

SUPERVISION

Theorie – Praxis – Forschung

Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift
(peer reviewed)

2001 gegründet und herausgegeben von:

Univ.-Prof. Dr. Dr. Dr. **Hilarion G. Petzold**, Europäische Akademie für biopsychosoziale Gesundheit, Hückeswagen,
Donau-Universität Krems, Institut St. Denis, Paris, emer. Freie Universität Amsterdam

in Verbindung mit:

Univ.-Prof. Dr. phil. **Jörg Bürmann**, Universität Mainz

Prof. Dr. phil. **Wolfgang Ebert**, Dipl.-Sup., Dipl. Päd., Europäische Akademie für biopsychosoziale Gesundheit,
Hückeswagen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

www.fpi-publikationen.de/supervision

SUPERVISION: Theorie – Praxis – Forschung

Ausgabe 07/2016

LEHRSUPERVISION, VERANTWORTUNG, FORSCHUNG

Anmerkungen zu Zukunftsperspektiven der Supervision^{*}

Juni 1994 - Juni 2015 - Juni 2016

Hückeswagen – Beversee

Hilarion G. Petzold, Hückeswagen

1

* Aus der „Europäischen Akademie für biopsychosoziale Gesundheit“ (EAG), staatlich anerkannte Einrichtung der beruflichen Weiterbildung (Leitung: Univ.-Prof. Dr. mult. Hilarion G. Petzold, Prof. Dr. phil. Johanna Sieper, Hückeswagen. Mail: forschung@integrativ.eag-fpi.de, Information: <http://www.eag-fpi.com>). Der Beitrag hat die Sigle 2016m

**Ein konzeptkritisches „Arbeits- und Diskussionspapier“
für die KollegInnen in der Lehrsupervision, für LehrsupervisandInnen, SupervisorInnen,
SupervisionsforscherInnen, Verbandsvorstände**

Hilarion G. Petzold, Hückeswagen
Lehrsupervisor, Supervisionsforscher, Psychotherapeut
„Europäische Akademie für biopsychosoziale Gesundheit“
„Donau-Universität Krems“

„Der ganze Fragenkomplex der Professionalisierung von Supervision ist deshalb mit der Funktion von LehrsupervisorInnen [und Lehrsupervisorinnen, sc.] aufs engste verbunden.“ (Petzold, Lemke, Rodriguez-Petzold 1994, 298)

„LehrsupervisorInnen haben – metaphorisch gesprochen – den „vierten Dan“, den Status von „Großmeistern“ im Schach. Sie bilden SupervisorInnen aus“ (ibid. 1994, 319). Verdienen sie diesen Status?

„Es wird ... dringend erforderlich, das Tätigkeitsprofil von LehrsupervisorInnen systematisch zu reflektieren“ (ibid. 1994, 300, Gendering hier eingefügt)

INHALT:

1. Ausgangspunkt - ein Artikel vom Juni 1994 und ein Briefentwurf und „Arbeitspapier“ vom Juni 2015 im Vorfeld für die LehrsupervisorInnen der Tagung in Bregenz 4./5. Juli 2015 ¹
 - 1.1 Ein „virtuell“ geliebener Brief
2. Zu einer Kultur „weiterführender Kritik“ und “Parrhesie“
3. Exemplarische Kritik: Probleme von „Lehrsupervision“ unter „supervisorischen Blick“ am Beispiel einer „Dokumentenanalyse“ der Tagungsausschreibung
 - 3.1 Exklusion und deliberatives Demokratieverständnis: die faktische und implizierte „Macht“ der LehrsupervisorInnen – LehrsupervisandInnen sind ausgeschlossen!
 - 3.2 „Quis custodiet ipsos custodes? - Wer bewacht die Wächter?“
4. Eine „sozialwissenschaftliche Disziplin Supervision“ erfordert forschungsgestützte, „evidenzbasierte Lehrsupervision“
5. Lehren, Lernen, Lernende, zu Lernendes – ungeklärte Fragen in der Lehrsupervision
 - 5.1 ExpertInnen für ExpertInnen – Imitationslernen in der „Zone der nächsten Entwicklung“ – zum „Handwerk“ moderner SupervisorInnen
 - 5.2 Lehrsupervision, „professionelle Selbsterfahrung“, Selbstentwicklung, „persönliche Souveränität“
6. Allgemeinsupervisorische Kompetenz/Performanz, Feldkompetenz, FACHOMPETENZ
7. Erzeugt Lehrsupervision Konformität statt kritischen, weiterführenden Zweifel?
8. Ermöglicht Forschung Qualitätsverbesserung von Supervision oder braucht es mehr in einer „transversalen Moderne“?
 - 8.1 Entwicklung von Wirkungsnachweisen und Förderung des Forschungsbezugs in der Supervision – und was ist mit dem Coaching?
 - 8.2 Stagnation überwinden – Qualität verbessern – Dinge anpacken

¹ 1. INTERNATIONALE FACHTAGUNG LEHR-SUPERVISION. Bregenz4./5. Juni 2015.
<http://www.bso.ch/bildung/tagungen/fachtagung-lehr-supervision-bregenz.html>

9. **Lehrsupervision als Ort von *POLYLOGEN* – die Dialogzentriertheit überschreiten**
10. **Sicherung von Integrität, Gewährleistung von „Unbedenklichkeit“, Stress-/Burnoutprophylaxe? – selbstkritische Reflexionsarbeit**
11. **Über die Zukunft der Supervision „neu“ nachdenken – Weiter fragwürdige Einseitigkeit der „Marktorientierung“ oder Rückkehr zu den Proprien der Supervision: „Verbesserung psychosozialer Arbeit“? – Abschließende Bemerkungen**

1. Ausgangspunkt - ein Artikel vom Juni 1994 und ein Briefentwurf und „Arbeitspapier“ vom Juni 2015 im Vorfeld für die LehrsupervisorInnen der Tagung in Bregenz 4./5. Juli 2015

Für diesen Text möchte ich einen Briefentwurf als Ausgangspunkt nehmen, den ich mit einem **Diskussions-** und **Arbeitspapier 2015** an die KollegInnen der ersten Internationalen Tagung für Lehrsupervision in Bregenz zu senden gedachte, da ich selbst nicht teilnehmen konnte. Ich habe das aber unterlassen, weil sich dieses Arbeitspapier umfanglicher gestaltete, als ich es erwartet hatte. Breiter anzusetzen, erwies sich als notwendig, um wirklich fundierte, weiterführende **Impulse** für das Feld der **LehrsupervisorInnen** und **LehrsupervisandInnen** zu geben – beide Gruppen gehören ja zusammen, so meine Position, die anders orientiert war, als das Kongressdesign. Weiterhin musste ich in diesem Text zur **Lehrsupervision** zugleich auch zu **Grundsatzfragen** moderner Supervision Stellung nehmen. Das wurde mir sehr schnell bei der Erarbeitung deutlich: Das eine geht nicht ohne das andere.

Brief und Text hatten vielfältige Hintergründe, u. a. einen Artikel mit KollegInnen zum Thema „**Lehrsupervision**“ vom **Juni 1994**, (*Petzold, Lemke, Rodriguez-Petzold* 1994), der sich schon einmal ausführlich und theoretisch anspruchsvoll mit dem Thema befasst hatte. Er war vielleicht zu komplex für den damaligen Diskussionsstand (DGSv 1996; *Petzold* 1996g), denn er wurde im Fed nicht weiter diskutiert. Ich hatte dann meinen Brief und eine Rohfassung des Arbeitspapiers für Bregenz aber doch vor dem Kongress an einige KollegInnen unserer Akademie und auch an *Martin Bentele, Angela Gotthardt-Lorenz* u.a. versandt, von denen ich wusste, sie würden in Bregenz anwesend sein, um Rückmeldungen zu erhalten. Ich wollte das Material auch nicht so kurzfristig vor dem Kongress in der umfangreichen Rohfassung veröffentlichen, um bei den kollegialen Selbstorganisations- und Selbstfindungsprozessen dieser ersten Tagung von LehrsupervisorInnen nicht so zu interferieren, dass die habituelle Reaktanz (*Moser* 2011; *Petzold, Müller* 2005/2007) ausgelöst wird, die sich im supervisorischen – ähnlich wie im therapeutischen Feld – so häufig bei **dissentenen Positionen** findet. Vielmehr war und ist mir daran gelegen, mit **Impulsen** weiterführende Diskurse in Gang zu setzen. Das bedarf längerfristiger Vorbereitungen, denn – wie gesagt – schon einmal ist eine höchst differenzierte Publikation zum Thema **Lehrsupervision** von mir *Petzold*, Psychologieprofessor an der FU Amsterdam, *Jürgen Lemke*, unserem damaligen Fachbereichsleiter für Supervision an der EAG und von meiner Nichte *Francisca de Rodriguez y Petzold*, Sozialarbeiterin und Forschungsassistentin (1994) ohne Resonanz geblieben. Wir hatten sie im Frühjahr **2015**, Monate vor dem Kongress in Bregenz neu in die Internetzeitschrift „Supervision“ eingestellt, ohne dass auf dem Kongress – wie ich hörte – irgendein Bezug auf diesen Text genommen wurde.

Petzold, H.G., Lemke, J., Rodriguez-Petzold, F. (1994): Die Ausbildung von Lehrsupervisoren. Überlegungen zur Feldentwicklung, Zielsetzung und didaktischen Konzeption aus Integrativer Perspektive. *Gestalt und Integration* 2 (1994) 298-349. <http://www.fpi-publikation.de/supervision/alle-ausgaben/01-2015-petzold-h-lemke-j-rodriquez-petzold-f-1993-2015-feldentwicklung-lehrsupervisoren.html>.

In den Ankündigungstexten des Kongresses wurde – noch befremdlicher – nicht auf die von der DGSv selbst 1996 herausgegebene Publikation zum Thema „Lehrsupervision“ eingegangen:

Deutsche Gesellschaft für Supervision (Hrsg.), *Lehrsupervision*, Köln DGSv,

trotz der durchaus wesentlichen Beiträge aus allen Richtungen der DGsv-Mitgliedsinstitutionen. Ich hatte in dieser Veröffentlichung unsere Thesen von 1994 erneut vorgetragen:

Petzold H. G. (1996g): Überlegungen zu Richtlinien für die Weiterbildung von Lehrsupervisoren. 31-40.

Nach der DGsv-Publikation von **1996** lässt sich nicht viel zum Thema Lehrsupervision finden. Zwanzig Jahre ohne publizierte theoretische Diskurse unter den Lehrsupervisoren, KollegInnen, die im Feld der Supervision doch wesentlich das Thema „**Lehre**“ von Supervision und in der Supervision vertreten sollen? Das scheint verwunderlich – oder auch nicht? Das Feld ist träge. Schon einmal mussten wir aufzeigen, wie wenig weitergeht in der „Community“ der Supervisoren:

„**Beiträge zur Feldentwicklung im Feld der Supervision 1999 bis 2009 – Kritische Diskurse und supervisorische Kultur**“ (*Petzold et al. 2010*), <http://www.fpi-publikation.de/supervision/alle-ausgaben/04-2010-petzold-ebert-sieper-beitraege-zur-feldentwicklung-im-feld-der-supervision-1999-bis-2009.html>).

Zwanzig Jahre war nichts weiter gegangen. Stagnation gibt es offenbar in verschiedenen Bereichen, am gravierendsten in der Frage der **Wirksamkeitsnachweise** von Supervision allgemein und von Lehrsupervision im besonderen. Deshalb muss man diesem Faktum nachgehen. Charakterisiert das die Situation der **Lehrsupervision** in den deutschsprachigen Ländern? Ich hatte und habe zum Thema „Lehrsupervision“ sehr viele Fragen an die „KollegInnenschaft“ der LehrsupervisorInnen. Die werden manche nicht gerne hören. Aber ich bin nun seit **1972** supervisorisch und seit **1976 lehrsupervisorisch** tätig – in unserer ersten, 1974 begonnenen Supervisionsausbildung am FPI für Psycho- und SoziotherapeutInnen in „Systemsupervision“ – in dieser ganzen Zeit auch forschend unterwegs und habe in über 40 Jahren in diesen Funktionen wie wenige andere die empirische und theoretische Supervisionsforschung in den deutschsprachigen Ländern, aber auch in Norwegen, Slovenien, Südtirol vorangebracht. Ich habe dabei immer auch kritische Positionen vertreten und mit meinen MitarbeiterInnen bedenkliche Forschungsergebnisse vorgelegt etwa zu Risiken und Nebenwirkungen von Supervision (*Petzold, Leitner et al. 2004, Ehrhardt, Petzold 2011; Schigl 2016*) oder zu dem Faktum, dass in vielen Feldern nur ein Drittel der SupervisandInnen mit der Feld- und Fachkompetenz der SupervisorInnen und Supervisoren zufrieden sind (*Petzold, Müller, König 2007; Collenberg, Petzold 2016; Siegele, Petzold 2015*) oder, dass der Forschungsstand miserabel war (*Petzold, Schigl et al 2002*). Als wissenschaftlicher Leiter der Supervisionsstudiengänge an der FU Amsterdam 1988 – 2004, EAG/FPI Hückeswagen 1974 bis heute, Donau-Universität Krems 1992 bis heute, EAG Slovenien 2008 bis heute, neuerlich auch an der Universität Stavanger in dem neuen Studiengang hatte ich sehr viele Möglichkeiten, Forschungsfragen zu bearbeiten. Da mag man mir vielleicht kritische Perspektiven, auch pointiert vorgetragene, zugestehen und sie mir nicht als Arroganz attribuieren, denn die Qualität von Supervision liegt mir am Herzen – im wesentlichen um der KlientInnen und PatientInnen Willen, zu deren Gesundheit, Poblembewätigung und Kompetenzentwicklung Supervision ja beitragen will und muss. Sie muss deshalb auch die KlientInnen und PatientInnenebene in den Diskurs einbeziehen. In einer moderen, qualitätszirkel-basierten Sicherung von Qualität (*Laireiter, Vogel 1998*) ist das ein Muss“, aber in Anwendung auf die eigene Praxis scheint das für die Supervision nicht zu gelten, ähnlich wie in der Psychotherapie die PatientInnen höchst selten bei Forschung und Qualitätssicherung mitbeteiligt werden (*Steffan, Petzold 2001*). Das ist weder ethisch in

Ordnung, verletzt „*patient/client dignity resp. integrity*“ (Petzold 2000d; Petzold, Orth 2011), ist nicht „**hilfeleistungs-orientiert**“ – ein wesentliches Moment der Supervision, historisch das unsprüngliche, wenn auch nicht das einzige (Petzold, Ebert, Sieper 1999/2001/2011). Ich habe bekanntlich die Orientierung auf *professionelle Hilfeleistung* im „**Feld** der Supervision“ immer gegenüber der Orientierung der Supervision im „**Markt**“ der Dienstleistung des Profitbereichs priorisiert (Petzold, Orth 2013a; Petzold, Ebert, Sieper 1999/2001), wengleich meine Ausführungen in beiden Bereichen, der Supervision, im Non-profit- und im Profit-Bereich, Gültigkeit haben. Es herrscht auch nicht wirkliche „**Transparenz**“, wenn nicht alle an einem Prozessgeschehen Beteiligten mitbeteiligt werden. Die **Transparenzverpflichtung** und **Transparenzförderung** ist eine Kernaufgabe der Supervision, mit der man sich bislang noch kaum theoretisch fundiert auseinandergesetzt hat (vgl. aber Petzold, Orth-Petzold 2016), zumal hier auch ein neuralgischer Punkt liegt: das Moment der **Transparenz**, die Supervision ja einerseits herstellen soll, der aber andererseits eine hohe **Diskretionsverpflichtung** gegenübersteht, so dass immer wieder ein „**Transparenzdilemma**“ entstehen kann, ein Thema, mit dem man sich dringend näher befassen müsste und das ich mit meiner Tochter, *Susanne Orth-Petzold*, Ärztin und Diplomsupervisorin, unlängst angegangen bin (Petzold, Orth-Petzold 2016), denn im Feld Medizin < Supervision stellen sich die Fragen besonders hart.

Ich habe deshalb meine kritischen Überlegungen zu diesem gesamten Themenkomplex in einen Brief gefasst und durch das nachstehende **problematisierende Arbeitspapier** substantiiert. **Arbeitspapieren eignet eine strukturelle Unfertigkeit. Man arbeitet an ihnen, lädt zur Mitarbeit ein. Ich selbst arbeite an diesem Arbeitspapier stets weiter, weil es unfertig ist. Es formuliert Positionen, gibt Gegenpositionen Raum, denn:**

»**Positionen** sind Standorte ‚auf Zeit‘, um bei theoretischen und praxeologischen Aufgaben und Themen eine hinlänglich sichere Basis für interventives Handeln zu gewährleisten, die noch aufgrund von Theoriearbeit, Forschung und klinischer Erprobung in Entwicklungsprozessen stehen (Derrida 1986). Positionen müssen aber verlassen werden wenn, wenn durch Fortschritt und **Innovationen** neue „**Überschreitungen/Transgressionen**“ möglich oder notwendig werden (Petzold, Orth, Sieper 2000) – sei es im Sinne einer **Vertiefung** von Bestehendem oder einer **Verbreiterung** der Basis und des Handlungsfeldes oder durch Paradigmenwechsel, [Gesetzesänderungen], Fortschritte der Forschung und des wissenschaftlichen und praxeologischen Erkenntnisgewinns, denn damit wird jeweils Neuland eröffnet. In ihm müssen dann neue **Positionen** ‚auf Zeit‘ gefunden werden, weil der *heraklitesche* Strom weiter fließt.« (Petzold 2000e).

Foucault (1976) meinte zu Recht, dass die Fähigkeit zur „Problematisierung“ die wesentlichste Leistung der abendländischen Kultur sei. – Ursprünglich also an die KollegInnen in Bregenz **2015** gerichtet, zielen meine Ausführungen heute im Sommer 2016 auf die supervisorische „community“ insgesamt. **Lehrsupervision** geht ja nicht nur die Lehrsupervisorinnen an, sondern wesentlich auch diejenigen, **die sie bezahlen**, die SupervisorInnen und AusbildungskandidatInnen. Man nehme diese Perspektive der Kunden- und Dienstleistungsdimension hier ernst!

Inzwischen ist ja ein Jahr ins Land gegangen: Juli 2015 /Juli 2016 und ich habe inzwischen nicht viel Neues zum Thema gefunden. Das geplante Buch von *Edeltrud Freitag-Becker, Mechtild Grohs-Schulz, Heidi Neumann-Wirsig*: „Lehrsupervision im Fokus“, ist leider noch nicht erschienen. Ich wurde zu ihm freundlicher Weise im Spätherbst 2015 eingeladen, aber mit einer nur zweimonatigen Abgabefrist für den Beitrag, also nicht machbar für einen ausgelastet wissenschaftlich und in der Praxis arbeitenden Autor,.

So kann dieser Brief heute eben als ein „offener Brief“ an virtuelle Adressaten gelesen werden: „*To whom it may concern*“, sicherlich aber als eine generalisierte Anfrage an „**LehrsupervisorInnen**“, über ihre *Rollen*, ihren *Status* (und das ist ja zu differenzieren; *Heuring, Petzold 2004*), ihre *Aufgaben* und die theoretischen und empirischen Grundlagen ihres Tuns und „**LehrsupervisandInnen**“, die – rollentheoretisch betrachtet – die LehrsupervisorInnen-Rolle durch ihre Attributionen erst ermöglichen (*Heuring, Petzold 2004*) – und die – statustheoretisch betrachtet – gezwungen sind, sich der Prozedur der Lehrsupervision zu unterziehen, wollen sie eine Supervisionsausbildung abschliessen. Und wo Rolle und Status, da ist auch Macht wie *Dieter Claessens (1970)* Klassiker aufgezeigt hat und wie es in einer modernen, supervisionsspezifischen Machttheorie (*Petzold 2009d*) reflektiert werden muss. Eigentlich muss das Thema „Macht in Lehrsupervisionen“ in jedem Prozess – auch modellhaft für normale Supervisionsprozesse, wo eine solche Thematisierung häufig fehlt – bearbeitet werden, eine Thematisierung, die primär von den LehrsupervisorInnen einzubringen ist, und erst sekundär als Problematisierung, Diskursivierung oder Auflehnung von den LehrsupervisandInnen. Die „Bregenzer Tagung“, wie sie in ihrer Programmausbeschreibung und Ankündigung sichtbar wurde, zeigt auf jedenfalls einen „**Machtdiskurs**“, der mit der „**nicht institutionalisierten Institution Lehrsupervision**“ verbunden ist – nicht institutionalisiert, weil durch kein Gesetz, keine Verordnung geregelt und durch kein verbandliches, verbindliches Satzungelement festgelegt, durch keine internationale „*supervisory community*“ vorgegeben, durch keine fundierte empirische Forschung als unabdinglich dokumentiert. Die „**Macht**“ der Lehrsupervision und damit der LehrsupervisorInnen ist „reine Tradition“. LehrsupervisorInnen, aber auch SupervisorInnen wird „Macht durch Wissen“, durch den „supervisorischen Blick“, den einer wissenden bzw. Wissen generierenden „*supervisio*“, zugeschrieben, ganz gleich ob diese Attribution nun zutrifft oder nicht. Denn es gibt „*keine Machtbeziehung [...], ohne dass sich ein entsprechendes Wissensfeld konstituiert, und kein Wissen, das nicht gleichzeitig Machtbeziehungen voraussetzt und konstituiert*“ (*Foucault, „Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses“ 1994, 39*). Lehrsupervisor sein, heißt, Macht attribuiert zu bekommen, „Wissensmacht“, und damit über ein hohes Maß an Kontrolle zu verfügen, wie *Foucault* zeigt, Kontrolle, die stets die Möglichkeiten weiterer Nachfragen zu und Offenlegung von Wissen erschließt, also auch immer wieder weitere Macht eröffnet. Viele Studien empirischer Supervisionsforschung zeigen, dass es – obwohl ihnen hohe Kompetenz attribuiert wird – mit der Fachkompetenz der SupervisorInnen so gut garnicht nicht bestellt ist (*Gottfried, Petitjean, Petzold 2003; Siegele, Petzold 2015*). Könnte das nicht auch für die Lehrsupervision zutreffen? So lange sie nicht empirisch untersucht ist und damit ihre faktische Wissensmacht und ihre Interventionseffizienz nicht befragt, bestätigt oder gar relativiert wurde, wird die attributive Machtunterstellung nicht sonderlich angefochten. Sas scheint der Status der **Lehrsupervision** aus „Macht durch reine Tradition“ zu zeigen. Deshalb ist Lehrsupervision/Supervision in der Tat unter einer *Foucaults*chen, diskursanalytischen Perspektive der Verbindung von „Macht und Wissen“ **mächtig** (*Rouse 2003*). Das müsste für Lehrsupervision wie für Supervision *dekonstruktiv* untersucht werden. Indes das ist eine andere Geschichte, die die „Machtfrage in der Supervision“ bzw. der „Supervision als Macht“ insgesamt thematisieren muss (vgl. *Petzold 2009d; Haessig, Petzold 2009*). Die faktische Präsenz der **Macht** von Lehrsupervision ist mir beim Studium des Programms als „Dokument eines Diskurses“ aufgefallen und hat mich zu vier Thesen geführt, die Konstellationen betreffen, die so nicht sein sollten, meine ich, bzw. über die man streiten muss.

VIER STRITTIGE THESEN:

- I. **Es geht nicht an, dass LehrsupervisandInnen und KlientInnen auf einer „1. Internationalen Tagung für Lehrsupervision“ ausgeschlossen waren und beide Gruppen keine Foren hatten, sie waren einfach nicht eingeladen – das muss für die Zukunft geändert werden! Beide Gruppen sind das wichtigste Thema und sie sind die wichtigsten GesprächspartnerInnen für alle Fragen, die die Lehrsupervision betreffen.**
- II. **Es geht nicht an, dass auf einer solchen Tagung das Thema „Supervisionsforschung“ ausgeblendet wird. Es scheint einfach nirgendwo auf.**
- III. **Es geht nicht an, „Lehrsupervision“ ohne einen einzigen Evidenznachweis weiterhin als das „Herzstück“ komplexer Ausbildungen zu priorisieren, z. T. universitärer, wie das Programmtexte nahelegen und die verbandlichen „Standards“ ohnehin.**
- IV. **Es geht nicht an, Ziele, Inhalte, Methoden der Lehrsupervision der völligen Beliebigkeit der einzelnen LehrsupervisorInnen zu überlassen, wie aus dem Programm zu lesen ist (seien sie auch noch so kompetent) und die Funktion und den Status von LehrsupervisorInnen weiterhin weitgehend ungeregt zu lassen.**

Das nachfolgende **Arbeitspapier** hat diese Fragen im Blick und als Hintergrund für noch grundsätzlichere Anfragen, die sich an die Institution „Lehrsupervision“ insgesamt und unabhängig von diesem Tagungsprogramm richten. Es will Fragen stellen und zur **Arbeit** anregen, um die angesprochenen Themen und aufgeworfenen Fragenkomplexe voranzubringen. Und es will **nicht** zu Schulenstreitigkeiten motivieren. Von denen haben wir im Felde der Psychotherapien genug – und dieses Gezänk mit all seinen Mythen, falschen Ansprüchen, wechselseitigen Ausgrenzungen läuft noch immer (*Pezold, Orth, Sieper 2014a*).

1.1 Ein „virtuell“ gebliebene Brief:

Liebe KollegInnen und Kollegen in der Lehrsupervision,

Ich habe im Juli 2005 auf dem Kongress der ungarischen Supervisionsgesellschaft mit einem Keynote-Lecture teilgenommen und konnte deshalb nicht nach Bregenz kommen. Ich bedauere das und konnte so keinen mündlichen Beitrag leisten und mich zu den Impulsreferaten nicht „live“ als **Supervisionsforscher** und **Lehrsupervisor** äußern. Darum habe ich ein kritisches Diskussionspapier erstellt, zumal Äußerungen von SupervisionsforscherInnen auf der Tagung laut Tagungsprogramm (TPr) offenbar nicht vorgesehen waren. Ich stellte fest:

Ich finde unter den Vortragenden keine KollegInnen/LehrsupervisorInnen aus der Forschung (nun kenne ich auch nicht alle). Ich sehe in dieser chronischen **Ausblendung der Forschung** ein erhebliches Problem für die Entwicklung der Lehrsupervision (**LS**), für Supervisionsausbildung und – folglich auch – für die Supervision insgesamt, wenn sie ernsthaft entwickelt werden soll. **Denn brisante Forschungsdaten zu Risiken, Nebenwirkungen, Defizienzen von Supervision werden seit Jahren ignoriert!**

Petzold, H.G., Leitner, A. et al. (2004): Mythos Supervision? - Zur Notwendigkeit von „konzeptkritischen“ Untersuchungen im Hell- und Dunkelfeld zu Risiken, Nebenwirkungen und Rechtsverletzungen in der supervisorischen Praxis. SUPERVISION 02/2004 <http://www.fpi-publikation.de/supervision/alle-ausgaben/02->

2004-petzold-leitner-orth-sieper-telsemeyer-mythos-supervision-zur-notwendigkeit-von.html (vgl. auch Gottfried, Petitjean, Petzold 2003; Ehrhardt, Petzold 2011; Naujoks, Petzold 2012; Siegele, Petzold 2015 usw.)

Um in diesem Beitrag unmittelbar einen Zugriff auf relevante Texte zu ermöglichen – denn seine **Positionen** (Derrida 1986) sind ja nicht einfach so hingeschrieben –, werden sie z. T. verlinkt an der jeweiligen Stelle in dieses Papier eingefügt, damit man nicht erst in der angehängten Literaturliste suchen muss. Das kennzeichnet ein Arbeitspapier.

Diese Ausblendung ist wohl nicht zufällig – man hätte ja KollegInnen mit Doppelkompetenz einladen können z. B. Prof. Jörg Fengler, Prof. Heidi Möller, Prof. Brigitte Schigl usw. Ist es eine Hybris der „Praktiker“, ein Antiforschungsaffekt, eine Fehleinschätzung der Forschungsrelevanz, die Ablehnung von Evidenzbasierung, die Sicherung des *status quo*, die Angst, sich dem objektivierenden Blick der Forschung auszusetzen, sich „in die Karten schauen“ zu lassen? Oder sieht man keinen Veränderungsbedarf – alles läuft doch fein ...? An Zufälle mag man bei LehrsupervisorInnen nicht glauben im Kontext einer „**1. Internationalen Tagung**“ über **LS**, die ja Zeichen setzen will. Über „weiterführende“ Kritik an Implikaten dieses Zeichens (fehlender Berücksichtigungen) wird man in der **LS** nachzudenken haben. Die Fragen um die Lehrsupervision sind ja nicht neu. In der DGSv wurde das Thema 1993/94/95 schon diskutiert. **Vor 20 Jahren!** Seitdem ist bei diesem zentralen Thema, es sei nochmals unterstrichen, offenbar wenig weitergegangen. Aber vielleicht war es eine ja eine „fruchtbare Latenz“? Die kommende internationale Tagung weckt da Erwartungen. Wir hatten mit KollegInnen vor **20 Jahren** einen umfangreichen Beitrag zum Thema „**Lehrsupervision**“ geschrieben und dem DGSv-Vorstand zur Verfügung gestellt. (Petzold, H.G., Lemke, J., Rodriguez-Petzold, F. 1994; Petzold 1996g). Es folge ... *nada*.

Ich habe für den hier vorliegenden Beitrag die Form des „**Arbeitspapiers**“ gewählt – also nicht des Fachartikels –, sondern der „**Materialsammlung**“, bei der man auch mal „über den Zaun“ schauen kann, was der andere macht. Das geschieht zwischen den supervisorischen „Communities“ wenig, wie auch Haubl (2009) festgestellt hat, genauso wenig wie in den psychotherapeutischen Szenen. Die Tagung ist da eine Chance. Ich habe sie als Anlass genommen, wieder einmal über **LS** nachzudenken. Das nachstehende wissenschaftliche „Diskussionsmaterial“ ist dabei herausgekommen. Es enthält einige lose arrangierte Thesen, die manchmal auch pointiert formuliert sind, **Impuls**-Charakter haben, wie das für Diskussionen/Diskurse nützlich sein kann. Thesen dürfen ja strittig sein, gerade bei einem nicht unstrittigen Thema, und LehrsupervisorInnen verfügen ja *ex professione* über „**Diskursouveränität**“ – oder?. Affirmative Statements wurden – wo es ging – mit Literatur belegt. Da ich von der **Position** der „**Integrativen Supervision**“ **IS** (Petzold 2007a; Schreyögg 2004) her argumentiere, habe ich im Wesentlichen auf Literatur und Forschung aus dem eigenen Ansatz zurückgegriffen, um zu zeigen, wo wir relevante Arbeiten beitragen. Nützliche Beispiele gäbe es auch aus den Arbeiten von Ferdinand Buer oder dem systemischen Feld usw. usw., aber es geht ja hier nicht um eine „**Feldanalyse**“ – zu einer solchen vgl. Petzold, Ebert, Sieper (1999) –, sondern um einen Beitrag zur „**Diskurskultur des supervisorischen Feldes**“ mit Materialien aus unserem Erfahrungsraum und Forschungsfundus zur „**weiterführenden Kritik**“ im Sinne meines für die Supervision zugeschnittenen „**therapie-theoretischen Imperativs**“:

„Erarbeite **supervisorische** Konzepte und Methoden so, dass sie an die Grundlagenwissenschaften (z. B. Psychologie, Soziologie, Neurobiologie) und die Forschungsergebnisse der sozialwissenschaftlichen Forschung, der Supervisions- und ggf. Beratungs- und Psychotherapieforschung anschlussfähig sind und durch neue Forschung überprüft werden können. Entwickle Beiträge so, dass sie nicht nur der eigenen Richtung dienen, sondern dass sie für das gesamte Feld der Supervision, für SupervisorInnen,

SupervisandInnen und ggf. für KlientInnen von Nutzen sind. Was wirklich grundlegend wichtig ist, muss für alle Richtungen und für KlientInnen ggf. PatientInnen Bedeutung haben und mit ihnen partnerschaftlich umzusetzen sein“ (vgl. *Petzold* 2000h).

Die Klärung der Fragen um die „**Lehrsupervision**“ steht schon zu lange im Raum. Sie steht in der **Verantwortung** eines jeden Lehrsupervisors und jeder Lehrsupervisorin, der Verbände und der Ausbildungseinrichtungen. Es ist – darüber dürften wir uns einig sein – eine Verantwortung für die Supervision insgesamt, so lange die Lehrsupervision als das „**Herzstück**“ der Supervisionsausbildung gilt, ob zu Recht oder zu Unrecht ist angesichts der Faktizität der Situation „fehlender Forschung“ dabei nicht relevant. Man darf wohl sicher sagen, dass dieses Thema bislang sträflich vernachlässigt wurde (ähnliches gilt auch für die „Kontrollanalyse“ in der Psychoanalyse und psychodynamischen Therapie, vgl. aber *Petzold* 1993m). - Jedem, dem Supervision am Herzen liegt – ob LehrsupervisorIn oder LehrsupervisandIn in Ausbildung oder auch die schon fertig ausgebildeten KollegInnen – sollten sich an diesem *Diskurs* (sensu *Habermas*) beteiligen, denn der betrifft weitaus mehr als die „Institution“ Lehrsupervision: aus Verantwortung unserer Disziplin gegenüber, die ja auch, wie jede Wissenschaft, in „Evolutionen“ steht (ders. 2009a). Da sollte jeder Beitrag willkommen sein, denn nur in ko-respondierendem Austausch **a l l e r** beteiligten Gruppen und ihren „Kosens-Dissens-Prozessen“ (*Petzold* 1978c), in ihren „**POLYLOGEN**“ (ders. 2002c) wird man zu tragfähigen und zukunftsweisen Ergebnissen und gesicherter Qualität kommen. Beim Schreiben habe ich mich entschieden, zu wichtigen Themen auch immer wieder den Forschungsbezug zu relevanten Referenzdisziplinen herzustellen, um den KollegInnen durch diese Materialien Anregungen zu geben. Das wird ja in der Supervisionsliteratur nicht so oft gemacht. Ich hoffe, es interessiert. Der Text ist damit auch eine Materialsammlung und zusammen mit den Aufsätzen *Petzold* (et al. 1993, 2004, 2016l) ein kleines Kompendium zum Thema „Lehrsupervision“ und damit auch zum Thema „Supervision“ für Studierende der Supervision, AusbildungskandidatInnen, LehrsupervisandInnen – aller Supervisionsrichtungen –, aber auch von Außenbetrachtern der Supervision (Auftraggeber, Behörden, Psychotherapie verbände etc.), vielleicht auch eine Anregung zum Thema „**Problematisierung**“ (*Foucault* 1996), das für Supervision so wichtig ist. – Mein Beitrag zum *Diskurs* also nachstehend. Ich setze auf die Ko-Kreativität und die geballte Kompetenz der KollegInnen und wünsche ein gedeihliches Arbeiten in Bregenz.

Mit kollegialen Grüßen

Univ.-Prof. Dr. mult. **Hilarion G. Petzold** - forschung.eag@t-online.de

Europäische Akademie für Biopsychosoziale Gesundheit

Staatlich anerkannte Einrichtung der beruflichen und wissenschaftlichen Bildung, Hückeswagen.

Das also war der Briefentwurf 2015, der jetzt als ein „offener Brief“ an das „Feld“ gelten kann und Impulse zu Problematisierungen, weiterführenden **Diskursen** und **Polylogen** anregen will. Inzwischen sind die Diskurse in der supervisorischen Theorientwicklung weitergegangen, die man beiziehen muss, will man das Thema „**Lehrsupervision**“ in solider, anspruchsvoller und progressiver Supervisionstheorie fundieren, denn ohne Bezug zur **allgemeinen Supervisionstheorie**, so skizzenhaft sie auch immer derzeit noch sein mag – das zeigen die nachstehend aufgeführten Arbeiten aus „unserer Werkstatt“, lässt sich das Thema Lehrsupervision nicht entwickeln. Vgl. beispielhaft:

Galas M. (2013): Die-14-Heil-und-Wirkfaktoren des Integrativen Ansatzes in der Supervision. Supervision 6/2013. <http://www.fpi-publikation.de/supervision/alle-ausgaben/06-2013-marcus-die-14-heil-und-wirkfaktoren-des-integrativen-ansatzes-in-der-supervision.html>

Buchinger P.(2016): Braucht Life Science Beratung? Empirische Untersuchung zu Bedarf und Inanspruchnahme von Beratung in Life Science Organisationen, Supervision 03/2016, <http://www.fpi-publikation.de/supervision/index.php>

Schigl B. (2016): Wie gefährlich kann Supervision sein? Perspektiven in ein Dunkelfeld Supervision 02/2016, <http://www.fpi-publikation.de/downloads/download-supervision/download-nr-02-2016-brigitte-schigl.html>

Petzold, H. G., Orth-Petzold, S.(2016): Theoriegeleitete Arbeit und P r o z e s s t r a n s p a r e n z in der Integrativen Therapie im Kontext „Sozialtherapie Sucht. Perspektiven für SupervisorInnen zum „Transparenzdilemma“ Supervision 01/2016, <http://www.fpi-publikation.de/supervision/index.php>

Lindermann, N. (2016): Globalisierung, Gewissen und Supervision Perspektiven Jean Zieglers und des Integrativen Ansatzes. Polyloge 15/2016; <http://www.fpi-publikation.de/downloads/download-supervision/download-nr-05-2016-nadine-lindermann.html>

Moser A. (2015): Selbststeuerung - der Wille zum Souveränen Selbst! Konzepte für die Supervision Supervision 08/2015, *ibid.*

Es zeigen sich in diesen und anderen Arbeiten aus dem „Integrativen Areal“ im „Supervisorischen Feld“ (Petzold, Ebert, Sieper 1999/2001/2011), was eine konsequente Entwicklungsarbeit in der Verschränkung von Theoriebildung, Forschung, Praxeologie und Praxis an Konsistenz generieren kann.

2. Zu einer Kultur „weiterführender Kritik“ und „Parrhesie“

Meine Ausführungen hier sind persönliche Statements, Diskussionsbeiträge aus der Sicht unserer Theoriebildung in der „**Integrativen Supervision**“ IS (Petzold 2007; Schreyögg 2004). Manches kann man gewiss anders sehen, aber Supervision ist ja bislang noch ein „offenes **Feld**“ konzeptueller Diskurse – oder ist sie doch schon ein konkurrenzierender „**Markt**“ (z. B. Ausbildungsmarkt, Auftragsmarkt etc.)? Als langjähriger Supervisor in vielfältigen Feldern und als Psychotherapeut und Soziotherapeut – bis heute mit Menschen an der Basis praktizierend – bin ich **Praktiker** und **Theoretiker** und empirischer **Forscher**, nicht nur **Lehrtherapeut** und **Lehrsupervisor** (das seit 1976). Mir ist das wichtig herauszustellen, weil ich immer wieder einem Affekt gegenüber den „theoretisierenden Universitätsleuten“, den universitär **Lehrenden** erlebe, und den **Forschern** gegenüber ohnehin – auch in der Supervisionsszene. Ich schiebe das gleichsam als ein „cave“ in den Einleitungsteil dieser Arbeit, denn ich habe schon öfters erlebt, dass im Feld der Supervision kritische Diskurse, die Überkommenes mit Forschungsargumenten in Frage stellen, nicht unbedingt willkommen sind, was zu Stagnationen führt. In den Texten der Tagungsausschreibung (**TPr**) – ich werde noch auf sie eingehen und benutze sie als Analysedokumente – klingen leise Hinweise mit Zweifeln an der „Institution“ Lehrsupervision auf. Sie müssen laut werden, damit man gut über sie diskutieren kann – mit hoffentlich offenem Ausgang, denn:

„In der Supervision findet sich eine Tendenz zur Selbstbestätigung der eigenen Konzepte und des eigenen Tuns, die so stark zu sein scheint, dass sie deren kritische Reflexion mit ihren Implikationen und Prämissen offenbar nur schwer möglich macht, ganz zu schweigen von einer Metareflexion der eigenen Axiome oder der Initiierung von Risiko- und Schwachstellenforschung. Wie sonst ließe sich erklären, dass in der supervisorischen Fachliteratur [....] ‘neuralgische’ Themen weitgehend fehlen

und 'Konzepte' vertreten und vorgeschrieben werden, die ein Gefahrenpotential für das KlientInnensystem beinhalten?" (Petzold, Leitner et al 2004)

Eine befriedigende Antwort auf die aufgeworfene Frage, warum man sich im supervisorischen „Feld“ mit Schwachstellen und Risiken der eigenen Praxis nicht befasst hat, habe ich in der Literatur dieses Feldes bislang nicht gefunden – vielleicht weil es schon ein „Markt“ geworden ist, wo nur Produkte mit „Gütesiegelqualität“ (Weigand 1999) angeboten werden sollen? (Ein Gütesiegel, das man sich selbst verliehen hat! Eine externe Zertifizierungsinstanz oder einen unabhängigen wissenschaftlichen Qualitätsnachweis hat es ja noch nicht gegeben). Dabei hat doch

»Supervision und Therapiesupervision [...] neben anderem die Funktion, das eigene Tun kontrollieren zu lassen, bestätigt zu erhalten, zu legitimieren bzw. legitimiert zu bekommen“. Darin liegt aber auch eine Gefahr, nämlich dass „Angehörige psychosozialer Berufe oder einer Therapieschule (und der Supervisor gehört in der Regel gleichermaßen dieser Berufsgruppe an und [im Therapiebereich sc.] meistens auch der gleichen Therapierichtung), sich in der und durch die Supervision in ihren Annahmen, Fehlannahmen, Ideologien und Vorurteilen wechselseitig bekräftigen und bestärken. Dadurch erfolgt eine Immunisierung gegen Kritik. Supervision – schulenspezifische in Sonderheit – ist ein mächtiges Instrument der Homogenisierung von Meinungen, Weltansichten, therapeutischen und agogischen Konzepten bzw. Ideologemen, ein Instrument der Kontrolle 'interventiver (Richt)Linientreue', der Gewährleistung einer 'kalibrierten' therapeutischen, agogischen, einer sozialarbeiterischen, pflegerischen usw., einer 'supervisorischen Identität'. Äußerst gering sind die Toleranzen gegenüber Unterschiedlichkeit, Verschiedenheit, 'différance' (Derrida) und die Spielräume für Andersheit, 'altérité' (Levinas), für 'Heterotopien' (Foucault), für 'Dissens und Polylogie' (Petzold, Leitner et al. 2004)«

Weil es durchaus problematisch ist, Qualität nur durch Binnenkontrollen zu gewährleisten, sind ja externe Systeme der Qualitätssicherung überhaupt aufgekommen – Zertifizierungsagenturen, externe Supervision, externes Monitoring Fremdevaluationen durch Evaluationsforschung sind hier gängige Instrumente, um aus einer „objektivierenden Distanz“ indes unter Einbezug aller Beteiligten auf Situationen zu blicken – so unsere Sicht in einer frühen Definition unserer supervisorischen Arbeit, entwickelt im Kontext von Altenheimen.

»Supervision ist ein interaktionaler Prozeß, in dem die Beziehungen zwischen personalen und sozialen Systemen (z. B. Personen und Institutionen) bewußt, transparent und damit veränderbar gemacht werden, mit dem Ziel, die personale, soziale und fachliche Kompetenz der supervisierten Personen durch die Rückkoppelung und Integration von Theorie und Praxis zu erhöhen und weiterhin eine Steigerung der Effizienz bei der supervisierten Institution im Sinne ihrer Aufgabenstellung zu erreichen. Diese Aufgaben selbst müssen reflektiert und gegebenenfalls den Erfordernissen der relevanten Umwelt entsprechend verändert werden. Supervision erfolgt in dem gemeinsamen Bemühen von Supervisor und Supervisanden, vorgegebene Sachelemente, vorhandene Überlegungen und Emotionen in ihrer Struktur, ihrer Ganzheit, ihrem Zusammenwirken zu erleben, zu erkennen und zu handhaben, wobei der Supervisor aufgrund seiner personalen, sozialen und fachlichen Kompetenz als Feedback-Instanz, Katalysator, Berater in personaler Auseinandersetzung fungiert, ganz wie es Kontext und Situation erforderlich machen.« (Petzold 1977e, 242).

Ein solches Verständnis fokussiert ein „gemeinsames Bemühen“ aller Beteiligten, wobei „auf die Kompetenz eines jeden zurückgegriffen wird: Joint competence“. Das Konzept der Supervisionsgruppe als „Kompetenzgruppe, wie es von Petzold (1973) entwickelt wurde,

geht davon aus, dass jeder in der Gruppe ein »Experte« ist, dass er Erfahrungen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, theoretisches Wissen, Empathie einbringen kann, die für die Konzeptbildung förderlich werden können. Die Gesamtheit dieser Elemente in einer Gruppe führt zu einem Zusammenwirken, einer Synergie (idem 1974j). Das Resultat ist eine komplexere Sicht der Dinge (*Synopse*) und die Möglichkeit, differenziertere Konzepte zu entwickeln, sofern es gelingt, diese »Komplexität zu reduzieren« (*Luhmann*) und zu strukturieren. Hier kommt dem Supervisor große Bedeutung zu“ (*Petzold, Lemke 1979*). Ein solches Verständnis von Supervision, wie wir es damals umschrieben haben, zielte sicher nicht in der Tendenz auf eine „Bestätigung des Bestehenden“, aber es hatte – aus heutiger Sicht – einen Mangel, nämlich einen Einbezug von Forschung und Forschungsergebnissen zu fordern. Zwar werden die Supervisanden als »Experten« mit an den Prozessen beteiligt, doch wird dem Supervisor eine „große Bedeutung“ zugemessen und dieser attribuierten „Salienz“ wird kein Element der Kontrolle an die Seite gestellt. Wer oder was kontrolliert, ob die Komplexitätsreduktion des Supervisors oder welche Interventionsstrategie auch immer er verfolgt eine zweckdienliche und veränderungsrelevante Wirkung hat? Eine Reihe von Beobachtungen Anfang der 1980er Jahre im Bereich der Drogentherapie, wo ich die Supervision von Einrichtungen übernahm, in denen zuvor andere Supervisoren gearbeitet hatten weckten in mir erhebliche Zweifel an der „Richtigkeit“ der dort praktizierten supervisorischen Arbeit. In diesen Einrichtungen wurde ein ziemlich repressiver Stil in der Behandlung der drogenabhängigen PatientInnen praktiziert, mit Belohnungs- und Strafsystemen, die aus amerikanischen Modellen der Drogentherapie übernommen worden waren, Strategien, die von den Supervisoren unterstützt worden waren, statt sie zu problematisieren. Bei Rückfall in der Einrichtung wurden z. B. die PatientInnen unmittelbar und rigoros entlassen, herausgeworfen. Eine – auch rechtlich – höchst problematische Praxis. Für mich war das ein Anlass, über die Notwendigkeit von Forschung zur Kontrolle supervisorischer Praxis nachzudenken und ich ging daran, auch Forschungsprojekte in Angriff zu nehmen, wobei ich lange Zeit auf Skepsis, ja auf sehr heftige Widerstände auf vielen Seiten stieß, sowohl Widerstände der Supervisoren als auch Widerstände der Supervisanden und ihren Einrichtungen. Die Verhinderung kritischer Überprüfung von Praxis, von deren Richtigkeit man „felsenfest überzeugt ist“, ist in der Regel mit einer massiven Skepsis gegenüber Forschung verbunden. Das musste ich im Bereich der Psychotherapie bei den eigenen KollegInnen erfahren, wo sich die Situation erst durch die Initiativen zu einem Psychotherapiegesetz und dann durch das Gesetz sehr stark verändert hat: Evidenzbasierung war angesagt (*Grawe et al. 1994; Petzold; Märten 1999a*).

Im deutschsprachigen Bereich der Supervision war bislang [leider kannman sagen] ein solcher Außendruck nach Legitimation durch Wirkungsnachweise nicht vorhanden und es findet sich besonders bei den „Praktikern“, aber offenbar auch bei LehrsupervisorInnen immer noch eine gewisse Forschungskepsis, zum Teil eine massive, wie sich an einem Fehlen von Forschungsprojekten und Forschungsdaten sowie in einem Mangel an forschungsgegründeter Theorieentwicklung zeigt und vor allem an einem fast völligen Fehlen an evidenzbasierter Interventionsmethodik. Jeder macht das, von dem er glaubt, es wirke, begründet es mit forschungsfernen Theoremen, und selbst darüber, was denn die Wirkung guter Supervision sei, herrscht keine Einigkeit.

Das war und **i s t** die Situation, auf die ich mit meinen MitarbeiterInnen immer wieder im Feld der Supervision getroffen bin. Sie fiel uns wahrscheinlich so stark ins Auge, weil wir als forschungsorientierte Psychologen in den Bereich der Supervision gekommen sind – nicht als

Sozialarbeiter oder Sozialpädagogen, bei denen seinerzeit die Forschungsorientierung noch schwach ausgeprägt war. Den Integrativen Ansatz der Supervision hatten wir strikt an der empirischen **Sozialpsychologie** ausgerichtet (Aronson et al. 2008; *Moscovici, Marcová* 2006; *Stroebe* et al. 2014) – der soziologischen und psychologischen. Sie ist für unser „**integratives Supervisionverständnis**“ die wichtigste Referenzwissenschaft der Supervision (*Petzold* 1998a/2007a; *Schreyögg* 2004). Ich hörte im Studium in Paris Sozialpsychologie bei *Serge Moscovici* und wurde so von einem sozialpsychologischen Verständnis sozialer Situationen – und um die geht es doch im Wesentlichen in der Supervision – bestimmt:

„In psychology, **social psychology** is the scientific study of how people's thoughts, feelings, and behaviors are influenced by the actual, imagined, or implied presence of others“ (*Gordon Allport* 1968/1985, 5)

Man kann dann für die Supervision paraphrasierend sagen:

„In der **Supervision** geht es um die praxeologische Untersuchung wie das Denken, Fühlen und Verhalten von Menschen durch die aktuelle, vorgestellte oder implizierte Präsenz von anderen beeinflusst wird.“ (*Petzold*)

Eine solche Praxeologie muss in **sozialpsychologischer** – und heute auch noch – in **sozialneurowissenschaftlicher** Forschung gründen.

Jamie Ward (2012) greift die alte und noch immer genial gültige Definition von *Allport* für die „social neuroscience“ auf:

Social Neuroscience is „an attempt to understand and explain, using the methods and theories of social neuroscience, how the thoughts, feelings, and behaviors of individuals are influenced by the actual, imagined, or implied presence of others“ (*Ward* 2012, 4)

Zunächst einige Bemerkungen zu dem erwähnten Text **Petzold, Lemke, Rodriguez-Petzold** von **1994** als Beispiel für eine seinerzeit „fehlende Kultur weiterführender Kritik“. Vielleicht ist es nützlich mit dem heutigen Diskussionsbedarf auf das zu schauen, was damals in die Diskussion gestellt worden war.

Es wurde in diesem Text auf mehr als 50 Seiten eine komplexe sozialwissenschaftliche Analyse der Funktion und der Aufgaben von Lehrsupervision gegeben verbunden mit einer kontextualisierenden „Feldanalyse“. Es wurden überdies die methodisch-didaktischen Erfordernisse von Lehrsupervision dargelegt und ein differenziertes Ausbildungsmodell für LehrsupervisorInnen vorgestellt, wie wir es in den Supervisionsstudiengängen an der FU Amsterdam und der EAG damals praktiziert haben. Dieser Text ist auf einem gegenstandsangemessenen, anspruchsvollen Reflexionsniveau und mit sehr breiter Absicherung in den relevanten Referenzwissenschaften der Supervision verfasst worden und durchlief vor der Veröffentlichung an unserer Abteilung der FU Amsterdam ein gründliches Peer Review. Er war auch Prof. Dr. *Hans Strotzka*, Wien, zugeschickt worden, da der Tagungsband, in dem unser Aufsatz erschien, ihm, „dem Pionier psychosozialer und klinischer Supervision in Österreich“ gewidmet war (*Petzold, Frühmann, Melchart, Schreyögg* 1990,1). *Strotzka* bezeichnete den Text als „wegweisend“. In der DGSv fand er kein Echo, führte zu keinem Diskurs, obwohl der Diskursbedarf zur Lehrsupervision damals nicht geringer war als heute. Man muss ein solches Phänomen nach 20 Jahren durchaus einmal „diskursanalytisch“ (*Foucault*) betrachten und die Vorurteilsstruktur kurz ansprechen, die ich damit verbunden sehe, denn so etwas schreibt sich ja fort.

1. Der Text kam von einer randständigen Gruppe im Verband (die nur mit erheblichen Druck überhaupt Aufnahme fand, der juristische Weg war schon eingeschlagen), denn sie hatte das Stigma – „die Therapeuten“, „alles zu therapeutisch“ (obgleich unser Ansatz damals wie heute wie kein anderer Supervisionsansatz im Feld konsequent *sozialpsychologisch* und empirisch-sozialwissenschaftlich ausgelegt ist, eine pointierte sozialkritische Orientierung hat (*Bourdieu, Foucault, Habermas; Petzold 1978c; Leitner, Petzold 2005*) und in der Randgruppenarbeit führend war (Drogen- bzw. Suchtarbeit, Gerontobereich). Das wurde alles attributiv überblendet.
2. Der Text kam von einem universitären Wissenschaftler (die „Theoretiker“, was wissen die von „Praxis“ – auch das natürlich kontrafaktisch! „Kein Bezug zur Sozialarbeit“²), und dann noch einer der ständig Forschung einforderte und dann auch noch kritische lieferte.
3. Der Text stellte durch seinen Diskurs die **Definitionsmacht** der traditionellen Supervisionsdiskurse und ihrer Protagonisten in Frage (die theoretisch immer sagten, wo’s lang ging) – wir haben damit maßgeblich zu einer Diskurspluralität im Feld beigetragen, die allerdings immer noch schwächelt.
4. Unsere vertretenen Positionen gaben klar der sozialen „**Hilfeorientierung**“ der Supervision den Vorrang vor der „**Marktorientierung**“, die von starken Gruppen favorisiert wurden (und werden, wir haben nichts dagegen, machen ja selbst im Profi-Bereich Arbeit, priorisieren das aber nicht). Wir waren damals also *nicht im Trend* und wollten es auch nicht sein.

Derartige Spannungsfelder bestehen in bestimmten Bereichen immer noch und dagegen ist nichts zu sagen. Dennoch haben sich die Zeiten sehr geändert und virulente Veränderungsdynamiken sind weiterhin im Gange. Und so denke ich, dass vieles in dem alten Text doch nützlich und aktuell ist. Die **Forschung** bestätigt seine Positionen jedenfalls gut.

Meine Praxis- und Felderfahrung als Berater, Therapeut, Supervisor, Organisationsentwickler, Coach kommt mir bei der Forschung sehr zu Gute. Ich betone das an dieser Stelle, um der Theoretikerschelte bzw. dem Forscherstigma unmittelbar Paroli zu bieten, denn ich werde hier natürlich für **Forschung** eintreten – wieder einmal –, auch weil ich drei akademische bzw. universitäre wissenschaftliche Studiengänge für Supervision begründet aufgebaut und geleitet habe und z. T. noch leite (FU-Amsterdam, Europäische Akademie, Hückeswagen, Donau Universität, Krems) und seit 2013 den Aufbau des ersten norwegischen Master-Studiengang für Supervision an der Universität Stavanger als Adviser begleite. Ich sehe es nämlich als eine Frage von **Verantwortung** aus beiden Rollen und Expertisen zur Diskussion über „Lehrsupervision“ mit „kritischen Impulsen“ beizutragen, auch wenn ich nicht anwesend sein kann. Ich sende also ein ausführliches „kritisches Konzeptpapier“ mit komplexen Materialien und Überlegungen. Es hat auch mit meinem Grundverständnis von Supervision zu tun: Supervision sollte **Parrhesie**, d.h. „freie, offene, der persönlichen und wissenschaftlichen Wahrheit verpflichtete Rede“ praktizieren, die in einem nicht-ausschliessenden, inkludierenden Zugang zur Wirklichkeit gründet, in einem **transversalen, kritischen Denken** (*Petzold, Ebert, Sieper 1999*). Diese in der Antike wertgeschätzte, mutige parrhesiasische Praxis eines *Demokrit, Sokrates, Diogenes, Seneca* usw. hat *Michel Foucault* (1996) wieder in den *Diskurs* der Moderne getragen.

„Offene Sprache [*parrhesie*] ist das Merkmal der Freiheit; das Risiko dabei liegt aber in der Bestimmung des richtigen Zeitpunkts“ (*Demokrit, DK 68 B 226*).

² Ich lehrte von 1971 – 76 an Fachhochschulen für Sozialarbeit (Düsseldorf) Drogenarbeit, Interventionsmethoden usw., dann bis in die jüngste Zeit auch mit Lehraufträgen an der FH Bern.

Ich dachte mir, ich schreibe da keine bequemen Sachen zur „Lehrsupervisorentagung“, aber eine „**1. Internationale Tagung**“ ist ein *richtiger Zeitpunkt*. Glücklicher Weise habe ich auch von Alter, Supervisions-, Coaching- und Forschungserfahrung genügend Freiheit und auch hinreichend viel für die Supervision in Europa getan, dass ich mir „offene Rede“ leisten kann³. Ich will mit solcher „offenen Rede“ zur Auseinandersetzung beitragen, denn ich bin fachlich an der **Supervision** interessiert. Supervision hat wissenschaftlichen Fundus und gesellschaftsrelevantes Potential, das Menschen – HelferInnen wie KlientInnen in schwierigen Situationen – zu Gute kommt. Supervision „liegt mir am Herzen“, um das mal schlicht zu sagen, und deshalb mache ich mir (wieder einmal) ziemlich viel Arbeit mit ungewissem Effekt.

