzutasten, ich nehme für eine begrenzte Zeit, vielleicht für 5 bis 10 Jahre selber einmal eine solche Funktion wahr, um mitzugestalten für ein größeres, besseres, voll funktionierendes Ganzes, würde ich sehr vielen nahelegen. Sich hier wirklich anzustrengen und tätig zu werden, halte ich für besonders wichtig. Da ist einfach das Inventar an Kompetenz auf diesen funktionalen Ebenen zu einseitig, zu wenig ausgewogen repräsentiert, und wenn Psychotherapeuten und Psychologen als Sachverständige dort drinnsitzen, so haben sie eben um jenes Quentchen zuwenig Macht. Man fragt sie zwar als Sachkundige, aber sie müssen keine Entscheidungen verantworten als Funktionäre. Ich muß es als Funktionär verantworten und daher habe ich ein ganz anderes Interesse, daß dieser oder jener Teil umgesetzt, in ein Gesetz hineinreklamiert wird, und da, ja, da ist wirklich Gestaltungsrahmen drinnen.

Redaktion: Wenn ich das richtig verstanden habe, geht es nach Deiner Meinung darum, funktionale Macht und persönliche Mächtigkeit – im Sinne der personal power von Carl Rogers – in einer guten Art und Weise miteinander zu verbinden.

Dr. Klinglmair: So ist es, ja, und ich möchte also vielen Kollegen das zum Überlegen nahebringen, daß man sich auf Zeit in diese Funktionen wählen läßt und hineinmeldet, denn durch die Multiprofessionalität auf diesen Führungsebenen ist eine höhere Qualität gesichert und damit auch die Gestaltung dessen, was wir dann als Gesellschaftsrahmen sehen mögen. Das sind ja auch wiederum Menschen, man soll das nicht übersehen, es geht hier um Menschen, die einen Rahmen gesetzt haben für eine Gesellschaftsentwicklung.

Redaktion: Ich danke Dir für das Gespräch.

Gesprächspartner:

Alfred Klinglmair, geb. 1944, Dr.phil., Psychologe und Psychotherapeut (Klientenzentrierte Psychotherapie und Systemische Familientherapie), Gründungs- und Ehrenmitglied der ÖGWG, lange Jahre Ausbilder für Klientenzentrierte Psychotherapie in der ÖGWG, Gruppendynamik-Trainer, derzeit Leiter des Amtes für Jugend und Familie des Magistrates in Linz.

Joachim Sauer, geb. 1944, Ao.Univ.Prof. Dr. phil., Psychologe, Psychotherapeut (Klientenzentrierte Psychotherapie), Supervisor in der Österreichischen Vereinigung für Supervision, Ausbilder für Klientenzentrierte Psychotherapie in der ÖGWG, Leiter des Universitätslehrganges für Supervision an der Universität Salzburg.

Korrespondenzadresse:

Institut für Psychologie, Universität Salzburg, Hellbrunnerstr. 34, A-5020 Salzburg (e-mail: joachim.sauer@sbg.ac.at)

Wolf R. Böhnisch, Andrea Freisler-Traub, Peter Frenzel

Ein personenzentrierter Ansatz in der Hochschuldidaktik – Bericht und Reflexion zu einem selbstgesteuerten Lernexperiment im (wirtschafts-)universitären Kontext

Zusammenfassung:

Das Gesamtcurriculum des Forschungsschwerpunkts Personalwirtschaft der Universität Linz beinhaltet in der letzten Ausbildungsstufe ein Seminar mit der strategischen Vorgabe, den Studierenden weitestmögliche Freiheitsgrade auf inhaltlicher und methodischer Ebene zu ermöglichen. Das jüngste Lernexperiment basiert auf dem Personenzentrierten Ansatz von Carl R. Rogers und versucht sein Ideengut zum Erwachsenen-Lernen auf die studentische Situation zu übertragen.

Der Artikel versucht zunächst die eigene Lerngeschichte des Institutes (Universität Linz, Institut für Unternehmensführung, Forschungsschwerpunkt Personalwirtschaft) zur Thematik der Selbststeuerung kurz zu skizzieren. Sodann gilt ein Hauptaugenmerk den theoretischen Implikationen dieses Lernexperimentes, um die eigene Position zu Fragen der Erwachsenenpädagogik herauszuarbeiten. Schließlich wird das Design im engeren Sinne, d. h. die praktische Umsetzung beschrieben und kritisch reflektiert.

Schlagworte: Personenzentrierte Pädagogik, Hochschuldidaktik, PCA und Universität, Organisationsentwicklung, Lernen

Die Lerngeschichte zur Thematik der Selbststeuerung

Experimentelle Formen eigenverantwortlichen Lernen für Studierende sind nicht ganz neu am Institut für Unternehmensführung. Das im Sommersemester 1996 gestartete „Lernexperiment“ hatte zwei Vorläufer, die bei aller Unterschiedlichkeit im theoretisch-didaktischen Zugang und Verlauf doch so etwas aufweisen wie einen kleinsten gemeinsamen Nenner im Grundanliegen und den basalen Prämissen.

Bereits 1983 machte sich eine Gruppe von 12 Studierenden unter dem Leitmotiv „Organisationsentwicklung für ein Seminar zur Organisationsentwicklung“ auf den damals eher ungewöhnlichen Weg, Lerninhalte erlebbar zu gestalten (vgl. Böhnisch 1984). Orientierungshilfe boten dabei fragmentarische Berichte aus den USA und Canada mit den Schlagworten „... the Classroom as an Organization (vgl. Cohen 1976)“, „The Policy Learning Co-op (vgl. Balke 1981)“ u.a. sowie klassische Phasenschemata der Organisationsentwicklung, insbesondere das „NPI-Modell“ (vgl. Glasl/De La Houssaye

1975) und Rolf Stiefels andragogische Entwürfe zur Gewichtung von Inhalt und Prozeß (Stiefel 1979). Zur Strukturierung des Lernprozesses wurde primär das Phasenmodell des NPI (vgl. Lievegood 1974; De La Houssaye 1975) herangezogen. Die Erfahrungen dieses ersten Lernexperimentes am Institut waren im positiven Sinne überwältigend, sowohl bezüglich der inhaltlichen wie auch der prozessualen Lernziele. Schwierigkeiten wurden im nachhinein insbesondere in folgenden Punkten geortet: Zeitweilige Orientierungslosigkeit der Studenten, fehlende Kongruenz zwischen gewohntem Lernstil und Veranstaltungsdesign, Schwierigkeit mit der eigenverantwortlichen Leistungsbeurteilung/Notengebung, Umgang mit einzelnen Gruppenmitgliedern, mehrdeutige Rolle des „Lehrveranstaltungsleiters“. Eine Verallgemeinerung der gewonnenen Erfahrungen innerhalb des Lehrangebotes des Institutes wurde nicht erreicht.

Zehn Jahre später (1993) war es die gleiche Anzahl Studierender (12), die unter dem Leitmotiv „Eigenverantwortliches Management einer Lehrveranstaltung zur Personal- und Organisationsentwicklung“ die „Lernfirma Da Vinci“ gründete und zu spektakulären Erfolgen führte. Bemerkenswert ist, daß der Denkanstoß wiederum aus dem Kreis

der Studierenden selbst kam und im Institutsalltag nicht geringe Irritationen auslöste. Die zentrale Forderung bezog sich auf größere Autonomie, mehr Selbstbestimmtheit und mehr Eigenverantwortung. Bei der Gestaltung des Prozesses standen bereits Klassiker zur Thematik der Selbststeuerung Pate (vgl. Emery/Trist 1969; Susman 1976; Hackmann 1977). Eine Präzisierung erfuhr das Konzept der Selbststeuerung durch die Empfehlungen des Tavistock-Instituts zur Gestaltung sozio-technischer Systeme (Walton/Schlesinger 1979). Im sog. „STS-Ansatz“ geht es primär darum, eine Arbeitsstruktur zu gestalten, die sowohl den Bedürfnissen der Beteiligten als auch den konkreten Anforderungen der Aufgabenstellung Rechnung trägt. Im einzelnen ging es darum, ein arbeitsfähiges System zu installieren, gemeinsame Grenzen zu definieren und die notwendigen Ressourcen bereitzustellen. Für den Kontext studentischen Lernens finden sich Anregungen in den Beiträgen von Balke (1981) und Davis (1982).

Die Erfahrungen zeigten, daß die geforderten Kernleistungen (Bearbeitung einzelner Themen, Gestaltung eines dreitägigen Abschlußworkshops, Abschlußbericht) als überdurchschnittlich einzustufen sind. Letzteres konnte durch den Gewinn des „Quelle Wissenschaftspreis 1994“ unterstrichen werden. Dennoch lag der eigentliche Lerngewinn der Teilnehmer/innen in deren Selbsteinschätzung auf der prozessualen Ebene. Als problematische Punkte wurden im Rückblick insbesondere die folgenden herausgearbeitet: Erleben definierter Grenzen („Nicht alles ist möglich“), Umgang mit individueller Unterschiedlichkeit (Bedürfnisse, Lernziele, Belastbarkeit), massiver Konflikt im Zuge einer differenzierenden Leistungsbeurteilung/Notengebung durch die Gruppe selbst, realitätsfremder Umgang mit ansonsten äußerst knappen Ressourcen wie Instituts-Knowhow, Zeit, finanziellen Mitteln, Räumen und Technik.

Beide Lernveranstaltungen haben ebenso wie das im folgenden zu beschreibende Projekt ihre Gemeinsamkeiten in den Prädikaten „experimentell und eigenverantwortlich“. „Experimentell“ meint in diesem Falle eine Lernsituation, die sich für alle Beteiligten in einem Höchstmaß als „schlechtstrukturiert“ darstellt, d.h. Ziele und Wege des Lernens sind mehrdeutig und müssen „sich erst entwickeln“. Nachdem ex definitione bewährte Routinen zur Bewältigung einer solchen schlecht strukturierten Situation fehlen, kann der Prozeß der Entwicklung selbst zum zentralen Gegenstand des Lernens werden. Dieser Entwicklungsprozeß folgt allenfalls mehr oder minder bewährten Heuristiken, implizierte also immer auch das Risiko in Teilaspekten oder zur Gänze zu scheitern, wie auch immer man ein solches Scheitern „bewerten“ mag.

„Eigenverantwortlich“ bezieht sich auf die Prämisse der Studierenden als mündige Erwachsene, denen es überantwortet werden kann und sollte, Ziele und Wege der eigenen Entwicklung selbst zu gestalten. Diese Prämisse stellt eine krasse Abkehr von tayloristisch orientierten Menschenbildern dar und rückt das Unterfangen in die Nähe aktueller Diskussion über „Job enrichment, Humanisierung der Arbeitswelt, Quality of working life, teilautonome Arbeitsgruppe“ oder eben der sehr populären Thematik der Selbststeuerung.

Beide Aspekte – experimentelle Charakteristik und Eigenverantwortlichkeit – bildeten im Sommersemester 1996 die Basis einer Einladung an Studierende des Faches Personalwirtschaft einen zeitlich begrenzten Kontrakt einzugehen, miteinander und voneinander zu lernen.

Wie auch in den beiden Modellversuchen der Vergangenheit wurde wiederum besonderer Wert darauf gelegt, dem pädagogischen Konzept eine explizite „theoriegeleitete“ Heuristik zugrunde zu legen. Eine allgemeine Orientierung lieferte die sozialer Lerntheorie Banduras (1977). Der sog. „SLT-Ansatz“ hat die Gestaltung selbstregulierender Prozesse zum Gegenstand. Prozesse der Selbstregulierung beziehen sich u. a. auf selbständige Zielsetzung, Selbstbeobachtung, Selbstverstärkung. Für alle Verantwortlichen bedeutete dies spezifische Selbststeuerungsstrategien auszuarbeiten und umzusetzen (vgl. Manz/Sims 1981).

Die eigentliche und spezielle Besonderheit des pädagogischen Zuganges bestand jedoch darin, den Personenzentrierten Ansatz von Carl Rogers auf das Lernen an Universitäten anzuwenden und in diesem Kontext zu evaluieren.

Der Personenzentrierte Ansatz: Anwendung und Widersprüche im universitären Kontext

Ausgehend von seinem Primat der Person vor der Sache oder dem Problem experimentierte Rogers als Hochschullehrer zunehmend mit einer personenzentrierten Vorgehensweise im Rahmen universitärer Lehrveranstaltungen und beschrieb seine Erfahrungen u.a. in einem Buch, das sich mit diesem spezifischen Anwendungsfeld der personorientierten Philosophie auseinandersetzt (Rogers 1969a). Die Erfahrungsberichte und theoretischen Schlußfolgerungen weisen dabei viele Ähnlichkeiten mit prominenten Reformpädagogen wie zum Beispiel Paolo Freire, Maria Montessori, Alexander Neill oder Celestin Freinet auf (siehe dazu z. B. Grodeck 1987).

Sein zunehmend differenziert beschriebenes Zielbild bedeutungsvolles, erfahrungsorientiertes und selbstbestimmtes Lernen (auch „signifikantes Lernen“ – siehe dazu Rogers 1969a, S. 11 ff) im Rahmen universitärer Strukturen zu verwirklichen, ergab eine Reihe von Konsequenzen, die zum Teil erhebliche Widersprüche zu den traditionellen Lehrveranstaltungen im Universitätsbetrieb bedeuteten. In seinen Formulierungen versucht Rogers seinen Standpunkt darzulegen, der sich, wie schon im Bereich der Psychotherapie, gegen eine instrumentelle Anwendung spezifischen Expertenwissens wendet. Weder geht es um eine strategische Beeinflussung auf ein bestimmtes, von außen auferlegtes Ziel hin, noch um pädagogisch-didaktisch strukturierte Unterrichtsprozesse im Interesse von Motivationserzeugung, Lenkung und Bewertung. Intendiert ist vielmehr eine mäeutische Praxis der Entbindung und Freisetzung selbständiger Lernaktivitäten durch die Unterstützung eines „Facilitators“ (vgl. dazu z. B. Schmid 1989), dessen Vorgehensweise eine individu-

elle und authentisch lernende Auseinandersetzung innerhalb einer möglichst unverstellt gelebten Beziehung evoziert.

In zum Teil verblüffender Übereinstimmung mit aktuellen Positionen konstruktivistischer Kommunikations- und Erkenntnistheorie (siehe dazu z.B. Frenzel 1991), die die Autonomie des Empfängers bei der „Aufnahme“ jedweder Botschaft überzeugend argumentieren, ergibt sich damit aus personenzentrierter Perspektive ein geändertes Aufgabenverständnis pädagogischer Funktionsträger. Es wird nicht mehr versucht die andere Person zielgerichtet zu verändern, sondern es wird das zentrale Medium jeglicher pädagogischer Aktivität, die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden, nach personenzentrierten Prinzipien mitgestaltet. Der „Facilitator“ fungiert als eine Art „Prozeßberater“ (siehe dazu z.B. Schein 1993), der der lernenden Person dabei hilft einen je spezifisch-individuellen Zugang zu einem vorgegebenen Problem- oder Themenhorizont zu finden. Indem er sich dem Lernenden gegenüber gleichermaßen kongruent, empathisch und akzeptierend verhält, wie es auch der personenzentrierte Psychotherapeut in seinem Arbeitsbereich versucht (dazu z.B. Rogers 1959a), unterstützt er einen persönlich bedeutsamen Prozeß der kognitiven und affektiven Auseinandersetzung um ein bestimmtes Thema (vgl. Groddeck 1987).

Dabei findet im konkreten „erfahrungsorientierten“ Vorgehen des „Lehrenden“ die Tatsache Berücksichtigung, daß Erfahrungen nicht „übernommen“ werden können, sondern vielmehr „gemacht“ werden müssen, was schon auf eine aktive, selbstbestimmte Tätigkeit hinweist. „Was aufgedrängt, einseitig rational präsentiert oder ohne Bezug zur Person vermittelt wird, bleibt angelernt“ (siehe Schmid, 1989, S. 174) und erbringt selten tatsächlich nachhaltige Verhaltensänderungen.

Lernen als Abbilden betrachtet den Lernenden als einen passiven Empfänger, der die präsentierten Informationen möglichst verzerrungsfrei speichern soll. Diese Grundannahme in bezug auf Lernprozesse, ist nach wie vor – zumindest implizit – weit verbreitet. Lernen hingegen, das sich an der Tätigkeit des Konstruierens orientiert, erfordert die weitgehend selbstbestimmte Aktivität des Lernenden, der mittels bestehender Fähigkeiten und Kenntnisse Informationen aufsucht, verarbeitet und in sein kognitives Netz integriert (vgl. dazu Altrichter 1984, S. 200).

Personenzentrierte Pädagogik zielt, im Vertrauen auf die konstruktive Entfaltung persönlicher Wachstumsbedürfnisse auf die umfassende Förderung der Person, ihres phänomenalen Selbsterlebens und die Entwicklung größtmöglicher Selbstbestimmungsfähigkeit und Autonomie.

Spätestens an dieser Stelle wird deutlich, wie sehr ein tatsächlich konsequenter Versuch sich im universitären Lehrbetrieb an der Person des Lernenden zu orientieren, bedeutende Widersprüche zum üblichen Vorgehen erbringen kann.

Gilt es doch dabei, sich permanent der Herausforderung zu stellen, traditionelle Machtgebärden im Lehrbetrieb zu unterlassen, die wohl hauptsächlich dem letztlich illusionären Versuch dienen, angst-

vermeidend die autonomen Lernprozesse der beteiligten Personen eigener Kontrolle zu unterwerfen. Damit ist der fundamentale und zentrale Widerspruch unseres gesamten Erziehungs- und Bildungssystems angesprochen: die alltäglich wirksame Antinomie zwischen formulierten Erziehungszielen und praktizierter Erziehungswirklichkeit.

Werden auch, alleine schon angesichts fortschreitender Innovationsgeschwindigkeit im technologischen Bereich, steigender Komplexität gesellschaftlicher Rahmenbedingungen wirtschaftlichen Handelns und behaupteten Wertewandels, Lerneffekte wie etwa selbständige und kreative Problemlösungskapazität und autonomes Lernvermögen und -verhalten durch die potentiellen Arbeitgeber der Universitätsabsolventen explizit und immer lauter eingefordert, so kollidieren diese Intentionen doch nur allzu häufig mit einem gesellschaftlich-politisch vermittelten „geheimen Lehrplan“ (Illich 1972; 1975), der die Bildungsinstitutionen mit der Funktion betraut, eine kulturelle Orientierung im Umgang mit Machtordnungen zu gewährleisten. Dieser „Bildungsauftrag“ beinhaltet u.a. die implizite Vorgabe eine möglichst reibungslose Überantwortung des einzelnen Leistungsträgers an Autoritäten und Experten vorbereitend zu sozialisieren. Einen sichtbaren Ausdruck findet dieser Widerspruch als Weg-Ziel-Fehler in traditionellen Designs universitärer Lehrveranstaltungen, die letztlich darauf hinauslaufen, einen vorgegebenen Lernstoff möglichst exakt zu reproduzieren, was eine Reihe bedeutsamer Effekte in der Entwicklung einzelner Personen erbringen kann: „Auch wenn es so schön heißt, daß wir nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen: Wer in einem traditionellen [...] Bildungssystem erfolgreich sein will, muß nicht wenig Energie dafür einsetzen, sich damit herumzuschlagen, wie er den Ansprüchen anderer gerecht werden kann – statt sich auf den Lernprozeß einzulassen, seine eigenen Ansprüche herauszufinden und ihnen nachzugehen. Wieviel Mühe wird oft dafür aufgewendet, herauszufinden, wie man den Lernstoff einem Prüfer präsentieren muß, damit die Prüfung erfolgreich bestanden wird.“ (siehe Schmid 1989, S. 173f) Hier wird in erster Linie Anpassung, nicht aber kreative Problemlösungskompetenz und flexible Lernfähigkeit gefördert.

Im Interesse umfassender Förderung tatsächlicher signifikanter Lernerfahrungen, die nicht Anpassung, sondern Eigenständigkeit als Voraussetzung für gelingende Selbststeuerungsprojekte erbringen soll, gilt es zu bedenken, was auch von Selbststeuerungsprojekten im Wirtschaftskontext wiederholt behauptet wird (vgl. z.B. Manz/Sims 1995): Die kongruente Überzeugung von der Effektivität und Effizienz selbststeuernder Lerndesigns und damit das Vertrauen in die Wachstumsbedürfnisse der Person sind unverzichtbare Voraussetzungen für das tatsächliche Gelingen derartiger Vorhaben. Die nötige vertrauensvolle Einschätzung der Fähigkeiten zum selbstbestimmten und bedeutungsvollen Lernen der Studierenden kann nur dann verhaltenswirksam werden, wenn es – basierend auf eigenen signifikanten Erfahrungen – als persönliche Werthaltung internalisiert werden konnte.

Wie bedeutsam die eigene authentische Überzeugtheit für die konkrete Realisierung spezifischer Intentionen im interpersonalen Beziehungsgeschehen sein kann, zeigen verblüffende Ergebnisse der Placeboforschung (z.B. Shapiro 1971) genauso wie die Befunde wissenschaftlicher Reflexion der Wirkfaktoren effektiver Psychotherapie (siehe dazu z.B. Eckert/Biermann-Ratjen 1990). Auch die Ergebnisse der Studien von Rosenthal und Jacobson (1968) im pädagogischen Bereich, oder die bemerkenswerten Untersuchungen von McGregor (1970), die uns auf die Wirkungen anthropologischer Vorannahmen im Führungshandeln aufmerksam machen, zeigen uns, daß die sorgfältige Reflexion des eigenen Menschenbilds, kein bloß akademisches Problem, sondern eine höchst relevante Frage für den Praktiker im pädagogischen und/oder betrieblichen Aufgabenzusammenhang darstellt, gerade wenn er sich um die Verwirklichung von Selbststeuerungskonzepten bemüht.

Die konkrete didaktische Umsetzung

Diese Grundannahmen des personenzentrierten Ansatzes, ergänzt um Erkenntnisse der sozialen Lerntheorie Banduras, bilden den Ausgangspunkt für die Entwicklung des Lehrveranstaltungsdesigns für die Gestaltung einer Lernveranstaltung als selbststeuernde Gruppe. Dieses Lernexperiment sollte sowohl den formalen Anforderungen eines Seminars im 2. Studienabschnitt Rechnung tragen, als auch erfahrungs- und selbstbestimmtes Lernen auf kognitiver und emotionaler Ebene ermöglichen.

Der erste Schritt in eine für die potentiellen Seminarteilnehmer und -teilnehmerinnen „neue Welt des Lernens“ erfolgte durch die Bearbeitung von ausgewählten Literaturquellen im Rahmen der Vorbereitung auf einen „Einstiegstest“. Die Auswahl der Texte erfolgte einerseits durch Antizipation der Informationsbedürfnisse der Teilnehmer, andererseits wurden über einzelne Texte (z.B. Rogers 1984) die der Lernveranstaltung zugrundeliegenden Annahmen kommuniziert.

Neben dem Literaturstudium wurden ein „Einstiegstest“, ein „Informationsmanual“ und eine „Vorbereitung als Orientierungshilfe im Entscheidungsprozeß zur Teilnahme am Seminar“ für alle an der Lernveranstaltung Interessierten angeboten.

Gegenstand des Einstiegstests war nicht die Deskription beziehungsweise Wiedergabe der gelesenen Texte, sondern vielmehr die bewußte und individuelle Auseinandersetzung mit möglichen Zielen und Fragestellungen, die im Rahmen des Seminars unter Berücksichtigung des inhaltlichen Schwerpunktes erreicht beziehungsweise bearbeitet werden sollten. Unmittelbar im Anschluß an den Einstiegstest erhielten die Teilnehmerinnen die Aufgabe, eine schriftliche Selbsteinschätzung vor dem Hintergrund der abgeschlossenen Arbeit anhand folgender Frage vorzunehmen:

„Wenn Sie sich ausgehend von Ihren Zielformulierungen und aufgeworfenen Fragestellungen selbst bewerten:

- Schätzen Sie Ihre Zielsetzungen und Interessen so ein, daß Sie tatsächlich im Seminar verwirklicht werden können?
- Ist Ihr Engagement und sind Ihre Motive ausreichend, um sich dem erwartbaren Prozeß der Selbstorganisation im Seminar auszusetzen?“

Zur Unterstützung der Entscheidungsfindung und Selbsteinschätzung erhielten die Teilnehmer ein „Informationsmanual“, in welchem das vorläufige Lernveranstaltungsdesign einschließlich der Zielsetzungen des Seminars aus Sicht der Lernveranstaltungsleitung und den Rahmenbedingungen im Detail beschrieben wurden.

Einstiegstest und Selbsteinschätzung bildeten nun die Grundlage für die Auswahl der Seminarteilnehmer/innen durch die Lernveranstaltungsleitung. Von den 15 am Einstiegstest teilnehmenden Personen signalisierte eine Person bereits bei der Formulierung der Selbsteinschätzung ihre Entscheidung, an dieser Art von Seminar, die sich nun aufgrund der Fragenformulierung im Einstiegstest und durch das Informationsmanual abzeichnete, nicht teilnehmen zu wollen. Der Kriterienkatalog umfaßte Punkte wie die kritische Auseinandersetzung mit der angegebenen Literatur, die Fähigkeit Zusammenhänge zu erkennen, die Bereitschaft zur Reflexion eigener Erfahrungen, die Kompatibilität zwischen Lernmotiven und Intentionen des Seminars sowie den Grad an „Motiviertheit“ zur Mitarbeit am Seminarprozeß.

Den Abschluß der Initiierungsphase der Lernveranstaltung bildete die „Vorbereitung“. Im Mittelpunkt dieser Veranstaltung stand die kooperative und teamorientierte Bearbeitung des von der Lernveranstaltungsleitung vorbereiteten „Informationsmanuals“. Während der „Arbeit am Manual“ konnten offene Punkte geklärt, strittige Punkte diskutiert und neue beziehungsweise im Vergleich zum Manual geänderte Vereinbarungen getroffen werden.

Das Manual wurde abschließend in einem Präzisionsgrad formuliert, der es erlaubte, alle wesentlichen Eckdaten der Lernveranstaltung eindeutig zu vereinbaren. Durch die gemeinsame Erarbeitung und Verabschiedung des Manuals konnte ein starkes Commitment aller Beteiligten sichergestellt werden.

Das in der Vorbereitung verabschiedete Manual diente nun als verbindliche Basis für die gemeinsame Arbeit im Seminar. Unter anderem wurden nachfolgende Punkte durch dieses Paper geklärt und vereinbart.

Zielsetzungen der Lernveranstaltung aus der Sicht der Lernveranstaltungsleitung

In den formulierten Zielsetzungen spiegeln sich die Annahmen der dem Lernveranstaltungsdesign zugrundeliegenden Theorien von Rogers und Bandura sowie das inhaltliche Schwerpunktthema „Selbststeuernde Gruppen“ wider. So wurden Ziele definiert wie

- die Eröffnung von Möglichkeiten, eigene interpersonale Kompetenzen erleben und erweitern zu können;

- die Reflexion von problemtypischen Rollen, Ebenen und Prozessen;
- die Evaluierung von Selbststeuerungskonzepten als didaktische Idee im Universitätskontext.

Die Lernziele der Seminarteilnehmer wurden von diesen einerseits im Rahmen des Einstiegstests angeregt durch Fragen wie „Welche persönliche Sinnhaftigkeit sehen Sie darin, an einem Seminar mit der angedeuteten Form und den angesprochenen Inhalten im gegebenen Zeitpunkt teilzunehmen? Welche Zielsetzungen (persönlicher und/oder beruflicher Natur) wollen Sie durch die Teilnahme erreichen beziehungsweise welchen Fragestellungen wollen Sie nachgehen und welche Möglichkeiten sehen Sie, wie Ihnen der Seminarverlauf dabei behilflich sein kann?“ Andererseits wurde der Zieldefinition in der Vorbesprechung Raum und Zeit eingeräumt, wobei in Kleingruppen individuelle Ziele formuliert und diskutiert sowie im Plenum präsentiert wurden. Schließlich sollte auch die „Einrichtung eines Lerntagebuches“, als ständige Begleitung während der Lernveranstaltung vorgesehen, mit der Definition individueller Lernziele beginnen.

Die Funktionsverteilung im Seminar

Die Gestaltung der Zusammenarbeit von Lernveranstaltungsleitung und Seminarteilnehmerinnen folgt in Anlehnung an Rogers dem Ansatz einer „Berater-Klienten-Beziehung“. Wichtige Orientierungshilfe für alle Beteiligten war dabei die klare Abgrenzung einzelner, für den Seminarverlauf relevanter Funktionsbereiche.

Im Kontext der Berater-Klienten-Beziehung dieses Seminars erschienen vier Funktionsbereiche von besonderer Bedeutung, welchen in weiterer Folge Kerntätigkeiten und Aufgaben zugeordnet wurden.

Seminarteilnehmer – Klienten

Kernaufgaben, die dieser Funktion zugeordnet wurden, waren die aktive Beteiligung an der Lernzielsetzung sowie das Einhalten von getroffenen Vereinbarungen.

Lernveranstaltungsleitung – Berater

Innerhalb des 3-köpfigen Beraterteams wurden folgende Funktionsbereiche definiert:

- (1) Die prozessuale Beratung beinhaltete u.a. das Anbieten von Struktur-, Umsetzungs- und Übersetzungshilfen, die Anregung zu Ergebnissicherung, die Förderung von Eigenständigkeiten und Eigenverantwortlichkeit sowie die Förderung (selbst-)kritischer Reflexion.
- (2) Gegenstand der inhaltlichen Beratung war die Vorstellung von Theorien und Modellen zum inhaltlichen Schwerpunkt „Selbststeuerung“ sowie die Anregung zur Auseinandersetzung mit relevanten Fragestellungen.

(3) Zur Erleichterung der Umsetzung der entwickelten Zielsetzungen wurde die organisatorische Beratung implementiert. Sie diente der Vernetzung Berater – Klienten sowie der Vermittlung benötigter Ressourcen.

Diese Funktionsbereiche wurden verantwortlich von verschiedenen Personen wahrgenommen. Die formulierten Aufgabenfelder der Berater waren als „Angebot“ an die Seminarteilnehmer und -teilnehmerinnen zu verstehen, d.h. bei Bedarf konnten Beratungsleistungen angefordert werden. Je nach Art der Anfrage erfolgte dann eine Bearbeitung durch einen oder mehrere Berater. Hilfestellung erhielten die Teilnehmer durch personenbezogene Interventionen des oder der Berater, durch Literaturhinweise zur vertiefenden Bearbeitung der Fragestellung, das Herstellen von Verbindungen zu anderen Personen/Institutionen oder die Freigabe von Ressourcen.

Im Laufe des Seminars wurden Leistungen unterschiedlicher Art von den Seminarteilnehmern angefordert. So wurde die prozessuale Beratung zu den Themenschwerpunkten „Feedback, Zielfindung, Moderation, Arbeiten im Team“ und in Form von Prozeßbeobachtung und -reflexion nachgefragt. Die inhaltliche Beratung konzentrierte sich auf Anregungen bei der Erstellung der schriftlichen Arbeiten und auf die Unterstützung bei der Erarbeitung eines Beurteilungskonzeptes für die Seminarteilnehmer im Rahmen der Selbstbeurteilung. In der organisatorischen Beratung wurden Fragen zu den Themen Finanzierung, Marketing und Zeitmanagement bearbeitet. Ein weiterer wichtiger Aufgabenbereich war hier die Koordination der Zusammenarbeit der Seminarteilnehmerinnen mit dem Beraterteam bzw. die Organisation der angeforderten Ressourcen.

Mindestvorgaben durch die Lernveranstaltungsleitung

Neben dem entwickelten organisatorischen beziehungsweise funktionalen Rahmen des Seminars wurden von der Lernveranstaltungsleitung Vorgaben für jene Leistungen definiert, die für die Lernzielerreichung als unerlässlich erschienen. Die Vorgaben umfaßten eine Mindestanwesenheit der Seminarteilnehmer zu vorab definierten Terminen und die schriftliche Dokumentation der einzelnen Gruppensitzungen durch Protokolle. Im Seminarverlauf erwiesen sich diese Protokolle als ein wesentliches Hilfsmittel zur Prozeßverfolgung, da die Berater zu den Sitzungen meist nicht beziehungsweise nur bei Bedarf eingeladen waren.

Weiters formulierten die Berater die erwarteten Leistungen. Dies war zum einen die Gestaltung eines 3-tägigen Abschlußworkshops und zum anderen ein Abschlußbericht in Form eines „Buches“, in welchem die theoretische Aufarbeitung des Themenschwerpunktes „Selbststeuerung Gruppen“ um aktuelle Prozeßerfahrungen der Teilnehmer ergänzt werden sollte (vgl. hierzu in Team (1997): Selbststeuernde Gruppen – Eine zukunftsweisende Form der Gestaltung von Arbeitsteams). Der Bedeutung der laufenden Ergebnissicherung gemachter Lernerfahrungen wurde durch die Einrich-

tung eines Lerntagebuches Rechnung getragen, welches kontinuierlich im Anschluß an konkrete Lernerfahrungen geführt wurde. Die Einführung dieses für die Studierenden neuen Instruments beruhte auf der Annahme, daß im Laufe des Semesters bei einer Fülle möglicher Lernerfahrungen oftmals die wertvollen verallgemeinerbaren Erkenntnisse, die sich auch auf andere Kontexte übertragen ließen, im Trubel und durch die entstehenden Dynamiken unwiederbringlich verloren gehen, da zu wenig Zeit reserviert wurde, durch bewußte Reflexion eine „kognitive Sicherung“ zu gewährleisten. Das Lerntagebuch gab somit den Anlaß und die Möglichkeit, individuelle Erkenntnisse und Erfahrungen gesammelt festzuhalten, zu vertiefen und bei Bedarf zu vergegenwärtigen. Entsprechend dem Grundcharakter der Lernveranstaltung blieben Zeitpunkt und Inhalt der Eintragungen den Teilnehmern und Teilnehmerinnen überlassen, die Lernveranstaltungsleitung nahm auch keine Einsicht in diese Aufzeichnungen.

In einer rückblickenden Reflexion der Lernveranstaltung durch die Teilnehmerinnen wurde explizit zum Einsatz des Lerntagebuchs Stellung bezogen. Seine Bedeutung für die Ergebnissicherung wurde von den Teilnehmerinnen in hohem Maße bestätigt. Durch die gemeinsame Vereinbarung dieses Instruments zu Beginn der Lernveranstaltung konnte ein starkes Commitment der Gesamtgruppe erzielt werden. So wurde das Lerntagebuch von den Teilnehmern freiwillig bei Bedarf, aber auch nach gemeinsamer Vereinbarung zu ausgewählten Themen geführt. Der Erfolg konnte an dem Umfang der entstandenen Lerntagebüchern abgelesen werden und bestätigte der Lernveranstaltungsleitung den wertvollen Beitrag des Lerntagebuchs zur Sicherung der vielfältigen Lernergebnisse und Transferunterstützung.

Weiters war mit den Seminarteilnehmern vereinbart, daß die Notenfindung in diesem Seminar durch eine Selbstbeurteilung erfolgen wird. Einzige Vorgabe der Lernveranstaltungsleitung war hier die Berücksichtigung des Abschlußberichtes und des Abschlußworkshops in der Beurteilung.

Im Rahmen der Evaluierung des Seminars kam im Sinne einer qualitativen Erhebungsvariante ein „Evaluierungsbrief“ zum Einsatz. Nach Abschluß der Lernveranstaltung wurden die Teilnehmer aufgefordert einen Brief an eine fiktive Teilnehmerin eines zukünftigen Seminars zum Themenfeld „Selbststeuernde Gruppen“ zu verfassen. Hier zeigten sich starke Synergieeffekte zum Lerntagebuch. Angesichts der langen Seminardauer von ca. 7 Monaten erwies sich hier das Lerntagebuch als eine wesentliche Hilfestellung. Beim Verfassen des Briefes konnten mittels des Lerntagebuchs sehr genau die einzelnen Stationen des Lernprozesses und die Lernfortschritte nachvollzogen und in die Evaluierung eingebracht werden.

Im Sinne weitestgehender Freiräume innerhalb des entworfenen Selbststeuerungskonzeptes wurde Bedacht darauf genommen, die Anzahl der Vorgaben so gering wie möglich zu halten und immer dann, wenn es nicht unbedingt erforderlich erschien, auf solche zu verzichten.

Angebotene Ressourcen

Den Seminarteilnehmern wurden Ressourcen in Form von Räumlichkeiten, Telefax, Telefon, Moderationsmaterial, Literatur und Sekretariatsdienstleistungen zur Verfügung gestellt. Die Ressource „Beratung“ konnte nach Vereinbarung genutzt werden. Der während des Seminars auftretende Bedarf an weiteren Ressourcen und deren Deckung wurde, soweit erforderlich im Rahmen der organisatorischen Beratung geklärt.

Finanzielle Ressourcen wurden von der Lernveranstaltungsleitung nicht zur Verfügung gestellt. Benötigte Mittel wurden von den Seminarteilnehmern in Eigenregie (z.B. durch Sponsoren, Teilnahmegebühr für den Workshop, Zuschüsse der Universität) beschafft.

Die eher reichliche Bereitstellung der genannten Ressourcen kann als ein wesentlicher Erfolgsfaktor für die Arbeit in dieser Selbststeuerungsgruppe bezeichnet werden. Sie ermöglichte einerseits eine die Kreativität fördernde Lernatmosphäre, verlieh andererseits dem Vorhaben „Selbststeuernde Gruppen“ einen Hauch des „Besonderen“ und bildete somit neben dem „Informationsmanual“ und der Vorbesprechung einen wichtigen Ausgangspunkt für das Seminar „Selbststeuernde Gruppen – Ein Seminar als lernende Organisation“.

Die Ergebnisse der Lernveranstaltung – eine kritische Reflexion

Die Lernveranstaltung führte zu Ergebnissen, die entsprechend den Intentionen der zugrundeliegenden theoretischen Ansätze sowohl auf prozessualer als auch inhaltlicher Ebene reflektiert werden können.

Aufgrund der außergewöhnlichen und bisher noch nie dagewesenen Rahmenbedingungen in Form eines „Streiks“ der Lehrenden der Universität im Sommersemester 1996 zeigte sich gleich zu Beginn des Semesters die Besonderheit dieser Lernveranstaltung. Der Terminus „Selbststeuerung“ wurde von den Teilnehmern nicht nur theoretisch verstanden, sondern von Anfang an gelebt. So starteten die Teilnehmerinnen die Lernveranstaltung unabhängig von der Lernveranstaltungsleitung respektive den Beratern und waren somit einige der wenigen Studierenden, die im Sommersemester 1996 den Lehrbetrieb planmäßig aufnahmen. Dieses Vorgehen führte zu einem Ausmaß an Selbständigkeit der Teilnehmer, das von den Beratern teilweise als „beunruhigend“ empfunden wurde. Beunruhigend war, daß nach Beendigung des „Streiks“ die Berater beim offiziellen Start der Lernveranstaltung vor vollendeten Tatsachen standen. Aufgrund selbstdefinierter Prämissen und Annahmen hatte die Gruppe längst ihre Wirklichkeit definiert und davon ausgehend Maßnahmen geplant und Aktivitäten gesetzt, die zumindest in dieser Form nicht vorhersehbar waren. Aufgrund des Lernkontraktes und der Intention den personenzentrierten Ansatz im laufenden Seminarsgeschehen zu realisieren, verbot sich selbstverständlich jedwede

Korrektur des bereits Eingeleiteten. Neben der hohen Eigenständigkeit entwickelten die Teilnehmer innerhalb kurzer Zeit ein gemeinsames Grundverständnis, das durch ein starkes Selbstbewußtsein und Vertrauen in die eigene Problemlösungskompetenz charakterisiert werden kann. Sehr rasch entstand auch eine eigene Gruppenidentität, die nach außen durch einen Namen („inteam“) und ein entsprechendes Logo transparent gemacht wurde. Ergebnis dieser Entwicklung war eine Gruppe, die nicht mehr „führbar“ gewesen wäre und auch das Angebot, die Berater aktiv in den Prozeß einzubeziehen, nur wenig nutzte. Dies führte zur Herausforderung für das Beraterteam die Gruppe tatsächlich „loslassen zu können“ und insbesondere der Versuchung zu widerstehen, in Ergänzung zu den Vereinbarungen im Manual einzugreifen. Dies gestaltet sich verständlicherweise besonders schwierig, wenn die Gruppe einen Weg einschlägt, der den üblichen Zielsetzungen einer Lehrveranstaltung im universitären Kontext nicht entspricht.