Ich gehe nämlich nicht davon aus, dass dieses Papier **bei allen** KollegInnen auf den Boden einer „**Offenheit für Kritik**“ fällt. Das kann man nicht erwarten. Eine „**Kultur des konstruktiven Umgangs mit Kritik**“ unterstelle ich aber der Mehrzahl der KollegInnen, denn: in Supervision, Lehrsupervision zumal, sollte es ja ein zentrales Ziel sein, „*Development of Critical Thinking*“ zu fördern, wie es *Edward M. Glaser* (1941) in seinen Untersuchungen zu diesem Konzept aufgezeigt hat: durch ein Einüben in konstruktive „Stile der Kritik“ – die des Gebens und des Aufnehmens von Kritik. Überhaupt sollten die Erkenntnisse über die Förderung „**kritischen Denkens**“ (*critical reasoning resp. thinking*⁴) explizit die Ausbildung von Supervisorinnen und in die Leitlinien für Lehrsupervision (so es sie denn einmal geben sollte) aufgenommen werden. **Kritisches Denken** ist eine Grundqualität **transversaler Vernunft** (*Welsch 1996; Petzold, Orth, Sieper 2013*). Bislang tauchen diese Konzepte – soweit ich sehe – im breiteren supervisorischen Feld nicht explizit auf. Im Integrativen Ansatz spielen sie indes eine wichtige Rolle als eine Pflege „**weiterführender Kritik**“ (*Petzold 2002a; Sieper 2006, Petzold, Sieper 2001d*), die **parrhesiastisch** und klar sein soll, ohne – wie häufig vorfindlich – in „beißende oder vernichtende Kritik“ zu entgleisen – wir haben das *Sokratisch-Foucaultsche Parrhesie-Konzept* für die Supervision entfaltet (*Petzold, Ebert, Sieper 1999/2001*). Es erwartet vom Kritisierten, dass er nicht sofort mit einem Aufschrei der Empörung in den Abwehrgestus verfällt, sondern zuerst einmal interessiert ist, was an der Kritik denn **richtig** sein könnte. In meiner Theorie „**weiterführender Kritik**“ habe ich ausgeführt, dass jede Kritik, wie befremdlich sie auch sein mag, erst einmal unter der Frage aufgenommen werden sollte:

Was mag an ihr vielleicht **stimmen**? Und wenn sie ärgerlich macht:

Was löst meine „**Reaktanz**“ aus? (*Moser 2011, <http://www.fpi-publikation.de/downloads/download-supervision/download-nr-14-2011-moser-annemarie.html>*).

Was falsch ist, ist ohnehin wenig bedeutsam und man sollte es dann bei demjenigen lassen, der Falsches in die Welt setzt – so *Marc Aurel*.

„Verachtet mich jemand? Das ist seine Sache. Meine Sache aber ist es, nichts zu tun oder zu sagen, was Verachtung verdient.“ *Marc Aurel* 11, 13. Er empfiehlt stattdessen:

³ (Z.B. habe ich die norwegische, die südtiroler und die slowenische Supervisionsbewegung auf den Weg gebracht, in diesen Ländern jeweils die ersten Supervisions-Ausbildungsgruppen geleitet und gehörte in Österreich zu den Pionieren der Anfangszeit. Ich initiierte und leitete die drei ersten österreichischen Supervisionsgruppen, die mit einem vollen dreijährigen Curriculum durchgeführt wurden und hatte den ersten österreichischen Supervisionsverband mitgeründet. Ich konnte dann den Studiengang Supervision an der Donau-Universität Krems aufbauen und seine wissenschaftliche Leitung übernehmen).

⁴ Vgl. *Cederblom, Paulsen 2006; Hamby 2007; Moore, Parker 2012*.

„Kann mir jemand überzeugend dartun, dass ich nicht richtig urteile oder verfare, so will ich's mit Freuden anders machen. Suche ich ja nur die Wahrheit, sie, von der niemand je Schaden erlitten hat. Wohl aber erleidet derjenige Schaden, der auf seinem Irrtum und auf seiner Unwissenheit beharrt.“(Marc Aurel VI, 21).

Das kommt meiner Idee „weiterführender Kritik“ nahe.

»**Weiterführende Kritik** ist der Vorgang eines reflexiven Beobachtens und Analysierens, des problematisierenden Vergleichens und Wertens von konkreten Fakten (z.B. Dokumenten, Handlungen) oder virtuellen Realitäten (z.B. Positionen, Ideen) aus der Exzentrizität unter mehrperspektivischem Blick aufgrund von legitimierbaren Bewertungsmaßstäben (für die Psychotherapie [Supervision s.c.] die der Humanität, Menschenwürde und Gerechtigkeit, die der Wissenschaftlichkeit und klinischen Fachlichkeit) und des Kommunizierens der dabei gewonnenen Ergebnisse in ko-respondierenden Konsens-Dissens-Prozessen, d.h. in einer Weise, dass die *parrhesiastisch* kritisierten Realitäten im Sinne der Wertsetzungen optimiert und entwickelt werden können. Weiterführende Kritik ist Ausdruck einer prinzipiellen, schöpferischen **Transversalität**« (Petzold 2000a).

LehrsupervisorInnen haben in der Supervisionszene und darüber hinaus den höchsten Status.

- (1) Sie „überwachen“ – strukturell betrachtet – SupervisorInnen,
- (2) deren SupervisandInnen, z.B. BeraterInnen, sowie auch – wenngleich indirekt,
- (3) deren KlientInnen.

Sie tragen damit auch eine **dreifache** Verantwortung – menschlich, ethisch, fachlich. Ich kenne KollegInnen, LehrsupervisorInnen und SupervisorInnen, die das von sich weisen, mir befremdlich. (Zumindest für SupervisorInnen, die klinische „Fallsupervision“ bei PsychotherapeutInnen/SoziotherapeutInnen für deren PatientInnenarbeit machen, ist eine juristische Frage möglicher Mithaftung nicht auszuschließen! Es fruchtet nichts zu sagen, ich habe nur für den face-to-face Partner Verantwortung. Das ist ein Thema das dringend diskutiert werden muss). Wie auch immer, in der „*supervisio*“ liegt *per se* ein Moment der „Kontrolle“ und damit erhöhter „**Verantwortlichkeit**“. Das Verantwortungs-Konzept von Supervision bedarf dringend einer übergreifenden einheitlichen Regelung aus rechtlicher, ethischer und supervisionstheoretischer Sicht.

Petzold, H.G., Rodriguez-Petzold, F. (1996): Geht es nur um Schweigepflicht oder um praktische Ethik? Eine Stellungnahme und empirische Erkundung zur Weitergabe von Geheimnissen und zur Anonymisierung in der Supervision. *Organisationsberatung Supervision Clinical Management (OSC)* 3, 277-288. Erw. in *Familiendynamik* 3 (1997) 289-311 und *Petzold* 1998a, 191-211 und 2007a.

Petzold, H.G. (2005e): Über die Unsensibilität von SupervisorInnen für die Historizität des Namens ihrer „Profession“ - Mythen und einige Fakten zu Herkommen und Hintergrund des Wortes „Supervision“. Bei www.fpi-publikationen.de/materialien.htm - *SUPERVISION: Theorie – Praxis – Forschung. Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift* - 1/2005.
<http://www.fpi-publikation.de/supervision/alle-ausgaben/update-01-2005-2005e-petzold-h-g-ueber-die-unsensibilitaet-von-supervisorInnen.html>

Ich meine sogar, dass es ein Problem ist, wenn SupervisorInnen die „notwendige Bürde“ einer solchen „**Wächterfunktion**“ (*Petzold, Orth, Sieper* 2014a, 573ff), die sie mit anderen

Berufen übrigens teilen, und die in „**komplexer Achtsamkeit**“ wahrgenommen werden muss, rationalisieren und ablehnen. Denn Supervision ist auch eine Form der „**Kulturarbeit**“, das und diese Konzepte sollten in Lehrsupervisionen vermittelt werden.

Petzold, H. G., Orth, I., Sieper, J. (2014a): „Mythen, Macht und Psychotherapie“. Therapie als Praxis kritischer Kulturarbeit. Bielefeld: Aisthesis.

Ich bitte etwaigen **Dissens** zu diesen **Positionen** erst einmal zu dispensieren mit der Frage: Was ist denn brauchbar an diesen Überlegungen, es sind ja „**Positionen**“.

Positionen sind „Szenen, Akte, Figuren der Verbreitung [*dissémination*]“ (Derrida 1986, 184), „Standpunkte auf Zeit, bei Fragen, mit denen man noch zugange ist“ (Petzold 2003a, 30). Sie ermöglichen spezifische Unterschiedlichkeiten (*différance*), weil sie eine temporäre Prägnanz schaffen bei gleichzeitiger Offenheit und struktureller Unfertigkeit nach innen, zum eigenen System hin, und nach außen, zu umliegenden Systemen hin. Damit einher geht eine Verzögerung abschließender Wertungen, so dass durch diesen Aufschub (Derrida 1986, 154) verbindende Kontakte [Konnektivierungen] möglich werden und fruchtbare *POLYLOGE* stattfinden können, durch die Innovationen emergieren können (vgl. Petzold 2003a, 30f).

3. Exemplarische Kritik: Probleme von „Lehrsupervision“ unter „supervisorischen Blick“ am Beispiel einer „Dokumentenanalyse“ der Tagungsausschreibung

Beim Thema „Lehrsupervision“ sind ja viele Fragen offen und viele Probleme impliziert. Ich habe mich beim Lesen der Texte des Tagungsprogrammes (im folgenden **TPr**) spontan entschieden, dieses **Programm** im Sinne sozialwissenschaftlicher „**Dokumentenanalyse**“ selbst als Material zu nehmen um mögliche, der Diskussion bedürftige Fragen aufzugreifen – „das Offensichtliche“ sehen und „kritische Details“ nicht zu übersehen oder „möglich Implikate“ aufzugreifen, „mehrperspektivisch zu Betrachten“ unter „verschiedenen Optiken“ (Petzold 2007a, Schreyögg 1994) und zu „Problematisieren“ (Foucault 1996), kennzeichnet im Integrativen Verständnis – und hoffentlich nicht nur in ihm – den „**supervisorischen Blick**“! Was man dabei findet, stellt man (etwa bei Gruppen- und Teamsupervisionen) in den *POLYLOG*, das „ko-respondierende Gespräch mit Vielen nach vielen Seiten“, der eventuell in strittige Diskurse führt. **Ko-respondenzprozesse** (Petzold 1978c, 1991e) aber bieten Klärungsmöglichkeiten – man buche also meine Statements nicht als „KollegInnen-schelte“. „**Diskursouveränität**“ muss **dissensfreudig** sein. Natürlich muss man die Texte eines Tagungsprogramms nicht „auf die Goldwage“ legen. Das wäre nicht fair den KollegInnen gegenüber, die sich an der Tagung engagiert haben. Deren Einsatz will ich nicht schmälern. Ich nehme das Programm (**TPr**) einfach als „Dokument“ einer Materialsammlung, und behandle es, wie man es in der sozialpsychologischen Methode der „Dokumentenanalyse“ behandeln soll: als Informationsquelle für „*kollektive mentale Repräsentationen*“ (Moscivici 2001; Petzold 2003b) zum Thema Lehrsupervision und Supervision, und an solchen muss man interessiert sein. Die KollegInnen, die diese Tagung gemacht haben, können im neugierigen Blick auf ihr eigenes Dokument, Dinge entdecken, die ihnen beim Erstellen so nicht „klar“ waren, „**Diskurse**“ (sensu Foucault), die „aus ihnen sprachen“. Eine supervisorisch äußerst fruchtbare Methode. Über die Funde kann man sich auseinandersetzen. Leider gibt es kaum supervisorische Literatur über die Praxis diskursiver Auseinandersetzung – ein Desiderat, vgl. in der **IS**:

Petzold, H.G.(1978c): Das Ko-respondenzmodell in der Integrativen Agogik. Integrative Therapie 1, 21-58; revid. und erw. als 1991e in: Integrative Therapie Bd. I (1991a) 19- 90/Neuaufgabe 2003a, 93-140.

Petzold, H.G. (2005ü): POLYLOGE II: die Dialogzentrierung in der Psychotherapie überschreiten – eine Sicht Integrativer Therapie und klinischer Philosophie. Hommage an Mikhail M. Bakhtin. (Updating von 2002c) . [www. FPI-Publikationen.de/materialien.htm](http://www.fpi-publikationen.de/materialien.htm) - POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit8/2006 - <http://www.fpi-publikation.de/downloads/download-polyloge/download-nr-08-2006-petzold-h-g-upd-von-2002c.html>

Jede Fachtagung entspringt einem konzeptuellen Vorverständnis, das präjudiziert, inkludiert, exkludiert, offenlegt und verborgene **Implikate** hat. Hier ist das nicht anders. Jede Tagung ist auch eine Demonstration von **Macht**, z. B. „Definitionsmacht“, und dokumentiert Interessen, die keineswegs immer offen liegen (manchmal selbst für ihre Protagonisten nicht). Auch das ist hier nicht anders. Dem „supervisorischen Blick“ kann das nicht entgehen. Aber wenn man so eine Tagung macht, hat man nicht immer diesen „Blick drauf“. Ich habe das oft bei meinen Ausschreibungstexten erlebt und reagiere inzwischen mit Neugier, manchmal ärgere ich mich auch über mich selbst. Es wird wichtig sein, bei einer solchen – auch berufspolitisch motivierten Veranstaltung – die implizierten **Machtstrukturen** möglichst deutlich zu machen. Eigentlich hätte es den ArchitektInnen der Tagung, (Lehr)supervisorInnen (?), ins Auge springen müssen:

Wo sind die **LehrsupervisandInnen** repräsentiert?

Die sind studierte Leute, berufserfahren, z. T. in leitenden Funktionen, praxiserprobt, haben eigene Supervisionen durchlaufen – eine besser ausgewählte, vorqualifizierte Population findet man nicht so leicht.

Ich kann mir eigentlich nicht vorstellen, dass alle LehrsupervisorInnen, KollegInnen, die zur Tagung kommen, mit dieser faktischen Exklusion einverstanden sind.

3.1 Exklusion und deliberatives Demokratieverständnis: die faktische und implizierte „Macht“ der LehrsupervisorInnen – LehrsupervisandInnen sind ausgeschlossen

LehrsupervisandInnen bezahlen die LehrsupervisorInnen. Sie sind im Denken mancher KollegInnen dann „KundInnen“. Offenbar greift aber hier die vielgepriesene „Kundenorientierung“ nicht, denn Kunden schließt man nicht aus, es sei denn, man will sie übervorteilen, etwa nach entsprechender Planung hinter verschlossenen Türen „*möglichst elegant über den Tisch ziehen, damit sie die dabei entstehende Reibungswärme für mitmenschliche Zuwendung nehmen*“ (aus einem Training für Autoverkäufer zur Kundenorientierung!“ – echt ☺). LehrsupervisandInnen sind aber oft auch Auszubildende, z. T. als Studierende an Hochschulen (womit sie keine „KundInnen“ sind!), und da müssen die Studierenden in Gremien repräsentiert sein. Warum ist das in den Supervisionsverbänden anders. Woher kommt dieser Usus? Eine supervisorische Frage! An Hochschulen geht das anders als in psychoanalytischen Ausbildungsinstituten, wo traditionell die AusbildungskandidatInnen keinen Sitz und Stimme hatten und (die Geschichte zeigt das) immer wieder Willkürentscheidungen ausgesetzt waren. Die aufgezeigte **Exklusion** kann doch als willkürlich angesehen werden – oder? Weshalb also? Als diskurstheoretische

Hypothese: Supervision täte hier vielleicht gut daran, ihre untergründigen, diskursiven „Freudiana“ durchzuschauen (Leitner, Petzold 2009; Sieper, Petzold 2014).

Es gibt *de facto* kein strukturelles Forum, wo die KandidatInnen mit den LehrsupervisorInnen darüber diskutieren, was sie von der Lehrsupervision erwarten, was sie brauchen, was sie kritisieren. Das wird an der Analyse dieses Tagungsereignisses und seines Ausschreibungsdokuments wieder einmal deutlich – höchst nützlich also. Zu der Frage gibt es auch keine Forschung, und ohne die sollte man nicht beginnen, an eine Neubestimmung von Lehrsupervision zu gehen. Für Forschung zu ihrer eigenen Praxis, dafür haben die LehrsupervisorInnen und auch die Verbände nicht gesorgt, obgleich in jeder Konzeption von wissenschaftlich gestützter Qualitätssicherung es zum 1 x 1 gehört, dass die Zielgruppe mit befragt werden muss

A.-R. Laireiter & H. Vogel, 1998): Qualitätssicherung in der Psychotherapie und psychosozialen Versorgung - Ein Werkstattbuch. Tübingen: dgvt-Verlag.

Die Ausschreibung der Tagung und der in ihr zum Ausdruck kommende **Diskurs** ist unter „**supervisorischem Blick**“ ein Musterbeispiel für **Exklusion**, gegen die Supervision ja sonst antritt, ein Beispiel für den Ausschluss von Informationsberechtigten (denn es geht ja um sie, LehrsupervisandInnen!), eine beteiligte Gruppe ohne strukturell gesicherten Status und ohne Definitionsmacht. Daran muss man also künftig etwas tun - dringend. Ich hoffe das sehen viele meiner KollegInnen und LehrsupervisorInnen ähnlich! Dann sollten sie sich dafür stark machen! Denn wie es bis jetzt gelaufen ist und läuft, wirft das grundsätzliche Fragen nach dem **Demokratieverständnis** im supervisorischen Feld, seinen Ausbildungs- und Verbandsstrukturen auf. Mein *Diskurs* (sensu *Habermas*) ist, das wird hier deutlich, auch ein politischer: Supervision solle, wo immer möglich, einen Stil **deliberativer Demokratie**, also möglichst umfassender Mitbeteiligung, ermöglichen, und das muss sie dann auch selbst in ihren Kontexten praktizieren. Und daran mangelt es auf der Verbandsebene, aber auch in den Strukturen des Feldes erheblich (*Habermas* 1992; *Lösch* 2005). Systematisch ist dazu – soweit ich sehe – nicht gearbeitet worden (vgl. aber *Petzold, Ebert, Sieper* 1999/2001/2010, ein Text, den man nicht gerne gesehen hat und dessen supervisorisch-sozialwissenschaftlichen und machttheoretischen Feldanalysen, des supervisorischen Feldes, wohlgemerkt, man leider nie genutzt hat). Solche Tagungen oder Reformen oder Beschlüsse über Ausbildungserfordernisse bei Lehrsupervisionen o.ä. sind „Symptom“ und dürften meines Erachtens künftig nicht mehr ohne Beteiligung von LehrsupervisandInnen geschehen. Die Verbände müssen hier bildungsrechtlich und demokratisch fundierte Beteiligungs- und Vertretungsstrukturen schaffen – in den Tagungsausschreibung wird doch sogar von „emanzipatorisch“ gesprochen! Ich habe die fehlende Berücksichtigung von Kandidatinnen seit zwei Jahrzehnten moniert, aber man will offenbar im bildungspolitischen Mittelalter bleiben (das nun ist Polemik oder Schelte, muss aber sein, und ich hoffe, ich habe viele KollegInnen auf meiner Seite!).

Der Text der Tagungsausschreibung:

„Wie ist Lehr-Supervision in Ausbildungen für Supervision und Coaching einzubinden? Wo soll die Lehr-Supervision zwischen Bewertung und Beratung angesiedelt sein? Über welche Kompetenzen sollen Lehr-Supervisor/innen verfügen – auch aus Sicht der Berufsverbände? Wenn Sie als Lehr-Supervisor/in oder Ausbildungsverantwortliche/r bei der Bearbeitung dieser und weiterer Fragen in einem internationalen Rahmen mitwirken wollen ...“

Nicht eingeladen, und damit ausgeschlossen, sind nicht nur die AusbildungskandidatInnen, sondern auch die SupervisorInnen im Feld, die ja Lehrsupervisionen durchlaufen und teuer bezahlt haben und deshalb mitdiskutieren sollten. Was wird passieren, wenn KandidatInnen und KollegInnen auf der Tagung erscheinen und sagen: „Ich will da teilnehmen!“ – Hoffentlich machen das viele! Ich möchte dazu ermutigen (Wie es dann wirklich war, können die Teilnehmenden beurteilen, ich möchte hier nicht auf *hearsay* zurückgreifen) . VertreterInnen der Berufsverbände sind in der Ausschreibung indirekt inkludiert, sie sind ja oft auch LehrsupervisorInnen, stehen damit in der sonst eher kritisch betrachteten Rollendiffusion – diese kann praktisch nur gelöst/abgepuffert werden, durch eine **strukturelle** Partizipationseinräumung von Kandidatinnen, eigentlich bis in den Vorstand, z. B. als Beisitzer mit Stimmrecht. Hier wird deutlich wie stark das Problem der **LehrsupervisorInnen** mit dem Thema der impliziten **Machtstrukturen** im supervisorischen Feld verknüpft ist – der **organisational geschulte supervisorische Blick** kann nicht umhin, das zu bemerken.

All das, was ich hier exemplarisch versuche aufzuzeigen, diese Art des „komplexen Hinschauens“ lernen LehrsupervisorInnen in der Lehrsupervision bei mir und meinen Kolleginnen, und insgesamt in der **IS-Ausbildung**, die an unserem Modell Modell der „**Mehrperspektivität**“ (Petzold 1999o) auf allen Ebenen des „**Mehrebenenmodells**“ (ibid., 2007a; Bäcker 2012) und den Fragen „nach den Ursachen hinter den Ursachen und den Folgen nach den Folgen“ ausgerichtet ist (vgl. die mit KandidatInnen geschriebenen Texte Jakob-Krieger et al. 2005; Gebhardt, Petzold 2005). Ich denke, sie lernen diesen Blick auch bei anderen KollegInnen von anderen Richtungen, vielleicht mit einer etwas anderen Terminologie. Aber wäre es nicht fein – liebe KollegInnen –, wenn LehrsupervisorInnen insgesamt hier gemeinsame Konzepte und Theorien hätten, um sie übergreifend lehren zu können? Als *Moscovici*-Schüler sage ich zum Beispiel: Wer als Supervisorin das Konzept der „kollektiven mentalen Repräsentationen“ nicht kennt und nutzt, dem entgeht etwas Wichtiges! – Das nur einmal als Beispiel.

Warum mir das Thema **deliberativer Beteiligung** wichtig ist? So eine Frage muss man ja offenlegen in Lehrsupervisionen und Supervisionskontexten! Als Hochschullehrer seit 1971 an Universitäten in Deutschland, Frankreich, Holland (25 Jahre o. Prof. FU Amsterdam), Österreich, Schweiz lehrend, habe ich die Kämpfe und Mühen um demokratische Strukturen, die Beteiligung von StudentInnen und Mittelbau miterlebt. Hinter das Erreichte möchte in **keinem Bereich** des Bildungswesens zurückfallen!! Und Supervision gehört ins Bildungswesen. Weiters:

An unserer staatlich anerkannten Akademie müssen von Gesetzes wegen (EB Ges. NRW) TeilnehmerInnen, Weiterbildungskandidatinnen an Planung und Gestaltung mitwirkend beteiligt werden. Das sollte Standard sein auch für Einrichtungen, die nicht unter dieses Gesetz fallen. Als Mitglied in vielen demokratisch arbeitenden Vereinen, weiß ich, dass sie ihre Veranstaltungen für ihre Mitglieder offen halten müssen. Berufsverbände sind hier Veranstalter der Tagung und offenbar wurde versäumt, die Tagung (aus Verbandsmitteln finanziert) für alle ihre Mitglieder offen zu halten, die ja auch an diesen Diskursen beteiligt sind und beteiligt werden müssen, denn sie müssen letztendlich Reformen mitbeschließen – breit informiert. Eine solche **Exklusion**, wie sie hier de facto vorliegt, ist dysfunktional, undemokratisch, widerspricht akademischem Usus und den Prinzipien moderner Erwachsenenbildung, ist vereinsrechtlich fragwürdig. Sie steht eklatant gegen den im Programm behaupteten Anspruch:

„Lehrsupervision ist dabei wertgebunden und ergebnisoffen, reflexiv und emanzipativ“

Ein Leitwert von Supervision ist „Intersubjektivität“ auf allen Ebenen. Ergebnisse bleiben in der Tat „offen“, wenn man wichtige GesprächspartnerInnen aus dem notwendigen „POLYLOG“, dem Gespräch der Vielen nach vielen Seiten miteinander über Vielfältiges (Petzold 2005ü), ausschließt. Ko-reflexionen können in der behaupteten Reflexivität nicht stattfinden und zu „emanzipativen Entwicklungen“ sind so keine Chancen gegeben. In emanzipatorischeren Zeiten als heute hätte man sich ein „sit in“ eingehandelt. Das ist „harsche Kritik“, ich weiß. Aber LehrsupervisorInnen haben Standvermögen 😊, sind reflexiv und werden nicht mit „Machbarkeitsproblemen“ oder Argumenten der Ausflucht wie „erst einmal Selbstfindung“ usw. usw. kommen. Sie und die veranstaltenden Verbände werden vielleicht die reichliche Zeit nutzen, diese Situation zu korrigieren, um ein Forum für’s Gespräch mit Kolleginnen einzurichten – viele LehrsupervisorInnen sind SozialarbeiterInnen, viele LehrsupervisandInnen auch, also KollegInnen!

Wichtig ist hier, die Frage aufzuwerfen, wie es zu einem solchen *lapsus*, ich betrachte das als einen, kommen konnte. Mit *Bourdieu* und mit *Foucault* – beide sind mir hier und in anderem höchst *supervisionsrelevante* Lehrer – müssen doch die Fragen nach der Macht und Interessen gestellt werden: Welcher „Diskurs“ kam hier zum Ausdruck, welcher autoritäre Geist, welche Hybris, welche „Macht“ kam hier zum Tragen? Sie war offenbar ja „schon immer“ am Werke, wenn die „Institution Lehrsupervision“ (so im Programm treffend benannt) sich 20 Jahre unhinterfragt inszenieren konnte. Man muss all diese schönen Theorien immer wieder auf sich selbst, auch auf das eigene Feld und den eigenen Status anwenden, das muss m. E. Lehrsupervision exemplarisch vermitteln. Man muss sich hinterfragen lassen, bereit zu Auseinandersetzungen (nach denen man sich auch wieder zusammensetzen kann). Auch das muss LS vermitteln. Ich lese viel zu wenig von *Bourdieu* und *Foucault* in der Supervisionsliteratur, vor allem nichts praxeologisch Umgesetztes. Das passt natürlich nicht in die „Marktorientierung“ einer gewissen Supervisionsrichtung, die zuweilen einen neoliberalen Beigeschmack hat – *pardon*, ich komme aus der französischen Ecke und will diese Entwicklung wieder mal beklagen.

Bourdieu, P. (1992): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg: VSA.

Bourdieu, P. (1998): Gegenfeuer 1. Wortmeldungen im Dienste des Widerstands gegen die neoliberale Invasion. Konstanz: UVK, S. 96. Netzversion bei <http://www.prekarisierung.de/tolleseite/TEXTE/prekabourdieu.htm>.

Bourdieu, P. (2001): Gegenfeuer 2. Für eine europäische soziale Bewegung. Konstanz: UVK.

Foucault, M. (1996): Diskurs und Wahrheit. Die Berkely Vorlesungen, Berlin: Merve.

Dauk, E. (1989): Denken als Ethos und Methode. Foucault lesen. Berlin: Reimer.

Leitner, E. C., Petzold, H. G. (2010): „DAZWISCHENGEHEN“. Psychotherapie: werteorientierte, praktische Hilfeleistung und politisch reflektierte Kulturarbeit - Ein Interview. In: *Petzold, H. G., Orth, I. Sieper, J. (2010a):* Gewissensarbeit, Weisheitstherapie, Geistiges Leben - Themen und Werte moderner Psychotherapie. Wien: Krammer, S. 245-278. Auch in: POLYLOGE, Ausgabe 10/2010, <http://www.fpi-publikation.de/polyloge/alle-ausgaben/10-2010-leitner-e-c-petzold-h-g-ein-interview-dazwischengehen.html>.

Hier muss dann die kritische Frage aufkommen:

3.2 „*Quis custodiet ipsos custodes?* - Wer bewacht die Wächter?“

Dieser berühmte Satz von *Juvenal* (Ende 1. Jh., Satire 6,347 f) hat – ungeachtet seines ursprünglichen Kontextes – für SupervisorInnen eine besondere Bedeutung, nehmen sie doch eine „**Wächterfunktion**“ wahr. Die Prinzipien der „Qualitätssicherung“ dürfen vor der Supervision und der Lehrsupervision nicht Halt machen, zumal Supervision ja selbst als eine Maßnahme der Qualitätssicherung gesehen wird. Sie gibt Außenperspektiven, und sie braucht deshalb auch Außenperspektiven. *Juvenal* war pessimistisch, was die Zuverlässigkeit der Wächter anbetrifft. Aber wenn man sie wiederum bewachen lässt? - Man kommt dann in einen unendlichen Regress (Lehrsupervision, „Supervision über Supervision“, Metasupervision, Hypersupervision usw. usw.). Da man nicht beim „lieben Gott“ landen kann, ist es dann schließlich eine „Community“, die eine Kontrollfunktion ausüben soll – eine „1. Internationale“ Tagung der LehrsupervisorInnen könnte das beanspruchen, die Definitionsmacht ergreifen. Die Gefahr besteht – solange es noch keinen wissenschaftlichen Fachverband gib, der das tut – (der kann ja noch kommen, einige Themen deuten ja so etwas an). Aber was LehrsupervisorInnen vom Status her sein sollen, muss vom Gesamtfeld diskutiert und gesamtverbandlich beschlossen werden.

Es scheint einen gewissen Problemdruck zu geben, wie Ausschreibungstexte der Tagung (<http://www.bso.ch/bildung/tagungen/fachtagung-lehr-supervision-bregenz.html>) erkennen lassen. Ich habe die Texte – *deformation professionelle* – mit einem „supervisorischen Blick“ gelesen, der nach Strukturproblemen und kritischen Details, nach **Risiken** und auch – typisch für den Integrativen Ansatz – nach **Ressourcen** (Reichle 2012; Petzold 1997p) und **Potentialen** (idem 2007a) schaut und habe einige Kernaussagen aus der Ausschreibung (bewusst nicht personalisiert) herausgegriffen und kritisch kommentiert:

„Bis heute fehlt die Beschreibung einer allgemeingültigen Vorgehensweise für Lehrsupervision. Praktizierte Lehrsupervision zeigt sich sehr unterschiedlich und ist abhängig vom Wissens- und Erfahrungshintergrund der beteiligten Personen“.

Und dafür muss man so viel Geld ausgeben? – So könnte eine kritisch reflektierte Kandidatin fragen. – **Ressource**: man benennt hier endlich neuralgische Punkte – mehr davon! **Risiko**: Man wird wieder irgendein Konzept zusammenschreiben, ohne die Situation zuvor empirisch zu erforschen, um wenigstens einige Ergebnisse für ein neues Konzept zu haben, das mit der Implementierung selbst wieder beforscht werden müsste. **Das** bedeutet professionelle Qualitätsentwicklung einer „professionellen und wissenschaftlich fundierten Disziplin“ auf dem unvermeidbaren Weg in die **Evidenzbasierung!** – Also mit Zeit – auf zwei drei Jahre mehr kommt es nicht an.

„Während die Anforderungen an Supervision und an Supervisionsausbildungen intensiv diskutiert werden, bleibt [muss das nicht „blieb“ heißen?] Lehrsupervision unhinterfragt.“

Und das in einer vom Anspruch her **reflexiven** Profession? – **Ressource**: mit dem supervisorischen Blick weitermachen und nach dem „doppelten Warum“ fragen. Warum war das so, welche **Diskurse** (*Foucault*) haben sich hier fortgeschrieben? Warum wurde so Naheliegendes verhindert, wer hatte Nutzen davon) **Risiko**: Die Beharrungskräfte und die Nutznießer verhindern weiter Veränderung.

„Daher wird hier untersucht, welche Bedeutung Lehrsupervision als curriculares Element in der veränderten Ausbildungslandschaft und Arbeitswelt hat bzw. haben kann. Konfliktfelder und Entwicklungslinien werden - auch in Auseinandersetzung mit relevanten [Wer bestimmt die Relevanz und wer wählt die Theorien aus?] theoretischen Prämissen - aufgezeigt und sollen den Diskurs anregen.“ [Der Diskurs zwischen wem? Wer oder was wird aus dem Diskurs ausgeschlossen, so das **Transversalität** weiterhin **nicht** gewährleistet ist?]

Also alles noch unfertig? Offenbar! Und das wird – **Ressource** – erfreulicher Weise auch eingeräumt. **Risiko:** Wenn es die gleichen Leute machen, wo soll dann die Innovation herkommen, die erforderlich ist? Man kennt doch die theoretischen Herkünfte und Potentiale der Beteiligten. Und wo ist der Forschungsbezug?

„Es geht um eine kollektive Sammlung der aktuellen Herausforderungen und ‚Baustellen‘ in der Lehrsupervision mit dem Ziel, Interessierten [die wichtigstem, die LehrsupervisandInnen, werden ekludiert und die Forscher] einen Austausch zu ermöglichen, den anderen über die Schulter oder in die Praxis blicken zu lassen, um sich selbst zu vergewissern, in Frage zu stellen [von sich in Frage stellen zu lassen, wird nicht gesprochen!] oder eigene ‚Baustellen‘ zu identifizieren.“ Und was ist mit Skotomen?

Ressource: Das klingt nach „kultivierter Unsicherheit“ und Bestandsaufnahme. **Risiko:** Rekurs auf Forschung? Fehlanzeige. Man macht das so miteinander ab, Professionsblindheiten gibt’s nicht. Oder doch? – Da liest man nämlich ...

„Die Lehr-Supervision erscheint als ein „resilientes“ [soll wohl meinen veränderungsresistentes], oft kopiertes Modell [ist doch selbst eine Kopie der psychoanalytischen Vorlage], das seit mehr als 20 Jahren unwidersprochen [man hat’s nur nicht gehört] als Herzstück der supervisorischen Weiterbildungen angesehen wird. Von Wissenschaft [Von Welcher? Warum steht da nicht Forschung?] und Praxis ist die Lehrsupervision als Institution [eben, Institution, SupervisorInnen wissen, was sie kennzeichnet, weitgehende Unveränderbarkeit] der Weiterbildung wenig befragt worden, ihre Wirksamkeit wird implizit vorausgesetzt.“

Bei Resilienz muss man immer fragen, *wie, wodurch* und *wogegen* sie sich ausgebildet hat – natürlich gibt es auch „dysfunktionale Resilienzen“ und zwar nicht zu knapp. Über die wird aber selten gesprochen. Liegt hier vielleicht eine solche vor? Ich habe das Resilienz-Konzept ja in die deutsche Therapieszene eingeführt (Petzold, Hentschel 1991; Petzold, Goffin, Oudhoff 1991) und mich dabei gegen die Richtung der „hardiness“ gewandt, die Sensibilität und Achtsamkeit zerstören kann. Eine Aufarbeitung des Konzeptes „protektiver Faktoren und Resilienz“, so wesentlich für Supervision und Lehrsupervision (etwa in der Kinder- und Altenarbeit; Petzold, Müller 2003, 2004c, d), hat in der supervisorischen Praxeologie noch nicht stattgefunden.

Oder:

„Die Lehrsupervision ist das Herzstück der Supervisionsausbildung und damit der zentrale Ort der Professionalitätsentwicklung künftiger SupervisorInnen [Behauptung – Beleg? Und ist das nicht ein problematisches Professionalitätsverständnis, zumal ja jeder etwas anderes lehrt?]. LehrsupervisorInnen haben die Verantwortung [seit 20 Jahren!!!] dafür, dass die AusbildungskandidatInnen ihre Rolle [???] als künftige SupervisorInnen finden und professionelle Identität [???].⁵ und Kompetenzen entwickeln.“ [Wie sollen das denn gehen –identitätstheoretisch? Und wie solle die LS für so etwas die „Verantwortung“ übernehmen können und es realisieren??]

⁵ Hier findet sich – typisch für das Feld und wieder einmal – ein terminologisch ungenauer Umgang mit Begriffen wie Rolle, Status, Identität ohne Anschluss an Rollentheorie und Identitätstheorie und Identitätsforschung, d.h. an Sozialpsychologie und Soziologie auf aktuellem Stand. Lehrsupervision sollte hier anwendungsbezogene terminologische Sicherheit vermitteln. Vgl. Heuring, M., Petzold, H.G. (2004): Rollentheorien, Rollenkonflikte, Identität, Attributionen - Integrative und differentielle Perspektiven zur Bedeutung sozialpsychologischer Konzepte für die Praxis der Supervision: Hückeswagen: Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit. Bei [www. FPI-Publikationen.de/materialien.htm](http://www.FPI-Publikationen.de/materialien.htm) - SUPERVISION:

Risiken: Das ist eine hochproblematische Aussage, die von etlichen strittigen Vorannahmen ausgeht. Nimmt man die ernst, dann steht „Lehrsupervision *as usual*“ auf tönernen Füßen. Erst einmal: Lehrsupervision ist *keine* Lehranalyse (die allerdings das unkritisch übernommene Matrixmodell für die **LS** ist). Auch durch die Lehranalyse allein wird man, blickt man auf die Forschung, kein guter Therapeut, wohl aber durch gute Life Supervision (Orlinsky, Roennestad 2005; Leitner, Gahleitner 2014). Es geht vielmehr um „**Lernen am Modell**“ (Bandura) durch das „atmosphärische und szenische Aufnehmen“ (Moreno, Petzold) bzw. „szenische Verstehen“ (Lorenzer) komplexer Interaktions- und Interventionssituationen – etwa als Begleiter/in eines Top-Supervisors in der Teamsupervision: **Dadurch** lernt man „professionell“, wie man „Teams supervidiert“, lernt Professionalität als „in der Performanz“ erfahrene, übernimmt „Identität“ als „in Szenen realisierte“ (Goffman). Vieles in der Lehrsupervision ist demgegenüber „Konzeptvermittlung“, Transport von Ideologemen mit dem **Risiko** der Indoktrination. Dann gibt es natürlich auch noch ein Lernen durch „wechselseitig-empathisch mitvollzogene, verbale und nonverbale Interaktionen“ (Petzold 2002j, 2004h) in **afflialen Nahraumbeziehungen** (Petzold, Müller 2005/2007) ggf. mit einem Lehrsupervisor etwa bei der Bearbeitung von Eigenproblemen, die auch einmal dazu führen können, eine Sequenz fokalthérapeutischer Hilfen bei einem Therapeuten in Anspruch zu nehmen (Petzold 1993p) – auch das kann Ergebnis einer Supervision sein. Das sind Lernerfahrungen, die in der „Zone der nächsten Entwicklung“ (Vygotskij 1934/2005, 53-90; vgl. Jantzen 2008), d.h. einer optimalen „Passung“, in der Entwicklungen möglich werden, aufgenommen und **interiorisiert** werden können (Vygotsky, Lurija, vgl. Petzold 2012e, Sieper, Petzold 2002). Ich habe dieses wichtige Vygotskij-Konzept aus dem pädagogischen Kontext (Kozulin 2003) für die Psychotherapie adaptiert (Petzold 2012e). Das nur in Kürze um aufzuzeigen: Hier rächt sich, dass Supervision sich nie um eine konsistente und neurowissenschaftlich und lernpsychologisch anschlussfähige Erarbeitung einer Theorie des Lernens bemüht hat, sondern implizit immer noch an tiefenpsychologischen Annahmen orientiert ist (oder humanistisch-psychologischen).

Hinzu kommt, und das wiegt genauso schwer, dass es sich bei dem „Herzstück-Modell“ der Lehrsupervision fast ausschließlich um „**reported supervision**“ handelt, also um keine Video- oder Life-Supervision. Das Material der Lehrsupervision sind also Narrationen von LehrsupervisorInnen, Berichte „aus dem Gedächtnis“ von Realereignissen. Jeder, der sich auch nur ein bisschen mit Gedächtnispsychologie und -forschung befasst hat, weiß um die Unzuverlässigkeit solchen Materials.

Loftus, E.F., Doyle, J.M., Dysert, J. (2008, 4. Auflage): Eyewitness testimony: Civil & Criminal. Charlottesville, Va: Lexis Law Publishing.

Loftus, E.F., Pickrell, J.E. (1995): The formation of false memories. *Psychiatric Annals*, 25, 720-725.

Dieses Thema wurde im supervisorischen Feld nie intensiver problematisiert. (Genauso wie Spiegelphänomene nie solide empirisch untersucht wurden, man aber vielfach mit ihnen arbeitet). Richtig „sicher“ und nah an den Fakten sind nur „*life supervisions*“ im Augenschein,

Theorie – Praxis – Forschung. Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift - 12/2005 <http://www.fpi-publikation.de/supervision/alle-ausgaben/11-2005-heuring-m-petzold-h-g-emotion-kognition-supervision.html>.

Petzold, H.G. (2012a): Identität. Ein Kernthema moderner Psychotherapie – interdisziplinäre Perspektiven Wiesbaden: Springer VS Verlag.

wie in der Familientherapie oft üblich, oder Videoaufzeichnungen, oder Einwegscheibe mit Funkkontakt. Hilfsweise kann man auch mit standardisierten Protokollen arbeiten. Wir haben in einer Pilotuntersuchung Videoaufzeichnungen von Beratungssitzungen mit den Verbalberichten über diese Sitzungen in der Supervision verglichen (die auch videoaufgezeichnet wurden). Die Ergebnisse waren beunruhigend – für die KandidatInnen selbst auch. (Wir hoffen hierzu eine Untersuchung durchführen zu können – ist aufwendig, muss aber kommen).

Standards für die systematische Beobachtung und Dokumentation sind mir für die Lehrsupervision nicht bekannt (vielleicht gibt's sie aber unpubliziert). Es gibt sie in der Psychotherapie, wo man Anleihen machen kann, die indes Zuspassungen erfordern, wie wir sie vorgenommen haben.

Linz, S., Ostermann, D., Petzold, H.G. (2008): „Qualitätssicherung und Dokumentation von Supervisionsprozessen“ – Metahermeneutisch fundiertes Erfassen von Supervisionsverläufen mit einem strukturierten „Supervisionsjournal“ in der „Integrativen Supervision“. In: [www.FPI-Publikationen.de/materialien.htm](http://www.fpi-publikationen.de/materialien.htm) *Supervision: Theorie – Praxis – Forschung. Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift* – 11/2008 – <http://www.fpi-publikation.de/downloads/download-supervision/download-11-2008-linz-s-ostermann-d-petzold-h-g.html>

Salahshour, K., Petzold, H. G., Orth-Petzold, S. (2013): Einleitung: Narrative Biographieerarbeitung und dokumentierte Praxeologie statt arbiträrer Kasuistik (Petzold/Orth-Petzold). *Kreidner-Salahshour: Integrative Bewegungs- und Leibtherapie als Teil der multiprofessionellen Behandlung im Integrierten Maßregelvollzug mit einem psychotischen Patienten als langzeittherapeutischer Prozess – ein Behandlungsjournal narrativer Biographieerarbeitung. Integrative Therapie* 3-4 (2013) und Textarchiv <http://www.fpi-publikation.de/artikel/textarchiv-h-g-petzold-et-al-/kreidner-salahshour-k-petzold-h-g-orth-petzold-s-2012-langzeittherapeutische-psychose.html>

Außerdem muss man sich dann klar sein, dass man die Wirklichkeit durch die **Brille einer „Schule“ sieht**, deren Stärken und Schwächen man kennen muss, was *Luhmann* (1992) empfiehlt, aber auch als „anspruchsvolles Unterfangen“ kennzeichnet. Das macht wiederum die empirische Validierung solcher Beobachtungen erforderlich.

Luhmann, N. (1992): *Beobachtungen der Moderne*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Und das bei dem bislang ungeklärten Status der Lehrsupervision? Wo war denn da die **Verantwortung** der LehrsupervisorInnen, der Verbände, der Ausbildungsinstitutionen? Es sind dabei ja immer auch die **Supervisierten** (z.B. Berater, SoziotherapeutInnen etc.) und deren **KlientInnen** mitbetroffen von event. unzulänglicher oder schlechter Lehrsupervision. Ich habe das verschiedentlich in meinen Veröffentlichungen angesprochen. Es war mir immer unerfindlich, warum das nicht breiter diskutiert wurde. Unsere Schadenstudien zeigen: es gibt für dieses Bedenken gute Gründe (*Ehrhardt, Petzold* 2011; *Petzold, Leitner et al.* 2004).

Wieder zu einem Ausschreibungstext:

„Lehrsupervision bietet einen Ort der gedanklichen und emotionalen Freiheit [wirklich?, vgl. *Carlson* 2011], an dem durch Anregung [wer regt wie an?] und Reflexion, Kreativität und Besinnung auf Wesentliches [was ist das, wer bestimmt das?], Handlungs- und Entscheidungsspielräume für Personen [das „für“ ist aber sehr missverständlich] und Organisationen [wie soll das denn gehen?] entwickelt werden können. Lehrsupervision ist dabei wertgebunden [an welche und wessen Werte?] und ergebnisoffen, reflexiv [was sonst?] und emanzipativ [welches Emanzipationsverständnis? Ein Linkes oder ... ?]. In diesem Prozess kann der/die zukünftige SupervisorIn ihre supervisorischen Kompetenzen und notwendige professionelle Selbstreflexionskompetenz entwickeln [oder er kann

das auch nicht, oder wird in eine problematische Selbstreflexionskultur hineinsozialisiert – ein empirischer Nachweis fehlt!].

Jeder Begriff ist da ungeklärt! Und wenn man die Ausführungen zum Workshop „Lernen“ liest, dann kann man als forschungsorientierter Psychologe, Neurobiologe, Erziehungswissenschaftler, aber auch als Erwachsenenbildner, Philosoph und Kulturwissenschaftler – ganz gleich welche Perspektive man einnimmt – die Krise bekommen.

Da soll Lehrsupervisandin in der Lehrsupervision „*Eigenverantwortung*“ lernen (haben wir es mit desorientierten Teens zu tun, oder mit erfahrenen Erwachsenen? Eigentlich eine unerträgliche Hybris in dieser Formulierung, das muss einfach **parrhesiastisch** gesagt werden, nicht nur der Autorin des Textes, sondern auch denen, die ihn „durchgehen“ ließen), in „*Akzeptanz und Bereitschaft von Erfahrenen zu lernen*“ ... „*in den Kompetenzen bewertet zu werden*“ (wodurch sind die „Erfahrenen“ als solche ausgewiesen und legitimiert? Die Grundprämissen, die in dem Text vertreten werden, sind für das Lernen mit Erwachsenen in einer „Zivilgesellschaft“ höchst problematisch. Da geht es um „*Lernen in der Verantwortung dem Auftrag, der Profession gegenüber*“. Die normative Frage wird nicht erwähnt (etwa um welchen Auftrag es sich handelt) und das schwierige Konzept der „Akzeptanz“ wird nicht problematisiert. Es steht referenzlos als Worthülse im Raum. Ist es die „Akzeptanz“ der „Akzeptanz- und Commitmenttherapie“ (Heidenreich, Michalak 2004), nämlich als Förderung der Fähigkeit zur Annahme des unvermeidlichen Leids? Wohl doch nicht! Philosophische Akzeptanztheorien sehe ich auch nicht. Die Frage der „Akzeptanz von was durch wen und unter welchen Voraussetzungen und Bedingungen?“ bleibt völlig ungeklärt, der Text lässt bedenklich ein „Compliance-Verständnis“ vermuten, ein „akzeptieren, bewertet zu werden“, (*compliance* = Willfährigkeit, Gehorsam, Unterwürfigkeit, folgsame Akzeptanz) – schon im Diskurs der Medizinalmacht schlimm, als Konzept der Supervision **inakzeptabel!**

Leitner, A. (2009): Von der COMPLIANCE zur ADHERENCE, von INFORMED CONSENT zu respektvollem INFORMED DECISION MAKING. *Integrative Therapie* 1, 71-87.

Lucke, D. (1997): Akzeptanz. Legitimität in der „Abstimmungsgesellschaft“, Opladen: Leske + Budrich.

Nichts wird problematisiert in diesem Ausschreibungstext! Und der ist wahrscheinlich doch durch einen Board der Tagungsorganisation gegangen.

Ich wäre sehr interessiert zu wissen, wie viele meiner KollegInnen in der Lehrsupervision ein ähnliches Unbehagen bei der Lektüre gespürt haben. Ich hoffe viele.

Aber Vorsicht! Sitzen da nicht Privilegierte zusammen, die einen (hohen) Status und seine Privilegien und Pfründe teilen? (Das hört man nicht gern ☹, aber so kann man es sehen – oder? Ich gehöre ja auch dazu – bitte das nicht vergessen!). Auch solche *Bourdieschen* Fragen müssen gestellt werden, muss man sich selbst stellen, um zu sehen, wo sie behindern!

Juvenals Frage bleibt also berechtigt.

Leonid Hurwicz Nobelpreisträger und Wirtschaftswissenschaftler hielt seine Nobelpreisrede zum Thema „BUT WHO WILL GUARD THE GUARDIANS?“ (Prize Lecture, December 8, 2007 (http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/economic-sciences/laureates/2007/hurwicz_lecture.pdf)). Keine schlechte Frage blickt man auf das Wirtschaftschaos in der Welt, durchaus auch von WirtschaftswissenschaftlerInnen angerichtet. Es gibt **strukturlogische Gründe** auch LehrsupervisorInnen Fragen „kritischen Zweifels“ zu stellen, denn nur solche Fragen führen weiter, kompensieren Fehlentwicklungen und machen sie revidierbar; bringen Fortschritt. Das zeigt die Wissensgeschichte der Menschheit, die Wissenschaftsgeschichte ohnehin.

4. Eine „sozialwissenschaftliche Disziplin Supervision“ erfordert forschungsgestützte, „evidenzbasierte Lehrsupervision“

Sehr „grundsätzlich Kritisches“, was „Lehrsupervision“ anbetrifft, habe ich in dem Programm nicht gefunden. Die Aussage, die Lehrsupervision sei „**Herzstück**“ der Ausbildung wird weiterhin unbefangen gemacht – mit einem Minizweifel irgendwo, aber nicht wirklich. Ist sie „Herzstück“? Wir wissen bis heute nicht – forschungsgestützt – was das Herzstück welcher Supervision ist? Beim Blick auf die Forschungslage der internationalen Supervisionsliteratur mussten wir 2003 feststellen, dass es „die“ Supervision nicht gibt – zu groß ist die Heterogenität. Sie ist durch den (im Profitbereich ja nicht wirklich gelungenen) Annektierungsversuch des Coachings nicht einfacher geworden. Sind LehrsupervisorInnen jetzt automatisch auch Lehrcoaches? Wenn ja, warum und mit welcher Qualifikation, und wenn nein, warum nicht? Was differenziert Lehrsupervision und Lehrcoaching, auf welcher Theorie- und Forschungsbasis? Hier ist ein noch offenes Problemfeld für die Lehrsupervision. Als einer der Forscher, der einen Großteil der empirischen Studien zur Supervision in den deutschsprachigen Ländern auf den Weg gebracht hat (und einige Coaching-Untersuchungen), fällt es mir natürlich besonders auf – ich muss das wiederholen, auch wenn’s nervt –, dass auf der ganzen Tagung im Tagungsdesign kein substantieller Bezug zur Forschung hergestellt wird. Was ist da passiert? Da hat man die Instanz ausgegrenzt, die vielleicht als „**Metainstanz Forschung**“ zur „Bewachung der Wächter“ **beitragen** könnte – mehr sollte sie nicht beanspruchen, obwohl – das darf ich wohl sagen –, alle relevanten, aufgeworfenen Fragen nur durch qualitätsvolle empirische Forschung – *peer reviewed* versteht sich – beantwortet werden können. Nur auf der Basis von Forschung wird man von einer hinlänglich „**evidenzbasierten Wirkung**“ von Lehrsupervisionen (und natürlich auch von Supervision in ihren verschiedenen Formen) sprechen können. Bis dahin muss man sagen:

Evidenzbasierte Lehrsupervision gibt es bislang nicht! Das „Herzstück“ der Supervisionsausbildung verfügt über keinen empirischen Wirksamkeitsnachweis!

Verfügt sie über empirische „Unbedenklichkeitsnachweise“ (auf die schaut man neuerlich in der Psychotherapie wegen möglicher Nebenwirkungen, Müller, Petzold 2002; Märten, Petzold 2002), die Supervision und auch Lehrsupervision (!) ja auch hat (Ehrhardt, Petzold 2011; Schigl 2016) – bislang natürlich nicht. Verfügt LS über Konzepte und Regularien, wie sie „*client dignity*“ (idem 2000d) und „*client integrity*“ (Petzold, Orth 2011) sichert? Wir haben das über eine „Grundregel“ für den Integrativen Ansatz durch Beschluss der zuständigen Gremien (nach dem EB Ges. NRW, genehmigte Mustersatzung,

Vollversammlung der DozentInnen mit VertreterInnen der AusbildungskandidatInnen, *Petzold 1997ä*) geregelt, also demokratisch legitimiert (die Grundregel *Petzold 2000, 2000a*). Es kann doch auch irgendwie misstrauisch machen, muss ich eingestehen, dass hier so wenig **Transparenz** herrscht (vgl. zum strukturellen **Transparenzdilemma** der Supervision *Petzold, Orth-Petzold 2016*). Eigentlich will ich ja, dass man uns LehrsupervisorInnen als den höchsten StatusträgerInnen im Feld vertrauen können sollte, weil Vertrauen so wichtig ist, und wo doch Supervision **Transparenz** schaffen soll und will, so der Anspruch.

Petzold, H. G. (2010q): Über Vertrauen und Misstrauen. In: Petzold, H. G., Orth, I. Sieper, J. (2010a), 63-68. <http://www.fpi-publikation.de/polyloge/alle-ausgaben/35-2009-petzold-h-g-on-trust-ueber-vertrauen.html>

Ein Ingredienz für Vertrauen ist forschungsbasierte Evidenz. Es bleibt die Frage: Was für ein Verständnis von moderner Wissenschaft/Sozialwissenschaft liegt in der **LS** vor und wird angehenden SupervisorInnen vermittelt? Welches Selbstverständnis und Professionalitätsverständnis wird in Lehrsupervisionen gelehrt? Professionalität soll ihnen vermittelt werden, wie obiges Zitat überdeutlich aussagte! Aber was das ist und wie das geschieht, das kann man doch nicht der „Beliebigkeit“ der einzelnen LehrsupervisorInnen überlassen, wie man das in Tagungstexten liest.

Er sei nochmals zitiert:

„Praktizierte Lehrsupervision zeigt sich sehr unterschiedlich und ist abhängig vom Wissens- und Erfahrungshintergrund der beteiligten Personen“. **Eine solche Aussage – und sie ist leider wahr – zeigt einen unhaltbaren Zustand, auch auf der Ebene der Fachverbände!**

Ich hatte kurz den irrationalen Gefühlsanflug bei diesen Zeilen: „Hoffentlich liest das keiner“. Supervision will doch eine „**empirische Sozialwissenschaft**“ sein (oder werden). Sie **muss** es sein, sonst verliert sie ihre Bedeutung im Feld. Keine Kostenträger werden mehr Unsummen für Supervision ausgeben, wenn keine Wirkungsnachweise auf den verschiedenen Ebenen der Supervision vorliegen (Das hatten wir schon 2004 mit Kostenschätzungen geschrieben *Petzold, Leitner et al. 2004*? Was würden Kostenträger im Bereich der Drogentherapie sagen, wenn sie in einer Studie (*Schay et al. 2003*) lesen, dass die Supervision keine Wirkung für die Verbesserung des Behandlungsergebnisses der Patienten bringt – und nur auf einer solchen Grundlagen dürfen Gelder für Supervision in den Pflegesatz eingerechnet werden? Was würden sie sagen, wenn sie diese Selbstaussagen von LehrsupervisorInnen auf einer internationalen Tagung lesen. Was sollen AusbildungskandidatInnen denken, die viel Geld für Lehrsupervisionen ausgeben? **Was für ein Verständnis von Supervision wird also in der „Lehrsupervision“ transportiert?** Ich muss diese Fragen in der parresiasitischen Klarheit im Interesse der Supervision, in unserem Interesse formulieren.

Eine „Resolution“ auf der Tagung, wo man einige Punkte klärt und programmatisch Neuorientierungen und Forschungsaufträge beschließt – das hätte man erwarten können. Gab es aber nicht.

Im Integrativen Ansatz der Supervision wird dezidiert vertreten, dass Supervision eine „**empirisch fundierte Sozialwissenschaft**“ ist, und auf ihre Theorien zurückgreift, was Konsequenzen für die Praxis hat.

Vgl. z.B. *Eichert, H.-Ch., Petzold, H.G. (2003c): Kausalattribution und Kontrollüberzeugung und deren Bedeutung für die Supervision. - Bei www.fpi-publikationen.de/supervision - SUPERVISION: Theorie – Praxis – Forschung. Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift - 13/2003. <http://www.fpi-publikation.de/downloads/download-supervision/download-2003c-13-2003-eichert-h-c-petzold-h-g.html>.*

Wir tragen zu einem solchen Wissenschaftsverständnis durch **empirische Forschung** und **sozialwissenschaftliche Theorienbildung** bei – man kann das an den Arbeiten aus unseren Ausbildungsgängen nachvollziehen (<http://www.fpi-publikation.de/supervision/index.php>). Wir evaluieren auch regelmäßig die von uns durchgeführten Ausbildungen auf alle Ausbildungselemente hin.

Regina Bogner-Unterhofer, Christine Ratschiller (2013): Evaluation eines Supervisionsausbildungslehrganges auf der Grundlage der „Integrativen Supervision und Organisationsentwicklung“ der EAG - FPI Europäische Akademie für biopsychosoziale Gesundheit SUPER ISION: Theorie – Praxis – Forschung Ausgabe 01/2013 <http://www.fpi-publikation.de/images/stories/downloads/supervision/bogner-ratschiller-evaluation-supervisionsausbildungslehrgang-integrative-supervision-01-2013.pdf>.

Und wir sind dabei stetig um die Verbesserung von Schwachstellen bemüht, wo sie sichtbar werden. Das ist ja die Funktion von Forschung: Schwächen und Stärken zu zeigen.

Mit einem 574 Items/Fragen umfassenden Set von Fragebögen wurde eine Evaluation auf allen fünf Ebenen des Supervisionssystems durchgeführt: I. bei den LehrsupervisorInnen und der Ausbildungseinrichtung, II. bei den SupervisorInnen, d.h. den AbsolventInnen (n = 71) der Supervisionsausbildung, III. bei den SupervisandInnen (n = 38) dieser ausgebildeten SupervisorInnen. Die bewerteten die Arbeit der Ausgebildeten SupervisorInnen wie folgt: zu den Items professionelle Förderung (44.8% „sehr gut“, 26,9% „gut“), Entlastung (43.3 % „sehr gut“ , 44.8 % „gut“), Anregung zur Selbstreflexion (41.8 % sehr gut, 44.2 „gut“). Auch IV. bei KlientInnen (n = 27) dieser Supervisandinnen und V. bei den Auftraggebern der SupervisorInnen (n = 17) fanden sich durchweg gute und sehr gute Ergebnisse (*Oeltze, Ebert, Petzold 2002*).

So große Untersuchungen kann man natürlich nicht oft machen, aber es wird fortlaufend jede Ausbildungsveranstaltung evaluiert und es werden immer wieder zusammenfassende Auswertungen vorgenommen, in der die Supervision in ihrer Bedeutung – etwa für die Ausbildung von SuchttherapeutInnen – bewertet wird. Sie ist hoch.

*Petzold, H.G., Rainalds, J., Sieper, J., Leitner, A. (2006): Qualitätssicherung und Evaluationskultur in der Ausbildung von Sozialtherapeuten – eine Evaluation der VDR-anerkannten Ausbildung an EAG/FPI. In: *Petzold, H.G., Schay, P., Scheiblich, W. (2006): Integrative Suchtarbeit. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. 533-588. In Textarchiv 2006: <http://www.fpi-publikation.de/artikel/textarchiv-h-g-petzold-et-al-/index.php>**

Da wir nicht nur SupervisorInnen ausbilden, haben wir die gute Möglichkeit, auch die Wirkung der ausgebildeten SupervisorInnen in Praxisfeldern empirisch zu untersuchen.

Bei vielen Interventionen in den verschiedenen Arbeitsfeldern, die durch Supervision begleitet werden, wird **Evidenzbasierung** verlangt, der Nachweis positiver Wirkungen. Für Lehrsupervision gibt es aber da nichts, und für Supervision nur wenig über die Wirkungen oder über Risiken und Nebenwirkungen. Aber Nebenwirkungen gibt es, es sei wiederholt!!! (*Ehrhardt, Petzold 2011, Petzold, Leitner et al. 2004*). Zumindest konsultieren müsste man

hier die psychotherapeutische Ausbildungsforschung - etwa die große, internationale, schulenübergreifende Studie von

Orlinsky, D. E., Rønnestad H. M. & the Collaborative Research Network of the Society for Psychotherapy Research (2005). *How Psychotherapists Develop – A Study of Therapeutic Work and Professional Growth*. Washington, DC: American Psychological Association. – Vgl. jetzt:

Leitner, A., Gahleitner, S. et al. (2014): *Die Rolle der Selbsterfahrung in der Psychotherapieausbildung* Endbericht. Department für Psychotherapie und Biopsychosoziale Gesundheit. Krems: Donau-Universität Krems, Fakultät für Gesundheit und Medizin. http://www.donau-uni.ac.at/imperia/md/content/departement/psymed/forschungsartikel/se-bericht_24.09.2014.pdf

Nochmals: All die aufgeworfenen Fragen **können nur durch Forschung geprüft und beantwortet werden**. Die Konsequenzen daraus müssen dann in demokratischen Entscheidungen in den verantwortlichen Verbänden gezogen werden. Diskursanalytisch wäre aber zuvor zu überlegen: **Warum** sind Lehrsupervisionen nie empirisch auf Wirkungen untersucht worden? Der Frage ist unbedingt nachzugehen. Sie muss vor allen von den LehrsupervisorInnen selbst bearbeitet werden – ich bin da auf das Buch von *Freitag-Becker* et al. 2016 gespannt, ob da etwas und was da zum Thema Forschung kommt – und auch von den Verbänden, die z. T. erhebliche Summen für andere Forschungsvorhaben ausgegeben haben, um in den „Markt“ zu kommen (methodisch auch fragwürdige Studien, von denen man gern wüsste, ob sie den gewünschten Markteffekt gebracht haben) müsste auf Forschung zur Lehrsupervision gedrängt werden. Es wurden aber auch bis jetzt nie die „Standards“ und „Curricula“ beforscht. Wer hat da über die Forschungsmittel entschieden und über die Prioritäten? Die LehrsupervisorInnen müssen, wenn sie tatsächlich die Herzträger der Supervision sind, künftig ihre Interessen anmelden! Aber sie sind ja nicht organisiert – ein Gruppe von Solisten? Auch auf Risiken und Nebenwirkungen hin muss LS und Supervision untersucht werden. Unsere Dunkelfeldstudie zur Supervision lassen Missbrauch erkennen, z. B. Missbrauchsvorfälle in der Lehrsupervisionen und in den Felderkundungen haben wir um 10 und mehr Prozent Rückmeldungen in den Studien, die auf Negativerfahrungen mit Supervision verweisen. Bei den z. T. großen Rücklaufzahlen kann man das nicht auf sich beruhen lassen – hat man aber bislang.

Ehrhardt, J., Petzold, H.G. (2011): Wenn Supervisionen schaden – explorative Untersuchungen im Dunkelfeld „riskanter Supervision“ Integrative Therapie 1-2, 137-192. Auch in: Jg. 3/2014 SUPERVISION – <http://www.fpi-publikation.de/supervision/alle-ausgaben/03-2014-ehrhart-j-petzold-h-wenn-supervisionen-schaden-explorative-untersuchungen-im.html>.)

Welche „**Wirkfaktoren**“ kommen in Supervisionen/Lehrsupervisionen ggf. zum Tragen? Da mir seinerzeit keine einzige Veröffentlichung dazu bekannt war und auch keine fundierte Theoriearbeit, die das Thema angeht, – meist sind es okkasionelle Äußerungen – habe ich 2000 eine Untersuchung zu diesem Thema angestoßen (*Fischer, Fürnkranz, Schigl* 2001), die diesem Thema mit einer Befragung von ExpertInnen und Supervisandinnen nachging und ein eher ungeordnetes Bild vielfältiger Einflüsse – ohne erkennbare klare theoretische Linie – vorfand, dabei auch deutliche Differenzen in den Gewichtungen der beiden Gruppen. Die Studie hätte weitere Untersuchungen zur Folge haben und vor allen Dingen in den Ausbildungskontexten eine Systematisierung nach sich ziehen müssen, wie wir das in der IS dann unternommen haben. Man muss doch wissen, *was wie wann* wirkt, wenn man Interventionen passgenau einsetzen will. Aber die Studie blieb ein Unikat und zeitigte keine ausbildungsdidaktischen und interventiven Konsequenzen. Ich habe dann aus dem Bereich der Psychotherapieforschung mein Modell der „14 Heil und Wirkfaktoren“ (*Petzold* 1993p, 2012h) – wegen der großen inhaltlichen Schnittflächen zwischen Therapie und Beratung – auch in den Supervisionsbereich übertragen. Siehe:

Galas M. (2013): Die-14-Heil-und-Wirkfaktoren des Integrativen Ansatzes in der Supervision. Supervision 6/2013. <http://www.fpi-publikation.de/supervision/alle-ausgaben/06-2013-marcus-die-14-heil-und-wirkfaktoren-des-integrativen-ansatzes-in-der-supervision.html>

Eigentlich stände eine neue umfangreichere Arbeit an, die der Wirkfaktorenfrage nachgeht, da Wirkfaktoren in der Supervision ja sehr aufgaben- und kontextabhängig sind. Für die Praxis lehre ich – auch in Lehrsupervisionen – Kontexte und Aufgaben auf „Erfordernisse“ hin zu untersuchen. Hermeneutisches Kontextverstehen ist angesagt. „Was braucht der Kontext, was fehlt, ist gestört?“ Um dann zu erarbeiten: Was muss getan werden, womit Abhilfe geschaffen werden. Es werden **Probleme**, vorhandene **Ressourcen** und mögliche **Potentiale (PRP)** erhoben, um dann aus solchem phänomenologisch-hermeneutischen Assessment Interventionen möglichst passgenau zu „schneidern“ (*tailor made*), einzusetzen und unmittelbar zu evaluieren.

Dabei wird in der **IS** auf die 14 Wirkfaktoren (Galas 2014) und noch andere Strategien zurückgegriffen (z. B. die 5 Identitätssäulen), vor allem auf die „Hermeneutische Spirale“, das hermeneutische Prozeßmodell der IT (Petzold 1988a, b; idem, das vom **Wahrnehmen** -► zum -► **Erfassen** zum -► **Verstehen** und weiter bis zum -► **Erklären** voranschreitend Grundlagen für das -► **HANDELN** bzw. **Intervenieren** schafft (vgl. das folgende Diagramm oben rechts). Ein solches prozessuales Modell der „Praxeologie“ (Petzold 1993a/2007a; Orth, Petzold 2004) wird in der integrativen Ausbildung vermittelt.

Vgl. Petzold, H. G. (2016j): Intersubjektive Hermeneutik und Metahermeneutik der Integrativen Therapie, ZEITSCHRIFT FÜR INTEGRATIVE GESTALTPÄDAGOGIK UND SEELSORGE 21. JAHRGANG | NR. 81 - MAI 2016, S. 51 -53. Erweiterte Fassung in *Textarchiv* 2016. <http://www.fpi-publikation.de/artikel/textarchiv-h-g-petzold-et-al/index.php>

5. Lehren, Lernen, Lernende, zu Lernendes – ungeklärte Fragen in der Lehrsupervision

Wie soll in der Lehrsupervision gelehrt und gelernt werden? Auf jeden Fall kooperativ „auf Augenhöhe“, denn das sitzen ja zwei „ExpertInnen“ zusammen, die **Expertin I** die Lehrsupervisandin – im Minimum Hochschulabsolventin, Berufserfahren, Vorsupervision durchlaufen habend, methodische Vorausbildung, so die Standards der DGSv – und **Expertin II die Lehrsupervisorin**, die das alles auch hat plus ein paar Jahre Supervisionserfahrung. Diese „**doppelte ExpertInnenschaft**“ (Petzold 1990i, 2000a) muss ernstgenommen werden, sonst kommt ein falsches Klima auf. Wird diese ExpertenInnenschaft richtig genutzt, dann können kreative und weiterführende Resultate erreicht werden – in Praxis und Theorie und Theorie-Praxis-Verschränkung. Ein Beispiel für einen solchen Prozess mit einer Lehrsupervisandin von mir findet man in:

Brühlmann-Jecklin, E, Petzold, H.G. (2004): Die Konzepte ‚social network‘ und ‚social world‘ und ihre Bedeutung für Theorie und Praxis der Supervision im Integrativen Modell. Bei www.fpi-publikation.de/materialien.htm - SUPERVISION: Theorie – Praxis – Forschung. Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift - 5/2005 und in Gestalt 51(Schweiz) 37-49 und SUPERVISION: Theorie – Praxis – Forschung. Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift - 5/2004; <http://www.fpi-publikation.de/downloads/download-supervision/download-05-2005-bruehlmann-jecklin-e-petzold-h-g.html> .

Der gemeinsame Artikel, (aus zwei Archiven inzwischen über 3000mal heruntergeladen), war und ist also ein offenbar nützlicher Beitrag für das Feld.

Neben dem **Wie** stehen natürlich auch das **Was** – hier muss es a) standardisierte Inhalte geben und b) finden sich natürlich solche, die „aus dem Prozess“ erwachsen. Und dann kommt noch das **Wodurch?**

Auch dazu gibt es einige Modelle. Verbreitung gefunden hat in der Supervision die „Stufentechnik“ von *Anneliese Heigl-Evers* (1972, 1975). Sie „stellt mit dieser Methode ein anwendungsbezogenes hermeneutisches Konzept vor, das dem psychoanalytischen Verfahren verpflichtet ist. Die von ihr entwickelte Methode schult einerseits die Systematik und Differenzierung verschiedener Phasen des Erkenntnisprozesses und führt durch den Austausch subjektiver Wahrnehmungen, eigenleiblich gespürter Resonanzen und Interpretationen im Gruppenprozess zu einer Erweiterung von Perspektiven im Hinblick auf eine Problemstellung. Eine exzentrische Position kann (wieder)gewonnen, ein unter den theoretischen Prämissen der Psychoanalyse verstehender Zugang zur Fragestellung entwickelt werden“ (*Peters* 2012). Solche Modelle müssen natürlich auf ihre theoretische und methodische Stringenz überprüft und auch evaluiert werden, damit ihre Möglichkeiten und Grenzen deutlich werden. *Peters* hat eine „Kritische Würdigung der Stufentechnik nach *Heigl-Evers* aus der Perspektive Integrativer Supervision“ (ibid. 48) vorgenommen und ist dabei zu folgendem Ergebnis gekommen:

„Durch die ausschließlich reflexive und sehr strukturierte Vorgehensweise werden intuitive empathische Prozesse und Interaktionen zurückgedrängt. Entsprechend gering ist auch die emotionale Beteiligung am Prozess ausgeprägt. Berücksichtigt man, dass Lernen vor allem dann geschieht, wenn Inhalte auch emotional bedeutsam werden, erscheint die Effizienz des Reflexionsprozesses eingeschränkt. Die Fokussierung auf verbale und nonverbale Äußerungen bei der Problemerkennung und -bearbeitung führt im Vergleich zu erlebniszentrierten Methoden des Integrativen Verfahrens, die Begreifen durch aktives Erleben, körperliche Auseinandersetzung mit begreifbaren Zusammenhängen und die Gestaltung real erlebbarer Szenarien ermöglichen, zu einer Reduktion der Fülle an Informationen. Das über sprachliche Akte transportierte Material ist in der Regel bereits ‚zensiert‘, d. h. enthält (bewusste) Auslassungen und kann die Fülle der in einer Szene enthaltenen Informationen kaum vermitteln“ (ibid. 54).

Das wird dann anhand des Theorievergleichs und von Prozessanalysen exemplifiziert. Um solche vergleichende Analysen, die „*common and divergent concepts*“ untersuchen – so der integrative Ansatz der **Theorieforschung** (*Petzold* 2012e) und möglichst im Vergleichsgruppendesign in der **empirischen Therapieforchung** „*common and divergent factors*“ (*Frank* 1971; *Garfield* 1992; *Petzold* 2012n) überprüfen kommt man letztlich nicht herum, wenn man die Güte und Leistungsfähigkeit derartiger Ansätze überprüfen will. Eine empirische Überprüfung des Modells von *Heigl-Evers* im Kontext von Supervision habe ich nicht gefunden. Ein empirischer Methodenvergleich zwischen ihrem Modell und dem **integrativen Ko-respondenzmodell** existiert nicht. Das integrative Modell ist als wirksam durch die Mehrebenenstudie von *Oeltze, Ebert, Petzold* (2003) bestätigt. Die „**Wodurch-Frage**“ kann mit dem Modell „**intersubjektiver Ko-respondenz**“, der Begegnung und Auseinandersetzung über Themen in „**Konsens-Dissens-Prozessen**“ (*Petzold* 1978c) beantwortet werden. Es ist in Auseinandersetzung mit der *Habermas*'schen *Diskurstheorie* (*Habermas* 1971, 1981, der **Diskurs**-Idee von *Foucault* (1974, 1996) und mit *Bachtins* (1979, 1981) polyphoner Dialogizität erarbeitet worden und wurde um mein Modell des **POLYLOGS** (*Petzold* 2002c/2005ü) erweitert. Ko-respondenzmodell und *Polylog* werden von jedem Integrativen Supervisor und Lehrsupervisor genutzt – da ist also nichts mit Beliebigkeit. Es ist

eines der elaboriertesten Modelle im Feld und hat in Psychotherapie, Soziotherapie, Supervision und Bildungsarbeit Verbreitung gefunden.

Gorres, A. (2012): Ko-respondenz – ein Metamodell für die Integrative Supervision. In: Supervision, 02/2012-
<http://www.fpi-publikation.de/supervision/alle-ausgaben/02-2012-gorres-andrea-ko-respondenz-ein-metamodell-fuer-die-integrative-supervision.html>. (der Beitrag zeigt schön, wie dieses Modell bis auf die KlientInnen-Ebene herunter wirksam werden kann.

Ko-respondenz als „komplexes Lernen und Handeln“ (Sieper 2001) muss deshalb als etwas eminent Praktisches gesehen werden. Im Sinne eines interaktionalen, diskursiven, *polylogischen* Geschehens, das **Transversalität** ermöglicht, aufgefasst, also von der Metaebene auf eine Handlungsebene gebracht, wird *Ko-respondenz* wie folgt verstanden:

„**Ko-respondenz** als konkretes Ereignis zwischen Subjekten in ihrer Andersheit, d. h. in **Intersubjektivität**, ist ein synergetischer Prozess direkter, ganzheitlicher und differentieller Begegnung und Auseinandersetzung auf der Leib-, Gefühls- und Vernunftsebene, ein Polylog über relevante Themen unter Einbeziehung des jeweiligen Kontextes im biographischen und historischen Kontinuum mit der Zielsetzung, aus der Vielfalt der vorhandenen Positionen und der damit gegebenen Mehrperspektivität die Konstituierung von Sinn als **Kon-sens** zu ermöglichen [und sei es Konsens darüber, dass man **Dissens** hat, den zu respektieren man bereit ist]. Auf dieser Grundlage können konsensgetragene **Konzepte** erarbeitet werden, die Handlungsfähigkeit als **Ko-operation** begründen, die aber immer wieder Überschreitungen durch **Ko-kreativität** erfahren, damit das *Metaziel* jeder Ko-respondenz erreicht werden kann: durch ethisch verantwortete Innovation eine humane, **konviviale** Weltgesellschaft und eine nachhaltig gesicherte mundane Ökologie zu gewährleisten. Das aber muss wieder und wieder geschehen, denn polylogische Ko-respondenzprozesse sind transversal und damit prinzipiell nicht abschliessbar“ (Petzold 1999r, 7; vgl. ebenda. 23, vgl. 1991e, 55).

Im Fettdruck erscheinen Kernkonzepte des Modells:

polylogische Ko-respondenz ⇒ **Konsens/Dissens** ⇒ **Konzepte** ⇒ **Kooperation** ⇒ **Kokreativität**⁶ ⇒ **Konvivialität**.

Gesperrt erscheinen Konzepte relevanter Referenztheorien bzw. Theoretiker: Ereignis und Überschreitung/Transgression sensu Foucault (1998, Petzold, Orth, Sieper 2000a), Subjekt/Intersubjektivität sensu Marcel (1967), Andersheit sensu Levinas (1983), Position sensu Derrida (1986), Mehrperspektivität sensu Merleau-Ponty (1964, 1966) und Petzold (1998a)« (vgl. Petzold, Sieper 2006b). Dieser gesamte Prozess ist von „**Transversalität**“ gekennzeichnet, ja Ausdruck solcher Transversalität:

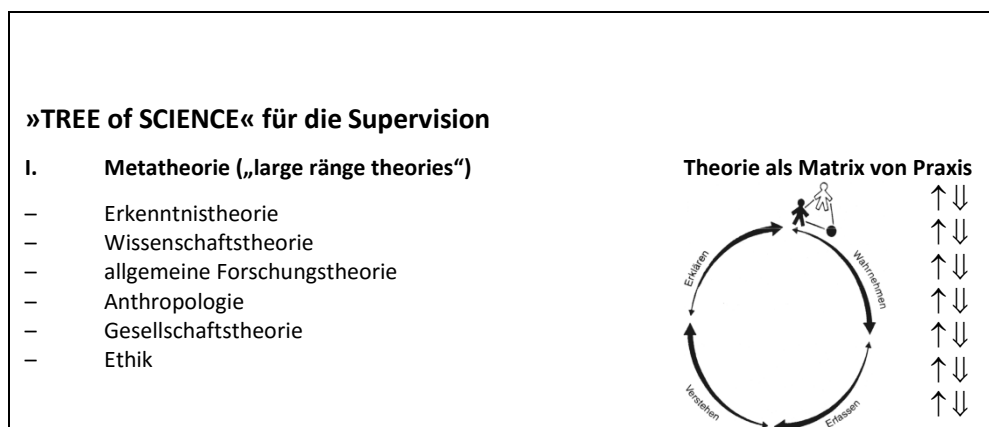
Transversalität ist ein Kernkonzept, das das Wesen des „Integrativen Ansatzes“ in spezifischer Weise kennzeichnet: ein offenes, nicht-lineares, prozessuales, pluriformes Denken, Fühlen, Wollen und Handeln, das in permanenten Übergängen und Überschreitungen (*transgressions*) die wahrnehmbare Wirklichkeit und die Welten des Denkens und der Imagination, die Areale menschlichen Wissens und Könnens durchquert, um Erkenntnis- und Wissensstände, Methodologien und Praxen zu konnektivieren, ein „Navigieren“ als „systematische Suchbewegungen“ in Wissenskomplexität und Praxisbereichen, in denen die Erkenntnishorizonte und Handlungsspielräume ausgedehnt werden können (Petzold 1981f, 1988t)

⁶ Zum Konzept der **Kokreativität** vgl. Petzold (1998a) und Iljine, Petzold, Sieper (1967/1990).

Da transversales Lernen immer in **Kontexten** und **Kontinua** stattfindet, ist es stets auch „**ökologisches Lernen**“ (Petzold 2016e). Es muss die „einwirkenden Umwelten“ berücksichtigen, ihren Aufforderungscharakter, ihre „affordances“ und ihre begrenzenden Eigenschaften (*constraint*). Die Erkenntnisse der ökologischen Wahrnehmungs- und Lerntheorie werden hier auch und gerade für die Supervision unverzichtbar (Gibson 1969, 1979, 1982; Heft 2001; Petzold 2007a): für die Beurteilung von Lebens- und Arbeitskontexten – z. B. Pflege oder Unterrichtsettings, Klinik- und Rehaeinrichtungen, Behandlungs- und Praxisräume etc. –, denn diese „Örtlichkeiten“ mit ihren *sozioökologischen* Qualitäten bestimmen Lernprozesse und Interventionserfordernisse nachhaltig. Flexible Prozessmodelle und Handlungsfolien werden also erforderlich und vor allem sind theoretische Flexibilität und praxeologische Kreativität bzw. Ko-Kreativität des Supervisors bzw. der Supervisorin gefordert.

Eine solche flexible Konzeption ist keine der „Beliebigkeit“ und keineswegs ohne Standort oder gar „identitätslos“, sondern sie begründet eine „transversale Identität“, die von uns radikal „prozessual“ gesehen wird, *herakliteisch* eben (Petzold 2012a).

Ko-respondenz in ihrer kooperativen und kokreativen Umsetzung ist immer mit komplexen Lernprozessen (Sieper, Petzold 2003) verbunden, allein schon, weil in Ko-respondenzprozessen immer mehr als ein Teilnehmer involviert ist, wie in jedem kreativen Gruppenprozess (Sieper 1971). Das Modell und diese Konzeptualisierung ist in hohem Masse passgenau für das, was Supervision in Theorie und Praxis zu realisieren hat. Es steht natürlich in einer epistemologischen und wissenschaftstheoretischen Tradition, und die muss natürlich jede supervisorische Richtung für sich selbst klären, und eigentlich das ganze Feld, denn das ist eine Frage an das wissenschaftliche und professionelle Selbstverständnis, und die kann man eigentlich nicht einer einzelnen Ausbildungsinstitution überlassen, gerade bei eine einer in Entwicklung befindlichen wissenschaftlichen und praxeologischen Disziplin „Supervision“. Sie ist ja keine Grundlagenwissenschaft und deshalb auf relevante **Referenzwissenschaften** angewiesen, wie das wissenstrukturelle Modell des „**Tree of Science**“ für die Supervision zeigt (Petzold 2007a, vgl. nachstendes Diagramm). Die seien aus integrativer Sicht einmal benannt: Zum einen gründet Supervision auf **Metadisziplinen** wie **Wissenschaftsphilosophie, Epistemologie, Anthropologie, Ethik**, dann auf **Humanwissenschaften** mit empirischen Grundlagen wie vor allem die **wissenschaftliche Psychologie**, insbesondere **Sozialpsychologie**, weiters auf die **Soziologie**, hier speziell die **Organisationssoziologie**, dann auf die **Neurobiologie**. Nachgeordnet, weil nicht basal sondern nur praxeologisch forschend – auch das ist natürlich wichtig, braucht aber den Rekurs auf die vorgenannten Disziplinen – sind **Sozialpädagogik, Sozialarbeit, Erwachsenenbildung**. Auch nachgeordnet und von unterschiedlicher Bedeutung sind **Psychotherapieparadigmen (psychoanalytisch, behavioral, systemisch, humanistisch, integrativ)**.



muss man sich eben an „benachbarten“ Forschungsständen orientieren und da hat die empirische Psychotherapieforschung höchste Relevanz für die interventive Seite von Supervision.

Die Frage, ob die Psychoanalyse eine Wissenschaft ist und damit eine Referenzwissenschaft für die Supervision sein kann, die sicher hier von Kollegen aufgeworfen wird, wenn man die PSA nicht aufführt (wie hier geschehen, weil sie für uns eher historische als aktuelle Bedeutung hat), kann hier nicht diskutiert werden – eine „never ending story“. Wir haben hierzu umfangreich publiziert (*Leitner, Petzold 2009; Sieper, Petzold 2014*). Unterschiedliche Positionen sind möglich. Wer eine moderne Form der Psychoanalyse als Referenzwissenschaft wählt, kann das mit guten Gründen tun (sofern es nicht die einzige Referenz ist). Für den klassischen Ansatz haben führende Wissenschaftstheoretiker und -philosophen wie *Wittgenstein, Popper, Grünbaum, Foucault* usw. usw. eine klare Ablehnung gegeben, von „Pseudowissenschaft“ gesprochen, was nicht die inspirierenden Impulse mindert, die von *Freud* kamen und kommen (aber es kam auch sehr viel Falsches, was nachwirkt und behindert). Der Neurowissenschaftler und Nobelpreisträger *E. Kandel* (2006, 2012), kein Gegner der PSA, hat klar gemacht: eine Psychoanalyse, die sich als Wissenschaft gerieren will, muss sich prinzipiell erneuern und an die Grundlagenwissenschaften wieder anschlussfähig werden, denn „Die Freudsche Psychoanalyse ist tot“ (*Kandel 2008*) – Betonung auf *Freud*. Darüber mag man streiten, aber es gibt vieles, was zutreffend ist.

Insgesamt liegen solche Probleme bei vielen Psychotherapieschulen. *Andrea Bellelli* (2006) bringt das auf den Punkt in einer fundierten Besprechung des Buches von *Albert Ellis* (2005) über „Self-Esteem“, dessen theoretische Positionen eher schwach und stark ideologisch sind, wohingegen die Praxis der RET gute Ergebnisse zeigt.

„The apparent paradox of a psychotherapy whose success exceeds the credibility of its theoretical basis is solved by the numerous trials demonstrating that *all psychotherapies have more or less the same rate of success*, and that inexperienced therapists, or *even lay people* who lack specific training are often *as effective* as experienced therapists. Thus, therapeutic success is in *no way a proof of the theory* on which the therapy is based, and is largely due to *other factors* (e.g. the empathic human relationship with the therapist): thus, psychological hypotheses are to be tested by carefully conducted studies, usually outside the context of psychotherapy.“ (*Bellelli 2006*, meine Kursive).

Das ist in der Tat der Stand der empirischen Psychotherapieforschung (*Lambert 2013*) und eine Position, die ich als vergleichender Psychotherapieforscher – und das bin ich ja auch – voll und ganz unterschreibe. Es ist auch eine für SupervisorInnen empfehlenswerte Position und bedeutet, sich mit dem „*common factor approach*“, den Theorien und Forschung zu allgemeinen Wirkfaktoren/Wirkprozessen auseinander zu setzen (*Grawe 1998, 2004; Lambert 2013; Petzold 1993p, 2012h, 2016*), die durch die Forschungen zu „*protective factors and resilience*“ – in der IT und IS stets wichtig (*Petzold, Goffin, Oudhoff 1991; Petzold, Müller 2004 c, d*) noch zusätzlich gestützt werden. „Schutzfaktoren“ wirken ja nicht nur in der Psychotherapie, sondern zumeist auch in Beratung, Supervision, Coaching (vgl. *Galas 2014*) und bieten daher probate Leitlinien. Das völlig überstrapazierte und weit über die Forschungslage hinaus vernutzte Konzept der „Resilienz“ muss dabei immer kritisch im Lichte aktueller Forschung der „Vierten Welle“ des Resilienzparadigmas angesehen und differentiell genutzt werden (*Masten 1999, 2007; Petzold, Goffin, Oudhof 1991; Rutter 1987, 2000, 2008*).

Leider wird **Resilienz**⁷ schlecht informiert und deshalb unprofessionell oft dort aus dem Hut gezogen, wo man eigentlich nur mit massiven infrastrukturellen Hilfen etwas ändern kann

⁷ »Mit „**Resilienz**“ bezeichnet man die psychologische bzw. die psychophysiologische Widerstandsfähigkeit, die Menschen befähigt, psychologische und psychophysische Belastungen (stress,

und verschleiert so manchmal in fataler Weise den Hilfebedarf mit viel zu positiven Perspektiven, das habe ich seit langem kritisiert, denn die Resilienzprogramme sind im Lichte der Forschung oft gar nicht so effektiv, wie sie angekündigt wurden oder sie wirken nur partiell oder in bestimmten Situationen und Populationen⁸. Dennoch ist das Konzept wichtig (Fröhlich 2004), aber es ist – ähnlich wie das „debriefing“ – wieder Produkt eines „Marktes“ geworden, auf dem sich alles Mögliche tummelt – auch das Militär kauft ein, um ihre Soldaten „resilienter“ zu machen⁹. Wieviele Abu-Ghraibs braucht's denn noch?

Bei grauenhaften Ereignissen sollte man keine „resiliente hardiness“ oder „Burn-out-Festigkeit“ zu entwickeln suchen, auch in der „schweren Pflege“ mit miserablen Personalschlüsseln nicht. Wieviel Tötungsskandale im Altenbereich soll es denn noch geben? (Petzold, Müller et al. 2005). Unlängst gab es ja wieder einen in Oldenburg (Eppelsheim 2014; Petzold 2016k). Und Arbeitgeber und Ministerium in kaum verstehbarer Eintracht mit der Gewerkschaft denken darüber nach, Arbeitnehmer „resilienter gegen Stress“ zu machen.

»Denn 43 Prozent der Beschäftigten sind davon überzeugt, dass der Stress im Arbeitsalltag zugenommen habe. Die öffentliche Diskussion jedenfalls war und ist aufgeheizt. Die Gewerkschaften haben das Thema aufgegriffen: „Gewerkschaft gegen Burnout: Mehr Muße für Arbeiter“¹⁰. Die Arbeitgeber blockierten¹¹. Die damalige Arbeitsministerin Ursula von der Leyen (CDU) und ihr Bundesarbeitsministerium brachten in mühevoller Diplomatie eine Basis zwischen der „Bundesvereinigung der deutschen Arbeitgeberverbände“ (BDA) und dem „Deutschen Gewerkschaftsbund“ (DGB) zustande: man wolle etwas tun. Ziel sei es, Methoden und Wege zu erarbeiten, um "die Widerstandsfähigkeit gegen Stress und Burnout zu stärken"¹². Hier steht offenbar ein **Resilienz**-Begriff im Hintergrund, der prekär werden könnte, wenn dafür auf Dauer ein gesundheitlicher Preis der Betroffenen gezahlt werden muss, denn an Dauerstress kann man und soll man sich nicht gewöhnen« – so unsere Kritik (Petzold 2015a).

Brad Evans und Julian Reid (2014) haben endlich einmal den Resilienzboom – er hat auch Teile der deutschen Psychotherapie- und Sozialarbeit-Szene ergriffen – fundiert kritisiert. Es wird damit nämlich die Last der Desaster den Betroffenen aufgebürdet – ob in der Dritten Welt, bei Katastrophen, Langzeitarbeitslosigkeit usw. („Die faulen Hartz-IV Drückeberger“, vgl. aber Hartz, Petzold 2013) und bei den „leistungsverweigernden Jugendlichen“ (aber Hartz, Petzold 2015; Petzold 2007d, 2014u). Wenn man das Resilienz-Konzept promoted, so

hyperstress, strain) unbeschädigt auszuhalten und zu meistern. Es handelt sich um "Widerstandskräfte, die aufgrund submaximaler, **bewältigbarer** Belastungssituationen, welche ggf. noch durch protektive Faktoren abgepuffert wurden, in der Lebensspanne ausgebildet werden konnten. Sie haben eine Art 'psychischer Immunität' gegenüber erneuten, ähnlich gearteten Belastungssituationen oder kritischen Lebensereignissen zur Folge und erhöhen damit die **Bewältigungskompetenz** des Subjekts bei Risiken und bei 'stressful life events'.« (Petzold et al. 1993a).

⁸ Das populäre „Big Brothers Big Sisters Programm“ mag hier als Beispiel stehen (Herrera et al. 2011).

⁹ [Website der US Army](#) Zugriff 15.4. 2013; [Website des Resilience Training Institute](#) Zugriff 15.4. 2015.

¹⁰ <https://www.taz.de/Gewerkschaft-gegen-Burnout/!86300/> 5. September 2013; Ein bisschen Einigkeit im Kampf gegen Job-Stress, Süddeutsche 5. Sept. 2013 <http://www.sueddeutsche.de/karriere/arbeitsministerium-arbeitgeber-und-gewerkschaften-ein-bisschen-einigkeit-im-kampf-gegen-job-stress-1.1763710>

¹¹ Arbeitgeber blockieren Anti-Stress-Verordnung, 29.01.2013. Spiegel Online.

¹² „Arbeitgeber und Gewerkschaften wollen gegen Stress bei der Arbeit vorgehen“ *Die Zeit*, 13. Sept. 2013 <http://www.zeit.de/news/2013-09/05/deutschland-arbeitgeber-und-gewerkschaften-wollen-gegen-stress-bei-der-arbeit-vorgehen-05112803>;

die Autoren, passe das in die neoliberalistischen Tendenzen und zum vielfach zu beobachtenden Rückzug der Regierungen aus Verantwortungsbereichen. Solides, aktuelles und kritisches Wissen über supervisionsrelevante „**therapeutische Wirkfaktoren, Metafaktoren, Wirkprozesse**“, über „Protektive und Resilienzfaktoren bzw. Resilienzprozesse (Petzold 2016n) gehört meiner Meinung nach zur **allgemeinsupervisorischen Kompetenz** und müsste in allen Ausbildungen und besonders in Lehrsupervisionen fundiert und anwendungsrelevant vermittelt werden, z. B. durch implementieren von Erhebungsinstrumenten zum Erfassen von protektiven Faktoren¹³ und von Resilienzfaktoren (Müller, Petzold 2003). Dieser Wissenstand „Resilienz“ ist dabei ein schönes Beispiel dafür, wie notwendig es ist, dass SupervisorInnen „am Lesen bleiben“. Wenn man nämlich die Entwicklung des Resilienz-Konzeptes von Masten, Garmezy (1985 ▶ eadem 2007), Rutter 1987 ▶ idem 2008), Petzold (et al. 1991 ▶ Petzold, Müller 2004c) ansieht und die Veränderungen und Verbesserungen, die höchst supervisionrelevant sind, und auch interkulturelle Situationen einbezieht (Ungar 2007, 2008), dann wird evident, dass theoriegeleitete Supervision, die auch an SupervisandInnen Wissen vermittelt, eigentlich ein „Muss“ ist.

»Wir sehen aufgrund unserer klinischen Beobachtungen und Forschungen einen „**protective factor → resilience cycle**“, zirkuläre bzw. spiralförmig progredierende Prozesse mit kleinen kontextbedingten Variationen bei *krisenhaften Belastungen*, aber auch – zusammen mit ihnen oder ohne solchen Konnex oder in Sequenzen mit wechselnden Schwerpunkten - bei den Herausforderungen (challenges) von *Entwicklungsaufgaben* (Havighurst 1948, 1963). Auf beides kann mit Coping- oder Creating-Mustern bzw. in einer Kombination von beidem reagiert werden, wie in der folgenden Mustersequenz ersichtlich:

"Belastung/Überlastung → externale protektive Faktoren → erfolgreiches coping/buffering → Resilienz/interner Schutzfaktor → Optimierung der Nutzung externer Ressourcen und protektiver Prozesse → Resilienzen" → Entwicklungsaufgaben → externale protektive Faktoren → erfolgreiches creating → usw.

In dieser Sicht von *Resilienzen* auf der **neurobiologischen Ebene** werden sie als funktionales Äquivalent des Konzeptes "interner protektiver Faktor" aufgefasst. Neurobiologische Vorgänge führen natürlich zu Einflüssen auf der **psychologischen** bzw. **mental Ebene** und wirken damit auch auf *Kompetenzen*, d.h. in kognitiven, emotionalen und volitiven Prozessen (Petzold 2001; Petzold, Sieper 2003) und auf die behaviorale *Performanz*, z.B. im sozial-kommunikativen Geschehen. Optimales Fungieren des *Gyrus Cinguli* in seiner Interaktion mit dem präfrontalen Cortex und dem limbischen System, zentral für die Selbst- und Identitätsprozesse des Menschen, wohlreguliertes Fungieren der *Amygdala*, wesentlich für die "emotionale Intelligenz" bzw. "sinnliche Reflexivität" (Heuring, Petzold 2003), die ungestörte Arbeit der präfrontalen Zentren, das alles ermöglicht vielfältige protektive Prozesse im seelischen Geschehen: angemessene und positive kognitive Ereigniseinschätzung (*appraisal* / Frontalhirn), angemessene bzw. positive emotionale Ereignisbewertung (*valuation* / limbisches System), angemessene und nachhaltige Willensunterstützung (*volition* / cingulärer Gyrus)« (Müller, Petzold 2004c).

Heute können wir das noch fundierter neuobiologisch belegen. – „Und was soll das für die Supervision?“, mag man fragen. Nun, Supervision sollte sich selbst als ein solcher **protektiver Faktor und Prozess** verstehen, der auf allen Ebenen des Supervisionssystems (Bäcker 2012) – richtig eingesetzt – wirken kann: zur funktionalen „**Ereignisbewertung**“, Stress-puffernd

¹³ Vgl. den „PMFR – Petzold/Müller - Fragebogen zur Erfassung von Resilienz und protektiven Faktoren im Alter, in: Müller, Petzold 2003)

(*buffering*), Entwicklungsaufgaben und Creating-Prozesse fördernd. Mit einem solchen Selbstverständnis und seiner praxeologisch-interventiven Umsetzung kann Supervision als ein protektiver Top-Faktor angesehen werden. Das darf dann aber nicht einfach behauptet werden (wie das leider oft gemacht wird), sondern dafür ist Aneignung, Schulung/Weiterbildung und **Evaluation** notwendig.

Und natürlich ist dazu, so meine Position und die meiner KollegInnen, ein entsprechendes Selbstverständnis von Supervision notwendig. Darüber muss man in Diskurs treten – und ggf. muss man darüber auch streiten im Feld der Supervision, ob man Supervision als empirieorientierte wissenschaftliche Disziplin einordnen will. Darüber scheint im Feld noch keine Einigkeit zu herrschen. Die Frage aber kann man nicht nach *gusto* entscheiden, sondern sie muss wissenschaftstheoretisch und realpolitisch im Kontext gesellschaftlicher Gesundheitspolitik – und die ist auf evidenzbasierte Empirie ausgerichtet – begründet werden. Wie auch immer man sich positioniert, man wird einen übergeordneten sozial- und humanwissenschaftlichen Rahmen brauchen. Ohne Erkenntnistheorie, Anthropologie und Ethik wird man nicht auskommen. Ohne Wahrnehmungstheorie, Gedächtnistheorie, Lerntheorie wird nichts Solides zu erarbeiten sein. Ohne Persönlichkeitstheorie, Entwicklungspsychologie, Gesundheits- und Krankheitsverständnis hängt jede interventive Arbeit in der Luft.

Man verkenne nicht die Begrenztheit der Praxeologien! Um ein Beispiel zu geben: ein systemischer Theorie-Rahmen kann allenfalls als epistemologisches Metamodell dienen. Für den praxeologischen Ansatz (z. B. Systemische Therapie, Beratung oder Systemische Supervision) brauchen Systemiker all die genannten Wissensstände (vgl. aus Integrativer Sicht *W. Ebert* 2001: Systemtheorien in der Supervision).

Der Systemiker braucht z. B. Wahrnehmungspsychologie oder Gedächtnisforschung und natürlich Entwicklungspsychobiologie mit ihrer Longitudinalforschung. Hier ist der systemische Ansatz – trotz Mehrgenerationen-Familienansatz – bislang noch sehr schwach in der Rezeption aufgestellt. Denn es dürfte klar sein, kein Paradigma – systemisch oder humanistisch oder behavioral kann „aus sich heraus“ einen solchen Fundus generieren. Wo das versucht wurde, nämlich in der Psychoanalyse, hat das in die von *Kandel* (2006, 2008) beschriebene Selbstexklusion geführt, die die Psychoanalyse international „an den Rand“ und akademisch ins Abseits gebracht hat (*Stepansky* 2009), was die psychoanalytische Community heute vor größte Probleme stellt, wieder Anschluss an das Feld der Wissenschaft zu finden (und hier geht es nicht um *Freud-Bashing* und einseitige Kritik, sondern um Kritierbares, das aufzuarbeiten wäre: *Breger* 2009; *Stepansky* 2013, z.T. *Meyer* 2005; insgesamt *Leitner, Petzold* 2009). Man darf also die genannten Paradigmen in ihrer Leistungsfähigkeit und ihrem Fundus nicht überschätzen. Das gilt für alle. Also wird man auf grundlegende Referenzwissenschaften zurückgreifen müssen, um sich das erforderliche Wissen zu holen und es konsistent einzupassen, was eine erhebliche theoretische Arbeit und Kompetenz erfordert. Derartige Wissensstände erfordern ein Matrixmodell, in das sie eingeordnet werden können, besonders, wenn sie nicht im eigenen Mainstream generiert wurden. Das voranstehend abgebildete von mir 1975 entwickelte „**TREE OF SCIENCE**“ Modell (*Petzold* 1992a, 2003a, 2007a) hat sich hier als schulenübergreifend nützlich erwiesen. Wir haben über die Jahre dazu eine „Theorie des Integrierens“ erarbeitet (*Petzold* 2002a, 2016n, *Sieper* 2006), die uns hinlänglich konsistente Integrationen ermöglicht. Jede Richtung müsste für sich entlang dieser Lineatur ähnliches ausarbeiten.

Das ist nun ein theoretisches Modell, das bei uns implementiert ist. Es ist sehr komplex und ermöglicht viel. Aber was an Wissensständen wird man als theoretische Kernbestände für die **LehrsupervisorInnen** brauchen? Das muss ausgewählt werden. Gut, wenn ein Verfahren einen guten, kompetenten „Think Tank“ hat mit qualifizierten Theoretikern, die zugleich gewiegte Praktiker sind, dann ist man gut dran. Aber das gibt es nicht so oft. Und dann besteht noch das Problem, dass die beteiligten Gruppen unterschiedliche Auffassungen und Theorie- und Praxeologiebedürfnisse haben.

Um hier für die **Lehrsupervision** weiterzukommen müsste man eine Untersuchung mit drei Gruppen machen, wobei jeweils die Orientierung, der Mainstream zu berücksichtigen ist, denn Supervision ist nicht gleich Supervision. Radikalkonstruktivistisch-systemische Supervision ist anders als tiefenpsychologische und integrative und die ist wieder anders und auch nicht mit „humanistisch-psychologisch“ gleichzusetzen, wie manche meinen (*Petzold 2014d*). Es ist eines der größten Probleme in der Supervision, das all diese – bei Detailuntersuchungen sichtbar werdenden Unterschiede – in undifferenzierten Untersuchungen untergehen und dadurch – vielleicht erhebliche – Verzerrungen entstehen. Wenn tiefenpsychologische SupervisorInnen stark deutend und an „Balintphänomenen“ orientiert arbeiten und gestalttherapeutische SupervisorInnen von beidem nichts halten können (von *Perls'* Theorie- und Praxisansatz her), dann hat das interventive Konsequenzen und das müsste sich auch zeigen. Es gibt Hinweise in Studien darauf, denen man in Folgeuntersuchungen nachgehen müsste. Wenn das aber nicht so sehr zu Buche schlagen sollte, dann gibt es doch wohl „*common factors*“, aufgrund derer Supervision wirkt, sonst gäbe keine Wirkungen (Entlastung ist sicher einer, für das SupervisandInnensystem ein wichtiger, aber auch nur einer). Wir müssten viel mehr über „*common and divergent factors*“ und über Wirkfaktorenanalysen wissen, als wir bislang wissen. In der Psychotherapie haben wir uns dieser Frage schon seit langem zugewandt (*Frank 1971; Garfield 1992; Grawe, Regli et al. 1999; Petzold 1993p, 2012n, p*). Anfangen könnte man etwa so:

- Was meinen die LehrsupervisorInnen? Die wichtigsten mainstreams müssen dabei ausgeglichen berücksichtigt werden.
- Was meinen die SupervisorInnen, die die **LS** durchlaufen haben? Auch hier sind die mainstreams zu berücksichtigen
- Was meinen die LehrsupervisandInnen, die gerade im Prozess stehen?

Das ist doch nicht so schwer zu machen: gute Fragebögen mit möglichst großem **n** aus jeder Gruppe, dazu aus jeder Gruppe qualitative explorative Interviews ml wb.

Auswerten, theoretisch gewichten, mit Leuten, die das wirklich können, und dann standardisierte, differenzierte Lernziele taxinomiert ausarbeiten – die Psychotherapie bietet hier Anregungen (*Ambühl, Strauß 1998; Petzold, Leuenberger, Steffan 1998*). Die meisten Curricula von Supervisionsausbildungen erfüllen diese Voraussetzungen bislang noch nicht. Man glaubte bislang mit „Standards“ auskommen zu können. Man braucht aber mehr, um dann überhaupt Curriculums-Evaluationen machen zu können. Das gilt natürlich nicht nur für die **Ziele**, sondern auch für die **Inhalte** – globale Inhaltsbereiche liefert ja der „**TREE OF SCIENCE**“, aber bis zu konkreten Inhalten ist es noch ein weiter Weg. Auf dem liegt die Frage: **Welches Verständnis von Lehren und Lernen hat man denn?**

Das ist ein Bereich, der bekanntlich in der deutschsprachigen Supervision ziemlich im Argen liegt – noch nicht einmal ein annähernder Konsens ist dazu vorhanden. Die holländische

Supervision hat hier zumindest, was die Lerndidaktik anbelangt, einiges geleistet (*Wijnen, Petzold 2006*), aber auch hier fehlt ein Bezug auf neurowissenschaftliche Befunde zum Lernen ganz (*Blakemore, Frith 2012; Hüther 2006; Petzold, Sieper 2011; Spitzer 2006*). Ohne eine ausgearbeitete supervisionsspezifische Lerntheorie ist offen, wie denn gezielt und nicht nur unspezifisch **supervisorisches Lernen** auf den Weg gebracht werden soll: szenisches und atmosphärisches Lernen, empathisches Lernen (*Decety, Ickes 2009*), affektives und volitionales Lernen (*Petzold 1995g; Petzold, Sieper 2008a*), „**emotional intelligentes Lernen**“ (*Heuring, Petzold 2004*), soziales Lernen ohnehin? Wir haben in diese Fragen viel Arbeit investiert:

Heuring, M., Petzold, H.G. (2003): Emotion, Kognition, Supervision „Emotionale Intelligenz“ (Goleman), „reflexive Sinnlichkeit“ (Dreizel), „sinnliche Reflexivität“ (Petzold) als Konstrukte für die Supervision. - Bei www.fpi-publikationen.de/supervision - SUPERVISION: Theorie – Praxis – Forschung. Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift - 11/2005; repr. Polyloge 18, 2007; <http://www.fpi-publikation.de/supervision/alle-ausgaben/11-2005-heuring-m-petzold-h-g-emotion-kognition-supervision.html>.

Lukesch, B., Petzold, H. G. (2011): Lernen und Lehren in der Supervision – ein komplexes, kokreatives Geschehen. www.FPI-Publikationen.de/materialien.htm Supervision: Theorie – Praxis – Forschung. Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift – 5/2011. <http://www.fpi-publikation.de/downloads/download-supervision/download-05-2011-lukesch-b-petzold-h-g.html>.

Sieper, J., Petzold, H.G. (2002/2011): Der Begriff des „Komplexen Lernens“ und seine neurowissenschaftlichen und psychologischen Grundlagen – Dimensionen eines „behavioralen Paradigmas“ in der Integrativen Therapie. Lernen und Performanzorientierung, Behaviourdrama, Imaginationstechniken und Transfertraining. Düsseldorf/Hückeswagen. Bei www.FPI-Publikationen.de/materialien.htm - POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit - 10/2002 und <http://www.fpi-publikation.de/supervision/alle-ausgaben/04-2011-sieper-j-petzold-h-g-komplexes-lernen-in-der-integrativen-therapie-und-supervision.html>. Gekürzt in Leitner, A. (2003): Entwicklungsdynamiken der Psychotherapie. Wien: Kramer, Edition Donau-Universität. S. 183-251.

Chudy, M., Petzold, H. G. (2011): „Komplexes Lernen“ und Supervision – Integrative Perspektiven: www.FPI-Publikationen.de/materialien.htm Supervision: Theorie – Praxis – Forschung. Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift – 3/2011; <http://www.fpi-publikation.de/downloads/download-supervision/download-03-2011-chudy-m-petzold-h-g.html>.

Heffels, L., Petzold, H.G. (2011): Zur Weiterbildungsfunktion der Supervision am Beispiel der Supervision für Lehrer. Bei www.FPI-Publikationen.de/materialien.htm - SUPERVISION: Theorie – Praxis – Forschung. Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift - 2/2011. <http://www.fpi-publikation.de/downloads/download-supervision/download-02-2011-heffels-l-petzold-h-g.html>.

Peters, G. (2012): Berufliches Lernen im Rahmen der lernfelddidaktischen Konzeption einer Berufsfachschule für Heilerziehungshilfe - von der Stufentechnik nach Heigl-Evers zur Integrativen Supervision 09/2012, <http://www.fpi-publikation.de/images/stories/downloads/supervision/peters-berufliches-lernen-lernfelddidaktische-konzeption-integrative-supervision-09-2012.pdf>.

Im Dunklen liegt das „**WIE**“ des Lehren und Lernens (vgl. zur Integrativen Supervision die voranstehenden Texte, aus anderen Richtungen gibt's ja nicht viel, die Holländer, wenngleich einseitig didaktikorientiert, ausgenommen). Unklar ist dann auch, **WAS** eigentlich gelehrt und gelernt werden soll in der „Lehr“-supervision, denn das sollte weder „leer“ bleiben noch in der Beliebigkeit der einzelnen Lehrenden stehen. Lernziele und Lerninhalte müssen konkretisiert werden und das ist keine einfache Sache, zumal sie auch mit dem Gesamtcurriculum von Supervisionsausbildungen abgestimmt sein müssen. So muss ein „tragfähiges **Menschenbild**“ hinter der jeweiligen gesamten Ausbildung/Weiterbildung

stehen, das an eine moderne **Anthropologie** anschlussfähig und praxeologisch konkretisierbar ist.

Petzold, H.G. (2003e): Menschenbilder und Praxeologie. 30 Jahre Theorie- und Praxisentwicklung (1972-2002). Teil I, Gestalt 46 (Schweiz) 3-50. Teil II, Gestalt 47, 9-52, Teil III, Gestalt 48, 9-64. Updating 2006k als: Integrative Therapie als „angewandte Anthropologie“ in einer „transversalen Moderne“ - Menschenbild und Praxeologie. Bei [www. FPI-Publikationen.de/materialien.htm](http://www.fpi-publikationen.de/materialien.htm). POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit 2/2011. <http://www.fpi-publikation.de/polyloge/alle-ausgaben/02-2011-petzold-h-g-2006k-update2011-integrative-therapie-anthropologie-menschenbild-u.html>

Petzold, H.G. (2012f): Die Menschenbilder in der Psychotherapie. Interdisziplinäre Perspektiven und die Modelle der Therapieschulen. Wien: Krammer.

Hüther, G., Petzold, H.G. (2012): Auf der Suche nach einem neurowissenschaftlich begründeten Menschenbild. In: Petzold, H.G. (2012f): Die Menschenbilder in der Psychotherapie. Interdisziplinäre Perspektiven und die Modelle der Therapieschulen. Wien: Krammer. S. 207-242. <http://www.fpi-publikation.de/downloads/download-polyloge/download-nr-18-2013-gerald-huether-hilarion-g-petzold.html>

Und logischer Weise muss dann auch ein **Weltbild** da sein, eine mundanologische Konzeption, denn Supervision findet in **sozialen, kulturellen** und **ökologischen** Räumen der Welt statt. Moderne **Anthropologie** und **Mundanologie** sind verschränkt (*Welsch 2012a, b; Petzold 2006p, 2015k, 2016b, i*).

Petzold, H.G. (2006p): Ökosophie, Ökophilie, Ökopsychosomatik Materialien zu ökologischem Stress- und Heilungspotential Bei [www. FPI-Publikationen.de/materialien.htm](http://www.fpi-publikationen.de/materialien.htm) - POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit - 16/2006 und Integrative Therapie 1 (2006) 62-99. <http://www.fpi-publikation.de/downloads/download-polyloge/download-nr-16-2006-petzold-hilarion-g.html>

Welsch, W. (2012b): Homo mundanus. Jenseits der anthropologischen Denkform. Weilerwist: Velbrück

Da nichts, mit dem sich Supervision befasst, jenseits von Kontexten stattfindet, müssen Kontextdimensionen mit reflektiert werden. Aber mehr als vage Verweise auf die Feldtheorie *Lewins* findet man nicht in der Supervisionsliteratur und eine spezifische „supervisorische Feldkonzeption“ findet man nur im Integrativen Ansatz (*Petzold, Ebert, Sieper 1999/ 2001/2011*). Die ökologische Frage hat – hat im globalen Makrobereich (Erderwärmung, Luft- und Bodenverschmutzung etc.) wie im sozioökologischen Mikrobereich (Arbeitsplatzbeschaffenheit, Heimökologie, Quartierqualität etc.) heute eine kaum auszublenkende Dimension gewonnen. In der Supervision ein bislang vernachlässigtes Thema, obwohl man weiß, wie stark Räume das Lernen und Verhalten von Einzelnen und Gruppen beeinflussen; (*Petzold 2016e*) von Kindheit an bis ins hohe Senium (*Saup 1992, 2001; Petzold, Horn, Müller 2010*). Wenn wir beginnen müssen, die „**Welt von der Welt her zu verstehen**“ und nicht nur vom Menschen her – so schon *Merleau-Ponty* (1945, 1969; *Bischlager 2016*), aber auch *Sloterdijk* (2008), *Welsch* (2012b), *Petzold* (2015k) und viele andere – die ökologische Krise und ihre Folgen (z. B. Migration) zwingt uns dazu (*Kolbert 2014; Latif 2012; Lovelock 2013, 2014*), dann muss ein solcher sich abzeichnender und schon ablaufender Paradigmenwechsel auch Niederschlag in der Supervision finden. Und da wären dann die LehrsupervisorInnen in einer Vordenkerfunktion gefragt. Die zwingende theoretische Systematik, die ein „Tree of Science“ aufzeigt: Menschenbild/Weltbild, Individuum/Kontext würde das verlangen. Aber man findet kaum systematische Theorieentwicklung im Bereich der Supervision. Ich komme damit wieder auf die offenbar gängige, unsägliche „Beliebigkeit“ der inhaltlichen Gestaltung der Lehrsupervision. Es müssen auf der theoretischen Ebene Inhalte da sein, die unverzichtbar für gute

supervisorische Arbeit sind, und praxeologisch im konkreten Kontext vermittelt werden müssen, als nicht **dekontextualisierte**, sondern ans konkreten Geschehen der Prozesse gebundene Theorie. Alles andere kann in Theorieseminaren gelehrt werden oder steht im Buch. Aber **wie** Theoriekonzepte in der Anwendung zum Tragen kommen, das ist eine Sache der Lehrsupervision anhand der „Pozeesse“, die „feinkörnig und in Kontinuität“ (*Petzold 1993m*) begleitet werden, aber auch eine Sache der Ausbildungsgruppe, die eine Vielfalt der Sichtweisen und Materialien bietet. Eigentlich müsste dazu eine Theorie der „praxeologischen Prozessbegleitung“ vorliegen (*Petzold 1990o, 1993a*): Worauf muss geachtet werden im „Verlauf“ mit Blick auf die

- **KlientInnenvariable,**
- **BeraterInnenvariable,**
- **Beziehungsvariable,**
- **Kontextvariable,**
- **Methoden-/Technikvariable.** - (*Linz, Ostermann, Petzold 2008*)

Dafür müssen aber auch supervisionsspezifisch zugeschnittene Theoriestände vorhanden sein. Wieder dient der **TREE OF SCIENCE** zur Orientierung. Ich will das hier nicht systematisch darstellen – das ginge über ein Arbeitspapier hinaus –, sondern nur einige exemplarische Anregungen geben.