Einen Weg dieser Art schlug die Gruppe in der Anspruchsniveausetzung ein, der bei den Beratern die Frage aufkommen ließ, ob ein derart hohes Anspruchsniveau und die daraus resultierende Arbeitsbelastung noch zumutbar ist.

Die beschriebene Eigendynamik versetzte die Gruppe als Ganzes aber auch einzelne Mitglieder in die Lage, auch sehr komplexe, risikoreiche und schwierige Situationen in Angriff zu nehmen und erfolgreich zu bewältigen. Hervorzuheben ist hier die Gestaltung eines Abschlußworkshops, der gegen ein nicht unbeträchtliches Entgelt für aussenstehende Praktiker zugänglich gemacht und von diesen einhellig positiv bewertet wurde, oder die Überwindung eines sehr kritischen Feedbacks zur schriftlichen Abschlußarbeit seitens des Beraterteams.

Daß dies ohne Blessuren, schlußendlich mit großem Erfolg bewältigbar war, hat seine Wurzeln in einem nahezu grenzenlosen Vertrauen in die eigene Problemlösungskompetenz.

In der Abschlußevaluierung wird diese Grundeinstellung „Kein Problem ist so groß, daß wir es gemeinsam nicht lösen könnten“ deutlich.

Betrachtet man analog dazu die „Lerneffekte“ der Gruppe, so zeigt sich die bereits angeführte Prozeßqualität auch in der Tatsache, daß mit fortschreitender Dauer der Lernveranstaltung (und diese betrug aufgrund der Streiksituation und des dadurch verspäteten offiziellen Start der Lernveranstaltung nahezu 7 Monate) die Prozeßebene des Lernens zunehmend in den Vordergrund trat, und das psychologische Erleben der Gruppe, aber auch des einzelnen in der Gruppe dominierte. Inhaltliche Ergebnisse des gemeinsamen Agierens traten dagegen entsprechend der spezifischen Deutung der Philosophie „Der Weg ist das Ziel“ zunehmend in den Hintergrund und wurden als quasi automatisches „Abfallprodukt“ erlebt. Dies manifestiert sich sehr deutlich in den beiden im Manual geforderten und vereinbarten Abschlußleistungen – dem Workshop und der schriftlichen Abschlußarbeit in Form eines „Buches“.

Geprägt durch die selbst erlebten Prozeßerfahrungen des abgelaufenen Semesters wurde auch der Workshop prozessual unter dem

Motto „Selbststeuerung erleben“ gestaltet. Auf die Präsentation eigener inhaltlicher Kompetenz, die zweifelsohne gegeben war, wurde zugunsten eines aktiven Erarbeitens von Erkenntnissen seitens der „Kunden“ sowie Inputs extern „eingekaufter“ Spezialisten verzichtet.

Die Erstversion des Buches führte zu einem sehr kritischen Feedback seitens der Berater und zog im Rahmen der anschließenden Überarbeitung und im Bewußtwerden des inhaltlichen Defizits eine intensive und konfliktreich geführte Auseinandersetzung über die Qualitätsmerkmale der angestrebten eigenen wissenschaftlichen Publikation nach sich. Die hieraus entwickelte Energie, die Erstversion im Grundsätzlichen neu zu gestalten – wo man doch schon geglaubt hatte am Ziel zu sein – war beeindruckend.

Die Relevanz inhaltlicher Ergebnisse in der Wahrnehmung der Studierenden wird auch durch die Evaluierungsergebnisse deutlich. So wird explizit und vielfältig auf die erfahrene interpersonale und Prozeß-Kompetenz sowie die Chancen zur Persönlichkeitsentwicklung hingewiesen – fachliche Kompetenz in Bezug auf den thematischen Schwerpunkt wird dagegen kaum erwähnt.

Aufgrund des gewählten Lernveranstaltungsdesigns darf dieses Ergebnis jedoch nur wenig überraschen. Überwiegen in dieser Variante doch Designelemente, die – im Vergleich zu vorangegangenen und vergleichbaren Seminaren am Institut – prozessuales Lernen und Feedback begünstigen, dagegen inhaltsorientierte Ergebnisse bedingt unterstützen.

Ein Vergleich des „inteam“ mit den Gruppen der vorangegangenen Lernexperimente zeigt in der Lerngeschichte in mehreren Bereichen interessante Abweichungen.

So war es dieser Gruppe nicht möglich im Rahmen der durch das Manual vorgegebenen Leistungsbeurteilung differenzierende Noten zu vergeben. Auch teilweise massive Interventionen durch die Berater konnte die Festlegung auf eine einheitliche Pauschalnote nicht revidieren. Dieses Verhalten wurde zum einen durch eine hohe Resistenz gegenüber Interventionen der Berater ermöglicht. Die Gruppe bewies dadurch genügend Kraft und Ausdauer auch entgegen dem Widerstand der Berater den eingeschlagenen Weg beizubehalten. Zum anderen verstanden es die Teilnehmer „geschickt“ das antizipierte Konfliktpotential zu umgehen. Die einheitliche Bewertung wurde mit der Begründung „Wir haben alle soviel gelernt, jeder verdient die Bestnote Sehr Gut“ bzw. „Die Ergebnisse der Lernveranstaltung basieren auf einer Gruppenleistung – Individualleistungen können nicht identifiziert werden“ beibehalten.

Beide Argumente beruhen aus Sicht der Berater auf „Mißverständnissen aus unbewußter Absicht“ und können jedoch durch das Manual nicht entkräftet werden, da dies keine Qualitätskriterien für die Leistungsbewertung enthält.

Spezifisch für diese Gruppe ist auch, daß es den Mitgliedern bis heute nicht gelungen ist, sich zu trennen. Nach wie vor gibt es gemeinsame Feste und Lernvorhaben sowie eine „inteam-Zeitschrift“. Dies ist hervorzuheben, da im Manual ausdrücklich ein offi-

zielles Ende der Lernveranstaltung in Form eines Trennungsrituals vereinbart und auch durchgeführt wurde.

Die Abschlussequalierung und gemeinsame Reflexion der Lernveranstaltung durch die Berater führte zu einem Stärken-Schwächen-Katalog bezüglich des bisherigen Designs und seiner didaktischen Umsetzung. Als wesentliche Erfolgsfaktoren wurden u.a. die konsequente Funktionsteilung innerhalb des Beraterteams, das detailliert formulierte Manual, das Lerntagebuch sowie die hohe Feedbackqualität durch das Engagement eines externen Spezialisten identifiziert. Schwächen dieses Designs liegen in einer fehlenden Betonung der Leistungsziele und einem damit einhergehenden mangelnden Leistungscontrolling sowie einer nur geringen Defizitorientierung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer bei der Themenfindung für die schriftliche Abschlusarbeit. Potential zur Verbesserung liegt sicherlich auch noch in einer stärkeren Präzisierung der Funktionen beziehungsweise Rollen innerhalb der Lernveranstaltung.

Ausgehend von den erarbeiteten Schwächen ergibt sich nun ein Handlungsbedarf für die Gestaltung dieses Lehrveranstaltungstypus, der in kommenden Semestern wiederholt wird. Unter Beibehaltung der schwerpunktmäßigen Orientierung an der sozialen Lerntheorie Banduras sowie den Personen und Funktionen der Berater erfolgte eine Veränderung der zugrundeliegenden theoretischen Annahmen durch die Berücksichtigung der Erkenntnisse aus den Paradigmen der vorangegangenen Lernexperimente (Böhnisch 1984) im Sinne eines Kontingenzversuches (vgl. Manz/Sims 1995). Sparsam, aber doch, sollen einzelne Elemente der beiden Alternativen (Organisationsentwicklung und STS-Ansatz, siehe oben) in den SLT-Ansatz integriert werden, soweit diese als besonders förderlich und widerspruchsfrei zum ursprünglichen Paradigma erscheinen.

Literatur:

- Altrichter, H. (1984), Die Kunst zu lehren – und damit aufzuhören. Zur Förderung bedeutungsvollen Lernens an der Hochschule, in: APG (Hg.), Persönlichkeitsentwicklung durch Begegnung. Das personenzentrierte Konzept in Psychotherapie, Erziehung und Wissenschaft. Wien, 198-225
- Balke, W.M. (1981), The policy learning co-op: Treating the classroom as an organization, in: The organizational behaviour Teaching journal 6(2), 27ff
- Bandura, A. (1977), Social Learning Theory 1977
- Böhnisch, W. (1984), Organisationsentwicklung – dargestellt am Beispiel einer angewandten Lehrveranstaltung zur Organisationsentwicklung, in: Kurtz, H.-J./Stiefel, R. T. (Hg.): Seminarentwürfe und Workshopkonzepte. München 1984, 245 – 280
- Böhnisch, W./Freisler-Traub, A./Nöbauer, B./Putz, P. (1997), Das Curriculum Personalwirtschaft an der Universität Linz, in: Zeitschrift für Personalforschung. Sonderband 1997, 205-224
- Cohen, A.R. (1976), Beyond simulation: Treating the classroom as an organization, in: The teaching for organization behaviour 2 (1), 1976, 13ff
- Davis, R. H. (1982): Sociotechnical Theory: Managing Boundaries to Enhance Student Learning, in: Human Relations 35(4), 1982, 261 ff
- De La Houssaye, L. (1975), Das Organisationsmodell des NPI, in: Glasl F./De La Houssaye, L. (Hg.): Organisationsentwicklung – Das Modell des Instituts für Organisationsentwicklung (NPI) und seine praktische Bedeutung, Bern/Stuttgart 1975, 15 ff
- Doyle, A./Straus, D. (1976), How to make Meetings Work, 1976
- Eckert, J./Biermann-Ratjen, E.(1990), Ein heimlicher Wirkfaktor: Die „Theorie“ des Therapeuten, in: Tschuschke, V./Czagalik, D. (Hg.): Was wirkt in der Psychotherapie? Berlin (Springer) 1990, 272-287
- Emery, F. E./Trist, E. L. (1969), Socio-technical systems, in: Emery, F.E. (Hg.): Systems thinking. London 1969
- Frenzel, P. (Hg.) (1991), Selbsterfahrung als Selbsterfindung. Personenzentrierte Psychotherapie nach Carl R. Rogers im Lichte von Konstruktivismus und Postmoderne. Regensburg (Roderer) 1991
- Glasl F./De La Houssaye, L. (Hg.) (1975), Organisationsentwicklung – Das Modell des Instituts für Organisationsentwicklung (NPI) und seine praktische Bedeutung. Bern/Stuttgart 1975
- Groddeck, N. (1987), Person-zentrierte Konzepte im Bereich Schule und Lehrerbildung, in: GwG (Hg.): Rogers und die Pädagogik. Theorieanspruch und Anwendungsmöglichkeiten des personenzentrierten Ansatzes in der Pädagogik. Weinheim (Beltz) 1987, 79-140
- Hackman, J. R. (1977), Work Design, in: Hackman, J. R./Suttle, J. L. (Hg.): Improving life at work. Santa Monica 1977
- Illich, I. (1972), Entschulung der Gesellschaft. Reinbek (Rowohlt) 1972
- Illich, I. (1975), Entmündigung durch Experten – Zur Kritik der Dienstleistungsberufe. Reinbek (Rowohlt) 1975
- Janis, J. L. (1972), Victims of Groupthink. Boston 1972
- Lievegood, B. C. J. (1974), Organisation im Wandel. Bern 1974
- Lemke, K.D. (1978), Kraft-Feld-Analyse. Fördernde und hemmende Faktoren bei Organisationsänderungen, in: Bürotechnik 1978, 74 ff.
- Lewin, K. (1963), Feldtheorie in den Sozialwissenschaften. Bern/Stuttgart 1963
- Manz, C./Sims, H. (1981), Vicarious Learning: The influence of Modeling on Organizational Behaviour, in: AMR (6) 1981, 105-113.
- Manz, C./Sims, H. (1995), Führung in selbststeuernden Gruppen, in: Handwörterbuch der Führung. Stuttgart (Poeschl) 1995
- McGregor, D. (1970), Der Mensch und die Unternehmung. Düsseldorf 1970
- Rogers, C. R. (1959a): A theory of therapy, personality and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework, in: Koch, S. (Hg.): Psychology, the Study Of A Science. Bd III: Formulations of the person and the social context. New York (McGraw Hill) 1959, 184-256
- Rogers, C. R. (1969a): Freedom to learn. A view of what education might become, Columbus (Charles Merrill) 1969; dt.: Lernen in Freiheit. Zur Bildungsreform in Schule und Universität. München (Kösel) 1974
- Rosenthal, R./Jacobson, L. (1968), Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupil's intellectual development. New York 1968
- Schein, E. (1993), Organisationsberatung für die neunziger Jahre, in: Fatzer, G. (Hg.): Organisationsentwicklung für die Zukunft. Köln (EHP) 1993, 405-420
- Schmid, P.F. (1989), Personale Begegnung. Der personenzentrierte Ansatz in Psychotherapie, Beratung, Gruppenarbeit und Seelsorge, Würzburg (Echter) 1989
- Shapiro, A.P. (1971), Placebo effects in medicine, psychotherapy and psychoanalysis, in: Bergin, A.E./Garfield, S.L. (Hg.): Handbook of psychotherapy and behavior change. New York 1971, 439-473
- Stiefel, R. Th. (1979), Aufgaben des Interaktionstrainers in der Managementschulung, in: Jahrbuch der Absatz- und Verbrauchsforschung. Berlin 1979
- Stiefel, R. Th. (1980), Erfahrungsorientiertes Lernen, in: Management Andragogik und Organisationsentwicklung 2(2) 1980, 14 ff

Susman, J. I. (1976), *Autonomy at Work: A socio-technical analysis of Participative Management*. New York 1976

Walton, R. E./Schlesinger, L. A. (1979), Do Supervisors Drive in Participative Work Systems? in: *Organizational Dynamics* 4, 1979, 25-38

Biographie:

Wolf R. Böhnisch, geb. 1941, o. Univ. Prof. Mag. Dr. , Institutsvorstand am Institut für Unternehmensführung – Forschungsschwerpunkt Personalwirtschaft an der Johannes Kepler Universität Linz.

Andrea Freisler Traub, Jg. 1968, Mag.rer.soc.oec., Universitätsassistentin am Institut für Unternehmensführung – Forschungsschwerpunkt Personalwirtschaft an der Johannes Kepler Universität Linz.

Peter Frenzel, geb. 1959, Mag.rer.soc.oec., Wirtschaftspsychologe und Personenzentrierter Psychotherapeut und Supervisor, Gesellschafter im Team für Arbeits- und Organisationspsychologie (TAO), Psychotherapieausbilder und Lehrtherapeut im „Institut für Personenzentrierte Studien – IPS“ der APG.

Hubert Tendl

Der personzentrierte Ansatz in Schule und Lehrerbildung

Zusammenfassung:

Personzentrierte Begrifflichkeit wird in der didaktischen Auseinandersetzung zwar häufig verwendet, aber selten in der Radikalität ihrer ursprünglichen Bedeutung gesehen. Der Paradigmenwechsel von der „Erziehung zur Beziehung“ wird vielfach verharmlost und der Ansatz vor allem auf eine (Gesprächs-)Technik reduziert. Dies dürfte mit seiner Rezeption in den 70er Jahren zusammen, die sich in der Lehrerbildung weniger an der Person als mehr am Training von „richtigen“ Verhaltensweisen orientierte und damit „inkongruent“ vermittelt wurde. Auch die „Inkongruenz“ der Institution, die zwar Persönlichkeitsentwicklung fordert aber nicht fördert, dürfte Ursache für eine schwindende Bedeutung des Ansatzes in der Schule sein. „Lehrer-Bildung“ würde aus personzentrierter Sicht ein stimmiges Konzept erfordern, in der die Entwicklung der „Lehr-Person“ im Zentrum steht und durch ein „lehrerzentriertes Curriculum“ gefördert wird.

Schlagworte: Personzentrierte Pädagogik, Schule, Lehrerbildung, Erziehung, Didaktik

Vor nunmehr 25 Jahren bin ich – angeregt durch Kollegen an der Pädagogischen Akademie – erstmals mit den Schriften von Carl Rogers in Berührung gekommen. Ich kann mich noch deutlich erinnern, wie ich sie gleichsam „verschlungen“ habe – ahnend, daß darin eine für mich wesentliche Entwicklungsrichtung liegen könnte. Der Stoß gelesener Bücher wurde für mich aber erst wirklich „bedeutungsvoll“, als ich 1976 im Rahmen einer Lehrerfortbildung meine erste Encountergruppe im Team von Reinhard und Anne-Marie Tausch besuchte. Erst jetzt verstand ich die Botschaft – und versuchte sie umzusetzen und weiterzugeben. Meine Begeisterung war ebenso groß wie der Frust, den ich dabei immer wieder einstecken mußte. Auch heute noch erlebe ich mich auf dem Weg und spüre oft genug meine eigenen wie die institutionellen Grenzen. Einige meiner Erfahrungen und Schlußfolgerungen möchte ich hier darlegen. Die Bedeutung des personzentrierten Ansatzes für Erziehung und Unterricht wurde von Carl Rogers von Anfang an in seiner Theoriebildung betont und später in zahlreichen Artikeln und zwei Büchern zum Thema „Lernen in Freiheit“ ausdifferenziert, deren Hauptgedanken ich hier als bekannt voraussetzen kann (Rogers 1974, 1984). Bereits in dem 1942 erschienenen Werk „Client-centered Therapy“ wurde im Kapitel „Schüler-bezogenes Unterrichten“ der Grundstein gelegt:

„Wenn die Schaffung einer Atmosphäre des Akzeptierens, des Verstehens und des Respekts die wirksamste Basis zur Förderung des Lernens ist, das Therapie genannt wird, könnte dann diese Atmosphäre nicht auch die Basis für das Lernen sein, das Erziehung heißt?“ (Rogers 1976, 335).

Rogers macht dort auch deutlich, daß es nicht um Anpassung und Reproduktion geht, sondern um den emanzipatorischen Ansatz einer demokratischen „Erziehung von Herrschern“, in der Selbstverantwortung, Selbstlenkung, Problemlösefähigkeit, Flexibilität und Kooperation im Vordergrund stehen. Sein Bildungsbegriff ist dynamisch-prozeßorientiert und verweist auf die Bedeutung des „Lernens“ anstelle des „Wissens“:

„Der einzige Mensch, den man gebildet nennen kann, ist jener, der gelernt hat, wie man lernt; der gelernt hat, wie man sich anpaßt und ändert; der erkannt hat, daß kein Wissen sicher ist, daß nur der Prozeß der Suche nach Wissen eine Basis für Sicherheit bietet. Das einzige, was in unserer modernen Welt als Ziel der Erziehung überhaupt einen Sinn haben kann, ist die Fähigkeit zur Veränderung und dazu, mehr dem Prozeß als dem statischen Wissen zu vertrauen“ (Rogers 1974, 105).

Wenn wir diese Aussagen heute lesen, so begegnen uns viele bekannte Begriffe, die auch in der gängigen Erziehungswissenschaft und Didaktik gebräuchlich sind. So geht es etwa aus bildungstheoretischer Sicht um Emanzipation im Sinne von Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit (Klafki 1991). Zielformulierungen wie Problemlösefähigkeit, Flexibilität oder Lernenlernen tauchen als „Schlüsselqualifikationen“ in Bildungsprogrammen auf (Entwicklungsausschuß 1993). Was die Beziehungsdimension angeht, so findet sich personzentrierte Begrifflichkeit sogar in den Zielparagrafen von Lehrplänen:

„Die Volksschule muß dem Kind Raum und Schutz gewähren, damit es Selbstwertgefühl entwickeln und Vertrauen in die eigenen

Fähigkeiten aufbauen kann. Durch eine Situation gefühlsmäßiger Sicherheit und Entspannung wird einerseits schulisches Lernen begünstigt, andererseits wird aber auch das soziale Verhalten positiv beeinflusst. Eine der wichtigsten Voraussetzungen dafür ist das grundsätzlich wertschätzende Verhalten des Lehrers jedem einzelnen Kind gegenüber. Ein Klima des Vertrauens, der Zuneigung, der Anerkennung und Offenheit begünstigt soziale Verhaltensformen der Kinder“ (Lehrplan der Volksschule 1993, 31f).

Unterschiedliche Sichtweisen

Allerdings zeigt sich beim näheren Hinsehen, daß die hier zitierten Begriffe auch unscharf verwendet werden. Es geht im personenzentrierten Ansatz nicht um wertschätzendes „Verhalten“, sondern um eine grundlegende Haltung, die nicht instrumentell eingesetzt wird, um bei Kindern bestimmte „Verhaltensformen“ zu erreichen. Vielmehr ist der personenzentrierte Ansatz als eine radikale Erziehungsphilosophie zu verstehen, die bei vielen – auch progressiv scheinenden – Begriffen eine unterschiedliche Sichtweise vertritt. So müßte auch bezüglich der angeführten „Schlüsselqualifikationen“ gefragt werden, ob sie im Rahmen eines persönlichen Entwicklungsprozesses gesehen oder für andere – etwa wirtschaftliche – Zwecke funktionalisiert werden (Beck 1993). Auch hinsichtlich der zitierten „Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit“ wäre zu klären, ob diese erst als Ergebnis eines Erziehungsprozesses oder als in der – autonomen wie beziehungsangewiesenen – Person grundgelegt gesehen werden, weil die unterschiedliche Perspektive auch zu unterschiedlichen Konsequenzen führt (z. B. wie weit man Schulanfängern ermöglicht, ihren Lese- und Schreiblernprozeß selbstbestimmt zu steuern).

Weitere Beispiele aus aktuellen didaktischen Entwicklungen: Mit dem Blick auf den seit den 90er Jahren zunehmenden „Offenen Unterricht“ könnte man fragen, ob damit nur eine „Motivierung“ für traditionelle Ziele und Inhalte intendiert oder ob Rogers' Verständnis der Förderung von bedeutungsvollem – „signifikantem“ – Lernen gemeint ist. Noch mehr gilt dies für Ansätze wie „Superlearning“, „NLP“ oder „Kinesiologie“ (z. B. Ostrander/Schroeder 1982, Dennison 1987; Nagel 1989). Das dort vertretene „ganzheitliche“, „entspannte“ oder „biologische“ Lernen dient vorwiegend als Mittel zur effizienteren Aufnahme und Reproduktion von Lerninhalten. Es hat damit wenig mit einer personenzentrierten Persönlichkeitstheorie zu tun, der es um ein entspanntes Lernklima als Voraussetzung für einen organismischen Lernprozeß zur Aktualisierung des persönlichen Potentials geht (Teml 1987, 1992). Überdies definieren sich LehrerInnen in diesen Ansätzen als „Experten“, die die richtigen Methoden und Unterrichtstechniken für das Aktivieren von Ressourcen und das Erreichen von Zielen „einsetzen“, während sie sich in personenzentrierter Weise als Förderer („facilitator“) der persönlichen Entwicklung sehen. Aus erkenntnistheoretischer Perspektive ergeben sich viele Berührungspunkte zu der sich entwickelnden „kon-

struktivistischen Didaktik“, die „Schule neu erfinden“ will und anstelle inhaltlicher Vorgaben den Prozeß der Konstruktion subjektiver Wirklichkeiten betont (Voß 1996, Reich 1998). Dennoch ist nachzufragen, ob sie den Stellenwert einer nicht „machbaren“, aber „machtvollen“ Beziehung für die Förderung des Lernens ebenso betont wie der personenzentrierte Ansatz:

„Wir wissen ..., daß die Anregung solchen Lernens nicht mit der Lehrfähigkeit des Unterrichtenden steht und fällt. Sie gründet auch nicht darauf, wie gelehrt er ist, wie er sein Curriculum plant, wie er audiovisuelle Hilfen einsetzt, wie er programmiertes Lernen verwendet. Sie hängt nicht von seinen Vorlesungen oder seinen Vorträgen oder von einem Überfluß an Büchern ab, obwohl jeder dieser Faktoren das eine oder andere mal als eine wichtige Hilfe eingesetzt werden kann. Nein! Die Förderung signifikanten Lernens hängt von bestimmten einstellungsbedingten Qualitäten ab, die in der persönlichen Beziehung zwischen dem Facilitator und dem Lernenden existieren“ (Rogers 1974, 107).

Neues Erziehungsparadigma

Die hier angesprochenen beziehungsorientierten Qualitäten – Echtheit, Wertschätzung, einführendes Verständnis – sind in Lehrerbildung und Schule weithin bekannt. Kaum diskutiert wird allerdings, daß diese Haltungen nur aus einem Menschenbild heraus erwachsen, das im Vertrauen in die konstruktive Entwicklung von Personen gegründet ist:

„Es ist äußerst unwahrscheinlich, daß jemand ... sich darauf festlegen könnte, ein Facilitator des Lernens zu sein, wenn er nicht zu einem tiefen Vertrauen in den menschlichen Organismus und dessen inneren Kräfte gekommen ist. Wenn ich dem Menschen mißtraue, dann kann ich nicht umhin, ihn mit Informationen meiner eigenen Wahl vollzustopfen, damit er nicht einen falschen Weg geht. Wenn ich dagegen auf die Fähigkeit des Individuums vertraue, sein eigenes Potential zu entwickeln, dann kann ich ihm viele Möglichkeiten anbieten und ihm erlauben, seinen eigenen Lernweg und seine eigene Richtung zu bestimmen“ (Rogers, 1974, 116).

Personenzentrierte Pädagogik regt also auch an, sich mit anthropologischen Grundannahmen und ethischen Implikationen auseinanderzusetzen, die vielfach im Gegensatz zu den gängigen Erziehungsauffassungen stehen:

„Ich wage anzunehmen, daß der Mensch, der innerlich so frei ist, daß er sich an seine wirklichen Wertsetzungen hält, der Tendenz nach seine Werte auf Objekte, Erfahrungen und Ziele setzen wird, die seinem Überleben, seinem Wachstum und seiner Entwicklung, wie auch dem Überleben und der Entwicklung der anderen zuträglich sind ...“ (Rogers 1974, 246).

Spätestens hier wird deutlich, daß der personenzentrierte Ansatz ein neues Erziehungsparadigma vertritt, das die Vorstellung der „Erziehungsbedürftigkeit“ des Menschen aufhebt und in einem radikalen Sinn einen Weg „von der Erziehung zur Beziehung“ weist. Der-

zeit sehe ich nur wenig Ansätze, die diese Position teilen. Hier wäre vielleicht die „Antipädagogik“ zu nennen, deren Vertreter – zum Teil unter direktem Bezug auf Rogers – für eine „erziehungsfreie“ Beziehung eintreten und fordern,

„daß Menschen auch und gerade dann, wenn offiziell erzogen werden soll, nicht taktisch und erziehend miteinander umgehen, sondern sich authentisch begegnen – unter Berücksichtigung des jeweiligen ökologischen, institutionellen und sozialen Kontexts“ (Hinte 1995a, 17).

Auch die gegenwärtige „Renaissance“ reformpädagogischer Ansätze – besonders von Maria Montessori und Celestin Freinet, in letzter Zeit auch von Peter Petersen und Helen Parkhurst (vgl. Eichelberger 1997) – kann als Ausdruck dieses Paradigmenwechsels im Rahmen der öffentlichen Schule gesehen werden. Personenzentriertes Denken finde ich hier – allerdings ohne Bezug zu Rogers – am deutlichsten in der Weiterentwicklung der Montessori-Pädagogik bei Rebeca Wild (1989, 1991, 1993, 1998), die im übrigen auch direkte Therapie insofern ablehnt, weil freies Lernen therapeutisch ist und sich damit Therapie erübrigt:

„Wenn wir uns nämlich vorbehaltlos ohne eine bestimmte Technik oder Vorstellung bereits eingeübter Lösung jeder gegenwärtigen Situation zu öffnen wagen, beginnen wir zu entdecken, daß sich das Leben selbst darum kümmert, ... was uns zur Heilung und zum Wachstum vonnöten ist ... Um einem Kind zu erlauben, so zu sein, wie es wirklich ist, ohne es allein zu lassen, müssen auch wir ganz da, ganz wir selbst sein. Therapie und Wachstum entstehen dann aus der Berührung unseres Wesens, nicht aus einem Entwicklungsprogramm, das der Erfahrung eines anderen entspringt“ (1991, 237f).

Die Art und Weise, wie Rebeca und Mauricio Wild ihre „Nicht-direktive Pädagogik“ in ihrem Kindergarten- und Schulprojekt in Ecuador umsetzen, macht deutlich, daß ein Ansatz, der die inneren Wachstumsimpulse ernst nehmen will, mit den üblichen Vorstellungen stundenplanmäßiger Beschulung mit einem fixen Fächerkanon unvereinbar ist. Vielmehr ist ein Rahmen erforderlich, in dem Kinder und Erwachsene tatsächlich frei miteinander leben, wachsen und lernen können. Vielleicht brauchen wir anstelle von Erziehung und Schule sogar völlig neue Begriffe und Einrichtungen, wie sie etwa Paul Ritter in seinem visionären Ansatz als „Educreation Generating Groups“ (EGGs) bezeichnet, die synergetisch Erziehungsbestrebungen zu kreativem Schaffen, Wachstum und Veränderung für einen Fortschritt in eine „sensitive Zukunft“ ermöglichen sollen (Ritter u. a. 1997).

Schwindende Bedeutung

Betrachten wir die bisherige Analyse, so liegt der Verdacht nahe, daß die Radikalität des personzentrierten Ansatzes in der Pädagogik verharmlost wird, wie dies auch für die Psychotherapie festzustellen ist: Die „Rogers-Variablen“ werden als eine Art „selbstverständlicher“ Basis angesehen, die eigentliche „Arbeit“ mit entsprechend

„effizienten“ Methoden beginnt aber erst darauf aufzubauen (Schmid 1997a). Dies ist etwa in dem von Volker Buddrus im Jahr 1995 herausgegebenen Buch „Humanistische Pädagogik“ ersichtlich, wo der personzentrierte Ansatz nur mehr in einem einzigen Beitrag – „Personenzentrierte Gesprächsführung“ von Waldemar Pallasch – angesprochen wird. Aber auch dort wird er nicht in seiner Eigenständigkeit, sondern expertenzentriert in „gesprächstechnischer“ Sicht als „Verfahren“ dargestellt und lediglich als „Basis und Voraussetzung vieler therapeutischer bzw. beraterischer Tätigkeiten“ angesehen. Das eigentlich „Wirksame“ wird nicht dem personzentrierten Ansatz, sondern den darauf aufbauenden Richtungen zugeschrieben:

„Ihre wichtigste Funktion erfüllt die Personenzentrierte Gesprächsführung allerdings im diagnostischen Vorfeld. Als Diagnoseinstrumentarium dient sie dem Fachmann dazu, die Problematik besser verstehen und dann entscheiden zu können, welche weitere Behandlungs- bzw. Bearbeitungsform angemessen erscheint ...“ (Pallasch 1995, 168).

Auf dem 1997 in Gmunden abgehaltenen Symposium „Psychotherapie und Schule“ konnte zwar H. Jerome Freiberg – Herausgeber der 1994 veränderten dritten Auflage von Rogers' „Freedom to learn for the 80s“ – als Redner für das Hauptreferat gewonnen werden (vgl. Freiberg u. a. 1998), die Eigenständigkeit des personzentrierten Ansatzes im Bezug auf andere psychotherapeutische Zugänge zur Pädagogik wurde jedoch dort nicht weiter diskutiert.

Ein Grund für die relativ geringe Bedeutung des personzentrierten Ansatzes in der Schule dürfte zunächst in seiner kritischen Distanz gegenüber Methoden liegen, die nur allzuleicht die Beziehung überlagern können. Er bietet damit LehrerInnen – zumindest auf den ersten Blick – nicht viel an, was sie „in der Hand“ haben, schon gar nicht die Illusion, Unterricht „im Griff“ zu haben. Wer nicht Methoden, sondern Haltungen als das Entscheidende betont, der dürfte offensichtlich in einer zunehmend krisengeschüttelten Schullandschaft nur wenig Anhänger finden. Dies mag auch der Grund sein, daß eine Sicherheit suggerierende „Machbarkeits-Pädagogik“ mit „Edu-Kinestetik“, „Megateaching“ oder „BrainGym“ zunehmend in die Schulen einzieht und LehrerInnen auch bei „Edelsteinen, Bachblüten und Mondkalendern“ Zuflucht suchen (Zangerle 1996).

Ein Grund für die schwindende Bedeutung könnte auch bei uns VertreterInnen des Ansatzes liegen, weil – meines Wissens – in Österreich bisher keine eigene Aus- und Fortbildung im Bereich „Personenzentrierter Pädagogik“ entwickelt wurde, wie dies etwa in der „Gestaltpädagogik“ seit Anfang der 80er Jahre der Fall ist (Reichel/Scala 1996, 140ff). Eine differenzierte Diskussion zur Umsetzung des personzentrierten Ansatzes unter den Bedingungen von Schule hat in unseren Reihen kaum stattgefunden, obwohl es zahlreiche kritische Fragen und Anmerkungen gäbe, wie etwa Christian Fehring aufzeigt:

„Die Position des Nicht-Wissens halte ich in Therapien für sinnvoll, aber besteht nicht die Aufgabe des Lehrers, aus der Enge subjektiver

Erfahrungs- und Interpretationsspielräume (... ich finde, ... ich meine, ...) herauszuführen? ... Personenzentrierte Pädagogik läuft somit Gefahr, als reine Verständigungslehre gehandelt zu werden, die nicht die Notwendigkeit des ständigen Weiterlernens sieht, sondern Schülern nur behilflich ist, sich über Unterrichtsinhalte ‚auszutauschen‘. Sie könnte als Didaktik gesehen werden, in der Unterrichtsinhalte keine Rolle mehr spielen und die theoretische Diskussion eventueller Widersprüche sachbezogener Inhalte in die Beliebigkeit des Meinens und Dafürhaltens der Schüler gestellt wird ...“ (Fehring 1995, 38 u. 50).

Pädagogisierende Vermittlung

Es dürfte dabei auch notwendig sein, sich mit der bisherigen Vermittlung des personenzentrierten Ansatzes in Lehrerbildung und Schule auseinanderzusetzen: Die Grundgedanken von Rogers gelangten vor rund 30 Jahren vor allem über die „Erziehungspsychologie“ von Reinhard und Anne-Marie Tausch in die Lehrerbildung und wurden besonders mit ihrem „nicht-direktiven“ Aspekt anstelle von Lenkung sowie mit „Wertschätzung“ hervorgehoben und bis 1973 in zunächst sieben Auflagen weit verbreitet (Tausch/Tausch 1973). Angelika Wagner trug 1976 mit ihrem Buch „Schülerzentrierter Unterricht“ und einem entsprechenden Kursprogramm zu Analyse und Training verbaler Äußerungen ebenfalls dazu bei, „sozioemotionale“ Kategorien, die sich an Wertschätzung, Verstehen und Echtheit orientieren, in der Schule zu verbreiten (Wagner 1982). In dieser Zeit erschien auch die „Lehrer-Schüler-Konferenz“ von Thomas Gordon – einem frühen Mitarbeiter von Rogers –, in der über das Trainieren von „Ich-Botschaften“ und „Aktivem Zuhören“ ein verändertes Klima in Klassen gefördert werden sollte (Gordon 1977).

Vorrangig ging es also – auch im Gefolge der 68er Bewegung – um einen partnerschaftlichen, demokratischen, „sozial-integrativen“ Erziehungsstil im Gegensatz zum weithin vorherrschenden autoritären Denken. Der Beitrag dieser Autoren zur Förderung einer konstruktiven Lehrer-Schüler-Beziehung ist sicher als hoch anzusetzen – eine ganze Generation von LehrerInnen wurde davon (zumindest theoretisch) geprägt. Allerdings möchte ich für den Bereich der Lehrerbildung von einer „pädagogisierenden Vermittlung“ des personenzentrierten Ansatzes sprechen, der sich weniger an der Person der Studierenden als mehr am Training von „richtigen“ Verhaltensweisen orientierte. Zwar war damit eine neue Qualität in die eher kognitiven Ausrichtung des Studiums gekommen, doch das entscheidende, die Integration personenzentrierten Denkens im Prozeß der persönlichen Entwicklung von StudentInnen und LehrerInnen, konnte damit kaum gelingen. Schulz von Thun schreibt rückblickend über diese Zeit:

„Mit Elan und Begeisterung brachten wir unseren Teilnehmern bei, wie sie ‚richtig‘, ‚partnerschaftlich‘, ‚sozial kompetent‘ miteinander umgehen sollten. Unsere Veranstaltungen waren lebendig und praxisbezogen, längst nicht so langweilig wie die alten Bildungsver-

anstaltungen, wo kluge Vorträge gehalten wurden und die Teilnehmer emsig, aber folgenlos mitschreiben ... Dennoch erwies sich diese Art von ‚Verhaltenstraining‘ als ein Holzweg. Der entscheidende Fehler bestand in dem Versuch, Menschen in die Schablone eines Idealverhaltens zu pressen, eine Art Verhaltensuniform, die für alle gleich sein sollte. Wir bewirkten damit nur eine andere Art der Anpassung: Psychologisch und partnerschaftlich korrektes Muster-schülergehabe, das dem inneren Menschen nicht entsprach. Das neu erworbene Verhalten – Ich-Botschaften statt Du-Botschaften, aktives Zuhören bei Mitarbeitergesprächen ... – wirkte gut gemeint, aber künstlich ...“ (Schulz von Thun, 1996, 15).

Aus personenzentrierter Perspektive könnten die hier beschriebenen Effekte auch als „Inkongruenz“ der Vermittlung des Ansatzes beschrieben werden, weil sie – zumindest tendenziell – in „imperativistischer“ Weise erfolgte: So muß „man“ mit Schülern umgehen! Hinte spricht auch vom „Terror der Ansprüche“ in helfenden Professionen, der zu einer inneren Spaltung führt, weil „der Kopf die Ansprüche teilt und der Körper sie nicht realisieren kann“ (Hinte 1995b, 125ff). Angelika Wagner hat in einer späteren Veröffentlichung darauf hingewiesen, daß „pädagogischen Imperative“ Schuldgefühle und daher entsprechende Gegenreaktionen auslösen:

1. „Aus einem Konzept (‚schülerzentrierter Unterricht‘) wird
2. ein Imperativ gemacht (‚So muß man unterrichten‘; ‚Es darf nicht sein, daß man autoritär ist!‘);
3. daraus wird geschlossen: ‚wenn man schülerzentriert unterrichten will, dann muß man X tun!‘;
4. ‚X geht aber in der Praxis nicht.‘;
5. daraus wird dann geschlossen: ‚Es ist unmöglich, schülerzentriert zu unterrichten‘, und damit ist das gute Gewissen wieder hergestellt“ (Wagner 1987, 33).

Die Folge ist häufig bloß äußerlich wertschätzendes oder verstehendes „Verhalten“, das vielfach auch als „pädagogischer Trick“ eingesetzt wird, um Schüler auf „sanfte Tour“ die Anforderungen der Schule schmackhaft zu machen. Weil diese das rasch als unecht durchschauen, versuchen sie – meist durch provokatives Verhalten – die „wirkliche Person“ von LehrerInnen herauszufordern. Die üblichen Reaktionen verstärken den Teufelskreis auf der Ebene unzureichender Lösungen: Entweder reagieren LehrerInnen im Sinne von „mehr des Guten“ weich und nachgiebig oder sie folgen dem Ruf nach einer „Trendwende“: Von der „Kuschelpädagogik“ zur „ordentlichen Erziehung“ (Zangerle 1998; Teml 1998b), wie das folgende Beispiel zeigt:

„Ein Ende dem pädagogischen Dauerritt auf der weichen Welle, dem ewigen Herumverhandeln mit dem Nachwuchs. Statt gewährlasendem Laissez-faire ist die Vermittlung von Tugenden wie Verlässlichkeit, Pünktlichkeit, Disziplin und Respekt vor den Nächsten gefragter denn je“ (Kimberger 1998).

Kongruente Ausbildung

Ich sehe in dieser Verwechslung eines demokratischen Erziehungsstils mit einer Pädagogik des Gewährenlassens auch eine typische Folge von Belehrung, über die Carl Rogers bereits 1952 in einem provozierenden Vortrag bemerkte, daß sie nicht nur wirkungslos, sondern sogar schädlich sei:

„Meine Erfahrung ist gewesen, daß ich einen anderen Menschen nicht lehren kann, wie man lehrt. Es zu versuchen, ist für mich – auf lange Sicht hin – sinnlos ...

Wenn ich, wie das manchmal der Fall ist, zu lehren versuche, bin ich entsetzt über die Ergebnisse, obwohl sie nicht ganz so irrelevant zu sein scheinen – denn manchmal scheint Vermittlung Erfolg zu haben. Wenn dies geschieht, finde ich die Auswirkungen schädlich. Sie scheinen den betreffenden Menschen dazu zu veranlassen, seiner eigenen Erfahrung zu mißtrauen und signifikantes Lernen zu ersticken. Ich bin deshalb zu der Ansicht gekommen, daß die Folgen des Lehrens entweder unwichtig oder verletzend sind“ (Rogers 1974, 153f).