Wenn man die Lehrsupervision an einem bestimmten **Menschenbild** ausrichtet, muss zugleich SupervisandInnen mitvermittelt werden, dass das eine begründete Entscheidung ist, die man aus den und den Gründen getroffen hat, dass es aber natürlich auch noch andere Menschenbilder gibt, durchaus substantielle, auf die ein Supervisor in **multiprofessionellen** und **mutimethodischen** Teams trifft. Moderne Supervision, das ist meine Überzeugung, muss **methodenplural** orientiert sein, weil die Menschen, mit denen sie arbeitet, unterschiedliche Positionen und Orientierungen haben, denen man im Respekt vor der „Andersheit des Anderen“ (*Levinas, vgl. Petzold 1996k*) kenntnisreich begegnen muss. Hier liegt ein noch weitgehend vernachlässigtes Problem für die Supervision und die Lehrsupervision, da die meisten „Supervisionsschulen“ einem Paradigma anhängen, das an Therapieschulen orientiert ist (tiefenpsychologische, systemisch etc.). Es ist damit die Gefahr von „*biasses*“ gegeben. Schulübergreifende Konzepte sind hier nützlich (*Petzold 2003a, 2007a, Sieper 2006*) und schulübergreifendes Wissen ist heute ein **Muss** der „**allgemeinsupervisorischen** Kompetenz“, sonst wird man der Situation in multiprofessionellen Teams nicht gerecht oder kann „Prozesssupervisionen“ (vormals „Fall-Supervisionen“) aus der KlientInnen/PatientInnenarbeit, die mit einer anderen Theorie und Methodik behandelt wurden als der eigenen, nicht angemessen begleiten. Das Problem ist hier – ähnlich wie in der Psychotherapie – darin zu sehen, dass die meisten VertreterInnen der Leitparadigmen (tiefenpsychologisch, humanistisch etc.) zu glauben scheinen (oder zumindest verhalten sie sich oft so), der eigene Ansatz sei als solcher zureichend. *Grawe (2005b), Egger (2015), ich (Petzold 1982, 2003a)* und andere haben mit verschiedenen Argumentationen gezeigt, dass das nicht der Fall ist. Es muss also über sinnvolle Erweiterungen nachgedacht werden. Das gilt nicht nur für die Supervision im Bereich der Psychotherapie, auch für allgemein-sozialarbeiterische Fragestellungen muss reflektiert werden, was der jeweilige Supervisionsansatz zu bieten hat (*Zach 2015*). Jeder Supervisor und vor allen Dingen jeder **Lehrsupervisor** ist gut beraten, sich der Möglichkeiten und Grenzen des eigenen Modells bewusst zu sein, auch um das in der Lehrsupervision zu vermitteln. In jedem Fall ist für alle traditionellen Ansätze ein schulübergreifendes Modell

als „Zweitsoftware“ nützlich wie das von *Grawe* (1998, 2004), von *Egger* 2005) oder das beide berücksichtigende von uns (*Petzold* 2007a).

Sieper, J. (2006): „Transversale Integration“: Ein Kernkonzept der Integrativen Therapie - Einladung zu korrespondierendem Diskurs. *Integrative Therapie*, 3-4, 393-467 und erg. in: Sieper, J., Orth, I., Schuch, H.W. (2007) (Hrsg.): *Neue Wege Integrativer Therapie*. Klinische Wissenschaft, Humantherapie, Kulturarbeit. Bielefeld: Edition Sirius, Aisthesis Verlag, S. 393-467. -. In: *POLYLOGE* 14/2010. <http://www.fpi-publikation.de/polyloge/alle-ausgaben/14-2010-sieper-johanna-transversale-integration-ein-kernkonzept-der-integrativen-therapie.html>

Petzold, H.G., Orth, I., Sieper, J. (2006): Erkenntnistheoretische, entwicklungspsychologische, neurobiologische und agogische Positionen der „Integrativen Therapie“ als „Entwicklungstherapie“. In: Petzold, H.G., Schay, P., Scheiblich, W. (2006): *Integrative Suchtarbeit*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. 627-713. <http://www.fpi-publikation.de/downloads/download-polyloge/download-02-2005-petzold-h-g.html>

Zach, H. (2015): Theorien und Arbeitsweisen des „Integrativen Ansatzes“ (H. G. Petzold) in der Sozialen Arbeit mit Suchtkranken – eine empirische Erkundung. *Supervision* Jg. 2015 <http://www.fpi-publikation.de/supervision/index.php>

In der Integrativen Supervision wird die konsequente sozialpsychologische Ausrichtung unseres Ansatzes auch in den Lehrsupervisionen vermittelt, besonders das Thema „Kontrolle“ ist dabei ergiebig.

Eichert, H.-Ch., Petzold, H.G. (2003b): Hilfflosigkeit, Kontrolle, Bewältigung - Kernkonzepte und Materialien für die Supervision. Bei www.fpi-publikationen.de/supervision - SUPERVISION: Theorie – Praxis – Forschung. Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift - 12/2003 - <http://www.fpi-publikation.de/supervision/alle-ausgaben/12-2003-2003b-eichert-h-c-petzold-h-g-hilfflosigkeit-kontrolle-und-bewaeltigung.html>

Dabei dürfen psychodynamische und biographische Momente keineswegs zu kurz kommen (vgl. 5.2).

Es genügt ja – das dürfte deutlich geworden sein – auch nicht, nur über die **Inhalte** von Lehrsupervisionen nachzudenken, ohne auch entsprechende, theoretisch fundierte Konzepte zur Verfügung zu haben, die in den Lehrsupervisionen thematisiert werden können. Wir versuchen sie seit vielen Jahren konsequent zu erarbeiten. Beispielhaft seien Arbeiten zu den Themen „Rolle und Identität“ genannt, Konzepte die – wie erwähnt – vielfach in der Supervision im Argen liegen, weil sie ohne soliden Anschluss an die sozialwissenschaftlichen Forschungsstände *seminativ* verwendet werden. Da wird z. B. von „Rollenberatung“ gesprochen, aber Rollen sind immer „konfigurativ“. Man ist Lehrer, weil es Schüler, Eltern, Kollegen gibt und diese **Konfiguration** – mit all ihren Konflikten und Möglichkeiten – muss beraten werden. Rollentheorien geben da viel her, wenn man sie kennt und zu gebrauchen weiß (*Petzold, Mathias* 1983).

Heuring, M., Petzold, H.G. (2004): Rollentheorien, Rollenkonflikte, Identität, Attributionen - Integrative und differentielle Perspektiven zur Bedeutung sozialpsychologischer Konzepte für die Praxis der Supervision: Hückeswagen: Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit. Bei www.fpi-publikationen.de/materialien.htm - SUPERVISION: Theorie – Praxis – Forschung. Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift - 12/2005 <http://www.fpi-publikation.de/downloads/download-supervision/download-12-2005-heurig-monika-petzold-h-g.html>

Mareike Chudy (2011): Identität als Thema der Supervision in Theorie und Praxis. Eine mehrperspektivische Betrachtung vor dem Hintergrund der Integrativen Theorie der Supervision mit Bezugnahme auf relevante sozialpsychologische Konzepte SUPERVISION: Theorie – Praxis – Forschung Ausgabe 13/2011 <http://www.fpi-publikation.de/supervision/alle-ausgaben/13-2011-mareike-chudy-identitaet-als-thema-der-supervision-in-theorie-und-praxis.html>

publikation.de/images/stories/downloads/supervision/chudy-identitaet-als-thema-der-supervision-in-theorie-und-praxis-supervision-13-2011.pdf

Und das führt natürlich unabweislich zu Fragen nach dem **Selbst**, der Selbststeuerung, dem **Willen** (Petzold, Sieper 2008a, Petzold, Orth 2008) – völlig unverzichtbar für Lehrsupervision und Supervision, denn der Wille ist in der Tat die „greatest human strength“ (Baumeister, Tierney 2001). Das sieht auch unsere Kollegin Annemarie Moser in ihrer Masterthese so, die einen schönen Überblick über Theoriestände gibt, die SupervisorInnen zur Verfügung stehen können.

Moser, A. (2015): SELBSTSTEUERUNG - DER WILLE ZUM SOUVERÄNEN SELBST! Konzepte für die Supervision. Master Thesis zur Erlangung des akademischen Grades Master of Science im Universitätslehrgang Supervision und Coaching, Betreuer Prof. Dr. H.G.Petzold ersch. SUPER ISSION: Theorie – Praxis – Forschung, Jg. 2015 (Einstellung in Vorber.) <http://www.fpi-publikation.de/supervision/alle-ausgaben.html>

Ein Lehrsupervisor muss solche „Lehrmaterialien“ zur Verfügung haben, will er in substantieller Weise „lehren“. Wir arbeiten systematisch daran, solche Inhalte zur Verfügung zu stellen – auch für unsere SupervisorInnen, denn sie sollen das, was in der Lehrsupervision erarbeitet wird, ja auch in ihrer eigenen Arbeit weitergeben, und dazu müssen sie auch Konzepte nachlesen können. SupervisorInnen, die nicht lesen, können ihre **allgemeinsupervisorische** Kompetenz nicht vertiefen, von ihrer Feld- und Fachkompetenz nicht zu reden.

Impuls: Lehrsupervisionen müssen in eminenter Weise **transferorientiert** sein unter der Frage: Was von dem „hier“ (in der **LS**) können die LehrsupervisandInnenn in der eigenen Supervisionsarbeit nutzen und weitergeben? Das wird ein entscheidendes Kriterium für **gute Lehrsupervision** und wahrscheinlich dafür, dass sie Wirkung zeigt.

Dabei sind **Genderfragen** zu beachten. Was heißt es, als Frau bei Mann („Hete oder Schwul?“) in Lehrsupervision zu sein oder bei lesbischer Lehrsupervisorin usw. usw. – hoffentlich keine vermiedenen Themen in **LS**, besonders, wenn ein „outing“ vorliegt. Beim jetzigen Stand der Forschung und Diskussion ist das ein handhabbares Thema geworden. Ich konnte dazu zwei publizierte Masterthesen begleiten, die für das ganze Feld nützliche Arbeit geleistet haben.

Abdul-Hussain, S. (2011): Genderkompetente Supervision. Mit einem Beitrag von Ilse Orth und Hilarion Petzold zu „Genderintegrität“. Wiesbaden: Springer VS Verlag. <http://ir.nmu.org.ua/bitstream/handle/123456789/139284/1a13e1be241ccadc33b5974071dc6504.pdf?sequence=1>

Schigl, B. (2012): Psychotherapie und Gender. Konzepte. Forschung. Praxis. Welche Rolle spielt die Geschlechtszugehörigkeit im therapeutischen Prozess? Mit einem Vorwort von H. Petzold und J. Sieper. Wiesbaden: VS -Verlag

Dazu haben wir **„Genderintegrität“** als ein Leitkonzept für Supervision/Lehrsupervision herausgearbeitet, das für jeden **LS-**, Supervisions-, Beratungs- und Therapieprozess Bedeutung hat:

Petzold, H. G., Orth, I, (2011): „Genderintegrität“ – ein neues Leitparadigma für Supervision und Coaching in vielfältigen Kontexten. In: Abdul-Hussein (2011), S. 195-299. <http://www.fpi-publikation.de/supervision/alle-ausgaben/04-2014-petzold-h-g-orth-i-genderintegritaet-als-neues-leitparadigma-fuer-supervision.html>

Das hier sind nur einige thematische Beispiele für Inhalte, die aus integrativer Sicht in der Lehrsupervision Relevanz haben und souverän in der **„allgemeinen lehrsupervisorischen Kompetenz“** zur Verfügung stehen sollten. Jede Ausbildungsrichtung müsste solche Inhalte als Kriterien für die Substanz ihrer **LS** dokumentieren. Das könnte dann auch mit in die Evaluation von **LS** eingehen. Ist da nichts, findet man nichts.

5.1 ExpertInnen für ExpertInnen – Imitationslernen in der „Zone der nächsten Entwicklung“ – zum „Handwerk“ moderner SupervisorInnen

SupervisorInnen sollen Qualität feststellen, erhalten und entwickeln (Petzold 2007a) bei Menschen, die selbst in ihrem Feld „professionell“ als „ExpertInnen“ arbeiten. **„SupervisorInnen sind ExpertInnen für ExpertInnen“**, und das verlangt besondere Kompetenzen und Performanzen. LehrsupervisorInnen sind dann in gewisser Weise **„HyperexpertInnen“**. Das legt die „Latte ziemlich hoch“, und das sollte wohl auch so sein. Die Leistungen, die zu erbringen sind, sollten gut bis ausgezeichnet sein. Einen solchen Anspruch darf man und muss man haben, sonst sollte man sich nicht zu dieser Funktion hinwenden oder diesen Status suchen. Aufgrund der besonderen Vorbildfunktion, die das **„Lernen am Modell“** verlangt – und hier haben wir ja eine der wichtigsten Grundlagen von Lernprozessen überhaupt (Bandura 1969, 1986; Chaiklin 2003; Vygotskij 1931/1992) – müssen sich Lehrsupervisor/rin klar sein: **„Ich bin Modell!“** – schärfer noch formuliert: **„Ich bin Modell für Modelle!“** Und auch SupervisorInnen müssen sich ihrer Modellfunktion bewußt sein. Und hier möchte ich ein **„bold statement“** formulieren:

Interaktions-/Kommunikations-, Arbeits- und Interventions-**stile** von **SupervisorInnen**, ihre respektvolle, empathisch stimmige und intersubjektiv wertschätzende Haltung und Handlungspraxis im **„Aushandeln von Positionen und Grenzen“** und im **„Vereinbaren und Realisieren von Zielen“** sind ein zentrales **Imitationsmodell** und Grundlage von psychosozialem Lernen. Verhaltens-**stile** von SupervisorInnen (**Stil** als Gesamt komplexer Verhaltensschemata verstanden), die **nicht** von BeraterInnen, TherapeutInnen usw. durch **Imitationslernen** für ihre eigene Arbeit übernommen werden können, um bei KlientInnen/PatientInnen gute Akzeptanz, Kooperation, Veränderungsbereitschaft und Veränderungen zu bewirken, **sind unbrauchbar**, weil sie keinen Wert als Imitationsmodell haben oder sogar Negativeffekte zeitigen können, denn: **Modellverhalten wirkt**. Durch **Interiorisierung** von Interaktionsprozessen mit ihren atmosphärischen und szenischen Qualitäten in ihrem interaktiven-kommunikativen Verlauf lernen SupervisandInnen (BeraterInnen/TherapeutInnen) in **„Zonen der Nächsten Entwicklung“** (Vygotskij) durch modellhaftes Handeln ihrer SupervisorInnen, wie sie ihren Umgang mit ihren KlientInnen und PatientInnen optimieren und selber gute Passungen und Lernfelder für diese und mit diesen herstellen können.

Diese Position ist in Vygotskij'scher Linie formuliert, denn dieser geniale russische Wissenschaftler, einer der bedeutendsten Psychologen überhaupt (Yasnitsky et al, 2014), affirmierte, dass sich höhere psychische Funktionen – und das gilt nicht nur für das Kindesalter – nur entwickeln, wenn eine weiterführende Perspektive und Praxis zur Anwendung kommt. *„Instruction is only useful when it moves ahead of development. When it does, it impels or wakes a whole series of function that are in a stage of maturation lying in the zone of proximal development ... Instruction would be completely unnecessary if it*

merely utilized what has already matured in the developmental process, if it were not itself a source of development" (Vgotskij 1987, 212, kursiv im engl. Orig.). Mit der Entwicklungspsychologie der Lebensspanne und ihrer Longitudinalforschung, die Entwicklung und Neuroplastizität bis ins hohe Senium dokumentiert (Baltes et al. 2010; Petzold, Horn, Müller 2010, Sieper 2007b) vertreten wir dieses Prinzip nicht nur für Kindheit und Jugend (Kozulin 2003), sondern bis zur „Geragogik“ – ich prägte diesen Term der Bildungsarbeit mit alten Menschen (Petzold 1965, Petzold, Bubolz 1976) – in einer „*éducation permanente*“, einem „*life long learning*“ (Sieper, Petzold 1993). Ihm müssen auch SupervisorInnen verpflichtet sein, indem sie gute Modelle bieten. Bin ich ein solches? Das muss man sich immer wieder fragen, denn es gibt aber auch dysfunktionale Imitationsmodelle und Lernfelder! Ich kenne KollegInnen, LehrsupervisorInnen (seltener Kolleginnen), mit einem forschenden, sehr bestimmenden, machtvollen und immer affirmativen Interaktions- und Interventionsstil. (Sie wissen, wo's lang geht, was geht oder nicht geht! Wer kennt solche Leute nicht?). Das sind dann keine guten Modelle, denn oft wissen KlientInnen aus ihrer „Expertenschaft“ für sich selbst besser, was der beste WEG ist. In unserer „Philosophie des WEGES“, die für den Integrativen Ansatz kennzeichnend ist, begleiten wir, gehen wir – in Absprache – auch manchmal voraus, lassen – wiederum in Absprache – auch KlientInnen oder PatientInnen einmal auf sicheren Strecken die Führung übernehmen (Petzold, Orth 2004b; Petzold 2005t, 2006u). Wir gehen hier klar von dem aus, was ich die „**Doppelte ExpertInnenschaft**“ genannt habe und von „Zusammenarbeit auf Augenhöhe“ (Petzold 1990i, 2002a) mit der Aufgabe der positiven Identitätsattribution sowie der Vermeidung von Stigmatisierungen (Petzold 2009b).

Manchmal trifft man aber auf Vorurteile und Klischees, die mit einer stupenden Sicherheit vorgetragen werden. Ich habe zahlreiche Beispiele dafür in 40 Jahren Praxis als Supervisor erleben müssen. Da wird dann abwertend oder stigmatisierend von „Narzissten“ gesprochen (eine projektive Selbstbeschreibung, dachte ich manchmal) oder generalisierend und den Patienten damit insgesamt stigmatisierend von „Borderlinern“, statt von Menschen mit einer „Borderline-Persönlichkeitsstörung“ (BPS), die noch vielfältige andere Seiten haben. Gunderson/Links (2014) haben von einem kollektiven Vorurteil des professionellen Feldes diesen PatientInnen gegenüber gesprochen. Oder man redet von „Unterschichtlern“, statt von Menschen aus „benachteiligten Schichten“. Das sind Einstellungen und Verhaltensweisen von SupervisorInnen, die sich leider oft im Verhalten der SupervisandInnen abbilden bis hin in die Interaktionen mit ihren KlientInnen/PatientInnen. Supervisor: „Leute ihr müsst Euch besser abgrenzen!“ – Und sie tun das dann! Der so wichtige Begriff der „**Angrenzung**“ (Petzold 2012c) scheint unbekannt und das Wissen, dass „*Beziehung – welcher Art auch immer im Nahraum – ein Aushandeln von Positionen und Grenzen*“ ist, wird nicht vermittelt. Ich sage das einmal ungeschützt: diese Leute (nochmals: Wer kennt sie nicht?) geben einen „dysfunktionalen Stil“ weiter. Ich sehe manchmal junge Kollegen in Supervisionen, wo ich den Eindruck habe: „Das muss ein Schüler von X sein!“ Ich lag oft nicht falsch. Das gibt es natürlich auch im Positiven. Solche Phänomene beruhen auf *Imitationsmechanismen*, die oft in der „**Zone der nächsten Entwicklung**“ stattfinden, in der es darum geht, eine „optimale *Passung*“ zwischen dem kognitiven Niveau, den emotionalen Schwingungsfähigkeiten und dem volitionalen Kooperationsvermögen des Supervisors und der Supervisandin bzw. der Beraterin herzustellen, mit dem Ziel, die Beraterin so zu unterstützen, das es ihr gelingt, eine solche Zone mit ihrer Klientin zu schaffen, in der Weiterentwicklungen möglich werden. Zukunfts- und Potentialorientierung ist angesagt. Allerdings müssen hierfür zwei Entwicklungsniveaus bestimmt werden: erstens das Niveau der aktuellen Entwicklung des Anderen, nämlich im **gemeinsamen** Untersuchen und

Erfassen, was er allein zu leisten vermag, und zweitens das Niveau, welches er in der Zusammenarbeit mit der Beraterin oder einem anderen förderlichen Menschen – Freunde und Freundinnen, aber auch KollegInnen im Netzwerk bzw. Konvoi sind hier höchst wichtig – erreichen könnte und welches damit auch anzustreben ist. Auch das wird **gemeinsam** erarbeitet und stellt dann einen Zielhorizont dar, für den konkrete Ziele gesetzt und verfolgt werden (Petzold, Leuenberger, Steffan 1998). Den Abstand zwischen diesen beiden Entwicklungsniveaus (alleine vs. in Zusammenarbeit) nannte Vygotskij die „**Zone der nächsten Entwicklung**“. „Es ist die Distanz zwischen dem Niveau der aktuellen Entwicklung, wie es durch unabhängiges Problemlösen gegeben ist, und dem Niveau der möglichen Entwicklung, wie es gegeben ist durch ein Problemlösen unter Anleitung von Erwachsenen oder in Zusammenarbeit mit Gleichaltrigen“ (Vygotskij 1932/34; Zaretskii 2009). Das wird nun von uns aus dem kinderpädagogischen Kontext herausgenommen und als generelles Entwicklungsprinzip gesehen und genutzt (vgl. Valsiner, van der Veer 2014). In der „**Zone der nächsten Entwicklung**“ (ZNE), die auch eine „**Zone optimaler Proximität**“ (ZOP) sein sollte, was die Affiliationsqualität der „supervisorischen Beziehung“ anbelangt (Petzold, Müller 2007), kommt es beständig zu „**Ko-respondenz-Prozessen**“ (Petzold 1978c/1991e). Im Erwachsenenlernen, also in der Supervision, entstehen so ko-kreative Prozesse. Es leitet keineswegs immer „der Erfahrene“, sondern es geschehen „Ko-Konstruktionen“, „Ko-Kreationen“. Diese „sozialkonstruktivistische“ Dimension (Johnson 2009) ist ein Kennzeichen meines Ko-respondenzmodells. Durch diese Perspektive ist der Vygotskij-Ansatz der ZNE auch im Bereich des „**Scaffolding**“ (Bransford et al. 2000; Sawyer 2006) populär geworden. Scaffolding ist – darüber dürfte Einigkeit bestehen – für das Lernen in Supervisions- und Coachingprozessen bedeutsam. **Gute LehrsupervisorInnen sind gute Scaffolder**, denn „instructional scaffolding“ stößt Lernprozesse an, die ein breiteres und tieferes Verstehen von Phänomenen in Zusammenhängen fördern und zwar zugeschnitten auf die Möglichkeiten und Bedürfnisse des Lernenden. Und genau darum geht es ja in der ZNE (Sawyer, 2006). Solches sinnstiftetes „Lehren“ kann im face-to-face Geschehen erfolgen (Sott 2004), aber auch durch Bereitstellen von Lernmaterialien mit Scaffolding-Effekten. Wir haben z. B. die Prozessjournale in der Integrativen Therapie (Petzold, Orth-Petzold, Patel 2010; Salahshour et al. 2013) und der Integrativen Supervision (Linz, Ostermann, Petzold 2008) im Sinne des „scaffolding“ konzipiert. Ziel ist, dass – wenn man nach diesem Modell einmal einen „Prozess durchbuchstabiert“ hat – alle Prozesse besser erfaßbar werden. Wichtig ist dabei dass die angebotenen Lernerfahrungen, -materialien und -konzepte „richtig“ sind, weil sie – werden sie in ZNEs erworben als „Lernen mit **vitaler Evidenz** durch leibliches Erleben, emotionales Erfahren, rationaler Einsicht in affilialem Bezogenheit“ (Petzold 2003a, 633, 694ff) – sehr nachhaltig wirken. Leider kann man sich da nicht immer ganz sicher sein, weil wir uns oft auf unsicherem Terrain bewegen – es fehlt an Forschung oder an Erfahrungen.

Nochmals: Auf diese Weise des Lehren und Lernens in der ZNE, in dieser prägenden Einflußzone, können dann auch Fehlmeinungen und Vorurteile statt forschungsgestützter Daten oder natürlich auch Schuleneinseitigkeiten weitergegeben werden. Ich nenne einige exemplarisch: „**BPS-PatientInnen muss man abgrenzen!**“ – Wie sollen sie dann aber den Umgang mit Grenzen, das „Aushandeln von Grenzen und Positionen“ lernen, aus denen das soziale Zusammenleben besteht und mit denen sie oft Mühe haben? Das sind doch eher verdeckte Strafstrategien gegenüber schwierigen und vorgeblich „therapieresistenten“ PatientInnen als sinnvolle Therapiestrategien! Oder es wird gesagt: BPS könne nur von Psychoanalytikern behandelt werden! Diese PatientInnen hätten überdies prognostisch keine so guten Chancen! – Alles falsch. Bei richtiger Behandlungsmethodik haben sie recht gute Chancen, wie moderne Therapien – eben besonders auch nicht-psychoanalytische

(Gunderson 2011; Linehan 1995; Young et al. 2003) – unter longitudinaler Beobachtung gezeigt haben (Gunderson, Links 2014; Zanarini 2009, 2012). Vielleicht dokumentieren die zitierten Aussagen (es sind leider Zitate aus Realkontexten) auch ein eigenes Unvermögen. Das ist hier nicht nur so hingesagt. All diese problematischen Positionen finden sich auch im supervisorischen Feld, wie sich an einer Dokumentenanalyse zeigen ließe. Wo finden sich solche Einseitigkeiten nicht? Man muss ihnen, wo man auf sie trifft, immer wieder entgegentreten und Überzeugungsarbeit machen, für andere Positionen werben. Ich will hier nur ein Beispiel anführen – sie lassen sich, wie gesagt leicht vermehren –, um zu zeigen, was ich meine. Ich wähle diesen Text, weil er mehrfach veröffentlicht wurde (er ist kursiv gesetzt, meine Repliken im Normalsatz):

Da wird von dem Psychoanalytiker und Supervisor Micha Hilgers (2007) behauptet, es „sind weite Bevölkerungsteile der Bildungs- und sozialen Unterschicht mit Psychotherapie überfordert: Dies gilt nicht nur für aufdeckende Psychotherapie sondern auch für verhaltenstherapeutische Verfahren, die gleichermaßen auf Motivation und Mitarbeit, Zuverlässigkeit und Frustrationstoleranz angewiesen sind.“ (Hilgers 2007) – Weite Teile? Auf welcher Studiengrundlage wird eine so weitreichende Behauptung aufgestellt? Ich habe mit solchen Menschen im Drogenbereich gearbeitet und andere auch, durchaus auch einsichtsorientiert, aber nicht nur verbal sondern mit „Bündeln von Maßnahmen“ (Hecht, Petzold, Scheiblich 2014). Ich kann Hilgers' Generalisierungen nicht bestätigen.

„Mitglieder untersozialisierter gesellschaftlicher Gruppen tendieren dazu, Konflikte als grundsätzlich von außen kommend zu erleben, sie denken meist nicht symbolhaft, womit rein aufdeckende Psychotherapie nahezu aussichtslos ist. Je geringer die Schulsozialisation ausgeprägt ist (und damit auch Frustrationstoleranz, selbstkritisches Denken und Wille zur Veränderung eigenen Verhaltens), desto geringer sind die Chancen für aufdeckende, selbstreflexive Verfahren“ (Hilgers 2007). Wieder „meist“, „geringe Chancen“ – gut das gibt's immer wieder, aber die Leute sind nicht so blöd, wie sie hier hingestellt werden.

„Das so genannte Prekariat erhält immer weniger eine Grundausbildung, die zu einem verlässlichen, dauerhaften und disziplinierten Einhalten eines Psychotherapiekontrakts befähigt. ... Dennoch wird man viele Patienten aus der Unterschicht kaum psychotherapeutisch oder pädagogisch erreichen können und das Feld bleibt streetworkern, Sozialarbeitern und Bewährungshelfern überlassen“ (Hilgers 2007)

Das ist in dieser Form einer unzulässigen Generalisierung schon starker Toback und eine hybride Stigmatisierung. In der forensischen Psychotherapie hätte man da keine Chancen (aber Salahshour, Petzold, Orth-Petzold 2012) und in der Suchttherapie auch nicht (aber Petzold 1974b, Petzold, Schay, Scheiblich 2006) und in der Arbeit mit Langzeitarbeitslosen auch nicht (aber Petzold, Heintl, Walch 1983; Hartz, Petzold 2013) und natürlich bei den renitenten Jugendliche nicht (aber Petzold 2007d, 2014u) und in der Geronto schon garnicht (idem 1965, 2005a). In all diesen Bereichen habe ich lange gearbeitet und arbeite als Supervisor dort immer noch. Ich stelle da einfach meine Erfahrungen und Forschungen aus vierzig Jahren dagegen. Schwierige und mühevoll Arbeit, die Engagement für Menschen und eine gute Methodik verlangt, und es gelingt auch der Einsatz nicht immer, wie überall. So rosig sind die Ergebnisse der „reflexiven“ psychodynamischen Verfahren bei schweren Störungen ja auch nicht. So wie Hilgers argumentiert, werden Vorurteile geschaffen, fortgeschrieben und den Betroffenen ihr Leid angelastet. Freud tat das leider auch schon so bei Armen und Benachteiligten und bei Neurotikern, die "häufig genug mit den Erscheinungen der Degeneration vergesellschaftet" sind (Über Psychotherapie 1905, StA 1982, Ergz. Bd. S. 115). Und er lässt uns wissen: der Therapeut müsse sich bei der Behandlung der Neurotiker oft genug „bescheiden, einem nicht Vollwertigen ein Stück Leistungs- und Genussfähigkeit wieder gewonnen zu haben“ (Ratschläge 1912, StA 1982, Ergz. Bd. S. 179). Ist auf einem solchen Boden Psychotherapie als „Kulturarbeit“ für die und mit den Patienten zu leisten, besonders mit denen aus benachteiligten Schichten? Freud meint, dass „der Arme, der einmal eine Neurose zustande gebracht hat, sich dieselbe nur sehr schwer entziehen lässt. Sie leiste ihm zu gute Dienste im Kampfe um die Selbstbehauptung; der sekundäre Krankheitsgewinn, den sie ihm bringt, ist allzu bedeutend“ (Zur Einleitung der Behandlung 1913, StA ibid. 192)? Wir meinen, eine solche Haltung, die zwar konzidiert „natürlich findet man gelegentlich wertvolle und ohne ihre Schuld hilflose Menschen“ (ibid. 193) unter den in Armut lebenden Erkrankten, bietet keine gute Basis für psychotherapeutische Behandlungen, geschweige denn für psychotherapeutische **Kulturarbeit** durchzuführen (vgl. ausführlich Petzold, Orth-Petzold 2009). Zugleich wird das hochproblematische, bislang durch Forschung nicht abgesicherte Konstrukt des „sekundären Krankheitsgewinns“ in die Welt gesetzt, sehr gut zum „patient blaming“ und zum Ablenken davon, dass man

noch keine gute Methodik für Probleme entwickelt hat – das sei aus einer *Ferenczianischen* Perspektive gesagt (vgl. *Ferenczi 1932/1988; Petzold 2006w*).

LehrsupervisorInnen und SupervisorInnen sollten solche **Diskurse** kennen und ihrem untergründigen Weiterwirken entgegenzutreten (sie wirken nämlich weiter, *Sieper, Orth, Petzold 2009*). Supervision sollte hier einen kritischen, „diskursanalytischen Blick“ für solche Phänomene schärfen und sich mit der **Diskursanalyse Foucaults** vertraut machen (*Bublitz et al. 1999; Frank 1989, Keller 2007; Petzold, Orth, Sieper 2014a*). Das müsste zur ihrer Expertise und „*supervisio*“ gehören.

In diesem Text wurde und wird beständig auf diese ExpertInnenfunktion hingewiesen. In den bisherigen Ausführungen zum Lehren und Lernen (*Lukesch, Petzold 2011; Peters 2012; Sieper, Petzold 1993, 2002*) wurden schon eine Menge inhaltlicher Aspekte aufgezeigt – exemplarisch, ein Katalog wurde nicht erstellt. Das ist eine Sache, die vor der „community“ als Aufgabe liegt! Nachstehend soll – wiederum exemplarisch – eine Dimension der **Weiterbildungs-** und **Wächterfunktion** von Supervision herausgegriffen werden, die mir wichtig erscheint. Schon *Jaques B. Pontalis (1965)* stellte fest, wie viel Ideologie es im Bereich der Psychotherapie gebe, und Stimmen dieser Art sind nicht weniger geworden. Der Psychologieprofessor *Robyn Dawes (1996)* legte eine harsche, aber weitgehend fundierte Kritik der psychologischen Professionen und ihrer Konzepte vor: „House of Cards: Psychology and Psychotherapy Built on Myth“. Man mag ihn der Einseitigkeit zeihen (die guten Seiten kommen in der Tat zu kurz), aber es sollte Pflichtlektüre von LehrsupervisorInnen und LehrtherapeutInnen, von SupervisorInnen und TherapeutInnen sein, um sich wieder einmal klar zu machen, dass vieles (noch) nicht gesichert ist, wie viel Ungesichertes als Fakten behauptet wird und wie anfällig diese Felder und Professionen für Mythenbildungen sind. Auch nützlich ist hier das Buch von *Jörg Blech (2014) „Die Psychofalle - Wie die Seelenindustrie uns zu Patienten macht“*. Auch hierfür müssen (Lehr)SupervisorInnen sich kundig machen.

Wir haben dazu 1999 ein Buch „*Die Mythen der Psychotherapie*“ (*Petzold, Orth 1999*) geschrieben, in dem viele derartige Mythen vom „inneren Kind“ bis zum „Geburtstrauma“ und andere mehr „dekonstruktiv“ analysiert wurden. 2014 folgte eine Ausarbeitung zu einem 840-Seiten-Werk: „*Mythen, Macht und Psychotherapie. Therapie als Praxis kritischer Kulturarbeit*“ (*Petzold, Orth, Sieper 2014a*), in dem dieses ganze schwierige Thema weiterführend aufgearbeitet wurde, auch am Beispiel Nationalsozialismus und Neonaziszene. 2002 hatten wir ein erstes, schulenübergreifendes Werk zum Thema „*Therapieschäden. Risiken und Nebenwirkungen von Psychotherapie*“ (*Märtens, Petzold 2002*) vorgelegt, 2014 folgte aus unseren Kreis ein weiteres auf der Basis einer großen empirischen Schadensstudie (*Leitner et al. 2014*) – SupervisorInnen sollten solche Untersuchungen kennen! All diese Bücher sahen wir als „**supervisorische Bücher**“, denn sie wollten „*supervisio*“, kritische Übersicht über Problematisches mit transversalen und tiefenden Analysen vorlegen. Das nämlich sehen wir auch als Aufgabe von Supervision und Lehrsupervision: kritische Kulturarbeit zu leisten. Dafür ist natürlich wichtig, sich immer neue Informationsstände zu erarbeiten, Recherchen zu betreiben, sich für die „**allgemeinsupervisorische Kompetenz**“ auf dem Laufenden zu halten, in die Fachkompetenz zu investieren. Das gehört heute zum „**Handwerk des modernen Supervisors**“. Er kann nicht mehr nur „einfach in das Team gehen und schauen, was so passiert und dann ‘ne schlaue Banalität sagen“, wie eine der befragten Superviandinnen aus einer unserer Studien es kritisch formulierte (*Petzold, Leitner et al. 2004*). Die Ansprüche steigen. Sie sollten es auch. Dafür noch einige Beispiele für konzeptkritische Arbeit in der Supervision.

Beim Lehren und Lernen geht es ja immer auch um das „**WAS**“. Was wird vermittelt, den SupervisorInnen vermitteln fungierend und intentional Wissen und sie nehmen direkt und indirekt zu vorhandenen Wissensständen Stellung – und das ist gut so, denn in psychosozialen und psychotherapeutischen Bereichen und Szenen kommen immer wieder Inhalte auf, die des **kritischen Blicks** bedürfen, Moden, die trotz vordergründiger Attraktion alles andere als fundiert sind oder zu massiven Einseitigkeiten führen. Da macht man plötzlich nur noch „lösungsorientierte Therapie“, weil es die neue Welle ist –, aber ohne auf die Konflikte zu schauen und (Petzold 2003b), die gelöst werden müssen und auf ihre Hintergründe, ist das eine sehr problematische Angelegenheit. Hat man die Forschungslage dazu geprüft? Wie wirksam ist das mit welchen Populationen? Oder handelt es sich um ein subtiles Ausweichen der Helfer vor belastenden Konflikten, wo sie mit „ihrem Latein am Ende sind“ und sich an ihre SupervisorInnen wenden. Und wann sind die mit ihren Latein am Ende? Ich habe darüber bislang nichts gelesen, über die Grenzen von Supervision. – Oder man macht nur noch „ressourcenorientierte“ Arbeit, ohne eine solide und empirisch unterfangene Ressourcentheorie“ zu haben (für die IS, Petzold 1997p/2007a). Aber ohne auf die ggf. vorhandenen Defizite zu schauen, ist es kaum in seriöser Weise möglich, die richtigen Ressourcen zu generieren bzw. heranzuführen. Da wird „Kundenorientierte Schulung“ in Altenheimen gemacht, wo 80% der BewohnerInnen nicht mehr geschäftsfähig sind (Petzold, Petzold 1997). Bei solchen Phänomenen meine ich, wird es wichtig, dass LehrsupervisorInnen bzw. SupervisorInnen „Exzentrizität“ bewahren, um auf solche Einseitigkeiten relativierend hinzuweisen oder solchen Unfug (etwa einer undifferenzierten Kundenorientierung) aufzuweisen. Wenn man als Supervisor/Supervisorin weiß, dass es solche Fallen gibt, in die die SupervisandInnen links und rechts tapen und nicht wenige SupervisorInnen auch, dann wird man hoffentlich die eigenen Positionen noch einmal mehr kritisch hinterfragen und man wird SupervisandInnen zu solchem Hinterfragen ermutigen. Gerade die Sachen, derer man sich besonders sicher ist, bedürfen solcher „Wühlarbeit unter den eigenen Füßen“ (Foucault 1978, mit Nietzsche, Morgenröte 1, Vorrede, vgl. Caruso 1974). Ähnlich steht es mit der Ermutigung zu einem „besonnenen Zweifel“ und einer „gesunden Skepsis“ (Petzold 2014e, f) – etwa mit der Frage: „Haben Sie die Originalstudie gelesen? Gibt es dazu solide Forschung? Ist das nicht doch noch in der Diskussion? Ist Empathie wirklich nur mit einer Neuronengruppe, nämlich den Spiegelneuronen, zu erklären, wie Bauer (2005) meinte und zum Teil falsch meint? Die Dinge liegen viel komplexer mit der Empathie, wie die *social neurosciences* zeigen (Decety, Cacioppo 2011; Decety 2012). Das Spiegelneuronen-Paradigma wird gerade mit Blick auf die Empathie in jüngster Zeit sehr kontrovers diskutiert (Hickok 2015; Übersicht: Pascolo 2013). **Kognitive Empathie** (Lamm, Majdandžić 2014) wird heute neben der motorischen und emotionalen Empathie als sehr wesentlich angesehen, nämlich für das Verstehen bzw. Verständnis einer Problemlage oder einer Sinnkrise. Sie wird damit gerade für die so wichtigen empathischen Prozesse in der Supervision, die oft eine bedeutsame kognitive Komponente haben, wichtig. In der Supervisionsliteratur finden sich diese Wissenstände nicht und es herrscht eine eigenartige Stille, was das Empathieverständnis und die Praxis empathischer Arbeit anbelangt: sowohl mit Bezug auf das KlientInnen-/PatientInnen-System, das supervidiert wird (ständig geht es da doch um empathische Prozesse zwischen Berater und Klient) als auch mit Bezug auf das SupervisandInnen-System, wo die Empathie zwischen Supervisor und Supervisand eine Kernqualität sind. Deren Subtilität wird zudem ja noch dadurch herausgefordert, weil der Supervisor im Supervisionsprozess ja auch noch den Klienten bzw. die Klientin des Supervisanden mitzuerfassen suchen muss, da sonst keine fundierte Bearbeitung des Beratungsprozesses erfolgen kann.

Wir haben uns mit dem Empathiekonzept in vielfältiger Hinsicht befasst – aus entwicklungsneuropsychologischer Sicht (*Petzold, van Beek, van der Hoek 1994/2016*) und aus affiliationstheoretischer Sicht (*Petzold, Müller 2007*).

Fehlende konzeptuelle Klarheit zu solchen Kernthemen beeinträchtigen supervisorische Arbeit, und unfundierte Konzepte können Negativwirkungen zeitigen. So manche Konzepte in den traditionellen Psychotherapien (aus denen ja etliches an Supervisionstheorie stammt) haben sich als problematisch oder falsch erwiesen – man denke an das Chaos der Widerstands- und Abwehrtheorien in den einzelnen Therapieschulen (vgl. *Petzold 1981b*, seit dieser Zeit hat sich nichts wirklich geklärt, das Kunterbunt der Meinungen ist noch größer geworden und empirische Forschung fehlt immer noch weitgehend). Es wird zu selten und oft nicht rechtzeitig kritisch nachgefragt: „Stimmt das so? Gibt es nicht noch andere Sichtweisen, was könnte dagegen sprechen usw.?“ – Das sind supervisorische Fragen und Supervisoren müssten sie oft stellen, allein schon um BeraterInnen und TherapeutInnen zu ermutigen, solche Fragen selbst zu stellen und derartiges Befragen und Hinterfragen an die PatientInnen als eine lebenskluge skeptische Haltung (und das ist etwas anderes als Mißtrauen, vgl. *Petzold 2010q*) weiterzugeben! Ich will nicht auf Klassiker wie den „Oedipus“, den „Penisneid“ oder die „autistische Phase“ eingehen, sondern aktuelle Beispiele geben, denn es wird immer wieder schnell nach vereinfachenden Modellen gegriffen, die den Forschungsstand überstrapazieren: „Natürlich sind’s die Spiegelneuronen“, wenn alle lachen (*Bauer 2005*). Empathie wird dann ganz einfach: die Neuronen machen’s! Und spätestens dann sollte der *Lehrsupervisor das Internet konsultieren*, etwa in die **PubMed** – oder wohin auch immer es notwendig ist – gehen und den Lehrsupervisanden **mit beteiligen: Internet-Recherche ist ein „Muss“ für moderne SupervisorInnen**. Und dann stellt sich, wie bei den *mirror neurons*, heraus, die Dinge liegen doch recht anders, denn die Wissenschaft hat neues und anderes Wissen geschaffen. Ich habe Spiegelneuroneneffekte als Psycho- und Neuromotoriker, mein Lehrstuhl-Fach in Amsterdam, schon früh in der Bewegungstherapie bei Imitationsaufgaben genutzt (*Petzold 2002j*), dort ist das auch gut möglich (und selbst da nicht mehr undiskutiert!). Ansonsten war ich eher zurückhaltend, vielleicht sogar nicht zurückhaltend genug. Die *mirror neurons* sind wahrscheinlich *eine* Komponente in empathischen Prozessen, aber nur eine. In einem so komplexen Prozess wie Empathie ist – in der Tradition *Lurijas* (2001) argumentierend – immer das *ganze Gehirn* beteiligt: die „materielle Basis der höheren psychologischen Prozesse ist das *gesamte Gehirn als Ganzes*, aber im *Gehirn als einem höchst differenzierten System, stellen Teile unterschiedliche Aspekte des einheitlichen Ganzen zur Verfügung ...*“ (*Lurija 1969, 34*, kursiv im Original).

Die Forschungsergebnisse *Rizzolattis et al.* wurden von vielen, besonders von *Staemmler* (2009) mit seiner vorgeblich „neuen“ Empathiekonzeption¹⁴ oder von (*Bauer 2005*) über das, „was sie

¹⁴ *Frank-M. Staemmler* (2009) hat in seinem Buch über Empathie in der Psychotherapie ein vorgeblich „neues Verständnis von Empathie“ vorgetragen, das wechselseitige Empathie betont, in der die empathischen Prozesse von KlientInnen und TherapeutInnen zusammenwirken und behauptet, er habe in der Literatur nur eine Definition von Empathie gefunden, die der seinen nahekäme (er verweist auf *O’Hara 1997*, aber das Florilegium an Empathiedefinitionen beim „Center for Building a Culture of Empathy“ vergißt er, <http://cultureofempathy.com/references/definitions.htm>). Nun ist das wirklich alles nicht so neu, wie er vorgibt, sondern es wird z.B. in der Integrativen Therapie und Supervision mit Rückgriff auf die empirische Säuglingsforschung (*Tronick, Trevarthen, Papoušek, Bischof-Köhler*) und Referenzautoren wie *Ferenczi, Marcel, Merleau-Pont, Vygotskij* seit langem – theoretisch gut ausgearbeitet – vorgetragen, worauf nicht hingewiesen wird. *Staemmler* greift diesen von *Petzold* in die Psychotherapie eingeführten Theoriediskurs ohne Verweis auf dieses Faktum auf, zitiert selektiv *Petzolds* Literatur (*Petzold, van Beek, van der Hoek 1994*) und lässt dabei die Konzepte zur „wechselseitigen Empathie“ unter

tatsächlich hergeben, vielfach überdehnt ... *Bauer* (2005) popularisiert und überzieht dabei die empirischen Fakten. Vor allen Dingen wird er oft in den Aussagen unscharf, macht massive Kategorienfehler. 'Spiegelneurone können beobachtete Teile einer Szene zu einer wahrscheinlich zu erwartenden Gesamtsequenz ergänzen.' (*Bauer* 2005, 31). Das ist schlichtweg falsch. Spiegelneurone können weder empathieren (das können nur Subjekte), noch Szenen ergänzen, dafür brauchen Subjekte die hippocampalen Archive des 'szenischen/episodischen' Gedächtnisses" – so meine Kritik (*Petzold* 2009k, 94). Ich verwies dabei auf die kritischen Fragen von *Hickok* (2009). In der Tat: Menschen empathieren, nicht Neurone! (*Churchland* 2011; vgl. aus Integrativer Sicht und zu unserer Praxeologie *Petzold* 2002j, 2004h). *Staemmler* rezipierte keine Kritiken an der Spiegelneuronentheorie, sondern baut seine Argumentation wesentlich auf sie und auf einer völlig unzureichenden *Vygotskij*-Rezeption auf. Und heute kommen die großen, breiten Kritiken an all dem, was den Spiegelneuronen zugeschrieben wurde, durch Forschung aber nicht abgedeckt ist (zusammenfassend *Hickok* 2015) und Kritiken an *Bauer* (*Lamm, Majdandžić* 2015). Schon 2010 titelte „DIE ZEIT“, dass sie „Zellen das Anstoßes“ seien – so *Werner Siefert* (2010) mit vielen Belegen. Aber immer noch fogt die Psycho- und z. T. auch die Supervisionsszene unbeirrt „Bauer-Rizzolatti-et-al.“, wie ich in Supervisionskontexten immer wieder feststellen konnte. Und so geht es nicht nur mit den „Spiegelneuronen“. *Fonagys* „Mentalisierung“ und die „Theory of Mind“ (ToM) sind gleichfalls solche Hypes: „Natürlich ein ToM-Effekt!“ (*Schrepfer* 2013). Aber weiss man wirklich so genau, was „im Kopf eines Anderen“ ist? Manchmal ist man sich sogar selbst nicht immer sicher, was im eigenen ist! Allein das Qualia-Konzept (*Beckermann* 2001, 2008), dass die Einzigartigkeit der individuellen Wahrnehmungsqualitäten herausstellt, steht gegen eine solche Annahme und bringt auch Empathie und analytische Deutungskunst an die Grenzen. Und das Neuste: die „Epigenetik“ (*Francis* 2011). Die „beweist“ jetzt die Mehrgenerationeneinflüsse und bestätigt die Aufstellungsarbeit“! Aber mehr als unspezifische „Lebe-gesund-Interventionen“ (was ja schon nicht schlecht ist) ist für eventuelle epigenetisch „teilverursachte“ Störungen nicht zu haben (*Spork* 2009). Und wie dann Psychotherapien spezifisch wirken sollen, bleibt mit Blick auf die Forschungslage schleierhaft (*Delcluve et al.* 2009). Für die Krebstherapie beginnt man jetzt Inhibitoren zu entwickeln (*Dowden et al.* 2010; *Spannhoff et al.* 2009). Das alles ist fernab von allen psychotherapeutischen oder systemisch-therapeutischen Interventionsmöglichkeiten. Die biologischen Grundlagen der Epigenetic und ihre multidimensionale Rolle in der Entstehung von Krankheitsprozessen (*Wong, Craig* 2011 *Chahwan et al.* 2011) wird auf lange Zeit Domäne der Genetiker, Molekular- und Zellbiologen bleiben.

Ich hoffe, an solchen Beispielen wird deutlich, wie viel mit „gesundem Menschenverstand“, kritischer Nachfrage. Exzentrität, Mehrerspektivität, fachlicher und wissenschaftlicher Recherche, die für mich „**zum Handwerk des modernen Supervisors**“ gehört, geleistet werden kann. LehrsupervisorInnen sollten ihre Autorität, die sie offenbar haben, einsetzen, um eine „**kultivierte Unsicherheit**“ – so ein nützliches Konzept von *Staemmler* (1994) – zu unterstützen.

Solange **keine Ausbildung für LehrsupervisorInnen** vorhanden ist, die solche Aufgaben, wie die hier benannten (und natürlich so manches mehr), als einem Kanon aufbaut, entwickelt, gestaltet und pflegt, kann eine inhaltliche und methodische Synchronisation von

den Tisch fallen (ibid. p. 560, 590 et passim). Eigenartig auch, dass *Staemmler* das Werk „Integrative Therapie“ (1993, 2. Aufl. 2003a) ausspart, wo „Begegnung als wechselseitiges empathisches Erfassen“ (S. 793) und zwischenleiblich verortete Empathie (803, 872f, 1027f) ausführlich dargestellt wird, explizit benannt als „wechselseitige Empathie“ (p. 78, 275 798ff, so auch ausführlich in *Petzold, Müller* 2005/2007). Empathie ist der erste und bedeutendste der „14 Heilfaktoren“ der IT und ihrer Grundregel, nach welcher der Therapeut bereit sein muss, „sich auch von seinem Patienten empathieren zu lassen“ (ibid. 1038). Ergo: quid novum? Nicht zu reden von „correctness“ (*Petzold* 2002q), es geht ja nicht nur ums Zitieren, sondern auch ums Nichtzitieren in Dissertationen, besonders von originellen Gedanken anderer, die man kennt, aber bei den eigenen „neuen“ Erkenntnissen zu benennen vergisst.

Lehrsupervision weder in einem supervisorischen Feld noch im Lehrkörper eines Instituts gewährleistet werden. Hier herrscht Handlungsbedarf, zumal viele LehrsupervisorInnen – z. T. mit unterschiedlicher konzeptueller Ausrichtung – auch für mehrere Institute arbeiten. Das ist nicht unbedingt für ein konsistentes Programm die beste Sache, es sei denn, es ist jeweils eine konzeptuelle Abstimmung und aktive Mitarbeit der LSInnen am Gesamtprogramm gewährleistet.

Petzold, H.G., Lemke, J., Rodriguez-Petzold, F. (1994): Die Ausbildung von LehrsupervisorInnen. Überlegungen zur Feldentwicklung, Zielsetzung und didaktischen Konzeption aus Integrativer Perspektive. *Gestalt und Integration* 2 (1994) 298-349. Und in *Supervision* 1/2015 <http://www.fpi-publikation.de/supervision/alle-ausgaben/01-2015-petzold-h-lemke-j-rodriguez-petzold-f-1993-2015-feldentwicklung-lehrsupervisorInnen.html>.

5.2 Lehrsupervision, „professionelle Selbsterfahrung“, Selbstentwicklung, „Persönliche Souveränität“

Schaut man in das **Tagungsprogramm**, klingt vieles so, als sei LS ein „Ort der persönlichen Selbsterfahrung“. (Ich zitiere nochmals das TPr – als Material einer „Dokumentenanalyse“: „Lehrsupervision bietet einen Ort der gedanklichen und emotionalen Freiheit ... Anregung und Reflexion“, an dem „Eigenverantwortung“, „Selbstreflexivität“ gelernt, „Handlungs- und Entscheidungsspielräume für Personen entwickelt werden können“.

Der untergründige **Diskurs** (sensu *Foucault* 1974a, b; *Dauk* 1998) des psychoanalytischen Paradigmas und die in ihm wirksamen *Freudschen* Machtdispositive (*Petzold* 2009d; *Petzold, Orth-Petzold* 2009; *Sieper, Orth, Petzold* 2009; *Sieper, Petzold et al.* 2014; *Wittenberger* 1995), die in der psychodynamischen Supervisionsszene (blickt man auf die fehlende Literatur zum Thema) nicht aufgearbeitet worden sind, könnten eine nachteilige Rolle für das Verständnis von Lehrsupervision spielen. Lehrsupervisionen sind vielfach strukturell analog zu Lehranalysen konzipiert, nämlich mit einem impliziten Gefälle und einer eher schwachen Kompetenzattribution. Aber LehrsupervisandInnen sind weder PatientInnen und noch stehen sie in Übertragungsdependenzen zu den LehrsupervisorInnen – auf jeden Fall sollte das Lehrsupervisionssetting etwaige Übertragungsphänomene nicht fördern. Wo sich derartiges zeigt, sollten Übertragungen sichtbar gemacht und aufgelöst werden. Weiterhin sie LehrsupervisandInnen keine „SchülerInnen“, denn hier arbeiten mündige Erwachsene – in der Regel – mit sozialwissenschaftlichem Grundstudium und methodischen Vorausbildungen miteinander, d.h. es sind **beide im Status von ExpertInnen**, den LehrsupervisandInnen sind ja schon supervisorisch tätig. Dabei ist es durchaus möglich, das ein Lehrsupervisand – was Feld- oder Fachkompetenz anbelangt – erfahrener sein kann als sein Lehrsupervisor. Die im TPr gemachte Aussage in der Lehrsupervision sei „Akzeptanz und Bereitschaft von Erfahrenen zu lernen“ von Nöten, Bereitschaft auch, „in den Kompetenzen bewertet zu werden“ ist hybride und dysfunktional, wenn sie nur in Richtung des Lehrsupervisanden geht oder nur vom Supervisor in Richtung Supervisand. Lehrsupervision und Supervision ist ein Geschehen, wo man in „doppelter Expertenschaft“ (*Petzold* 1990i) und „joint competence and performance“ (idem 1998a, 110f.; *Petzold, Lemke* 1979) miteinander arbeitet, um in Bündelung aller Ressourcen Situationen zu optimieren. Zur Vorbereitung unserer Studie zu Risiken und Nebenwirkungen von Supervision hatten wir mehrere „schulenübergreifende“ explorative Untersuchungen als ExpertInnenbefragungen durchgeführt (1996 eine erste Befragung: Fragebögen n 21 + 6 Tiefeninterviews; Replikation 2002 Fragebögen n 33; *Petzold, Leitner et al.* 2004). TeilnehmerInnen waren SupervisorInnen

(D, N, Ch) die mindestens 7 Jahre supervisorisch tätig waren – etliche davon LehrsupervisorInnen. Die vertiefenden Interviews sollten den Fragebogen zu 30 Risikopunkten ergänzen. Die den „neuralgischen Items“, die fünf und sechs Nennungen erhielten, seien hier noch einmal wiedergegeben:

Tabelle II: Ergebnisse der ExpertInnenbefragung 1996 „Probleme und Risiken von Supervision“ aus den qualitativen Interviews N= 6

1. Dependenz (Abhängigkeit) von der Supervisorenautorität 6x,
 2. Schutz von PatientInnen/KlientInnendaten 6x,
 3. Problem der Diskretion 6x,
 4. Fehlendes Wissen über Wirkung und Wirkfaktoren von Supervision 6x
 5. Fehlendes Wissen über Supervisionsforschung 6x
 6. Macht, Allmacht, Narzissmus von SupervisorInnen 6x,
 7. Nichthinterfragbarkeit von SupervisorInnen 6x,
 8. Mangelnde Transparenz der Interventionen 5x,
 9. Selbstüberschätzung von SupervisorInnen 5x,
 10. überzogene Kompetenzzuschreibungen durch die Supervisanden 5x,
 11. Feststellung der tatsächlichen Kompetenz des Supervisors 5x,
 12. Feststellung tatsächlich guter Ausbildungen und ihrer Kriterien 5x
 13. Mangelnde Feldkompetenz 4x
 14. Problem der Selektivität berichteter Supervisionsmaterialien und der Kriterien der Auswahl und ggf. (arbiträren) Bewertung durch Supervisor, Supervisand, Supervisiongruppe, Balintgruppe 4x
 15. Fehlende verbindliche ethische Leitprinzipien für SupervisorInnen 4x
 16. Mangelnde sozialwissenschaftliche Kenntnisse 4x
 17. Überschätzung der Leistungsmöglichkeiten von Supervision 4x,
 18. Unklarheit der Kontrakt/Vertragsverhältnisse 4x
 19. Unklarheit der Rechtssituation von Supervision 4x
 20. Problematisches Auswahlverfahren von SupervisorInnen 4x (das Team wählt den Supervisor, der zu seiner Abwehrstruktur passt und die Probleme bleiben ungelöst).
- Das ist ein beachtlicher und keineswegs vollständiger Katalog von Problemen, die für potentielle Supervisionschäden oder „riskante Supervision“ relevant sein können. (Petzold, Leitner et al. 2004).

Diese Arbeit, die bis März 2015 mehr als 1700mal aufgerufen wurde, und die darin veröffentlichten Daten verschiedener explorativer Untersuchungen, hat alle wichtigen Probleme schon aufgezeigt, die in der Dunkelfeldstudie (Ehrhardt, Petzold 2011) und in unseren 12 explorativen Multicenterstudien in verschiedenen Arbeitsfeldern (Psychiatrie, Gerontologie, Krankenhaus etc.) von Seiten der SupervisandInnen bestätigt wurden. Die weitgehende thematische Unspezifität von Lehranalysen ist für Lehrsupervision unbrauchbar. Das Moment des „Lehrens von Inhalten“ riskiert dabei, auf der Strecke zu bleiben. Gut, man kann sagen, die beste Lehrtherapie ist eine gelungene Patientenanalyse, sie sei die beste Lehre! Das hat etwas, reicht aber auch nicht (Petzold, Leitner et al. 2008), zumal SupervisionskandidatInnen in der Regel nicht im PatientInnenstatus sind. Da es außerdem in der **LS** um die Präsentation und Bearbeitung von Supervisionsprozessen der SupervisandInnen geht, die eine zentrale Wichtigkeit haben, ist ein klarer Lernfokus gegeben und bei dem geht es eher um „**professionelle und methodische Selbsterfahrung**“ (Petzold, Orth, Sieper 2006) als um persönliche – aber natürlich können auch „Übertragungen“ und Eigenprobleme ins Spiel kommen, die durch das Material der PatientInnen/KlientInnen getriggert werden. Ich kann das hier nicht vertiefen, aber man sollte sich aus den Auseinandersetzungen in der Psychotherapie um das Thema „Lehrtherapie“ für eine kommende Lehrsupervisionsdebatte Anregungen holen:

Frühmann, R., Petzold, H.G. (1993a): Lehrjahre der Seele, Junfermann, Paderborn.

Petzold, H.G., Leitner, A., Sieper, J., Orth, I. (2008). Materialien und Konzepte zu Lehrtherapien und Selbsterfahrung in der Psychotherapie – Perspektiven der Integrativen Therapie Bei: www.fpi-publikationen.de/materialien.htm POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit - 24/2008. <http://www.fpi-publikation.de/downloads/download-polyloge/download-nr-24-2008-petzold-leitner-sieper-orth.html>

Es ist unbestritten und unbestreitbar, dass supervisorische Prozesse immer wieder auch Selbsterfahrungskomponenten beinhalten. Bei einer Ausrichtung an einer modernen „**Entwicklungspsychologie in der Lebensspanne**“ (Petzold 1992e; Sieper 2007b; Flammer 2010), wie er für unseren Ansatz charakteristisch ist – und Supervision arbeitet ja im KlientInnensystem mit allen Alterstufen – geht das oft auch nicht anders (Eltern haben Kinder, aber auch selbst alte Eltern etc.). Wir haben immer mit allen Altersgruppen von Kindern bis Hochbetagten therapeutisch, beratend und supervisorisch gearbeitet (Petzold 1965, 1972e, 2005a, 2007d). Auch SupervisorInnen müssen also mit dem „life span developmental approach“, mit Konzepten des „successful ageing“ (Baltes 1997,1999; 2006; Petzold, Horn, Müller 2010) etc. vertraut sein. Außerdem ist Biographie auch immer Berufsbiographie, die in der Supervision oft zu bearbeiten ist und auch im „Karriere-Coaching“ angeschaut werden muss (Petzold, Heinl, Fallenstein 1983; Hartz, Petzold 2013). Dazu wurde in der IS die Frage der Biographie und Biographiearbeit ausgearbeitet (Petzold 2001b, Petzold, Müller 2004b) und für die Supervision und Lehrsupervision mit gedächtnistheoretischer Fundierung differenziert adaptiert (Swanton 2010; Petzold 2002j).

Swanton, H. (2010): Die Bedeutung von Biographie in der Integrativen Supervision - Ein Prozessgeleiteter theorieverschränkter Praxisbericht. *Supervision* 10/2000 <http://www.fpi-publikation.de/supervision/alle-ausgaben/10-2010-swanton-helga-die-bedeutung-von-biographie-in-der-integrativen-supervision.html>

Petzold, H.G. (2003g): Lebensgeschichten erzählen. Biographiearbeit, narrative Therapie, Identität. Paderborn: Junfermann.

Petzold, H. G. (2016f): BIOGRAPHIEARBEIT und BIOGRAPHIEERARBEITUNG in der INTEGRATIVEN THERAPIE (IT), der Integrativen Poesie- und Bibliothherapie (IPBT) und in Schreibwerkstätten mit „kreativem Schreiben“ Hückeswagen: Europäische Akademie für biopsychosoziale Gesundheit und im Interent-Archiv „Heilkraft der Sprache“ 2/2016 <http://www.fpi-publikation.de/heilkraft-der-sprache/heilkraft-der-sprache/index.php>

Dabei wird im Zugriff auf neurobiologische Wahrnehmungs- und Gedächtnistheorien, von einem „Leibgedächtnis“ gesprochen. Der Leib wird von seinen *exterozeptiven* und *propriozeptiven* Sinnesorganen „informiert“, u.a. im sensumotorischen Bereich durch das Fungieren von Spiegelneuronen (Rizzolatti et al. 2001, vgl. aber Hickok 2015; Petzold 2009k, 94), die das Aufgenommene neurozerebral abspeichern. Er wird dadurch „**informierter Leib, informed body**“ (Petzold, Sieper 2012a), wobei mit Anschluss an die moderne Gedächtnisforschung unterschiedliche Speichervorgänge berücksichtigt werden und die Brücke zum „Lernen“ beständig im Blick bleibt (Chudy, Petzold, 2011; Sieper, Petzold 211). Letztlich „lernt“ man seine eigene Persönlichkeit, die sich fungierend ausbildet in Prozessen des „Fremderkennens“, des „Erkanntwerdens“ und der „Selbsterkenntnis“, in denen sich durch das Wahrnehmen empathischen Eingefühltwerdens und seine **Interiorisierung** (sensu *Vygotskij*) im Entwicklungsgeschehen durch „*significant others*“ des sozialen Nahraums eine „**Theory of My Mind**“, ein Bild meiner Selbst, bildet und mir ein Bild vom Anderen in seiner

Befindlichkeit möglich wird: „**Theory of Mind**“ **ToM** (Förstel 2012; Mitchel 2011; Petzold 2012 e, q). Diese Prozesse sind natürlich störanfällig (Korkmaz 2011).

„Unter **Interiorisieren** verstehe ich im Integrativen Ansatz, dieses Konzept von *Vygostkj* nutzend und ausarbeitend, 1. die abspeichernde Aufnahme von kontextualisierten Außenstimuli als **multipel perzipierten Eindrücken** aus dem sozioökologischen Raum mit seinen kollektiven, **intermental** Repräsentationen in den psychophysischen Binnenraum des **Leibgedächtnisses**, wo es **Intramentales** wird [Theory of Mind]; 2. und zugleich verstehe ich darunter die mnestisch-archivierende Aufnahme der eigenleiblichen Reaktionen auf diese Eindrücke [Theory of My Mind]; 3. die Aufnahme des **interaktionalen Prozesses** zwischen den Akteuren, temporalisiert als Sequenz von Ereignissen; 4. die Anwendung des von Anderen Erfahrenen 'anderen Menschen' gegenüber, aber auch **sich selbst, dem eigenen Selbst gegenüber, als wäre es ein Anderer**“ (Petzold 1982c, 2012e).

Konstruktive „**Mentalisierungsprozesse**“ fördern die Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung, die Entwicklung von Empathie und Fremdwahrnehmung, die „Persönliche Souveränität“ von Menschen (Petzold, Orth 2014). Das Verständnis der Vorgänge der Internalisierung und Interiorisierung sind noch in der Diskussion und keineswegs abgeschlossen. Ihre neurozerebrale Basis beginnen wir erst allmählich zu verstehen (Dodell-Feder et al. 2013; Stone, Gerrans 2006). Deshalb ist noch eine gewisse Offenheit zu empfehlen, was die konzeptuelle „Festigkeit“ der Theorme anbetrifft. Das ist auch bei den interessanten Arbeiten von *Fonagy* (et al. 2004) zu beachten. Sind durchaus auch kritisch zu rezipieren, weil sie einerseits zu kognitiv ausgerichtet sind und Emotions-, Volitions- und Leibaspekte übergehen, andererseits durch eine zu starke auf ein „dyadisches“ bindungstheoretisches Verständnis (*Fonagy* 2006) zentrierte Ausrichtung die soziale, „polyadische“ Dimension (Familiendynamik) zu wenig berücksichtigen. Hier sind Ergänzungen notwendig, die mit dem (von *Fonagy* unbeachteten) Mentalisierungskonzept von *Vygotskij* (1931/1992) und *Moscovici* (2001) erfolgen können und besser zu begründen sind. Wir affirmieren im Integrativen Ansatz mit dem Begründer der russischen „kultuhistorischen Schule“ (Kölbl 2006; *Yasnitsky* et al. 2014) die Position: „**Alles Intramentale war zuvor intermental**“ (*Vygotskij* 1931/1992, 236) was heißt: alle wichtigen neuen Erfahrungen im sozialen Raum gehen über intersubjektive bzw. interpersonale Prozesse des Miteinanders, der „Ko-respondenz“, „Kooperation“ und „Ko-Kreativität“ (*Iljine, Petzold, Sieper* 1967; *Petzold* 1978c). Weiterhin unterstreichen wir mit dieser *Vygotskij-Lurija*-Orientierung die „inseparable unity of mind, brain, and culture“ (*Tomela* 2014; *Petzold, Sieper* 2012). Diese Perspektive (*Achutina* 2003, 2004b; *Petzold, Michailowa* 2008), die durch neueste entwicklungspsychobiologische Forschungen gut abgestützt wird (*Moll, Tomasello* 2007), und insgesamt eine *Vygotskij-Moscovici*-Position **kollektiver Mentalisierung** sind für die Aufgaben der Supervision so wichtig, weil es im psychosozialen Bereich zentral um **kommunikative** und **kooperative Prozesse** geht. Für sie bieten die Forschungen in dieser Tradition, insbesondere die Arbeiten von *Tomasello* (2010) und seiner Gruppe eine gute Basis. **Mentalisierung** im Integrativen Ansatz umfasst, alles, was „mental“ in Schemata bzw. Stilen repräsentiert ist, also **kognitive, emotionale, motivationale, volitionale** und **sozial-kommunikative Stile** (*Petzold* 2012e; *Heuring, Petzold* 2003), all das, was in Beratung-, Psychotherapie-, Supervisionsarbeit eine zentrale Rolle spielt und zum Thema werden muss und – schaut man auf die konkreten Prozesse – auch zum Thema wird. Mentalisierende Lernprozesse, insbesondere Interiorisierungen in Nahraumbeziehungen, in der „Zone der nächsten Entwicklung“ (*Vygotskij* 1992; *Petzold* 2012e; *Moll, Tomasello* 2007), müssen durch die Supervision begleitet werden. Mich selbst verstehen, zu wissen „*what's on my mind*“ ist und empathisch zu erfassen, was dem Anderen „durch den Kopf geht“ –

„what’s in the *other’s mind*“ –, bildet die Grundlage guter interpersonaler Kommunikation des Humanprimaten (vgl. *Call, Tomasello 2008*, dreißig Jahre nach *Premack und Woodruff 1978*). Diese Konzepte sind natürlich für das Supervisionsgeschehen selbst zentral. Deshalb wurden ihnen von uns auch theoretisch große Beachtung geschenkt (*Chudy 2010; Petzold 2012a; Heuring, Petzold 2004*). Wenn man von „**supervisorischer Identität**“ spricht, die durch **Lehrsupervision** gefördert werden soll, dann müssen dahinter klare identitätstheoretische Modellvorstellungen mit Anschluss an die Identitätsforschung stehen, die methodisch gut umgesetzt sind, soll doch der Lehrsupervisand in der professionellen Selbsterfahrung gleichsam „am eigenen Leibe“ lernen, wie er **Identitätsprozesse fördert**, denn das wird später ein wichtiger Teil seiner Tätigkeit als Supervisor sein. Leider wird man in der gängigen Supervisionsliteratur nicht wirklich fündig, was man denn mit „supervisorischer Identität“ meint, weil keine Referenztheorien genannt werden, und damit wird der Begriff eine Leerformel bleibt, und das müsste dringend geändert werden. Identität ist mit **Selbsterfahrung** verbunden – zweifelsohne, denn in ihr und durch sie geschehen Prozesse der „**Identitätsarbeit**“ (*Petzold 2012a*).

Wir haben zu dem wichtigen Thema „**Selbsterfahrung**“, zu dem nur wenige „**Theorien der Selbsterfahrung**“ vorliegen und erst neuerlich auch mehr Forschung generiert wird (*Laireiter 1999; Petzold, Steffan 1999a; Leitner, Gahleitner et al. 2014*), seit langem theoretisch gearbeitet (*Petzold, Orth, Sieper 2006*) und auch empirisch geforscht (*Petzold, Steffan 1999b*), insbesondere auch im Gesamtkontext von Ausbildungen (für unsere Einrichtung 1997 – 2007 mit Auswertung von über 12 000 Evaluationsdokumenten aus verschiedenen Studien zu unserer Ausbildungsarbeit – wer hat das schon? *Petzold 2008d*).

Wir haben dann in einer eigenen „Theorie der Selbsterfahrung in der Ausbildung“ (vgl. zur schnellen Orientierung *Petzold 2010h*) folgende Schwerpunkte unterschieden:

- **Persönliche Selbsterfahrung.** Sie greift die ganze biographische Breite und Tiefe ab, Kognitives, Emotionales, Motivationales, Volitionales, Beziehungs- und Bindungserfahrungen und ihre Nachwirkungen, Belastendes, „Probleme, Ressourcen und Potentiale“, **PRP**, vgl. *Petzold 1997p; Reichle 2012*). Sie ist Gegenstand von Therapie, Konfliktberatung; Lehr- oder Selbsterfahrungsanalyse, die damit immer auch die „Identitätsarbeit“ des Subjektes)
- **Professionelle Selbsterfahrung** fokussiert die Erfahrungen der Berufsbiographie, aber auch des aktuellen Berufslebens und -handelns, nebst prospektivem Blick auf die Berufsperspektiven, sowie auf die Eigenerfahrung in beruflichen Rollen und Funktionen, d.h. im Bereich der beruflichen Identität – ein Schwerpunkt von Supervision und Coaching.

„Professionelle Selbsterfahrung als Prozess persönlicher und gemeinschaftlicher Professionalisierung in „beruflicher Sozialisation“ für den Bereich von Therapie, Beratung, Supervision oder anderen Formen der „Menschenarbeit“ richtet sich in besonderem Maße auf intensiviertes „eigenleibliches Spüren“, alters-, gender- und ethnieweußte Selbst- und Fremdwahrnehmung, die systematisch reflektiert und metareflektiert wird ...“ (Auszug aus: *Petzold, Orth, Sieper 2006*).

- **Methodische Selbsterfahrung** fokussiert das Erleben in der Anwendung von Methoden bei KlientInnen aber auch bei sich selbst. Sie ist ein Schwerpunkt von Supervision.

„Methodische Selbsterfahrung ist auf behandlungsmethodische und -technische Fertigkeiten und ihre theoretisch-konzeptuellen und forschungsfundierten Hintergründe im Professionalisierungsprozess gerichtet und lehrt die angehenden „Experten für Menschenarbeit“ u. a. die differenzierende Wahrnehmung und Handhabung ihrer Regulationspotentiale ...“ (Auszug. *ibid.*)

Das soll hier nicht vertieft werden, denn der Text ist ja zugänglich. Ich habe mich immer gefragt, wenn LehrsupervisionskollegInnen verschiedenster Orientierung (und natürlich auch SupervisorInnen) mir im Brustton der Überzeugung sagten: „In der Supervision machen wir keine Selbsterfahrung!“, welches verengtes Verständnis von Selbsterfahrung da vorliegt – einmal ganz abgesehen von der Banalität, dass das **Selbst** immer ein Erfahrendes ist, so lange es bei Bewusstsein ist und lebt. Eine weitere Banalität, man muss sie sich einfach ins Bewusstsein heben:

»Aus- und Weiterbildungen sind Maßnahmen „beruflicher Sozialisation“, die als solche Menschen beeinflussen und formen. In ganz besonderer Weise gilt das für therapeutische Ausbildungen, in denen zu einem nicht unbedeutenden Teil – nämlich durch Selbsterfahrung, Selbstmodifikation, Eigen- und Lehrtherapie, Lehranalyse, Kontrollanalyse, Supervision – in einer „Theorie-Praxis-Verschränkung die Methode durch die Methode gelehrt und gelernt“ wird. Dafür muß der institutionelle Rahmen, mit seiner die Mitwirkung aller Beteiligten ermöglichenden Infrastruktur, geeignet sein, Fachlichkeit und Sicherheit zu bieten, und es muß ein breiter, permanent geschulter und weitergebildeter, genderpluraler Lehrkörper an DozentInnen und LehrtherapeutInnen Modelle bereitstellen, von denen die KandidatInnen lernen können.« (*Petzold, Sieper, Orth 2006*).

Wo immer SupervisorInnen Prozesse im psychosozialen Bereich supervidieren, in Psycho- und Soziotherapie, Seelsorge und Heilpädagogik usw., haben sie es auch und wesentlich mit **persönlichen Selbsterfahrungsprozessen** zu tun, die immer auch Prozesse der „**Selbstentwicklung**“ sind, und deshalb müssen SupervisorInnen etwas davon verstehen, auch wenn sie in ihrer Supervisionsarbeit bei professioneller und methodischer Selbsterfahrung fokussieren (bei Krisensupervisionen hört das aber auch auf, da kann es tief ins Persönliche gehen!). Es gibt gute Gründe, sich auch in der Supervision und Lehrsupervision mit „**Selbst-erfahrung**“ zu befassen, weil wir es mit Erfahrungsprozessen von Menschen zu tun haben. Man hat sich mit „Selbsterfahrung“ in der Pädagogik, in der Seelsorge, in der Erwachsenenbildung (*Petzold 2010h; Petzold, Sieper 1970*) usw. usw. befasst – alles Bereiche in denen SupervisorInnen tätig sind. Das Selbsterfahrungsthema greift damit sehr klar in den Bereich der „**allgemeinsupervisorischen Kompetenz**“ hinein, der gegenüber der „Feldkompetenz“ oft so herausgestrichen wird, und der natürlich die Basis darstellen muss.

„Supervision als praxisbezogenes ‘Reflexions- und Handlungsmodell’ zielt auf die Förderung von Kompetenz und Performanz von Berufstätigen und damit auch auf die (Weiter-)Entwicklung (beruflicher) Identität.“ (*Peters 2012*).

Was aber der „allgemeinsupervisorische Konzeptrahmen“ ist, hat man aber bislang noch nicht stringent curricular entwickelt – von wenigen Ausnahmen abgesehen, aber noch keineswegs richtungsübergreifend. Hier kommen dann auch schulenspezifische Unterschiede zum Tragen, was eine Abstimmung unter unterschiedlichen Schulen erforderlich machen würde. Man hat das bisher offenbar vermieden. Dass eine solche möglich ist, hat in vorbildlicher

Weise das Projekt der „**Schweizer Psychotherapiecharta**“¹⁵ gezeigt, das man nur zur Nachahmung empfehlen kann – auch für die Supervision wäre das ein geeignetes Modell.

Ungeachtet der eigenen Orientierung muss bei dem Themenkomplex **Selbsterfahrung** folgendes von Seiten jedes Lehrsupervisors/Supervisors vorgeklärt sein:

- Was ist das „**Selbst**“, das erfährt? Ohne eine solide, integrative Theorie des Selbst im Weltbezug (*Epstein 1980, Petzold 1984i, 2012a; Keller 2007*) kommt man nicht weiter. Und damit ist man mitten in Fragen des Menschenbildes (idem 2003e, 2012f, *Petzold, Sieper 2012a*) und der Persönlichkeitstheorie (*Höhmman-Kost, Siegele 2004; Petzold 2012q*) und das sind keineswegs nur „akademische Fragen“ (in der **IS** gehen wir von einem „personalen Leib-Selbst“ = Selbst-Ich-Identität aus, vgl. idem 2003a, 2012a)
- Was ist „**Erfahrung**“? Auch diese epistemologische Frage muss natürlich geklärt sein (in der **IS** bedeutet das, **sich selbst** und die Welt **leibhaftig phänomenologisch** erfahren. Das führt immer durch die präfrontalen Hirnaktivitäten und die sozialen Austauschprozesse (*Polyloge, idem 2002c*) in ein **hermeneutisches Selbst-Verstehen** (idem 2003a) – biographisch und im Sozial- und Weltzusammenhang, also auch die Anderen und das Leben verstehen), um dadurch zur willentlichen **Selbststeuerung** zu kommen (*Petzold, Sieper 2008a*), eine der wesentlichsten Qualitäten einer fungierenden Selbstkompetenz (*Petzold, Orth 2008; Baumeister, Tierney 2011*).

Es wird hier schon deutlich, dass wir auf ein anspruchsvolles Terrain kommen – u. a. das der **Selbsttheorien** (*Brown 1998; Sedikides, Speer 2007*) –, dem kein Supervisor, und ein Lehrsupervisor schon gar nicht, ausweichen kann, aus allgemeinen supervisionstheoretischen Gründen, aber auch aus konkreten praxeologischen Gegebenheiten. Diese Themen werden nämlich z. B. in der Soziotherapie-Ausbildung „Sucht“ gelehrt. Der diese Ausbildungen anerkennende Kostenträger (Rente Bund) hat vorgegeben, dass eine Ausbildung über ein konsistentes **Menschenbild**, eine wissenschaftliche **Krankheitslehre** etc. verfügen muss! (Da muss der Supervisor, der in der jeweiligen anerkannten Richtung – Integrative-, Psychodrama-, Verhaltenstherapie etc. – arbeitet, also informiert sein). Dieses Wissen kommt in den für den Abschluss schriftlich zu dokumentierenden und supervisierten „Behandlungsjournalen/berichten“ (vormals „Fallberichten“, aber Menschen sind keine „Fälle“, *Petzold 2016h*) zum Tragen. Es existiert inzwischen eine ganze Bibliothek solcher Journale, ein wahrer Schatz (<http://www.fpi-publikation.de/behandlungsjournale/index.php>, vgl. z. B. *Salahshour et al. 2013*). SupervisorInnen müssten bei diesen SuchttherapeutInnen entweder in dem jeweiligen Diskurs sicher sein oder müssten ggf. sagen: „Ich kann Sie nicht supervidieren, denn ich verstehe von dieser Form der Suchttherapie zu wenig. Ich habe da diese **FACHKOMPETENZ** nicht“ – selbst wenn die **Feldkompetenz** vorhanden sein sollte. Aber wer tut das schon?

- Dass **Erfahrung** „**Intersubjektivitätserfahrung**“ ist, wird unter einer longitudinalen, entwicklungspsychobiologischen Sicht deutlich, die darauf verweist, dass man in der Frühkindheit (*Petzold 1992c*) empathisch in *polyadischen* Nahraumbeziehungen verstanden werden musste (*Vygotskij, Lurija*), um Selbstverstehen in **intersubjektivem Erfahren** zu

¹⁵ „Deklaration der Schweizer Charta für Psychotherapie zu Begriff und Anforderungen an die Wissenschaftlichkeit der Psychotherapieverfahren“. Psychotherapie Forum (2002) 10: 228–230. Vgl. das Ergebnis einer jahrelangen Peer-Evaluation. <http://www.psychotherapiecharta.ch/charta/fdownloads/Neueste%20Downloads/Neue%20Buecher/charta-psychotherapiefuehrer-web.pdf>. Sowie die Dokumentation unserer Mitarbeit: *Petzold, Sieper 2001d*.

„lernen“ (Petzold 1992e, Sieper 2007b) und dass man zugleich empathisches Verstehen in Polyaden (Familie, Schule) üben musste, um andere Verstehen zu lernen (also in wechselseitiger Empathie, Petzold, van Beek, van der Hoek 1994), woraus „**Identitätserfahrung**“ als „Erfahrung seiner selbst im Blick des Anderen“ erwächst (idem 2012a). Das endet natürlich nicht mit der Kindheit, sondern Selbstwert steht in einem lebenslangen Entwicklungsprozess (Hill, Buss 2006; Orth, Robins 2014), wobei niedriger Selbstwert (leider sehr stabil) ein Risikofaktor ist, etwa für Depressionen und Ängste, worauf Ergebnisse der longitudinalen Entwicklungsforschung hinweisen (Erol, Orth 2011; Orth, Robins 2013, 2014; Sowislo, Orth 2013).

Die hier ausgebreiteten Wissensstände sind in die erwähnte TREE-Matrix einzuarbeiten, was von uns in dem nachstehenden Matrixartikel erfolgte, der so angelegt ist, dass er auch neue Theoriestände aufnehmen kann.

Vgl. Petzold, H.G., Beek, Y van, Hoek, A.-M. van der (1994a/2016): Grundlagen und Grundmuster "intimer Kommunikation und Interaktion" - "Intuitive Parenting" und "Sensitive Caregiving" von der Säuglingszeit über die Lebensspanne. In: Petzold, H.G. (1994j): Die Kraft liebevoller Blicke. Psychotherapie und Babyforschung Bd. 2.: Paderborn: Junfermann, 491-646. <http://www.fpi-publikation.de/images/stories/downloads/polyloge/petzold-beek-hoek-1994a-grundlagen-intime-kommunikation-intuitive-parenting-polyloge-02-2016.pdf>

In diesem Text wird ein Modell von „Selbsterfahrung“ vorgelegt, dass nicht nur voll anschlussfähig an die Forschung ist, sondern das auch umsetzungsrelevant ist – eine meiner wichtigeren entwicklungspsychobiologischen Arbeiten, eine der ersten Arbeiten übrigens zur **neurobiologische Wende** in der Psychotherapie lange vor Grawe (Referenzen H. Papoušek, A. Lurija, K. Nelson, L. Vygotskij u.a.). Man könnte sich auch an Daniel Stern oder an M. Dornes orientieren, wenn man im psychodynamischen Diskurs arbeitet (den wir natürlich auch berücksichtigen), aber diese Arbeiten sind auch schon etwas älter und besagen nicht wirklich etwas über die Entwicklungen im Erwachsenenalter. Hier ist die Forschung weiter und schreitet mit Riesenschritten in internationalen Projekten voran (Specht, Bleidorn, Denissen et al. 2014)

Das **Selbstwertkonzept** ist in der Humanistischen Psychotherapie, der Positiven Psychologie (Mruk 2006) und in der Supervision eine beliebte Größe – „Fördere den Selbstwert und alles wird gut“, so die US-Self-Esteem-Bewegung (Craig 2006), deren Protagonist Nathaniel Branden (1995), ein integrativ-eklektischer Psychotherapeut, richtiger Weise äußere/soziale und innere/mentale Faktoren/Selbstkonzepte fokussiert. Auch Albert Ellis (2005) hat dem Selbstwert ein Hohes Lied gesungen unter Rückgriff auf Philosophen und Menschheitslehrer. Er und Branden haben sich viele schöne Übungen zur Förderung von Self-Esteem ausgedacht (etwas für die „Toolbox der Coacher“, aber wir sind da ja eher skeptisch solchem Tool-Bauchladen gegenüber, vgl. Diedrichsen, Armbrust 2012). Einiges ist bei beiden sicher brauchbar. Empirisch überprüft ist – wie bei den meisten „Tools“ des Coachings und in der Psychoszene – nichts. Bellelli (2006) liegt mit ihrer Kritik von Ellis richtig: „Scientific research in psychology suggests that self-esteem is a myth in the sense that it is less relevant than it is usually hold, at least as a causal factor of behavior and pathology“. Das reicht nun nicht für ein „cave“ solchen Techniken gegenüber, man muss sie nur richtig gewichten und wissen, dass sie nur geringen Einfluss auf Veränderungsprozesse haben und nur im Verein mit anderen, wichtigeren Faktoren wirken. Geringes Selbstwertgefühl ist ein Risikofaktor für eine depressive Erkrankung und für gelingendes Leben. „Low Self esteem“ zu verändern, ist schwer und verlangt sehr umfassende lebensstilmodifizierende Massnahmen und nicht nur ein paar kleine Übungen aus der Tool Box. SupervisorInnen, Lehrcoaches sollten deshalb

ihrer SupervisandInnen raten: „Kaufen Sie keine ‘Toolbücher‘! Tools lenken vom Wesentlichen ab, von den Prozessen. Wenn man den Prozess erfasst und ein Tool für situative Strukturierungen brauchen sollte, so erfindet man das *in situ*!“ Vielleicht ist bei vielen Situationen – sicher nicht bei allen – ein wichtiger Schritt, einfach einmal einen anderen Standpunkt und einer andere Perspektive einzunehmen: Man therapiert keine **Pathologie**, sondern begleitete Prozesse „**persönlicher Selbstentwicklung**“! Dafür PatientInnen zu gewinnen, ist oft leichter, weil man sie in ihrer „**Selbstwirksamkeit**“ (Flammer 1990) anspricht und in ihrer „**persönlichen Souveränität**“ (Petzold, Orth 1998/2014) unterstützt, **empowerment** als Ansatz wählt – in der IS und IT die 3. salutogenetische Interventionsstrategie (idem 2007a; Petzold, Regner 2005; Fleischer 2011). Dann kann man Situationen des Nicht-Weiterkommens in der Problembearbeitung auch als Stagnation als von „**Entwicklungsprozessen**“ in der Selbstentwicklung ansehen und kommt damit schon aus einer primär pathologieorientierten Betrachtung heraus, was schon ein Fortschritt ist. Man kann dann ganz anders an etwaig notwendige Veränderungen im „*bundling*“ der Maßnahmen herangehen. Das sachkundige Begleiten von solchen Selbstentwicklungsprozessen, um weiter zu kommen, ist eine anspruchsvolle und lohnenswerte supervisorische Aufgabe.

Immer sind dabei *gemeinsame* Wirksamkeitskontrollen der eingeschlagenen Wege und unternommenen Massnahmen mit dem Klienten/der Klientin „im Prozess“ notwendig zur Abstimmung einzelner Interventionen mit anderen Interventionen im erforderlichen „Bündel der Maßnahmen“ (*bundling*, Petzold 2014i; Petzold, Sieper 2008a). Es muss geprüft werden, was anschlägt und was nicht. Gehen Entwicklungen nicht weiter, dann kommt leider oft eine „PatientInnen-/KlientInnen-Beschuldigung“: „Der ist im Widerstand!“ Aber was heißt das denn „*on the brain level*“? Das hat mir noch niemand von den meist tiefenpsychologisch/psychoanalytisch ausgerichteten VertreterInnen solchen Widerstandsdenkens erklären können. In meinem schon erwähnten großen schulenübergreifenden Reader „Widerstand - ein strittiges Konzept der Psychotherapie“ (Petzold 1981b) – mit Beiträgen von R. Cohn, K. Grawe, H. Kohut und anderen Koryphäen aus allen großen „Schulen“ – gab es nur einen gemeinsamen Nenner, den ich so formulieren kann: „Widerstand ist, wenn der Patient nicht das tut, was **ich** (Therapeut) für seine Gesundheit als das Richtige ansehe“. Reinhard Tausch hatte die Mitarbeit (für die Gesprächspsychotherapie) an dem Reader abgelehnt: in der Gesprächstherapie gäbe es keinen Widerstand, wenn, dann müsse ein Therapeutenfehler vorliegen“. So kann man das sehen. (Wolfgang Pfeiffer hat dann den Beitrag geschrieben). Widerstandsattributionen – „Der will nicht gesund werden!“ – „Der will nicht an sein Mutterproblem heran!“ sind auf jeden Fall das Falscheste, was man tun kann. Schon Berger, Luckmann (1970) haben „Widerstand“ als einen Abwehrgestus der TherapeutInnen und BeraterInnen (SupervisorInnen) für ihr Nicht-Weiterkommen entlarvt (so auch Rilaer in: Meyer 2005, 414ff und in Leitner, Petzold 2009)! Das Begleiten schwieriger Entwicklungsprozesse, in denen KlientInnen und PatientInnen stehen durch Supervision von „dyadischen Beratungen“ (Einzelberatung sagt man ja sonst ungenauer Weise, aber da sitzen soch immer mindestens zwei, Berater und Klient, zusammen) bedeutet immer auch ein Begleiten von „**Entwicklungsaufgaben**“. Dieses fruchtbare Konzept von Robert J. Havighurst (1948) wird heute von uns in den multi- und interkulturellen der „transversalen Moderne“ sehr dynamisch verstanden. Es muss jeweils herausgearbeitet werden, was für den Protagonisten und seinen relevanten „Konvoi“ (er fährt ja nicht allein auf der Lebensstrasse, Hass, Petzold 1999) die Entwicklungsaufgaben sind und welche Ressourcen und Entwicklungschancen sich für ihn in seinem Kontext finden lassen. Es wird dabei deutlich, dass es

Selbsterfahrungs- und **Selbstgestaltungsprozesse** unter favorablen oder disfavorablen Bedingungen sind, um die es geht. Für komplizierte und belastete Situationen kann dann eine „Case Work-Begleitung“ eine Hilfe sein, wenn kein oder nur sehr schwacher „Konvoi“ vorhanden ist. Für SupervisorInnen eine interessante und herausfordernde Aufgabe (Jüster 2007).

Eine komplexe „**Entwicklungsaufgabe**“, wird sie lehrsupervisorisch begleitet, erfordert eine Auseinandersetzung der **Lehrsupervisorin** und dann der **Supervisorin** und ihrer **Supervisandin** mit dem **Klienten**, um den es geht – letztlich mit jeder einzelnen Maßnahme, die im „Bündel“ der Interventionen zur Anwendung kommt. Und schlagen sie an, gibt es Weiterkommen, schlagen sie nicht an, muss man prüfen: Warum? Die Untersuchung von Schay et al. (2003) über Supervision in Suchtkliniken zeigt, dass SupervisorInnen und SupervisandInnen sich gemeinsam über die „schwierigen Patienten“ austauschen/ausklagen, statt mit den Betreffenden gemeinsam Therapieziele oder „Entwicklungsziele“ zu erarbeiten und ein Weiterkommen bei **Zielen** zu verfolgen. **Zielfindung, Zielsetzung und Zielrealisierung** als „persönliche Selbsterfahrung“ in durch Beratung oder Therapie in „**Zonen der Nächsten Entwicklung**“ und begleiteter „**Arbeit an sich selbst**“ ist eine sehr anspruchsvolle Aufgabe, und deshalb meine ich, dass ein Supervisor, der solche Prozesse begleitet und der durch Supervision BeraterInnen oder TherapeutInnen in solcher Arbeit unterstützt, selbst in der Lage sein sollte, derartige KlientInnen-/PatientInnen-Arbeit in hoher Qualität zu machen. Wir haben in unserer Psychotherapieausbildung eine Regel für LehrtherapeutInnen, KontrollanalytikerInnen (Petzold 1993m/2015), dass sie nicht nur mit LehranalysandInnen arbeiten, sondern mindestens ein Drittel ihrer Praxis in der Arbeit mit „wirklichen“ KlientInnen und PatientInnen bestehen sollte. Wäre das nicht auch eine Überlegung für das Feld der Supervision, die bedenkenswert sein könnte? Ich mache immer wieder Supervision in Teams, die PatientInnen mit in die Supervisionsgruppe bringen und dort mit ihnen von den KollegInnen arbeiten (die PatientInnen, die sich dazu bereit erklären, sehen das als Chance). Ich übernehme dann Sequenzen in einem solchen Prozess und zeige, wie ich mit diesem Patienten arbeite. Eine höchst ergiebige Form des Lehrens und Lernens. Oder ich gehe für die Supervision als „Ko“ mit in eine Therapiegruppe hinein und arbeite mit, zeige, wie ich bestimmte Situationen handhabe. Oder ich führe in der OE modellhaft ein Rückkehrergespräch mit einem Mitarbeiter, der nach längerer Krankheit zurückkommt. Oder ich führe ein Lehrlingscoaching durch, etwa bei Inhouse-Schulungen, um „Lernen am Modell“ für die Coaches in Ausbildung möglich zu machen. Hinterher wird im „processing“ ggf. anhand einer Videoaufzeichnung das Geschehen reflektiert und theoretisch durchleuchtet. Ich mache so meine Arbeit sichtbar, befragbar, hinterfragbar, mache sie auch kritisierbar und habe für mich damit Lernchancen. Das sind gute, innovative Formen des Lehrens und Lernens, die ihren Hintergrund in der „klinischen Bewegungstherapie, Psycho- und Neuromotorik“ und in unserem Lehren von „Kampfkünsten“ in klinischer Anwendung haben (Petzold, Bloem, Moget 2004; Siegele, Höhmann-Kost 2003). Ich gehe so weit zu sagen „**Modellgestützte Life Supervision**“ ist **wahrscheinlich eine der effektivsten Formen der Kompetenz-Performanz-Vermittlung**. Für jeden, der an solchen Prozessen beteiligt ist, ganz gleich in welcher Rolle und auf welcher Position, sind es Prozesse der „**Selbsterfahrung**“: der persönlichen, der professionellen, der methodischen. Ich frage mich durchaus nach einer **methodisch** gelungenen event. nicht so gut gelungenen Lehrsupervisionssitzung: „Was hast Du heute **methodisch** dabei gelernt, mit der Imaginationsübung, die Du bei der Selbstzweifelpassage eingesetzt hast?“ – „Was hast Du **persönlich** über Dich gelernt im Umgang mit den Thema Selbstzweifel? (Man ist ja mit dem Thema nie ganz „durch“ – Vorsicht vor denen, die das behaupten!). „Was wäre aus der Arbeit **professionell** für den

Umgang mit dem Thema Selbstzweifel und Selbstwertgefühl – denn das gehört dazu – zu lernen? – Aus solchen Selbstbeobachtungen und Fragen sind Artikel entstanden oder Lehrinhalte in der nächsten Gruppe.

Diese aus **reflektierender Selbstbeobachtung** erwachsenden „Fragen an mich selbst“ sind die Grundlage besonnener Lebensführung und gediegener Professionalität, beides muss gepflegt und kultiviert werden und führt zu einer wachsenden persönlichen und professionellen Weisheit (z. B. *clinical wisdom*, Brenner et al. 2011; *Diamond* 2012). Die moderne, empirische Weisheitsforschung (*Baltes, Kunzmann* 2004; *Baltes, Smith* 2008; *Baltes, Staudinger* 2000) hat Grundlagen bereitgestellt, die es ermöglichen, „**Weisheit**“ auch als ein interventionsrelevantes Konzept zur Förderung der „**Weisheitskompetenz**“ von TherapeutInnen und BeraterInnen zu benutzen („**professional wisdom**“), damit diese wiederum – das ist die strukturelle Logik des Mehrebenenmodells – auch die „**personal wisdom**“ ihrer KlientInnen/PatientInnen fördern. Im Integrativen Ansatz ziehen wir auch noch die Forschungen zum Konzept „**Sinn**“ hinzu (*Dittmann-Kohli* 2005; *Petzold, Orth* 2005a). Für die Supervision, die sich hier empirisch orientieren muss, werden damit Wege erschlossen, Weisheit und Sinn fördernde Strategien einzusetzen. Auf der Basis der genannten Forschungen wurden in der Verhaltenstherapie und der Integrativen Therapie Modelle der „**Weisheitstherapie**“ entwickelt und wirksam umgesetzt (*Baumann, Linden* 2008; *Linden et al.* 2007; *Petzold* 2009f) – im Integrativen Ansatz noch unterfangen durch unsere Theorie „**transversaler Vernunft**“ (*Petzold, Orth, Sieper* 2010; 2013a; *Welsch* 1996). Das alles bietet gute Grundlagen für ein Konzept der „**supervisory wisdom**“, das sich zu entwickeln lohnt und mit dem wir beschäftigt sind. Sie ist von der persönlichen Selbstenwicklung und Lebenskunst (*Petzold* 1999q) nicht abzutrennen. Sie wird ein Projekt, bei dem man sich „auf den WEG“ machen muss – so unsere „Philosophie des WEGES“ im Integrativen Ansatz (*Petzold, Orth* 2004b) – mit dem man Jahre beschäftigt sein wird, Erfahrungen des Scheiterns macht und sich wieder auf den Weg machen muss. Gelingt dieses „Projekt“, gewinnt man dabei an den Menschen und „an sich selbst Freude“ (*Foucault*¹⁶). Als Eigenschaften, die man zu kultivieren bemüht sein sollte, sind zu nennen: *Komplexe Achtsamkeit, Exzentrizität, Mehrperspektivität, pluridirektionale Empathie, soziales Engagement/Menschenliebe, emotionale Spannweite und Ausgewogenheit, kritisches Wertebewußtsein, ökologische Bewußtheit/Ökosophie, kultivierte Unsicherheit, Geduld und Selbstrelativierung, Sinnorientierung, Transversale Vernunft, Wissen um die eignen Schwächen und Möglichkeiten des Scheiterns, Kritisierbarkeit.*

Persönlichkeitsentwicklung durch Selbsterkenntnis ist eine grundsätzliche Aufgabe im menschlichen Leben, wie das „Γνώθι σαυτόν, Erkenne die Selbst“ am delphischen Tempel mahnte (*Tränkle* 1985) und natürlich eine Kernaufgabe von Therapie, Beratung und Supervision. Und da das in **Kontexten** stattfindet, kommt man um soziale und ökologische Fragen nicht herum, mit Blick auf die Realität der aufziehenden und schon eingetretenen ökologischen Katastrophen, in die wir uns hinein gebracht haben (*Petzold* 2016b, i; *Petzold, Orth-Petzold, Orth* 2013), ohnehin nicht – ein kommendes, unerläßliches Thema von Supervision – bislang weitgehend vernachlässigt (*Petzold* 2016o)¹⁷. Natürlich sind hier auch

¹⁶ „Und das Selbsterleben, das sich in diesem Selbstbesitz bildet, ist nicht einfach das einer beherrschenden Kraft oder einer Souveränität über eine aufrührerische Macht (z.B. der Triebe, sc.), es ist die Erfahrung einer Freude, die man an sich selber hat. Wer es vermocht hat, endlich Zugang zu sich selbst zu finden, ist für sich ein Gegenstand der Freude“ (*Foucault* 1984a, 83).

¹⁷ Wir haben dazu an der EAG in Kooperation mit der DGSv eine Tagung durchgeführt: Supervision meets Nature. Supervision für die Naturtherapien, Umweltprojekte, Ökologie und Green-Care. Chancen der

Grenzen gesetzt – **nichts entgeht dem Problem der Grenze**. Kontexte, soziale und ökologische setzen Grenzen (Armut, Slum-Bedingungen). Dann gibt es natürlich Talente und persönliche Eigenschaften. Manchmal liegen Grenzen in persönlichkeitsstrukturellen Gegebenheit, die Entwicklungen einschränken oder gar verunmöglichen (und das hat keineswegs immer etwas mit psychopathologischen „Störungen“ zu tun: rigide ist rigide und selbstunsicher, introvertiert, extravertiert usw. sind z. T. Temperamenteigenschaften (Kagan, Snidman 2004). Sie sind oft genetisch stark disponiert und deshalb leider sehr festgelegt-festlegend. Menschen erleben sich dabei oft auch sehr eingeschränkt, sodass sie resignieren, weil sie „aus sich heraus“ nicht weiterkommen. Sie brauchen Hilfe, müssen lernen, nach Hilfen zu fragen, weil sie auch diese Fähigkeit verloren haben oder nie Gelegenheiten oder Menschen für solche Fragen nach Unterstützung hatten. Mit ein wenig Hilfe von Freunden oder professionellen Helfern sind natürlich auch bei vorliegenden Einschränkungen Potentiale auszuschöpfen. Und damit sind wir mitten in der „nature nature debate“ (Meany 2001; Plomin et al. 2006; Rutter 2002) – durchaus für SupervisorInnen wichtig (zur Orientierung Johnson et al. 2011). So einfach ist das mit dem Selbstwertgefühl eben gar nicht. Und aus der Forschung kommt ein berechtigtes „cave“. *High self esteem* kann durchaus mit Rücksichtslosigkeit, Bedenkenlosigkeit, Selbstzentriertheit verbunden sein (Baumeister et al. 2003). Aber das sind dann doch „Narzissen“! Welcher Supervisor ist da so diagnosesicher bei einem so ideologielastigen und oft stigmatisierend gebrauchten Label (Schlagmann 2005, 2008)? Nein, man muss auch bei hohem Selbstwert auf solche Seiten achten.

Was folgt aus all dem für die Supervision und Beratung:

- Man muss „Selbst-erkennen“ und „Selbst- verstehen“ fördern, eine Bewusstheit für das eigene Selbst, für die „**Theory of My Mind**“ (Petzold 2012e) – wir heben sie von der allgemeinen Sicht des Verstehens anderer ab (Mitchell 2011; Schrepfer 2013).
- Dann kann man „**sich selbst** zum Projekt“ machen und „**persönliche Souveränität**“ durch solche Selbsterfahrung gewinnen (Petzold, Orth 1998/2014, <http://www.fpi-publikation.de/supervision/alle-ausgaben/06-2014-petzold-h-g-orth-i-1998-2014-wege-zum-inneren-ort-persoenerlicher-souveraenitaet.html>).
- Das Selbst wird „**Künstler und Kunstwerk**“ zugleich (idem 1999p), man tritt in die Prozesse der „Arbeit an sich selbst“, in bewusste „**Selbstgestaltung**“ ein, **macht sich „auf den WEG“** (Petzold, Orth 2004b), um an persönlichen Weisheit und professioneller Fundiertheit zu wachsen.
- Man beginnt Andere besser durch die empathische Tiefenresonanz zu verstehen, d.h. „**Theory of Mind**“ auf der Leib-Selbst-Ebene (idem 2009f, 2012e; Fröstel 2012) zu erfassen und sich selbst dabei in diesen Prozess der Wechselseitigkeit von zwischenleiblichen Resonanz. Man kann dadurch besser kooperieren und ko-kreativ gestalten.
- Man beginnt in kollektiven mentalen Repräsentationen souveräner zu navigieren, erkennt durch eine ins Kollektive gewandte „*theory of mind*“, dass jedes Selbst in kollektive Prozesse der **Identitätsarbeit** eingebunden ist (idem 2012a)

- Man lernt **komplexe Achtsamkeit** und „**transversale Vernunft**“ (Petzold, Orth, Sieper 2013a) und eine für Menschen engagierte Grundhaltung, denn: ohne die Anderen, ohne Intersubjektivität kein Selbst (Petzold, Orth 2013a, Petzold, Sieper 2011).
- Man findet auch zu einer ökologiebewussten und gesellschaftskritischen Position mit einer engagierter Praxis von „**Kulturarbeit**“ und der sollte **Supervision** verpflichtet sein und sie praktizieren, denn nur in einer humanen Gesellschaft mit einer gesunden Ökologie kann **Intersubjektivität**, kann ein „personales Subjekt [Leib-Selbst] mit Anderen und der Welt“ gedeihen (Petzold, Orth, Sieper 2014a)

Deshalb Selbsterfahrung – auch in der Supervision, entsprechend zugepasst.

Das alles ist zu finden für Sozialpädagogik und Pastoralarbeit in Petzold (2010h) und für Soziotherapie und Psychotherapie in:

Petzold, H.G., Sieper, J., Orth, I. (2005): Erkenntniskritische, entwicklungspsychologische, neurobiologische und agogische Positionen der „Integrativen Therapie“ als „Entwicklungstherapie“ Grundlagen für Selbsterfahrung in therapeutischer Weiterbildung, Supervision und Therapie – Theorie, Methodik, Forschung. Hückeswagen: Europäische Akademie für Psychosoziale Gesundheit. - POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit – 02/2005; <http://www.fpi-publikation.de/polyloge/alle-ausgaben/02-2005-petzold-h-g-sieper-j-orth-i-erkenntniskritische-entwicklungspsychologische.html> und in: Petzold, H.G., Schay, P., Scheiblich, W. (2006): Integrative Suchttherapie. Bd. II. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 627 – 765.

Darin steht – und man lese das programmatisch:

»Dieser Beitrag hat für seine Absicht, eine Vielfalt von Konzepten und Methoden in integrierender und zugleich offener Weise zu verbindenden, ein Kernkonzept des Integrativen Ansatzes herausgegriffen: das einer „**differentiellen und komplexen Selbsterfahrung**“. Sie ist nach integrativer Auffassung das zentrale Moment veränderungswirksamer Prozesse – sowohl in der Psychotherapie als auch in der Supervision und berufsbezogenen Weiterbildung in psychosozialen Berufen, in den Formen der „Integrativen Therapie“ und in der „Integrativen Bildungsarbeit“. Dabei werden wir deutlich machen, dass hier eine sehr komplexe, an anthropologische, neurobiologische, entwicklungs- und persönlichkeits-theoretische Konzeptbildungen anschließende Sicht von „Selbsterfahrung“ vertreten wird, eine Sicht, die eine prinzipielle „Offenheit für Neues“ in sich trägt, denn das „sich erfahrende Selbst“ ist in eben diesem Erfahrungsprozess schöpferisch, selbstschöpferisch, „Künstler und Kunstwerk“ zugleich«.

LehrsupervisorInnen, die mit „Selbsterfahrung“ arbeiten (man kann dem nicht entkommen) hätten von diesem Text nutzen oder von einer lesenswerten Abschlussarbeit einer Kremser Supervisorin (Moser 2015) zum Thema.

Das Thema ist noch lange nicht ausgeschöpft, denn es gibt in der Selbsterfahrung spezifische Lerneffekte „durch **Interiorisierung** in der Zone der nächsten Entwicklung“ (Vygotskij) als „**atmosphärisches Erfassen** und **szenisches Verstehen**“, die durch „**Mentalisierungen Modellrepräsentationen**“ für komplexe soziale Situationen bieten, ohne die man eine ärmere interventive Kompetenz hat. Von guten SupervisorInnen, die man *in vivo* mit KlientInnen oder in der Ausbildungsgruppe arbeiten sieht, kann man einen „Habitus“ (Bourdieu 1997) übernehmen – für die nonverbale Seite auch spiegelneuronengestützt (Rizzolatti, Sinigaglia 2008), aber das reicht wohl nicht, da müssen Schulung, Theorie und Methodik hinzukommen, denn viele SupervisorInnen zeigen zur Nonverbalität erstaunlich schwache Kenntnisse und Kompetenzen, so unsere Forschungsergebnisse (Lamacz-Koetz,

Petzold 2009; Kaufmann 2012). Bei guten Imitationsmodellen kann ein „embodiment“ stattfinden, das Nachhaltigkeit gewährleistet (Petzold 2002j; Petzold, Sieper 2012). Das kann auch objektiviert werden und das sollte man nutzen.

Und noch etwas: Wenn 1 – 30% der Therapiewirkung durch die „therapeutische Beziehung“ bewirkt wird (Asay, Lambert 1999; Lambert 2013) – ähnliches gilt wohl auch für die Beratung – dann muss das auch in der Lehrsupervision wirken. Und hier muss man natürlich das „wie“ spezifizieren – u.a. durch **mentalisierende Interiorisierung** sensu Petzold (2012e) in Synthetisierung von Ferenczi und Vygotskij oder in einem anderen Supervisionsdiskurs mit einer anderen Referenz. Nur das muss man evidenzbasiert nachweisen. Für die Lehrtherapien haben wir das getan (Petzold, Steffan 1999a, b). Für die Lehrsupervision steht das noch aus – man kann nicht alles machen. Ich arbeite daran

6. Allgemeinsupervisorischen Kompetenz/Performanz, Feldkompetenz, FACHKOMPETENZ

Darf man in der LS einen Bezug auf den wachsenden Fundus an Ergebnissen aus der Supervisionsforschung erwarten? Das ist eine berechtigte Frage, denn in dem, was LehrsupervisorInnen schreiben (wenn sie publizieren), findet man meistens keine Forschungsbezüge. Aber es steht auch um Wirksamkeitsnachweise für die Supervision nicht gut. Wenn Forschung Schwachstellen aufzeigt, muss das in der Lehre korrigierende Konsequenzen haben. Aber nichts geschieht. In über 12 Multicenterstudien, die von mir und meinen MitarbeiterInnen in Amsterdam und an der DUK Krems in verschiedenen Feldern durchgeführt wurden als Diplom- und Masterarbeiten (zwei Promotionen daraus – H.-C. Eichert, K. Gottfried) im Geronto- (Au, Ch, D), Sucht- (D, Ch) und Psychatriebereich (Au, D, Ch, No) eine weitere im Krankenhaus- (Ch) und Behindertenbereich (Ch) kommt heraus, das nur knapp 30 % der Befragten mit der **Feldkompetenz** und **FACHkompetenz** ihrer SupervisorInnen zufrieden sind. **FACHKOMPETENZ** kennt man ja gemeinhin im supervisorischen Bereich als eigenständig gewichteten Term nicht, aber im Gerontobereich muss der Supervisor nicht nur das „Feld“ kennen, sondern eben auch etwas von Gerontologie verstehen.

Orth-Petzold, S., Petzold, H.G., Gottschalk, R., Disler, T., Kernbichler, I. Müller, L. (2009): Überlegungen zur Feld- und Fachkompetenz von SupervisorInnen in der Pflege und Altenarbeit - Ein Projekt zur Ausbildung von SupervisorInnen aus der Pflege für die Pflege. Hückeswagen: Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit: www.fpi-publikationen.de/materialien.htm Supervision: Theorie – Praxis – Forschung. Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift – 2/2009 – <http://www.fpi-publikation.de/supervision/alle-ausgaben/02-2009-orth-petzold-disler-gottschalk-kernbichler-mueller-petzold-supervision-pflege-altenarbeit.html>.¹⁸

Im Suchtbereich ist Wissen von aktueller Suchtforschung von Nöten, z. B. etwas vom **ICF** „International Classification of Functioning, Disability and Health“¹⁹ (Ludwig, Siegele, Petzold

¹⁸ Dieser Artikel wurde in einer pflegewissenschaftlichen Fachzeitschrift im Review von einer (anonymen Gutachterin) für die Veröffentlichung völlig abgelehnt mit dem Hinweis, sie sei **Lehrsupervisorin** (sic! Was soll das in einem Gutachten). Feldkompetenz sei nicht notwendig, begünstige sogar „blinde Flecken“. Außerdem würden die Autorinnen nur eigene Untersuchungen zitieren (toll, wenn es noch keine anderen gibt!). Übersehen werden *wollte* (wenn man nicht Inkompetenz unterstellt, was man gut tun könnte), dass es sich um 6 AutorInnen aus 4 Ländern (Au, Ch, D, Ne) und aus 4 verschiedenen Institutionen handelt mit 4 großen Multicenter-Studien im Hintergrund! Hier muss man von wohl „bias“ und Manipulation sprechen.

¹⁹ Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (DIMDI, Hrsg.): Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. Genf: World Health Organization 2005.

2015). Eine Feldexploration im Felde „Sucht“ in Deutschland ergab keine guten Ergebnisse, was die Feld- und Fachkompetenz der Supervisoren anbetrifft.

Naujoks, A., Petzold, H.G. (2012): Die Wirkung von Supervision in stationären Entwöhnungsbehandlungen für Alkohol- und Medikamentenabhängige – eine empirische Felderkundung als Beitrag zur Situation der Qualitäts- und Wirkungsnachweise von Supervision. In: [www.FPI-Publikationen.de/materialien.htm](http://www.fpi-publikation.de/materialien.htm) Supervision: Theorie – Praxis – Forschung. Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift – Jg. 2012 <http://www.fpi-publikation.de/supervision/alle-ausgaben/04-2012-naujoks-a-petzold-h-g-supervision-sucht-felderkundung-qualitaet-wirkungsnachweise.html>

Das gleiche gilt in der Replikation der Studie für die Schweiz (*Collenberg, Petzold 2016*)

Collenberg, A., Petzold, H. G. (2016): Wirkung von Supervision in der Suchtarbeit. Eine Bestandesaufnahme zur Situation in der deutschsprachigen Schweiz. SUPERVISION Jg. 2016 SUPERVISION Jg. 2016. <http://www.fpi-publikation.de/supervision/index.php>

Eine der wenigen kontrollierten Wirksamkeitsstudien (*Schay et al. 2003*), zeigte keine Wirkung von Supervision auf der Ebene des PatientInnensystems in den untersuchten Suchtkliniken. Wir wissen auch, warum sie wahrscheinlich nicht wirkt! (Darauf kann ich hier nicht eingehen, siehe hier 10).

Im Psychriatriebereich müssen Supervisor und Lehrsupervisor eben auch etwas vom DSM-V und seinen Problemen verstehen und von neuen Case-Work-Modellen, denn man kann nicht in der Psychiatrie (Klinik, Übergangseinrichtungen, Forensik) als SupervisorIn arbeiten, ohne die heftigen kritischen Diskussionen über die Pathologisierungstendenzen des DSM-V zur Kenntnis genommen zu haben (*Benedict 2012; Jacobi et al: 2013; Tschischka 2013*) oder die Diskussionen über Psychopharmaka und Neuromythen (*Hasler 2013*).

Eine aktuelle, als repräsentativ einzustufende Studie, zur Supervision in der Psychiatrie (Zufallsstichprobe von 14 psychiatrischen Kliniken, n = 602/547) zeigt, dass die Qualitätseinschätzung doch problematisch ist (*Siegele, Petzold 2015*).