Personzentrierte Pädagogik ist „nicht-imperativistisch“ und gibt keine Anleitungen für das Verhalten in konkreten Situationen, sondern verweist auf das Vertrauen in kongruente Personen. Als Leitprinzip für die Ausbildung gilt daher: „Förderung von Kompetenz durch Förderung von Kongruenz“ (Schmid 1997b). Lehrer(fort)bildung müßte dazu Möglichkeiten zur Selbsterfahrung enthalten, wie sie etwa von Reinhard und Anne-Marie Tausch nach ihrer direkten Begegnung mit Carl Rogers für den Bereich der Lehrerfortbildung erstmals angeboten wurden. Sie hoben in der Neufassung der „Erziehungspsychologie“ ab der 8. Auflage (1977) den Kern des personzentrierten Ansatzes – „Begegnung von Person zu Person“ – bereits im Untertitel hervor und versuchten in der Folge, die persönliche Entwicklung von LehrerInnen vor allem in Encountergruppen zu fördern – eine für die damalige Zeit herausfordernde Unternehmung.

Davon angeregt versuchte ich Anfang der 80er Jahre – zusammen mit meiner Frau Helga Teml sowie meinem Freund Werner Wascher – in Oberösterreich im Rahmen des Pädagogischen Instituts personzentrierte Ferialekurse und laufende personzentrierte „Lehrergruppen“ anzubieten. Später wurde es allerdings immer schwieriger, dafür die finanziellen Mittel zu bekommen – was meines Erachtens mit der Bevorzugung von „methodenorientierten“ Veranstaltungen sowohl von den Pädagogischen Instituten wie auch von LehrerInnen selbst zusammenhing. Im Rahmen der Lehrerbildung an der Pädagogischen Akademie gelang es mir – außer in einigen Ansätzen z. B. mit „Lerntagebüchern“ oder Formen der „Selbstbewertung“ – in wenig befriedigendem Maß, personzentriertes Lernen zu fördern. Dies möchte ich nicht nur mir selbst anlasten, obwohl in meinen damaligen Veröffentlichungen auch ein eher „technologischer“ und „trainingsorientierter“ Zugang zum „schülerzentrierten Unterricht“ kritisch anzumerken ist (Teml 1983, Keil 1989).

Ich möchte hier auch auf „institutionelle Inkongruenzen“ verweisen, die aus personzentrierter Sicht hemmend wirken und eine Verbreitung des Ansatzes behindern. Wie Posch und Thonhauser (1982) aufzeigen, gibt es im Schulsystem eine „Erosion affektiver Ziele“ (z. B. Selbständigkeit, Kooperationsfähigkeit), die in den Präambeln der Lehrpläne noch zahlreich vorhanden sind, aber in den Fachlehrplänen verschwinden und durch die Fülle der inhaltlichen Anforderungen eher verhindert werden. Derartige Widersprüche und Inkongruenzen zeigen sich in der Lehrerbildung vor allem in der Forderung der Lehrpläne nach Persönlichkeitsentwicklung von LehrerInnen, die aber in keiner Weise durch Lehrveranstaltungen und institutionelle Rahmenbedingungen unterstützt werden. Im Gegenteil: An den Pädagogischen Akademien haben StudentInnen im engen Korsett eines überfrachteten Stundenplans wenig Chance, sich selbst wahrzunehmen und persönlich zu entwickeln.

Zwar ermöglicht der Lehrplan aus dem Jahre 1985 erstmals Selbsterfahrung in einem Freigegegenstand, dieser kam jedoch selten zustande, weil ihn nur sehr wenig Studierende zusätzlich zu ihren dreißig und mehr Pflichtstunden wählten. Ursprünglich zielte die Lehrplanformulierung darauf ab, Selbsterfahrung überhaupt nur therapeutisch für „gestörte“ Studierende anzubieten, erst nach Einwänden wurde auch ihre generelle Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung in den Lehrplan aufgenommen. Die Bezeichnung „Selbsterfahrungstraining“ signalisiert aber nach wie vor ein eher technologisches Verständnis, lediglich der Lehrplankommentar zeigt Verbindungen zu personzentriertem Denken (die vermutlich vom damaligen Direktor der Klagenfurter Akademie, Ewald Krainz, eingebracht wurden, der anlässlich eines Studienaufenthaltes in den USA auch Rogers kennengelernt hatte):

„Selbsterfahrung im Sinne von ganzheitlicher Bildung, von Selbstentfaltung, Selbstauseinandersetzung, der Förderung des kreativen Potentials und der zwischenmenschlichen Beziehungsfähigkeit muß daher in der Lehrerbildung wesentlich mehr als bisher beachtet werden. Während bei den Lehrveranstaltungen der Humanwissenschaften und der Schulpraktischen Ausbildung vor allem eine systematische, wissensorientierte und methodische Einführung in das zukünftige Lehrerverhalten im Vordergrund steht, kann das Selbsterfahrungstraining dem angehenden Lehrer helfen, existentiell und als ganzer Mensch zu seinem ganz persönlichen Lehrverhalten zu finden und sich darin einzuüben“ (Rothbacher/Krainz/Hieden 1987, 386).

Wenn „LehrerIn sein“ bedeutet, durch Selbstentwicklung anderen bei ihrer Entwicklung zu helfen (Preuß 1995, 100), dann müßten Studierenden in vielen Studienbereichen Gelegenheit erhalten, sich mit ihrem Erleben – insbesondere in ihrer Beziehung zu Schülern – auseinanderzusetzen. Es ist notwendig, daß sie ein „Gespür“ für pädagogische und didaktische Situationen entwickeln und lernen können, aus dem Bezug zu ihrem organismischen Wertungsprozeß zu handeln. In der Praxis überlagern allerdings meist „fertige“ Konzepte die offene Auseinandersetzung mit „subjektiven

Unterrichtsbildern“ (Meyer 1989) und die Vorgabe von Rezepten für das Unterrichten verhindert die Entwicklung von Handlungsalternativen aus dem eigenen Potential (Klement/Teml 1996). Eine „kongruente Lehrerbildung“ erfordert daher ein Studienkonzept, das – orientiert an der Leitperspektive der Persönlichkeitsentwicklung – stimmige Entwicklungen in verschiedensten Bereichen umfaßt (Teml 1998a):

- Öffnung der Studienorganisation (z. B. Raum für echtes „Studium“ statt „Beschäftigung“ durch viele Stunden, Wahlmöglichkeiten für individuelle Schwerpunktsetzungen statt Durchlaufen eines starren Curriculums, themenzentrierte Blockveranstaltungen statt isolierter Einzelstunden etc.)
- Einrichtung personbezogener Lernangebote (z. B. Kommunikationstraining zur Entwicklung einer konstruktiven Gesprächskultur, Selbsterfahrung zur Förderung der Persönlichkeitsentwicklung, biographische Selbstreflexion zur Auseinandersetzung mit eigenen Erziehungserfahrungen etc.)
- Entwicklung einer neuen Lernkultur (z. B. personzentriertes Lernen als Voraussetzung für eine offene Auseinandersetzung mit Wertfragen und subjektiven Theorien, offenes und projektorientiertes Lernen als Form der Selbstaneignung von Wissen, integratives und ganzheitlich-kreatives Lernen als Möglichkeit zur Gewinnung neuer Sichtweisen etc.)
- Weiterentwicklung der schulpraktischen Ausbildung (z. B. Einrichtung „Reflexiver Praktika“ in Form einer „Lernwerkstatt“, Förderung personbezogener Lernprozesse in der Auseinandersetzung mit subjektiven und wissenschaftlichen Theorien, Beratung und Coaching durch die Ausbilder als zentrale Formen der Beziehungsgestaltung etc.)
- Personalentwicklung (z. B. durch forcierte Maßnahmen zur „Ausbildung der Ausbilder“, Supervision für LehrerbildnerInnen ...)

Aktuelle Entwicklungen

Einige dieser Aspekte konnten zu Beginn der 90er Jahre an den Pädagogischen Akademien konkret umgesetzt werden, weil im Rahmen der „Autonomie-Entwicklung“ neue inhaltliche Angebote und günstigere organisatorische Formen ermöglicht wurden. Hier drei Beispiele aus der Pädagogischen Akademie der Diözese Linz, die ich in einem Zusammenhang mit dem personzentrierten Ansatz sehe:

Beispiel „**Kommunikationstraining**“: Zusammen mit meinem Kollegen Clemens Seyfried führe ich mit allen Seminargruppen des 1. Semesters der Volksschullehrerbildung ein zweitägiges „Lehrverhaltenstraining“ unter dem Titel „Selbsterfahrung und Kommunikation“ in einem Seminarhaus durch. Im Lauf der Jahre haben wir eine person- und themenzentrierte Form gefunden, die weder die oft angstauslösende Unstrukturiertheit einer Encountergruppe noch das wenig bedeutungsvolle Absolvieren eines fertigen Programms ent-

hält (Seyfried/Teml 1994). Im Rahmen dessen, was Lehrerbildung üblicherweise ermöglicht, erachte ich es als einen Erfolg, wenn StudentInnen 1998 u. a. als Rückmeldung schreiben: „Das Seminar war für mich ein Anstoß, wieder mehr so zu sein, wie ich wirklich bin und mich nicht zu verstellen und zu verstecken, und auch für die Zukunft offener zu sein. Es wird mir auch helfen (bzw. hat mir geholfen), mich in dieser neuen Gruppe besser zu integrieren“. Oder: „Ich habe viel gelernt, öfter meine Meinung zu sagen und mich selbst mehr zu akzeptieren und wichtiger zu nehmen. Außerdem bin ich offener für andere Meinungen geworden.“

Beispiel „**Blockpraktikum**“: Üblicherweise dürfen Studierende erst am Ende der Ausbildung – wenn sie gleichsam alles „richtig“ gelernt haben – ein mehrwöchiges Blockpraktikum absolvieren. In einem neu entwickelten Konzept unserer Hauptschullehrerbildung erhalten sie nun bereits im zweiten Semester die Möglichkeit, zweieinhalb Wochen Praxiserfahrungen ohne vorherige „Belehrung“ zu sammeln. Allerdings werden sie zum Reflektieren ihrer Erfahrungen durch ein „Forschungstagebuch“ angeregt und erhalten in der Folge die Möglichkeit, sich in einem „Entwicklungsbericht“ mit einer persönlich bewegenden Frage theoretisch wie praktisch – begleitet durch individuelle Beratung – auseinanderzusetzen (Fartacek/Köttl/Neuper 1996).

Beispiel „**Supervisionsgruppe**“: Supervision wird zur Zeit von Institutionen der LehrerInnenbildung (noch) nicht als Notwendigkeit und Chance für berufliche Entlastung und Entwicklung angesehen und auch kaum von LehrerbildnerInnen angefragt, obwohl dies von den beruflichen Aufgaben her sinnvoll und notwendig wäre (Teml 1997a). Im Verlauf der letzten Jahre habe ich mehrfach für interessierte KollegInnen im Rahmen der akademieinternen Fortbildung eine Supervisionsgruppe – u. a. auch mit den personzentrierten Supervisoren Werner Wascher und Peter Frenzel – organisiert. Dazu eine Rückmeldung, in der die Bedeutung eines solchen Angebots für LehrerbildnerInnen ersichtlich werden kann: „Ich fühlte mich in unserer Gruppe gut aufgehoben und behutsam begleitet. Im geschützten Rahmen konnte ich über meine Bedürfnisse, Ängste, Sorgen, Nöte und Probleme meines LehrerInnen-Seins sprechen. Das tat mir gut und befreite ...“ (Seyfried/Teml 1992).

Allerdings stehen die hier beschriebenen Versuche sehr isoliert innerhalb der sonstigen Lehrangebote und haben damit nur geringe Auswirkung auf die Entwicklung der Studierenden. Solange kein stimmiges Gesamtkonzept entwickelt, sondern lediglich ein Konglomerat verschiedenster Ansätze angeboten wird, kann es nicht zu einer echten „Lehrer-Bildung“ kommen, in der Studierende in Auseinandersetzung mit subjektiven und objektiven Theorien ihre eigene – in ihrer Person gegründete – Pädagogik „heraus-bilden“.

Ich bezweifle, daß die gegenwärtige Entwicklung im Zusammenhang mit dem Akademiestudiengesetz bzw. den Tendenzen zur Pädagogischen Hochschule an der Bruchstückhaftigkeit der Ausbildung etwas ändern wird. Eine Weiterentwicklung von Schule und Lehrerbildung wird nur dann gelingen, wenn StudentInnen bzw.

LehrerInnen sich mit einem spezifischen pädagogischen Ansatz und dem zugrundeliegenden Menschenbild theoretisch wie praktisch mit Bezug zu ihrer persönlichen Entwicklung auseinandersetzen können. Sinnvoll erscheint mir daher, nach der Grundausbildung und einiger Praxiserfahrung eine mehrsemestrige berufsbegleitende Fortbildung zu etablieren, die sich – vergleichbar dem therapeutischen Fachspezifikum – auf ein frei wählbares theoretisch fundiertes Konzept bezieht, etwa „Psychoanalytische Pädagogik“, „Gestaltpädagogik“ oder „Themenzentrierte Interaktion“, aber auch die „Nicht-direktive Pädagogik“ nach Rebeca Wild und natürlich „Personzentrierte Pädagogik“.

Für unseren Ansatz würde ich dabei die Frage von Carl Rogers in den Mittelpunkt stellen: „Kann ich als Lehrer ich selbst sein?“ (Rogers 1984, 25ff). Dies könnte eine neu verstandene „Lehrerzentrierung“ bedeuten, in der die Entwicklung der „Lehr-Person“ betont wird, um einen „way of being“ zwischen Allmacht und Ohnmacht als LehrerIn zu finden, „personal power“ als „Lehr-Kraft“ zu entfalten und „in Unsicherheit handeln“ zu lernen. Über die persönliche Entfaltung kann auch jene Intuition und Kreativität gestärkt werden, aus der heraus Methoden nicht mehr „eingesetzt“ werden, sondern stimmig aus der jeweiligen Situation entstehen. Nicht das (als nachgiebig mißverständene) Bild von „netten“, sondern von „kongruenten“ LehrerInnen rückt hier in den Vordergrund. Erst aus der Kongruenz der Person kann sich eine förderliche Beziehung entwickeln, die durch ein wertschätzendes und verstehendes „Lehr-Verhältnis“ beschrieben wird, in der andere nicht „erzogen“ werden:

„Wenn ich aufmerksam wahrnehme, ob meine Ansprüche wirklich meine eigenen, oder ob sie mir fremd oder vielleicht (noch) eine Nummer zu groß sind, werde ich auch als Folge davon in der Lage sein, mit meiner Umwelt nicht-erzieherisch umzugehen: Denn so, wie ich mir Zeit lasse und bei mir schaue, kann ich auch anderen Menschen Zeit lassen und sie sein lassen, ohne dabei eigene Parteilichkeit, eigene Ansprüche und eigene Individualität methodisch zu verbrämen (Hinte 1995b, 129).

Zentrale Elemente einer so verstandenen „lehrerzentrierten Lehrer-Bildung“ wären selbsterfahrungsorientierte Lernangebote zu einer „Pädagogik des Seins“, deren Überschriften – hier vorläufig und plakativ skizziert – etwa folgendermaßen lauten könnten (Teml 1997b):

„Lehr-Person“

Wie kann ich als LehrerIn ich selbst sein?

„Lehr-Körper“

Wie bringe ich mich als ganze Person „ins Spiel“?

„Lehr-Kraft“

Was sind meine Stärken und Kraftquellen für meinen Beruf?

„Lehr-Verhältnis“

Wie gestalte ich Beziehungen zu Personen und Gruppen?

„Lehr-Methoden“

Wie gestalte ich förderliche Lernangebote für Schüler?

Im Rahmen eines in diese Richtung konzipierten Curriculums ist erst zu erwarten, daß LehrerInnen lernen, der Aktualisierungstendenz der einzelnen Schüler wie dem Potential der Lerngruppe zu vertrauen und sich als sich entwickelnde Person „ins Spiel zu bringen“. Das leitende Prinzip möchte ich – in Anlehnung an Peter F. Schmid (1997b, 148) – mit „Entwicklung von Handlungskompetenz durch Förderung von Präsenz“ beschreiben. Rebeca Wild zeigt dazu auf, daß wir dies vor allem auch im alltäglichen Umgang mit Kindern üben können:

„Was Erwachsene häufig in Kursen und Selbsterfahrungsgruppen suchen, können wir im liebe- und respektvollen Umgang mit Kindern tagtäglich erfahren: Eine dauernde Übung im ganz gegenwärtig sein, denn Kindern reagieren ungeheuer sensibel, wenn wir nur halb da sind oder nur ‚so tun, als ob‘. Wir haben eine optimale Gelegenheit, den eigenen Körper neu zu spüren, denn in diesem Zustand empfindet das Kind unsere Berührung als Wohltat und fühlt sich nicht als Objekt behandelt. Und wir können lernen, unsere Handlungen und Worte, die oft auseinanderklaffen, wieder zu vereinen ... Statt uns auf Ratschläge oder Fachkenntnisse von anderen zu verlassen, gibt dieser Abstand die Möglichkeit, uns auf jede Situation einzustimmen, eher dem zu vertrauen, was wir selbst wahrnehmen, bereit zu sein, in Einklang mit den inneren Absichten des Kindes zu kommen, aber auch, aus den eigenen Fehlern zu lernen“ (Wild 1998, 196f).

Literatur:

- Beck, H. (1993), Schlanke Produktion, Schlüsselqualifikationen und schulische Bildung, in: Pädagogik 6 (1993) 14–16.
- Buddrus, V. (Hg.) (1995), Humanistische Pädagogik. Eine Einführung in Ansätze integrativen und personenzentrierten Lehrens und Lernens, Bad Heilbrunn (Klinkhardt)
- Dennison, P. E. (1987), Befreite Bahnen. Freiburg i. B. (Verlag für angewandte Kinesiologie)
- Eichelberger, H. (Hg.) (1997), Lebendige Reformpädagogik. Innsbruck/Wien (Studien-Verlag)
- Entwicklungsausschuß „Qualifikation für pädagogische Berufe“. Endbericht an das Bundesministerium für Unterricht und Kunst. Juli 1992. Abgedruckt in: Unser Weg, 3/1993, 83–101
- Fartacek, W. / Köttl, K. / Neuper, W. (1996), „Sisyphos ...“ Oder: Die Arbeit an der Weiterentwicklung der Schulpraktischen Ausbildung, in: Klement, K. / Teml, H. (Hg.), Schulpraxis reflektieren: Wege zum forschenden Lernen in der Lehrerbildung. Innsbruck/Wien (Studien-Verlag), 216–225.
- Fehringer, Chr. (1995), Perspektiven personenzentrierter Pädagogik, in: apg-kontakte 1, 23–52

- Freiberg, H. J. / Moores, J. / Moores, R. (1998), Freedom to learn – Why do kids love school?“ in: Psychotherapie Forum 1, Supplement, 41–55
- Gordon, Th. (1977), Lehrer-Schüler-Konferenz. Hamburg (Hoffmann u. Campe)
- Hinte, W. (1995a), Antipädagogik – Kontakt ohne List, in: Hinte, W. / Preuß, O. / Sensenschmidt, B.: Vertrauen überwindet Angst. Beiträge zur Entlastung vom Erziehungsanspruch. Frankfurt a. M. (dipa), 13–24
- Hinte, W. (1995b), Der Terror der Ansprüche – ein essayistisches Schlaglicht auf ein Syndrom der helfenden Profession, in: Hinte, W. / Preuß, O. / Sensenschmidt, B. (1995b), Vertrauen überwindet Angst. Beiträge zur Entlastung vom Erziehungsanspruch. Frankfurt a. M. (dipa) 1995b, 125–142
- Keil, W. W. (1989), Rezension des Buches von Hubert Teml: Unterricht gestalten – Lernen fördern. Materialien zum schülerzentrierten Unterricht, in: „Personenzentriert“, 2, 28
- Kimberger, P. (1998), Trendwende in der Erziehung oder das Ende der Kuschelpädagogik. Editorial zu CLV-präsent, 2/1998 (mit Bezug auf den gleichnamigen Artikel von Heinz Zangerle in: Die Furche, 15. 1. 1998.)
- Klafki, W. (1991), Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim u. Basel (Beltz) 1991 (2. erw. Auflage)
- Klement, K. / Teml, H. (Hg.) (1996), Schulpraxis reflektieren: Wege zum forschenden Lernen in der Lehrerbildung. Band 3 der Reihe: Praxis der Lehrerbildung. Innsbruck/Wien (Studienverlag)
- Lehrplan der Volksschule. Stand 1. September 1993. Wien (ÖBV Pädagogischer Verlag) 1993(6)
- Meyer, H. (1989), Unterrichtsmethoden. 2. Praxisband. Frankfurt a. M. (Scriptor) 1989(2)
- Nagel, C. v. u.a. (1989), Megateaching. Neurolinguistisches Programmieren in Unterricht und Erziehung. Freiburg i.B. (Verlag für angewandte Kinesiologie)
- Ostrander, S. u. N. / Schroeder, L. (1982), Leichter lernen ohne Streß. Superlearning. Die revolutionäre Lernmethode. Bern u. München (Scherz)
- Pallasch, W. (1995), Personenzentrierte Gesprächsführung, in: Buddrus, V. (Hg.): Humanistische Pädagogik. Eine Einführung in Ansätze integrativen und personenzentrierten Lehrens und Lernens. Bad Heilbrunn (Klinkhardt), 153–172
- Posch, P. / Thonhauser, J. (1982), Lehrplanbedingte Erosion affektiver Ziele, in: Unterrichtswissenschaft, 3 (1982), 212–224
- Preuß, O. (1995), Was könnte Paradigmenwechsel in der Lehrerbildung heißen? In: Hinte, W. / Preuß, O. / Sensenschmidt, B.: Vertrauen überwindet Angst. Beiträge zur Entlastung vom Erziehungsanspruch. Frankfurt a. M. (dipa), 93–108
- Reich, K. (1998), Thesen zur konstruktivistischen Didaktik, in: Pädagogik 7–8, 43–46.
- Reichel, R. / Scala, E. (1996), Das ist Gestaltpädagogik. Ein Lehrbuch für die Praxis; Grundlagen, Impulse, Methoden, Praxisfelder, Ausbildungen. Münster (Ökotopia)
- Ritter, P. u. a. (1997), Selbstbestimmung und Educreation in der Familienerziehung, in: Ludwig, P. (Hg.), Summerhill: Antiautoritäre Pädagogik heute. Ist die freie Erziehung tatsächlich gescheitert? Weinheim u. Basel (Beltz), 84–101
- Rogers, C. R. (1974), Lernen in Freiheit. Zur Bildungsreform in Schule und Universität. München (Kösel)
- Rogers, C. R. (1972), Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie. München (Kindler)
- Rogers, C. R. (1991), Entwicklung der Persönlichkeit. Stuttgart (Klett)
- Rogers, C. R. (1984), Freiheit und Engagement. Personenzentriertes Lehren und Lernen. München (Kösel)
- Rogers, C. R. / Freiberg, H. J. (1994), Freedom to Learn. Ontario (Macmillan College Publishing Company)
- Rothbucher, H. / Krainz, E. / Hieden, J. (1987), Selbsterfahrungstraining, in: Buchberger, F. / Riedl, J. (Hg.): Lehrerbildung – heute. Kommentar zum Lehrplan der Pädagogischen Akademie/Teil I. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Sport 1987, 385–392
- Schmid, P. F. (1997a), Vom Individuum zur Person: Zur Anthropologie in der Psychotherapie und zu den philosophischen Grundlagen des Personenzentrierten Ansatzes, in: Psychotherapie Forum 4 (1997a), 191–202
- Schmid, P. F. (1997b), Förderung von Kompetenz durch Förderung von Kongruenz. Inhaltliche und berufspolitische Aspekte Personenzentrierter Supervision, in: Person 2 (1997b), 144–154
- Schulz von Thun, F. (1996), Praxisberatung in Gruppen. Weinheim u. Basel (Beltz)
- Seyfried, C. / Teml, H. (1994), Kommunikationstraining für Studienanfänger an Pädagogischen Akademien. Projektbericht zur Pädagogischen Tatsachenforschung. Linz: Pädagogische Akademie der Diözese 1994
- Seyfried, C. / Teml, H. (1992), Supervision an Pädagogischen Akademien. Projektbericht zur Pädagogischen Tatsachenforschung. Pädagogische Akademie der Diözese Linz
- Tausch, R. u. A. (1973), Erziehungspsychologie. Psychologische Prozesse in Erziehung und Unterricht. Göttingen (Hogrefe) 1973(7)
- Tausch, R. u. A. (1977), Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person. Göttingen (Hogrefe) 1977(8)
- Teml, H. (1983), Unterricht gestalten – Lernen fördern. Materialien zum schülerzentrierten Unterricht. Linz (Veritas)
- Teml, H. (1987), Entspannt lernen. Streßabbau, Lernförderung und ganzheitliche Erziehung. Linz (Veritas)
- Teml, H. (1992), Superlearning durch Megateaching? Anmerkungen zum „Paradigmenwechsel“ in der Schule, in: apg-kontakte 3 (1992), 11–18
- Teml, H. (1997a), Supervision, in: Buchberger, F. u.a.: Seminar didaktik. Innsbruck, Wien (Studien-Verlag) 1997a, 284–296
- Teml, H. (1997b), Randbemerkungen zum personenzentrierten Ansatz in der Schule. Unveröffentlichtes Arbeitspapier nach einem Gespräch mit Michael Kraußhar und Karl Lippert über ein Lehrerprojekt des IPS, 24. Februar 1997b
- Teml, H. (1998a), Wie lernt man „guten Unterricht“? Wege zur Unterrichtsqualität in der Lehrerbildung, in: Freund, J. / Gruber, H. / Weidinger, W. (Hg.): Guter Unterricht – Was ist das? Aspekte von Unterrichtsqualität. Wien (ÖBV Pädagogischer Verlag) 1998a, 269–288.
- Teml, H. (1998b), Kommentar zu Heinz Zangerle „Ende der Kuschelpädagogik. Trendwende in der Erziehung“, in: Das Schulblatt, Dezember 1998b, 8
- Voß, R. (Hg.) (1996), Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik. Neuwied (Luchterhand)
- Wagner, A. C. (Hg.) (1982), Schülerzentrierter Unterricht. München (Urban & Schwarzenberg) 1982(2)
- Wagner, A. C. (1987), Schülerzentrierter Unterricht. Über die psychologischen Schwierigkeiten, guten Unterricht zu machen, in: Gesellschaft für wissenschaftliche Gesprächspsychotherapie e.V. (GwG) (Hg.): Rogers und die Pädagogik. Weinheim u. München (Juventa), 13–78
- Wild, R. (1989), Erziehung zum Sein. Erfahrungsbericht einer aktiven Schule. Heidelberg (Arbor) 1989(3)
- Wild, R. (1991), Sein zum Erziehen. Mit Kindern leben lernen. Heidelberg (Arbor)
- Wild, R. (1993), Kinder im Pesta. Erfahrungen auf dem Weg zu einer vorbereiteten Umgebung für Kinder. Freiamt (Arbor)

- Wild, R. (1998), Freiheit und Grenzen – Liebe und Respekt. Was Kinder von uns brauchen. Freiamt (Mit Kindern wachsen Verlag)
- Zangerle, H. (1996), Edelstein statt Einmaleins. Gesunde Geschäfte mit der Kinderpsyche, in: Psychologie Heute, 12 (1996), 52–57
- Zangerle, H. (1998), Ende der Kuschelpädagogik. Trendwende in der Erziehung, in: Das Schulblatt, Dezember 1998, 6–7

Biographie:

Prof. Dr. Hubert Teml, geboren 1947, seit 1974 an der Pädagogischen Akademie der Diözese Linz mit den Schwerpunkten Unterrichtswissenschaft, Kommunikations- und Lehrverhaltenstraining sowie Schulpraktische Ausbildung. Referent in der Lehrerfortbildung mit dem Schwerpunkt „Neue Lernformen“, Selbsterfahrung und Supervision. Personenzentrierter Psychotherapeut und Supervisor in freier Praxis.

Ilse Schneider

Die Bedeutung des personenzentrierten¹ Ansatzes für die Organisationspsychologie

Zusammenfassung:

In der heutigen Managementphilosophie finden neben den strukturellen Interventionen, die zu einer Betriebsführung notwendig sind, „sich selbst organisierende Prozesse“ als strategische Grundlage flexibler Unternehmensentwicklung breite Beachtung. In diesem Artikel wird auf die gemeinsamen philosophischen Wurzeln der naturwissenschaftlichen „Theorien über komplexe Systeme“, konstruktivistischer Ansätze, der aktuellen Organisationspsychologie, und des personenzentrierten Anliegens Rogers hingewiesen. Der folgende Überblick soll den unbedingten Zusammenhang zwischen Rogersschen Rahmenbedingungen und selbstorganisatorischen Konsequenzen auf die personelle Eigenverantwortlichkeit und produktive wirtschaftliche Innovationen verdeutlichen.

Schlagworte: *Organisationspsychologie, personenzentrierter Zugang, Selbstorganisation*

1. Einleitung

Da Rogers schon allein mit der Formulierung der drei notwendigen und hinreichenden Bedingungen – zugewandte Aufmerksamkeit, eigene Kongruenz und empathisches Verstehen die Voraussetzung für den Rückgriff auf die Ressourcen aller Beteiligten geschaffen hat, welche auch für die Entwicklung von Institutionen unentbehrlich sind, erübrigen sich im folgenden Beitrag explizite Aussagen von Rogers, die im besonderen für die Anwendung seiner Erkenntnisse für individuelles und soziales Wachstum in zweckgebundenen Organisationen sprechen. Durch sein konsequentes Beziehungsangebot im Sinne der Aktualisierungstendenz hat sich Rogers sozusagen das „Patent“ für den Zugang zur Produktivität des Menschen erworben.

Rogers herausragendes Verdienst ist es, daß er die unverzichtbaren Variablen für ein kreatives soziales Klima, die heute so selbstverständlich klingen, auf den Punkt gebracht hat. Aber so sehr sein unverwechselbarer Ansatz im Bildungs- und Sozialwesen gewürdigt wird, so beiläufig werden seine Grundhaltungen als selbstverständliche Zugabe zu den üblichen Managementskills zitiert. Die oberflächliche Ausführung der Rogersschen Rahmenbedingungen als Gutmenschmethode führt jedoch nicht selten zu verhängnisvoller Schönfärberei und Inkongruenzen im Betriebsklima.

Die Fülle hinter Rogers' schlichten und präzisen Abstraktionen ist nur aus seinem persönlichen Weg, seinem Werdegang als psychologischer Berater, seinem persönlichen Ringen um das empathische Verstehen der Beziehungsdynamik, aus sorgfältiger Reflexion, Dokumentation und Forschungsarbeit und aus seiner überdauernden Offenheit und Flexibilität gegenüber Veränderungen zu verstehen und daher nicht ohne besondere Sensibilisierung nachvollziehbar.

Daher ist es mir nicht nur ein besonderes Anliegen, an die Bedeutung seiner Rahmenbedingungen für Verantwortung, Initiative und realitätsbezogene Entscheidungen innerhalb unterschiedlicher, zweckorientierter Organisationsformen zu erinnern, sondern vor allem seinem „Patent“ im Sinne einer fundierten Anwendung einen gerechten Platz zukommen zu lassen.

Der folgende Überblick soll die Entstehung, Verflechtung und Anwendung des personenzentrierten Ansatzes, der als praktische Verwirklichung des Human Resources-Ansatzes gelten kann, im Zusammenhang mit dem Standardwissen der heutigen Organisationspsychologie diskutieren.

2. Zusammenhänge zwischen personenzentrierten Ansatz und der Organisationspsychologie

2.1 Philosophisch-psychologischer Hintergrund

2.1.1 Herkunft des Begriffes „Selbstorganisation“

Das Konzept der Selbstorganisation geht auf das 19. Jhd. zurück und enthält Elemente von Husserls (1859-1938) Phänomenologie,

¹ „Personenzentriert“ und „Klientenzentriert“ werden hier als gleichbedeutende Attribute zur Charakterisierung des Rogersansatzes verstanden. In diesem Artikel wird der Einfachheit halber immer „Personenzentriert“ verwendet.

welche sich auf das unmittelbare Erleben, die „intuitive Evidenz“ als Instrument zur Erfassung der Natur zurückbesinnt. „Zur Erklärung von Gesetzmäßigkeiten interner Strukturbildung und dem spontanen Auftreten von Ordnung von konstituierten Gesamtheiten reicht die analytische Methode nicht aus. Daher entstanden um die Jahrhundertwende Spielarten einer ganzheitlichen Psychologie, die eine Synthese des analytisch-experimentellen und der holistisch-funktionalen Ansätze herbeiführen sollte.“ (Ludewig 1992, S. 35)

In diesem Sinne formuliert Metzger: „Es gibt Arten des Verhaltens und des Geschehens, die, frei sich selbst überlassen einer ihnen selbst gemäßen und aus ihnen selbst entspringenden Ordnung fähig sind.“ (zit. in Ludewig 1992, S. 35)

Natur- und Geisteswissenschaften kommen einander durch die Erkenntnisse aus der „Chaos-Forschung“, „Theorie komplexer Systeme“ wieder näher, da Zusammenhänge zwischen Elementen eines Systems nicht nur linear, sondern zunehmend im Zusammenhang mit bestimmten „Rand- oder Rahmenbedingungen“ und Wechselwirkungen untersucht werden.

Unter Chaos wird die Unberechenbarkeit von Wechselwirkungen und Abläufen verstanden. Die „Chaos-Forschung“ unterscheidet offene und geschlossene Systeme. Geschlossene Systeme bewegen sich auf zunehmende Entropie, Unordnung hin (siehe Beispiel zerbrochene Tasse), offene Systeme stehen in einem „Fließgleichgewicht“ mit der Umgebung und produzieren eine unendliche Vielfalt des Lebens basierend auf der kreativen Wiederholung relativ simpler Grundmuster, sogenannter Fraktale.

Lebewesen repräsentieren offene, „dissipative“ Systeme, die durch ständige Zufuhr von Energie und Materie im „Fließgleichgewicht“ gehalten werden und dabei gewisse Ordnungsprinzipien entwickeln.

Unter Laborbedingungen wären Chaos und Steuerbarkeit keine unverträglichen Gegensätze. Chaos würde dann beherrschbar, wenn die Modellgleichungen und Anfangsbedingungen hinreichend genau bekannt wären. (Vgl. Klotz 1990, S. 151)

In der Folge ziehen die Kommunikationswissenschaften Analogien zu den naturwissenschaftlichen Begriffen „offene“ und „geschlossene“ Systeme, Entropie und formative, eigendynamische Tendenzen, auf menschliche Individuen und soziale Gebilde. Ob solche kommunikative Formationen zielgerichtet auf „Attraktoren“ hin oder zufällig entstehen, führt zur Grundsatzdiskussion um das Zusammenspiel von Genetik und Kontext, das von den psychologischen Wissenschaften unterschiedlich gewichtet wird.

Die Analogie zu sozialen Systemen wird und wurde unter anderem von Luhmann diskutiert: Soziale Systeme verhalten sich ähnlich wie biologische „selbstorganisierend“, selbstreferentiell und sich selbst reproduzierend. Diese abgeschotteten Systeme verhalten sich offen, obwohl es paradox klingt, da eine empfindliche Abhängigkeit von Anfangs- und Begleitbedingungen besteht (Vgl. Wehowsky 1990, S. 158).

Als Beispiel für ein System mit Eigendynamik zieht Luhmann die historische Entstehung der freien Marktwirtschaft mit ihren inhum-

nen Mechanismen heran: „Es setzt die gesellschaftliche Änderung damit ein, daß produktive Arbeit nicht mehr nur hauswirtschaftlich, sondern über Geldmechanismus an die Wirtschaft angeschlossen wird ... Dabei ist die Einbeziehung der vollen Komplexität des Menschen in die eines anderen nicht nur unnötig, sondern auch als Störfaktor zu vermeiden ... Achtung wird entbehrlich, Einschätzung von Leistungs- und Zahlungsfähigkeit genügen.“ (Luhmann, 1996, S. 324)

Im Sinne der modernen Managementphilosophie führt er aus, daß komplexe soziale Systeme wie „Wirtschaft“ oder „Politik“ auf die Umwelt reagieren, indem sie sich selbst beobachten und zu erhalten suchen. Manager lenken komplexe Vorgänge am besten mit minimalem Aufwand durch Schaffen von einfachen Randbedingungen und „Störungen“ (Vgl. Hübler zit. in Klotz 1990, S. 146).

Eine weitere Analogie zur Erklärung sozialer und wirtschaftlicher Vorgänge wird aus der Kybernetik übernommen, welche sich mit dem Funktionieren von physikalischen und biologischen Regelkreisen beschäftigt.

2.1.2 Der Wandel des Kausalitätsbegriffes

Mit den kontextualen, dynamischen Ansätzen ist das reduktionistische, lineare Ursache-Wirkungs-Setting der Naturwissenschaften für die Kommunikationswissenschaften passé. Die verhängnisvollen sozialen und wirtschaftlichen Auswirkungen der kurzsichtigen linearen Schuldzuweisung z. B. in Form des Sündenbockdenkens sind längst erkannt, diese Tendenz zur Vereinfachung bleibt dem Alltag vorbehalten.

Rogers formuliert das Konstrukt einer eher programmatischen „Aktualisierungstendenz“ und richtet seine Aufmerksamkeit auf das Spannungsfeld zwischen der Aktualisierungstendenz und dem aktuellen Selbstkonzept im Kontext der inneren und äußeren „Randbedingungen“, d. h. Bezugsrahmens. Die aktualisierende Tendenz kann natürlich durchkreuzt oder verfälscht werden, man kann sie jedoch nicht zerstören, ohne den Organismus selbst zu zerstören. (Rogers 1979, S. 4)

Er richtet sozusagen seine Aufmerksamkeit auf das Prinzip der offenen Systeme und deren sich selbstorganisierenden formativen Tendenzen im „Fließgleichgewicht“ mit der Umwelt und bestätigt diesen Zugang im Laufe seines Berufsleben, indem er die Wirkung von mitmenschlichen „Randbedingungen“ systematisch überprüft. „Ich möchte auf zwei miteinander in Beziehung stehende Richtungen verweisen, die im Laufe der Jahre in meinem Denken immer mehr an Bedeutung gewonnen haben. Die eine ist eine aktualisierende Tendenz, ein Merkmal alles organischen Lebens. Die andere ist eine formative Tendenz, die das gesamte Universum durchzieht. Beide zusammen, glaube ich, stellen die Grundsätze des personzentrierten Ansatzes dar“ (ebd.)

Sein Vertrauen in organismische Vorgänge im Rahmen förderlicher Bedingungen formuliert er folgendermaßen. „Die zentrale

Hypothese dieses Ansatzes kann kurz dargestellt werden: Sie besteht darin, daß das Individuum unermeßlich reiche Anlagen in sich trägt, sich selbst zu verstehen, das Selbst-Konzept, die grundlegenden Einstellungen und das Selbstbestimmte zu verändern, und daß diese Anlagen sich nur dann erschließen können, wenn eine genau definierbare Atmosphäre von fördernden psychologischen Einstellungen geschaffen werden kann“. „Ob nun der Stimulus von innen oder außen kommt, ob die Umgebung vorteilhaft ist oder nicht, man kann sich darauf verlassen, daß die Verhaltensweisen des Organismus immer auf die Erhaltung, Förderung und Reproduktion seiner selbst ausgerichtet sind. Das ist die wahre Natur jenes Vorganges, den wir Leben nennen. Diese Tendenz ist immer wirksam. Tatsächlich ist es nur die An- oder Abwesenheit dieses völlig gerichteten Prozesses, die uns die Beurteilung ermöglicht, ob ein bestimmter Organismus lebendig oder tot ist“ (ebd.)

2.1.3 Die Provokation des Konstruktivismus

Der Konstruktivismus greift die historische philosophische Diskussion über die Befangenheit unseres Erkenntnisapparates auf und setzt sich kritisch mit der naiven Überzeugung auseinander, daß die Welt außerhalb unseres Erkenntnisapparates objektiv beschreibbar wäre. Watzlawick formuliert die Einstiegsproblematik mit folgenden, einigermaßen verständlichen Worten „Das vermeintlich Gefundene ist ein Erfundenes, dessen Erfinder sich des Aktes seiner Erfindung nicht bewußt ist, sondern es als etwas von ihm Unabhängiges zu entdecken vermeint und zur Grundlage seines „Wissens“ und daher auch seines Handelns macht.“ (Watzlawick 1981).