Hier die Zusammenfassung für den Bereich der Psychiatrie:

Zusammenfassung:

Das Ziel dieser retrospektiven Studie war eine Evaluierung von Supervision in psychiatrischen Kliniken. Wir fragten multidisziplinäre Teams (Pflegepersonal, ÄrztInnen, PsychologInnen, SozialarbeiterInnen) in 14 psychiatrischen Kliniken in Deutschland nach erwünschten und unerwünschten Wirkungen von Supervision innerhalb der letzten sechs Monate. Bei einer Rücklaufquote von 39% antworteten insgesamt 547 Personen. 24% der Befragten sahen einen hohen Nutzen in ihrer Supervision, 43% beurteilten mit „mittlerem Nutzen“, 23% mit „geringem“ und 10% mit „gar keinem“ Nutzen. Insgesamt 14% der Befragten berichteten von negativen Erfahrungen im Rahmen der Supervision. Die Klinikmitarbeiter/innen gaben außerdem ein signifikant höheres Risiko durch Supervision für sich selbst, als für ihre Patienten an (39% versus 16%; p = 0.0001). Die Ergebnisse dieser Studie bestätigen im Wesentlichen vorangegangene Untersuchungen im Bereich der Psychiatrie (*Gottfried, Petitjean, Petzold 2003; Petitjean, 2005; Orth/Siegele 2007*) und Gerontologie (*Müller, Petzold, Schreiter-Gasser 2005; Knaus, Petzold, Müller 2006*). Bei einer Methodologie, die wie die Supervision vornehmlich als Instrument und Maßnahme der Qualitätssicherung und Verbesserung eingesetzt wird, ist ein „mittlerer Nutzen“ von 43% ein nicht

akzeptables Ergebnis. Die Studie zeigt einmal mehr, dass weitere Anstrengungen unternommen werden müssen, um die Effektivität von Supervision in der Psychiatrie und anderen institutionellen Feldern zu verbessern.

Und für den Bereich der Altenarbeit:

Zusammenfassung: Supervision in Einrichtungen der Altenarbeit im deutschsprachigen Raum – ein Vergleich dreier Studien der empirischen Felderkundung in Deutschland, Österreich und der Schweiz

Es werden drei transnationale, empirische explorative Felderkundungen aus einem kooperativen Forschungsprojekt der Donau-Universität-Krems (Au), der Freien Universität Amsterdam (NE), der Psychiatrischen Universitätsklinik Zürich, Gerontopsychiatrisches Zentrum (Ch) und der Europäischen Akademie für Psychosoziale Gesundheit, Hückeswagen (D) vorgestellt zur Anwendung, Akzeptanz und Bewertung von Supervision im Bereich der ambulanten und stationären Altenarbeit (Heim, Klinik, z. T. Ambulanz), die in Deutschland (n = 80), Österreich (n = 119) und der Schweiz (n = 155) durchgeführt wurden. Sie werden anhand der österreichischen Studie in dieser Arbeit vergleichend dargestellt. Die Studien stimmen in vielen Ergebnissen überein. Es ist international die erste Untersuchung dieser Art. Die Befragten, Schwestern, Pfleger, Psychologen u. a. berichten über ihre Erfahrung mit Supervision, die Einschätzung ihres Nutzens für die MitarbeiterInnen und für die KlientInnen/PatientInnen. Es wurde eine Fülle von Daten generiert, die für die Qualitätssicherung bzw. -entwicklung und Ausbildung von SupervisorInnen Bedeutung gewinnen. Von nur A 31.1, Ch 39.4, D 40.0 Prozent der Befragten wurde Supervision ein hoher persönlicher Nutzen zugeschrieben. Hoch wurde patientenbezogener Nutzen gesehen von nur A 33.6, Ch 31.6, D 21.3 Prozent. Das sind keine beeindruckenden Werte. Die generelle fachliche Kompetenz der SupervisorInnen wurde als hoch beurteilt von %: A 60.5, Ch 53.5, D 50.0, die gerontologische Feld- und Fachkompetenz hingegen wurde aber als hoch nur von %: A 28.0, Ch 37.4m, D 27.5 beurteilt, obgleich diese Spezialkompetenz immerhin von A 35.3%, Ch 36.1%, D 41.3% der Befragten als sehr wichtig eingestuft wurde. Aus diesen und anderen Daten der Untersuchungen muss man zu der Konklusion kommen: ohne Fach- und Feldkompetenz scheint in diesem Bereich qualifizierte Supervision häufig nicht gewährleistet werden zu können. Die bisherigen Erfahrungen mit Supervision bewerteten die MitarbeiterInnen als uneingeschränkt positiv %: A 40.2, Ch 26.4, D 25.5, alles andere nur als „eher positiv“ oder nicht positiv. Auch das Resultat ist nicht überzeugend. Ein beunruhigendes Ergebnis: Die rechtlich und ethisch erforderliche Zustimmung der PatientInnen, dass ihre Materialien in die Supervision gebracht werden dürfen, wurde **nicht eingeholt zu %: A 74.8, Ch 74.2, D 48.8. Hier werden Rechte und Würde von PatientInnen verletzt** und ist die „Unbedenklichkeit“ von Supervision nicht gegeben. Da in drei anderen transnationalen Multicenterstudien mit noch höherem n für die Psychiatrie ganz ähnliche Ergebnisse festgestellt wurden (Kolar, Petzold, Petitjean 2008) müssen die Themen Feldkompetenz und Qualitätsverbesserung von Supervision in diesen spezifischen Feldern von den Verantwortlichen konkret aufgegriffen werden.

Petzold, Müller, König 2006

Es ist zu vermerken, dass bei diesen Multicenterstudien erfahrene ForscherInnen von Universitätskliniken (Basel, Zürich, Amsterdam), die in der Psychotherapieforschung ausgewiesen sind, mitgearbeitet haben und die Ergebnisse in vier Ländern (norwegische Studien liegen inzwischen auch vor) eine sehr große Ähnlichkeit aufweisen.

LehrsupervisorInnen und SupervisorInnen wissen wohl kaum etwas von solchen fehlenden oder schwachen Wirkungen, wenn sie keine Forschung rezipieren oder in der Ausbildung und in den Lehrsupervisionen kein Forschungswissen vermittelt bekommen. Ob das so ist? Man müsste das untersuchen. Ich nehme das an, weil in Publikationen aus dem supervisorischen Feld in der Regel keine Forschung „spezifisch“ zitiert wird. Bei den PsychotherapeutInnen hatte schon *Grawe* (1992) die fehlende Rezeption von Forschung mit harschen Worten beklagt.

Grawe, K., Therapeuten: unprofessionelle Psychospiele? *Psychologie Heute* 6 (1992) 22-28.

Das hatte ihm keine Freunde gebracht, aber die Psychotherapieforschung mächtig angestoßen. Man muss also offenbar **IMPULSE** geben, um etwas zu bewirken und dieses Arbeitspapier hat die gleiche Intention: Impulse zu geben.

Wenn solche Studien zeigen, dass weithin nur ein Drittel der Befragten die erhaltene Supervision mit gut und sehr gut bewerten, der Rest mit befriedigend und weniger, ist das schon eher beunruhigend. Auf all das – obwohl seit unserem im ministeriellen Auftrag (Au) durchgeführten Bericht zur internationalen Forschungslage in der Supervision bekannt und durch nachfolgende Studien, wie die aufgeführten, bestätigt – wird nirgends eingegangen (geforscht ohnehin nur wenig).

Es entsteht der Eindruck, dass LehrsupervisorInnen anzunehmen scheinen, ihre Arbeit sei in jedem Fall in Ordnung (das meinen ja die PsychotherapeutInnen auch, wie unsere Schadensstudien zeigen, vgl. *Märtens, Petzold* 2002). Aber **LehrsupervisorInnen** haben doch die SupervisorInnen ausgebildet, die diese unvavorablen Rückmeldungen durch die Studien bekommen und einige (die ich kenne) sind in diesen Bereichen selbst tätig. Unser Forschungsbericht von 2003 selbst wird (nach Zitationen in der Sup.-Lit. zu urteilen) offenbar weitgehend ignoriert:

Petzold, H.G., Schigl, B., Fischer, M. Höfner, C. (2003): Supervision auf dem Prüfstand. Wirksamkeit, Forschung, Anwendungsfelder, Innovation. Leske + Budrich, Opladen, VS Verlag Wiesbaden.

Eine aktualisierte Neubearbeitung ist unterwegs!

Mein Impuls: LehrsupervisorInnen müssen die Konzepte **Feld-** und vor allen **FACHKOMPETENZ** fördern.

Wie soll man in einem Kindergarten ohne gediegenes entwicklungspsychologisches und kindertherapeutisches Wissen „Fallbesprechungen“ mit Kindergartenteams machen, in deren Kindergruppen 30% der Kinder schwer gestört sind und 30% verhaltensauffällig – von der Nationalitäteneielfalt nicht zu reden?

LSrInnen und dann SupervisorInnen – in ihrer **fachlichen Weiterbildungsfunktion**, denn das ist eine wesentliche Aufgabe von Supervision (*Petzold* 2007; *Schreyögg* 2004) – sollen zur Lektüre feldspezifischer Fachliteratur und zur Rezeption von Forschung anregen und diese Rezeption unterstützen. Sie müssen wohl oft auch einer gewissen forschungsfeindlichen Haltung im Praxisfeld bei sozialpädagogischen MitarbeiterInnen der jüngeren Generation entgegenarbeiten (dazu muss aber die ältere Generation selbst eine solche Haltung, wo sie vorhanden ist, ablegen). Es geht ja nicht um blinde Forschungsgläubigkeit, sondern um eine fundierte – durchaus auch kritische – Rezeption.

Wenn SupervisorInnen „**ExpertInnen für ExpertInnen**“ sein sollen – und das sollte ihr Anspruch sein (siehe 5.1) –, dann sind die oben berichteten Ergebnisse aus unseren Studien unbefriedigend, und es werden Bemühungen um Qualitätssicherung und Qualitätsverbesserungen notwendig. Es müssen also Konsequenzen gezogen werden. Wir ziehen sie, indem wir in der Ausbildung auf die Bedeutung von Feld- und Fachkompetenz hinweisen und zu ihrer Entwicklung konkret schon in der Ausbildung ermutigen, ja diese Entwicklungen unterstützen. Weiterhin werden die Probleme fehlender oder schwacher **Akzeptanz** thematisiert, um Strategien zur Förderung der Kooperation zu vermitteln. Insgesamt wird für diese Ergebnisse aus den Studien sensibilisiert, sodass sie in den Lernsupervisionen besser erkannt und in den Lehrsupervisionen besser bearbeitet werden können. Dafür ist jedoch auch auf Seiten der LehrsupervisorInnen ein entsprechendes Problembewusstsein erforderlich.

7. Erzeugt Lehrsupervision Konformität statt kritischen, weiterführenden Zweifel?

Lehrsupervision steht in Gefahr – leider – zu Konformitätsdenken zu führen, ähnlich wie das in der Psychotherapie bei den Lehranalysen/-therapien der Fall ist. *Cremerius, Parin*, neuerlich auch *Kernberg* haben das für die PSA bemängelt, warum sollte das bei der tiefenpsychologisch orientierten Supervision oder auch der systemischen – welche Richtung auch immer – anders sein?

Ich habe einmal etwas provokativ zur Supervision in der Psychotherapie geschrieben (was auch für die Lehrsupervision gelten mag): sie diene in erster Linie der Identitätssicherung der jeweiligen Verfahren, dem Transport ihrer Ideologien und ggf. Fehlannahmen und weiterhin als Pfründe für die SupervisorInnen bzw. KontrollanalytikerInnen (meistens *elder statesmen* des jeweiligen Verfahrens ohne besondere SupervisorInnenausbildung! In Deutschland sogar durch das PT-Gesetz verankert). Die Aussage mag hart klingen und sie scheint arrogant und überakzentuiert. Aber das war meine Erfahrung in der einen Szene. Eine neuere Untersuchung bestätigt sie. In einer aufwendigen, longitudinalen (!) Studie zur Psychotherapieausbildung von psychodynamischen (psychoanalytischen) TherapeutInnen an einem berühmten Forschungszentrum schreibt der Autor:

“Student trainees had a rigid psychotherapeutic identity and were motivated by a desire to achieve acknowledgment from their supervisors. This led to conflicts in supervision, which students typically handled by conforming to the supervisors. Training had a conformative effect rather than encouraging the development of an individualised therapeutic style.”

Jan Carlsson 2011: BECOMING A PSYCHODYNAMIC PSYCHOTHERAPIST A study of the professional development during and the first years after training. DEPARTMENT OF CLINICAL NEUROSCIENCE, STOCKHOLM CENTRE FOR PSYCHIATRIC RESEARCH AND EDUCATION, CPF PSYCHOTHERAPY Karolinska Institutet, Stockholm, Sweden. https://publications.ki.se/xmlui/bitstream/handle/10616/40666/Jan_Carlsson_Thesis.pdf?sequence=1
Vgl. *Carlsson, J., Norberg, J., Sandell, R. & Schubert J.* (2011). Searching for recognition: The professional development of psychodynamic psychotherapists during training and the first few years after it. *Psychotherapy Research* 21, 141-153.

Sollte das bei Lehrsupervisionen etwa auch so sein? Es liegt nahe. Aber es ist ja nicht nur ein Problem des supervisorischen Feldes. Was soll man denken zur Supervision in der Psychotherapie, wenn zu dem vorgeblich so wesentlichen Baustein jeder Psychotherapieausbildung empirische Forschung zu dieser Praxis weitgehend fehlt. Vor allen Dingen fehlen positive Wirkungsnachweise – ich sage nicht, dass es sie nicht geben könnte. Aber die kollektive Meinung ist offenbar: Supervision ist gut! Und in ungetrübter **Konformität** zu dieser Haltung glaubte man, auf eine Evidenzbasierung verzichten zu können. Auch für die Ausbildungen in Psychotherapie und Supervision ist man lange davon ausgegangen: Sie wirken. Alle haben sie durchlaufen, warum etwas in Frage stellen? Das beginnt sich derzeit etwas zu verändern. Nicht kritisch nachfragen und überprüfen, auch das ist eine Frage der Konformität, die sich lange in den Feldern psychosozialer Hilfeleistung halten konnte („Wir machen doch gute Arbeit“) und sich erst allmählich und bei weitem noch nicht in allen Bereichen zu wandeln beginnt. Supervision sollte dazu beitragen. Es geht ja nicht darum, gute Arbeit zu schmälern, sondern durch Evaluation Verbesserungspotentiale auszuschöpfen (*Petzold, Hass, Märtens* 1998a) – sei es in der Arbeit mit KlientInnen und PatientInnen, sei es in der Ausbildungsarbeit. Wir haben diesen Wandel in den psychosozialen und klinischen Feldern miterlebt und daran mitgewirkt – zur Illustration jeweils nur exemplarisch genannt: in der Psychotherapieforschung (*Petzold, Hass et al.* 2000; *Petzold, Märtens* 1999; *Steffan, Petzold* 2001), in der Suchttherapieforschung (*Petzold*

1994h; Scheiblich, Petzold 2006; Thomas, Petzold, Schay 2006), in der Ausbildungsforschung (Petzold, Hass et al. 1995), in der Supervisionsforschung die in diesem Papier zitierten Studien. Immer wieder sind wir zunächst auf geringe Akzeptanz und z. T. – selbst bei unseren eigenen integrativen LehrtherapeutInnen (!) – in den 1980er Jahren sogar auf große Widerstände, ja Misstrauen gestoßen: „Die wollen uns kontrollieren. Und wer kontrolliert die?“ Bei allen Studien waren außenstehende Forschungsinstitutionen und ForscherInnen sowie VertreterInnen der AusbildungskandidatInnen (!) als Kontrollen mit beteiligt, aber das half wenig. Die Lehrenden waren damals nicht immer einfach in diesem Fragenkontext, denn sie sind vom Status her hoch angesiedelt und – meist durchaus zu Recht, das soll nicht bestritten werden – von der Güte ihrer Arbeit überzeugt. In unserer großen Ausbildungsevaluation (Petzold, Hass et al. 1995, 195ff. - n = 456, Gesamtbewertung gut, 2, Fünferskala) rangierte die Lehranalyse mit der Durchschnittsnote 1.8 an erster Stelle. Ein schönes Ergebnis, das auch gefreut hat. Die Sorgen waren unbegründet. Aber jede Form externaler wissenschaftlicher Kontrolle traf lange auf Abwehr, so dass wir „**Akzeptanzstudien**“ durchführten (Hass, Petzold, Märten 1998b) – ein empfehlenswerter Weg. Heute wollen die KollegInnen in der Lehre die Evaluationen. Das Klima hat sich völlig gewandelt in der Psychotherapie (Petzold, Rainalds et al 2006).

Ich berichte das hier, um gedankliche Brückenschläge zur Situation „Lehrsupervision“ herzustellen. Es brauchte Zeit, bis sich die „Konformität der Ablehnung“ zu einer „Evaluationskultur“ in der Psychotherapie zu wandeln begann – bei den nicht-behavioralen Verfahren, versteht sich, die VT hatte hier nie Schwierigkeiten. Die Kämpfe um Grawe (et al. 1994) sind bekannt. Im Feld der Supervision ist die Entwicklung „noch nicht durch“.

Wir haben dann eine der umfangreichsten und sorgfältigsten Studien zur supervisorischen Ausbildungsforschung international (so H. Möller in einer Rezension) begonnen und konnten zeigen – mit einer kontrollierten Studie, die neben dem quantitativen Teil auch einen qualitativen hatte, nämlich eine teilnehmende Beobachtung über den gesamten Ausbildungsprozess sowie einen Ratingvergleich von videoaufgezeichneten Beratungssequenzen der AusbildungsteilnehmerInnen zu Beginn und am Ende der Ausbildung. Sie hatte in jedem Bereich gute Resultate: mit Blick auf die **Persönlichkeitsentwicklung** der Teilnehmerinnen, ihren **Lernerfolg** und den Zuwachs an praktischer, beraterischer **Performanz**. Deutlich wurde auch, dass die Verbindung von Wissen, Können und Persönlichkeit die Ingredienzien sind, die gute Supervision ausmachen.

Petzold, H.G., Schigl, B. (1996): Evaluation eines Supervisionslehrgangs für Altenarbeit, Forschungsbericht des Österreichischen Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung, hrsg. v. Dr.-Karl-Kummer-Institut f. Sozialpolitik und Sozialreform. Wien. (pp. 320).

Schigl, B., Petzold, H.G. (1997): Evaluation einer Ausbildung in Integrativer Supervision mit Vertiefungsschwerpunkt für den klinisch-geriatrischen Bereich - ein begleitendes Forschungsprojekt. Integrative Therapie 1-2, 85-145.

Forschung zweifelt „strukturell“, aus Prinzip, und ohne dieses Prinzip geht nichts weiter. Und natürlich kann, darf und muss auch an Forschung gezweifelt werden, um keinen **Forschungskonformismus** aufkommen zu lassen. Dafür gibt es ja Methodenkritik, Replikationsstudien und Diskurse über die Grenzen positivistisch-nomothetischer Forschung. „Hinterfragen als Strukturprinzip“, das gilt, so meine Meinung, in gleicher Weise „**strukturell**“ für die Supervision. Sie muss zweifeln, sonst kann sie keine Fehler aufdecken und keine Qualität verbessern.

Impuls: Lehrsupervisionen sollten konstruktiven, weiterführenden Zweifel fördern!

Jörg Fellermann, der wegen meiner „Zweifelei“ lange ein eher gespanntes – später ein gutes Verhältnis – zu mir hatte, sah zunehmend den Wert einer „Kultur des Zweifels“. (Der christliche Negativaffekt, den Viele mit dem Begriff konnotieren, muss natürlich dekonstruiert werden).

Petzold, H. G. (2014f): Zweifel II – Impulse zum Thema Zweifel und Zweifeln. *POLYLOGE* 2014 <http://www.fpi-publikation.de/polyloge/alle-ausgaben/03-2014-petzold-h-g-2014f-zweifel-ii-impulse-zum-thema-zweifel-und-zweifeln.html>

Man muss einfach zweifeln – z. B. an den DGSv Ausbildungsstandards, die nie beforscht wurden (bei uns in unserer Studie lagen ähnliche Standards allerdings in spezifischer Ausgestaltung zugrunde Petzold, Schigl 1996, Schigl, Petzold 1997). Wir konfrontierten die fehlende Forschung schon 2002.

Petzold, H.G., Oeltze, J., Ebert, W. (2011/2002): Mythos „Gütesiegel“ – „Supervision“, ein Markenzeichen ohne Standards? Qualitätssicherung und die Weiterbildungspläne der DGSv 2001– Probleme, Befunde aus der Forschung und ExpertInnenmeinungen von der Basis [2002]. Zur evidenzbasierten Supervision und mehrerebenenorientierten Qualitätssicherung wieder angeschaut 2011. Bei www. FPI-Publikationen.de/materialien.htm In: SUPERVISION: Theorie – Praxis – Forschung. Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift - 19/2011. <http://www.fpi-publikation.de/downloads/download-supervision/download-nr-19-2011-petzold-h-g-oltze-j-ebert-w.html>

Immer wieder werden in den Verbänden Revisionen gemacht ohne empirische Fundierung – das ist zweifelhaft. Man muss zweifeln an der Funktionalität der Lehrsupervisionen so wie sie sind. Aber vielleicht bestätigen ja Untersuchungen, dass sie für bestimmte Funktionen gut sind, etwa – und das wird ja auch beansprucht – in der „Persönlichkeitsbildung“ der angehenden Supervisorinnen. Bei bestimmten Zielgruppen kann ich mir das auch vorstellen. Aber das müsste dann klar konzipiert und didaktisch so umgesetzt sein, damit es untersucht werden kann, denn nur dann sind „*client security and wellbeing*“ (Petzold 2000d; Müller, Petzold 2002) gewährleistet und Möglichkeiten der Verbesserung im Sinne von Prozess- und Ergebnisqualität möglich.

Der „systematische, weiterführende Zweifel“, den ich immer wieder erwähne (Petzold 2014e, f) bleibt dabei als strukturelle Gegebenheit im wissenschaftlichen Feld wie im gesellschaftlichen Meliorismusstreben präsent. Zweifel ist nicht immer bequem, wird er aber „kultiviert“ und emotional positiv konnotiert, hat er eine aufbauende Qualität.

Kultiviertes Zweifeln wird zu einem wichtigen „Stil des Denkens, Fühlens und Wollens“ im Fungieren *transversaler Vernunft*. Es bewahrt vor falschen Sicherheiten, trügerischen Wahrheiten, Dogmatismus, denn es macht Menschen neugierig, kreativ, zuversichtlich. Wir unterscheiden einen **Zweifel-Zyklus der Alarmiertheit**, der in die Verzweiflung führen kann, von einem **Zweifel-Zyklus der Zuversicht**, der an seine Stelle treten muss:

Zweifel-Zyklus der Alarmiertheit:

Zweifel → Alarmiertheit → Suche → scheiternde Problemlösung → Misserfolg → Verzweiflung

Zweifel-Zyklus der Zuversicht

Zweifel → explorative Neugier → Suche → gelingende Problemlösung → Erfolg →
Zuversicht

Der erste Zyklus kann auch als ein angstgeleiteter, *ressourcenverbrauchender* Stil des Zweifels bezeichnet werden. Der zweite ist ein besonnener und zugleich kreativer, *ressourcengenerierender* Stil des Zweifels, und einen solchen gilt es in Supervision und Lehrsupervision zu fördern, denn letzterer kann im Sinne der integrativen Ressourcentheorie mit ihrem Stil des „*creating*“ (Petzold 1997p; Reichle 2012) weiterführen: als zweifelndes Denken („Kann das sein?“), als bezweifelndes Fühlen („Ich fühl’s, das stimmt nicht!“) und dann Wollen („Ich will das einfach nicht glauben!“), das in ein Kreieren überläuft („Das will ich neu oder anders machen“). „So muss Zweifel!“, dann kann er als *Ressource* und als *Potential* betrachtet werden, womit die für den Integrativen Ansatz charakteristische und so wichtige **potentialorientierte Arbeit** (idem 2009k) unterstrichen wird.

„In **Lehrsupervisionen** bedeutet solches Zweifeln auch, dass die Positionen des Lehrsupervisors, ja dass die Lehrsupervision in ihrem Wert und Nutzen selbst in Zweifel gezogen werden darf. Sie leidet dadurch nicht, sondern sie gewinnt, wenn die Bedenken des Zweifels ausgeräumt werden können – das gilt natürlich auch für Lehrtherapien“ (vgl. Petzold, Leitner, Orth, Sieper 2008).

Das gleiche Prinzip gilt natürlich auch für ein wissenschaftliches Feld. Ich habe diese Zweifels-Position im supervisorischen Feld lange Zeit eingenommen, mit vielen in der Absicht konstruktiven Beiträgen (kritischen indes). Beispiele sind da viele meiner Texte²⁰, vor allen Dingen dieser, den in seiner Schriftenreihe zu drucken, der DGSv-Vorstand nach fast zweijähriger Verschleppung seiner Zeit abgelehnt hatte (zu „teuer“) – *silencing of critical thinking* kann man auch sagen:

Petzold, H.G., Ebert, W., Sieper, J. (1999/2001/2011): Kritische Diskurse und supervisorische Kultur. Supervision: Konzeptionen, Begriffe, Qualität. Probleme in der supervisorischen „Feldentwicklung“ - transdisziplinäre, parrhesiastische und integrative Perspektiven. 1999. Düsseldorf/Hückeswagen: FPI/EAG. Erw. und überarbeitet 2001. In: Düsseldorf/Hückeswagen. Bei www.fpi-publikationen.de/materialien.htm - *SUPERVISION: Theorie – Praxis – Forschung. Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift* - 01/2001, Neueinstellung: <http://www.fpi-publikation.de/artikel/textarchiv-h-g-petzold-et-al-/petzold-ebert-sieper-1999-2001-update-2010-beitraege-zur-feldentwicklung-im-feld-der-supervision.html>.

Bei der Neueinstellung dieses Textes 2011 zeigen wir – es ist kaum etwas weitergegangen in 20 Jahren in bestimmten Fragen. Warum? Darüber kann man rätseln: Vielleicht weil alle an ihren „Scheren im Kopf“ festhalten, an einer konservativen Konformität, weil eine Konzeptrigidität/Schulendogmatik besteht, wie in vielen „Schulen“ der Psychotherapie? Was auch immer – man muss das diskutieren, um die Gründe herauszufinden! Oder haben SupervisorInnen (so ein häufiges Echo aus unseren Studien, Ehrhardt, Petzold 2011) eine

²⁰ Eine Auswahl:

Petzold, H.G. (1996n): Die normierende Macht der Leitbilder und Qualitätsstandards. *Aktuell DGSv 2*, 23-28.

Petzold, H.G. (1996o): Anmerkungen zur Berufsordnung für SupervisorInnen. *Aktuell DGSv 2*, 29-31.

Petzold, H.G. (1997l): Multitheoretische und transdisziplinäre Perspektiven für den Diskurs im supervisorischen Feld. *Aktuell DGSv 3* (1997) 24-26.

Petzold, H.G. (2000b): Arbeitsgruppe „Supervision als Beruf?“ – „Berufsordnung“ an der EAG, Ebert, W., Lemke, J., Oeltze, J., Petzold H.G., Schneider, U., Sieper, J. u.a. (2000): „Berufsordnung“ und Professionalität als Strategie der Kontrolle oder als Leitlinie verantwortlichen Handelns – eine offene Stellungnahme. *DGSv-aktuell*, 1/2000.

hybride Haltung? – „Wir wissen wo's lang geht“! Oder fehlt Auseinandersetzungsbereitschaft? Man muss andere Positionen ja nicht teilen, aber dann kann man sie ja entkräften, korrigieren, ergänzen – die Vielzahl unserer Artikel in „DGSv aktuell“ blieb ohne Resonanz. Resonanz ist bei den kritischen Beiträgen bislang aus der Leitungsebene/LehrsupervisorInnenebene nie gekommen, obwohl die Texte eine gute Internet-Resonanz hatten. Gute Leute hatten es dann satt und sind, wo es Psychologen waren, in die Ausbildungen beim BDP (Bund Deutscher Psychologinnen) gegangen. Kollegen wie *Ferdinand Buer* sind herausgegangen aus dem Ausbildungsfeld. Da gingen wichtige LehrsupervisorInnen verloren. Aber das ist in Vereinen und Bewegungen so, muss aber in einer reflexiven Kultur immer wieder mit Exzentrizität betrachtet werden. Vielleicht ist auch das eine Aufgabe von LehrsupervisorInnen, eine solche Funktion wahrzunehmen und immer wieder *s u p e r v i s i o* für das eigene Feld herzustellen. Dazu brauchen sie natürlich Hilfen für das eigene *punctum caecum*, den *blinden Fleck*, dem *n i e m a n d* entkommen kann. Man landet immer wieder bei *Juvenals* „*Quis custodiet ...*“, und das kann nur zu sehr ernsthafter Arbeit im Bemühen um **Qualität** führen, die oft nur mit großen Anstrengungen zu erreichen ist. Dabei verlangt letztendlich auch die „Courage, unbequem zu sein“ und führt durch die nicht ausbleibenden Rückmeldungen zu einem „Mut zur Bescheidenheit“ (*Petzold 1994b*) nämlich zu dem Wissen, dass man den „anderen Blick“ braucht, dringend, weil man Fehler macht. Supervision kann hier hilfreich sein, damit sich SupervisorInnen ihrer Sache nicht zu sicher sind, wenn sie eine „kultivierte Unsicherheit“ (*Staemmler 1994*) fördern. Dadurch werden Fehler verhindert.

Brühlmann-Jecklin (2002, 340) sieht die „mangelnde Selbstreflexion als Hauptursache von Fehlern“, und das ist auch ein Mangel von „konstruktivem Selbstzweifel“, was nichts mit seinen pathologischen Formen, mangelndem Selbstwertgefühl zu tun hat, die es ja auch gibt (*Keller 2007*). Ich möchte hier ergänzen: es gibt auch falsche Selbstreflexion mit falschen Modellen, ja sogar schädlichen, denn Selbstreflexion findet immer in einem normativen und konzeptuellen Rahmen statt, ein gebettet in „kollektive mentale Repräsentationen“ (*Moscovici 2001; Petzold, Orth, Sieper 2014*) – es kann auch stalinistische und nationalsozialistische „Selbstreflexionen“ geben. Es gibt „systemische“, „psychoanalytische“, „integrative“ etc. – dieser Text ist sicher auch ein Ergebnis von Selbstreflexion.

Man gehe einmal davon aus, dass ich mir wohl überlegt habe, *warum* ich diesen Text so schreibe, *wie* ich ihn schreibe, was ich mir damit bei bestimmten Leuten einhandle („Warum hat der das nötig“, „Oberlehrer der Szene“, „Sowieso Quatsch!“, „Er ist wieder mal der Beste“ etc.). Ich kenne die Leute z. T. und weiß, wenn sie den Text überhaupt lesen, habe ich dennoch – wie immer ich ihn auch schreibe – keine Chance, mit den „messages“ durchzudringen. Sie haben nicht *Marc Aurel* gelesen. Mein „**kleines Supervisorchen**“, wie „Jiminy Cricket/Jimini Grille“ aus Disney's Pinocchio auf meiner Schulter sitzend²¹, sagte mir: „Mach's trotzdem“, „Nur nicht ungeduldig“. Diese nette Idee ist ein Geschenk von Kollegin *Erica Brühlmann-Jecklin* (2003) für SupervisorInnen. Das Supervisorchen hat des öfteren zu mir gesprochen Und da ich ein sozialpsychologisch theoriebewusster Lehrsupervisor bin, habe ich natürlich mein Wissen über „Self Monitoring“ beigezogen – auch so ein unbekanntes Konzept bei den SupervisorInnen, von Coaches nicht zu reden (☹ „Musste die Bemerkung sein“, so „*el grillo parlante*“ gerade und, strafend, „Schreib Deutsch!“ – Ich: „Nun übertreib mal nicht, *grillo-coscienza*. Denke immer daran, was 'Grille' sonst noch heißt im Deutschen!“! ☺. Oha, jetzt komme ich aber in Streit mit Jimini ... besser nicht!).

²¹ Meine Leser wissen, ich bin bekennender Donaldist ☺. Zur sprechenden Grille vgl. *Smith* (2006, 437f.), *Thomas* (1997, 81) – aber man glaube nicht, der Text hier sei einer „Grille“ entsprungen. Dafür sitzt zu viel Substanz drin, Stoff für ein modernes Ausbildungsprogramm „Supervision“ und für eine Neuformulierung von Lehrsupervision (zusammen mit dem Text *Petzold, Lemke, Rodriguez-Petzold 1990*, der kein „alter Hut“ ist).

In der Tat, ich vermittele in meinen Lehrsupervisionen die Konzepte des „Self Monitoring“ **SM** (Rose, Kim 2011; Snyder, Gangstad 2000), und halte dazu an, **SM** zu praktizieren und zu üben, sich dabei auch bewusst zu werden, welche Wirkung man erzielen will – und hier müssen **Ethik** und Gewissensarbeit ins Spiel kommen (Moser, Petzold 2003; Petzold, Orth, Sieper 2010a!). „High self-monitors“ werden leichter Leiter in sozialen Gruppen (Eby et al. 2007) – hoffentlich gute! SupervisorInnen brauchen eine gute, indes ausgewogen gesteuerte „Salienz“, um Aufmerksamkeit zu erhalten, ohne manipulativ zu werden (ohne Richard E. Vatz 1970, 2009, 2013 kommt man hier nicht aus!). Im Coaching kann aber die „Salienzkarte“ genau eine hilfreiche Strategie der Durchsetzung und des „Impression Managements“ (Leary, Kowalski 1990) für meinen Coachee sein (again: ethics!) – aber die alten und so wichtigen Forschungen von Schlenker (1980) kennt man in diesem Feld der „Coachers“ (wer Coached nicht? wohl kaum. Sie auch für Supervisorinnen von Interesse. Bei diesem Themenkomplex ist man hier übrigens in der Querverbindung bei Goffman's (1959) „The Presentation of Self in Everyday Life“, bei Attributions-, Kontroll- und Selbstwirksamkeitstheorie (vgl. Flammer 1990; Stroebe et al. 2014 – Pflichtlektüre in unseren Ausbildungen) und letztlich bei der Identitätstheorie (Heuring, Petzold 2004; Petzold 2012a). SupervisorInnen, die um diese Theorien wissen, sind gut ausgerüstet für den Umgang mit dem „Machtthema“ (Petzold 2009d), sie können auch aufmerksam sein gegenüber den zahlreichen dysfunktionalen und problematischen Ideologien im psychosozialen Feld – denn die gibt es nicht zu knapp. Für die Psychotherapie und ihre mythophile Psychoszene haben Goldner (2000), Daecke (2007) und Petzold, Orth (1999, erw. Petzold, Orth, Sieper 2014a)) das aufgezeigt. Für die Supervision selbst stände eine erneute Auseinandersetzung mit der „Aufstellungsarbeit“ an (jenseits von Hellinger ist noch genug Problematisches, empirische Nachweise für nachhaltigen Veränderungswirkungen fehlen ohnehin, Kasuistiken von stupenden Erfolgen gibt es genauso wie Berichten von massiven Verletzungen durch „normale“ Aufstellungen in Supervisionen²²). Dergleichen muss in kritisch-selbstkritischen Reflexionen „komplexe Achtsamkeit“ (Petzold, Orth, Sieper 2013a) geschenkt werden – von Seiten des einzelnen Supervisors wie von Seiten der Community. Für LehrsupervisorInnen ergibt sich aus all dem eine Verpflichtung, die Entwicklung des ganz zu Eingang dieses Arbeitspapiers erwähnten „**kritischen Denkens**“ zu fördern und ein Qualität des Überblicks, den wir mit Wolfgang Welsch (1996) und wie er bei dieser Thematik im poststrukturalistischen Diskurs der „Transversalitätsidee“ stehend (Petzold, Orth, Sieper 2013a) als „**Transversale Vernunft**“ bezeichnet haben. Supervisorische Vernunft muss, so unsere Position, „Transversale Vernunft“ sein, die wir in einer sehr unüberschaubaren „transversalen Moderne“ brauchen. als persönlicher Souveränität zu fördern, kritische Reflexivität zu unterstützen, bei Wertekonflikten, die „**persönliche Gewissensarbeit**“ – eine leider vernachlässigte Thematik in der Supervision, obwohl genügend Anlässe da sind – zu begleiten und **Integrität** zu bekräftigen (Mahler 2008; Petzold 2009f; Sieper, Orth, Petzold 2010).

²² Ich will das Thema hier nicht vertiefen. Hellinger lernte die Aufstellungen als Teilnehmer an meine Psychodrama-Ausbildungsgruppe in Wien 1971/72 kennen, eine klassische Moreno-Technik, von mir (Petzold 1969b) beschrieben. Er machte daraus „seine“ bekannte Methode, die mit Moreno nichts mehr zu tun hat.

8. Ermöglicht Forschung Qualitätsverbesserung von Supervision oder braucht es mehr in einer „Transversalen Moderne“?

Mit Blick auf die vorhandene Forschungsdefizienz im Feld der Supervision muss eine Haltung „weiterführender Kritik“ und eine „Kultur konstruktiven Zweifels“ und damit der „Forschungsfreundlichkeit“ in der Supervisionszene aufgebaut werden, um Qualität zu entwickeln und zu verbessern. Daran sollte kein Zweifel bestehen. Aber wie bei allen Formen „angewandter Humanwissenschaft“ – und als solche muss man die Supervision auch sehen – hat der „Human Factor“ dabei eine kardinale Bedeutung. Gute Forschung und ein substantieller Forschungsbezug alleine gewährleisten noch keine gute Supervision.

„Supervision ist eine wissenschaftlich fundierte Praxeologie der Sozialintervention zur Optimierung beruflichen Handelns, insbesondere im Bereich der psychosozialen Hilfeleistung und der zwischenmenschlichen Beziehungsarbeit (human relations) vermittelt reflexiv/koreflexiver und diskursiver Begleitung der Handelnden (SupervisandInnen) durch besonders geschulte, professionell ausgewiesene und exzentrische ExpertInnen (SupervisorInnen), die für komplexe Praxissituationen sachbezogene und forschungsgestützte Information, Feld- und Fachwissen, Analysemöglichkeiten zu interpersonalen Dynamiken und ggf. empathisch-supportive Entlastung im sicheren Rahmen eines integren und professionellen, intersubjektiven Bezugs zur Verfügung stellen. - Ziel ist, die Qualität der Professionalität in der Synergie von informierter Fachlichkeit, sozialer Kompetenz/Performanz, persönlicher Souveränität und humanem Engagement zu fördern und zu entwickeln“.

Das ist eine von den vielen Umschreibungs- bzw. Definitionsmöglichkeiten für Supervision (zu anderen vgl. unsere Analysen von Supervisionsdefinitionen: Petzold, Ebert, Sieper 1999/2001; Strobel, Petzold 2010), die aber deutlich macht: es geht um Arbeit im Zwischenmenschlichen, auf wissenschaftlicher und fachlich informierter Basis, aber auch auf dem Boden interpersonaler Kompetenz und Performanz als engagierte Arbeit mit Menschen. Eine solche Praxisqualität will Supervision fördern, und dafür müssen die SupervisorInnen selbst auf einem hohen Niveau ausgebildet sein als BeraterInnen, TherapeutInnen, SozialpädagogInnen etc., denn sie müssen ja nicht nur supervidieren, sondern auch selbst als BeraterInnen tätig sein können. Das gilt nicht anders für die LehrsupervisorInnen (man stelle sich einen Tennis-Coach vor, der nicht ein Top-Spieler war). Sie müssen die „Basisarbeit“, die sie supervidieren auch selbst sehr gut beherrschen. Das sind komplexe und anspruchsvolle Aufgaben, vor denen SupervisorInnen stehen und damit wird auch ihre Ausbildung anspruchsvoll – und zwar in **jedem Bereich** ihres Ausbildungscurriculums und seiner praktischen Durchführung. Das kann und darf – blickt man auf die komplexen Anforderungen – nicht nur auf die Lehrsupervision zentriert werden, auch wenn ihr eine hohe Wichtigkeit zukommen mag. Aber solche Wichtigkeit muss auch auf ihr Herkommen kritisch befragt werden. An unserer Abteilung an der Donau-Universität Krems ist 2014 eine große Studie zur Bedeutung der „Selbsterfahrung“ in der Psychotherapie – schulenübergreifend – abgeschlossen worden, die auch für die Supervision Relevanz hat. Eines der Ergebnisse ist, dass Bewertung, Dauer und Art der Selbsterfahrung – quer durch alle Schule – von den jeweiligen curricularen Vorgaben und den Usancen der Schule abhängt, also von dem, was sich in der jeweiligen Community findet. Es wird also keineswegs eine „objektive Realität“ repräsentiert (Leitner, Gahleitner et al. 2014). Welche Bedeutung die Lehrsupervision, welche Rolle dabei die LehrsupervisorInnen haben und wie sie dabei ihre

Aufgaben wahrnehmen müssen, um im Sinne der Gesamtausbildung einen guten Beitrag zu liefern muss forschungsgestützt erarbeitet werden. Es ist eigentlich ein Unding, blickt man einfach einmal auf das Verhältnis der Zahl der wenigen Lehrsupervisionsstunden und der vielen Stunden des „Lernens in Gruppen“ im Rahmen der Ausbildung – und wir alle wissen, wie intensiv Gruppenprozesse wirken – die „professionelle Sozialisation“ so einseitig für die Lehrsupervision zu gewichten. LehrsupervisorInnen hätten sich diese Frage doch lange stellen müssen, und vielleicht haben sie das auch getan. Publiziert und in Forschungsprojekte gegossen wurde das bislang nicht. Letztlich muss man den gesamten Ausbildungszusammenhang untersuchen, um hier zu differentiellen Aussagen zu kommen. Was trägt *welches* Element in der Supervisionsausbildung dazu bei, das gute SupervisorInnen herauskommen, die gute supervisorische Arbeit in den verschiedenen Arbeitsformaten (Gruppe, Team, Dyade²³) und in spezifischen Feldern machen (in der Forensik braucht man anderes, als beim Jugendamt). Das erfordert nicht nur Ausbildungsforschung, die Evaluation von Curricula, das erfordert auch Praxisforschung, die Evaluation der Ausgebildeten bei ihrer eigenen Arbeit als SupervisorInnen und zwar auf zwei Ebenen: Bringen sie die Supervisandinnen, z. B. BeaterInnen als Persönlichkeiten weiter sowie in ihrer Interventiven Kompetenz/Performanz, aber auch: Tragen sie objektivierbar dazu bei, dass deren KlientInnen weiterkommen. Das wäre der **Goldstandard** – er ist es auch in der Psychotherapieforschung (Petzold, Hass et al. 2000; Steffan, Petzold 2001). Eine interessante Frage ist auch, ob die Supervisionsausbildung die AbsolventInnen auch in ihrer beraterischen bzw. therapeutischen Performanz verbessert. An unserem Therapieausbildungsinstitut haben wir unseren AnwärterInnen für den LehrtherapeutInnenstatus in der Psychotherapie – also ausgebildete und erfahrene TherapeutInnen – geraten, zusätzlich die Supervisionsausbildung zu absolvieren. Die Evaluationen ergaben hohe Bewertungen. Über 90% der TeilnehmerInnen (n 24, zwei Kohorten) gaben an, in ihrer therapeutischen Kompetenz durch die zusätzliche Supervisionsausbildung wesentlich gewonnen zu haben – fachlich und menschlich. Es wird an solchen Modellen deutlich, dass Supervisionsausbildung im Bereich der Psychotherapie und Psychotherapie-Ausbildung oder auch in anderen Therapiebereichen – etwa der Musiktherapie (Eckhoff, Breuss-Gröndahl, Petzold 2007) nochmals besondere Effekte mit sich bringt, die sich durch die Forschung erschließen (z.B. ein supervisorischer Fokus auf instrumental-technische Performanz in der musiktherapeutischen Arbeit). Ähnlich spannende Perspektiven eröffnen sich bei Einbezug feld- und fachkompetenter Spezialisierungen in Supervisionsausbildungen (wir haben solche für den Geronto- und Krankenhausbereich durchgeführt, Petzold, Schigl 1996; Orth-Petzold et al. 2009). Für die Lehrsupervisorinnen ergab sich in solchen Projekten natürlich auch eine Anforderung an spezifische Fach- und Feldkompetenzen, und hier liegt noch ein großes Thema, das zum schon so großen Fragenkomplex „Lehrsupervision“ noch hinzukommt: Muss bei der Lehrsupervision nicht darauf geachtet werden, dass die LehrsupervisorInnen auch **feld-** und **fachkompetent** sind, was die zu supervidierenden Prozesse ihrer LehrsupervisandInnen anbelangt? Kann es angehen, dass Supervisionsprozesse aus dem Drogenbereich von einem **LS** supervidiert, der in diesem **Feld** keinerlei Erfahrungen hat (er ist vielleicht im pädagogischen und Bildungsbereich und im Verwaltungssektor spezialisiert) und der auch über keine **Fachkompetenz** verfügt, was Suchtforschung anbelangt. Die Lehrsupervisandin, die im Kindergarten- und Schulbereich Mitarbeiterinnen in ihren

²³ **Einzel**supervision gibt's ja eigentlich nicht – da sind ja immer zwei, Minimum, - und virtuell sind in Supervisionen immer noch mehr Personen präsent. Der Begriff ist genauso obsolet wie „Einzeltherapie“ für Behandlungen im „**dyadischen** Setting“, wo beide Therapeutin und Patientin gleichermaßen, wenngleich in unterschiedlicher Weise beteiligt sind (Petzold, Leitner et al. 2008; Renz, Petzold 2006)

Problemen mit schwierigen Kindern supervidiert, ist bei einem Lehrsupervisor ohne entwicklungspsychologische und kinderpsychotherapeutische Kenntnisse schlecht aufgehoben. Davon sollte man ausgehen. Welche vor- und nachteilige Wirkungen solche Konstellationen haben, muss letztlich untersucht werden, genauso wie die Frage, welche Einflussdimensionen die Genderkonstellationen haben, oder *wieviele* Selbsterfahrung und *welche* Selbsterfahrung (persönliche, professionelle, methodische; vgl. *Petzold, Orth, Sieper* 2006) in der Lehrsupervision stattfinden soll oder wie wenig, in welchem Maße biographische Perspektiven aufgegriffen werden dürfen bzw. sogar müssen oder ob sie in der Lehrsupervision eher nichts zu suchen haben (*Petzold* 2016f; *Swanton* 2010)? Da **Fachlichkeit** und **Persönlichkeit** in Bereichen wie Therapie und Supervision zusammen gesehen werden müssen, muss die Ausbildung die Förderung von beidem anstreben.

8.1 Entwicklung von Wirkungsnachweisen und Förderung des Forschungsbezugs in der Supervision – und was ist mit dem Coaching?

Es wird bei all diesen Fragen deutlich, wie viel noch zu wissen wäre und wie viel wir noch nicht wissen. Die Frage, warum denn nicht mehr geschieht für die Supervisionsforschung bleibt offen. Und auch die, wie über das, was es aus der Supervisionsforschung zu wissen gibt, informiert wird – etwa in der Lehrsupervision, die Ergebnisse transportiert, Defizite aufweist, zu Forschungsinitiativen motiviert und SupervisorInnen ermutigt, auch in ihrer supervisorischen Arbeit auf Forschung Bezug zu nehmen. Ich kenne einige KollegInnen, die das tun, aber wie viele das insgesamt machen? Ich selbst informiere in meinen Supervisionen immer wieder auch Teams oder SupervisandInnen über Wissensstände aus der Supervisions- und Sozialforschung, wo dies angezeigt ist, natürlich über relevante feld- bzw. fachspezifische Forschung (aus der Forensik, aus der Gerontologie, aus der Traumatherapie in den jeweiligen Einrichtungen). Die Datenlage im Bereich der Supervision war und ist immer noch schwierig bis unzureichend.

Ein erstes Buch von *Berker* und *Buer* (1998) hat einen Einstieg versucht, der nur zu einer langsamen Entwicklung führte, denn es hatte nicht deutlich genug vertreten:

Ohne Supervisionsforschung kann sich das Feld der Supervision nicht optimal entwickeln.

Das hatte Folgen: Statt forschungsgestützte handfeste Nachweise für Wirksamkeit von Supervision zu erbringen – in wichtigen Feldern, z. B. auch im „Profit Bereich“, wo man doch in den unbedingt herein wollte –, wurde nichts konkret angegangen. Stattdessen hing man sich an das „Coaching“ und hoffte, so in den profitablen „Profit-Markt“ zu kommen. Aber da waren schon andere (unsere Erhebungen in verschiedenen Branchen sagten klar: Finanzdienstleister wollen Betriebswirte o.ä. als Coaches, Techniker wollten Ingenieure usw. (*Jüster, Hildenbrand, Petzold* 2001). Anstatt sagen zu können: „**Coaching?** Theoretisch heiße Luft und praktisch keine soliden Wirkungsnachweise!“ (das gilt bis heute!) – „Wir hingegen mit der Supervision, wir sind da fundierter, haben beste Forschungsergebnisse ...!“ Aber das kann man nicht. Vielmehr hat man das eigene Label durch die starke Aufnahme von Coaching geschwächt, so kann man das in kritischer Analyse auch sehen. Man kann ja Coaching als eine Zweitmethode machen – aber es geht doch um Gewichtungen! Wir (*Petzold, Schreyögg*) hatten 1994 die erste Europäische Tagung für Coaching in Bozen, Meran veranstaltet, eine erste empirische Untersuchung des Begriffs unternommen (*Petzold* 1994a)

– ich war da schon lange als Coach in der Autoindustrie tätig (Feld meiner arbeitspsychologischen Thèse, *Petzold* 1968 b). Man überdenke einmal diese Aussage:

Die Coaching-Orientierung der SupervisorInnen hat die Supervision geschwächt!

Da ist wohl etwas dran. Indiekt kommt ja ein kleine Korrektur mit der DGSv-Initiative „Mein Coach ist Supervisor!“ Aber das genügt nicht. Man hat letztlich die Konkurrenz nicht aufgenommen und gezeigt, dass man einfach mit **Theorie, Tools und Forschung** „besser“ ist als die „neuen Coacher“. Man hat stattdessen das Coaching „übernommen“ – „feindlich“ ging das ja nicht, da waren nicht genügend formale Machtstrukturen vorhanden (anders als in der Psychotherapie die Richtlinienverfahren gegenüber den „humanistischen“ Richtungen zur Verfügung hatten): „Freundliche Übernahme“ ging auch nicht, denn die Coaches wollten „ihr eigenes Ding“. Man war aber stark genug zu sagen: „Machen wir auch“. Ob damit eine größere Übernahme des Coaching-**Marktes** gelungen ist, ist zu bezweifeln. Ich spreche hier bewusst von Markt (*Petzold, Ebert, Sieper* 199/2001). Ist es nicht-supervisorischen Coaches in ähnlicher Weise gelungen in das **Feld** der Supervision einzudringen und Feldsegmente zu übernehmen? Auch das darf bezweifelt werden. Auch hier wird von mir *intentional* von „**Feld**“ gesprochen, denn es gibt Unterschiede zum **Markt**, die methodisch-interventiv bedeutsam sind (vgl. ebenda): Einrichtungen der niedrigschwelligen Drogenarbeit, die Supervision erhalten, sind kein „Markt“ – oder vielleicht doch ☺? Ich kam immerhin oft von Amsterdam!

Warum wollte man überhaupt das Label „Coaching“? Das sollte man einmal offen rekonstruieren. Ich sage aus Geldgründen! Schlicht. Gegen Geldverdienen ist nichts zu sagen – gutes Geld für gute Leistung. Aber im Profit-Bereich kommt es nicht auf Titel und Verbandsmitgliedschaften an. Es zählt und zählt, ob man gut ist und die richtigen Schlüssel zu den richtigen Türen findet. Jeder der da arbeitet, weiß das. Also warum nach dem Label greifen. Die Coaching-Szene blüht unabhängig von den Supervisionsverbänden. Sie hat sich inzwischen selbst formiert in eigenen Verbänden mit eigenen Standards und eigenen Tagungen und Forschungsbestrebungen: „Coaching Meets Research!“ – ja auch da gibt es viel zu tun und geschieht auch etwas. Können SupervisorInnen beides nachhalten und forschungsmäßig auf beiden Hochzeiten tanzen? Man hätte zwei klare Profile behalten können, mit zwei Ausbildungswegen (event. Aufbauausbildungen). Es ist mir unklar, welche Rolle die LehrsupervisorInnen (jetzt Lehrcoaches?) in dieser ganzen Geschichte gespielt haben. Aber die Situation müsste man heute neu überdenken. Gegenwärtig kommt dann noch in einigen Studiengängen **OE** hinzu, sodass man sagen kann: die AbsolventInnen stehen in Gefahr, von nichts wirklich etwas zu verstehen. Seien wir doch klar: Hier geht’s doch überwiegend darum, Studierende anzuziehen und denen geht es überwiegend darum, Zugang zu einem vermeintlich profitablen „Markt“ zu finden, auf den ihnen durch das Studienangebot ja auch Hoffnungen gemacht werden. Man muss dann durch Erhebungen klären, wie es den Absolventinnen denn ergeht bzw. Im Profitbereich fragt man nämlich: „*Wo hat der Coach denn Betriebserfahrung? Wo war der in einer Leitungsposition und wie lange? Wie groß war sein Portfolio, wieviel Leute hatte er unter sich. Kann der ‘ne BWA und Bilanz lesen? Wo hat der geführt – und der will Führungstraining machen?*“ Das sagten Manager in einer kleinen Studie (*Petzold* 2002I). Der VW-Konzern und andere haben ihre eigenen Coaches ausgebildet oder verpflichten handverlesene (ich hatte das über Jahre für Škoda als Inhouse-Schulung gemacht). Dabei kam substantielle Theorie für mich immer aus den empirischen Sozialwissenschaften und die wurde zunächst einmal in der Supervision

konkret und dort auch potenziell beforschbar – und von dort konnte ich auch Fundierungen für das Coaching gewinnen.

2003 hatten wir unsere kritische Bestandsaufnahme der internationalen Forschungs-Literatur zur Supervision vorgelegt „Supervision auf dem Prüfstand“. Sie war desillusionierend, aber mit vielen Forschungs- und Designanregungen verbunden – eine Fundgrube (Petzold, Schigl et al. 2003). Sie wurde bislang kaum genutzt außer in unseren Studiengängen ein wenig. Jetzt 2016 bearbeiten wir sie neu, um sie zu ergänzen und „auf Stand“ zu bringen. Die DGsv-Broschüre zur Supervisionsforschung, die die Kollegin Hausinger verdienstvoller Weise zusammengetragen hat, war dann ein wichtiger nächster Schritt gewesen. Ein zweiter hätte folgen müssen, denn leider wurde Aussagekraft und Güte der Studien nicht kommentiert (zu kleine Ns, keine validen Instrumente, problematische Fragestellung etc.) und es wurden kritische, Mängel aufzeigende Studien nicht herausgehoben, obwohl gerade da ja eigentlich ein Verbesserungsbedarf deutlich wird und Handlungskonsequenzen hätten erfolgen müssten. Die Broschüre hatte von der Verbandsseite her eher legitimatorischen Charakter (deshalb wohl keine kritischen Töne): Es wird doch geforscht! Sie konnte aber keineswegs aussagen: *Supervision ist in ihrer Wirksamkeit gut abgesichert*. Das kann man nur mit einer Reihe unabhängiger und methodisch guter Studien sagen. Und da reicht es immer noch nicht für Metaanalysen. Positiv gewendet signalisierte die Broschüre: Wir sind an der Arbeit! Die wiederum findet in dem Band von Rolf Haubl und Brigitte Hausinger (2009) „Supervisionsforschung. Einblicke und Ausblicke“ Ausdruck, denn der zeigt: Hier gibt's Forschung. Er dokumentiert aber auch, dass es okkasionelle Studien sind, die da vorliegen. Sie sind, das ist positiv zu sehen, nicht nur mit Wirksamkeitsfragen befasst. Aber greift der Band breiter oder hatte er nicht viel mehr zur Verfügung? Mit Blick auf die damalige Studienlage neige ich zur letzteren Annahme. Zu den drängenden Fragen einer **Evidenzbasierung** wird in ihm wenig beigetragen. Der Band ist gut und wichtig, ich will ihn nicht schmälern, aber er dokumentiert die Situation im Feld. Ich fokussiere sie in diesem Beitrag aus gutem Grund anders: **Ohne evidence based supervision keine Perspektiven**. Vor allen Dingen lassen sich in Haubl/Hausinger, keine substantiellen *Forschungslinien* im Feld ausmachen. „Die häufige Klage, dass keine Supervisionsforschung stattfindet, kann relativiert werden. Beklagen kann man aktuell vielmehr die mangelnde Vernetzung, die fehlende Kenntnisnahme von Forschungsarbeiten und die seltene Diskussion über Erkenntnisse und Ergebnisse.“ Diese Aussage des Umschlagtextes ist wohl wahr, ich würde dann allerdings nicht von „relativieren“ sprechen, das klingt nach Entwarnung zur Unzeit, sondern ich würde verschärfen: Es fehlt nach wie vor eine Fokussierung auf die brennenden Fragen:

Wie nützt Supervision den Supervisandinnen und wie ihren KlientInnen/PatientInnen, wenn sie denn nützt? Ist Supervision wirklich bunrout-prophylaktisch und wodurch? Löst Supervision Teamkonflikte und wie? Sichert Supervision Prozess- und Ergebnisqualität und wann nicht? (Z.B. wenn die Strukturqualität zu schlecht ist und Supervision nur Alibifunktion hat, was immer wieder auch geschieht) usw. usw.

Ein Blick in die aktuelle Studienlage macht nach wie vor eher bescheiden. Das ist nicht zu relativieren. Aber sei's drum. Es werden Schritte in einer jungen Forschungslandschaft getan, aber es muss klar sein: gute Forschungsergebnisse nützen nicht, wenn sie nicht rezipiert, umgesetzt werden und nicht zur Revision von Praxis führen, wo die sich revisionsbedürftig zeigt, sei es in der Ausbildung oder in der Prozessbegleitung. Die Überschrift dieses Kapitels deutet es an: Es braucht mehr als Studien! Es braucht *professionals* die „souveräne Persönlichkeiten“ sind (Petzold, Orth 2014), es braucht SupervisorInnen die wissenschafts-

und forschungsfreundlich sind, und es braucht KollegInnen, die sich der prekären Wissenslage in Supervision und Therapie bewusst sind und sich ihres Handelns und ihrer Deutungsmuster nicht so verdammt sicher sind, wie man das leider immer wieder findet (so in unseren Schadensstudien vielfach beklagt).

Haubl ist bedingt zuzustimmen: „Die Professionalisierung supervisorischen Handelns kann durch Wissenschaft nur begrenzt gesteigert werden.“ (*Haubl, Hausinger* 2009, 187), aber eben auch nur bedingt, weil keine gute Forschungskultur besteht. Eine solche Aussage wäre in den Naturwissenschaften untragbar, und sie ist in den „*life sciences*“ (Medizin, Biologie, Ökologie) inakzeptabel (wer würde zu Ärzten gehen, deren Professionalisierung stagniert?). Sie sollte auch in der Psychotherapie zurückgewiesen werden (sie wird es ja de facto, durch den „Wissenschaftlichen Beirat“ in Deutschland, wenngleich nicht ohne Probleme). Und Pisa-Studien brauchte man nicht zu machen, wenn PädagogInnen sich nur begrenzt in der Effizienz ihres Handelns als förderbar erweisen sollten. Es geht ohne Wissenschaft und Forschung nicht weiter, und eine Feststellung wie die von *Haubl* – eben weil sie in so mancher Hinsicht wahr ist – ist eine Warnleuchte für das Feld und für die **LehrsupervisorInnen**. Wenn sie etwas zu sagen haben sollten, müssten sie tätig werden, denn in vielen Bereichen, in denen SupervisorInnen arbeiten, kommt die Professionalität der Supervidierten ohne Forschung nicht weiter, etwa im Kinder- und Jugendbereich, wo sich bei MitarbeiterInnen oft keine gute Einstellung zur Forschung findet. Ich habe das von SupervisorInnen leider unterstützt gesehen und nicht nur einmal! Unglaublich! *Haubl* betont die Wichtigkeit einer forschenden Haltung bei SupervisorInnen, ich möchte hinzufügen: auch die Bereitschaft, an Forschung mitzuwirken, ja zu erkennen, wo Forschungsbedarf ist, und dann auch an der Initiierung mitzuarbeiten (z.B. im Gerontobereich). Hier Vorbild zu sein, ist denn auch eine Sache lehrsupervisorischer **Verantwortung!** Die Frage in der Kapitelüberschrift „**oder braucht es mehr**“ (8.) wird nur positiv zu beantworten sein, wenn die LehrsupervisorInnen mitziehen, wenn sie selbst vermehrt kritische Impulse setzen und Nonkonformität wagen. Ich habe das in bald zwanzig Jahren Verbandsmitgliedschaft nie erlebt, vor allem was die Forschung und forschungsbasierte Qualitätsfragen angeht. Ich habe das immer wieder moniert. Ich hatte es dann auch irgendwann satt, im Verbandskontext immer wieder den *advocatus diaboli* zu spielen, auch wenn hier gerade wieder eine Arbeit vorgelegt wird, die in diese Richtung zu gehen scheint, denn Zweifel wird ja gerne abgewehrt und von seinen vorgefassten Ideen lässt man ungern. SupervisorInnen sehen das oft. Es ist ihr Alltag und bei ihnen selbst ist es wohl nicht anders. Eine interessante Frage wird sein, ob LehrsupervisorInnen nach dieser ersten internationalen Tagung anders über Lehrsupervision denken werden als vorher. Man müsste das glatt untersuchen 😊. Oder auch nach der Lektüre dieses Textes? Wird das irgendetwas mit sichtbaren Konsequenzen bewirken? Den Glauben, dass alles doch „rund“ läuft, verliert man als Forscher. Aber die Gewissheit, dass es langsame und stetige Lernprozesse gibt, immer wieder, die gewinnt man auch. Forschung macht geduldig.

Impuls: Erst einmal Lehrsupervision vernünftig beforschen und dann weitersehen.

Aber dazu müssen sich die LehrsupervisorInnen „in die Karten schauen lassen“. Sind sie dazu bereit? Hat es sie schon lange geärgert, nicht zu wissen, ob ihre Supervisionen und Coachings funktionieren – über die Face-validity und die Erneuerung des Auftrags hinaus (was nicht viel besagt)!

Aus all dem folgt: es besteht die Notwendigkeit sich der Qualitätsoptimierung des eigenen Tuns zu stellen – mit dem „Wert des guten Beispiels“. Wenn nicht, wird die „Institution

Lehrsupervision“ in ihrer Bedeutung verblassen, marginalisiert, auf jeden Fall kein „**Herzstück**“ bleiben. Aber dazu muss es ja nicht kommen.

Ich stelle vor einem problematisierenden Kontext im Folgenden einige provokante Thesen in den Raum:

Wir wissen aus der Psychotherapieforschung, dass sozial kompetente LientherapeutInnen und Selbsthilfegruppen in der Wirksamkeit der Hilfeleistung traditioneller (!) professioneller Psychotherapie nicht nachstehen (man kann mit ihnen nur nicht ein Gesundheitssystem aufrecht erhalten, da braucht es die Professionellen)! Die unspezifischen Wirkfaktoren (z. B. Beziehung) machen das möglich (*Petzold 2016n*). Das heißt aber nicht, dass mit modernen evidenzbasierten Ausbildungen, die zur therapeutischen Beziehung, welche zentral bleibt, noch etwas hinzufügen, nicht noch bessere Ergebnisse erzielt werden könnten (vgl. *Grawe 2005*). Die therapeutische Beziehung macht 1-30% der Wirkung aus (es gibt also auch wenig wirksame Beziehungen), die Methode macht nur 1-15% aus, Placebo 15%, extratherapeutische Einflüsse aber 40% (*Asay, Lambert 1999; Lambert 2013*).

Wir wissen, dass in den USA die Mehrzahl der SupervisorInnen keine Supervisionsausbildung hat, dennoch stammen die meisten Wirksamkeitsstudien zur Supervision aus der Arbeit dieser „unausgebildeten“ KollegInnen.

- **These I:** Erfahrene, **sozial kompetente und talentierte**, empathisch sichere und reflektierte Praktiker **ohne** Supervisionsausbildung (z.B. Sozialarbeiter oder Psychologin, im Drogenbereich 10/20 Jahre tätig, feldkompetent dazu) macht **keine** schlechtere Supervision als ein traditionell ausgebildeter Supervisor. Die ganze erste Generation der SupervisorInnen und LehrsupervisorInnen bestand aus diesen Leuten (ich gehöre dazu), denn Ausbildungen gab es nicht. – Das heißt aber nicht, dass Supervision mit einer exzellenten Ausbildung, deren Qualität und Wirkung *evidenzbasiert nachgewiesen ist*, nicht besser werden könnte, aber um das zu belegen, dafür braucht es Evaluationsforschung!
- **These II:** das gilt auch für LehrsupervisorInnen, weil die meisten ohnehin keine LehrsupervisorInnenausbildung oder ähnliches haben. Meistens bestimmt die Anciennität.
- **These III:** Die **Intervision** erfahrener SupervisorInnen, an der Supervisionsanfänger teilnehmen können, kann die Lehrsupervision vollauf ersetzen, was nicht heißt, dass durch besondere evidenzbasierte Weiterbildungen LehrsupervisorInnen doch noch ein spezifisches *surplus* bringen könnten – vgl. meine Ausführungen zur Differenz von **Gruppensupervision** („Vielfalt des Materials, der Beispiele, der Sichtweisen“) und **Kontrollanalyse**/Einzelsupervision („Kontinuität in der Feinstruktur“, *Petzold 1993m/2015*).
- **These IV:** Für die meisten Situationen (nicht für alle, wie z.B. Zerstrittenheit) bringt die **Intervision** erfahrener KollegInnen in funktionierenden Teams oder kollegialen Gruppen keine schlechteren Ergebnisse als die Arbeit eines professionellen Supervisors (wenn der nicht feldkompetent ist ohnehin, wie unsere Studien nahelegen). Was aber nicht heißt, dass ein exzellent ausgebildeter Supervisor, der sich fachlich auf dem Laufenden hält, besonders was Feld- und Fachkompetenz in

seinen Gebieten anbelangt, und der seiner Weiterbildungsaufgabe nachkommt, nicht noch ein *surplus* bringen könnte.

Impuls: Ich kann dazu nur sagen, LehrsupervisorInnen, SupervisorInnen, Fachverbände und Ausbildungsinstitute, wartet nicht darauf, bis jemand diese Thesen in Hypothesen umwandelt und durch Forschung belegt. Die Wahrscheinlichkeit, dass ich richtig liege, ist groß und ihr kann nur begegnet werden, wenn man nachweist, dass modern ausgebildete SupervisorInnen deutlich besser arbeiten als unausgebildete.

Ich sage das ja nicht einfach so dahin, sondern aufgrund vierzigjähriger Erfahrung im Feld und aufgrund der Informationen, die ich durch unsere empirischen Feldstudien gewonnen habe, aber auch durch Arbeit im ehemaligen Jugoslawien und im Kosovo, wo es keine SupervisorInnen gab und ich in meinen Traumaprojekten in Serbien und bei der Akkreditierung von Studiengängen der Psychologie im Kosovo (*Petzold et al. 2010, 2011*) Interventionsgruppen initiiert habe, die gute Arbeit in schwierigsten Situationen leisteten.

Impuls: Bestehende Qualität der Ausbildung (und auch der Wirksamkeit im Feld) durch Forschung prüfen und daran anschließend Optimierungen entwickeln. Dann kann man fundiert sagen: Supervision bringt dieses und jenes, sie lohnt sich.

8.2 Stagnation überwinden – Qualität verbessern – Dinge anpacken

Man kann mich bei diesem Text natürlich fragen: „Kritisieren ist gut, aber was machst Du selber?“ Nun ich habe in dem Text bislang durch die Verweise auf unsere Arbeit schon dokumentiert, dass ich etwas gemacht habe und noch mache. Drei forschungsorientierte Studiengänge für Supervision (von anderen Rede ich hier nicht) aufgebaut und geleitet zu haben, ist schon etwas, obwohl ich immer wieder auch – neben guter Zufriedenheit – das Gefühl habe, man müsste noch mehr tun. Und außerdem ist eine ungebrochene Neugier da. Die Wissenschaft und Forschung war mir immer nur ein Mittel zum Zweck, nämlich mehr über Menschen wissen und zu verstehen und vor allem an dem Ziel zu arbeiten, Menschen bessere Hilfen und Entwicklungschancen zu geben. Ich glaube, das ist für SupervisorInnen eine gute Grundhaltung, die ich auch an meine LehrsupervisorInnen und wir in der EAG an unsere AusbildungskandidatInnen weiterzugeben suchen. Das vierte Richtziel der Ausbildung an unserer Akademie ist „**Förderung des sozialen Engagements**“²⁴. Jemand hat gesagt, „Gutmenschlichkeit“ könne man nicht als Ausbildungsziel verlangen. Tun wir auch nicht, es geht um Engagement für Verfassungsgrundsätze, habe ich geantwortet und habe diesen diskriminierenden und dummen Begriff (Unwort Nr. zwei des Jahres 2011, vgl. *Auer 2002; Heine 2015*) zurückgewiesen. In demokratischen Zivilgesellschaften, gehören Solidarität und die Sicherung von Menschenwürde, Leben, Integrität zu den Verfassungsgrundlagen, für die sich jeder Bürger engagieren soll.²⁵ – nicht umsonst habe ich meinem Werk „Integrative Supervision“ (*Petzold 1998a/2007a*) eine klare **demokratiethoretische** Fundierung gegeben. LehrsupervisorInnen, davon ist auszugehen und das sollte in etwaig kommenden

²⁴ Das erste ist: Förderung der personalen Kompetenz und Performanz, 2. der sozialen Kompetenz und Performanz, 3. Förderung der professionellen Kompetenz und Performanz. Ausbildungsordnung der EAG, Curricula aller Zweige (*Petzold 1997a*)

²⁵ Wir sind überdies ja eine vom Land NRW staatlich anerkannte und gemeinnützige Akademie, bei der niemand gezwungen ist, eine Ausbildung zu machen.

Regelungen auch explizit benannt werden, stehen auf dem Boden ihrer Verfassung. Schon *Heraklit* vertrat: „μάχεσθαι χρή τὸν δῆμον ὑπὲρ τοῦ νόμου ὄκωσπερ τείχεος“ – Die Menschen müssen für ihre Verfassung kämpfen, wie für ihre Stadtmauer“ (DK 22 B 44). An der Bedeutung dieser Aussage hat sich nichts geändert. Mit meinen engsten MitarbeiterInnen haben wir in unserer Praxis und Institutionen immer eine **melioristische**²⁶ und **altruistische**²⁷ Zielsetzung vertreten und Therapie und Supervision als „**kritische Kulturarbeit**“ betrachtet (Petzold, Orth 2013a, Petzold, Orth, Sieper 2013a; Petzold, Sieper 2011, vgl. Leitner, Petzold 2005/2010). Das Prinzip permanenter Optimierung, um möglichst gute Ansätze der Förderung für unsere PatientInnen (als Psychotherapeut und Supervisor, der viel im klinischen Feld arbeitet, nenne sie zuerst), KlientInnen, Studierende, KundInnen (oft Coachees) – differentiell aufgeführt – zu entwickeln, anzuwenden, zu erproben und zu lehren, ist die Leitlinie, nach der wir in der Integrativen Supervision (und Therapie) arbeiten, so gut wir können – es ist ja immer auch eine Frage der Mittel. Dadurch hat man die Chance, zu fundierter Innovation zu kommen. Man darf sich indes nicht zufrieden geben und kann dabei dennoch zufrieden sein.

Ich muss sagen, ich brauche Forschung auch, um Unsicherheiten zu klären. Forschung ist eine Größe – sicher nicht die einzige – um hinlängliche Sicherheit für die **professionelle Qualität** zu erhalten. Für die **persönliche Souveränität** muss anderes investiert werden: Arbeit an sich selbst und für die muss jeder „seinen“ WEG finden. Der „**innere Ort persönlicher Souveränität**“ (Petzold, Orth 2014) kann durch vieles aufgebaut werden: durch überwundenes Leid, durch Ko-Reflexionen mit besonnenen Menschen, durch einen Weg meditativer Praxis (Petzold 1983e, 2015b) oder von Kampfkünsten, wie ich sie seit Kinderzeit betreibe (Petzold; Bloem, Moget 2004).

Wenn es weitgehend an handfesten Theorien zur Kontrollanalyse bzw. Lehrsupervision fehlt, aus denen Ziele abgeleitet und Methoden begründet werden können, dann fehlt weitgehend die Voraussetzung für eine solide Hypothesenbildung und damit für Forschung. Wir haben versucht, das anders zu machen.

Petzold, H.G.(1993m): "Kontrollanalyse" und Gruppensupervision in "Kompetenzgruppen" - zwei unverzichtbare, aber unterschiedliche Methoden der psychotherapeutischen Weiterbildung in einer integrativen Perspektive. In: *Frühmann, R., Petzold, H. G.* : Lehrjahre der Seele. Paderborn: Junfermann, S. 479-616.

Wir haben die Supervision auch im Rahmen unserer Ausbildungsforschung immer wieder untersucht mit Konsequenzen für eine Qualitätsverbesserung.

²⁶ »**Meliorismus** ist eine philosophische und soziologische Sicht (philosophiegeschichtlich in vielfältigen Strömungen entwickelt), die danach strebt, die Weltverhältnisse, die Gesellschaften oder die Menschen zu "verbessern", indem man sich für die Entfaltung und Nutzung von Potentialen engagiert. **Meliorismus** setzt dabei voraus, dass im Verlauf historischer Prozesse und kultureller Evolution Gesellschaften verbessert werden können, Fortschritt im Sinne einer kontinuierlichen Entwicklung zum Besseren möglich ist und mit Vernunft, wissenschaftlichen Mitteln, materiellen Investitionen und potentialorientiertem sozial-humanitärem und ökologischem **Engagement** vorangetrieben werden kann.« (Petzold 2009d).

²⁷ „**Altruismus** ist die in **kritisch-wertetheoretischer Reflexion** gewonnene **Entscheidung** zu einem solidarischen Eintreten für Menschen in Not (ungeachtet ihrer Herkunft), um ihnen in Gefahr, Notlagen und Elend zu helfen, **weil man das als menschenwürdig und gerecht ansieht**. Durch engagiertes Eintreten für eine solche prinzipielle Hilfeverpflichtung, die auch in Gewährleistung der Dignität und Integrität der Hilfebedürftigen umgesetzt werden muss, darf man auch für sich in Notsituationen Beistand erhoffen. Damit sind Selbstsorge und Sorge für den Anderen in engagierter Praxis verbunden“ (vgl. Petzold, Sieper 2011, 4; Petzold, Orth 2013a).

In eine Untersuchung zur Ausbildungsqualität an unserer Einrichtung 1978 haben wir für Supervision und Kontrollanalysen eine Bewertung von 2.7 (Fünferskala) festgestellt. Das war uns zu schlecht. Wir haben eine „Kompetenzgruppe“ gebildet, die sich um Theoriearbeit und Nachschulung kümmern sollte. Das erste Ergebnis war ein Reader (Petzold 1991; mit Beiträgen von Nando Belardi*²⁸, Renate Frühmann*, Hilarion Petzold*, Wolfgang Rechtien*, Astrid Schreyögg*, Rolf Schwendter*, Carl Witaaker, Helmut Willke u.a.) – der erste zu Qualitätssicherung und Ausbildungsdidaktik im gesamten Feld. Er ist lange ein Unikat geblieben. Er veranlasste uns zu weiterer Theoriearbeit, Methodenrevision, Nachschulung und formalisierter Auswertung:

Petzold, H.G., Sieper, J., Schuch, W., Thomas, G. (1995): Abschluß der Ausbildung und Beurteilungsverfahren – Supervision, Lehranalyse, Kontrollanalyse, Qualitätssicherung, in: *Petzold, H.G., Orth, I., Sieper, J. (1995a)* (Hrsg.): *Qualitätssicherung und Didaktik in der therapeutischen Aus- und Weiterbildung. Sonderausgabe Gestalt und Integration.* Düsseldorf: FPI-Publikationen, (1995)251-255.

Petzold, H.G.(1993m): "Kontrollanalyse" und Gruppensupervision in "Kompetenzgruppen" - zwei unverzichtbare, aber unterschiedliche Methoden der psychotherapeutischen Weiterbildung in einer integrativen Perspektive. In: Frühmann, R., Petzold, H. G., Lehrjahre der Seele. Paderborn: Junfermann, 479-616. <https://www.dropbox.com/s/jsxit3vjwvsixbz/Petzold%20Kontrollanalyse%20und%20Gruppensupervision%20optimiert.pdf?dl=0>

Die Folge dieser Maßnahmen: die Ergebnisse im Bereich der Supervision wurden wesentlich besser (Petzold, Hass et al. 1995) und das nachhaltig (Petzold 2008d; Petzold, Rainals 2006). Qualitätssicherung lohnt sich, wird sie bewußt und sorgfältig betrieben.

Petzold, H.G., Hass, W., Jakob, S., Märtens, M., Merten, P. (1995): Evaluation in der Psychotherapieausbildung: Ein Beitrag zur Qualitätssicherung in der Integrativen Therapie. In: *Petzold, H.G., Orth, I., Sieper, J. (1995a)* (Hrsg.): *Qualitätssicherung und Didaktik in der therapeutischen Aus- und Weiterbildung. Sonderausgabe Gestalt und Integration.* Düsseldorf: FPI-Publikationen. S. S. 180-223.

Petzold, H.G. (2008d): Qualitätssicherung in der Integrativen Therapie. Stundenbegleitbögen, IT-Ceckliste, Zielkartierung, Willendiagnostisches Interview als Instrumente für die Praxis. Bei: [www.FPI-Publikationen.de/materialien.htm](http://www.fpi-publikationen.de/materialien.htm) - POLYLOGE: *Materialien aus der Europäischen Akademie für Psychosoziale Gesundheit* – 22/2008. http://www.fpi-publikation.de/images/stories/downloads/polyloge/petzold_qualitaetsicherung_polyloge-22-2008c.pdf.

Petzold, H.G., Rainals, J., Sieper, J., Leitner, A. (2006): Qualitätssicherung und Evaluationskultur in der Ausbildung von Sozialtherapeuten – eine Evaluation der VDR-anerkannten Ausbildung an EAG/FPI. In: *Petzold, H.G., Schay, P., Scheiblich, W. (2006):* *Integrative Suchtarbeit.* Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. 533-588. In Textarchiv 2006: <http://www.fpi-publikation.de/artikel/textarchiv-h-g-petzold-et-al-/index.php>

Immerhin, die VerhaltenstherapeutInnen befassen sich neben uns empirisch mit dem Thema Supervision:

Willutzki U: Die Rolle der Supervision für den Erwerb psychotherapeutischer Kompetenz; in Laireiter AR, Willutzki U (Hrsg): *Ausbildung in Verhaltenstherapie.* Göttingen, Hogrefe, 2005, pp 293–317.

²⁸ Asterikos * heisst: damals Lehrbeauftragte und Mitwirkende an unserer Ausbildung.

9. Lehrsupervision als Ort von *POLYLOGEN* – die Dialogzentriertheit überschreiten

Bei der Lehrsupervision muss auch geschaut werden, was da überhaupt gelehrt wird. Ich frage immer wieder meine SupervisandInnen, sie mögen doch kritische Positionen zu den gelehrteten Konzepten entwickeln. Alles muss durch Konsens-Dissens-Prozesse, so meine „Korrespondenz-Theorie“ (Petzold 1978c, 1991e). Außerdem stehen sie vor der Aufgabe, einen Prozess standardisiert im Detail zu dokumentieren in einem sogenannten „Supervisionsjournal“ (Linz et al. 2008). Denn eine Konstante – jenseits der Beliebigkeiten – ist ja, dass in der Lehrsupervision Prozesse präsentiert und bearbeitet werden sollen in „**Prozesssupervisionen**“. Der Begriff ersetzt den der „**Fallsupervision**“. Wir haben den Begriff „**Fall**“ konsequent gestrichen – man sollte uns hier folgen –, denn Menschen sind keine „Fälle“, das ist eine unbillige **Verdinglichung** (oder möchten Sie, geneigte LeserInnen, „Fälle“ sein).

Petzold G. H. (2016h): Menschen sind keine „Fälle“ – prekäre Implikationen für den systemischen Diskurs. „Systemmagazin“ Online-Journal für systemische Entwicklungen, 02/2016; <http://systemmagazin.com/menschen-sind-keine-faelle-prekaere-implikationen-fuer-den-systemischen-diskurs/und-Textarchiv-2016> <http://www.fpi-publikation.de/artikel/textarchiv-h-g-petzold-et-al-/petzold-hilarion-g-2016h-menschen-sind-keine-faelle-prekaere-implikationen-fuer-den.html>

Wir haben genug Entfremdung im Gesundheitssystem. Sprache schafft Fakten. Das zeigt die Soziolinguistik. Lehrsupervision sollte zum sorgsamem Umgang mit Sprache anleiten (Unsäglichkeiten gibt's wie: „Borderliner“, „Jammerneurose“, „Objektbeziehung“ – sprachlogischer Unfug, Objekte können sich nicht beziehen – „Hot Seat“ = Elektrischer Stuhl“ usw. usw. Petzold 2007j). „Prozesssupervision“ weist auf, ich stehe mit dem Klienten im Prozess und er mit mir in wechselseitiger Wertschätzung von Andersheit (Levinas, vgl. Petzold 2000a). Die Prozessdokumentationen erfolgen im „informed consent“ aller Beteiligten und sind einsehbar! (Leitner 2009; Salahschour et al. 2012).

Linz, S., Ostermann, D., Petzold, H.G. (2008): „Qualitätssicherung und Dokumentation von Supervisionsprozessen“ – Metahermeneutisch fundiertes Erfassen von Supervisionsverläufen mit einem strukturierten „Supervisionsjournal“ in der der „Integrativen Supervision“. In: www.FPI-Publikationen.de/materialien.htm. *Supervision: Theorie – Praxis – Forschung. Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift* – 11/2008 – <http://www.fpi-publikation.de/downloads/download-supervision/download-11-2008-linz-s-ostermann-d-petzold-h-g.html>

Damit hört die Beliebigkeit auf, entsteht konzeptuelle Transparenz und wird zugleich ein Fundus an praxeologischem Wissen aufgebaut, denn die Journale sind für andere AusbildungskandidatInnen zugänglich.

Da wird u.a. darauf verwiesen, auf **welcher** Ebene des „Mehrebenenmodells“ der Supervision man in seinem Prozess **wie** fokussiert: KlientInnen-, SupervisandInnen-, Auftragsgebersystem. Hier wird es auch notwendig, dass der Lehrsupervisor auch darauf schaut, ob der Prozess auf der KlientInnenebene ergiebig weitergeht, oder **was warum** nicht gelingt – und dann muss man eben **Feld-** und **Fachkompetenz** haben, damit man wirklich weiterhelfen kann.

Oeltze, H.-J., Ebert, W., Petzold, H.G. (2002): Integrative Supervision in Ausbildung und Praxis – eine empirische Evaluationsstudie im Mehrebenenmodell. Düsseldorf/Hückeswagen, FPI-Publikationen. www.FPI-Publikationen.de/materialien.htm: *SUPERVISION: Theorie – Praxis – Forschung. Eine interdisziplinäre Internet-*

Zeitschrift - 01/2002 und 7/2009. - <http://www.fpi-publikation.de/supervision/alle-ausgaben/07-2009-ltze-ebert-petzold-neueinst-aus-2002-integrative-supervision-in-ausbildung-und-praxis.html>.

Man liest zur ebenenspezifischen Arbeit und zur Vernetzung der Ebenen in der Mehrebenenstruktur wenig bis nichts in der Supervisionsliteratur (ein Beispiel aus dem Integrativen Ansatz, *Bäcker* 2012). Überhaupt schreiben LehrsupervisorInnen kaum etwas über ihre Arbeit. Leider, denn dann wüsste man, was sie machen. Sie würden transparent und kritisierbar, und damit kämen *Diskurse* in Gang. Es ginge etwas weiter.

Ich habe in der Tagungsausschreibung meistens die bekannten eher unspezifischen Allgemeinplätze bzw. Ideologien gefunden – „Dialog“, welcher denn? *Buber* oder *Moreno*, oder gar *Bohm*. Es ist ja interessant, wenn ein Physiker sich zum Dialog äußert; aber lässt man die Ehrfurcht vor dem großen Mann beiseite, dann sieht man, dass keinerlei Bezug zu moderner Dialogforschung, zur Sprach- und Diskursforschung besteht (wohl aber zum Dalai Lama). Und ein solcher sozialwissenschaftlicher, sozialphilosophischer und psycho- bzw. soziolinguistischer Bezug fehlt mir auch in der Diskussion des supervisorischen Feldes zum Dialogkonzept. Und wo sind die Evaluationen, die zeigen, dass die *Bohmsche* Dialogik funktioniert? (Bitte keinen *P. Senge*-Verweis). Und warum nicht *Michail Bachtin* und „Polylog“, weil in Supervisionen fast immer mehrere Andere mitsprechen, und sei es „virtuell“ (man muss eben auch die Rede des [abwesend-anwesenden] Patienten hören, wenn man „Prozesssupervisionen“ über Therapeut-Patient-Prozesse macht).

Sucht man in der modernen Psychotherapie, Soziotherapie, Beratung mit *Bachtin*, *Levinas*, *Moscovici* u. a. die „Dialogzentriertheit“ zu überwinden oder zu einer neuen **Dialogizität** (*Marková* 2003) zu kommen oder sich zu Gunsten von **Polylogen** zu orientieren, in denen die Dialoge aufgehoben sind (Sprache entstand ja sprachgeschichtlich in Polyaden/Gruppen), so müsste das umso mehr in der Supervision gelten, der Lehrsupervision zumal, denn die ist strukturell „**polylogisch**“.

Petzold, H.G. (2005ü): POLYLOGE II: die Dialogzentrierung in der Psychotherapie überschreiten – eine Sicht Integrativer Therapie und klinischer Philosophie. Hommage an Mikhail M. Bakhtin. (Updating von 2002c) . www.fpi-publikationen.de/materialien.htm - POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit 8/2006 - <http://www.fpi-publikation.de/downloads/download-polyloge/download-nr-08-2006-petzold-h-g-upd-von-2002c.html>.

10. Sicherung von Integrität, Gewährleistung von „Unbedenklichkeit“, Transparenz/Transparenzdilemma; Stress-/Burnoutprophylaxe? – selbstkritische Reflexionsarbeit

In der Lehrsupervision ist immer ein virtueller Dritter präsent, ein Klient oder Patient. Rechtlich muss ein Klient ja ohnehin darüber informiert werden (und seine Zustimmung geben), dass seine Situation und Person in der Lehrsupervision/Supervision thematisiert wird – das wird, wie eine Studie zeigt (*Petzold, Leitner* et al. 2004) –, von LehrsupervisorInnen und von SupervisorInnen immer noch nicht durchgängig beachtet und abgefragt. (Fragen Sie sich doch selbst, ob Sie das stets tun!) Dabei geht es nicht nur um die bekannte Münchner OLG-Entscheidung, sondern um eine grundsätzliche ethische Frage – beides macht vor der Lehrsupervision nicht halt. Man gibt keine anvertrauten persönlichen Daten oder Geheimnisse an einen Dritten weiter ohne ausdrückliche Erlaubnis, weder an Supervisor

noch Lehrsupervisor! Von PatientInnendaten oder SchülerInnendaten oder Kinderdaten (ein heißes Thema, immer elterliche Zustimmung erforderlich) nicht zu reden.

Vgl. dazu unsere vielbeachtete Arbeit: *Petzold, H.G., Rodriguez-Petzold, F. (1996):* Geht es nur um Schweigepflicht oder um praktische Ethik? Eine Stellungnahme und empirische Erkundung zur Weitergabe von Geheimnissen und zur Anonymisierung in der Supervision. *Organisationsberatung Supervision Clinical Management (OSC)* 3, 277-288. Erw. in *Familiendynamik* 3 (1997) 289-311 und *Petzold* 1998a, 191-211 und 2007a.

Eichert, H.-Ch., Petzold, H.G. (2003a): Supervision und innerinstitutionelle Schweigepflicht. Vrije Universiteit Amsterdam Faculteit der Bewegingswetenschappen - Postgradualer Studiengang Supervision Amsterdam. Bei www.fpi-publikationen.de/supervision - *SUPERVISION: Theorie – Praxis – Forschung. Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift* - 11/2003 - <http://www.fpi-publikation.de/supervision/alle-ausgaben/11-2003-2003a-eichert-h-c-petzold-h-g-supervision-und-innerinstitutionelle-schweigepflicht.html>

Dieses Thema ist unverständlicher Weise in der DGsv-Broschüre zur rechtlichen Situation von Supervision gänzlich unzureichend behandelt - http://www.dgsv.de/wp-content/uploads/2015/01/rechtliche_hinweise.pdf. Auch die Ausführungen zum ominösen „Dreiecksvertrag“ sind sehr problematisch (gäbe es den, müsste jedes Teammitglied den mit unterzeichnen und bei der Vertragsschließung dabei sein. Es kann auch zu einem solchen Vertrag nicht gezwungen werden und bei Weigerung der Teilnahme nicht gekündigt werden (wie da steht), es sei denn bei Einstellung wäre im Vertrag die Verpflichtung zur Supervision enthalten. Und selbst dann gibt es gute Gründe, nicht teilzunehmen. Es ist mir unerfindlich, wie eine solche juristisch unklare und für die Supervisionssituation nicht zutreffende Konzeption wie der „Dreiecksvertrag“ seit Generationen mitgeschleppt wird? Wo ist da der Zweifel?

Auch wenn in Ch oder Au kein Urteil wie die Münchner OLG-Entscheidung vorhanden ist, heißt das ja nicht, dass die Rechtslage da nicht besteht (Weitergabe von Geheimnissen – nicht zu reden von PatientInnendaten – ist auch in diesen Ländern unzulässig, unabhängig von der Schweigepflicht der beteiligten Personen). In der Lehrsupervision bedürfen Klientinnenmaterialien also der Zustimmung der Ursprungsperson. Der Klient muss die also ggf. für alle „drei Etagen“ geben (Patient zu Berater: „Ich bin masochistisch“; der trägt's dann zum Supervisor in Ausbildung und der trägt's dann zum Lehrsupervisor, welcher das vielleicht als „Fallvignette“ publiziert – kann doch passieren, *Jung* publizierte Fallmaterial seiner Assistenzärzte). Wird die Erlaubnis gegeben, so hat der Klient auch ein Recht (ein moralisches ohnehin, ein iuristisches wahrscheinlich) zu erfahren, was über ihn verhandelt wurde. Und das ist gut so, denn wird das thematisiert und in den Therapie- oder Beratungsprozess integriert und in ihm genutzt, erhöht sich die Chance, dass Supervision auch Wirkung auf der Ebene des Patienten-/Klientensystems gewinnt. Es gibt dazu noch viele andere Argumente (man lese die Originalpublikationen)

Sollte nicht so etwas Essentielles bei einer Lehrsupervisionentagung thematisiert werden? In der angekündigten Arbeitsgruppe des Tagungsprogramms könnten LehrsupervisorInnen dann über „Verführung“ genderbewusst arbeiten. Was passieren kann, wenn eine Frauensache bei einem männlichen Therapeuten (*C.G. Jung*, der mit seiner Patientin/Analysandin eine Affäre anfang) schließlich bei einem männlichen „Supervisor“ (*S. Freud*) landet, zeigt die traurige Geschichte der *Sabina Spielrain*. Hier ging es ja um eine **Patientin**, nicht um eine Ausbildungskandidatin/Lehranalysandin, das wurde sie erst später. Bei Ausbildungskandidatinnen hatte man(n) in den Frühzeiten der Psychoanalyse und auch der Humanistischen Psychotherapie „noch wenig reflektiert und problembewusst“ keine

große Problematik gesehen, blickt man auf *Perls, Rank, Reich* usw. Man sah da Beziehungen zwischen „mündigen Erwachsenen“, die große Befreiung von Repression, so der Zeitgeist der Flower-Power-Bewegung und des Humanpotential Movement in den Sechziger-, Siebzigern Jahren. Man hatte die Möglichkeiten von Abhängigkeitsverhältnissen verkannt, die in Lehrtherapien entstehen können und musste diese Fehleinschätzungen revidieren (*Petzold 1993, Petzold, Leitner, Sieper, Orth 2008*), eine Thematik die auch mit Bezug auf die Lehrsupervisionen immer wieder diskutiert werden muss, auch heute noch, denn die von mir auf den Weg gebrachte Dunkelfeldstudie hat da Probleme aufgezeigt (*Ehrhardt, Petzold 2011*). Mit Verboten ist es nicht getan, man muss die Dynamiken verstehen. Gender- und Diversity-Fragen stehen dann ohnehin heute im Raum – ein Thema der Ethik in und für Lehrsupervisionen, wo eines der wichtigsten Ziele sein muss, die **Integrität** aller Beteiligten zu sichern (*Petzold, Orth 2011*).

Zur Sicherung von **Integrität** ist ein solides Wissen über Risiken bei einzelnen Menschen und in spezifischen Arbeitsfeldern notwendig, ein Wissen, über das SupervisorInnen unbedingt verfügen müssen und dass ihnen nicht zuletzt in der Ausbildung und in Prozessen der Lehrsupervision vermittelt werden muss, denn das sind Zwischenfälle und Situationen, die gehen „unter die Haut“. Beispielhaft sei ein Bereich aufgegriffen, mit dem ich mich lange befasst habe, befasst musste, weil ich durch meine gerontotherapeutische Arbeit (*Petzold 1965, 2005a*) immer wieder mit überlastetem Pflegepersonal und mit „gefährlicher Pflege“ in Kontakt gekommen bin. Es war für mich eine bedrückende Feststellung, dass bei all den vielen PatientInnenmisshandlungen, bei gefährlicher Pflege, ja bei **PatientInnenentötungen** – und das sind ja leider keine so seltenen Vorfälle – es niemals SupervisorInnen waren, denen etwas aufgefallen ist und die tätig wurden. Wir waren hier offenbar die Ausnahme.

Tötungsskandal Lainz:

Petzold, H.G. (1985d): Die Verletzung der Alterswürde - zu den Hintergründen der Mißhandlung alter Menschen und zu den Belastungen des Pflegepersonals. In: Petzold, H.G., 1985a. Mit alten Menschen arbeiten. Bildungsarbeit, Psychotherapie, Soziotherapie, Pfeiffer, München, S. 553-572, Neuaufl. Stuttgart: Pfeiffer-Klett-Cotta (2005a)265-283.

Dazu: Prof. Dr. med. *Barolin, G.S.*, Schwerste Missstände in „einem Wiener Pflegeheim“ – schon 1985 in allen Details publiziert! *Österreichische Krankenhauszeitschrift* 31 (1990) 33-43.

Dazu: *Petzold, H.G. (2005h): Ein schlimmer Rückblick: Die „Würde des Patienten ist antastbar“ – „Patient Dignity“ als Leitkonzept angewandter Gerontologie. In: Petzold, H.G. (2005a): Mit alten Menschen arbeiten. Bd. 2: Psychotherapie – Lebenshilfe – Integrationsarbeit. Stuttgart: Pfeiffer bei Klett-Cotta, S. 284-292.*

Und dann gab es in der gleichen Einrichtung 2003 einen neuen Skandal „gefährlicher Pflege“, trotz der schlimmen Vorgeschichte „Lainz II“.

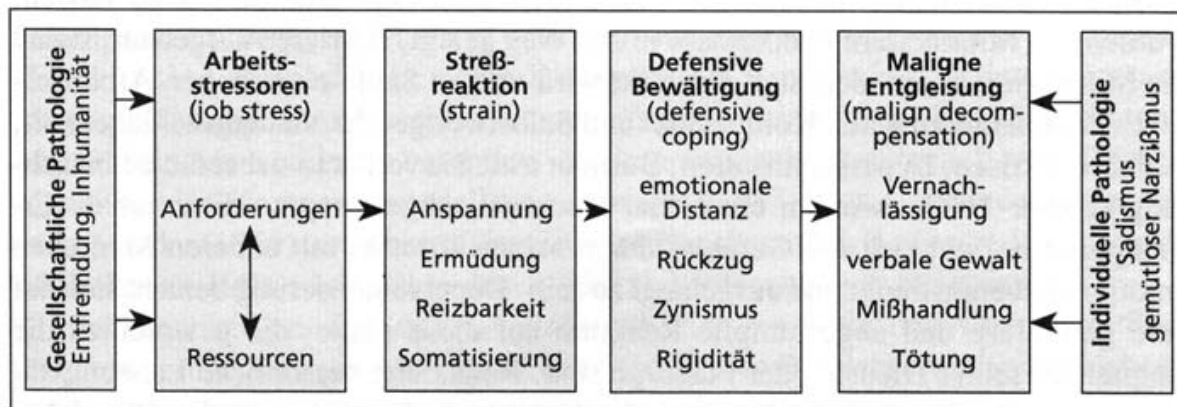
Pflegeskandal Innsbruck:

Petzold, H.G., Müller, L., Horn, E., Leitner, A. (2005): Der permanente Skandal - Gefährliche Pflege, sozialtoxische Kontexte, maligner Burnout. Verletzte Menschenwürde und dehumanisierende Heimsituationen - in Tirol und allüberall. Eine sozialwissenschaftliche und supervisorische Felderkundung. In: Integrative Therapie 1/2, 28-117 und in: Petzold, H.G., Müller, L. (2005a): Supervision in der Altenarbeit, Pflege, Gerontotherapie: Brisante Themen – Konzepte – Praxis, Integrative Perspektiven. Paderborn: Junfermann.

Und dann Oldenburg 2014/15:

Petzold, H. G. (2016k): Patient Dignity und Supervisionsqualität? Die Verletzung der Alterswürde, PatientInnenötung: ein aktueller Anlass und schlimmer Rückblick. *SUPERVISION* 6/2016 <http://www.fpi-publikation.de/downloads/download-supervision/download-nr-06-2016-petzold-hilarion-g.html>

Zumindest die völlig überstressten Schwestern, die „Erosion ihrer persönlichen Tragfähigkeit und Hilfebereitschaft“ hätten die SupervisorInnen sehen müssen (und es gab Supervisoren in solchen Einrichtungen!). Haben sie denn nicht etwas gegen den erkennbaren „**malignen burnout**“ getan, dazu *beigetragen*, dass Maßnahmen der Gewaltprävention eingeleitet werden (Brandl 2005) oder zur Vermeidung von Pflegemängeln (Roth, Garms-Homolová 2004), von „gefährlicher Pflege“ gar? – Man sage nicht, ein solches Beitragen“ gehöre nicht zu den Aufgaben von SupervisorInnen! Es gibt Zustände, die werden anzeigepflichtig, für MitarbeiterInnen, wie für SupervisorInnen und jeden, der davon Kenntnis erhält (Deiseroth 2011). Oder haben auch die SupervisorInnen im Kontext der Verdrängung und Verleugnung solcher „Unvorstellbarkeiten“ Warnsignale „übersehen“?



Aus Petzold (1993g): Dynamik der „Erosion der Hilfebereitschaft“ und „Erosion persönlicher Tragfähigkeit“ bis zum „malignen Burn-Out“.

Was wissen LehrsupervisorInnen von solchen Warnzeichen, was vermitteln sie – oder breiter – was vermitteln Supervisionsausbildungen zu dieser Thematik der Risiken? Und Gefährdungsbereiche gibt es nicht nur in der Pflege, es gibt sie im Kinderschutz, in der Familien- und der Migrantenbeit etc. Relevantes Wissen zu den Risiken in der Pflege ist seit langem vorhanden (Beine 1998, Maisch 1997; Oehmichen 1996; Petzold 1990t; Rotondo 2006). Was sagen LehrsupervisorInnen, Ausbildungsinstitute, Fachverbände hier zum Thema „Supervision und Risikominderung“, „Supervision und Zivilcourage“, zu „Parrhesie“? (Petzold, Ebert, Sieper 1999/201), zur Sorgfaltspflicht der SupervisorInnen in solchen Feldern? SupervisorInnen, das ist unsere Position in der Integrativen Supervision, hat zu den von mir eingeführten drei Sorgfaltskategorien beizutragen: **KlientInnensicherheit** (*client/patient security*), **KlientInnenwohlbefinden** (*client/patient wellbeing*) – es geht ja auch um Lebensqualität von Menschen, etwa im Palliativbereich – und **PatientInnenwürde** der (*client/patient dignity*, vgl. Müller, Petzold 2002). Denn die Würde von PatientInnen ist antastbar! Die Kategorie der „**PatientInnenwürde**“ habe ich aufgrund ihrer Verletzung in die Fachdiskurs eingebracht (Petzold 1985d). Im supervisorischen Feld wird dieses Thema jedenfalls kaum fachkompetent thematisiert (vgl. Rotondo 2006). Dass aber Überbelastung, Überforderung und Formen eines „malignen Burnout“ in diesem düsteren Geschehen eine bedeutende mitverursachende Rolle spielen, darauf weist vieles hin. Barolin (2006,) schreibt

im Kontext der Lainzer PatientInnenötungen und aus Situationskenntnis, dass „vielfältige Faktoren“ mitgespielt hätten:

„Patienten Überbelag mit erschreckender Personalunterbesetzung und Überlastung des Personals Ursachen vorgelegen hätten ... Fehlen psychohygienischer Maßnahmen gegen das Burnout, speziell einer Supervision“ (ibid. 119). Und er weist auf die Situationsstruktur hin: Nur alte, inkontinente, demente Leute ohne Gesundungschancen, deshalb keine Erfolgserlebnisse, ein „richtiges Sterbeghetto“ (ibid.).

Und hier zeigt sich, selbst bei einem so ausgewiesenen Klinikchef, Wissenschaftler und engagiertem Neuropsychiater, eine Schlichtheit: **Was soll denn Supervision bei einer so miserablen „Strukturqualität“ ausrichten?** – Und er erwähnte dabei nicht das überwiegend schlecht oder unausgebildete Personal, das ohne kompetentes Prozessmanagement (Blonski, Strausberg 2003) und ohne Ressourcen keine zureichende „Prozessqualität“ und damit keine ordentliche „Ergebnisqualität“ erreichen kann.

Nochmals zur Forschungssituation:

Für Wirkungsnachweise und Qualitätssicherung muss man die klassische Perspektive von Donabedian (1966/2005, 2003) durchaus überschreiten und weitere Qualitätsparameter beziehen, wie sie z. B. Coyle und Battles (1999) aufgezeigt haben, z. B. Kontextvariablen und KlientInnenvariablen. Sie haben für die Qualität von Supervision durchaus Bedeutung, wie etwa eine finnische Studie zur Wirkung von Supervision bei Krankenschwestern von Hyrkäs (et al. 2006) deutlich zeigt. Insgesamt ist die Datenlage mager und noch am besten aus dem Bereich der angelsächsischen und skandinavischen Krankenpflege (Nursing), in dem die Wirkung von „Clinical Supervision“ (CS) untersucht wurde, meist mit dem Hinweis verbunden, dass die Güte der Studien zu wünschen übrig lasse, so Buus, Gonge (2009) bei ihrer Übersicht für den Bereich des „Psychiatric Nursing“. Ein umfangreicher Review-Artikel von Addo et al. (2012) kennzeichnet die Situation. „Gute CS“ habe offenbar positive Auswirkungen, schlechte verbessere jedoch die Belastungen, den Pflegestress nicht, im Gegenteil. Der Abstract dieser Studie, die sehr umfänglich recherchiert wurde, sei exemplarisch wiedergegeben:

“Restorative and supportive outcomes of clinical nursing supervision in Finland have been reported in terms of reduced stress, less burn out and decreased workload as a result of a more organised approach to work.³⁴ It is argued that when CS is effective, then levels of burn out may be lessened.^{33,34} A systematic review of empirical studies of CS in psychiatric nursing concluded that CS is commonly perceived as a good thing, but limited empirical evidence exists to support this claim, with flaws and limitations in available studies. A lack of consensus on definition, and instruments to use, warrants the need to continue with further research to develop an accumulated field of knowledge for evidence based nursing practice.³⁵ The issues highlighted here, in addition to the limited number of empirical studies, demonstrate the current gaps that exist in relation to the health promoting contribution of CS to acute mental health nurses' well-being in their work place. As far as the reviewers are aware, there is no systematic review of qualitative evidence on this phenomenon. **The findings seem to demonstrate that efficient clinical supervision is related to lower burnout, and inefficient supervision to increasing job dissatisfaction.**” (Addo et al. 2012)

Dabei muss noch vermerkt werden, dass die eingesetzten Formen der *clinical supervision* im Bereich des angloamerikanischen und skandinavischen nursings mit der Supervisionpraxis im deutschsprachigen Bereich eher wenig zu tun haben und nur eine geringe Vergleichbarkeit vorliegt. Meist sind diese Supervisorinnen nicht spezifisch als solche ausgebildet und die Praxis besteht im Wesentlichen in Situationsbesprechungen und einer Überprüfung der Pflegeregeln. Im finnischen Bereich können die CS-Gespräche dazu führen, dass von Seiten

des Hospitals versucht wird, zu große Arbeitsbelastung – wo sie durch CS deutlich wird – zu reduzieren, ein wichtiger Ansatz, der sich hierzulande nicht findet. Gegenteilige Befunde lassen sich immer wieder finden (Petzold, Müller, Horn, Leitner et al. 2005)

Der Zusammenhang von Stress und Burnout ist für Risikobereiche wie schwere Pflege, Schutzpolizei, Suchttarbeit usw. hinlänglich gut gesichert, indes nicht durch die Supervisionsforschung. Eine der wenigen Studien aus diesem Bereich ist eine Masterthese an unserer Abteilung an der DUK von *Tim Sturm* (2012), die mit einem hohen **n (1150 Befragte)** dem Thema „Bournout in der Arbeitswelt und Supervision“ – hier in der IT-Branche – empirisch solide nachgegangen ist. *Sturm* hat eine elegante Verbindung des „*Maslach Burnout Inventars* (MBI)“ mit meinem Modell der „*Fünf Säulen der Identität*“ (Petzold 2012a) erarbeitet, um Burnout-Risiken und ihre Hintergründe spezifisch zu erfassen. In dieser Studie wird der Zusammenhang von Stress und Burnout als Resultat von überfordernden Belastungen den das Integrative Modell ja immer schon immer auf empirischen Boden vertreten hat (Petzold 1968a; Petzold, van Wijnen 2010) überzeugend und differentiell unterstützt.

Sturm, T. (2012): Burnout in der IT-Branche: Eine empirische Studie über Deutschland, Österreich und die Schweiz. <http://www.it-administrator.de/themen/kommunikation/fachartikel/117165.html>

Dabei wird der Leibdimension und den neurobiologischen Perspektiven noch nicht genug nachgegangen (Hüther, Petzold 2012; Petzold 2009b; Petzold, Sieper 2008a). Interventionsstrategien können entlang solcher Forschung erarbeitet werden. Ob sie wirken, wie sie wirken und wie nachhaltig, und wie sie durch Supervision gepuffert werden können ist eine offene Frage. Bis heute liegen keine zuverlässigen Studien dazu vor, **ob** und **wie welche** Supervision auf **welche** Art und Weise **burnoutprophylaktisch** wirkt, wie immer aus dem Feld der Supervision behauptet wird: Sie verhindere Burnout oder sei gar für psychosomatische Störungen vorbeugend (ich habe eine solche Aussage in einem Webauftritt eines Supervisionsverbandes unmittelbar mit Zuschrift an die Verantwortlichen konfrontiert und man ist etwas zurück gerudert). Aber derartige Aussagen sind Legion. Da ließt man in „DIE WELT“ (23.12. 2008) affirmativ: „Viele Berufstätige leiden darunter und sind frustriert im Job. Supervision kann Ärzte, Therapeuten und Lehrer vor dem Burnout schützen“ (Schiekiera 2008). Woher die Journalistin das weiß? Von einer Supervisorin und einem Referenten für Öffentlichkeitsarbeit des führenden deutschen Supervisorenverbandes. Sie waren die Gesprächspartner für „DIE WELT“ Aber woher wissen die Verbandsreferenten das? Aus evidenzbasierter Forschung sicher nicht. Schlichtweg unbelegte Behauptungen und das ist – derart affirmativ vorgetragen – nicht seriös und korrekt. „Man nimmt an, dass bestimmte Formen von Supervision ... das Burnout-Risiko mindern ...?“ Das ginge noch. Fakt ist, es sei nochmals unterstrichen: man weiß nicht **welche** Form von Supervision mit **welchen** Interventionen und mit **welchem** Burnoutkonzept in welchen Settings, bei welchen Populationen **wie** wirkt (stark, schwach, nachhaltig oder gar nicht oder auch schädigend). Es ist überhaupt nicht davon auszugehen, dass Supervision jedweder Orientierung solche Burnout puffernde oder verhindernde Wirkung hat. Aber natürlich, es **könnte** sie geben und es gibt Hinweise auf solche Möglichkeiten, ja es gibt einige Supervisionsmodelle, die mit einer klaren Ausrichtung auf Burnoutprävention und „Health Coaching“ darauf abzielen, Burnout-Risiken zu mindern (Petzold, van Wijnen 2010; Ostermann 2010). Aus fast keiner Supervisionsrichtung liegen bislang zur Stressreduktion und Burnoutprophylaxe konsistente **spezifische** Theoriemodelle oder erprobte Methodiken und robuste empirische Nachweise vor. Hier herrscht dingender „Investitionsbedarf“, um

Anspruch und Wirklichkeit in Ausgleich zu bringen und in Ausbildung und Lehrsupervision praxisrelevante, **spezifische** Konzepte und Skills zu vermitteln. **Die Zeiten der Behauptungen, „Supervision leiste dieses oder jenes ...“, ohne dass dafür solide Belege geliefert werden, sollten vorbei sein. Sie sind in einer Zeit, die auf evidenzbasierte „best practice“ im Dienste von KlientInnen, PatientInnen, KundInnen gerichtet ist und die auf evaluationsgestützte, zertifizierte Qualität abzielt so nicht mehr tragbar.**

Wir haben solche Modelle schon früh mit der empirischen Untersuchung von Stress- und Überforderungssituationen und der Überlastungsfolgen (Burnout-Symptomatik) von ausländischen ArbeitnehmerInnen in der Autoindustrie untersucht (*Petzold 1968b*) – also vor *Freudenberger* – ja auch Formen der Gesundheitsberatung zu einem gesundheitsbewussten und -aktiven Lebensstil durch „Gesundheitscoaching“ entwickelt (*Ostermann 2010; Petzold 2010g; Hartz, Petzold 2013*), eine Spezialkompetenz, die vertiefende Weiterbildung erfordert.

Dafür werden Methoden eingesetzt, die wir für die Arbeit mit Stress- und Hyperstresssituationen in klinischen Kontexten entwickelt haben. Die ersten empirischen Untersuchungen zu Burnoutphänomenen in der Arbeitswelt wurden, wie gesagt, von mir Ende der 1960er Jahre durchgeführt (*Petzold 1968b*), orientiert am Überforderungs-Stress-Paradigma biopsychosoziale Belastung und die daraus resultierende Pathophysiologie von BTBS, Mobbing und Burnout sind sehr ähnlich. Es handelt sich immer um überforderungsbedingten Hyperstress und Dauerstress (*strain*), die negativ zu Buche schlagen (Burnout: *Petzold 1991p*; Mobbing: *Waibel, Petzold 2007*; Traumatischer Stress: *Petzold, Wolf et al. 2002*). Ich habe hier im Rahmen meiner universitären Forschungsarbeit in Psycho- und Neuromotorik und klinischer Bewegungstherapie Stressregulationmethoden entwickelt wie die „Integrative und differentielle Regulation/Relaxation“ IDR (*Petzold 2000g*) und die „komplexe Achtsamkeit“ und „Green Meditation“ (idem 2015b; *Petzold, Moser, Orth 2012*), die in der Behandlung von Burnout-Störungen erfolgreich Anwendung finden (*Egli 2010*) und die wir für supervisorische Kontexte adaptieren konnten. Achtsames Stress-Monitoring im beruflichen Alltag sensibilisiert für den Aufbau von psychophysischem Stress, dem mit gezielten Übungen (Mikrorelax, Stretching, IDR etc.) *in situ* begegnet wird. Im Rahmen der Weiterbildungsfunktion von Supervision wird solches Wissen und solche Praxis, die zum Kanon der Integrativen Supervisionsausbildung gehören, vor dem Hintergrund einer differenzierten Burnout-Konzeption vermittelt.

Burnout wird definiert „als ein komplexes Syndrom, das durch multifaktorielle, z.B. makro-, meso- und mikrosoziale, zeitextendierte Belastungen bzw. Überlastung eines personalen oder sozialen Systems bis zur völligen Erschöpfung seiner Ressourcen verursacht wird, besonders wenn ein Fehlen protektiver Faktoren und eine schon vorhandene Vulnerabilität gegeben sind. Sofern nicht durch Beseitigung von Stressoren und Entlastung, z.B. durch Zuführung von Ressourcen, eine Wiederherstellung der Funktionsfähigkeit gewährleistet wird, hat Burnout Funktionsstörungen, Fehlleistungen und Identitätsverlust des Systems zur Folge. Bei personellen Systemen führt dies zu Motivationsverlust, emotionaler Erschöpfung, Leistungsabfall, Selbstwertkrisen und psychischen bzw. psychosomatischen, aber auch psychosozialen Symptomen, wie z.B. aggressiver Umgang mit Patienten und Klienten bis hin zu Vernachlässigung und Misshandlung.“ (*Petzold, 1993g, Petzold, van Wijnen 2010*)

Eine solche Konzeption muss dann berufsfeld- und aufgabenspezifisch zugeschnitten werden. Nur wenn im Rahmen von supervisorischer Arbeit mit einer klar definierten und *standardisiert* angewandten Interventionsmethodik gearbeitet wird, kann man im Kontrollgruppendesign untersucht werden, d.h. mit kontrollierten, randomisierten Studien

(möglichst noch mit Erhebung physiologischer Parameter, vgl. *Steffan, Petzold* 2001). Anders kann man Schutz vor Burnout nicht untersuchen. Qualitative Daten sind hier nicht aussagefähig. Zufriedenheitsrückmeldungen von „KundInnen“ oder „KlientInnen“ dokumentieren Zufriedenheit mit Interventionen – sicher eine wichtige Dimension –, sind aber kein Wirkungsnachweis für psychophysiologische Stressreduktion!).