Der Konstruktivismus vertritt pointiert die Perspektive der „konstruierten Wirklichkeit des Betrachters“, welcher Rogers durch die Formulierung der Bedeutung des inneren Bezugsrahmens gerecht wird. Zum subjektiven Selbstkonzept und zur persönlichen Weltsicht erlangt ein Beziehungspartner allenfalls über Respekt und eigene Authentizität Zutritt. „Der Organismus bewegt sich im Normalzustand auf seine eigene Verwirklichung und Selbstbestimmung sowie auf eine Unabhängigkeit von jeglicher äußerer Kontrolle zu.“ (Rogers 1979, S. 4)

Während sich zwischen Rogers und den Konstruktivisten in Hinblick auf die „subjektive Wirklichkeit“ noch ein Stück konkrete Übereinstimmung bemerken läßt, gehen die Zugänge bezüglich der Entstehung und Abläufe von Sozialisierungsprozessen deutlich auseinander. Der Konstruktivismus nimmt letztlich zur komplexen „Liebe“ (vgl. Ludwig 1992, S. 158) als Sozialisierungsinstrument Zuflucht. Rogers hingegen aktiviert das facettenreiche zwischenmenschliche Instrument „Empathie“ als Schlüssel zur menschlichen Sozialisation. Er erfaßt und reflektiert damit die gesamte Skala des individuellen und zwischenmenschlichen Ausdrucks- und Signalrepertoires, vor allem Empfindungen, Gefühle und Stimmungen. Die unterschiedlichen Spielarten der Empathie und deren Auswirkungen auf die

Sozialisierung werden von Ute Binder noch praxisbezogener präzisiert (vgl. Binder 1994).

2.2 Konsequenzen aus Rogers' Lebenswerk

Rogers' Konzept wird im Laufe der Zeit von allen tiefergehenden wachstumsorientierten Konzepten als Voraussetzung von persönlicher und zwischenmenschlicher Entwicklung anerkannt. Folgerichtig hat sich auch die Organisationspsychologie dem vielversprechenden Ansatz geöffnet und versucht, ohne besonderen Bezug auf den Urheber und ohne besondere Schulung mittels personeller Entwicklungsmaßnahmen Nutzen für das wirtschaftliche Wachstum zu ziehen. „Carl Rogers, der Begründer der Gesprächspsychotherapie, hat bei seiner therapeutischen Arbeit herausgefunden, daß eine bestimmte Grundhaltung nicht nur in der Therapie, sondern generell beim Umgang mit Menschen hilfreich ist: Wertschätzung, Echtheit, einführendes Verstehen. Das ist die Haltung, die zwischenmenschliche Beziehungen positiv beeinflusst.“ (Mentzel 1996, S. 50)

Die Anwender im Wirtschaftsleben, die kurzfristig über „Aufstieg und Fall“ von Mitarbeitern entscheiden, bedürfen einer besonderen Schulung der zugewandten Aufmerksamkeit, Selbstexploration und sozialer Einstimmung, wenn sie dem humanistischen Prinzip gerecht werden wollen. Kongruente Beziehungsangebote fördern Personen mit selbstexplorativen Fähigkeiten, Selbstverständnis, Vertrauen in die eigene soziale und fachliche Selbstwirksamkeit, und Interesse an Herausforderungen und Commitment.

2.3 Entwicklung der Organisationspsychologie

Die Organisationspsychologie befaßt sich mit dem Zusammenhang von psychologischen Vorgängen und wirtschaftlicher/öffentlicher Zielsetzung. Freilich ergibt die Geschichte der Organisationspsychologie eine Abfolge von wechselnden Interessenschwerpunkten, die sich vor allem an den jeweiligen wirtschaftlichen Erfordernissen und sozial-ökonomischen Machtverhältnissen orientiert, weniger am Ideal der Humanität, wenngleich sämtliche Strömungen nachträglich ideologisch z. B. simpel mit den „Faulen“ und den „Fleißigen“ begründet werden.

Das Scientific Management, das Human-Relations Prinzip, das Human Resources Development (HRD) bis zum Lean Management-Konzept mit seinen Spielarten der Teamarbeit und Selbstverantwortlichkeit sind Meilensteine in der Geschichte in der Organisationspsychologie.

Die Auseinandersetzung mit den langfristigen Auswirkungen des Kapitalismus („Raubkapitalismus“) und mit den Prinzipien solidarischer Wirtschaftsstrategien ist heute dringender denn je.

Die Ausdifferenzierung des Personalwesens fängt bei der Geschichte der einfachen Lohnverrechnung und administrativen Verwaltung an und endet bei den heutigen Personalentwicklungs-

strategien, die Personalmarketing, Personalauslese und zahlreiche Maßnahmen zur Personalförderung umfassen.

Die Geschichte der Qualifikationserfassung von Bewerbern beginnt bei sogenannten objektiven Intelligenz- und Leistungsmessungen und Persönlichkeitsinventaren und hält heute ganz im Sinne des Human Resource Prinzips bei der Potentialerfassung künftiger Mitarbeiter.

Seit sich die Aufmerksamkeit der Organisationspsychologie zusätzlich zur fachlichen Qualifikation auf die Erfassung von persönlichen Ressourcen und Motivationen gerichtet hat, sind die Rogersschen Grundhaltungen zu deren Erhebung unentbehrlich geworden. In Form von Motivations-Interviews, lebensnahen beruflichen Situationen, die Problemlösungskapazität im Verein mit Kommunikations- und Teamfähigkeiten erfordern, werden Bewerber auf ihr Potential hin eingeschätzt. Eine Gesamtschau bei solch komplexer Beurteilungsgrundlage ist ohne den maßvollen, relativierenden, ganzheitlichen Rogerschen Zugang nicht denkbar, anders wären die Bewerber unter dem Deckmantel der Objektivität laienhafter subjektiver Willkür ausgeliefert.

Die bisherigen Ausführungen sollen verdeutlichen, daß die psychologische Unternehmens-Organisation im Kontext der heutigen Bildungs- und Informationsgesellschaft für ihre Zielsetzung vor allem die Phänomene der formativen „Selbstorganisation“, die Eigenmotivation und Freude an Selbstverantwortung nützt – eine Dynamik, die vor allem auf der Basis der Rogersschen Grundhaltungen entsteht. Dieses „Lange Leine-Prinzip“ wird häufig mit dem Laissez faire-Stil verwechselt und abschätzig beurteilt. Wenn auch ein Laissez faire-Klima mitunter der Kreativität förderlich ist, so bürgt doch eher das Klima der drei Grundhaltungen für lebendigen Austausch zwischen den Mitarbeitern und in der Folge für Initiativen, Problemlösungsfähigkeit, soziale Geschicklichkeit und Verantwortungsgefühl.

Das Selbstorganisationsprinzip auf der Basis von personzentrierten Bedingungen begünstigt eine prozeßhafte Eigendynamik und spontane Lernfähigkeit von Individuen und sozialen Systemen. Die konventionelle, funktionalisierte Betriebsführung birgt eher die Gefahr einer demotivierenden Einengung des Gestaltungs- und Handlungsspielraums von Mitarbeitern.

Für die Bewertung von Unternehmensstrategien und unterschiedlichen Organisationsformen bleibt jedoch die Komplexität von situativen Bedingungen und unterschiedlichen Motivationen der Beteiligten entscheidend, sodaß sämtliche Schattierungen zwischen koordinativer und mediativer Kommunikation mit verteilter Verantwortung bzw. der Einrichtung hierarchischer Positionen und Verantwortungsakkumulation zumindest temporär adäquat sein mögen, wie aus der späteren Beschreibung der Unternehmensphasen verständlich wird.

3. Grundbegriffe der Organisationspsychologie

3.1 Der mißverständliche Begriff „Organisation“

Aus dem Duden lassen sich die unterschiedlichen Bedeutungen ersehen, die dem Wort „organisieren, Organisator, Organisation“ schon allein im alltäglichen Gebrauch zugeschrieben werden. Umso wichtiger erscheint es mir, spekulativen oberflächlichen Alltags-Interpretationen entgegen zu wirken, indem die Begriffe und Zielsetzungen der Organisationspsychologie mit ihren diagnostischen und therapeutischen Möglichkeiten nicht nur in bezug auf das Sozialeben, sondern auch für das Wirtschaftsleben allgemein verständlich formuliert werden.

3.2 Klassische Definitionen aus der Unternehmensorganisation

3.2.1 Aufbauorganisation

Unter Aufbauorganisation wird die funktionelle Struktur und Verantwortlichkeit (wer darf was) verstanden, welche in einem „Organigramm“ darstellbar ist. Wann und ob eine exakte funktionelle Stellenbeschreibung mit Aufgabeneingrenzung und hierarchischer Positionierung vor allem wegen der Entstehung unkontrollierbarer informeller Prozesse innerhalb eines Unternehmens sinnvoll ist, hängt wohl von der Entwicklungsphase, der Größe und den Aufgaben des Betriebes ab und steht vor allem vom „Human Resources Development“-Konzept (HDR) her zur Diskussion.

3.2.2 Ablauforganisation

Unter Ablauforganisation wird die operationale Abwicklung von Aufträgen (wie tut wer was), z. B. in Hinblick auf eine Produktentwicklung beschrieben. Kriterien der effizientesten, wirtschaftlichsten Abwicklung sowohl in fachlich-technischer, administrativer und strategisch-psychologischer Hinsicht stehen dabei im Blickpunkt. Damit wird die enge Vernetzung psychologischer Vorgänge, wie etwa von Informations- und Kommunikationsstilen mit den Handlungsabläufen evident.

Obwohl die Literatur zahlreiche Aspekte über die Entstehung von informellen sozialen Vorgängen beschreibt, bekennt sich die Unternehmenspraxis häufig zur „Heile Welt-Kommunikation“, ignoriert informelle Phänomene als Indikatoren für konstruktive oder destruktive Prozesse des Unternehmensverlaufes und setzt Positionsmacht und Wissensvorsprünge als Regulative ein. Demgegenüber orientiert sich die personzentrierte Vorgangsweise im Sinne langfristiger Produktivität an wechselseitigen Bedürfnissen der „Interessenten“.

3.3 Aktuelle Schwerpunkte der Organisationspsychologie

Beobachtungs- und Interventionsgegenstand der Organisationspsychologie sind Effekte, die aus dem Zusammenspiel unterschiedlicher Organisationssysteme im Wirtschaftsleben und öffentlichen Institutionen und dem Erleben und Verhalten von Mitarbeitern entstehen (vgl. Schuler 1993, S. 1).

Das aktuelle Management entdeckt, weniger aus Humanitätsverständnis als unter dem Druck des wirtschaftspolitischen Erfordernisses nach rascher Abstimmung von Angebot und Nachfrage, die „Lange Leine“, das „Machen Lassen“ von Mitarbeitern als unerschöpfliche Quelle von Innovationen und Verbesserungen. Daraus resultiert ein Wechsel der Fragestellung von „Welches Personal brauchen wir für die Umsetzung der Unternehmen/Geschäftsstrategie?“ in die personenzentrierte Perspektive „Welche Märkte lassen sich mit den aktuellen und potentiellen Qualifikationen der Mitarbeiter erschließen?“ (Vgl. Bühner, 1994, S. 40).

Die „schlanke Organisation“, Projektgruppen mit unterschiedlicher Zielsetzung bis zur Umkehrung des konservativen Ziel-Mittel-Ansatzes sind aktuell geworden, und werden bereits wieder als verdeckte Streßfaktoren kritisiert.

Zusammenfassend kann man sagen, daß sich auch die Praxis der Organisationspsychologie in der Interpretation von psychodynamischen Vorgängen von der simplen Ursache-Wirkungs-Reduktion zum komplexen Beziehungsgefüge und entsprechenden Wechselwirkungen hin bewegt hat. Daß diese Vielfalt auf einen gemeinsamen Nenner gebracht werden kann, dazu hat Rogers bescheiden aber unbeirrbar und eindrucksvoll die Spur durch die Betonung des individuellen Strebens nach Entfaltung gelegt.

4. „Selbstorganisation“ und personenzentrierter Zugang in unterschiedlichen Unternehmensphasen

Unter Selbstorganisation werden alle Phänomene zusammengefaßt, in denen Ordnungen und Strukturen in Organisationen spontan, ohne Lenkungs- und Eingriffsversuche von außen entstehen, und nicht die Folge absichtsvollen Gestaltens sind“ (Baumgartner et al., 1992, S. 29).

Aus Unternehmensgröße, Gewinnorientierung, öffentlicher Finanzierung, Marktsegmentierung, Menschenbild und Führungs- und Kommunikationsstilen entstehen Spannungsfelder, die unterschiedliche selbstorganisatorische Prozesse in Gangsetzen und für personenzentrierte Interventionen mehr oder weniger Raum lassen.

Die Entwicklungschancen und Krisen der Pionierphase, sowie der Differenzierungs- Konsolidierungs- und der Integrationsphase werden in der Literatur ausführlich diskutiert (vgl. Baumgartner et al. 1992, S. 67).

4.1 Pionierphase

Ein Pionier mit einer „Produkt-Idee“ im weitesten Sinn eröffnet Handlungsspielraum für loyale Allrounder – grundsätzlich ein idealer Rahmen für Eigenmotivation und selbstverantwortliches Handeln. Das Arbeitsklima mag höchst chaotisch bis extrem dynamisch zielgerichtet sein. Intuition, Improvisation und Flexibilität in bezug auf Kundenwünsche nehmen größten Raum ein. Informelle Prozesse sind gering, weil unmittelbare, direkte Kontakte aller Beteiligten rasche Reaktionen auf Veränderungen ermöglichen.

Gefährdungen des Projekts entstehen aus Kapitalmangel und fachlichen und sozialen Unzulänglichkeiten.

4.2 Konsolidierungs- Differenzierungsphase

Mit dem Wachstum des Unternehmens geht entweder der unmittelbare Austausch mit dem Pionier und den weiteren Beteiligten verloren, informelle Prozesse nehmen zu – das Organisationsgeschehen wird unüberschaubarer, damit unflexibler und ineffizienter. Oder es setzen sich als Gegenströmung zu den chaotischen Elementen der Pionierphase im Sinne der Selbstorganisation zunehmend systematisierende Prinzipien der Unternehmensführung durch.

Die Innenorientierung wird vorherrschend – eine interne Differenzierung mit Arbeitsteilung und Rollenverteilung bewirken wechselseitige funktionale Abhängigkeiten. Dieser Entwicklung steht jedoch das Bedürfnis nach eigener Wirksamkeit entgegen.

In übersteigerter Ausprägung sind starre Bürokratisierung mit sinnentleerten Repetitionen und Motivationsprobleme die Folge. Der Kontakt nach außen, speziell Kundenwünsche betreffend, wird vernachlässigt, Abteilungsdenken, informelle Formationen, der Ruf nach zentraler Führung tauchen auf, Positionsmacht wird ausgespielt, Informationsvorsprünge mißbraucht. Der Pionier wird zum Mythos, die Nachfolger geraten ins Kreuzfeuer von diffusen Erwartungen. Krisen entstehen, die jedoch über einen „interessenten“-zentrierten Austausch sinnvoll genutzt werden können.

4.3 Integrationsphase

Diese Unternehmensphase eröffnet Chancen, die Vorteile der Pionier- und Differenzierungsphase zu vereinigen, der Organisation das Klima eines sozial, lebendigen Systems zu ermöglichen, das heißt, Situationen und Bedingungen zu schaffen, unter denen es dem Einzelnen und den Gruppen möglich ist, selbständig und intelligent im Sinne eines größeren Ganzen zu handeln.

Von diesem Anliegen her sind Netzwerk-Strukturen mit flachen Hierarchien und hoher Selbständigkeit der einzelnen Organisationseinheiten, die lediglich von gemeinsamen Zielen und Strategien zusammengehalten, populär geworden (vgl. Doppler et al. 1995, S. 48), die auf implizite Lösungsfähigkeiten und verteilte Verantwortung der Beteiligten setzen.

5. Konkrete Anwendung des Human Resources-Ansatzes im Wirtschaftsleben

5.1 Ansprüche an Führungsqualifikationen

In den Führungsebenen gewinnen persönliche und soziale Kompetenzprofile an Bedeutung. Je nach Führungsebene sind neben fachlicher Erfahrung mehr oder weniger strategisches Denkvermögen, integrative Fähigkeiten und Überzeugungskraft erwünscht. Damit rücken aufgeschlossene, kongruente Persönlichkeiten mit ausgewogenem Selbstkonzept, Selbstvertrauen, empathischen Fähigkeiten und flexiblen Kommunikations- und Moderationsqualitäten in die engere Wahl.

5.2 Personalentwicklung

Die moderne Personalentwicklung berücksichtigt die Wechselwirkung zwischen internen Unternehmensinteressen und externen ökonomischen und sozialen Vorgängen. Sie folgt dem natürlichen prozeßhaften Kreislauf und beginnt mit strategischem Personalmarketing, gezielter Personalsuche, systematischer Personalauswahl, Ausbildungs- und Einarbeitungskonzepten, weiterführenden Qualifizierungsprogrammen, gezielter Potentialentwicklung und Vorbereitung auf Ausscheiden und Pensionierung. Vor allem Personalauslese, Mentoring, Coaching, Mitarbeitergespräche zur Förderung und Abstimmung von persönlichen und Firmeninteressen, Team- und Projektarbeit und berufliche Supervision sind ohne personenzentrierten Zugang nicht denkbar.

Die Beobachtung und Beurteilung von „Kernanforderungen“ wie Motivation, Konfliktfähigkeit, Problemlöseverhalten und soziale Geschicklichkeiten erfordern von den Beurteilern ein hohes Maß an komplexer empathischer Fähigkeit, sprachlicher Symbolisierungsfähigkeit und geschulte zweckentsprechende Gesprächsführung.

5.2.1 Auswahlverfahren durch Potentialermittlung von Bewerbern

Es wird jener Bewerber bevorzugt, von dem zu erwarten ist, daß er dem geforderten Leistungs- und Verhaltensspektrum am nächsten kommt. Das Ausleseverfahren erfolgt in drei Schritten:

- Vorbereitungsphase (Erstellung eines Anforderungsprofils),
- Informationsphase (Papierformen und Vorstellungsgespräche)
- Entscheidungsphase nach der Ermittlung von fachlichen, methodischen, persönlichen und sozialen Kompetenzen und Ressourcen (Vgl. Hülshoff zit. in Zimmer/Brake 1993, S. 32)

5.2.2 Berufsbegleitende Personalentwicklung

(vgl. Rückle et al. 1994, S. 141)

Dabei geht es vor allem um laufende, planmäßige Begleitung und Unterweisung in Hinblick auf die fachlichen, methodischen,

sozialen und persönlichen Kompetenzen von Mitarbeitern in allen Verantwortungsebenen auf der Basis personenzentrierter Rahmenbedingungen.

- *Mentoring*

Ein erfahrener Mentor und ein „Schützling“, bei dem Potential vorausgesetzt wird, arbeiten zusammen auf Eigenständigkeit bis zur Gleichwertigkeit hin (vgl. Rückle et al. 1994).

- *Coaching*

Internes Coaching wird im Personalwesen als systematisches, bedarfsgerechtes Training der Mitarbeiter durch Einzelgespräche oder „training on the job“ definiert.

Diese Vorgangsweise kann dann als Bildungsprozeß angesehen werden, wenn der Lernprozeß systematisch geplant und kontrolliert und vom Vorgesetzten unterstützt wird. Der Vorgesetzte wird als eine Art „Vorbild“ angesehen, da er seinen Mitarbeitern das Hineinwachsen in neue Aufgaben und Verantwortung durch Rat, Hilfe und Anregungen erleichtert (Mentzel 1996, S. 169).

Externes Coaching wird zur individuellen Persönlichkeitsbildung vor allem im Sinne von Selbstbehauptung und Durchsetzungsfähigkeit im Rahmen des Berufslebens angeboten.

- *Mitarbeitergespräche*

Dem Mitarbeitergespräch wird immer größere Bedeutung für die Leistungsbereitschaft der Beteiligten eingeräumt. Beurteilungs-, Förder-, Änderungsgespräche, Abgleich von Selbst- und Fremdbild, Diskussion von Stärken und Defiziten, Potentialen, Zielen und Perspektiven haben Eingang in den Katalog des Personalmanagements gefunden.

„Ansonsten sollte die Führungskraft den Mitarbeiter möglichst aktiv mit einbeziehen. Dazu gehören aufmerksames Zuhören und offene Fragen, um Informationen vom Mitarbeiter über seine Sichtweise, Ziele und über seine Meinungen zu hören. Vermeiden Sie dabei eine Verhörsituation, in der der Mitarbeiter meint, sich rechtfertigen oder verteidigen zu müssen.“ (Rückle et al. 1994, S. 255)

Wie anders als mit spezieller Schulung könnte diese personenzentrierte Haltung umgesetzt werden?

- *Team- und Projektarbeit*

Zusätzlich zu eigentlichen Aufgaben wird häufig die Lösung von übergreifenden Problemen erforderlich, die zeitlich begrenzt erfolgt, wie z. B. eine Änderung im Rahmen der Arbeitsorganisation.

Teamarbeit erfordert von den Beteiligten wechselseitige Akzeptanz der Persönlichkeit und Fähigkeiten, eine zumutbare Verteilung der Verantwortung und mediative Geschicklichkeit, die divergierende Interessen auf das gemeinsame Ziel hin ausgleichen kann.

- *Supervision*

Berufliches Handeln wird gemeinsam mit Außenstehenden kritisch durchleuchtet, systematisch überprüft, reflektiert. Ziel solcher personenzentrierte Vorgangsweise ist eine persönliche und berufliche Standortbestimmung, eine flexible Orientierung bezüglich der eigenen Rolle und Distanzierungsfähigkeit. (Vgl. Baumgartner et al. 1992, S. 175).

5.3 Außenorientierung

- *Kontakt mit „Interessenten“*

Der Umgang mit Behörden, Finanziers, Kunden erfordert persönliche Kongruenz und die spezielle Fähigkeit zur zufriedenstellenden Abstimmung wechselseitiger Möglichkeiten.

- *Verkaufsgespräche, Präsentation*

Verkauf findet überall statt, jeder Kontakt bedeutet neben dem Angebot von Sachkenntnissen und ständiger Entwicklung von Berater- und Überzeugungsfähigkeiten vor allem den Verkauf des eigenen Selbstverständnisses.

„Sheila Murray Bethel, Verkaufsexpertin und Trainerin, meint, man müsse, um im Verkauf (oder im Leben) erfolgreich zu sein, härter daran arbeiten, sich selbst kennenzulernen und zu entwickeln, als an irgend etwas anderem im Leben“ (Morgan 1991 S. 10).

- *Firmenkultur*

Firmenkultur entsteht aus unternehmerischem Geschichtsbeußtsein und aktuellem Firmengeist und hat entscheidende Wirkung nach außen. Imagepflege, corporate identity, Umgangsstil mit Kunden, Orientierung an der Nachfrage der Kunden, Erfassen von Trends, Bedürfnissen und Störungen, Zusammenarbeit mit Produzenten und Zulieferern können nur unter personenzentrierten Rahmenbedingungen in Gang gehalten werden.

6. Zum Menschenbild bei der Organisationsentwicklung

Besonders bedeutsam ist in einer Organisation das Menschenbild einer Führungskraft oder eines Beraters, da sich darauf weitreichende Konsequenzen für das Betriebsklima und die Produktivität aufbauen. Je nach Menschenbild kann jemand zum Schluß kommen, Menschen seien von Grund auf arbeitsunwillig, demotiviert, träge usw., und daraus ableiten, daß in erster Linie mit finanziellen Anreizen Menschen ihre Arbeitsleistung abgekauft werden kann. Man kann auch der Überzeugung sein, daß Menschen von Natur aus gerne Verantwortung übernehmen, Freude an einer sinnstiftenden Tätigkeit finden, leistungsbereit und neugierig sind und wird dann Unzufriedenheit, hohe Fluktuation, Krankenstände und hohe Ausschußraten, eher mit den Arbeitsbedingungen in Verbin-

dung bringen als mit der Natur des Menschen „an sich“ (vgl. Baumgartner et al., 1994).

Folgende Worte könnten von Rogers selbst stammen: OE geht von einem Menschenbild aus, wonach „jeder Mensch grundsätzlich für sein eigenes Denken, Fühlen, Wollen und Handeln verantwortlich sein kann. Jeder Mensch hat zwar ererbte Fähigkeiten, welche von der Umwelt gefördert, gehemmt oder verändert werden können, aber im Grunde hat jeder Mensch die Möglichkeit, sich selber weiterzuentwickeln. Und er hat auch das Recht, sich weitgehend nach eigenen Vorstellungen und Werten entwickeln zu dürfen.“ (Glasl zit. in Baumgartner et al. 1994, S. 33)

Der Organisationsentwickler sammelt Indizien einer fehlgeleiteten Organisationsdynamik, beachtet informelle Prozesse, das sind z. B. leichtfertiger Umgang mit Informationen, Machtmißbräuche, Vermeidung, Abschiebung von Verantwortung, Routine, Monotonie und andere Demotivationszeichen und erstellt eine „Diagnose“, der die „Analyse“ und die „Therapie“ folgt, die nur über personenzentrierte Arbeitsbedingungen gelingen kann.

Resümee:

Weder gute Kinderstube, noch übersteigertes Selbstvertrauen und trickreiche Kommunikation, wie diese in Seminaren ohne psychologischen Unterbau gelehrt werden, sind ausreichend, um heutigen organisatorischen und wirtschaftlichen Herausforderungen gerecht zu werden. Die vielfältigen Ansprüche an fachliche und persönliche Flexibilität in unterschiedlichen Kontexten lösen unterschiedliche Bewältigungsversuche aus. Einerseits entstehen Angst und Mißtrauen und daher Informationsmißbrauch mit kurzfristigen Stabilisierungsversuchen, die auf dem „Recht des Stärkeren“ beruhen und einen Kreislauf von Unbehagen und Entmutigung nach sich ziehen. Andererseits gewinnt differenzierte Personalentwicklung an Bedeutung, welche neben fachlichem Know How und Kapitaleinsatz das Streben nach Selbstaktualisierung und Gemeinsinn als wichtige Unternehmensressource berücksichtigt, die vor allem unter den Rogersschen „Randbedingungen“ entstehen, die im Rahmen der Organisationspsychologie und Managementtechniken expliziter genannt und vermittelt werden sollten.

Dank:

Peter Schmid danke ich für die Ermutigung zu diesem Artikel und Wolfgang Keil für seine stringente Korrektur.

Literatur:

Binder, Ute (1994), Empathieentwicklung und Pathogenese in der klientenzentrierten Psychotherapie, Eschborn (Dietmar Klotz)
Baumgartner, Irene / Häfele, Walter / Schwarz, Manfred / Sohm, Kuno (1992): Organisationsentwicklungs-Prozesse, Bern (Haupt) 1988, 1992
Bühner Rolf (1994), Personalmanagement, Landsberg/Lech (Moderne Industrie)

- Doppler, Klaus / Lauterburg, Christoph (1995), Change Management, Frankfurt/Main, (Campus)
- Klotz, Karlhorst (1990), Expedition ins Reich der Fraktale. In: Geo-Wissen 3 (1990, Nachdruck 1993), 124–130
- Ludewig, Kurt (1992), Systemische Therapie, Stuttgart (Klett – Cotta)
- Luhmann, Niklas (1996), Soziale Systeme, Frankfurt/Main (Suhrkamp) 1987
- Mentzel, Wolfgang (1996) (Hg.), Erfolgreiche Personalarbeit, Planegg (WRS Verlag)
- Morgan, Rebecca (1991), Professionelles Verkaufen, Wien (Ueberreuter)
- Rogers Carl R. (1979a), The Foundations of the Person-Centered Approach. In: Education 100, 2, (1979) 98–107; dt.: Die Grundlagen eines personzentrierten Ansatzes. In: Zeitschrift für Sozialpsychologie und Gruppendynamik 6 (1981), 4–16
- Rückle, Horst / Mutafoff, Alexander / Reckelof, Ralf (1994), Personalentwicklung, Düsseldorf (Econ)
- Schuler, Heinz (1993) (Hg.), Lehrbuch Organisationspsychologie, Bern, (Hans Huber)
- Wehowsky Stephan (1990), Die unvernünftige Gesellschaft. In: Geo-Wissen 3 (1990, Nachdruck 1993), 152–161
- Watzlawick, Paul (1981) (Hg.), Die erfundene Wirklichkeit, München (Piper)
- Zimmer, Dieter / Brake, Jörg (1993), Ganzheitliche Personalauswahl, Bamberg (Bayrische Verlagsanstalt)

Biographie:

Ilse Schneider, Wien, klientenzentrierte Psychotherapeutin in freier Praxis, klinische Psychologin. Trainerin für Kommunikation, Führung, Motivation und Personalwesen in Österreich und Osteuropa.

Ditta Rudle

Der Personzentrierte Ansatz in der journalistischen Arbeit

Zusammenfassung:

Nicht nur das Vokabel „Interview“ verbindet die journalistische Arbeit mit der therapeutischen oder beratenden, auch das Anliegen: Kommunikation. Die Berücksichtigung und Anwendung der bekannten Parameter des Personzentrierten Ansatzes nach Carl R. Rogers erleichtern auch das journalistische Interview. Durch das Herstellen einer Beziehung wird aus einem beruflichen Zusammentreffen eine Begegnung. Im folgenden gehe ich nicht nur auf die Parallelen sondern auch auf die Unterschiede zwischen therapeutischer/beratender Kommunikation und journalistischem Gespräch ein und zeige, wie förderlich eine personzentrierte Haltung nicht nur dem Ziel des Interviews sondern der gesamten Qualität des Journalismus ist.

Schlagnote: *Interview; Kommunikation, personzentriert versus sachorientiert; personzentrierte Haltung, Offenheit im Gespräch, helfendes Gespräch, personzentriertes Handeln als Maxime.*

Eine Anekdote als Vorbemerkung

Ich war noch recht jung, mit dem Journalismus verband mich nur der brennende Wunsch dazuzugehören und die Tätigkeit in einem kleinen Verlagsbüro. Meinem dauerndem Drängen nachgebend, sandte mich der Chef zu einer Pressekonferenz, meiner ersten. Das Thema – Querelen im Milchwirtschaftsfonds – lag mir zwar fern, aber die Veranstaltung faszinierte mich. Endlich, nach einem endlos und mir auch unverständlich scheinenden Vortrag eines Präsidenten, durften Journalisten (Wirtschaftsthema: damals hauptsächlich männlich besetzt) Fragen stellen und gleich bei der ersten war ich gefordert. Die Antwort des Präsidenten hatte nämlich absolut nichts mit der gestellten Frage zu tun. Ich fühlte mich bemüßigt einzugreifen, hob die Hand, stand auf (wie ich es vom Vorgänger gesehen hatte) und erklärte dem Präsidenten, daß er offensichtlich die Frage nicht verstanden hätte, weshalb ich sie ihm jetzt nochmals stellen würde. Was danach passierte, hat sich gnädig meinem Gedächtnis entzogen, schallendes Gelächter war sicher ein Teil davon. Ein anderer Teil war eine Anfrage der Tageszeitung „Die Presse“, ob ich mir nicht vorstellen könne, in ihrem Team mitzuarbeiten.

Mit diesem Erlebnis fühle ich mich ganz einig mit Carl Rogers, der den alltäglichen „Erfahrungen in Kommunikation“ einen aufschlußreichen Aufsatz widmet. Sein Beispiel fand er bereits in der Schule, wenn Lehrerinnen den Schülerinnen antworten, aber nicht auf deren Fragen eingehen: „Ein Gefühl des Schmerzes und der Ent-

täuschung durchzuckte mich jedesmal. Meine Reaktion war: „Aber Sie haben ja gar nicht zugehört!“ Ich empfand eine Art kindlicher Verzweiflung über den Mangel an Verständigung, der so verbreitet war (und ist). Ich glaube zu wissen, warum es befriedigend für mich ist, jemanden zu hören. Wenn ich jemanden wirklich hören kann, komme ich in Kontakt mit ihm; es bereichert mein Leben.“ (Rogers 1980a, 17ff)

Ich wußte damals noch nichts von Carl Rogers und auch nichts von personzentrierten Ansätzen, dennoch spürte ich das schmerzliche Gefühl und spüre es auch heute noch, wenn zwei Menschen aneinander vorbeireden. Allerdings weiß ich heute, daß dieses Aneinandervorbeireden gerade im Bereich der Medien (ob Politikerinnen auf Journalistinnen treffen oder mitteilungsbedürftige Paare auf Moderatorinnen) eine zumindest von einer Seite bewußt gewählte Strategie ist. Politikerinnen und Talkshowmasterinnen wollen kaum, daß aus einem Gespräch ein Dialog wird oder gar aus einem Treffen eine Begegnung. Ihnen allen klar zu machen, daß sie nur gewinnen können, würden sie den Dialog, die Begegnung, die Beziehung riskieren, könnte eine lohnende Aufgabe von Vertreterinnen des Personzentrierten Ansatzes sein.

Wie sehr gerade dieser auf Kommunikation beruhende Ansatz einem Kommunikationsberuf entgegenkommt, ja sich bei genauer Betrachtung ergänzt und überschneidet, muß nicht eigens ausgeführt werden.

Über den Journalismus und die Journalistinnen

Zur Einführung zwei Begriffsdefinitionen nach Meyers Taschenlexikon:

„Journalist: Beruf an allen Massenmedien, bei Nachrichtenagenturen, Pressestellen von Institutionen, Firmen, Parteien usw.; als freier Beruf mit unterschiedl. Ausbildung.“

„Journalismus: ... 2. Sammelbezeichnung für die aktuell-schriftsteller. Tätigkeit vorwiegend bei den Massenmedien.“

„Interview: im Journalismus meist in der Form eines Dialogs von Interviewern durchgeführte Befragung von Personen zur Darstellung dieser Persönlichkeiten und/oder zur Mitteilung oder Interpretation eines (oft aktuellen) Sachverhalts; auch Erhebungsmethode der empir. Sozialforschung.“

Journalismus als Beruf ist dem Berufsfeld der Beratung, Lebenshilfe und – ich sage bewußt auch – dem der Therapie unmittelbar benachbart, ja bearbeitet oft das gleiche Feld mit gleichen oder zumindest ähnlichen Methoden. Im Wesentlichen geht es um Kommunikation, Austausch, Aufklärung (und damit Selbsterfahrung) und Hilfe (das Leben angenehmer, leidloser zu gestalten). Die Journalistin ist das Medium, die Mittlerin. Was gemeinhin Medium genannt wird (die Zeitung, der Sender, die Homepage) ist nur das Vehikel.

Daß diese (meine) Feststellung zwar schön, aber praxisfern ist, muß mir niemand vorhalten. Ideale zu haben, darf einer Rogers-Anhängerin nicht verwehrt sein. Ich weiß sehr wohl, daß sich zwar die Bilder (Journalismus/Beratungsformen) äußerlich gleichen, im Kern aber doch verschieden sind. Nicht nur durch die (auch im therapeutischen Bereich bekannte) Abweichung der Praxis von der Theorie, sondern vor allem durch die unterschiedlichen Zielsetzung. Die Zielsetzung eines medialen Vehikels und damit zwangsläufig mehr oder weniger (je nach persönlicher Widerstandskraft und sozialer Absicherung) auch der Journalistin ist die Erhöhung des Absatzes (der Auflage) und damit das Füllen der Verlegerkasse. Dort, wo von Qualität und Niveau wenigstens noch gesprochen wird, ist jedoch die tägliche Verwirklichung des Personzentrierten Ansatzes ein wesentlicher Faktor, diese Qualität (und damit letztlich doch auch die Quote) zu steigern.

Personzentriertes Verhalten, also die Beachtung und Anwendung der von Rogers erfahrenen Kriterien, ist im journalistischen Berufsfeld sowohl nach innen wie nach außen nahezu unabdingbar, da es in diesem Beruf wie kaum in einem anderen in beiden Richtungen immer um Kommunikation und Beziehung geht. Kommuniziert wird ja nicht nur mit den Personen, die Informationen liefern, Auskunft geben (= nach außen), sondern auch mit den Kolleginnen, seien sie Gleichgestellte, Vorgesetzte oder aus anderen mit dem Produkt verbundenen Abteilungen (= innen) und letztlich ist auch die einseitige Beziehung von Schreiberin zur Leserin Kommunikation,

wenn auch nur in eine Richtung. Im Gastgewerbe oder am Postschalter wird zwar auch viel nach außen kommuniziert, doch die tägliche Konferenz ist dort wohl unbekannt und um eine Briefmarke zu verkaufen ist der Aufwand an Empathie sicher wesentlich geringer, als beim ersten Gespräch mit dem aus der Grube von Lassing im Sommer 1998 geretteten Georg Heinzl oder (noch schlimmer) dem Einsatzleiter, der wegen Unfähigkeit abberufen wurde.

Ich werde mich jedoch nicht auf das weite und interessante Feld der inneren Kommunikation begeben, sondern mich mit einer Form der journalistischen Arbeit beschäftigen, bei der ich meine Ausbildung in personzentrierter Gesprächsführung besonders fruchtbringend anwenden kann, dem Interview.

Einschub: Sollte ich die journalistischen Ausdrucksformen kategorisieren, so würde ich mich auf drei Grundformen beschränken, aus denen sich dann alle anderen ableiten lassen: Bericht, Kommentar, Interview. Der Bericht gibt Fakten wider, ist nüchtern, möglichst objektiv und dient vor allem der Information über eine Sachlage oder eine Aussage. Personzentrierte Ansätze kommen in einem Bericht nur schwer zur Anwendung. Anders beim Kommentar, der eine subjektive Meinung wiedergibt, emotional, oft bewußt unsachlich (aber daher persönlich!) und auch stilistisch anspruchsvoll ist und auf alle Fälle eine Beziehung zwischen Autorin und Leserin herstellen soll. Personzentriert statt problemzentriert vorzugehen, hat sich im übrigen im Journalismus immer schon bewährt, und auch hier komme ich wieder in die Zwickmühle von innen und außen: personzentrierter Umgang mit den zu Beschreibenden, zu Befragenden, zu Analysierenden und zugleich enge personbezogene Kommunikation mit den Leserinnen. Wobei im zweiten Fall vor allem die Echtheit der Schreibenden eine Rolle spielt. Wer es nicht probiert hat und nicht durch jahrzehntelange Feedbacks bestärkt wurde, wird es nicht glauben: Einfühlsames, empathisches, respektvolles Umgehen und kongruentes Verhalten (in konkreten Fall also „Schreiben“) ist auch gegenüber Unbekannten, ja der nur unscharf definierten Masse der Leserinnen möglich.

Zurück zum Thema: Natürlich hat auch das Interview verschiedene Formen und Bedingungen, die jede Zeitungleserin, Radiohörerin oder Fernseherin bereits selbst erfahren hat. Ich beschränke mich daher auf das Persönlichkeits-Interview im kulturellen Bereich, also auf eine Begegnung, bei der es gilt möglichst viel über einen Menschen zu erfahren, um es später, geordnet und durch den Filter der Diskretion, des Respekts und der Wertschätzung gereinigt, Dritten mitzuteilen. Im „kulturellen Bereich“ nicht nur, weil dies mein unmittelbares Metier ist, sondern auch, weil Künstlerinnen, Kulturschaffende, überhaupt der Großteil der im kulturellen Umfeld Tätigen meist andere Lebensvorstellungen, Zielsetzungen und auch ein anderes Menschenbild haben als etwa Politikerinnen oder Firmensprecherinnen. Auch erleichtert der meist ausgeprägte Selbstdarstellungstrieb der Künstlerinnen (schaffende oder nachschaffende) einen offenen, kongruenten Zugang. Wichtigtueriesches Pseudo-profingehabe (im Gegensatz zu professionellem Verhalten) ist nicht

nötig, je natürlicher, identischer die Interviewerin ist, desto leichter legt auch die Interviewte ihren Panzer ab.

Das Interview unterscheidet sich äußerlich nur wenig von einem Beratungsgespräch oder der Therapiestunde. Beiderseitiges Einverständnis, fixes Setting, vertrauenfördernde Atmosphäre sind (oder sollten) auch für das journalistische Interview Bedingung (sein). Zwar ist das journalistische Interview als „einmalig“ angesetzt, doch habe ich bei schwierigen Gesprächen (etwa mit Autorinnen und bildenden Künstlerinnen) schon Fortsetzungen und Wiederholungen erlebt, weil das Interview bei der ersten Sitzung nicht zur beiderseitigen Befriedigung abgeschlossen werden konnte. Ähnlich dem Beratungsgespräch ist auch die Machtverteilung: Die Journalistin (= Beraterin) kennt den Weg und das Ziel; die Befragte (= Klientin) weiß nicht, was auf sie zukommt und wie sie behandelt werden wird. Nicht ohne Grund hat der Begriff Interview im anglo-amerikanischen Sprachraum eine viel weiter gefaßte Bedeutung als im deutschen (siehe Begriffsdefinition oben).

Nicht Grundbedingung, sondern Möglichkeit

Betonen möchte ich, daß es mir fern liegt, Beratung (Therapie) und Interview gleichzusetzen oder andeuten zu wollen, das eine könne das andere ersetzen. Allein durch die Zielsetzung – hier Veröffentlichung und Information Dritter, dort persönliche Hilfe – sind die gravierenden Unterschiede definiert. Auch verläuft die Anbahnung des Gesprächs meist (!) in umgekehrter Reihenfolge: die Journalistin bittet die Partnerin. Mehr als in der therapeutischen (beratenden) Situation, darf auch – ja muß oft, im Auftrag der Vorgesetzten – die Journalistin ihren eigenen Bedürfnissen (bestimmte Fragen stellen, nachhaken, Themenwechsel) folgen. Bedenkt man jedoch, daß Personenzentrierte Beratung auch häufig von Institutionen getragen wird, so werden die Unterschiede gleich wieder geringer: Auch die von der Institution bezahlte Beraterin hat Rücksichten zu nehmen und kann nicht bedingungslos auf die Bedürfnisse der Klientin eingehen. Dennoch ist festzuhalten, daß im Journalismus Empathie, Wertschätzung und Kongruenz nicht Grundbedingungen der Begegnung sind, sondern eine dem angestrebten Ergebnis (ein aufschlußreicher Artikel) förderliche Haltung. Daß jedoch das journalistische Interview in warmer Atmosphäre, gekennzeichnet durch echtes Interesse, Vertrauen und gegenseitiger Wertschätzung, erfolgreicher verläuft, habe ich immer wieder erfahren. Schließlich gilt für die gesamte journalistische Arbeit der von Rogers im Gespräch mit Martin Buber für den Therapeuten formulierte Wunsch: „Ich möchte dich verstehen.“

Personenzentriert versus sachorientiert

Schon beim Zustandekommen eines Interviews spielen „Empathie, Kongruenz und Wertschätzung“ – es sei mir gestattet, auf eine Definition samt Rogerianischer Zitatensammlung dieser als bekannt

vorauszusetzenden Begriffe zu verzichten – eine wesentliche Rolle. Eine Person, deren Verhalten ich nicht wertfrei betrachten kann, deren Handlungen ich nicht schätze und in deren Beisein ich die berühmte Mördergrube aus Herz und Hirn machen müßte, würde ich nur unter Zwang um ein Interview bitten. Andererseits helfen die drei genannten Parameter (aus zweiter Hand genommene) Vorurteile zur Revision zu bringen und Gründe unverständlichen Handelns zu erfahren.

Setzt die Interviewerin echtes Interesse anstelle von bloßer Neugier, will sie die Partnerin und die Gründe ihres Handelns verstehen anstatt nur News zu erfahren, läßt sie Wertschätzung anstelle von Bewertung spüren, so wird die Partnerin ihre Angst davor verlieren, Geheimnisse oder Intimitäten preiszugeben und aus einem oberflächlichen Gespräch wird eine „Begegnung“.

„Schon bei oberflächlicher Betrachtung stellt sich heraus: Ein Gespräch ist mehr als ein Wortwechsel. Will man verstehen, was einer meint, und nicht nur hören, was er sagt, so ist es notwendig, auf die Gefühle des anderen zu achten: aktiv zuzuhören. Dabei lernt man auch, seine eigenen, „unterhalb“ der Worte und des Denkens liegenden Schichten besser wahrzunehmen.“ (Schmid 1973, 33).

Dem ist nichts hinzuzufügen, außer der Tatsache, daß dies nicht nur für „einen“, sondern auch für „eine“ gilt. Ein befriedigendes (journalistisches) Interview, das später auch den Leserinnen Freude und Erkenntnis bringt, muß wie das „helfende Gespräch“ über den bloßen Wortwechsel hinausgehen. Wird keine Beziehung (exakt im Rogersschen Sinn gemeint) hergestellt, ist das Ergebnis nicht viel mehr als oberflächliches Wortgeplänkel mit banalen Antworten und klischeefolgenden Aussagen. Ein solcher Wörteraustausch, oft mit quasi vorgefertigten Floskeln abgehandelt, bringt keinerlei neue Erkenntnisse, bestätigt oft nur (auch bei den Leserinnen) längst Bekanntes und ist daher auch journalistisch nicht wirklich ergiebig. Als erfahrene Journalistin könnte ich solche Frage- und Antwortspiele jederzeit selbst herstellen, ohne die Partnerin bemühen zu müssen. Was Schmid über das Beratungsgespräch schreibt (ebd. 103), gilt auch für das professionelle, journalistische Interview: „Es geht ihm also darum, den Gesprächspartner als selbständige, eigenverantwortliche Persönlichkeit zu respektieren und ein möglichst geringes Abhängigkeitsverhältnis herzustellen, mit ihm in einen echten Dialog zu treten.“ Das diese an sich selbstverständliche Forderung im journalistischen Alltag keineswegs obsolet (weil immer erfüllt) ist, kann jede Frau täglich an Radio- und Fernsehinterviews selbst feststellen. Wenn das Interesse der Interviewerin nicht der Person zugewandt ist, sondern der Sache – im schlimmsten Fall dem Herauskitzeln eines sensationellen oder skandalösen „Sagers“ –, ist das Ergebnis in den meisten Fällen langweilig und wenig erhellend. Manchmal kommt allerdings der erwartete „Sager“, es entsteht ein Rauschen im Blätterwald und Rumoren in elektronischen Medien und die Journalistin macht (vielleicht) einen Karrieresprung. Dagegen läßt sich anführen, daß solche Fälle erstens selten sind und ihre Ausschlichtung zweitens auch eine Frage des eigenen Menschenbil-

des und Gewissens ist. Im übrigen sind „Skandalreporterinnen“ auch in der Branche nicht gerade die höchstgeschätzten und eben die Ausnahme, die die Regeln menschlicher Interaktion und die Bedingungen des personenzentrierten Arbeitens bestätigen.

Nur scheinbar sind Interviews, die der puren Nachfrage dienen, sich explizit mit Sachfragen und Information beschäftigen, vom Personenzentrierten Ansatz nicht betroffen. Wenn nach Buber „alles wirkliche Leben Begegnung ist“, kann Begegnung auch im Sachgespräch stattfinden, nämlich dann, wenn den Gefühlen des Gegenüber und dem Subtext Aufmerksamkeit geschenkt wird. „Wie auch immer: Die Beteiligten werden einander nur verstehen, wenn sie darauf achten, was der jeweils andere eigentlich zum Ausdruck bringen will.“ (Schmid 1973, 36) – Und das gilt auch für „die jeweils andere“. Auch ein Gespräch, dessen zentrales Thema nicht eine Person sondern eine Sache (Sachinformation) ist, kann personenzentriert geführt werden, da die Dialogpartnerinnen immer Personen sind. Erfahrene Wertschätzung und Empathie werden die Gesprächspartnerin öffnen und ihre Antworten werden auch in der Sache ehrlicher sein. In der Hektik des Tagesjournalismus ist es jedoch oft nicht möglich, für die nötige vertrauensfördernde Atmosphäre zu sorgen, oder Subtexte zu hören. Aus Erfahrung weiß ich jedoch, daß längeres bewußtes Praktizieren des Personenzentrierten Ansatzes in Ausübung der journalistischen Profession eine Dauerhaltung prägt, die personenzentriertes Handeln zur (unbewußten) Maxime jeglicher Kommunikation werden läßt. Und daß es hierbei keineswegs um Interaktionen aus dem therapeutisch-beratenden Bereich handelt, selbst wenn „anteilmehendes Zuhören“ auch im Interview durchaus angebracht ist.

Die Schweizer Psychologin Marlis Pörtner hat in ihren „Interviews mit Therapeuten“ über die „Praxis der Gesprächspsychotherapie“ exemplarisch vorgeführt wie auch das der Forschung dienende Interview personenzentriert geführt werden kann:

„Eine personenzentrierte Form des Interviews war mir wichtig. Das hieß: nicht an meinen vorbereiteten Fragen kleben, sondern mich dem Fluß des Gesprächs überlassen, dem folgen, was für meine Gesprächspartner wichtig war. Meine Fragen kamen in vielen Gesprächen ganz von selber zur Sprache, in anderen waren sie nicht relevant, weil mein Gegenüber andere Schwerpunkte setzte. Wieder andere entwickelten sich wie vorgesehen anhand der Fragen, die ich stellte.“

Die Rückmeldungen meiner Gesprächspartner bestätigten mich in dieser Art des Vorgehens: Sie fanden, das Interview habe auch ihnen Neues gebracht, zur Klärung und Verdeutlichung ihres Standpunktes beigetragen. Es war ein Dialog ...“ (Pörtner 1994, 12).

Als eine der wesentlichen Erkenntnisse in meiner Ausbildung werte ich die – laienhaft ausgedrückt – „Konzept- und Regellosigkeit“ des rogerianischen Konzepts. Beraterin und Therapeutin lassen sich von den Bedürfnissen der Klientin und deren (sowie ihren eigenen) Gefühlen leiten und haben keinen vorgefertigten Raster, wie eine Stunde (eine gesamte Beratung) zu verlaufen hat. Diese positive Konzeptlosigkeit mit dem Vertrauen in den Prozeß ist nahezu ein

Garant für den Erfolg eines Interviews. Die Interviewerin geht auf das ein, was ihre Partnerin sagt und – immer im Einklang mit der Befragten und ohne die von ihr aufgerichteten Nähergrenzen zu überschreiten – auch auf das, was sie nicht ausspricht. Vorbereitete Fragen sind zwar nötig, um sich dem Gespräch mit professioneller Sicherheit zu stellen, im Verlauf des Prozesses werden sie jedoch oft ad acta gelegt, weil die sich neu ergebenden wesentlich interessantere Antworten ergeben.

Die personenzentrierte Haltung kann nach erfolgreicher Beendigung des Interviews keineswegs abgelegt werden. Ohne mich jetzt über das „personenzentrierte Schreiben“ (exzessiv angewendet in meinem Roman „Sex orange“; Rudle 1995) zu verbreitern, möchte ich lediglich auf darauf hinweisen, daß sich vor allem die „bedingungslose Wertschätzung“ den Lesenden mitteilt.

Eine Überlegung ist gerade dieses „bedingungslos“ wert. In vielen Interviews habe ich als Journalistin erfahren, was Therapeutinnen längst wissen: Die Partnerinnen basteln sich ihre eigene Wirklichkeit, oder erzählen mir jene Wirklichkeit, die sie gerne veröffentlicht haben wollen. Im als Frage-Antwort-Spiel abgedruckten (oder vorgeführten) Interview ist dies keine Schwierigkeit, die Interviewte spricht (für sich) selbst und die Leserinnen (Zuschauerinnen, Hörerinnen) können sich aus dem Originalton ihre Musik machen. Im sogenannten verfeaturten Interview (eigene Gedanken der Schreiberin, Beschreibung und Nacherzählung von Situationen, gewürzt mit O-Ton) bedarf es mancher Überlegung um die subjektiven Aussagen der Partnerin (oft sind es schlicht auch einfach Unwahrheiten) nicht eigenmächtig zu korrigieren, die Empathie und Wertschätzung nicht zu vergessen und dennoch die Leserinnen nicht dumm sterben zu lassen. Ich denke aber, daß es beim Persönlichkeitsporträt, zu dem die von mir behandelten Interviews führen sollen, ohnehin weniger um Wahrheit oder Wirklichkeit geht, sondern um ein zu vermittelndes Bild mit allen Farben und Schichten. Dazu gehört wohl auch die persönliche Sicht mancher Erlebnisse und biografischer Details der Interviewten.

Einschränkung

Wenn auch die auf Empathie, Wertschätzung und Kongruenz beruhende Grundhaltung das journalistischen Interview für beide Partnerinnen reicher, offener und ehrlicher macht und daher zu einem befriedigenderen Ergebnis führt, so ist es nicht immer möglich, den Personenzentrierten Ansatz in der Alltagspraxis so anzuwenden, wie es Carl Rogers vorschwebte. Eine „Begegnung“, und sei sie noch so kurz, benötigt Zeit; ein offenes Gespräch kann nicht geführt werden, indem die Interviewerin mit der Tür ins Haus fällt und nach schlechten Erfahrungen mit Kolleginnen panzert sich manche Partnerin mit einer so dicken Schicht von Abwehr, daß Empathie und Wertschätzung vorerst abprallen wie Tennisbälle. Eine nächste Sitzung gibt es jedoch nur selten: Journalismus ist Termingeschäft, Zeit ist meist Mangelware und nur wenige können frei von anderen Ein-

flüssen, technischen oder personellen Zwängen arbeiten. Angestellte Journalistinnen sind zwar meist sozial gut gestellt und müssen ihre Artikel nicht künstlich verlängern, um mehr Zeilenhonorar zu ergattern, sie sind jedoch durch Zeitvorgaben, Layoutbedingungen, Chefvorstellungen und anderes mehr eingeschränkt. Freie Journalistinnen unterliegen diesen Zwängen weniger, sind aber so schlecht bezahlt, daß Geldverdienen der Hauptimpuls vieler Kolleginnen ist und alle anderen Überlegungen und Zielvorstellungen überschattet.

So kann gesagt werden, daß die Anwendung des Personenzentrierten Ansatzes im journalistischen (Personal-)Interview eine wunderbare und besonders zielführende Herausforderung ist, der sich allerdings nicht bedingungslos gestellt werden kann.¹

Literatur:

- Boothe, Brigitte, *Der Patient als Erzähler in der Psychotherapie*, Göttingen 1994
- Buber, Martin, *Alles wirkliche Leben ist Begegnung. Hundert Worte von Martin Buber*; Hg. Liesenfeld, Stefan, München 1998
- Buber, Martin, *Auf die Stimme hören. Ein Lesebuch, ausgewählt u. eingeleitet v. Wachinger, Lorenz*. München 1993

1 Erläuternde Ergänzungen: Bewußt habe ich verzichtet, den Personenzentrierten Ansatz und die von Rogers definierten Grundbegriffe zu erläutern. Ebenso verzichte ich auf die Anführung der Rogers-Bibliografie und anderer relevanter Grundwerke. Die kunst- und kulturphilosophischen Werke sind angeführt, weil ich ursprünglich einen Exkurs über „Künstlerinnen und Selbsterfahrung beziehungsweise Therapie“ vorhatte, auf diesen jedoch aus Platzgründen verzichtet habe. Um die von Männern nicht geliebte Form des „I“ in der Mehrzahl von Subjekiven (ÄrztInnen, LeserInnen) zu vermeiden und auch das Lesen nicht durch geschlechtsspezifische Doppelformulierungen zu erschweren, habe ich mich generell für die weibliche Form entschieden. Männlich sind Bezeichnungen nur dann, wenn es sich explizit (nur) um Männer handelt. Wenn ich von Schreiberinnen und Leserinnen spreche, so denke ich nicht, daß elektronische Vehikel, wie Radio oder Fernsehen, nicht in diese Überlegungen einbezogen werden sollten. Im wesentlichen gilt wohl das Gesagte auch für die sprechenden Kolleginnen.

- Brandl, Gerhard, *Miteinander sprechen lernen. Anthropologische Grundlagen der Gesprächstherapie*, München 1975
- Fiedler, Konrad, *Schriften zur Kunst*. 2 Bde. eingeleitet v. Boehm, G., München 1991
- Koppe, Franz, *Grundbegriffe der Ästhetik*. Frankfurt/M. 1983
- Liessmann, Konrad P., *Philosophie der modernen Kunst*, Wien 1993
- Lukács, Georg, *Die Eigenart des Ästhetischen*. 2 Bde. Berlin-Weimar 1981
- Lukács, Georg, *Die Theorie des Romans. Ein geschichtsphilosophischer Versuch über die Formen der großen Epik*, Darmstadt und Neuwied 1979
- Meyers Taschenlexikon in 10 Bänden. Mannheim/Wien/Zürich 1985
- Pörtner, Marlis, *Praxis der Gesprächspsychotherapie. Interviews mit Therapeuten*, Stuttgart 1994
- Rogers, Carl R. (1980a), *Der neue Mensch*, Stuttgart 1983
- Rudle, Ditta, *APG-Abschlußarbeit, Wien 1995* (mehr wie sie heißt und habe kein Exemplar davon, aber sie gehört zum Thema) -, *Sex orange*, Wien 1995
- Schmid, Peter F. (1973), *Das beratende Gespräch. Methode und Praxis der Gesprächsführung, Gesprächsführung*. Wien 1973.- (1989), *Personale Begegnung. Der personenzentrierte Ansatz in Psychotherapie, Beratung, Gruppenarbeit und Seelsorge*, Würzburg
- Schmölders, Claudia (Hg.), *Die Kunst des Gesprächs. Texte zur Geschichte der europäischen Konversationstheorie*. München 1979
- Zinschitz, Elisabeth: *Der Personenzentrierte Ansatz in der Behindertenarbeit*, in *PERSON 2* (1997) *Person*, 120-127

Biographie:

Mag. Ditta Rudle, 1939 in Wien geboren, studierte Theaterwissenschaft, Musikwissenschaft und Philosophie, Ausbildung in Personenzentrierter Gesprächsführung bei der APG, von Beruf Journalistin und Autorin. Zahlreiche Veröffentlichungen (Drehbücher, Kurzgeschichten, ein Roman), Lehrtätigkeit an der Donauuniversität in Krems und dem ICCM (International Centre for Culture & Management) gemeinsam mit der Publizistikfakultät an der Universität Salzburg.

Christiane Bahr

Entwicklungspsychologische Möglichkeiten im höheren Lebensalter am praktischen Beispiel des Sozial- und Gesundheitszentrums Gnigl

Zusammenfassung:

Ausgehend von entwicklungspsychologischen Überlegungen zum Alter und Altern soll versucht werden, dessen gerontologische Einbindung in den person- und klientenzentrierten Handlungskontext des Sozial- und Gesundheitszentrums Gnigl darzustellen. Betont werden dabei die vielfältigen Förderungsmöglichkeiten von Potentialen und Restkapazitäten im Alter. Unterstützung und Förderung bedarf sowohl bei rüstigen als auch bei hilfe- und pflegebedürftigen SeniorInnen eines adäquaten Angebots. Als mögliches Beispiel hierfür ist die Beschreibung der Tätigkeiten im Sozial und Gesundheitszentrum gedacht.

Schlagworte: Finden und Stärken von Potentialen im Alter. Integrität als Chance. Angebote einer Institution.

Einleitung

Glücklich zu altern heißt, rechtzeitig eigene Bedürfnisse zu erkennen und Gegebenheiten zu erkunden, um diesen daraufhin zufriedenstellend begegnen zu können. Unterstützungsmöglichkeiten für ältere Menschen beziehen sich dabei sowohl auf die Stärkung der Eigeninitiative und Sicherheit des einzelnen als auch auf dessen Bewußtwerdung und Selbstentfaltung.

„Im Alter besteht die Möglichkeit zur psychischen Weiterentwicklung und Reifung. Auch wenn ein Patient ... über zahlreiche Verluste, Belastungen und Einschränkungen berichtet, so darf trotzdem nicht das Potential zur weiteren Entwicklung übersehen werden.“ (Hirsch 1990, S. 24)

Im Sozial- und Gesundheitszentrum Gnigl in der Stadt Salzburg versucht man dem mittels einer breiten Palette von Angeboten zu begegnen. Methodische Grundsätze der interdisziplinär strukturierten Arbeit, die von VertreterInnen verschiedenster Sozial- und Gesundheitsberufe ausgeführt wird, stellen die Prinzipien des personorientierten sowie klientenzentrierten Ansatzes, und der „Empowerment“-Forschung dar. Eine der vielen tragenden Säulen aus sozialgerontologischer Sicht ist in diesem von Theorie geleiteten Zusammenwirken zum Wohl älterer Menschen die Orientierung nach entwicklungspsychologischen Kriterien. Dieser psychologische Teilbereich sei in der Folge exemplarisch erläutert, um daraufhin dessen praktische Einbindung im Sozial- und Gesundheitszentrum Gnigl zu beschreiben.

Alter(n) – eine vielfältige Herausforderung

Die eindrucksvolle Verlängerung durchschnittlicher Lebenszeit ermöglicht es immer mehr Menschen, ihre individuelle Lebensspanne bis ins hohe Alter zu genießen. Die vielen Facetten des Alter(n)s reichen dabei von der Vitalität gewonnener Jahre bis hin zu verlängerter Pflegebedürftigkeit, und werden von psycho-sozialen, ökologischen, gesundheitlichen und einer Vielzahl anderer Faktoren beeinflusst.

Analog dazu etablierte sich im Laufe dieses Jahrhunderts auf wissenschaftlichem Niveau die dieser Vielseitigkeit gerecht zu werden versuchende Disziplin der „Gerontologie“ – die Wissenschaft vom (menschlichen) Alter und Altern. Neben der Bildung von Spezialdisziplinen wie z.B. Psychogerontologie, Geriatrie oder Geragogik ist man bemüht, dabei über die bestehende Multidisziplinarität hinaus die Bedeutung interdisziplinärer Vorgehensweisen hervorzuheben. – Lange Zeit war die wissenschaftliche Erforschung von Alternsvorgängen als alleiniger Zuständigkeitsbereich der Medizin betrachtet worden. Dies führte in der Folge zuweilen zu dem Mißverständnis, daß Gerontologie als eine medizinische Hilfswissenschaft zu verstehen sei. – Eine Sichtweise, die bei näherer Betrachtung des Alternsprozesses leicht Gefahr läuft, seelisch-geistige Funktionen und soziale Strukturen zu vernachlässigen. – Dem sei klärend gegenüber gestellt, daß gerade der psychosoziale Bereich im Zuge des Alter(n)s eine überaus wichtige Stellung einnimmt: Nach Thomaes (1970; 1984) ist Altern primär soziales Schicksal und erst sekundär organische oder funktionelle Veränderung. Demnach ist

das Erleben und Verhalten älterer Menschen gravierender durch die Erwartungshaltung der Umgebung als durch biologische Veränderungen geformt.

Forschungsergebnisse im Rahmen der Sozialgerontologie orientierten sich lange Zeit nach psychoanalytischen und verhaltenstheoretischen, sowie biographischen Konzepten. Humanistische Arbeiten im gerontologischen Bereich bezogen sich bislang häufig auf integrative und kreative Interventions- und Therapiemaßnahmen. – Ergebnisse des klientenzentrierten Ansatz innerhalb der ohnehin noch relativ jungen gerontologischen Forschung erscheinen hingegen spärlich, weshalb es hinkünftig gilt, den mittlerweile beachtlichen Fundus an vorliegenden Forschungsergebnissen über das Alter(n) generell zu nutzen, mit dem klientenzentrierten Ansatz sowie bereits vorliegenden Arbeiten in diesem Bereich (Rönnecke et al. 1976; Bergeest, Steinbach & Tausch 1977 a & b; Bergeest & Rönnecke 1979; Linster 1988 a & b; Linster 1990) zu vernetzen, und in der Folge vermehrt Forschungsergebnisse zum Alter(n) aus klientenzentrierter Sicht zu fördern.

„Ich bin mir der sinnlichen Aspekte meines Lebens stärker bewußt geworden. Ich bin jetzt eher bereit, in anderen Beziehungen Nähe zuzulassen und es zu riskieren, mehr von mir selbst zu geben. Ich fühle mich so, als hätte ich in mir ein neue, ungeahnt tiefe Fähigkeit zur Intimität entdeckt. Diese Fähigkeit hat mir viele Schmerzen eingetragen, aber noch mehr Freude. Ich glaube, daß ich aufgeschlossener geworden bin für Nähe und für Liebe. Ich empfinde mich als älter werdend und wachsend.“ (Rogers 1980a, S. 61)

Altern aus psychologischer Sicht

Gerontopsychologie betrachtet menschliches Erleben und Verhalten im höheren Lebensalter, sowie Probleme, die für einzelne daraus möglicherweise entstehen; etwa Wahrnehmungs-, Denk- und Gedächtnisleistungen oder Motivation und Befindlichkeit. Im Bemühen um generalisierende Aussagen über das Alter(n) wurde durch zahlreiche Untersuchungsergebnisse bislang deutlich belegt, daß Unterschiede zwischen Personen der gleichen Altersgruppe im höheren Lebensalter meist bedeutend größer sind als zwischen Personen verschiedener Altersgruppen; zudem kann ein deutlicher Altersabbau in einem Bereich durchaus mit einer Leistungszunahme in einem anderen Bereich einhergehen und steht in sehr unterschiedlichem Bezug zu kalendarischem Alter. (Oswald & Fleischmann 1983). Sozioökonomischer Status, Schulbildung, gesundheitliche Verfassung, Biographie, Beruf und Wohnumfeld erwiesen sich als sehr relevante Einflußfaktoren individuell unterschiedlicher Alternsprozesse. Demnach ist es aus wissenschaftlicher Sicht unmöglich, die Gesamtgruppe älterer Menschen generell zu charakterisieren. Vielmehr offenbart sich ein reiches Angebot vielfältigster Alternsformen. – Prozessen des Abbaus im Alter stehen dabei mannigfaltige Möglichkeiten weiterhin zu erhaltender oder zu steigender Kompetenzbereiche gegenüber.

„Nicht wie a l t wir werden, ist bedeutsam, sondern w i e wir alt werden. Je älter wir werden, um so größer sind die individuellen Unterschiede im Erleben und Verhalten. Altern ist individuelles Schicksal. Etwaige Abbauprozesse betreffen weder alle alten Menschen noch alle Fähigkeiten des einzelnen. Biographische Entwicklung und die Erwartung anderer beeinflussen unser Verhalten stärker als das kalendarische Alter.“ (Grond 1991, S. 15)

Dieses breite Spektrum möglicher Alternsprozesse spiegelt sich in zahlreichen (psychologischen) Theorien über das Alter und Altern wider. Es handelt sich hierbei um ein Forschungsfeld, das parallel zu gesellschaftlichen Veränderungen, entsprechend den zwischen Theorie und Praxis nötigen Wechselwirkungen, von defizitär-orientierten Modellen bis hin zu Aktivität und Sozialkontakte betonenden Theorien die große Bandbreite wissenschaftlicher Bemühungen repräsentiert. In der Betonung der Verschiedenartigkeit menschlicher Entwicklungsverläufe im höheren Lebensalter gewannen im Zuge der letzten zwei Jahrzehnte insbesondere kompetenztheoretische Beiträge an Bedeutung. (Thomae 1984; Birren & Schaie 1985; Lehr 1989; Baltes & Baltes 1990) – Hohe intraindividuelle Variabilität rückte demnach Aspekte der „Individualität, Mehrdimensionalität, Personalität, Sozialität und Kontextualität“ (Kruse 1991, S. 149) in Zentren wissenschaftlicher Diskussionsfelder, womit man (un)willkürlich den schon vor vielen Jahren seitens psychologischer Anthropologie konkretisierten Forderungen nach differenzierten Perspektiven entgegen kam (Rothacker 1938; Thomae 1956; Bühler 1959).

Gerontopsychologische Aspekte im Kontext der Lebensaufforschung

Die Entwicklungspsychologie beschränkte sich lange Zeit auf (dynamische) Prozesse in Kindheit und Jugend- bzw. Reifezeit. Erst in diesem Jahrhundert widmete man sich verstärkt der Beschreibung und Erklärung von Veränderungen im Zuge des gesamten Lebenslaufes. – Die „life-span-developmental-psychology“ (Psychologie der Lebensspanne), welche sich in den sechziger und siebziger Jahren – durch die seit Mitte dieses Jahrhunderts und kurz zuvor auftretende Fülle an Publikationen verstärkt etablierte (vgl. Erikson 1959; Birren 1964; Bühler und Massarik 1969; Rosenmayr 1978, Rosenmayr & Rosenmayr 1978), betrachtet den Menschen von seinem Lebensanfang bis zum Lebensende.

Dem Werk der einst an der Universität Wien wirkenden Psychologin Charlotte Bühler gebührt im Rahmen dieser theoretischen Fundierung der „Psychologie der Lebensspanne“ besonderer Stellenwert. Nach Analysen von Lebensläufen berühmter Persönlichkeiten betonte sie in ihrem Werk „Der menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem“ (Bühler 1959) den stets provisorischen Charakter der erhobenen Lebensentwürfe und den ihm innewohnenden dynamischen Prozeß.

„Aktives Vordringen also in die Welt, erst tentativ und provisorisch, dann definitiv und spezifisch bis zur Herstellung bestimmter

Ergebnisse ist Methode und Ablauf des Lebens, dem das fernere Leben als die definitive Ausführung folgt, unter Einbeziehung des Entwurfs als seiner Exposition.“ (Bühler 1959, S. 170)

Bühlers Studien zeigten, daß Werden nicht ausschließlich im Erfassen eines immerzu Neuen gesehen werden kann, sondern jede Biographie Phasen der „Bewegung“ und Phasen des „Stillstandes“ aufweist. Die Dynamik menschlichen Lebens vollzieht sich demnach im dialektischen Prozeß von Bewegung und Innehalten, Hinwendung zu Neuem und episodenhaftem Festhalten an Gewohntem, Annehmen einer Aufgabe und deren beharrlicher Erfüllung (vgl. Zacher 1988; Bühler 1967). Charlotte Bühler formulierte hierzu biographische Charakteristika, die später bei vielen Forschern Beachtung fanden (Bühler 1969, S. 16–21), wengleich gerontologische Publikationen mittlerweile deutlich klarstellten, daß in der Entwicklungspsychologie des Alter(n)s ein Stufen- oder Phasenmodell letztlich nicht haltbar ist. – Ein anderer Teilbereich ihrer Ergebnisse findet hingegen auch heute noch große Resonanz: An die Tradition Charlotte Bühlers anknüpfend rückten „in jüngster Zeit sowohl unter soziologischer als auch psychologischer Perspektive die ‚transitions‘, d.h. die Übergänge und Wendepunkte eines Lebenslaufes als organisierendes Erklärungsprinzip für Veränderungsprozesse über die gesamte Lebensspanne hinweg in den Blickpunkt des Interesses.“ (Fooker 1984, S. 244)

Selbstverwirklichung, die Ordnung biographischer Entscheidungen, Handlungen und Erfahrungen beschrieb Charlotte Bühler schon im Jahr 1959 als wichtigste Aufgabe im Alter. Anfangs noch formulierte Stereotype in der Kennzeichnung der Altersphasen wurden von ihr später selbst (Bühler & Massarik 1969) korrigiert. Sie hob, wie Thomae & Lehr (1958) bei 35- bis 55-Jährigen, die Wichtigkeit der Reflexion über Möglichkeiten, Grenzen und Endgültigkeit eigenen Handelns im Alter hervor, sowie die individuelle Endlichkeit. Zahlreiche biographisch orientierte Forscher betonten ebenso die Relevanz subjektiver Akzentuierung der als krisenhaft erlebten Ereignisse (Lehr & Thomae 1965; Hareven & Adams 1982; Birren 1997), die kognitive Repräsentation von Veränderungen im Lebenslauf und deren Einfluß auf den Prozeß laufender Auseinandersetzung. (Thomae 1970, 1979; Olbrich & Thomae 1978; Lehr 1980).

„Auch in der Konfrontation mit Grenzen ... besteht die Möglichkeit des aktiven Handelns; in der Auseinandersetzung mit den Grenzen der eigenen Person kann auch eine neue Lebens- und Zukunftsperspektive entwickelt werden. Belastungen und Konflikte dürfen also nicht von vornherein als psychische Aspekte interpretiert werden, die Entwicklung hemmen; sie sind als Aufgaben zu verstehen, die bei gelungener Verarbeitung Entwicklung fördern können ...“ (Kruse 1990, S. 236)

Der deutsche Altersforscher Hans Thomae formulierte sogenannte „Wendemarken und Zeitmarken“ (Thomae 1977, S. 10), die das Kontinuum des menschlichen Lebenslaufes gliedern: der Weltkrieg, das Dritte Reich, und daneben individuelle Erlebnisse wie Verwundung, Gefangenschaft, Heirat, Berufswechsel, Krankheit in der

Familie, Verlust von Angehörigen und Freunden. – Der mit der Entwicklung des menschlichen Lebens einhergehende Anspruch zu leistender Entscheidungen steht demnach in unmittelbarer Beziehung zu mindestens einigen, wenn nicht den meisten der folgenden „Grundsituationen:

1. Situation der beruflichen und wirtschaftlichen Konkurrenz, Notwendigkeit der Durchsetzung
2. Situation der Familie
3. Innwerden der Unvollkommenheit des Daseins
4. Reibung an der Monotonie des eigenen Daseins
5. Innwerden der Endgültigkeit des eigenen Geschicks
6. Konfrontation mit der Endlichkeit.“ (Thomae 1977, S. 12)

Für die Art und Weise des Umganges mit solchen „subjektiven Erlebnismarken“ (Thomae 1977, S. 10) sind v.a. konstitutionelle und biographische Faktoren verantwortlich zu machen. Dabei gelingt Altern im positiven Sinn des Reifens dort, „wo die mannigfaltigen Enttäuschungen und Versagungen, welche das Leben dem Menschen in seinem Alltag bringt, weder zu einer Häufung von Ressentiments, von Aversionen oder von Resignation führen, sondern wo aus dem Innwerden der vielen Begrenzungen eigenen Vermögens die Kunst zum Auskosten der gegebenen Möglichkeiten erwächst.“ (Thomae 1977, S. 13)

Konflikte und Krisen sollten demnach – auch im Alter – nicht per se pathogen attribuiert, sondern durchaus potentiell entwicklungs-fördernd, d.h. in ihrer Natur ambivalent, betrachtet werden. Dies entspräche der in der Entwicklungspsychologie seit langem lebendigen Tradition, den menschlichen Lebenslauf aus der Perspektive der Auseinandersetzung mit Entwicklungskriterien (Peck 1977), Herausforderungen, Konflikten, psychosozialen Krisen (Erikson 1966 a & b) und Entwicklungsaufgaben (Havinghurst 1975) zu betrachten.

Entwicklungspsychologische Möglichkeiten im Zuge fortschreitenden Alter(n)s

Entwicklungsmöglichkeiten liegen, wie insbesondere von Erikson (1959; 1966; 1973) erläutert, in der Annahme der Herausforderungen (Aufgaben) des Lebens und der daraus resultierenden Entfaltung. Analog dazu betonen aktuelle gerontologische Studien die Relevanz von Potentialen im Alter, ohne Funktionsverluste zu eliminieren (Baltes & Baltes 1990; Mayer & Baltes 1996).

„Entwicklung bedeutet nicht nur einen Zuwachs in der Kapazität oder einen Zuwachs im Sinne einer höheren Effizienz. Über die gesamte Lebensspanne hinweg setzt sich vielmehr Entwicklung immer aus Gewinn (Wachstum) und Verlust (Abbau) zusammen.“ (Baltes 1990, S. 4)

Radebold (1979, S. 93 & 94) reflektierte die Literatur hinsichtlich der Thematisierung diesbezüglicher Entwicklungsmöglichkeiten und gelangt in Anlehnung an Petzold & Bubolz (1979) zu drei Punktsituationen, die Grund komprimiert wie folgt darstellt:

- „1. Von 50–65: Auseinandersetzung mit Verlusten, mit dem Ende der Berufstätigkeit und mit der Partnerbeziehung ohne Kinder
2. Von 60–75: Akzeptieren des Altseins mit Einschränkungen
3. Über 75: Verarbeitung von Verlusten, Vereinsamung, Abhängigkeit, Sterben und Nichtmehrsein.“ (Grond 1991, S. 21)

Entwicklung vollzieht sich im höheren Alter demnach auch aus psychoanalytisch geprägter Perspektive nicht unmittelbar im Kontext triebimpulsgeleiteter Entfaltung, sondern bezieht sich auf die Bewältigung von sozialpsychologisch herausfordernden Situationen. Verbindungen zu humanistischen Konzepten, und mit ihnen die Nähe zu Selbstentfaltung betonenden Entwicklungskriterien, entstehen. – Sowohl Erikson (1959 a & b) als auch Peck (1977) bezeichnen biographischen Rückblick und die ordnende Integration persönlicher Erfahrungswerte als Basis existentieller Auseinandersetzung. Zum Begriff der aus seiner Sicht anzustrebenden „Integrität“ im Alter schreibt Erikson:

„Er bedeutet die Annahme seines einen und einzigen Lebenszyklus und der Menschen, die in ihm notwendig da sein mußten und durch keine anderen ersetzt werden können. Er bedeutet eine neue, andere Liebe zu den Eltern, frei von dem Wunsch, sie möchten anders gewesen sein, als sie waren, und die Bejahung der Tatsache, daß man für das eigene Leben allein verantwortlich ist. Er enthält ein Gefühl von Kameradschaft zu den Männern und Frauen ferner Zeiten und Lebensformen, die Ordnungen und Dinge und Lebensformen schufen, welche die menschliche Würde und Liebe vermehrt.“ (Erikson 1973, S. 118)

Erikson (1950/1971; 1966; 1973; Erikson et al. 1978 & 1986) entwickelte aufgrund eigener ethnopschoanalytischer Forschungen ein aus acht Phasen konstituiertes Entwicklungsmodell. Er formulierte eine auf den Wechselbeziehungen der biologischen und sozialen Fähigkeiten und Triebe basierende Theorie von Entwicklungsstadien und -aufgaben des Lebens. Demnach birgt jedes Lebensstadium spezifische, an psychosoziale Möglichkeiten (Krisen) gebundene Aufgaben, die es zu lösen gilt, um sich im nächsten weiter entfalten zu können. Ignorierte Aufgaben verschaffen sich in späteren Stadien im Sinne einer zweiten und dritten Chance zur Erfüllung unserer Lebensaufgaben erneuten Zutritt. Ihre mögliche Erfüllung setzt voraus, sich eigenen Gefühlen zu stellen und ehrlich zu sich selbst zu sein. Im einzelnen geht es bei Erwachsenen mit zunehmendem Alter um:

- Intimität und Solidarität gegen Isolierung,
- Generativität gegen Selbstabsorption,
- Integrität gegen Verzweiflung (Erikson 1973, S. 214).

Zum letzten der drei Stadien des Erwachsenenalters – „Integrität gegen Verzweiflung und Ekel“ – erläutert Erikson:

„... Ich kann aus klinischer Erfahrung noch hinzufügen, daß Mangel oder Verlust dieser aufgespeicherten Ich-Integration sich in Verzweiflung und einer oft unbewußten Todesfurcht anzeigt: der

eine und einzige Lebenszyklus wird nicht als das Leben schlechthin bejaht; in der Verzweiflung drückt sich das Gefühl aus, daß die Zeit kurz, zu kurz für den Versuch ist, ein neues Leben zu beginnen, andere Wege zur Integrität einzuschlagen. Eine solche Verzweiflung versteckt sich oft hinter einer Kulisse von Ekel, Lebensüberdruß oder einer chronischen Verächtlichmachung bestimmter Institutionen oder bestimmter Leute – eine Kritik, die, wenn sie nicht mit konstruktiven Ideen und der Bereitschaft zum Mitwirken verbunden ist, nur die Selbstverachtung des Individuums ausdrückt.

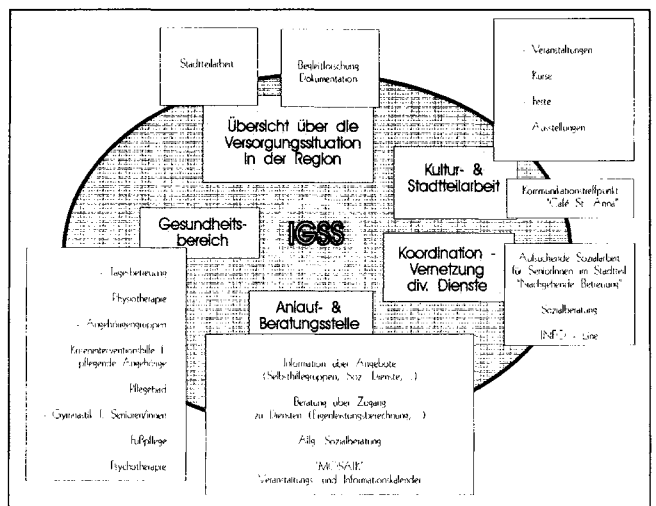
So bedeutet Ich-Integrität auch eine emotionale Integration ...“ (Erikson 1973, S. 118 & 119)

Integrität im Alter bedeutet demnach, eigene Stärken trotz der ebenso vorhandenen Schwächen wahrzunehmen und damit das gegenwärtige Selbst mit dem idealisierten Selbst zu verschmelzen (vgl. Erikson 1959 a & b; Erikson et al. 1986; Feil 1992; Birren & Feldman 1997).

Klientenzentrierte Unterstützung und Förderung älterer Menschen am praktischen Beispiel des Sozial- und Gesundheitszentrums Gnigl

„Sehr überzeugend hat für mich der amerikanische Gesprächstherapeut Carl Rogers geschrieben, daß das, worauf er sich wirklich stützen und beziehen könne, die von ihm selber gemachte Erfahrung sei. Wir müssen durch den Individualismus, durch die Verstärkung der Individualisierung hindurch, die das Bewußtsein erzeugt, wenn der einzelne sich selber beobachtet und kennenlernt. Im Älterwerden muß man lernen, für sich selber eine Lebensweise herauszufinden – durch Experimentieren, durch ‚Versuch und Irrtum‘. Das muß die Gesellschaft erlauben, ja sogar ermöglichen.“ (Rosenmayr 1983; S. 17)

Im Sozial- und Gesundheitszentrum Gnigl (SGZ-Gnigl) versucht man den zuvor erläuterten Ergebnissen aus dem Bereich der Lebenslaufforschung und gerontologisch orientierten Entwicklungspsychologie auf individueller Ebene durch „klientenzentriertes“ Arbeiten,



sowie im umfassenderen institutionellen Rahmen im Sinne des „personorientierten Ansatzes“ (vgl. Keil 1997) zu begegnen.

„Gemeint ist die Grundüberzeugung, daß jede Person in sich unermessliche Ressourcen zu ihrer Selbstentwicklung und Selbstveränderung hat, daß diese Möglichkeiten innerhalb eines definierbaren förderlichen Beziehungsklimas realisiert werden können.“ (Keil 1997, S. 128)

Die dafür nötigen Strukturbedingungen institutioneller Natur folgen dem vom ÖBIG entwickelten theoretischen Modell für „Integrierte Sozial- und Gesundheitssprengel/IGSS“ (ÖBIG 1993; Bahr & Leichsenring 1995; Bahr 1997).

Alle Arbeitsbereiche werden genau dokumentiert, mittels Begleitforschung evaluiert und gemäß aktuell auftretender Notwendigkeiten adaptiert. Langfristig sollen damit in diesem Schnittstellenbereich von gerontologischer Gemeinwesenarbeit mit klientenzentrierter Zugangsweise zudem wissenschaftliche Ergebnisse gesammelt werden. Radebold & Schlesinger-Kipp (1984) schreiben dazu aus psychotherapeutisch-gerontologischer Sicht:

„Über gesprächstherapeutische Einzelbehandlungen zur Hilfestellung bei Krisen und Schwierigkeiten im Rahmen der Rehabilitation körperlicher aber auch psychisch Erkrankter wurde bisher nur vereinzelt berichtet, ... Die Gruppe ... bietet offensichtlich gerade für psychisch Alterskranke mit ihrer häufigen Vereinsamung und ihren Kontaktstörungen die Möglichkeit zu neuen Kontakten, zum Austausch von Erfahrungen, zur gegenseitigen Hilfestellung und Verständnisfindung. Sie bietet bei ausgeprägten regressiven Erscheinungen Schutz gegen ansteigende Angst oder Isolierung und läßt ein besseres Ertragen von Übertragung und Gegenübertragung im Sinne der Aufspaltung der aggressiven oder libidinösen Impulse auf einzelne Gruppenmitglieder und den Therapeuten zu. Zudem fällt eine Identifizierung mit der Gruppe häufig leichter als mit dem einzelnen.“ (Radebold & Schlesinger-Kipp 1984, S. 383 & 384)

Wenngleich das SGZ-Gnigl allen Bevölkerungsgruppen offen steht, liegt angesichts soziodemographischer Veränderungen und daraus folgender Notwendigkeiten ein deutlicher Arbeitsschwerpunkt im Angebot für SeniorInnen. Dabei ist man einerseits bemüht, der im Stadtteil Gnigl lebenden Bevölkerung Unterstützung und Hilfe bei diversen Problemstellungen im Gesundheits- und Sozialbereich anzubieten, andererseits kulturelle Veranstaltungen und persönlichkeitsfördernde Initiativen durchzuführen. Im Sinne der Integration und der Förderung sozialer Lernprozesse ist man darüber hinaus bestrebt, bevölkerungsgruppenübergreifende Impulse zu setzen. Im Überblick umfaßt das Angebot:

- Information und Beratung in gesundheitlichen und sozialen Belangen
- Unterstützung von pflegenden Angehörigen
- Tagesbetreuung für SeniorInnen
- Nachgehende Betreuung: Kontaktbesuche im Stadtteil
- Physiotherapie: nach Terminvereinbarung
- Psychotherapie: nach Terminvereinbarung

- Pflegebad: nach Terminvereinbarung
- Fußpflege: nach Terminvereinbarung
- Kursangebote im Gesundheits- und Kreativbereich
- Konzerte
- Seniorenturnen/ Haltungsgymnastik mit Musik
- Kommunikationstreffpunkt „Café St. Anna“
- Selbsthilfegruppen
- Raumvermietung für Veranstaltungen
- Treffpunkt für alle GniglerInnen die im Stadtteil etwas verändern und bewegen möchten und Hilfe in der Umsetzung brauchen

Neben den beiden Arbeitsschwerpunkten der „Tagesbetreuung“ für SeniorInnen und Menschen mit gesundheitlichen Problemstellungen (z.B. Schlaganfall, Parkinson, Alzheimer, etc.) einerseits, und dem Angebot „nachgehender Betreuung“ – einer Beratungstätigkeit im Rahmen der Stadtteilarbeit – andererseits, finden sich demnach zahlreiche weitere Veranstaltungen. Dabei erfreuen sich insbesondere die von aktiver Partizipation ausgehenden Programmpunkte verstärkten Zulaufs.

„Erfahrung ist für mich die höchste Autorität, der Prüfstein für Gültigkeit. Meine eigene Erfahrung, keine Idee eines anderen und keine meiner eigenen Ideen, ist so maßgeblich wie meine Erfahrung. Ich muß immer wieder zur Erfahrung zurückkehren, um der Wahrheit, wie sie sich in mir als Prozeß des Werdens darstellt, ein Stück näher zu kommen.“ (Rogers 1961a, S. 35)

Unter den biographisch orientierten Angeboten, die zugunsten der individuellen Bereicherung und Stärkung einzelner konzipiert werden – erfreut sich beispielsweise der seit 11/2 Jahren regelmäßig stattfindende, klientenzentriert konzipierte Gesprächskreis „Mein Leben mit und ohne Gott“ besonderer Beliebtheit. Aus theoretischer Sicht geht es dabei um das „Implizieren, Kreuzen, Weitertragen und implizites Steuern. Ein Sub-Konzept des impliziten Steuerns ist, das implizite Steuern zu unterbrechen, dadurch, daß man etwas heraushebt, und es dann nach einer Weile wiederherzustellen. Ein weiteres Konzept ist das Implizieren des nächsten Schrittes. Ich will jetzt nämlich sagen: Ein lebendiger Körper impliziert immer einen nächsten Schritt. (Gendlin 1994, S. 56) – Lebensgeschichtliche Erfahrungen werden demnach aus der Perspektive des Glaubens und/oder Unglaubens von den einzelnen TeilnehmerInnen beleuchtet und hinterfragt, Erlebnisse berichtet, Fragen aufgeworfen, dann wiederum mit individuellen Entwicklungen in Verbindung gebracht, und Alternativen phantasiert. Zweifel und glaubenskritische Bemerkungen finden ebenso Raum wie (über-)sinnliche Erlebnisse aus dem persönlichen Alltag. – Nicht unwesentlich dürfte dabei sein, daß dieses biographisch orientierte Gesprächsgruppenangebot in einer halt offerierenden Struktur von Informationen, Dienstleistungen und Kontakten eingebunden ist: Die Möglichkeit, im Zweifels- oder Notfall auf greifbare Informationen und Vermittlung von Unterstützung zurückgreifen zu können, mag dazu beitragen, sich neben der äußeren Wandlung des Körpers und bis dato vermeintlich sicheren

Gedankenkonstrukten auch etwas leichter auf innere Veränderungsprozesse im Alter einzulassen. „Laß einen felt sense entstehen und es wird etwas Weiterführendes passieren, das nicht (logisch aus dem, was schon da ist) folgt.“ (Gendlin 1994, S. 86). Ausgehend von den Bedürfnissen und Potentialen der Bevölkerung im Stadtteil versucht man im SGZ verstärkt den Notwendigkeiten und Möglichkeiten älterer Menschen gerecht zu werden, bei Restkapazitäten anzusetzen und diese interdisziplinär zu stärken, was sich auf hilfe- und pflegebedürftige ältere Menschen ebenso bezieht wie auf rüstigere Personen.

Abschließende Bemerkungen

Will man Unterstützung bei den aus entwicklungspsychologischer Sicht bedeutsamen „Wendemarken“ des Lebens anbieten, gehört dazu in der alltäglichen Arbeit mit älteren Menschen und ihrem Lebensumfeld sowohl die Bereitschaft zum gemeinsamen Finden neuer Wege als auch der Mut zu kreativen Vorgehensweisen; dies könnte sich beispielsweise auf ein kombiniertes Angebot von therapeutischer Begleitung und Aktivierung älterer Menschen im Rahmen der Tagesbetreuung einerseits, und das kreative Erarbeiten von Entlastungsalternativen von und für deren pflegende Angehörige andererseits, beziehen (vgl. Herr & Weakland 1979).

„Die Arbeit mit älteren Menschen besteht oftmals aus einem Bündel zwar verschiedener, jedoch miteinander zusammenhängender oder aufeinander aufbauender und sich gegenseitig unterstützender Teilmaßnahmen, die beim Patienten selbst und/oder in seinem sozialen Umfeld angesetzt und durchgeführt werden. Auf diesem Hintergrund ergibt sich auch die Frage der Kombination von verschiedenen therapeutischen Verfahren.“ (Hirsch 1990, S. 96)

Alltagsgeschichtliche Gesprächsrunden, generationenverbindende Kulturveranstaltungen, die mögliche Inanspruchnahme von Beratung und Therapie sowie anderer Angebote führen zur selbstverantwortlichen Versorgung Älterer (Lehr 1979). Als begleitende Hilfestellung bewährten sich dabei im gegenwärtigen Sozial- und Gesundheitssystem vernetzend agierende Einrichtungen wie das SGZ-Gnigl (vgl. Hummel & Steiner-Hummel 1986). Freiheit tritt an die Stelle tradiertter Fürsorgebegriffe und stärkt das Eigenpotential älterer Menschen.

Diese Stärkung der inneren Kräfte und Intentionen Älterer steigert nicht nur deren Lebensqualität, sondern bewirkt auch eine mögliche Bearbeitung gesellschaftlich, individuell, institutionell und insbesondere biographisch bedingter Barrieren gegenüber dem Alter(n). (Vgl. Bahr, Leichsenring & Strümpel 1996) Langfristig könnte dies von den bislang immer noch vornehmlich destruktiv beeinflussten Betrachtungsweisen des Alter(n)s weg und hin zu dessen Wandlung, ausgedrückt in wertschätzender Achtung und Würdigung, führen.

Literatur:

- Bahr, C. / Hagleitner, H. (1998), Dem Alter(n) mit Freude begegnen, Salzburg (Geschützte Werkstätten/SGZ-Gnigl).
- Bahr, C. (1997), Vernetzung im Bereich der Sozial- und Gesundheitsversorgung. In: Bahr, C. / Hagleitner, H.: Im Aufwind – innovative Arbeit mit Menschen im höheren Lebensalter, Salzburg (Geschützte Werkstätten/SGZ-Gnigl), 4–11.
- Bahr, C. / Leichsenring, K. / Strümpel, C. (1996), Mitsprache älterer Menschen in Österreich. Publikations-Reihe: Forschungsberichte aus Sozial- und Arbeitsmarktpolitik des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales, Nr. 58. Wien.
- Bahr, C. / Leichsenring, K. (1995), „Leben und pflegen.“ Beratung und Koordination im Sozialsprengel, Wien (Europäisches Zentrum für Wohlfahrtspolitik und Sozialforschung).
- Bahr, C. (1991), Alltagsgeschichte – ein vergangenheitsbezogenes Bildungsangebot mit Zukunft. In: VHS Salzburg (Hg.), Alltagsgeschichte erlebt und erzählt. Arbeits- und Lebensverhältnisse in der Provinz, Salzburg (VHS), 6–13
- Baltes, P.B. (1990), Entwicklungspsychologie der Lebensspanne: Theoretische Leitsätze. In: Psychologische Rundschau 41, 1–24
- Baltes, P.B. / Baltes, M.M. (1990), Psychological perspectives on successful aging: The model of selective optimization with compensation. In: Baltes, P.B. / Baltes, M.M. (Eds.): Successful aging: Perspectives from the behavioral sciences. Cambridge (Cambridge University Press), 1–34
- Bergeest, H.G. / Rönnecke, B. (1979), Gesprächspsychotherapie mit alten Menschen. In: Petzold, H. / Bubolz, E. (Hg.): Psychotherapie mit alten Menschen, Paderborn (Junfermann), 295–310
- Bergeest, H.G., / Steinbach, I. / Tausch, A. (1977a), Psychische Hilfen für Besucher von Altentagesstätten durch Teilnahme an personenzentrierten Encountergruppen. In: Aktuelle Gerontologie. 7, 305–313
- Bergeest, H.G. / Steinbach, I. / Tausch, A. (1977b), Persönliche Schwierigkeiten alter Menschen. In: Zeitschrift für Gerontologie. 11, 270–275
- Birren, J.E. / Hedlund, B. (1987), Contributions of autobiography to developmental psychology. In: Eisenberg, N. (Ed.): Contemporary topics in developmental psychology, New York.
- Birren, J.E. / Schaie, K.W. (Eds.) (1985), Handbook of the psychology of aging, New York (Van Nostrand Reinhold).
- Birren, J.E. (1964), The psychology of aging, Englewood Cliffs, New York (Prentice-Hall).
- Bühler, C. (1967), Old age as a phase in human life. In: Human Development (1967) 10.
- Bühler, C. (1959), Der menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem. Leipzig (Hirzel) 1933, Göttingen (Verlag für Psychologie).
- Bühler, C. / Masarik, F. (1969), Lebenslauf und Lebensziele. Stuttgart (Fischer).
- Erikson, E.H. (1950/1971), Kindheit und Gesellschaft. Stuttgart (Klett)
- Erikson, E.H. (1959a), Identity and the life circle. New York (International Universities Press).
- Erikson, E.H. (1959b), Identity and the life circle. In: Psychological Issues 1 Monograph 1.
- Erikson, E.H. (1966), Einsicht und Verantwortung. Die Rolle des Ethischen in der Psychoanalyse, Stuttgart (Klett Cotta).
- Erikson, E.H. (1973): Identität und Lebenszyklus. Frankfurt am Main (Suhrkamp) 1966.
- Erikson, E.H.; / Erikson, J.M. / Kivnick, H.Q. (1986), Vital involvement in old age: The experience of old age in our time. London (Norton).
- Erikson, E.H. / Erikson, J.M. (1978), Introduction: Reflections on aging. In:

- Spicker, St.; / Woodward, K. / Van Tassel, D. (Eds.), Aging and the elderly. Atlantic Highlands, New York (Humanities Press).
- Feil, N (1992), Validation. Ein neuer Weg zum Verständnis alter Menschen, Wien (Verl. Altern und Kultur).
- Fookon, I. (1984), Kritische Lebensereignisse. In: Oswald, W.D.; / Herrmann, W.; / Kanowski, S.; / Lehr, U.M.; / Thomae, H. (Hg.): Gerontopsychologie. Stuttgart (Kohlhammer), 261-270
- Gendlin, E. (1994), Körperbezogenes Philosophieren. Gespräche über die Philosophie von Veränderungsprozessen. Würzburg (Deutsches Ausbildungsinstitut für Focusing-Therapie / DAF).
- Grond, E. (1991/1993), Praxis in der psychischen Altenpflege, München-Gräfelfing (E. Banaschewski GmbH).
- Hareven, T.K. / Adams, K.J. (1982) (Eds.), Aging and life course transitions. An interdisciplinary perspective, New York (The Guilford Press).
- Havighurst, R.J. (1975), Education throughout the adult life span. Proc., 10th Intern. Congr. Gerontol., Jerusalem, Vol. 1, 315-352.
- Herr, J.J. / Weakland, J.H. (1979), Counseling elders and their families. Practical techniques for Applied Gerontology, New York (Springer).
- Hummel, K. / Steiner-Hummel, I. (1986), Wege aus der Zitadelle, Hannover (Vincentz Verlag).
- Keil, W.W. (1997), Zum gegenwärtigen Stand der Klientenzentrierten Psychotherapie. In: Person [1] 2, 128-137.
- Kruse, A. (1990), Potentiale im Alter. In: Zeitschrift für Gerontologie. 23, 235-245.
- Kruse, A. (1991), Zum Verständnis des Alternsprozesses aus psychologisch-anthropologischer Sicht. In: Oswald, W.D. / Lehr, U.M. (Hg.): Altern. Veränderung und Bewältigung, Bern (Huber), 149-170.
- Lehr, U.M. (1979), Interventionsgerontologie, Darmstadt (Steinkopff).
- Lehr, U.M. (1980), Alterszustand und Alternsprozesse – biographische Determinanten. In: Zeitschrift für Gerontologie 13, 442-457.
- Lehr, U.M. (1989), Kompetenz im Alter – Beiträge aus gerontologischer Forschung und Praxis. In: Rott, C. / Oswald, F. (Hg.), Kompetenz im Alter, Vaduz (Lichtenstein), 1-14.
- Lehr, U.M. / Thomae, H. (1965), Konflikt, seelische Belastung und Lebensalter, Köln (Westdt. Verlag).
- Linster, H.W. (1988a), Gesprächspsychotherapie. In: Asanger, R. / Wenninger, G. (Hg.), Handwörterbuch der Psychologie, München (Psychologie Verlags Union), 242-248.
- Linster, H.W. (1988b), Gesprächspsychotherapeutische Ansätze in der Gerontologie. In: Huber, F. / Hauri, R. / Schneider, H.D. (Hg.), Verhandlungsbericht der Jahrestagung der Schweizerischen Gesellschaft für Gerontologie 1987. Basel (SGG) 45-61.
- Linster, H.W. (1990), Gesprächspsychotherapie mit älteren Menschen. In: Hirsch, R.D. (Hg.), Psychotherapie im Alter, Bern (Huber), 90-102.
- Mayer, K.U. / Baltes, P.B. (1996) (Hg.), Die Berliner Altersstudie. Berlin (Akademie Verlag).
- ÖBIG (1993), Integrierte Gesundheits- und Sozialsprengel. Handbuch zur Umsetzung von IGSS. Wien (ÖBIG).
- Olbrich, E. / Thomae, H. (1978), Empirical findings to a cognitive theory of aging. In: International Journal of Behavioral Development. 1, 67-82.
- Oswald, W.D. / Fleischmann, U.M. (1983), Gerontopsychologie, Stuttgart (Kohlhammer).
- Peck, R. (1977), Psychologische Entwicklung in der zweiten Lebenshälfte. In: Thomae H. / Lehr, U.M. (Hg.): Altern, Probleme und Tatsachen, Frankfurt a. M. (Akademische Verlagsgesellschaft) 19681, Wiesbaden.
- Petzold, H. / Bubolz, E. (1979) (Hg.), Psychotherapie mit alten Menschen, Paderborn (Junfermann).
- Radebold, H. (1979), Der psychoanalytische Zugang zu dem älteren und alten Menschen. In: Petzold, H. / Bubolz, E. (Hg.), Psychotherapie mit alten Menschen, Paderborn (Junfermann), 89-108.
- Radebold, H. / Schlesinger-Kipp, G. (1984), Psychotherapie. In: Oswald, W.D.; / Herrmann, W.; / Kanowski, S.; / Lehr, U.M.; / Thomae, H. (Hg.), Gerontopsychologie, Stuttgart (Kohlhammer), 381-386.
- Rogers, C.R. (1959a), A theory of psychotherapy, personality and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework. In: Koch, S. (Ed.), Psychology. A study of science. Vol. III, New York (McGraw Hill), 184-256; dt.: Eine Theorie der Psychotherapie, der Persönlichkeit und der zwischenmenschlichen Beziehungen. Entwickelt im Rahmen des Klientenzentrierten Ansatzes, Köln (GWG) 1987.
- Rogers, C.R. (1961a), On becoming a person. A therapists view of psychotherapy, Boston (Houghton Mifflin); dt.: Entwicklung der Persönlichkeit, Stuttgart (Klett-Cotta).
- Rogers, C.R. (1980a), A way of being, Boston (Houghton Mifflin), dt.: Der neue Mensch, Stuttgart (Klett-Cotta) 1981, 1993
- Rosenmayr, L. (1978), Die menschlichen Lebensalter. Kontinuität und Krisen, München (Piper).
- Rothacker, E. (1938/1952), Schichten der Persönlichkeit, Leipzig, Bonn (Bouvier).
- Rönnecke, B.; / Becker, M.; / Bergeest, H.G.; / Freytag, C.; / Jürgens, G.; / Steinbach, I. / Tausch, A. (1976), Gespräche über Telefon zwischen alten Menschen und gesprächs-psychotherapeutisch vorgebildeten Psychologen oder Laienhelfern. In: Zeitschrift für Gerontologie. 9, 455-462.
- Thomae, H. (1956), Grenzprobleme zwischen philosophischer und psychologischer Anthropologie. In: Studium Generale. 9, 433-445.
- Thomae H. (1968/1977), Zur Entwicklung und Sozialpsychologie des alternenden Menschen. In: Thomae H. / Lehr, U.M. (Hg.), Altern, Probleme und Tatsachen, Frankfurt a. M. (Akademische Verlagsgesellschaft) 1968, Wiesbaden 1977, 3-17.
- Thomae, H. (1970), Die Bedeutung einer kognitiven Persönlichkeitstheorie für die Theorie des Alterns. In: Zeitschrift für Gerontologie. 4, 8-18.
- Thomae, H. (1984), Gerontopsychologie. In: Oswald, W.D.; / Herrmann, W.; / Kanowski, S.; / Lehr, U.M.; / Thomae, H. (Hg.), Gerontopsychologie, Stuttgart (Kohlhammer), 169-175.
- Thomae H. / Lehr, U.M. (1958), Zur Lebenssituation von 35- bis 55-jährigen mittleren Angestellten. In: Vita humana I, 100-110.
- Zacher, A. (1988), Kategorien der Lebensgeschichte, Berlin (Springer).

Biographie:

Dr. Christiane Bahr, Psychologin, klz. Psychotherapeutin und Sozialwissenschaftlerin. Verantwortlich für das Programm- und Projektmanagement im SGZ-Gnigl. Zuvor wissenschaftliche Mitarbeiterin am Europäischen Zentrum für Wohlfahrtspolitik und Sozialforschung in Wien. Zahlreiche wissenschaftliche Veröffentlichungen und Projekte in den Bereichen Altern, Pflege, Hilfe und Mitsprache älterer Menschen.

Anschrift:

Sozial- und Gesundheitszentrum Gnigl, Grazer Bundesstraße 6, 5020 Salzburg. Tel: 0662-649140-12. Fax: 0662-649142-21. E-Mail: dvsozial@salzburg.co.at

Renata Fuchs

Personenzentrierte Beratung bei Arbeitslosigkeit

Zusammenfassung:

Vorstellung eines Konzepts personenzentrierter Beratung und Kurzpsychotherapie für arbeitslose Personen, das aus der Praxis entwickelt wurde und versucht, die politischen und institutionellen Rahmenbedingungen von Arbeitslosigkeit und deren Auswirkungen auf die Psyche miteinander zu verbinden.

Schlagworte: Personenzentrierte Beratung, Kurzpsychotherapie, Arbeitslosigkeit, Politik, Geschlechterdifferenz, Weiterentwicklung des Personenzentrierten Ansatzes

Die Seele macht handlungsfähig. Das psychische Leben ist ein schädlicher oder heilsamer, tatkräftiger Diskurs, dessen Subjekt man selber ist ...

Die von Streß bedrängten Frauen und Männer von heute haben es eilig, zu gewinnen und zu verteilen, zu genießen und zu sterben, und ersparen sich jene Repräsentation der Erfahrung, die man psychisches Leben nennt. Die Handlung und ihre Kehrseite, die Preisgabe, treten an die Stelle der Sinndeutung. Man hat weder die nötige Zeit noch den nötigen Raum, um sich eine Seele zu bilden. Der von sich selbst besessene moderne Mensch ist vielleicht ein Leidender, doch reuloser Narziß – der Schmerz trifft ihn körperlich: er somatisiert ... Das psychische Leben des modernen Menschen findet zwischen den somatischen Symptomen (Krankheit und Krankenhaus) und der Inbildsetzung seiner Begierden statt (Träumerei vor dem Fernseher). (Julia Kristeva)

Einführung

Das vorliegende Konzept Personenzentrierter Beratung und Kurzpsychotherapie ist vorerst aus der Notwendigkeit der Praxis entstanden. Es ist als großer Fortschritt zu werten, daß das Arbeitsmarktservice (AMS) nach langem Zögern seit einigen Jahren Beratung und Psychotherapie für arbeitslose Menschen kostenlos zur Verfügung stellt. Aufgrund der zunehmend eingeschränkten finanziellen Möglichkeiten ist die Bedingung eine zeitliche Limitierung, die je nach regionaler Geschäftsstelle (RGS) 6 bis 30 Stunden beträgt.

Die Einsicht, daß Arbeitslosigkeit neben finanziellen und sozialen auch psychische, und damit gesundheitliche Folgen hat bzw. daß seelische Konflikte zum Verlust des Arbeitsplatzes führen können, ist relativ jung.

Die Medizin als die wissenschaftliche Disziplin, die sich für Gesundheit und Krankheit zuständig erklärt und sich gesellschaft-

lich dafür legitimiert hat, hat als Grundlage die methodische Isolierung des Körpers und seiner Funktionen und die Abstraktion von seinen psychosozialen Zusammenhängen (Herbert Will). Die Erkenntnis und das Eingeständnis, daß seelische Konflikte Leiden verursachen, d. h. krank machen, und auch als solche behandelt werden sollten, ist erst sehr langsam dabei, sich im Gesundheitssystem zu etablieren – ein deutliches Zeichen dafür sind die schleppenden Verhandlungen der Krankenkassen mit dem ÖBVP.

Nachdem derzeit von den psychotherapeutischen Vereinen und Schulen sehr viel Energie aufgewandt wird, sich im medizinischen Kontext zu etablieren und zu legitimieren – was u. a. auch bedeutet, sich der medizinischen Diagnostik anzupassen, findet der Zusammenhang zwischen seelischen Krisen und sozialen, gesellschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen meiner Ansicht nach noch viel zu wenig Beachtung.

Vor allem für Person- bzw. Klientenzentrierte Psychotherapeutinnen und Psychotherapeuten sollte sich dabei die Frage stellen, ob und inwieweit dabei der eigene Ansatz und dessen politische Relevanz verleugnet wird.

Unsere Erfahrung hat uns zu der vorläufigen Schlußfolgerung geführt, daß eine Diagnose der psychischen Eigentümlichkeiten nicht nur unnötig, sondern in mancher Hinsicht auch nachteilig oder unklug sein kann. Erstens legt allein der Prozeß der psychologischen Diagnose den Ort der Wertung so eindeutig in den Experten, daß er beim Klienten alle Abhängigkeitstendenzen steigert und in ihm das Gefühl wachrufen kann, daß die Verantwortung für das Verstehen und Verbessern der Situation in den Händen des anderen liegt ... Auch wenn ihm die Ergebnisse der Wertung mitgeteilt werden, scheint das zu einer grundlegenden Verminderung seines Vertrauens in sich selbst zu führen, zu der entmutigenden Erkenntnis, daß ‚ich mich nicht kennen kann‘. Es kommt zu einem Verlust an Persönlichkeit, wenn das Individuum zu dem Glauben gelangt, daß nur der

Experte`imstande ist, es genau zu bewerten und das Maß für seinen persönlichen Wert in Händen eines anderen liegt ... Der zweite grundlegende Einwand gegen die psychologische Diagnose und die sie begleitende Wertung des Klienten durch den Therapeuten ist, daß sie gewisse soziale und philosophische Implikationen enthält, die aufmerksam betrachtet werden müssen, und die dem Autor nicht wünschenswert erscheinen. Wenn der Ort der Wertung als im Experten gelegen gesehen wird, dann scheint es, als gingen die weitreichenden sozialen Implikationen in Richtung auf eine soziale Kontrolle vieler durch wenige. (Rogers 1951a/1972, 211)

Meiner Ansicht nach ist der Personenzentrierte Ansatz aufgrund seines politischen Hintergrundes prädestiniert dafür, neue und gesellschaftlich notwendige Betätigungsfelder für Beratung, Psychotherapie und Krisenintervention zu erkennen, zu benennen und in Auseinandersetzung mit institutionellen Bedingungen kreativer Möglichkeiten der Lösung zu entwickeln.

Rogers sprach sehr oft über die Tatsache, daß er die Psychotherapie nicht als verhaltensbeeinflussende Technik betrachtete oder als Zweig der Medizin und der Pharmakologie, sondern als eine transformative Vorgehensweise, durch die Einzelpersonen und Gruppen freier, selbstbestimmender und weniger zum Opfer werden, höhere Bewußtseinsstufen und komplexere Epistemologien entwickeln und ihre Fähigkeiten, komplexe systemische und dynamische Beziehungen zu begreifen, vergrößern können. (Maureen O'Hara 1998)

Psychische Auswirkungen von Arbeitslosigkeit

Das Phänomen Arbeitslosigkeit hat innerhalb der psychotherapeutischen Literatur noch wenig Beachtung gefunden. Eine Ausnahme bilden Halapier, Holzinger und Puddu: Sie entwickelten ein Vier-Phasen-Modell, das die Dauer von Arbeitslosigkeit mit psychischer Befindlichkeit in Beziehung setzt.

Die erste Phase setzt schon vor dem Verlust des Arbeitsplatzes ein und ist mit starkem psychischen Stress verbunden. Bei Konflikten mit den Vorgesetzten bzw. Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern oder der Ankündigung der Notwendigkeit von Rationalisierungsmaßnahmen wird in Folge das Aussprechen einer Kündigung vorerst oft als Erleichterung empfunden.

Die zweite Phase dauert zwei bis drei Monate, und in dieser steht der Erholungseffekt noch im Vordergrund. Angstzustände werden verdrängt. Die Arbeitsuche wird weder professionell durchgeführt, noch besonders ernst genommen.

Die dritte Phase beginnt ab dem fünften Monat. Der psychische Druck steigt. Die Familie, Freunde und Bekannte zeigen sich verwundert, angesichts der andauernden Arbeitslosigkeit. Das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten sinkt, jeder Mißerfolg bei der Arbeitsuche vergrößert die Zweifel an sich selbst und bedingt depressive Zustände.

Nach acht Monaten beginnt die vierte Phase, jene der Resignation. Je länger die Arbeitslosigkeit besteht, um so geringer wird die reale Chance, eine neue Arbeit zu finden. Oft wird der Ausweg im Alkohol oder in anderem Suchtmittelmißbrauch gesucht. Depressionen, Sinnlosigkeitsgefühl und die Unfähigkeit, den Alltag bewußt positiv zu gestalten, stellen sich ein.

Gesellschaftspolitische Rahmenbedingungen: die Arbeitsgesellschaft

Um die oft massive psychische Beeinträchtigung zu verstehen, die Arbeitslosigkeit mit sich bringt, und um innerhalb der Beratung bzw. Kurzpsychotherapie einen adäquaten Umgang damit zu entwickeln, ist es meiner Ansicht nach notwendig, die Bedeutung von Erwerbsarbeit für die Identitätsbildung und als Integrationsfaktor in die Gesellschaft zu erkennen und zu hinterfragen. Angesichts des Paradoxons, daß der „Arbeitsgesellschaft“ die Arbeit ausgeht und gleichzeitig Politikern nichts Besseres einfällt, als Vollbeschäftigung bzw. „Arbeitsplatzbeschaffung“ als höchste Priorität der EU zu formulieren, muß der Widerspruch zwischen Angebot und Nachfrage am Arbeitsmarkt von den Arbeitssuchenden getragen werden, die sich den durch Konkurrenz verschärften und sich zunehmend verschlechternden Arbeitsbedingungen beugen sollen.

Der Begriff „Arbeitsgesellschaft“ bedeutet, daß in den sogenannten Industriegesellschaften im wesentlichen der Arbeitsplatz als der Ort angesehen wird, über den der gesellschaftliche Wert eines Menschen aufgrund seines Berufs und seiner Leistung sozial und finanziell bestätigt wird.

Arbeit ermöglicht ein anonymes weltweites Aneinandergebundensein von Menschen, schafft Sanktions- und Gewaltmonopole außerhalb der unmittelbaren Lebensräume, lockert persönliche Abhängigkeiten auf, setzt klare Zeitstrukturen, ist imstande, zusammen mit der Ökonomie soziale Widersprüche aufzulösen oder auch in Bewegung zu halten, gibt Sicherheit durch zentralen Risikoausgleich, Versicherungen und ähnliche Institutionen und leitet – Hegel spricht von ‚gehemmter Begierde‘ – Irrationalitäten des Menschen in Rationalität über oder blinde Gewalt in kanalisierte Gewalt. (Peter Heintel)

Wer nicht genügend Anpassungsfähigkeit zeigt, nicht genügend ausgebildet, flexibel und mobil ist, fällt aus dem Arbeitskontext (bzw. kommt erst gar nicht hinein) und verliert damit die gesellschaftliche und politische „Eintrittskarte“.

Darüber hinaus wird der Zugang zu Sozialleistungen und medizinischer Versorgung über ein Versicherungssystem garantiert, dessen Grundlage die Erwerbsarbeit ist. Österreich ist zwar ein Sozialstaat; trotzdem hat der bzw. die einzelne als Staatsbürgerin bzw. Staatsbürger keinen gesetzlichen Anspruch auf Sozialleistungen.

Vor allem für Frauen wirkt sich die angespannte Situation am Arbeitsmarkt negativ aus: Bei gleicher Qualifikation verdienen Frau-

en zwischen 30 und 40 % weniger als Männer, und aufgrund der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung tragen sie zusätzlich die Hauptlast der Verantwortung für Haushalt und Familie. Die meisten Frauen müssen ihre Einbindung in den Erwerbsarbeitssektor mit den Notwendigkeiten der Reproduktionsarbeit abstimmen, um den familiären Bedürfnissen gerecht zu werden. Dies geschieht vor allem in Form von Teilzeit- bzw. geringfügiger Beschäftigung. (Innerhalb der EU sind 80% der – großteils schlecht bezahlten – Teilzeitarbeitsplätze durch Frauen besetzt.)

Frauen sind zunehmend wieder ökonomisch von ihren männlichen Partnern abhängig, weil sie mit ihrem Einkommen nicht sich und ihre Kinder versorgen können, gleichzeitig steigt die Zahl der Alleinerzieherinnen und diese sind es vor allem, die in unserer Gesellschaft unter der Armutsgrenze leben.

Die Voraussetzung für die Beratung von Menschen, die mit solchen Bedingungen konfrontiert sind, ist, diese als politische Beeinträchtigungen wahrzunehmen und zu berücksichtigen, daß solche Rahmenbedingungen nicht über Individualisierung zu lösen sind.

Ein Konzept für Personzentrierte Beratung und Kurzpsychotherapie

Die meisten psychotherapeutischen Schulen haben eigene Konzepte für Kurzpsychotherapie entwickelt, und es gibt eine Flut an Publikationen zu diesem Thema, vor allem aus dem angloamerikanischen Raum. Vorerst hatte die Auseinandersetzung mit dem Faktor Zeit pragmatische Gründe: den Wunsch der Klientinnen und Klienten nach kurzen Interventionen und finanzielle Restriktionen durch die staatlich finanzierten Gesundheitssysteme. Interessanterweise hat diese Entwicklung keinen Einfluß auf die Person- bzw. Klientenzentrierte Psychotherapie. Nach den Studien von Shlien in den 50er Jahren gibt es kaum Publikationen, die sich mit der Frage der zeitlichen Begrenzung auseinandersetzen (Linster und Rückert 1998). Eine Ursache dafür könnte sein, daß sich die meisten der allen Richtungen gemeinsamen Grundannahmen (Koss und Shiang 1994; Laireiter 1998) wie eine Auflistung von person- bzw. klientenzentrierten Paradigmen lesen: Selbstregulationsfähigkeit des Menschen – d.h. Aktualisierungstendenz; Potential- und Ressourcenorientierung; Entwicklungsperspektive – d. h. Tendenz zum Wachstum; Priorität einer tragfähigen Beziehung zwischen Therapeutin bzw. Therapeut und Klientin bzw. Klient; Einbeziehung der sozialen Perspektive.

Der Erstkontakt

Eine besondere Bedeutung hat bei Kurztherapien das Erstgespräch. Es sollte klar strukturiert gestaltet werden und dient der Klärung der Ansprüche bzw. Probleme der Klientin bzw. des Klienten, der Vermittlung von Informationen, der Erörterung der Möglichkeiten, das Aussprechen eines klaren Therapieangebots, einer möglichst präzisen Beschreibung des therapeutischen Vorgehens und Überprüfung der Anwendbarkeit kurztherapeutischen Vorgehens.

In der Zusammenarbeit mit arbeitslosen Menschen kommt hinzu, daß sie von ihrer Arbeitsmarktserviceberaterin bzw. von ihrem -berater zur Beratung respektive Kurztherapie geschickt werden – meistens ohne zu wissen, was sie erwartet. Vielfach sind sie es gewohnt, Interventionen von sozialen Institutionen ausgeliefert zu sein (Rauchfleisch 1996), und nehmen diese als gegeben hin, um die Ausbezahlung ihres finanziellen Bezugs, d. h. des Arbeitslosengeldes oder der Notstandsunterstützung nicht zu gefährden. Die besondere Herausforderung für die Psychotherapeutin bzw. den Psychotherapeuten in dieser Situation ist, aktiv die Befürchtungen bzw. den Ärger der Klientin bzw. des Klienten zu thematisieren und herauszufinden, ob und welche Form der Unterstützung annehmbar für sie oder ihn ist bzw. am hilfreichsten wäre. D. h. es geht vorerst um die Entscheidung, Beratung (in der Folge dann darum, welche Form der Beratung) oder Kurzpsychotherapie anzubieten.

Im Rahmen des Erstkontakts wird bei Zustandekommen einer Allianz gemeinsam eine schriftliche Vereinbarung bezüglich Problemstellung, Ziel und (vorläufiger) Dauer erarbeitet und in Folge von allen Beteiligten: Psychotherapeutin bzw. Psychotherapeut; Klientin bzw. Klient und AMS-Beraterin bzw. -Berater unterschrieben.

Diese Form des Vertrags symbolisiert die Verbindlichkeit der Abmachung, die Entscheidung für ein Arbeitsbündnis und schafft Sicherheit. Besonders wichtig ist in diesem Zusammenhang, auf die Schweigepflicht hinzuweisen, um den Rahmen für ein Vertrauensverhältnis zu gewährleisten. Die Praxis hat gezeigt, daß ein sehr wichtiger „Nebeneffekt“ einer gelungenen Allianz zwischen Psychotherapeutin bzw. Psychotherapeut und Klientin bzw. Klient auch eine deutliche Verbesserung der Kommunikation zwischen AMS-Beraterin bzw. -Berater und Klientin bzw. Klient bewirkt.

Fallbeispiele:

Frau X., verheiratet, 3 Kinder kommt aufgrund der Zuweisung ihres AMS-Beraters zum Erstgespräch. Sie wirkt verschlossen und wenig kooperationsbereit. Die Zusicherung der Freiwilligkeit der Beratung, die Aussage, daß eine Nichtanspruchnahme keine nachteiligen Konsequenzen hat, und der Hinweis auf die Schweigepflicht machen es ihr möglich, ihrem Ärger Luft zu machen. Sie würde sehr gerne wieder arbeiten gehen, aber ihr Berater hätte keine Ahnung, wie schwierig es sei, eine adäquate Unterbringungsmöglichkeit für ihre Kinder zu finden. Außerdem hätte er ihr eine Weiterbildung im EDV-Bereich zugesagt und sie verstünde nicht, weshalb er sie zur Beratung geschickt hätte. Das Verständnis der Psychotherapeutin für ihre Situation als Frau und Mutter in einer Gesellschaft, die der Familienarbeit und der Sorge um Kinder wenig Wert und Aufmerksamkeit beimißt, wird von Frau X. sehr positiv aufgenommen. Auf Nachfrage stellt sich heraus, daß ihre persönliche und familiäre Situation zufriedenstellend ist und daß sie großes Interesse hätte, Fragen der Kinderbetreuung zu besprechen und neue Möglichkeiten der Bewerbung (z. B. über Internet) kennenzulernen. Diese beiden Themen werden auf ihrer Vereinbarung festgehalten, und Frau X. verläßt zufrieden die Beratungsstelle.

Herr Y ist verwundert über die Zuweisung in die Beratungsstelle. Er hat eine Zusage für eine Arbeitsstelle ab Frühjahr. Im Gespräch stellt sich heraus, daß er sehr zuverlässig ist, aber daß er bisher zweimal in Folge von Alkoholexzessen und nach Provokationen von Trinkgefährten gewalttätig wurde und zwei Gefängnisstrafen verbüßen mußte. Sein soziales Umfeld beschreibt er als tragfähig. Seine Familie hat trotz der Gefängnisaufenthalte den Kontakt aufrechterhalten. Die Ursache der Alkoholexzesse waren Trennungen von seinen Freundinnen. Nachdem sich herausstellt, daß Herr Y. sehr schnell fähig ist, Vertrauen zu fassen und seine Beunruhigung zu formulieren, daß sich mit seiner neuen Freundin eine Wiederholung ereignen könnte, wird mit ihm eine Kurzpsychotherapie vereinbart.

Frau Z. ist erfreut über das Angebot einer Kurztherapie, denn sie könnte sich derzeit keine Therapie leisten. Sie ist sehr interessiert daran herauszufinden, warum sie an allen bisherigen Arbeitsstellen Konflikte mit Vorgesetzten und/oder Mitarbeiterinnen hatte.

Unsere Erfahrung hat gezeigt, daß die person- bzw. klientenzentrierten Grundvariablen, Empathie, Wertschätzung, Kongruenz, und als vierte notwendige Bedingung, die Bewußtheit für die politischen Umstände (Werner Wascher) auf seiten der Psychotherapeutin bzw. des Psychotherapeuten von den meisten Klientinnen und Klienten schon beim Erstkontakt als Grundlage für ein Vertrauensverhältnis genutzt werden (können). Wichtig ist dabei, daß sie in ihrem bisherigen Leben die Erfahrung einer stützenden Beziehung gemacht haben. Falls dies nicht der Fall ist, benötigen sie eine Psychotherapie von längerer Dauer.

Ziele

Die Formulierung des Ziels der Beratung bzw. Kurzpsychotherapie obliegt der Klientin bzw. dem Klienten. Die Bandbreite umfaßt Anliegen wie u. a. das Auffinden eines adäquaten Arbeitsplatzes, Berufsorientierung, besseres Zeitmanagement, Wiedererlangung von Motivation, Erhöhung des Selbstwertgefühls, Formulierung eigener Wünsche, Konfliktfähigkeit, Überwindung der Isolation, Auseinandersetzung mit psychosomatischen Beschwerden (Asthma, Schlafstörungen, Eßstörungen, Verdauungskrankheiten etc.).

Nach den ersten zehn vereinbarten Stunden wird mittels eines gemeinsam verfaßten Berichts die Erreichung des Ziels überprüft und bei Bedarf eine Verlängerung vereinbart. Diese Form der Segmentierung vermittelt den Klientinnen und Klienten die Möglichkeit, den Prozeß bzw. ihre Entwicklung in bezug auf das von ihnen formulierte Ziel nachzuvollziehen, und die Strukturierung durch wöchentlich abgehaltene Stunden bewirkt eine Wiedererlangung von Zeitgefühl, das sie während der Arbeitslosigkeit leicht verlieren.

Prozeß

Das an den Anfang gestellte Zitat von Julia Kristeva beschreibt sehr pointiert den Verlust psychischen Erlebens und dessen Ersatz durch Somatisierung bzw. durch Ausblenden der Realität durch heile Bilderwelten. Die meisten arbeitslosen Menschen kompensieren ihre Desintegration genau mittels dieser beiden Extreme: Flucht in Symptome und Flucht in Fernsehserien, in denen Familien keine Geldsorgen kennen und ihre Probleme ausführlich miteinander besprechen. Ganz oben auf der Hitliste der Frauen steht die Serie „Reich und Schön“.

Innerhalb der Kurzpsychotherapie geht es immer wieder darum, mittels einer tragfähigen Beziehung dem eigenen Leben wieder Sinn zu geben und durch Sinndeutung das eigene psychische Erleben als Bereicherung aufzufassen.

Resümee

Der Einsatz des beschriebenen Konzepts kann in bezug auf die formulierten Ziele und die Zufriedenheit der Klientinnen und Klienten als sehr erfolgreich beschrieben werden. Die Drop-out-Quoten liegen bei ca. 10%, und ca. 50 % finden während bzw. kurz nach der Beratung bzw. Kurzpsychotherapie einen Arbeitsplatz, obwohl dies zwar ein willkommener Effekt, aber nicht der primäre Anspruch unserer Tätigkeit ist.

Literatur:

- Basch, M. F. (1997), Kurzpsychotherapie in der Praxis, München (Pfeiffer)
- Halapier W. / Holzinger B. / Puddu S. (1996), Arbeitslos. Selbstbild, Selbstwert und Existenz in der Krise, in: Hutterer-Krisch, R. / Pfersmann / Farag, I. (Hg.), Psychotherapie, Lebensqualität und Prophylaxe, Wien (Springer)
- Koss, M. P. / Shiang J. (1994), Research on brief therapy, in: Bergin, A. / Garfield, S. (Hg.), Handbook of psychotherapy and behavior change, New York (Wiley)
- Laireiter, A.-R. (1998), Allgemeine und gemeinsame Aspekte kurztherapeutischer Interventionen in der Psychotherapie: Überblick, in: Psychotherapie Forum 6, 4, 185–194
- Linster H. W. / Rückert D. (1998), Gesprächspsychotherapie als Kurztherapie oder Klientenzentrierte/Personenzentrierte Kurztherapie, in: Psychotherapie Forum 6, 4, 225–235
- Kristeva, J. (1993), Die neuen Leiden der Seele, Hamburg (Junius)
- O'Hara, M. (1998). Personenzentrierte und experimentelle Psychotherapie in einem kulturellen Übergangszeitalter, in: PERSON 2, 1, 5–14
- Rauchfleisch, U. (1996). Menschen in psychosozialer Not, Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht)
- Rogers, C. R. (1961a), Entwicklung der Persönlichkeit, Stuttgart (Klett-Cotta) 1973–(1951a). Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie, München (Kindler) 1972
- Schmid P. F. (1998), State of the art personenzentrierten Handelns als Vermächtnis und Herausforderung, in: PERSON 2, 1, 15–23
- Will, H. (1995), Körper und Seele im Streit in: Verteidigung des Körpers, Kursbuch Heft 119, Berlin (Rowohlt)

Winkler, M. (1992). Du Tarzan – ich Jane, in: Frenzel. P. / Schmid. P. F. / Winkler. M. (Hg.), Handbuch der Personzentrierten Psychotherapie, Köln (EHP), 193–205

Biographie:

*Renata Fuchs, Psychotherapeutin, Obfrau des Vereins Zentrum für Beratung und Kommunikation, Krems NÖ – Trägerverein für ein Übergangwohnheim, ein Wohnhaus für Alkoholiker und der Beratungsstelle z. b. – Zentrum für Beratung, Training & Entwicklung, Leiterin von z. b. (Krems, St. Pölten, Waldviertel), IPS der APG.
Korrespondenz: 3100 St. Pölten, Brunng. 14/2;
e-Mail: r.fuchs@magnet.at*

Peter F. Schmid

Personale Theologie – personale Seelsorge

Zum Diskurs zwischen Theologie bzw. Seelsorge und dem Personzentrierten Ansatz

Zusammenfassung:

Nach personzentriertem Verständnis geht es nie um Anwendung, sondern stets um Kreation auf der Basis von Begegnung. Jene von Theologie bzw. Seelsorge einerseits und Personzentriertem Ansatz bzw. ebensolcher Psychotherapie- oder Beratungspraxis andererseits eröffnet reiche Felder zur Weiterentwicklung beider Wissenschaften und Handlungsansätze. Dieser kurze Aufsatz versucht, die Dimensionen wechselseitiger Herausforderung anhand anthropologischer, erkenntnistheoretischer, wissenschaftstheoretischer und praxeologischer Parallelen, Differenzen und Interdependenzen aufzuzeigen.¹

Schlagwörter: *Seelsorge, (Praktische) Theologie, Gottesbild, Menschenbild, Person, Selbsterfahrung, konstruktivistische Erkenntnistheorie, Pastoral Counseling, Personzentrierter Ansatz.*

Theologie und Anthropologie

Nach jüdisch-christlichem Verständnis ist der Mensch „Bild Gottes“ (Gen 1,27) womit die Frage nach dem Menschen immer zugleich die Gottesfrage ist und umgekehrt. Menschliches und göttliches Sein werden einerseits als unauslotbares Geheimnis der jeweiligen Existenz „aus und für sich“ (Autonomie, Selbstständigkeit, Souveränität, „Geheimnis“, Grund allen Seins), andererseits gleichursprünglich als „Sein-Mit“ (Schöpfung, Bundestheologie, Inkarnation, Communio) und „Sein-Für“ (Offenbarung, Proexistenz, Liebe) verstanden. So bedeutet der Gottesname „Jahwe“, als Antwort auf die Frage genannt, wer dieser Gott sei, wörtlich, die Souveränität betonend, „Ich bin der Ich-Bin“, wird aber in einem eindeutig dialogischen Kontext (Ex 3) dem Mose mitgeteilt und heißt somit gleichzeitig „Ich bin der, der ich für dich bin, der für dich da ist und da sein wird“. Ebenso weisen seine Bezeichnung als „Immanuel“ (= „Gott-mit-uns“) oder der Name „Jesus“ (= „Gott hilft“) auf die konstitutive Verbundenheit Gottes mit den Menschen hin.

In der Reflexion der Erfahrungen mit Jesus von Nazareth, der als das Wort Gottes an die Menschen verstanden wurde, wurde die

Beziehungs- und Gemeinschaftsnatur Gottes (Trinität) und des Menschen näherhin durch den in der Theologie entwickelten und von ihr und der Philosophie weiterentwickelten *Personbegriff* charakterisiert (Schmid 1991; 1998a). Er bezeichnet dialektisch Individualität und Beziehungsorientierung, Souveränität und Engagement (ders. 1991) und bietet die Grundlage für die im 19. und 20. Jahrhundert ausgearbeiteten existenz- und begegnungsphilosophischen Orientierungen, die neben der Phänomenologie zu den wichtigsten Wurzeln des Personzentrierten Ansatzes zählen (ders. 1994a; 1996).

Theologie und Epistemologie

Da menschliche Erfahrungsdeutung immer als Interpretation der Wirklichkeit und somit auch als Konstruktion verstanden wird, liegen auch die Wurzeln konstruktivistischen Denkens, das für jedwede personzentrierte Erkenntnistheorie konstitutiv ist, in einem Glauben, der die Wahrheits- und Wirklichkeitsfrage einzig an Gott festmacht: In bezug auf den alleinig Absoluten ist alles menschliche Denken und Verstehen relativ und vorläufig, kann kein einzelner und keine Gruppe die Wahrheit für sich beanspruchen. Näherhin wird christlich-theologisch Erkennen bzw. Verstehen als gesamtpersonale Handlung aus der Haltung des Mitseins in Liebe begriffen, ist also, anders ausgedrückt, nur durch Empathie aus der *Begegnung* möglich.

¹ Hier kann ein naturgemäß viel umfassender zu behandelndes Thema nur angedeutet werden. Zur ausführlichen Behandlung wird auf die angegebene Literatur und die dort zitierten Autoren verwiesen.

Parallel dazu wird „Selbsterfahrung“ als Selbsterkenntnis in Beziehungen von Augustinus als die je größere Offenheit für das eigene Innere verstanden, wodurch sie mit der Erfahrung Gottes, der „mir näher ist als ich mir selbst bin“, zusammen gesehen wird.

Unter anderem in der jüdisch-christlichen Anthropologie und Epistemologie liegen also die – von Rogers freilich kaum bzw. selten thematisierten – Grundlagen des Verständnisses der von ihm als unabdingbar beschriebenen und für die Psychotherapie operationalisierten Basishaltungen zur Förderung von Selbstverständnis, Persönlichkeits- und Beziehungsentwicklung: Empathie, bedingungsfreie Wertschätzung (die immerhin Rogers selbst als die biblische Agape [= „Liebe“] identifiziert) und Authentizität.

Theologische Handlungstheorie (Praxeologie)

Wie das Gottesverständnis erfahrungsbezogen entwickelt wurde (Israels Volkwerdung als Identitätsentwicklung durch die Selbstmitteilung Jahwes; das christliche, trinitarische Gottesbild als Reflexion der Beziehungserfahrungen mit Jesus und in seinem Geist) ist auch die daraus entwickelte Handlungstheorie christlicher Praxis *erfahrungsorientiert*: Praktische Theologie (Pastoraltheologie, d. h. Seelsorgetheorie – wobei „Seele“ ebenso den ganzen Menschen meint, wie es für „Psyche“ in der Psycho-Therapie gilt) als Reflexion der (implizit oder explizit) in der Tradition Jesu stehenden Praxis nimmt die jeweilige Praxis selbst als Ausgangspunkt theologischer Theorieentwicklung mit dem Ziel, sie durch kritische Gegenwartsanalyse (Kairologie: „sehen“), gemessen am Handeln Jesu sowie an dem daraus erwachsenden Menschen- und Gottesverständnis (Kriteriologie: „urteilen“), zu einer je menschengerechteren weiterzuentwickeln (Praxeologie: „handeln“). Dieses wissenschaftstheoretische Selbstverständnis als *Handlungswissenschaft* teilt die Praktische Theologie unter anderem mit der Psychotherapientheorie. (Ders. 1998b)

Pastorale Praxis

Das Seelsorgeverständnis hat sich in den letzten Jahrzehnten bedeutsam weiterentwickelt: Seelsorge ist – und diesfalls neben theologischer Reflexion explizit angestoßen durch Humanistische Psychologie und personale Anthropologie – nicht länger als Belehrung und Betreuung durch die eigens dafür von der Hierarchie bestellten Experten (Priester), auch nicht als Beratung, sondern als Begegnung verstanden, d. h. als wechselseitige, herausfordernde Unterstützung der Christen beim Christsein. So ist in erster Linie *jeder Christ Seelsorger*, jede Christin Seelsorgerin.

Diejenigen, die Seelsorge als Beruf oder ehrenamtliche Tätigkeit praktizieren, haben vor allem fördernde Aufgaben. Dem *Amt*, nunmehr tatsächlich als Dienst statt als Herrschaft („Hierarchie“) verstanden, kommt eine die Kommunikation der Vielfalt ermöglichende („einheitsstiftende“) und somit die geistgewirkten Ressourcen

mobilisierende Aufgabe zu („Macht als Ermächtigung“; vgl. ders. 1996, 451–468). Hier ergibt sich eine interessante Parallele zu dem Ineinander von Gegenüber [repraesentatio Christi] und Miteinander [allgemeines Priestertum] eines Gruppenleiters nach personenzentriert-gruppendynamischem Verständnis). (Ders. 1996; 1997; 1998a)

In der Praxis der Seelsorge bedeutet dies eine Hinwendung zu Gespräch und Gruppe, zu *Communio* und *Communicatio*, ein neues Selbstverständnis von christlicher Lebenspraxis in ihrerseits aus Face-to-Face-Gruppen bestehenden Gemeinden, deren *Koinonia* (= *Communio*, Gemeinschaft) sich konkret zeigt in *Martyria* (wechselseitige, zeugnishaftige Verkündigung durch Praxis und Lehre), *Leiturgia* (Feier und symbolhafte [„sakramentale“] Vergegenwärtigung, „Gottesdienst“) und individueller wie politischer *Diakonia* (solidarisches Engagement, „Dienst am Nächsten und an der Gesellschaft“).²

Vom Pastoral Counseling zur personalen Pastoral – geschichtlicher Überblick

Die Entwicklung im 20. Jahrhundert zeigt signifikante Parallelen und Interdependenzen zwischen Theologie, philosophischer Anthropologie und Psychologie: Analog zur Entstehung der Humanistischen Psychologie gab es in Nordamerika eine breite sogenannte Seelsorgebewegung („*Pastoral-Counseling-Bewegung*“), die unter anderem das *Clinical Pastoral Training* (CPT) als selbsterfahrungsorientiertes Klinisches Praktikum für die Aus- und Weiterbildung der Seelsorger entwickelte. Ihre Wurzeln reichen sogar in die zwanziger Jahre des 20. Jahrhunderts, also vor die Anfänge der Humanistischen Psychologie zurück. Im Gegensatz zu etlichen humanistischen Ansätzen standen dabei aber – nicht zuletzt unter den Einflüssen Martin Bubers und Paul Tillichs³ – von allem Anfang an kommunikative und interaktionelle Aspekte im Zentrum des Seelsorgeverständnisses, somit lag von Anfang an das Hauptaugenmerk auf der Beziehung („*relationship*“). Dies gilt sowohl für die Individualseelsorge (Boisen, Cabot und Dicks, Oates) wie für die Gruppen- bzw. Gemeindeseelsorge (Knowles, Oden), die ihre Entsprechung in der *Encounter-Bewegung* findet.⁴

2 Dies alles ist nicht etwa radikal-linker Theologie, sondern eher theologischer *Mainstream*. Freilich: Vieles an de facto vorzufindender Praxis in der Kirche und von wenig erleuchteten Hierarchen als alleinig wahr ausgegebener kirchlicher Lehre scheint dem allzu oft zu widersprechen. Auch wenn solches Verhalten und solche Äußerungen ernsthafter theologischer Prüfung nicht standhalten, prägen sie doch die öffentliche Meinung von Theologie und Kirche nachhaltig und haben immer noch bedeutenden politischen Einfluss. Allerdings rechtfertigt dies auch nur wenig erleuchtete Psychotherapeuten, solches mit dem Christsein im Sinne Jesu zu verwechseln und Theologie und Christentum daher pauschal abzulehnen.

3 Mit beiden führte Rogers einen öffentlichen Dialog: Rogers/Buber 1960; Rogers/Tillich 1966).

4 Vgl. Stollberg 1969; Schütz 1989; Schmid 1989, 214, 280; 1998a, 118–129. Dort auch ausführlich Literatur.

Die Parallelen all dieser Bewegungen sind offensichtlich. So kam es bald zu einer Reihe fruchtbarer Querverbindungen (Hiltner) und kritischer Auseinandersetzungen (Johnson, Oden).

In den deutschen Sprachraum fanden die personzentrierten Pastoralkonzepte – noch vor der breiten therapeutischen Rezeption Rogers' – Eingang über die Benelux-Länder (Faber, van der Schoot, Zijlstra, Claessens, Hostie, Godin) und es entstanden seit den Siebzigerjahren die *Klinische Seelsorgeausbildung* (KSA) und ein pastorales und pastoraltheologisches Verständnis mit einer beträchtlichen Nähe zu humanistischen Prinzipien, zunächst vor allem im evangelischen (z. B. Stollberg, Kroeger, Lemke), später auch im katholischen Bereich (z. B. Hammers, Pompey, Schwermer, Weber, Schmid). Eine entsprechende Ausbildung ist heute zumeist Standard. Die Telefonseelsorgestellen haben dabei oft Pionierarbeit geleistet (z. B. Harsch, Weber). Leider finden sich nicht selten technikorientierte Wünsche nach Rezepten für Gesprächsführung und Gruppenleitung, die auch durch verkürzende Rezeptionen entsprechend befriedigt werden (und beide Seiten in Mißkredit bringen).

Personzentrierte und personale Ansätze in der Pastoral und Theologie stellen jedenfalls *keine bloße Anwendung* rogerianischer Ideen dar, sondern basieren auf einer eigenständigen Entwicklung und müssen – wie etwa das Casework in der Sozialarbeit – als selbstständige Quelle personenzentrierter Ansätze angesehen werden. Von der Anthropologie und vom Handlungskonzept her fußen sie, wie beschrieben, auf einer weit älteren Tradition. Ja, es kann, wie oben angedeutet, umgekehrt gezeigt werden, dass die Ansätze von Rogers zutiefst in der jüdisch-christlichen Überlieferung wurzeln, deren anthropologische Reflexionstiefe sie freilich niemals erreichten. (Schmid 1991; 1994a; 1998a)

Die therapietheoretische Konzeption des späten Rogers, unter dem Einfluß von Erfahrung (z. B. Wisconsin-Projekt, Encounter-Gruppen) und personaler Anthropologie (Buber) als begegnungsorientierter Ansatz entwickelt (Therapeut und Klient als je Andere im Sinne der Dialogischen Philosophie anstatt des Therapeuten als bloßes Alter Ego des Klienten; vgl. Schmid 1996), lassen jedenfalls die oft von theologischer Seite vorgebrachte Kritik, der Ansatz propagiere individuelle Selbsterlösung, obsolet erscheinen und zeugen von verkürzender Rezeption.

In diesem Zusammenhang ist von Interesse, dass *Rogers*, aus einer puritanisch-protestantischen Familie stammend, sich zunächst in einer christlichen Studentenbewegung (YMCA) engagierte (vgl. Rogers 1922) und mehrere Semester Theologie studierte, wobei er auch im praktischen Seelsorgedienst tätig war. (Noch 1967 nahm er eine pastoralpsychologische Auszeichnung an.) Seine das ganze weitere Leben andauernde Abneigung gegen „organisierte Religion“ und sein Interesse an „spirituellen Fragen“ müssen in diesem Kontext gesehen werden. (Im Gegensatz zu Freud schaffte es Rogers immerhin, zwischen Religion und Institution prinzipiell zu unterscheiden.) Es ist meines Wissens noch nicht untersucht wor-

den, inwieweit Rogers selbst von der Pastoral-Counseling-Bewegung beeinflusst war.

Zum interdisziplinären Diskurs

Für die Beziehung zwischen den Humanwissenschaften, etwa der Psychotherapie, und der Theologie ergeben sich neben den erwähnten befruchtenden Parallelen eine Reihe von *wechselseitigen kritischen Anfragen*. Statt gegenseitiger Vereinnahmung (dem psychotherapeutischen arroganten Klischee, dass Psychotherapie die Seelsorge ablöse, entspricht das ebensolche Seelsorge-Klischee, dass Psychotherapie bloß Hilfswissenschaft bzw. -tätigkeit sei) ist Respekt voreinander, kritischer Diskurs und Lernbereitschaft angesagt – eine Haltung, die vor allem aufseiten der Psychotherapie beträchtlich zu wünschen übriglässt, ist ja vielfach in Theorie und Praxis eine völlige Tabuisierung religiöser Themen vorzufinden.

Weder ist Seelsorge bloß „Psychotherapie im kirchlichen Kontext“ (Stollberg 1970), noch ist Psychotherapie „ärztliche (oder laikale) Seelsorge“ (Frankl 1982); das jeweilige Proprium ist verschieden. Dieser Unterschied ist auch nicht vorschnell an der „Jenseits“-Dimension festzumachen. Psychotherapie geht vielmehr im Gegensatz zur Seelsorge – bei aller Postulierung prinzipieller Gleichheit – von einem Beziehungsgefälle zwischen Therapeut und Klient in Hinblick auf die therapierelevante Lebenssituation und Betroffenheit und von zeitlich begrenzter Intervention aus und ist bei aller Wechselseitigkeit auf eine Person (oder Personengruppe) fokussiert. Seelsorge als Begegnung von Person zu Person aus christlichem Selbstverständnis ist lebenslanges Miteinander.

Wo der Personzentrierte Ansatz jenseits therapeutischer oder beratender Tätigkeit menschliches Zusammenleben als solches in den Blick nimmt, somit ein *personaler* (und nicht im oben genannten Sinne der Fokussierung *personenzentrierter*) Ansatz wird – also anthropologische und gesellschaftstheoretische Fragen angeht –, ist der Unterschied im Wesentlichen in der je spezifischen Interpretation der Erfahrungen zu sehen. Hier ist es die individuelle Lebensdeutung, der Sinnentwurf einer Person oder Gruppe, der dann personal (bzw. personenzentriert) zu nennen ist, wenn er den Wert der Person über alles stellt und Erkenntnisgewinn auf Begegnung⁵ basierend versteht. Christlich wird er, indem er sich auf den Lebensentwurf des Jesus von Nazareth und damit dessen Menschen- und Gottesbild bezieht und seine Praxis daran messen läßt.

Für den Diskurs zwischen Theologie und Psychotherapie ist von theologischer Seite jedenfalls das Paradigma von „Anwendung“ (das ohnehin personenzentrierten Ideen quer liegt; personenzentriert angesetzt läßt sich korrekterweise nur von jeweils *kreativen Zugängen* sprechen, wenn man nicht einer pantherapeutischen Hybris verfal-

5 Zur Phänomenologie von Begegnung vgl. Schmid 1996, 245–278; zur Theologie derselben ebd. 116–124; ders. 1998a.

len will) ebenso ungeeignet wie jenes der „Fremdprophetie“ (d. h. außerhalb der Kirche wird Wesentliches des Eigenen in Erinnerung gerufen), weil es erneut funktionalisiert. Ebenso greifen von psychotherapeutischer Seite die Paradigmata „Entmythologisierung“ und „Säkularisierung“ zu kurz und die Ausflüge in die „Spiritualität“ durch Therapeuten (Rogers eingeschlossen) entlarven diesbezüglich nicht selten eine beträchtliche Naivität. (Vgl. Schmid 1994b; 1998a; 1998c)

An dieser Stelle zeigt sich die (im Vergleich zur jahrtausendealten Theologie angesichts einer einige Jahrzehntealten Geschichte verständliche) relative Oberflächlichkeit und mangelnden Tiefgang aufweisende Anthropologie, die etwa in bezug auf die Sinnfrage, die Institutionenreflexion, die Ethik, die Frage nach dem Bösen oder nach kollektiver Verfasstheit und Verhaftetheit, um nur einige Beispiele zu nennen, noch einen gewaltigen Denkbedarf hat. Umgekehrt ist in einem säkularen Kontext und praxisrelevant von der Psychotherapie und Sozialpsychologie herausgearbeitet worden, wovon theologische Rede voll, Handeln von Christen jedoch viel zu oft skandalös leer oder konterkarierend ist.

Es gibt somit auf beiden Seiten viel zu lernen. Und man sollte einander dabei nichts schenken.

Literatur:

- Frankl, Viktor (1982), *Ärztliche Seelsorge. Grundlagen der Logotherapie und Existenzanalyse*, Frankfurt/M. (Fischer)
- Kasper, Walter (Hg.), *Lexikon für Theologie und Kirche*, Freiburg (Herder) ^{1993–2001} [LThK³]
- Rogers, Carl R. (1922), An experiment in Christian internationalism, in: *The Intercollegian (YMCA)* 39,9 (1922) 1f; dt. auszugsweise in: Schmid 1996, 63f
- Rogers, Carl R. / Buber, Martin (1960), Carl Rogers im Gespräch mit Martin Buber, in: APG (Hg.), *Persönlichkeitsentwicklung durch Begegnung. Das personenzentrierte Konzept in Psychotherapie, Erziehung und Wissenschaft*, Wien (Deuticke) 1984, 52–72
- Rogers, Carl R. / Schmid, Peter F. (1991), *Person-zentriert. Grundlagen von Theorie und Praxis*, Mainz (Grünewald) ¹⁹⁹⁸
- Rogers, Carl R. / Tillich, Paul (1966), Paul Tillich und Carl Rogers im Gespräch, in: Rogers/Schmid 1991, 257–273

- Schmid, Peter F. (1989), *Personale Begegnung. Der personenzentrierte Ansatz in Psychotherapie, Beratung, Gruppenarbeit und Seelsorge*, Mainz (Echter) ¹⁹⁹⁵
- (1991), Souveränität und Engagement. Zu einem personenzentrierten Verständnis von „Person“, in: Rogers/Schmid 1991, 15–164
- (1994a), *Personenzentrierte Gruppenpsychotherapie. Ein Handbuch*, Bd. I: Solidarität und Autonomie, Köln (EHP) 1994
- (1994b), „Der Mensch ist der erste und grundlegende Weg“. Zum Dialog zwischen Humanistischer Psychologie und Seelsorge, in: *Lebendige Seelsorge* 45, 170–176
- (1996), *Personenzentrierte Gruppenpsychotherapie in der Praxis. Ein Handbuch*, Bd. II: Die Kunst der Begegnung, Paderborn (Junfermann).
- (1997), *Kirchliche Ämter und Dienste, praktisch-theologisch*, in: LThK³, VI, 95–97
- (1998a), *Im Anfang ist Gemeinschaft. Bd. III: Personenzentrierte Gruppenarbeit in Seelsorge und Praktischer Theologie. Beitrag zu einer Theologie der Gruppe*, Stuttgart (Kohlhammer)
- (1998b), *Die Gruppe als locus theologicus. Kairologische Aspekte zum Verständnis von Seelsorge und zur Konzeption der Pastoraltheologie*, in: *Pastoraltheologische Informationen* 2.
- (1998c), „Der Geist weht, wo er will.“ *Spiritualität – was ist das?*, Vortrag (Manuskript), 2. IPS-Theorie-Workshop „Das Persönlichste ist das Allgemeinste“: „Das Spirituelle und das Politische“, Großrussbach, 20. 3
- (1999), *Personale Seelsorge*, erscheint in: LThK³, VIII
- Schütz, Klaus-Volker (1989), *Gruppenarbeit in der Kirche. Methoden angewandter Sozialpsychologie in Seelsorge, Religionspädagogik und Erwachsenenbildung*, Mainz (Grünewald)
- Stollberg, Dietrich (1969), *Therapeutische Seelsorge. Die amerikanische Seelsorgebewegung, Darstellung und Kritik*, München (Kaiser) ¹⁹⁷²
- (1970), *Seelsorge praktisch*, Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht) ¹⁹⁷¹

Biographie:

Peter F. Schmid, Univ. Doz. HSProf., Mag. Dr. theol., Praktischer Theologe, Pastoralpsychologe und Psychotherapeut in Wien und Graz; Psychotherapieausbilder des IPS der APG, Leiter des Referats für Psychotherapie, Supervision und pastorale Beratung der Erzdiözese Wien; zahlreiche Bücher und Fachartikel aus Theologie und Psychotherapie.

Korrespondenz: A-1120 Wien, Koflerg. 4; E-Mail: pfs@kabelnet.at; Homepage: www.pfs.kabelnet.at.

Walter Kabelka

Bericht vom Symposium der ÖGwG im Mai 1998

Zusammenfassung:

In fachlicher Hinsicht wird ein Überblick über die Themen und Referate des Symposiums in Linz gegeben, wobei näher auf die Bereiche Diagnostik und Selbst-Begriff eingegangen wird. Es folgen Schilderungen und Kommentare zu Ereignissen auf der Ebene kollegialer fachlicher und persönlicher Kontakte und Überlegungen zu Ereignissen und Möglichkeiten vereinsinterner wie -übergreifender Kommunikation und Kooperation.

Schlagwörter: *Symposium, Diagnostik, Selbst-Begriff, Bezeichnung des Ansatzes, Marktstrategien.*

Ein Symposium sei entweder ein Gastmahl oder eine Tagung, auf der in zwanglosen Vorträgen und Diskussionen die Ansichten über eine bestimmte Frage erörtert werde, heißt es im Nachschlagwerk.

Gleich beiden Bedeutungen des Wortes versuchte die ÖGwG im Mai 1998 gerecht zu werden und lud nach Linz zu einer dreitägigen Veranstaltung, bei der in Plenarvorträgen, Fortbildungsseminaren und Arbeitsgruppen, aber natürlich auch in diversen informellen Gesprächen und Plaudereien „fachlicher Austausch und persönlicher Kontakt“ gepflogen werden sollten.

Den Rahmen bildete das „Gästehaus am Bauernberg“ der Landwirtschaftskammer für Oberösterreich, ein versteckt auf der Linzer Gugl liegendes „Juwel“ einer einigermaßen simplen Betonierkunst aus den siebziger Jahren. Dem Interesse am Symposium konnte dieses Ambiente zum Glück wenig anhaben.

Zuerst ein paar Fakten und Eindrücke zum fachlichen Teil. Neben den Fortbildungsseminaren „Personenzentrierte Feld-Supervision“ (Mitterhuber/Sauer) und „Einbezug des Körpers in die klientenzentrierte Therapie“ (Korbei/Stölzl/Schmid) traf sich eine Gruppe zum Thema „Diagnostik“.

Nach einer Einführung in die Diagnose-Manuale ICD und DSM von Jutta Leth übernahm Karl Sommer die Leitung, unbeabsichtigt auch für jenen Teil, der dem Thema der Verrechnung von Psychotherapie mit den Krankenkassen gewidmet war. Lediglich die brieflichen Absagen diverser Kassenvertreter konnten vorgelesen werden, was ohnehin als symptomatisch für die Situation in Österreich erachtet werden kann: ein Hin- und Herweisen bezüglich der Kompetenzen zwischen Länderkassen und Hauptverband, womit eine einheitliche Regelung erschwert wird.

Ungeachtet dessen fand ein zunehmend interessanter werdender Erfahrungsaustausch von KollegInnen aus ganz Österreich statt, der meiner Einschätzung nach das Selbstbewußtsein unserer Berufs-

gruppe gegenüber den Kassen bestärken konnte und auch Offenheit und Verständnis für die diversen Ländermodelle mit sich brachte.

Dazu gab es Gelegenheit, praktische Fragen zu Diagnostik und Abrechnung einzubringen, die ich persönlich diesmal ungeachtet aller Konkurrenzphänomene und Vereinseitigkeiten nutzen wollte. Schon die Bereitschaft einiger KollegInnen genügte, um sich rasch in einer kollegial gestimmten Supervisionsrunde wiederzufinden. Da machte es auch wenig aus, daß eben erst graduierte Mitglieder sich noch in Zurückhaltung übten; Karl Sommer gebührt Anerkennung für seinen Anteil an der konstruktiven Atmosphäre.

Theoretischer Output war einerseits ein Impuls zur Überlegung, für welche der beteiligten Gruppen eine jeweilige Diagnostik wohl angemessene Entlastung bringe: für KlientInnen, TherapeutInnen oder die Gelder verwaltenden und verteilenden Versicherungsträger. Andererseits versuchte Karl Sommer, die verschiedenen Formen der Diagnostik (klassifikatorische Diagnostik, kategorial-strukturelle Diagnostik und die uns geläufigere prozessuale Diagnostik) in ihren Funktionen darzustellen und somit dem Benützer die Möglichkeit zu eröffnen, gelassener an die Frage der Anwendbarkeit herangehen zu können.

Weiterer Bestandteil des Symposiums waren die Arbeitsgruppen. Neben Themen wie Spiritualität, klientenzentrierte Gruppentherapie, Therapie mit Drogenabhängigen, Personorientierte Gesprächsführung und Ethischen Berufsregeln in der ÖGwG moderierten Wolfgang Keil und Hermann Spielhofer eine Runde zur „Problematik des Selbst-Begriffes bei Rogers“.

Diese Gruppe erwies sich zunehmend als eine sehr anregende Diskussionsrunde, nicht zuletzt auch anlässlich diverser Begriffsklärungen hinsichtlich des Verhältnisses und der Repräsentationen von „Selbst“ und „Organismus“, verbunden mit der unausweichlichen Frage nach dem „Körper“ und seiner Möglichkeit zur Wahrneh-

mung als auch seinem Wahrgenommen-Werden. An der Schnittstelle zwischen psychologischen und physiologischen Wahrnehmungen und Erfahrungen erhitzten sich die Gemüter, auffallend jedoch in respektvoller und lustvoller Weise.

Plenarvorträge bildeten das dritte Element der Arbeitsebene. Michael Gutberlet referierte über „Die Entfaltung von Personal Power im personenzentrierten Ansatz“. Personal Power verstand er als die jeweils ins Bewußtsein tretende Aktualisierungstendenz und somit maßgebliches Moment des Gegenwärtigseins.

Dieter Höger sprach „Zum Selbst-Begriff bei Rogers“ und lieferte damit einen wesentlichen Beitrag zur oben angesprochenen Begriffsklärung. Im „Selbst“ repräsentiere sich Wahrnehmung auch als „Figur“ in permanenten (wenn auch veränderbaren) Konzepten auf dem „Grund“ eines breiten, unreflektierten Wahrnehmungsstromes, nahm Höger auch Anleihen bei der Gestaltpsychologie.

Schließlich, wie eingangs erwähnt, wurde auch der weiteren Bedeutung des Symposium-Begriffs Raum gegeben. Dies geschah zunächst in einer Einladung und Würdigung der jüngst Graduierten der ÖGwG, die mit der Überreichung einer Pflanze auch den Auftrag zur Wachstums- und Entwicklungspflege übermittelt bekamen. Schließlich wurde zu einem Gastmahl geladen, welches einladend in seiner Opulenz wie auch Qualität war und zum einen den Eindruck vermittelte, daß in der ÖGwG auch zu genießen verstanden wird und zum anderen den durch die Architektur des Gebäudes ramponierten Ruf Oberösterreichs wieder herzustellen vermochte.

Ein gut sortierter Büchertisch verhalf zur Vervollständigung der person- oder klientenzentrierten Hausbibliothek.

Welche der beiden Bezeichnungen nun treffender oder marktfreundlicher sei, war in den Arbeitsgruppen vollkommen unerheblich. Nach außen, im deutschsprachigen Raum und schließlich in einem europäischen Kontext, sehe ich in dieser auch nach Symposium und ÖGwG-Generalversammlung ungeklärten Frage langsam ein Versäumnis wachsen, in dem die auf der Tagung wenig spürbaren Vereinsdükel doch wieder fröhliche Urständ feiern könnten; dies auch angesichts einer allseits bekannten Lage in Deutschland, die einen Reinhard Tausch dazu bringt, sich zuerst als Gesprächs- und schließlich als Verhaltenstherapeuten zu bezeichnen, wie in einer österreichischen Tageszeitung zu lesen war.

Als Teilnehmer scheint mir das Symposium der ÖGwG 1998 gelungen: anregend für die eigene Praxis wie auch für die theoretische Auseinandersetzung, neu und erfreulich im Austausch mit KollegInnen aus einem anderen Verein. Bezüglich der Anregungen für die eigene berufliche Tätigkeit bin ich rückblickend zufrieden, hinsichtlich der Nutzung des Symposiums zur Überlegung und Planung von Strategien zur gemeinsamen Stärkung des Ansatzes auf dem Markt des Gesundheitswesens scheint mir noch einiges mehr möglich und auch notwendig zu sein, wenn die Entwicklung und Präsenz des Ansatzes ein Anliegen bleiben soll.

Biographie:

Mag. Walter Kabelka, Ausbilder im IPS der APG, 1030 Wien, Keiner-gasse 8/11.

Peter F. Schmid

„to further cooperation between person-centred institutions in Europe in the field of psychotherapy and counseling ...“

Zur Gründung des Network of the European Associations for Person-Centred Counselling and Psychotherapy (NEAPCCP)

Zusammenfassung:

Ein Jahr nach der Gründung des Weltverbandes – siehe PERSON 2 (1997) – wurde im vergangenen September beim traditionellen europäischen Verbändetreffen ein personenzentriertes Netzwerk europäischer Vereinigungen gegründet. Damit ist der Personenzentrierte Ansatz in Psychotherapie und Beratung nun auch gesamteuropäisch organisiert. Mittlerweile ist das NEAPCCP Mitglied der EAP, des europäischen Dachverbandes für Psychotherapie. In diesem Beitrag werden Motive, Prinzipien und Struktur des Dachverbandes erläutert. Die Statuten werden im Anschluß dokumentiert.

Schlagwörter: *Europäisches Netzwerk (NEAPCCP), EAP, Europazertifikat, personenzentrierte Prinzipien.*

Die Motive, die zur „Gründung eines Europäischen Netzwerks Personenzentrierter Vereinigungen für Beratung und Psychotherapie“ geführt haben, sowie dessen Prinzipien und Strukturen sind jenen des Weltverbandes sehr ähnlich, ja vielfach identisch mit ihnen¹. Deshalb kann eine Darstellung und Diskussion dazu hier entfallen. Der augenscheinlichste Unterschied besteht darin, dass das NEAPCCP ein Dachverband von Organisationen, Vereinigungen und Institutionen ist, bei dem es keine Mitgliedschaft von Einzelpersonen gibt.

Dies erschien angesichts des bereits zuvor gegründeten WAPCCP, mit dem eine enge Zusammenarbeit vereinbart wurde, überflüssig. Ein Netzwerk europäischer Verbände (mittlerweile gibt es in einer ganzen Reihe von Ländern bereits zwei oder mehr, z. B. Deutschland, Schweiz, Portugal, Ungarn, Belgien) war den Gründungsvereinigungen jedoch wichtig, um der spezifischen europäischen Situation Rechnung zu tragen und in den entsprechenden europäischen Psychotherapiegremien und beim Europazertifikat angemessen mitentscheiden zu können.

Die Geschichte der europäischen Verbändetreffen

Die regelmäßigen Treffen europäischer Verbände begannen in den früher achtziger Jahren als Zusammenkünfte der Vorstände der deutschsprachigen GwG-Vereine (GwG, SGGT, ÖGwG), bald danach zusammen mit der österreichischen APG. Später wurden auch andere Länder eingeladen, und es wurden aus den Vorstands- nunmehr Verbändetreffen, zu denen regelmäßig Delegierte aus Deutschland, der Schweiz, Österreich, Belgien und Holland, mehrmals auch aus anderen Ländern kamen. Nach Gmunden 1994 und Aachen 1995 fand das Treffen 1996 in Zürich statt, wo einmal mehr beschlossen wurde, auch Vertreter anderer Länder einzuladen.

Belgien 1997: Motive für die Gründung

In dieser Hinsicht war das Treffen 1997 in Kasterlee in Belgien, von Stan van Asbroek von der belgischen VCCgP vom 24. bis 26. Oktober veranstaltet, ein großer Erfolg, weil es erstmals von einer so großen Zahl an Verbänden besichtigt und dementsprechend repräsentativ war².

Schon bei einem Mittagessen in Portugal, anlässlich der IV.

¹ Siehe PERSON 2 (1997) 168-173.

Internationalen Konferenz (IVth ICCCEP) und der Gründung des Personenzentrierten Weltverbandes (WAPCCP) war besonders von den Deutschen die Idee eines eigenen Europaverbandes propagiert worden. Als Gründe wurden unter anderen genannt:

- Kooperation der europäischen Verbände.
- Unterstützung für die in ihren Ländern nicht anerkannten Vereine oder für Vereine in jenen Ländern, in denen der Personenzentrierte Ansatz gesetzlich nicht anerkannt ist. (Damals traf das auf Deutschland beispielsweise zu.)
- Kontakt mit dem und Mitgliedschaft im Europäischen Verband für Psychotherapie (EAP – European Association for Psychotherapy).
- Teilnahme am Prozeß der Ausarbeitung detaillierter Regelungen für das Europazertifikat (ECP) der EAP.
- Europaweite Präsenz des Ansatzes (und dementsprechende Vertretung, zum Beispiel beim 2. Weltkongreß in Wien 1999).

Die Diskussion brachten als Ergebnis ein eindeutiges Votum für ein Netzwerk von Vereinen und Organisationen, wodurch die lokale Autonomie in nationalen und inneren Angelegenheiten in vollem Umfang aufrecht erhalten werden sollte. Ein Minimum an Standards sollte gewährleistet sein und der Fokus der Tätigkeit auf Psychotherapie und Beratung liegen. Eine Einzelmitgliedschaft sollte nicht vorgesehen werden und in die Befugnisse des Weltverbandes nicht eingegriffen werden, im Gegenteil: Mit dem WAPCCP sollte eine enge Zusammenarbeit stattfinden.

Paulus Wacker aus Deutschland übernahm es, den Kontakt mit der EAP herzustellen, um die supranationale Anerkennung von Person-/Klientenzentrierter Therapie sicherzustellen, und er wurde als offizieller Delegierter des Verbändetreffens zur nächsten Versammlung betreffend das Europazertifikat in London entsandt (wohin ihn bereits die EAP eingeladen hatte).

Konsens herrschte auch darüber, daß die beste wechselseitige Unterstützung darin besteht, schrittweise Standards für die Psychotherapieausbildung zu entwickeln, die jenen ähnlich sind, die die EAP bereits für verbindlich erklärt hat. Des weiteren wurde eine enge Zusammenarbeit mit dem Verband europäischer Berater (EAC – European Association of Counsellors) beschlossen, dessen Prinzipien zu übernehmen seien. Besondere Aufmerksamkeit sollte den sozialpolitischen Entwicklungen gelten, um den Einfluß des personenzentrierten Paradigmas in den Gesundheits- und Sozialversicherungseinrichtungen

2 Die 14 Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus 10 Ländern und von 12 Vereinigungen waren: Stan van Asbroeck, Greet Timmermans und Jean Marc Priels (Belgien), Hiltrud Gruber und Elisabeth Zinschitz (ÖGwG), Peter F. Schmid (APG/IPS) (beide Österreich), Hubert de Castelbajac (Frankreich), Paulus Wacker (Deutschland), Ioulios Iossifides (Griechenland), Paul Prussen und Alfred Groff (Luxemburg), João Hipólito (Portugal), Vladimír Hlavenka (Slowakei), Anne Wunderle (Schweiz), Paul de Jager (Niederlande). Leider fehlten immer noch unter anderem England, Schottland, Irland, Ungarn, Spanien, Polen, Italien und die Tschechische Republik.

gen und im pädagogischen und akademischen Bereich zu gewährleisten. Jährliche Treffen von Delegierten sollten stattfinden, bei denen ähnlich der EU der Größe der Vereine Rechnung getragen werden sollte, wobei aber „kleine Länder (Verbände)“ zu ihrer Mitgliederzahl überproportional vertreten sein sollten. Ich wurde beauftragt, auf dieser Basis einen Statutenentwurf auszuarbeiten, der europaweit diskutiert werden sollte und nach Einbeziehung der Ergebnisse dieser Diskussion einen überarbeiteten Entwurf zur Beschlußfassung beim nächsten Treffen, 1998 in Luxemburg, vorzulegen, wo das Netzwerk dann gegründet werden sollte.

Luxemburg 1998: Die Gründung

Vom 25.-27. September 1998 war in Luxemburg Stadt die letzte Zusammenkunft in der alten Form als Verbändetreffen. Der Einladung der LGwG folgte eine noch größere Teilnehmerzahl³.

Vor der Gründung wurden noch folgende Fragen diskutiert:

- Soll man die Regelungen der EAP und des EAC, besonders die Ausbildungsstandards, verbindlich übernehmen? – Die Entscheidung wurde den einzelnen Mitgliedsverbänden des Netzwerks freigestellt. Der Hauptgedanke war, innerhalb des Netzwerks allen Vereinigungen und Institutionen Raum zu geben, auch wenn sie die genannten Bestimmungen nicht erfüllen, solange sie mit den personenzentrierten Prinzipien und Zielsetzungen der Statuten des Netzwerks übereinstimmen, klar definierte Ethikstandards haben und sich einer Ausbildung in Psychotherapie und/oder Beratung (Counselling) entsprechend dem State of the Art personenzentrierter Ausbildungsstandards (vgl. Teil III der Statuten) verpflichtet wissen.
- Sollen eigene Ausbildungsstandards für Mitglieder des Netzwerks formuliert werden? – Stan van Asbroeck präsentierte das Zwischenergebnis über formale Ausbildungsstandards in zehn verschiedenen europäischen Institutionen, die beträchtlich unterschiedlich sind. Es wurde vereinbart, keine formale Regelungen zu treffen sondern in den Prozess wechselseitiger Unterstützung und Herausforderung durch die Zusammenarbeit im Netzwerk zu vertrauen.
- Soll ein Beitritt bei der EAP angestrebt werden? – Die Entschei-

3 24 Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus 12 Ländern und von 15 Vereinigungen: Alfred Groff, Gérard Louis, Paul Prussen aus Luxemburg (LGwG), Stan van Asbroeck (VCGP) und Jean Marc Priels (AFPC) aus Belgien, Hiltrud Gruber, Elisabeth Zinschitz (ÖGwG) und Peter F. Schmid (APG/IPS) aus Österreich, Jan Holeysovsky, und Vaclav Lepicovsky aus der Tschechischen Republik, Patrick Kauffmann (PCAIF) aus Frankreich, Paulus Wacker (GwG) aus Deutschland, Ioulios Iossifides und Pavlos Zarogiannis (PCA) aus Griechenland, Marta KovácsnéTúröczy und Ivan Török (HAPCCPM) aus Ungarn, João Hipólito (APPCPC) aus Portugal, Raimund Dörr und Anne Wunderle (SGGT/SPCP) aus der Schweiz, Eli Kok und Jan Pols (VCGP) aus den Niederlanden, Suzanne Keys und Steve Vincent (BAPCA) aus Großbritannien sowie Françoise Ducroux-Biass von der romanisch-regionalen AFTCP. Ferdinand van der Veen aus den USA war als Gast anwesend.

derung lautete ja (zu einem möglichst günstigen Mitgliedsbeitrag). Es wurde für die nächste Zukunft offen gelassen, ob auch der Status einer „Europe-wide Awarding Organisation“ angestrebt werden soll.

Schließlich wurde nach geringfügigen Änderungen des Statutenvorschlags der Gründungsbeschlus namens der vertretenen Organisationen einstimmig gefaßt. Ein sechsköpfiger Vorstand, bestehend aus Raimund Dörr und Anne Wunderle von der SGGT, Paulus Wacker von der GwG, Pavlos Zarogiannis aus Griechenland (PCA), João Hipólito (APPCPC, Portugal) und mir, wurde, gleichfalls einstimmig, gewählt. Seine Aufgabe ist es, das NEAPCCP in Zürich offiziell zu registrieren, Adressen potentieller Mitglieder zu sammeln und zur Mitgliedschaft einzuladen, die Finanzen zu organisieren, eine Geschäftsordnung auszuarbeiten, um die Mitgliedschaft beim NEAPCCP anzusuchen, mit dem WAPCCP zusammenzuarbeiten und zum Delegiertentreffen 1999 nach Athen einzuladen. (Für 2000 wurde Ungarn, für 2001 Portugal in Aussicht genommen.)

Am Rande des Luxemburger Treffens wurde übrigens vereinbart, die 25 Jahr-Feier der ÖGwG und der SGGT und die 20-Jahr-Feier der APG zusammenzulegen. Mittlerweile schloss sich die GwG mit ihrem 30-Jahr-Jubiläum an. Die Feier wird mit einem Kongreß verbunden und in Sakzburg von 25. bis 27. 2. 2000 stattfinden. PERSON wird informieren.

Die Adresse des Büros des NEAPCCP lautet:

*c/o SGGT Office, Schoffelgasse 7, CH-8001 Zürich,
Tel.: +41 1 2516080, Fax: +41 1 2516084, E-Mail:
sggtspcp@access.ch*

Aktuelle Information im Internet:

www.pfs.kabelnet.at

Biographie:

Peter F. Schmid ist Mitbegründer der PCA, internationaler Delegierter des IPS der APG und Mitglied im Executive Board der WAPCCP und des NEAPCCP.

Internationale Termine

zusammengestellt von Peter F. Schmid

World Peace, Inner Peace

18.-20. 5. 1999, Den Haag, contribution to global preparations for the UN International Year of Peace 2000
Davidhuis Foundation, Pathways to Peace, the Schumacher Society, Women's World Summit Foundation
Info: Slootlaan 31, NL-3062 Rotterdam, Tel.: +31 10 412 3442, Fax: 414 9271, davidhuis@hetnet.nl

2. Weltkongress für Psychotherapie: „Mythos – Traum – Wirklichkeit“

Subsymposium Klientenzentrierte Therapie
4.-8. 7. 1999, Wien
Info: wcp.office@psychotherapie.at

7e Rencontre Internationale de la Non Directivité Intervenante – A.I.N.D.I.

Association Internationale de la Non Directivité Intervenante
10.-17. Juli 1999, Trimurti, Frankreich
Info: c/o Fanchon Delsanti, 52 rue de la République, F-93100 Montreuil

14th Annual Meeting of the ADPCA: „Exploring Ways of Being Together“

The Association for the Development of the Person-Centered Approach
4.-8. 8. 1999, Louisiana Tech University, Ruston, Louisiana, USA

PCT Scotland – Forum to celebrate the tenth Anniversary of BAPCA

26.-30. 8. 1999, Glasgow Caledonian University, Schottland
Info: veronica@hansmann.freeserve.co.uk

„The Quality of Presence: Exploring Person-Centred Frontiers“

Person-Centred Interaction & PCA Institute Ister, Bratislava
6.-9. Oktober 1999, Pressburg
Info: PhDr. Lucia Bátorovská, Podjavorinskej 11, 811 03 Bratislava, Slovak Republik

ÄGG-Jahrestagung „Depression, Angst und Trauer“

Ärztliche Gesellschaft für Gesprächspsychotherapie
5.-7. 11. 1999, Essen
Info: Dr. Jobst Finke, Univ.Klinik f. Psychiatrie und Psychotherapie, D-45147 Essen, Virchowstr. 174

„Veränderungskonzepte in der Supervision“

Fachtagung von IPS, ÖGwG und ÖBVP
12.-13. 11. 1999, Wien 23., Seminarhotel Am Spiegeln, A-1230 Johann-Hörbigergasse 30
Anmeldung: Dr. Helmut Schwanzar, A-5020 Salzburg, Alter Markt 7, Tel./Fax: +43 662 843589

„Identität • Begegnung • Kooperation“

Person-/Klientenzentrierte Therapie und Beratung an der Jahrhundertwende
Symposium & Jubiläumsfeier 30 Jahre GwG, 25 Jahre ÖGwG, 20 Jahre APG und 20 Jahre SGGT
25.-27. Februar 2000, Universität Salzburg
Info und Anmeldung bei den Vereinen

5th International Conference on Client-Centered and Experiential Psychotherapy (ICCCPEP) und Generalversammlung des Personzentrierten Weltverbandes (WAPCCP)

24.-29. 6. 2000, Chicago, USA
Organisation: Margaret Warner, 5436 S Cornell Av., Chicago, IL 60615, USA, mswarner@ripco.com

Aktuelle Informationen auf der Personzentrierten Site im Internet: <http://www.pfs.kabelnet.at>

Tagung

Veränderungskonzepte in der Supervision

ÖGwG – IPS der APG – ÖBVP

Ehrenschutz: BM f. Wissenschaft Caspar Einem & Gesundheitsstadtrat Sepp Rieder

Vom 12.-13. November 1999 findet in Wien eine große Tagung zum Thema Veränderungsprozesse in Supervisionen statt.

Zu diesem Thema laden wir Vertreter aller psychotherapeutischen Hauptrichtungen ein, sowie Vertreterinnen von Managementberatungs-Einrichtungen, Organisationsentwickler und natürlich Vertreter der ÖVS und des ÖBVP, sowie Anbieterinnen einschlägiger Ausbildungen.

Die Themen der Vorträge, Diskussionen und Workshops befassen sich mit den Grundlagen von Veränderungsprozessen in Supervisionen.

Diese Tagung soll dazu führen einen wissenschaftlichen Diskurs anzuregen, sowohl zwischen den einzelnen Psychotherapieschulen und aber vor allem zwischen Supervisorinnen und Supervisoren mit psychotherapeutischen Hintergrund und Supervisorinnen, die ein anderes Verständnis von Veränderung haben.

Zeit: 12.–13. November 1999

Ort: Wien, Seminarzentrum, Hotel am Spiegeln, Johann-Hörbiger-Gasse 30, 1230 Wien

Ein genaues Programm ist bei der ÖGwG und beim IPS erhältlich.

Anfragen:

Dr. Helmuth Schwanzar

Alter Markt 7

A-5020 Salzburg

Tel. + Fax: 0662/84 35 89

ÖGwG-VERANSTALTUNG NOVEMBER 1999

PRÄ-THERAPIE – Vortrag und Workshop

Garry Prouty

Die von Garry Prouty auf der Grundlage der klientenzentrierten und experientiellen Psychotherapie entwickelten Prä-Therapie bietet eine Möglichkeit, psychologischen Kontakt zu Menschen herzustellen, die bisher als nicht therapiefähig eingestuft wurden: chronische PsychiatriepatientInnen, Menschen mit geistiger Behinderungen und auch solchen mit einer sogenannten ‚dual diagnosis‘, d.h. geistig behindert und psychotisch. In verschiedenen Ländern Europas hat diese Therapie vor allem in Belgien, Deutschland, Italien und den Niederlanden Verbreitung und Anerkennung gefunden, und ihre Wirksamkeit wurde empirisch nachgewiesen.

Termin und Ort:

Vortrag: Do. 4. November 1999, 20.00 Uhr – Hörsaal des Psychologieinstituts der Universität Wien, Liebiggasse 5, 1010 Wien

Workshop: Fr. 5. November 1999, 9.00 Uhr – Sa. 6. November 1999, ca. 12.00 Uhr, Afro-Asiatisches Institut, 1090 Wien, Türkenstraße 3

Weitere Informationen:

ÖGwG – Geschäftsstelle; 4020 Linz, Altstadt 17

Tel./Fax: 0732/784630 (Mo./Mi. 9–13 Uhr)

WCP Wien 4.–8. Juli 1999

KLIENTEN-/PERSONENZENTRIERTES SUBSYMPOSIUM

Veranstaltungen:

Lore Korbei – Der Einbezug des Körpers in die Klientenzentrierte Psychotherapie

Wolfgang Keil – Der Traum in der klientenzentrierten Psychotherapie

Hiltrud Gruber und Elfriede Ederer – Präsenz, Feld und Reziprozität: Metavariablen im personenzentrierten Entwicklungsprozess unter Beachtung der spirituellen Dimension

Ute Binder – Empathischer Ärger – Empathische Schuldgefühle (Workshop)

Ute Binder – Störungsspezifische Schwierigkeiten in bezug auf die Verwirklichung von Empathie (Workshop)

Peter Frenzel, Christian Fehringer, Walter Kabelka, Ingeborg Rosenmayr, Peter F. Schmid, Marietta Winkler – „Das Persönlichste ist das Allgemeinste“ (C. Rogers): Psychotherapie – auf dem Weg zu einem Paradigma jenseits von Fundamentalismus und Eklektizismus

Jerold Bozarth – The Specificity Myth

Ed Kahn – On the concept of non-directivity in the PCA

Barbara Brodley – Did Carl Rogers' positive view of human nature bias his psychotherapy: An empirical investigation.

Lawrie Moloney – A Relational Approach to Post-Separation Fathering

Thomas Hensel – „Nur wer Angst hat, kann mutig sein“. Differentielle Strategien in der personenzentrierten Kindertherapie am Beispiel von Angststörungen (Workshop)

Margarete Finger Ossinger – Märchen in der Psychotherapie – Die Bedeutung der Balance von Emotionalität und Rationalität bei der Krisenbewältigung (Fairy tales in psychotherapy – the importance of the balance between emotionality and rationality in coping with crisis)

Mitsuyuki Ikeda – A study on the abilities of empathic understanding of volunteer counselors in training (Poster)

Udo Haas – Therapie mit dem inneren Kind

Christiane Geiser – Es gibt ebensoviele „wirkliche Welten, wie es Menschen gibt.“ (Rogers). Konstruktivismus und Körperlichkeit im personenzentrierten Ansatz

Ed Kahn, Barbara Brodley, Lore Korbei, Peter F. Schmid Non-Directivity in client-centered psychotherapy – Myth or reality? (Diskussionsrunde)

Elisabeth Zinschitz – Klientenzentrierte Psychotherapie mit geistig behinderten Menschen

Peter Frenzel – Das Selbst als Prognose

Christiane Bahr – Lebhafter Un-Ruhestand?! Entwicklungsmöglichkeiten im höheren Lebensalter aus psychologischer Sicht.

PERSONENZENTRIERTE HAUPTREDNER

Peter F. Schmid – „A way of being with“ (Rogers) – Prospects on further development of a radical paradigm

Maureen O'Hara – Empathic meeting: relational person-centered practices, healing and the expansion of consciousness

Information und Anmeldung:

WCP-Head Office, Rosenbursenstraße 8/7/8, A-1010 Wien

Tel: (+43) 1-512 04 44, Fax: (+43) 1-512 05 70, email: wcp.office@psychotherapie.at

ÖGwG + APG-Mitglieder bekommen ÖS 300,- Ermäßigung. Mitgliedschaft am Anmeldeformular angeben!

Der experimentelle Charakter dieser Veranstaltung geht zurück auf ein Modell, das von MitarbeiterInnen des amerikanischen Psychologen und Gründers des Personenzentrierten Ansatzes Carl R. Rogers ursprünglich in La Jolla, Kalifornien entwickelt wurde.

In einer Einwöchigen Encountergruppe, die durch ihr mehrsprachiges Setting einem internationalen Personenkreis offensteht, bietet sich in einem Wechsel von Groß- und Kleingruppenarbeit die Möglichkeit zur Reflexion persönlicher Erfahrungen sowie der laufenden Gruppenprozesse.

Termin: 26. Oktober 1999, 18 Uhr - 2. November 1999, 14 Uhr
Kosten: öS 5.500.- Seminarkosten (+ Übernachtung/ Vollpension)

Darüberhinaus bietet sich die Gelegenheit zur Teilnahme an einer **Wochenend Selbsterfahrungsgruppe**, die sich experimentell in den einwöchigen Gesamtrahmen einfügen wird. Sie kann als eigenständige Veranstaltung besucht werden.

Termin: 29. Oktober 1999, 18 Uhr - 31. Oktober 1999, 13 Uhr
Kosten: öS 1.000.- Seminarkosten (+ Übernachtung/Vollpension)

Seminarsprachen: deutsch und englisch
Ort: Schloß Zeillern, Schloßstraße 1, A - 3311 Zeillern, NÖ

Die Veranstaltung ist für Aus- und WeiterbildungsteilnehmerInnen des Fachspezifikums der APG und des Psychotherapeutischen Propädeutikums als Gruppenselbsterfahrung anrechenbar.

Anmeldung und Information
bei Christine Weixler, Pernauerstraße 4/1, A - 4600 Wels
Tel. + Fax: (+43)07242/43090



The Person-centered Experience

Gruppenselbsterfahrung im Rahmen
des Personenzentrierten Ansatzes
nach Carl R. Rogers

Die Akademie für Beratung und Psychotherapie des Instituts für Personenzentrierte Studien der APG bietet folgende originale personenzentrierte Aus-, Fort- und Weiterbildungen an, die in Zusammenarbeit mit Carl Rogers und seinen KollegInnen entwickelt wurden und zusammen mit einem internationalen Staff durchgeführt werden



- * Psychotherapie (Fachspezifikum)
- * Weiterbildung Psychotherapie (Zusatzbezeichnung)
 - * Beratung und Gesprächsführung
- * Lebens- und Sozialberatung (Gewerbeschein)
 - * Gruppenarbeit
- * Weiterbildung Gruppenpsychotherapie
- * Supervision und Organisationsentwicklung (ÖBVP & ÖVS)

Nähere Informationen:

* Leitung der Akademie: Marietta Winkler, A-1030 Wien, Dißberg. 5/4, Tel.: +43 1 7137796, Fax: 7187832,
E-Mail: apg-ips.gmx.at, Homepage: www.psychotherapie.org/apg-ips
* Regionalbüro West: 4020 Linz, Rainerstr. 16, Tel.: 0732 650173, Fax: 610111
* Regionalbüro Süd: 9020 Klagenfurt, Villacherring 11, Tel.: 0463 516107, Fax: 04223 22894
Fordern Sie ein kostenloses Veranstaltungsprogramm an.

Hier können Sie die AusbilderInnen kennenlernen:

* Entscheidungsseminare: Wien, 24.-27. 6. 1999, 6.-9. 1. 2000
* 4. IPS-Theorie-Workshop: 24.-26. 3. 2000
* 22. Internationales Personenzentriertes Workshop THE AUSTRIA PROGRAM: Großrussbach, 31. 5.-7. 6. 2000
Das IPS stellt sich vor:
* Wien: 5. 10. 1999, 20 h, 1., Club Stephansplatz 4
* Linz: 9. 11. 1999, 19h, Hotel Kolping, Gesellenhausstr. 5
* Innsbruck: 25. 10. 1999, 19 h, Haus der Begegnung, Tschurtschenthalerstr. 2a
oder Sie vereinbaren einen persönlichen Gesprächstermin

Psychotherapie

Reinhard Fuhr / Milan Sreckovic
Martina Gremmler-Fuhr (Hrsg.)

Handbuch der Gestalttherapie

1999, 1250 Seiten, geb., DM 98,- / sFr. 85,-
öS 715,- • ISBN 3-8017-1286-9

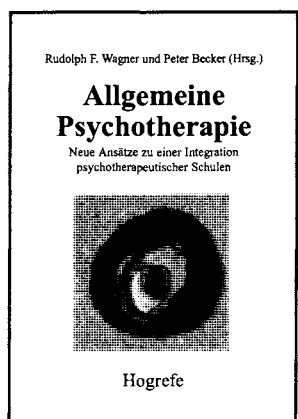


Dieses Handbuch bietet erstmals im deutschsprachigen Raum eine umfassende Bestandsaufnahme der Theorie und Praxis sowie der Anwendungsbereiche der Gestalttherapie. Neben der geschichtlichen Entwicklung werden die Konzepte und Praxisprinzipien sowie die Methoden und Techniken der Gestalttherapie dargestellt. Weitere Kapitel beschäftigen sich mit gestalttherapeutischer Diagnostik, der Anwendung von Gestalttherapie bei speziellen Klientengruppen und in speziellen Arbeitsfeldern sowie mit empirischer Forschung im Bereich der Gestalttherapie.

Rudolph F. Wagner / Peter Becker (Hrsg.)

Allgemeine Psychotherapie

Neue Ansätze zu einer Integration
psychotherapeutischer Schulen
1999, 244 Seiten, DM 59,- / sFr. 51,-
öS 431,- • ISBN 3-8017-1185-4

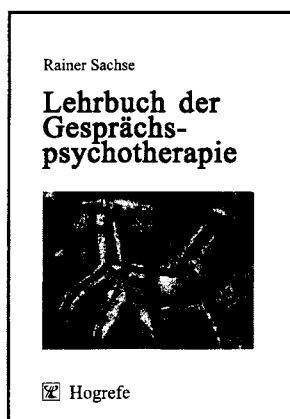


Ziel des Buches ist es, das von Grawe in die Diskussion eingebrachte Konzept einer Allgemeinen Psychotherapie weiter auszuarbeiten. Leitidee ist eine theoretisch und empirisch fundierte Psychotherapie jenseits der psychotherapeutischen Schulen. Dazu werden neue Ansätze dargestellt, die sich einer solchen Integration psychotherapeutischer Schulen widmen. Die dargestellten Integrationsmöglichkeiten berücksichtigen u.a. allgemein-, persönlichkeits- und neuropsychologische sowie system- und wissenschaftstheoretische Perspektiven.

Rainer Sachse

Lehrbuch der Gesprächspsychotherapie

1999, 306 Seiten, DM 59,- / sFr. 51,-
öS 431,- • ISBN 3-8017-1242-7

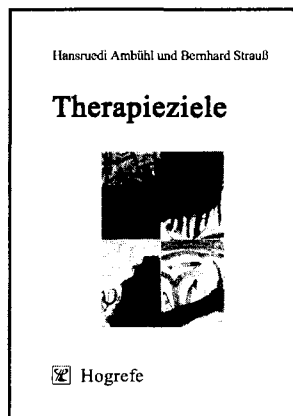


Mit diesem Buch liegt erstmals eine umfassende Bestandsaufnahme der Klientenzentrierten Psychotherapie bzw. Gesprächspsychotherapie vor. Themen sind u.a. die Erfolgs- und Prozeßforschung, die Stellung der Diagnostik, störungsspezifische Interventionsstrategien sowie therapeutische Verarbeitungs- und Handlungsmöglichkeiten. Dabei wird deutlich, daß diese Therapieform nicht nur wissenschaftlich äußerst gut fundiert ist, sondern auch sehr anwendungsorientierte, differenzierte, elaborierte und effektive Vorgehensweisen für praktisch tätige Psychotherapeuten entwickelt hat.

Hansruedi Ambühl / Bernhard Strauß (Hrsg.)

Therapieziele

1999, 336 Seiten, DM 59,- / sFr. 51,-
öS 431,- • ISBN 3-8017-1126-9



Prominente Vertreter der wichtigsten Psychotherapierichtungen setzen sich in diesem Buch mit der Frage der Therapieziele auseinander und diskutieren diese sowohl aus historischem Blickwinkel als auch hinsichtlich ihrer Erfassbarkeit in empirischen Untersuchungen. Darüber hinaus werden ethische Aspekte bei der Setzung von Therapiezielen und die Frage des »Informed Consent« behandelt. Das Buch bietet Psychotherapeuten und Wissenschaftlern eine wichtige Basis zur kritischen Bewertung ihres Handelns und nicht zuletzt zur Planung wissenschaftlicher Untersuchungen auf dem Gebiet der Therapieevaluation.



Hogrefe - Verlag für Psychologie

Rohnsweg 25, 37085 Göttingen • Tel. 0551/49609-0 • <http://www.hogrefe.de>

JÜRGEN KRIZ

Systemtheorie für Psychotherapeuten, Psychologen und Mediziner

Eine Einführung.

Die Systemtheorie beeinflusst zunehmend unser Denken. Die Bedeutung von Phänomenen, die mit „Selbstorganisation“, „Chaos“ oder „Emergenz“ beschrieben werden, ist auch in der Psychologie und Psychotherapie längst erkannt worden. Sie können mit Hilfe eines systemtheoretischen Zugangs besser eingeordnet und verstanden werden. Der Autor vermittelt in diesem Sinn für psychologische, psychotherapeutische und medizinische Disziplinen die Grundkonzepte systemtheoretischen Denkens, stellt die Probleme kritisch zur Diskussion und eröffnet so Perspektiven für ein neues Verständnis somatischer, kognitiver und psychosozialer Prozesse.

UTB: Facultas 1999. 208 Seiten
(Überarb. Ausgabe v. Kriz „Systemtheorie“),
zahlr. Abb., broschiert,
öS 197,- / DM 27,- / sFr 25,-
ISBN 3-8252-2084-2

FACULTAS

WUV | UNIVERSITÄTSVERLAG

Berggasse 5, A-1090 Wien
Tel.: 0043/1/310 53 56
Fax: 0043/1/319 70 50
e-mail: verlag@wuv.co.at
internet: <http://www.wuv.co.at>

UTB
FÜR WISSEN
SCHAFT

MARIA MAJCE-EGGER (HG.)

Gruppentherapie und Gruppendynamik – Dynamische Gruppenpsychotherapie

Theoretische Grundlagen, Entwicklungen und Methoden.

Die Beiträge vermitteln Modelle, Theorien, Methodik und Interventionstechniken für die psychotherapeutische und beratende Arbeit mit Gruppen und geben einen Überblick über die Entwicklung sozial- und tiefenpsychologischer Konzepte der Dynamischen Gruppenpsychotherapie (DG). Raoul Schindlers Modell der Soziodynamischen Rangstruktur wird erstmals in seinen vielfältigen Anwendungsmöglichkeiten praxisbezogen dargestellt. Der Beitrag der DG zum ganzheitlichen Verständnis sozio-psycho-somatischer Gesundheit und die Parallelen zur systemtheoretischen Denkweise werden beschrieben.

Mit Beiträgen von E. Adler, Ch. Andreas, F. Demel, B. Dolleschka, R. Fliedl, F. Goldmann, I. Krafft-Ebing, L. Lehner, M. Majce-Egger, U. Margreiter, W. Pechtl, G. Pözl, S. Schenk, R. Schindler, W. Schöny, H.-R. Teutsch und K. Wirnschimmel.

Facultas 1999. 406 Seiten
(Bibliothek Psychotherapie 9), broschiert,
öS 468,- / DM 65,- / sFr 60,-
ISBN 3-85076-482-6

FACULTAS

WUV | UNIVERSITÄTSVERLAG

Berggasse 5, A-1090 Wien
Tel.: 0043/1/310 53 56
Fax: 0043/1/319 70 50
e-mail: verlag@wuv.co.at
internet: <http://www.wuv.co.at>

Neuerscheinungen und weitere aktuelle Bücher zum Personzentrierten Ansatz

Fortsetzung aus Heft 1/97 und 2/97

zusammengestellt von Peter F. Schmid

- *Barrett-Lennard, Godfrey T.*, Carl Rogers' helping system. Journey and substance, London (Sage) 1998
- *Bäumer, Regina / Plattig, Michael*, Aufmerksamkeit ist das natürliche Gebet der Seele. Geistliche Begleitung in der Zeit der Wüstenväter und der personzentrierte Ansatz nach Carl R. Rogers – eine Seelenverwandtschaft?, Würzburg (Echter) 1998
- *Bozarth, Jerold*, Person-centered therapy. A revolutionary paradigm, Ross-on-Wye (PCCS Books) 1998
- *Cain, David J. / Seeman, Jules*, Handbook of Research and Practice in Humanistic Psychotherapies, Washington (APA) 1998
- *Du Toit, Dries / Grobler, Hanka / Schenck, Rinie (Eds.)*, Person-centred communication. Theory and practice, Halfway House, South Africa (International Thomson Publishing) 1997
- *Gendlin, Eugene T.*, Focusing-orientierte Psychotherapie. Ein Handbuch der erlebensbezogenen Methode, München (Pfeiffer) 1998 [orig.: Focusing-oriented psychotherapy. A manual of the experiential method, New York (Guilford) 1996]
- *Gordon, Thomas / Edwards, W. Sterling*, Making the patient your partner. Communication skills for doctors and other caregivers, London (Auborn House) 1995; dt.: Patientenkonferenz. Ärzte und Patienten als Partner, München (Heyne) 1997
- *Heron, John*, Sacred Science. Person-centred inquiry into the spiritual and the subtle, Ross-on-Wye (PCCS Books) 1998
- *House, Richard / Totton, Nick (Eds.)*, Implausible professions. Arguments for pluralism and autonomy in psychotherapy and counselling, Ross-on-Wye (PCCS Books) 1998
- *Hutterer, Robert*, Das Paradigma der Humanistischen Psychologie. Entwicklung, Ideengeschichte und Produktivität, Wien (Springer) 1998
- *Körner, Wilhelm / Graf, Heidrun (1998)*, Sexueller Mißbrauch. Ein kritisches Handbuch, Göttingen 1998
- *Körner, Wilhelm / Graf, Heidrun / Sitzler, F. (1999)*, Handwörterbuch Sexueller Mißbrauch, Göttingen 1999
- *Lago, Colin / Kitchin, Duncan*, The management of counseling and psychotherapy agencies, London (Sage) 1988
- *Lago, Colin / MacMillan, Mhairi (Eds.)*, Experiences in relatedness. Groupwork and the person-centred approach, Ross-on-Wye (PCCS Books) 1999
- *Macmillan, Mhairi / Clark, Dot*, Learning and writing in counselling, London (Sage) 1998
- *McLeod, John M.*, Doing counselling research, London (Sage) 1994
- *McLeod, John M.*, Narrative and psychotherapy, London (Sage) 1997
- *Moustakas, Clark E.*, Phenomenological research methods, London (Sage) 1994
- *Nelson-Jones, Richard*, Theory and practice of counselling, London (Cassell) 1995
- *Prouty, Garry / Pörtner, Marlies / Van Werde, Dion*, Prä-Therapie, Stuttgart (Klett-Cotta) 1998
- *Rennie, David L.*, Person-Centred Counselling. An experiential approach, Sage (London) 1998
- *Schmid, Peter F.*, Im Anfang ist Gemeinschaft. Personzentrierte Gruppenarbeit in Seelsorge und Praktischer Theologie. Beitrag zu einer

Theologie der Gruppe, Bd. III, Stuttgart (Kohlhammer) 1998

- *Straumann, Ursula E. / Schrödter, Wolfgang (Hg.)*, Verstehen und Gestalten. Beratung und Supervision im Gespräch, Köln (GwG) 1998
- *Thorne, Brian*, Person-centred counselling and Christian spirituality. The secular and the holy, London (Whurr) 1998
- *Thorne, Brian / Lambers, Elke (Eds.)*, Person-centred Counselling. A European perspective, London (Sage) 1998
- *Wilkins, Paul*, Personal and professional development for counsellors, London (Sage) 1996

Bibliographien

- *Schmid, Peter F.*, Bibliographie Carl R. Rogers: Vollständiges chronologisches und alphabetisches Verzeichnis der Originalausgaben und der deutschen Übersetzungen der Publikationen, Filme, Videos und Tonbänder mit mehreren Registern, 1922-1997, (100 Seiten), Wien 1997/98, öS 150,-; erhältlich beim Verfasser (A-1120 Wien, Koflerg. 4; E-Mail: pfs@kabelnet.at)
- *Schmid, Peter F.*, Bibliographie zum Personzentrierten Ansatz 1940-1997, mit Register, Gesamtband (6333 Titel, 424 Seiten), Wien 1997/98, öS 290,-; erhältlich beim Verfasser (s. o.)

Aktuelle Informationen im Internet

www.pfs.kabelnet.at

Bücher aus APG und ÖGwG

- *Frenzel, Peter / Schmid, Peter F. / Winkler, Marietta (Hg.)*, Handbuch der Personzentrierten Psychotherapie, Köln (EHP) 1996
- *Hutterer, Robert / Pawlowsky, Gerhard / Schmid, Peter F. / Stipsits, Reinhold (Hg.)*, Person-Centered and Experiential Psychotherapy. A paradigm in motion, Frankfurt (Peter Lang) 1996
- *Keil, Wolfgang W. / Korbei, Lore / Poch, Veronika / Hick, Pauline (Hg.)*, Selbst-Verständnis. Beiträge zur Theorie der klientenzentrierten Psychotherapie, Salzburg (Mackinger) 1994
- *Korunka, Christian (Hg.)*, Begegnungen: Psychotherapeutische Schulen im Gespräch. Dialoge der Person-Centered Association in Austria (PCA), Wien (WUV) 1997
- *Rogers, Carl R. / Schmid, Peter F.*, Person-zentriert. Grundlagen von Theorie und Praxis, Mainz (Grünwald) 1991; 2. erw. Aufl. 1995; 1998
- *Schmid, Peter F.*, Personale Begegnung. Der personzentrierte Ansatz in Therapie, Beratung, Gruppenarbeit und Seelsorge, Würzburg (Echter), 1989; 2. aktual. u. erw. Aufl. 1995
- *Schmid, Peter F.*, Autonomie und Solidarität. Personzentrierte Gruppenpsychotherapie: Ein Handbuch, Bd. I, Köln (EHP) 1994
- *Schmid, Peter F.*, Die Kunst der Begegnung. Personzentrierte Gruppenpsychotherapie in der Praxis: Ein Handbuch, Bd. II, Paderborn (Junfermann) 1996
- *Schmid, Peter F.*, Im Anfang ist Gemeinschaft. Personzentrierte Gruppenarbeit in Seelsorge und Praktischer Theologie. Beitrag zu einer Theologie der Gruppe, Bd. III, Stuttgart (Kohlhammer) 1998
- *Schmid, Peter F. / Wascher, Werner (Hg.)*, Towards creativity. Ein personzentriertes Lese- & Bilderbuch, Linz (edition sandkorn) 1994
- *Wascher, Werner / Frenzel, Peter (Hg.)*, Der Personzentrierte Ansatz und multikulturelle Kommunikation. Ein internationaler Überblick, Vol. III, Linz (edition sandkorn) 1994

THOMAS SLUNECKO, GERNOT SONNECK (HG.)

Einführung in die Psychotherapie

UTB: Facultas 1999. 352 Seiten
(vollst. überarb. Ausgabe des Bd. 1 der
Bibliothek Psychotherapie), broschiert,
öS 285,- / DM 39,- / sFr 36,-
ISBN 3-8252-2085-0

Der Band bietet eine Einführung in die Psychotherapie in Form in sich geschlossener Einzeldarstellungen von „klassischen“ psychotherapeutischen Methoden bzw. Schulen. Ausführlich behandelt werden: Tiefenpsychologische Methoden (Freud, Adler, Jung), Humanistische Ansätze (Rogers, Gestalttherapie, Psychodrama), Systemische Therapieformen, Verhaltenstherapie. Ergänzt werden diese Darstellungen durch Hinweise auf neuere – nichtklassische – Ansätze.

Das Werk enthält einen kurzen historischen Abriß und den neuesten Stand der Psychotherapieforschung.

FACULTAS

WUV | UNIVERSITÄTSVERLAG
Berggasse 5, A-1090 Wien
Tel.: 0043/1/310 53 56
Fax: 0043/1/319 70 50
e-mail: verlag@wuv.co.at
<http://www.wuv.at>

UTB
FÜR WISSEN
SCHAFT