Exemplarisch ein weiteres Beispiel: *Shinwell* (2009) behauptet, dass ohne Supervision Therapeuten Burnout bekommen können. Belege für diese Kausalität bleibt sie schuldig. Ohne Supervision, so meint sie, therapists “get confused, use inappropriate interventions” (ibid.). Das können sie auch mit Supervision, ja durch Supervision, wie unsere Schadensstudien zeigen (*Ehrhardt, Petzold* 2011; *Petzold, Leitner et al.* 2004). Sicher kann “gute” Supervision unterstützen, dafür gibt es einige wenige Untersuchungen. *Hawkins, Shohet*, (2003) zeigen “that good supervision correlates with job satisfaction”, was kein Nachweis für Burnoutprophylaxe ist, einen solchen Effekt müsste man dann untersuchen. Die Autoren sagen uns auch nicht, was „gute“ Supervision ist. So geht es mit vielen Studien: “The findings from this study suggest that **if clinical supervision is effective** then community mental health nurses report lower levels of burnout. Further research is required to determine the long-term benefits of implementing clinical supervision and to determine which other factors have an influence on levels of burnout for this group of nurses” (*Edwards et al.* 2006, meine Hervorhebung). Ich will hier nicht auf die erheblichen methodischen Probleme dieser Studie eingehen. Allein die wichtige Einschränkung: „**wenn** klinische Supervision wirksam ist“, zeigt das Dilemma. Bei einem Teil der Gemeindeschwestern zeigten sich im Selfreport (kein sicheres Mass!) Wirkungen, bei anderen nicht, und wir wissen nichts über die angewendeten Supervisionsformen (sicher keine mit DGSv- oder ÖVS-Standards, denn die Supervisorinnen in Wales arbeiten etwas anders, zum Teil mit „mentoring“ oder Informationsschulung). Dieses „**wenn** Supervision gelingt“ ist eine Formulierung, die immer wieder in den wenigen Studien auftaucht (Die AutorInnen formulieren ja vorsichtig: „suggest“, vgl. auch *Addo* 2012). Aber was das ist, wo und auf welche Weise “gute” Supervision für die jeweilige Zielgruppe durchgeführt wird, wird aus den meisten Studien nicht klar? Der klassische Text von *Butterworth und Faugie* (1992) “Clinical Supervision and Mentorship in Nursing” gibt allerdings eine Reihe von Kriterien und lässt keinen Zweifel daran – und ich stimme dem voll zu: „Community psychiatric nursing is a very specialized area of nursing which, if it is to be performed effectively, requires a *specific knowledge base and certain core skills*. Consequently ... *only* people that possess these qualifications are in the position to provide clinical supervision for CNPs” (ibid. 195, meine Hervorhebungen) – also **Feld-** und **FACHkompetenz!**

Eine große finnische Studie der Forschergruppe um *Hyrkäs* (et al. 2006) weist unter bestimmten Bedingungen auf supportive und stärkende Effekte für bestimmte Schwesterngruppen hin mit spezifischen Formen der Supervision. “When CS is effective, then levels of burn out may be lessened”. Vorsichtiger Optimismus also. Forschung lohnt sich also um weiterzukommen. Allerdings waren damit auch **Reorganisationen der Arbeit** verbunden, um eine “decreased workload” zu erreichen. Und hier zeigen sich sofort die Grenzen, denn es müssen Struktur- und Prozessqualität verbessert werden. Supervision allein bringt das nicht. Pflegenotstand, Personalschlüssel, sächliche Ausstattung, all das wirkt zusammen.

Unterstellen wir die **gute** Wirksamkeit **guter** Supervision in **guten** Arbeitsbedingungen, die eine *conditio sine qua non* ist, dann müssen wir zwei Einwände machen:

- Etwa im Gerontobereich, den ich hier exemplarisch anführe, muss dagegen gestellt werden, dass wir solche guten Arbeitsbedingungen weitgehend **nicht** finden (*Petzold, Müller* 2005). Und dann nützt der beste Supervisor nichts. Das zu benennen, laut und vernehmbar und **wieder und wieder** wäre eine ethische und politische und Verpflichtung von SupervisorInnenverbänden, eine Frage der fachlichen und wissenschaftlichen Redlichkeit von LehrsupervisorInnen, SupervisorInnen und SupervisionsforscherInnen. Aber da kommt nichts! Ich habe das in meinen Publikationen immer wieder angemahnt und beklagt.
- Dagegen stellen müssen wir auch die recht mäßigen Ergebnisse, die unsere unserer Multicenterstudien zur Feldevaluation im Bereich der Gerontoarbeit, der Psychiatrie, der Suchttherapie aufgezeigt haben und aus denen zu ersehen ist, dass offenbar vielfach **keine** „gute Supervision“ gemacht wird, man nicht zu wissen scheint, was in diesen Feldern gute Supervision ausmacht!

Eine größere Studie ist in Angriff genommen worden, um die unübersichtliche Situation zu klären, nämlich diesen Hiatus zwischen der überall behaupteten guten Wirkung von Supervision im Krankenhaus und Pflegebereich (ich beschränke mich auf diesen Bereich) und der mageren Forschungslage, die diese Behauptung mit Evidenznachweisen zu substantiieren sucht (*Ado et al.* 2012).

Hinzu kommt: Überlastete Pflegekräfte in der Gerontopsychiatrie brauchen anderes als gestresste Schutzpolizisten, Berufsschullehrer, anderes als Streetworker, Manager der mittleren Führungsebene in der Autoindustrie, anderes als Meister in der Fertigung. Es gibt ja noch nicht einmal eine standardisierte Interventionsmethodik und ein erprobtes Set von Strategien für Supervisoren, um solche stressreduzierende Wirkungen zu erzielen. Auf unspezifische Entlastungsfaktoren zu setzen reicht doch nicht. Da schicke ich doch eher einen MBSR-Trainer in den Betrieb, denn für *Kabat-Zinns* (2005, 2011) Mindfulness-Ansatz liegen empirische Wirkungsnachweise für die Stressreduktion vor (*Davidson et al.* 2003). Nochmals: Ich sage nicht, dass Formen der Supervision, mit einem spezifischen Beratungsformular, nicht auch entstressende Wirkung haben können oder auch haben, wenn die strukturelle Situation in der Arbeit Stressreduktion überhaupt möglich macht (OP-Team, Flugüberwachung etc. hat strukturellen Stress, IT-Branche hat durch den immensen Konkurrenzdruck strukturellen Stress: Macht schneller sonst lagern wir die Datenverarbeitung nach Indien aus!).

Hinzu kommt, dass keine Einigkeit darüber besteht, was denn Burnout sei – weder unter den Burn-Out-ForscherInnen noch bei den SupervisorInnen, die zu diesem Thema meinen qualifizierte Aussagen machen zu können.

„Dass eine allgemein akzeptierte Definition fehlt, hat zur Folge, dass Burnout beinahe alles und damit nichts ist. (...) So entspringt denn die operationale Definition „Burnout ist, was das MBI misst“ im besten Falle einer gewissen Ratlosigkeit (*Burisch*, 2010, S. 20).

In einer Arbeit aus unserer Abteilung an der DUK zum „Burnout-Syndrom in Theorie und Praxis der Integrativen Therapie“ schreibt *Ernst Erker* mit einen Blick auf den *state of the arts* des Themas „Burnout und Supervision“:

„Durchforstet man relevante Standardwerke zur Supervision [...] nach Beiträgen zu diesem Thema, finden sich zwar vielfältige Bezüge eingewebt in die allgemeine theoretische Auseinandersetzung, eine konzentrierte Darstellung der Wirkungszusammenhänge zwischen Arbeit, Burnout und Supervision sucht man zumeist vergeblich. Diese Situation macht der angehenden SupervisorIn die Einarbeitung in die Thematik nicht gerade leicht und wird [...] der zunehmenden Bedeutung der Themen Burnout und Burnout-Prävention in der Arbeitswelt des 21. Jh. und somit auch in der supervisorischen Praxis nicht gerecht (*Ernst Erker*, 2009, S. 2).

Im Angesicht der Forschungslage ist also zu sagen: es liegen zum Burnout-Thema in der Supervision bislang weder breit akzeptierte, konsistente theoretische Modelle noch robuste empirische Nachweise zur prophylaktischen oder abmildernden Wirkung von Supervision oder auch von Coaching vor, die ein Puffern von belastendem Stress oder ein Verhindern nachweisen. Im integrativen Ansatz haben wir diesem Thema der Überlastung und Überforderung seit seinen Anfängen große Bedeutung zugemessen, ja ich war einer der Ersten, der in diesem Bereich empirisch gearbeitet hat. Wir haben solche Modelle schon früh mit der empirischen Untersuchung von Stress- und Überforderungssituationen und der Überlastungsfolgen (Burnout-Symptomatik) von ausländischen ArbeitnehmerInnen in der Autoindustrie überprüft (Petzold 1968a).

Petzold, H.G. (1968b): Arbeitspsychologische und soziologische Bemerkungen zum Gastarbeiterproblem in der BRD. *Zeitschrift f. Prakt. Psychol.* 7, 331-360. Petzold, Textarchiv 1968: <http://www.fpi-publikation.de/artikel/textarchiv-h-g-petzold-et-al-/index.php>.

In meiner Arbeit „Krisen der Helfer“ (Petzold 1991p) hatte ich schon das Problem der Unklarheit des Burnoutkonzeptes und die Defizienz der Burnouthilfen beklagt. Stürm (2012) bestätigt in seiner Untersuchung nach Sichtung des Forschungsstandes noch einmal die Feststellung von Erker (2009).

Petzold, H. G., van Wijnen, H. (2010): Stress, Burnout, Krisen - Materialien für supervisorische Unterstützung und Krisenintervention, in: www.FPI-Publikationen.de/materialien.htm *Supervision: Theorie – Praxis – Forschung. Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift* - Jg. 11/2010 http://www.fpi-publikation.de/images/stories/downloads/supervision/petzold-van-wijnen-stress_burnout_krisen.-supervision-11-2010.pdf.

Heute, im Jahre 2015, muss ich vor dem Hintergrund langjähriger Burnout-Überforderungsforschung und Praxis der Krisenintervention (Petzold 1968b, 1975m, 1991p, Petzold, van Wijnen 2010) sowie meinen Arbeiten zu Formen der Gesundheitsberatung zu einem gesundheitsbewussten und -aktiven Lebensstil durch „Gesundheitscoaching“ (Ostermann 2010; Petzold 2010g; Hartz, Petzold 2013) – sagen: supervisorische Burn-Out-Prophylaxe ist eine Spezialkompetenz, die vertiefende Weiterbildung erfordert. Das wird durch meine derzeitigen Arbeiten zur Neurobiologie der empathischen Beziehung in Stresssituationen (Petzold 2015e, 2016n) unterstrichen. Es genügt eben nicht, das sei nochmals betont, auf unspezifische Entlastungsfaktoren zu setzen.

Wenn wir auch über die Wirksamkeit von Supervision für die PatientInnen keine robusten Nachweise haben, aber zur Entlastungswirkung für TherapeutInnen und BeraterInnen gibt es welche (die nämlich berichten „erlebte Entlastung“ als „subjektive“ Aussagen, empirisch indes haben wir - etwa anhand von Stressparametern - nichts in der Hand, schwache Belege also!). Entlastung darf aber keinesfalls zu dem Schluss führen, sie käme den PatientInnen immer zu Gute. In einer Studie fanden wir, dass der Supervisor entlastet und beruhigt hatte, die Patientin sich dann suizidierte, und die Therapeutin sehr betroffen war, dass sie ihrer *Beunruhigung* nicht weiter nachgegangen war. Sie hatte nämlich einen anderen Eindruck als ihr Supervisor, hatte ihm aber als „Experten“, der er offenbar nicht war, geglaubt! Man darf die **Salienz** supervisorischer Aussagen nicht unterschätzen, ein Thema, das viel zu wenig diskutiert wird. Überhaupt ist das Thema „SupervisorInnen-/LehrsupervisorInnen-Macht“ wenig beleuchtet, blickt man auf die spärliche (und oft dünne) Literatur.

Petzold, H.G. (2009d): „Macht“, „SupervisorInnenmacht“ und „potentialorientiertes Engagement“. Überlegungen zu vermiedenen Themen im Feld der Supervision und Therapie verbunden mit einem Plädoyer

für eine Kultur „transversaler und säkular-melioristischer Verantwortung“. Bei www.fpi-publikationen.de/materialien.htm - - *Supervision: Theorie – Praxis – Forschung. Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift* – 4, 2009. <http://www.fpi-publikation.de/supervision/alle-ausgaben/04-2009-2009d-petzold-h-g-macht-supervisorInnenmacht-und-potentialorientiertes-engagement.html>

Impuls: Zu fragen wieviel Risikowissen LehrsupervisorInnen haben bzw. haben müssten!
Wieviel wissen LehrsupervisorInnen eigentlich vom Umgang mit BPS-PatientInnen oder von Suizidrisiken, von Risiken und Nebenwirkungen der jeweils supervisierten Situation oder Methode? Die Ergebnisse von Untersuchungen zu dieser Thematik müssten Teil jeder Lehrsupervision sein:

Petzold, Hilarion.G., Leitner, Anton, Orth, Susanne, Sieper, J., Telsemeyer, P. (2004): Mythos Supervision? - Zur Notwendigkeit von „konzeptkritischen“ Untersuchungen im Hell- und Dunkelfeld zu Risiken, Nebenwirkungen und Rechtsverletzungen in der supervisorischen Praxis. Düsseldorf/Hückeswagen. In: www. FPI-Publikationen.de/materialien.htm - SUPERVISION: Theorie – Praxis – Forschung. Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift - 02/2004 <http://www.fpi-publikation.de/supervision/alle-ausgaben/02-2004-petzold-leitner-orth-sieper-telsemeyer-mythos-supervision-zur-notwendigkeit-von.html>

Brühlmann-Jecklin (2002, 340) sieht die „mangelnde Selbstreflexion als Hauptursache von Fehlern“: Man muss also für **selbstkritische Reflexionsarbeit** eintreten. Ich möchte hier indes ergänzen: es gibt auch falsche **Selbstreflexion** mit falschen Modellen, ja sogar schädlichen, denn kritische Selbstreflexion findet immer in einem normativen Rahmen statt, eingebettet in „kollektive mentale Repräsentationen“ (*Moscovici 2001; Petzold 2003b*) – es kann auch stalinistische und nationalsozialistische „Selbstreflexionen“ geben, es hat sie gegeben. Es gibt „systemische“, „psychoanalytische“, „integrative“ selbstkritische Reflexionen etc., es gibt evangelische und katholische usw. – Dieser Text ist sicher auch ein Ergebnis von Selbstreflexion, ist sie „kritisch“ genug?.

Man gehe einmal davon aus, dass ich mir wohl überlegt habe, *warum* ich diesen Text so schreibe, *wie* ich ihn schreibe, *was* ich mir damit bei bestimmten Leuten einhandle („Warum hat der das nötig?“, „Oberlehrer der Szene!“, „Sowieso Quatsch!“ etc.). Ich kenne die Leute z. T. und weiß, wenn sie den Text überhaupt lesen, habe ich dennoch keine Chance, mit den „messages“ durchzudringen. Sie haben auch nicht *Marc Aurel* gelesen. Mein „**kleines Supervisorchen**“, wie „Jiminy Cricket/Jimini Grille“ aus Disney’s *Pinocchio* auf meiner Schulter sitzend.²⁹, sagte mir: „Mach’s trotzdem“, „Nur nicht ungeduldig“. Diese nette Idee mit dem „Supervisorchen“ ist ein Geschenk von Kollegin *Erica Brühlmann-Jecklin (2003)* für SupervisorInnen. Das Supervisorchen hat des öfteren zu mir gesprochen Und da ich ein sozialpsychologisch bewusster Lehrsupervisor bin, habe ich natürlich mein Wissen über „Self Monitoring“ beigezogen – auch so eine unbekannte Größe bei vielen SupervisorInnen (© „Musste die Bemerkung sein?“, so „*el grillo parlante*“ gerade und, strafend, „Schreib Deutsch!“ – Ich: „Nun übertreib mal nicht, *grillo-conscienza*. Denke immer daran, was ‘Grille’ sonst noch heißt im Deutschen!“ 😊. Oha, jetzt komme ich aber in Streit mit Jimini ... besser nicht!).

In der Tat, ich vermittele in meinen Lehrsupervisionen die Konzepte des „Self Monitoring“ **SM** (*Rose, Kim 2011; Snyder, Gangstad 2000*). Wenn sich das schon auf Tafel 10 des Gilgamesch-Epos findet, mut dat! Ich halte dazu an, **SM** zu praktizieren und zu üben, sich dabei auch bewusst zu werden, welche Wirkung man erzielen will – und hier müssen **Ethik** und Gewissensarbeit ins Spiel kommen (*Moser, Petzold 2003; Petzold, Orth, Sieper 2010a!*). „High self-monitors“ werden leichter Leiter in sozialen Gruppen (*Eby et al. 2007*) – hoffentlich

²⁹ Meine Leser wissen, ich bin bekennender Donaldist 😊. Zur sprechenden Grille vgl. *Smith (2006, 437f.)*, *Thomas (1997, 81)* – aber man glaube nicht, der Text hier sei einer „Grille“ entsprungen. Dafür sitzt zu viel Substanz drin, Stoff für ein modernes Ausbildungsprogramm „Supervision“ und für eine Neuformulierung von Lehrsupervision (zusammen mit dem Tex Petzold, Lemke, Rodriguez-Petzold 1990, der kein „alter Hut“ ist).

gute! SupervisorInnen brauchen eine gute, indes ausgewogen gesteuerte „**Salienz**“, um Aufmerksamkeit zu erhalten, ohne manipulativ zu werden (ohne *Richard E. Vatz* 1970, 2009, 2013 kommt man hier nicht aus!). Im Coaching kann aber die „Salienzkarte“ genau eine hilfreiche Strategie der Durchsetzung und des „Impression Managements“ (*Leary, Kowalski* 1990) für meinen Coachee sein (again: ethics!) – aber die alten und so wichtigen Forschungen von *Schlenker* (1980) kennt man in diesem Feld der Coacher ja nicht. Bei diesem Themenkomplex hat man übrigens Querverbindungen zu *Goffman's* (1959) „*The Presentation of Self in Everyday Life*“ und zu den Attributions-, Kontroll- und Selbstwirksamkeitstheorien (vgl. *Flammer* 1990; *Stroebe et al.* 2014 – Pflichtlektüre in unseren Ausbildungen).

SupervisorInnen, die um diese Theorien wissen, sind gut ausgerüstet für den Umgang mit dem „Machtthema“ (*Petzold* 2009d). Sie können auch aufmerksam sein gegenüber den zahlreichen dysfunktionalen und problematischen Ideologien im psychosozialen Feld – denn die gibt es nicht zu knapp. Für die Psychotherapie und ihre mythophile Psychoszene haben *Goldner* (2000), *Daecke* (2007) und *Petzold, Orth* (1999, erw. *Petzold, Orth, Sieper* 2014a)) das aufgezeigt. Für die Supervision selbst stände eine erneute Auseinandersetzung mit der „Aufstellungsarbeit“ an (jenseits von *Hellinger* ist noch genug Problematisches, empirische Nachweise für nachhaltige Veränderungswirkungen fehlen ohnehin. Kasuistiken von stupenden Erfolgen gibt es genauso wie Berichte von massiven Verletzungen durch „normale“ Aufstellungen in Supervisionen³⁰). Dergleichen muss in kritisch-selbstkritischen Reflexionen „komplexe Achtsamkeit“ geschenkt werden – von Seiten des einzelnen Supervisors wie von Seiten der Community.

Für LehrsupervisorInnen ergibt sich aus all dem eine Verpflichtung, die Entwicklung des ganz zu Eingang dieses Arbeitspapiers erwähnten „**kritischen Denkens**“ zu fördern und eine Qualität des Überblicks, den wir mit *Wolfgang Welsch* (1996) als „**Transversale Vernunft**“ bezeichnet haben. Supervisorische Vernunft muss, so unsere Position, „Transversale Vernunft“ sein, die wir in einer sehr unüberschaubaren „transversalen Moderne“ brauchen und als persönliche Souveränität fördern müssen. Dazu gehört es, kritische Reflexivität zu unterstützen, bei Wertekonflikten die „**persönliche Gewissensarbeit**“ anzuregen – eine leider vernachlässigte Thematik in der Supervision, obwohl genügend Anlässe da sind, **Integrität** zu begleiten und zu bekräftigen (*Mahler* 2008; *Petzold* 2009f; *Sieper, Orth, Petzold* 2010).

11. Über die Zukunft der Supervision „neu“ nachdenken – Weiter fragwürdige Einseitigkeit der „Marktorientierung“ oder Rückkehr zu den Proprien der Supervision: „Verbesserung psychosozialer Arbeit“? – Abschließende Bemerkungen

Die Ausführungen in diesem Diskussionspapier zeigen hoffentlich, dass es notwendig wird, über die „**Zukunft der Supervision**“ **systematisch, diskursiv, ko-kreativ** und **polylogisch** nachzudenken. Das kann und soll nicht die Aufgabe dieses Papers sein, und würde eine eigene Arbeit erforderlich machen. Mehr als einige Anmerkungen will ich deshalb dazu nicht machen. Diese wenigen nachstehenden Hinweise sollen indes keine Anmaßung sein, hier Richtungsweisendes vorzugeben – und sie werden hoffentlich nicht so verstanden. Ich kann vielleicht für mich in Anspruch nehmen, dass ich im Felde der Psychotherapie von relevanten

³⁰ Ich will das Thema hier nicht vertiefen. *Hellinger* lernte Aufstellungen als Teilnehmer an meiner Psychodrama-Ausbildungsgruppe in Wien 1971/72 kennen, eine klassische Moreno-Technik, von mir (*Petzold* 1969b) beschrieben. Er machte daraus „seine“ bekannte Methode, die mit *Moreno* nichts mehr zu tun hat.

Stellen gebeten wurde, meine Überlegungen zu Zukunftsfragen darzulegen, denn in der Psychotherapie ist das Thema ja schon seit längerem im Schwange. Vor der Milleniumswende habe ich auf dem „Deutschen Psychologentag“ in Würzburg das Abschlussreferat gehalten zum Thema:

„Psychotherapie der Zukunft - Reflexionen zur Zukunft und Kultur einer korrespondierenden und evidenzbasierten Humantherapie“ (Erw. <http://www.fpi-publikation.de/images/stories/downloads/textarchiv-petzold/petzold-1999p-psychotherapie-der-zukunft-reflexionen-zur-zukunft-und-kultur.pdf>).

2012 führte *Heiko Ernst*, Herausgeber von „Psychologie Heute“, mit mir ein Interview zum Thema: „Die Psychotherapie der Zukunft, Netzwerke oder Neurobabble“ (2012d <http://www.fpi-publikation.de/images/stories/downloads/textarchiv-petzold/petzold-2012-zukunft-psychotherapie-und-psychotherapie-der-zukunft-interview.pdf>).

Die beiden „**Felder**“ Supervision und Psychotherapie haben Verwandtes und sind natürlich auch sehr divergent. Dennoch lohnt es sich, Vergleiche anzustellen.

Die Ausbildungsdiskussion kam im Bereich der Psychotherapie in breiter Weise – d.h. in vielen Schulen – Ende der 1970er Jahre auf. Ich hatte das damals angestoßen, ein Treffen von Vertretern aller Therapieverfahren initiiert, 1976 ein Schwerpunktheft zur curricularen Organisation von Ausbildungen herausgegeben (*Petzold, Sieper* 1976) – niemand hatte das Thema zuvor im Feld behandelt. 1978 hatte ich einen Dachverband gegründet, in dem alle humanistischen Verfahren und die Systemiker vertreten waren (vgl. *Coellen* 1979). Wir haben dann über Jahre die Abstimmung der Curricula – auch auf der inhaltlichen Ebene – vorangetrieben. Das war zukunftsbezogene Arbeit, Voraussetzung für gesetzliche Anerkennung, die bekanntlich in Deutschland für die humanistischen und systemischen Verfahren gescheitert ist, in Österreich und der Schweiz aber nicht. Dort liefen die gleichen Prozesse ab, wie wir sie initiiert hatten, z. T. – wie in der Schweizer Therapiecharta – unter unserer Mitwirkung (*Petzold* 1996c; *Petzold, Sieper* 2001d, 2009)

Petzold, H.G., Sieper, J. (1976): Editorial. Professionalisierung und Ausbildung von Psychotherapeuten. *Integrative Therapie* 2-3, 65-66.

Petzold, H.G. (1993h): Grundorientierungen, Verfahren, Methoden - berufspolitische, konzeptuelle und praxeologische Anmerkungen zu Strukturfragen des psychotherapeutischen Feldes und psychotherapeutischer Verfahren aus integrativer Perspektive. *Integrative Therapie* 4, 341-379 und in: *Hermer, M.* (Hrsg.), *Psychologische Beiträge*, Pabst Science Publishers, Lengerich 1994, 248-285. Auch bei: <http://www.fpi-publikation.de/polyloge/alle-ausgaben/05-2012-petzold-hilarion-grundorientierungen-verfahren-methoden.html>

Frühmann, R., Petzold, H.G. (1993a): *Lehrjahre der Seele*, Junfermann, Paderborn.

Für die Supervision steht das noch an. Zwar gibt es „Standards“, die *formal* gut synchronisiert sind, die aber auf der *inhaltlichen* Ebene und auf der der curricularen Feinstruktur – notwendige Grundlage jeder empirischen Curriculumsevaluation – noch gänzlich unausgearbeitet sind. Am Beispiel der Lehrsupervision wird das deutlich und wird ersichtlich, welche Arbeit in der Zukunft vor dem supervisorischen Feld liegt. Seine Zukunft wird auch bei der Bearbeitung dieses Themas liegen, und jede Richtung wird hier ihren Beitrag leisten müssen.

Wir hatten 1994 unseren Text zur **Lehrsupervision** (Petzold, Lemke, Rodriguez-Petzold 1993) dem DGsv-Vorstand zur Verfügung gestellt als ein Beitrag zu dieser Frage. Sehr umfassend und sorgfältig ausgearbeitet – ein Beitrag, der für zukünftige Entwicklungen in dieser zentralen Thematik gedacht war und der so *sozialwissenschaftlich* abgefasst war, dass wir dachten, er könne nicht in den Barrieren des (dysfunktionalen) Schulendenkens, das es auch in der Supervision gibt, hängenbleiben, sondern eine Diskussionsgrundlage bieten. Gefehlt! Eine Kurzversion wurde mit denen anderer Richtungen von der DGsv herausgegeben. Das ist auch schon wieder fast **20** Jahre her. Ein weiterführender Diskurs im Feld – es sei nochmals wiederholt, weil es so unfasslich ist – entstand nicht. Warum muss man fragen? Wer trägt dafür die **Verantwortung**? Sicher auch und wesentlich die **LehrsupervisorInnen**. Sie haben das nicht weitergeführt. Warum? Das müsste untersucht werden. Es ist eben so einiges versandet.

Petzold, H.G. (1996g): Überlegungen zu Richtlinien für die Weiterbildung von LehrsupervisorInnen. In: *Deutsche Gesellschaft für Supervision* (Hrsg.), *Lehrsupervision*, Köln, 31-40.

Unser sozialpsychologisches, forschungsorientiertes und kritisch-politisches Supervisionsverständnis – mehr auf die ursprünglichen Proprien der der Supervision ausgerichtet, nämlich auf „**Felder** der psychosozialen Arbeit und Hilfeleistung“ als auf den „**Markt**“ orientiert – war vielen KollegInnen damals offenbar zu fremd oder auch unbequem. Man hatte gerade – trotz *Bourdieu*s Warnungen – das Faszinosum „**Markt**“ entdeckt. Der neoliberale Beigeschmack hatte offensichtlich die damaligen Protagonisten nicht gestört. Jedenfalls hatte ich in den vielen Äußerungen von „Markt“, „Kunden“, „Markenzeichen“ und „Gütesiegelqualität“ – alles „*wording*“ aus dem Profit-Bereich – von Kollegen *Weigand* und seinem Kreis, die das puschten – keine kritischen Positionen dazu gelesen. Unsere empiriegestützten Ausführungen, die Bedenken anmeldenden (Petzold, Ebert et al. 2001/2011; Petzold, Ebert, Sieper 1999/2001) passten offensichtlich nicht in den profit-orientierten „Zeitgeist“ (Petzold 1989f, 2016l). Man wollte das nicht diskutieren, schaut man in die Supervisionalliteratur dieser Zeit. Wir sahen nämlich in der Einseitigkeit eine **Fehlentwicklung** und sehen das heute noch so. Das Klima hat sich ja etwas gewandelt durch das massive Eintreten der Hochschulen in das **Feld** der Supervision. Wie sehr, wird man sehen. Hier liegt eine Zukunftsaufgabe, denn die Situation im Feld ist dadurch nicht einfacher geworden. Unsere damaligen Texte thematisierten einen Großteil der auch heute noch relevanten Fragen und sind deshalb nach wie vor höchst aktuell, also zukunftsrelevant, zumal sie durch die inzwischen erfolgten Forschungen vollauf bestätigt werden. In den **1994er** Text zur Lehrsupervision würde ich – bei einer Aktualisierung – Supervisionsforschungsergebnisse einarbeiten sowie einen Passus über „supervisorische Beziehung/Affiliation“, wo es jetzt auch Studien gibt (*Edlhaime-Hrubec* 2006; Petzold, Müller 2007) und Hinweise auf die „**social neuroscience**“ (*Decety, Ickes* 2009; Petzold 2009k; Petzold, Sieper 2008a) und auf ökologische Fragestellungen (Petzold 2006p, 2016b, i). Ich würde mehr über „**komplexes Lernen**“ (Sieper, Petzold 2002/2011) schreiben und Ausführungen machen über „**kollektive mentale Repräsentationen**“ und „**Mentalisierungen**“ sensu *Vygotskij* (1932) und *Moscovici* (2001). Sie haben dieses für jede Form von Supervision so relevante Paradigma begründet (Petzold 2003b; nicht etwa mit *Fonagy* et al. 2004 zu verwechseln, der ganz anders ausgerichtet, aber gerade bei tiefenpsychologisch orientierten KollegInnen *en vogue* ist). All diese Ergänzungen sind ja in der in diesem Text genannten Literatur zugänglich.

Bei Zukunftsentwicklungen bleibt abzuwarten, welche Theoriediskurse und welche Forschungsrichtungen sich in der deutschsprachigen Supervisionszene entwickeln und durchsetzen (hoffentlich mehrere, um Monokulturen zu vermeiden, wie das im bundesdeutschen Felde der Psychotherapie in fataler Weise durch die Hegemonie der „Richtlinienverfahren“ geschehen ist). Ob es in der Supervision eine „**dritte Welle**“ geben wird wie in der modernen Psychotherapie (*Heidenreich, Michalak 2013; Egger 2015; Orth, Sieper, Petzold 2014; Sieper 2000, Petzold 2000e*) und wann, bleibt abzuwarten – man könnte sie natürlich auch „machen“. Etwas Innovation könnte nicht schaden. Klar ist, dass der Zug in die Zukunft in Richtung „evidenzbasierter Praxis“ geht. Klar ist auch, dass die Hochschulen eine immer größere Rolle spielen werden und **intransparente Praxen** wie Lehranalysen und Lehrsupervision unter Druck kommen werden. Die Psychoanalyse ist ja gänzlich aus dem akademischen Feld gefallen – es gibt keine psychologischen Lehrstühle mehr, die mit Psychoanalytikern besetzt sind. Dass die Neurowissenschaften im Vormarsch sind, ist auch klar. Für die Supervision kommt das noch, wenn erst der Einfluss der „**social neurosciences**“ bei ihr ankommt. Das wird noch dauern, weil unter SupervisorInnen kaum KollegInnen sind, die von ihrem Studienhintergrund her eine neurowissenschaftliche Orientierung haben, aber die ist ergiebig (*Hüther, Petzold, 2011; Petzold, Sieper 2008a; Petzold 2015h*).

Decety, J. (2012): Empathy: From Bench to Bedside. Cambridge, MA: MIT Press.

Decety, J., Cacioppo, J.T. (2011): Handbook of Social Neuroscience. New York: Oxford University Press.

de Haan, M., Gunnar, M.R. (2009): Handbook of Developmental Social Neuroscience. New York: The Guilford Press.

Petzold, H.G., Sieper, J. (2008a): Der Wille, die Neurobiologie und die Psychotherapie. 2 Bände. Bielefeld: Sirius.

Emery, N.J. (2007). Cognitive Neuroscience of Social Behavior. Taylor & Francis.

Harmon-Jones, E.; P. Winkelman (2007): Social Neuroscience: Integrating Biological and Psychological Explanations of Social Behavior... New York: Guilford..

Multidirektionale empathische Prozesse, wie in Gruppen und Teams, werden ohne diese Erkenntnisse nicht mehr fundiert erklärt werden können.

Alle Humanwissenschaften – und natürlich auch die Supervision – werden sich den wachsenden und gravierenden Veränderungen unserer Gesellschaft stellen müssen: dem Problem des demographischen Wandels, die Zunahme an Hochaltrigen und zunehmend auch noch rüstigen und aktiven Menschen – wir nennen sie „Longinos und Longinas“ für die und mit denen wir Projekte initiieren (*Petzold 2015o*).

Petzold, H. G., Horn, E., Müller, L. (2010): HOCHALTRIGKEIT – Herausforderung für persönliche Lebensführung und biopsychosoziale Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag.

Hinzu kommen die Probleme der Multikulturalität, der Migration, der Verelendung, der Langzeitarbeitslosigkeit (*Hartz, Petzold 2013, 2015*), der Radikalisierung (*Petzold 2013b*), der Verunsicherungen durch eine „**Zeitgeist**“ der Turbulenzen, Unübersichtlichkeit und Gefährdung (idem 2016l). Zeitgeistphänomene in verschiedenen Bereichen differentiell wahrzunehmen und ihren jeweiligen Niederschlag im Verhalten von Individuen und Gruppen, KlientInnenpopulationen (z. B. Migranten) und HelferInnensystemen (z. B. Teams)

zu diagnostizieren, um Programme und Interventionen zu beraten, wird in Zukunft eine wichtige Aufgabe von SupervisorInnen werden können, was natürlich eine entsprechende **multikulturelle, interkulturelle** und **transkulturelle Kompetenz** und **Performanz** der SupervisorInnen voraussetzt, Qualitäten, die in einem europäischen Großraum – ob zusammenwachsend oder sich auseinandersetzend, und immer wieder zusammensetzend – ohnehin dringend gebraucht werden (*Petzold 2007u*). Damit wird durch Supervision „**Kulturarbeit**“ geleistet in einem Sinne, der weit über das *Freudschen* Verständnis von Kulturarbeit – Unbewußtheit aufzudecken und Bewußtsein zu schaffen – hinaus hinausgehen muss, denn Interventionswege und Handlungsprogramme hat er uns nicht aufgezeigt, er blieb abstrakt (*Petzold, Orth, Sieper 2013a, 2014a; Leitner, Petzold 2009*) im Unterschied zu *Moreno* (1934/1953, 191), der mit seinen zahlreichen Praxisprojekten sozialinterventive Modelle geschaffen hat (*Petzold, Mathias 1983; Petzold 1984b*).

Die „Weltrisikogesellschaft“ (*Beck 2008, 2010*) verlangt praktisch-konkrete Wirklichkeitsgestaltung, bei der der Mensch sich als „produktiver Realitätsgestalter“ (*Hurrelmann 1995*) erweisen muss, um weltbürgerliche, global orientierte Gemeinwesen zu realisieren, die kooperativ die anstehenden Probleme zu lösen und die anthropogenen ökologischen Katastrophen noch irgendwie abzuwenden suchen (*Lovelock 2014; Petzold 2016b*). Bei all diesen Aufgaben könnte sich Supervision als eine Beratungs- und Interventionsform erweisen, die bei den gigantischen Aufgaben und Problemlösungen, die vor den Menschen liegen, unterstützend und klärend wirken könnte, wenn sie sich in diese neuen Handlungsfelder mit der entsprechenden Sorgfalt und Bescheidenheit einarbeitet, denn Expertisen und neue Feld- und Fachkompetenzen für diese Aufgaben müssen erst geschaffen werden – es gibt sie noch nicht. Das sind einige Zukunftsperspektiven, die mir in den Sinn gekommen sind

Supervision muss sich mit Blick auf ihre Zukunft fragen, was **die Schwerpunkte** ihrer Orientierung werden sollen. Meine Position ist:

Das ursprüngliche und bis heute zentrale **Feld** der Supervision war und ist der Bereich „**psychozialer Arbeit und Hilfeleistungen**“ im Rahmen der **solidarstaatlichen** Verpflichtungen moderner zivilgesellschaftlicher und demokratischer Gemeinwesen. Hier sollte Supervision zur *Unterstützung* von Hilfeleistung und zur *Optimierung* von Arbeitsprozessen in sozialen Organisationen und Institutionen qualifizierte Beiträge leisten.

Die Basis für solche Optimierungsarbeit waren ursprünglich die „poor laws“³¹, diese bedeutende sozialrechtliche Innovation der großen Elisabeth I., in der erstmals Supervisoren in dieser offiziellen Funktion benannt werden. Ich habe die historische Situation an anderem Ort dargestellt (*Petzold 2005e*). In modernen demokratischen Verfassungen ist das **Recht auf Leben** und seine **Unversehrtheit/Integrität**, wie es sich praktisch in alle modernen Konstitutionen findet, die Grundlage supervisorischer Arbeit. Es ist Ausfluss des Grundprinzips der „*fraternité*“ (aus Genderperspektive heute wohl mit „Geschwisterlichkeit“, noch besser „Mitmenschlichkeit“ zu übersetzen – Brüderlichkeit fehlt

³¹ “Poor laws in British history, body of laws undertaking to provide relief for the poor, developed in 16th century England and maintained, with various changes, until after World War II. The Elizabethan Poor Laws, as codified in 1597–98, were administered through parish **overseers**, who provided relief for the aged, sick, and infant poor, as well as work for the able-bodied in workhouses.” (Britannica 2002, meine Hervorhebung). Meriam-Webster’s Dictionary 2002 stellt overseer mit supervisor und superintendent parallel und datiert den Begriff auf 1523 – er ist offenbar älter (*Petzold 2005e*). Auch Armenhaus (poorhouse) und Arbeitshaus (workhouse) werden von Meriam-Webster’s parallel gestellt.

übrigens in der amerikanischen Verfassung!). Aus diesem Grundprinzip von solidarstaatlichem, „kollektivem Altruismus“ halten Staaten, Krankenhäuser, Heime, soziale Dienste usw. vor und beschäftigen Pflegekräfte bzw. Gesundheitsfachkräfte, SozialarbeiterInnen, TherapeutInnen usw. usw. als VertreterInnen dieser demokratisch-zivilgesellschaftlichen Solidarität. Und deshalb und **nur deshalb bezahlen sie Supervision aus öffentlichen Mitteln** (damit es den Hilfebedürftigen besser geht und ihre HelferInnen dazu qualitätsvolle Unterstützung erhalten!!!). Und auch **nur deshalb** wurden Studiengänge für „Supervision“ an sozialwissenschaftlichen und medizinischen Abteilungen eingerichtet (z. B. Amsterdam, Hannover, Kassel, Krems, Salzburg, Zürich). Die Professionalität von helfenden Berufen und ihrer SupervisorInnen muss **auch** darin bestehen, sich dieses **solidarstaatlichen Auftrages** bewusst zu sein, für die den MitbürgerInnen in Not und Schwierigkeiten bereit gestellten „professionell-altruistische Hilfeleistungen“ notwendige Unterstützung zu bieten (Petzold, Orth 2013a). Diese **Kernaufgabe** ist nicht einfach, sie erfordert Investitionen in Entwicklungsarbeit und Forschung, um die zu lehrende „**allgemeinsupervisorische Kompetenz und Performanz**“ überhaupt qualitativ anbieten zu können. Diese Kernaufgabe – wie das z. T. geschehen ist – einfach umzudefinieren in eine dominierende „Marktorientierung“ halte ich nicht für legitim. Ich bezweifle sogar, dass es den aufsichtsführenden universitären Gremien und der zuständigen Ministerialbürokratie immer klar war, dass der ursprüngliche Auftrag der Studiengänge „unter der Hand“ anders orientiert wurde von der Hilfeorientierung zur Marktorientierung.

Die öffentlichen Hände³² sind der größte und bedeutendste Auftraggeber [Kunde] der Supervision. Sie haben deshalb ein Anrecht auf evidenzbasierte **Wirksamkeit**, auf **Wissenschaftlichkeit, Wirtschaftlichkeit** und **Unbedenklichkeit** der „Dienstleistung Supervision“ in einem hohen Qualitätsniveau und darauf, dass die ausbildenden Institutionen in Forschung und Lehre die Grundlagen für diese Qualität schaffen sowie dass die Berufs- und Fachverbände die Qualität im Anwendungsbereich bzw. Praxisfeld sichern.

Strukturlogisch und rechtlich haben wir hier also **zwei Verantwortlichkeiten**:

1. Die Verantwortlichkeit der Ausbildungsinstitutionen, die SupervisorInnen ausbilden, besteht – wo es sich um Hochschulen oder staatlich anerkannte Einrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung handelt – darin, neben der Lehre auch die wissenschaftliche Fundiertheit des Weiterbildungsangebots zu gewährleisten und das bedeutet auch *Forschung zu betreiben*. (Diese Verantwortlichkeit kann **nur** bei den Ausbildungsinstitutionen liegen, die nach den Hochschul- und Weiterbildungsgesetzen handeln müssen. Sie liegen **nicht** bei den Berufsverbänden, die hier keine Jurisdiktion haben!)
2. Die Verantwortlichkeit der Berufs- und Fachverbände besteht darin, für die Praxistätigkeit der ausgebildeten SupervisorInnen einen Rahmen zu schaffen, der für die **Umsetzung** der Ausbildungsinhalte im supervisorischen Handeln Qualitätmaßstäbe setzt, Professionalität fördert und ggf. kontrolliert und dadurch für die Öffentlichkeit ein Garant für fachliche seriöse Supervisionsarbeit ist. Dafür ist natürlich ein beständiger Dialog mit den Ausbildungsinstitutionen notwendig.

³² Auch die gesamten Non-Profit-Organisationen, staatlich subventioniert oder von privaten Charity-orientierten Geldgebern alimentiert, sind hierhin zu rechnen!

Supervision so verstanden, gelehrt, durch Forschung fundiert und praktiziert, ist – ähnlich wie Sozialarbeit, Heilpädagogik, Krankenpflege, Psychotherapie usw. – ein „**Dienst von ExpertInnen für die Allgemeinheit**“ und das unterscheidet solche Arbeit grundsätzlich vom Gedanken der gewinnmaximierenden „Dienstleistung“ für zahlende „Kunden“ im Profit-Sektor, im „**Markt**“. Bekanntlich haben wir den dysfunktionalen und sachlich falschen „**Kundenbegriff**“ etwa für PatientInnen scharf kritisiert (**rechtlich** sind sie „Leistungsberechtigte“ und haben damit einen besonders gesicherten Status). Das gilt auch für „Sozialhilfeempfänger“ (aufgrund von Notlagen sind sie Unterstützungsberechtigte). Aus juristischer, aber auch aus soziologischer und sozialpsychologischer Sicht ist der Kundenbegriff hier also unsinnig und falsch. Das gilt natürlich auch für demente Heimbewohner, denen Geschäftsfähigkeit und Kundensouveränität fehlt (vgl. *Petzold, Petzold, Rodriguez-Petzold 1996; Petzold, Petzold 1997*). Das „**Feld**“ der Supervision (besonders in Deutschland) hat solche problematischen Moden trotz der reklamierten sozialwissenschaftlichen Expertise leider mitgemacht. Es hat sich allein schon vom „*wording*“ und von den berufsverbandlichen Strategien her eine dominierende „**Marktorientierung**“ entwickelt (in der Ära *Weigand et al.*), ich sag’s mal frank heraus: aus überwiegend monetären Motiven und vom ursprünglichen gesellschaftlichen Auftrag der Supervision abweichend. Sich der Arbeitswelt insgesamt zuzuwenden, d. h. auch der ganzen Breite des Profit-Bereiches mit seinen vielfältigen z. T. höchst differierenden Bedarfen ist ja ein durchaus diskutierbares Ziel. Aber die dafür notwendige Forschung fehlt. Die Behauptung, Supervision wirke stressmindernd, burnout-prophylaktisch gar, hängt wissenschaftlich völlig in der Luft. Solide kontrollierte und randomisierte Studien – und nur sie könnten das belegen – fehlen. Und auch die Frage, **welche** Supervision **wie welche** stressmindernde Wirkung hat, ist von Seiten des supervisorischen Feldes unbeantwortet (vgl. 10). Wir haben mit unseren MitarbeiterInnen, KollegInnen und Studierenden hier seit Jahrzehnten Anstrengungen unternommen, Theorie, Praxis und Forschung in diesem Bereich voran zu bringen – im Bereich der Hilfeleistung und der Arbeitswelt (*Petzold 1968b; Petzold, Heintz 1983; Hartz, Petzold 2013*). Wenn man mit einem solchen Anspruch der Wirksamkeit auftritt und in das „**Feld**“ oder in den „**Markt**“ geht, sollte man die „Produktqualität“ auch belegen können, wie es *Sturm (2012)* für seinen Bereich unternommen hat – aufwendig, und jetzt müssen die Evaluationen von Interventionen folgen!

Ich habe immer klar gemacht – und das ist eine „**Position**“, die man wissenschaftlich, gesellschaftstheoretisch, hochschulpolitisch und rechtlich gut begründet vertreten kann und über die man strittige Diskurse führen kann –, dass ich eine **e i n s e i t i g e** Marktorientierung der Supervision und der Supervisionsausbildungen in Deutschland und in Österreich (für die Schweiz kann ich keine feldkompetente Aussage machen) **für eine Fehlentwicklung** halte. Es ist damit keineswegs gesagt, dass SupervisorInnen nicht auch in anderen Bereichen tätig sein können, aber wo ihr Kernbereich liegt, muss dabei klar ausgewiesen sein, weil damit auch gewährleistet ist, dass Theoriebildung und Forschung mit Blick auf die Lehre in Theorie und Praxeologie die richtige Ausrichtung erhält. Mit Blick auf die **Zukunft der Supervision** ist zu fragen, ob man mit dieser einseitigen Markt-Orientierung nicht doch einen hohen Preis gezahlt hat und zahlen wird, und ob es vielleicht an der Zeit ist, eine bessere Ausgewogenheit anzustreben. **Wie viele SupervisorInnen verdienen ihr Geld im psychosozialen Bereich und wie viele im Profit-Bereich?** Darüber müssen die Verbände ihre Zahlen aktuell halten und aufgrund dieser Zahlen müssen sie auch die verbandliche Entwicklungsarbeit steuern. *Wenn die Mehrzahl der KollegInnen ihr Geld aus öffentlichen*

Händen erhält, dann muss die Supervisionsqualität für diese Bereiche besonders geschult werden! In der freien Wirtschaft müssen sich Supervisoren „Coaches“ nennen, um zu reüssieren und haben – auf die Breite gesehen – gegenüber den „professionellen Coaches“ aus der Wirtschaft keine wirklichen Chancen. Akzeptanzstudien zeigen deutlich: Wirtschaftsleute wollen Wirtschaftsleute als Coaches. Diese werden inzwischen zunehmend auch an wirtschaftswissenschaftlichen Abteilungen und MBA-Hochschulen ausgebildet, die auch beginnen, Coaching-Forschung zu liefern. Bei den sozialwissenschaftlichen Abteilungen von Hochschulen, die Supervisionsstudien angebot anbieten, führt das ggf. von ihrem Auftrag weg, SupervisorInnen für psychosoziale Felder auszubilden. Die Supervision ist in eine Konkurrenzlage geraten, die sorgfältig überdacht werden muss. Eine Vernachlässigung des **psychosozialen** Sektors jedenfalls wäre meiner Meinung fatal. Wie Lehrcoaching und Lehrsupervision zusammengehen sollen – und ob überhaupt – ist auch eine offene Frage. Wie viele der LehrsupervisorInnen coachen denn in Topetagen des Profitbereichs? Das werden sie sich fragen lassen müssen, wenn es um die Vermittlung von Kompetenzen auch im Bereich des Coachings geht. Für die **Zukunft der Supervision** wird es nötig, **in die Supervision zu investieren**, denn hier liegen die Forschungsmittel für die Supervision oder sie müssen dafür erschlossen werden.

Die LehrsupervisorInnen werden sich zu *positionieren* haben, etwa in der Frage, wieviel Lehrsupervisor und wieviel Lehrcoach sie sein wollen und können, oder geht das plötzlich automatisch miteinander einher? (Das fände ich problematisch). Ihre Positionierung aber kann auch nicht entscheidend sein, weil zu einer solchen Entscheidung eine rechtliche Grundlage erforderlich ist. Ist es eine verbandlich geregelte Funktion, dann muss diese auch reglementarisch festgelegt und beschlossen werden, denn Lehrsupervision ist eine Funktion im Rahmen einer Gesamtausbildung, deren Standards in den Verbänden die Mitglieder – die ausgebildeten SupervisorInnen – entscheiden **müssen**. Nur sie können das, denn sie sind der Souverän in den Verbänden. Sie **sollten** das auch entscheiden, vollinformiert und selbstbewusst, denn ihre demokratische Entscheidung würde die Legitimierung von LehrsupervisorInnen verstärken. Dafür aber müssten erst feste **Standards** her, die Voraussetzungen festlegen (ggf. Ausbildung, Dauer der Ernennung, Qualitätsanforderungen etc.). Standards dürften nicht ohne **Forschungsbasierung** formuliert werden (oder nur auf Zeit, bis die entsprechende Forschung, die mitbeschlossen und dann durchgeführt werden muss, vorliegt). Sie sollten die Eigenpositionierung der LehrsupervisorInnen mit berücksichtigen, aber diese können und dürfen nicht die einzige Grundlage sein. Positionen der Institutionen, die LehrsupervisorInnen nach diesen Standards ernennen dürfen, nämlich die Ausbildungsinstitutionen, müssen gehört werden und natürlich Positionen von LehrsupervisorInnen!!! Überdies taucht hier ein Problem bei den Hochschulen auf, denn diese sind auch an hochschulrechtliche Regelungen gebunden (Kriterien für die Vergabe von Lehraufträge). Aus all dem ist eines ganz klar:

LehrsupervisorInnen sind nicht in der Position, über ihre eigene Funktion und über ihren innerverbandlichen oder hochschulrechtlichen Status zu entscheiden.

Ohne eine Klärung der Funktion und Aufgaben von Lehrsupervision im Gesamtcurriculum eines Supervisionsstudiums geht ohnedies nichts. Das Thema des Lehrens, Lernens, der Inhalte und Ziele sowie der Didaktik **aller Ausbildungselemente** von Supervisionsausbildungen wird eine Zukunftsfrage bleiben, auch deshalb – und hier schließt sich der Kreis der Argumentation –, weil damit die künftigen Arbeitsfelder von SupervisorInnen in den Blick kommen: Wo werden denn SupervisorInnen gebraucht? Sicher

in Feldern **psychosozialer Hilfeleistung**, z. T. im medizinischen und pflegerischen Bereich, auch im Bereich der Schule – *nicht* im Bereich Psychotherapie (da sind gesetzlich anders geregelte SupervisorInnen am Werk). Die genannten Bereiche könnten von Supervision profitieren und **dafür** – es sei nochmals unterstrichen – braucht die Gesellschaft SupervisorInnen und finanziert sie Supervisionen. **Dafür** bezahlt sie auch die Infrastruktur von Hochschulstudiengängen. In **diesen** psychosozialen Feldern verdient auch die Mehrzahl der SupervisorInnen ihr Geld, das direkt oder indirekt (noch) aus öffentlichen Händen fließt. Für diesen Sektor theoretisch und methodisch exzellente Arbeit zu leisten und vor allen Dingen **robuste Wirkungsnachweise** von Supervision vorzulegen, sodass von **seriöser Evidenzbasierung** gesprochen werden kann, wird eine Frage der Zukunft für die Supervision bleiben und zunehmend werden. – Das einige Überlegungen.

Es ist in der Tat ein sehr begrüßenswertes Ereignis, dass eine erste Internationale Tagung zur Lehrsupervision stattfindet und – so ist zu hoffen – die Zeiten der Stagnation beendet, denn es gab Stagnation, es gibt sie immer noch. Noch hat sich nichts verändert. Überall aber, wo man solche Phänomene wie Überhitzung, Stagnation, Vereinseitigung findet, wird man sehr sorgfältig „**mit supervisorischem Blick**“ nach den Ursachen suchen müssen und mit einem „**doppelten Warum**“ nach den „**Ursachen hinter den Ursachen**“ (Petzold 1994c/2015). Nur so kann man den „**Folgen hinter den Folgen**“. Man sollte nicht einfach zur Tagesordnung übergehen, wie das so oft geschieht, denn dann schreiben sich die untergründigen **Diskurse** (Foucault) fort – oder es inszeniert sich eine „Wiederkehr des Verdrängten“ (Freud) – auch die Supervision/Lehrsupervision ist dagegen nicht gefeit, vielmehr sollte man sich der immensen **zivilgesellschaftlichen Verpflichtung** und sozialen **Verantwortung** bewusst sein, die auf den Sozial-, Pflege-, Medizinal-, Gesundheits- und Bildungsberufen liegt – Hauptarbeitsgebiete von Supervisoren – für die Supervisoren qualifizierte und engagierte Unterstützung bieten sollten (Petzold 2015e). Sie tragen damit eine *doppelte* Verantwortung, LehrsupervisorInnen eine *dreifache* (!), die man garnicht ernst genug nehmen kann.

Zur Erinnerung: Das ist ein Arbeits- und Diskussionspapier und wie immer in diesem Genre **unfertig** und „**in Arbeit**“. Es problematisiert im Sinne „weiterführender Kritik und konstruktivem Zweifel. Es ist ein *challenge*, die eigenen **Positionen** in Frage und in den *Diskurs* zu stellen, will Impulse geben, Polyloge anregen und zur Weiterarbeit einladen und nicht zu defensiver Apologetik! Ich hoffe das gelingt im Interesse von Supervision und Lehrsupervision.

Zusammenfassung: LEHRSUPERVISION, VERANTWORTUNG, FORSCHUNG -Anmerkungen zu Zukunftsperspektiven der Supervision

Dieses „Arbeitspapier“ und diese „Materialsammlung“ versteht sich als Diskussionsbeitrag zur schwierigen Frage der „Lehrsupervision“, für die eine hinreichende theoretische Absicherung fehlt und für die bislang **kein evidenzbasierter Wirkungsnachweis** vorliegt. Kennzeichnend ist das Fehlen jeden Bezugs zur empirischen Sozial- und Evaluationsforschung. Das muss anders werden! Auch ist eine „Exklusion“ der Lehrsupervisanden und der praktizierenden SupervisorInnen im Feld oder gar der KlientInnen aus dem *Diskurs* über Lehrsupervision festzustellen – das geht gar nicht in professioneller Qualitätssicherung! Es werden in „weiterführender Kritik“ Vorschläge zur Klärung und Fundierung von Lehrsupervision gemacht, verbunden mit Überlegungen zur „Zukunft der Supervision“.

Schlüsselwörter: Lehrsupervision, Evidenzbasierung, Supervisionsforschung, Qualitätssicherung, Zukunftsperspektiven der Supervision, Integrative Supervision.

Summary: TRAINING SUPERVISION, RESPONSIBILITY, RESEARCH – Notes on Future Perspectives of Supervision

This “working paper” and “collection of material” sees itself as a contribution to the discussion of the difficult question concerning “Training supervision”. So far there is no well grounded theoretical concept available and **no evidence based proof** that it is working effectively. On the contrary it seems typical that there is not any connection to empirical social scientific research and to evaluation studies. That has to be changed! Moreover an „exclusion“ of the supervisees of training supervisions as well as of the practicing supervisors and of clients from the field of supervision has to be noticed – an impossible situation for professional quality assurance procedures! Suggestions for clarifying and substantiating Training supervision are made as constructive criticism connected with reflections on “future perspectives for supervision”.

Keywords: Training Supervision, Evidence Base, Supervision Research, Quality Assurance, Future Perspectives of Supervision, Integrative Supervision

Literatur

Nachstehend Literatur in Auswahl, weitere beim Verfasser. Die Beiträge von *Petzold* und MitarbeiterInnen sind zugänglich in:

Petzold, H. G. (2014a): Wissenschaftliche Gesamtbibliographie Hilarion G. Petzold 1958 – 2013. POLYLOGE 01/2014. <http://www.fpi-publikation.de/polyloge/alle-ausgaben/01-2014-petzold-h-g-2014-wissenschaftliche-gesamtbibliographie-1958-2014.html>

Abdul-Hussain, S. (2011): Genderkompetente Supervision. Wiesbaden: Springer VS Verlag.
<http://ir.nmu.org.ua/bitstream/handle/123456789/139284/1a13e1be241ccadc33b5974071dc6504.pdf?sequence=1>.

- Achutina, T. (2003): The Theory of Verbal Communication in the Works of M. M. Bakhtin and L. S. Vygotsky *Journal of Russian and East European Psychology*, 3-4, 96-114.
- Achutina, T. (2004a): Vygotskijs »Innere Rede«: zum Schicksal eines Konzepts. In: Konrad Ehlich und Katharina Meng (Hrsg.): Die Aktualität des Verdrängten. Studien zur Geschichte der Sprachwissenschaft im 20. Jahrhundert. Heidelberg: Synchron, S. 93-108.
- Akhutina, T. V. (2004b): Kulturhistorische und naturwissenschaftliche Grundlagen der Neuropsychologie. *Behindertenpädagogik* 4, 339-350.
- Achutina, T., Pylaeva, N. M, (2012): *Overcoming Learning Disabilities: A Vygotskian-Lurian Neuropsychological Approach*. New York: Cambridge University.
- Addo, M. A., Stephen, A. I., Kirkpatrick, P. (2012): Acute mental health/psychiatric nurses' experiences of clinical supervision in promoting their wellbeing in their workplace: a systematic review. *Jbi Library of Systematic Reviews*. 56, 1-6.
- Allport, G. W (1985): The historical background of social psychology. In: Lindzey, G; Aronson, E... *The Handbook of Social Psychology*. New York: McGraw Hill.
- Ambühl, H., Strauß, B. (Hrsg.), *Therapieziele*. Göttingen: Hogrefe.
- Aronson, E., Wilson, T. D., Akert, R. M. (2008): *Sozialpsychologie*, 6. Auflage, München: Pearson Studium.
- Asay, T.P., Lambert, M. (1999): The Empirical Case for the Common Factors in Therapy: Quantitative Findings. In: Hubble, M.A., Duncan, B.A., Miller, S.D. (1999): *The Heart & Soul of Change. What Works in Therapy?* Washington, DC: American Psychological Association.
- Auer, K. (2002): „Political Correctness“ – Ideologischer Code, Feindbild und Stigmawort der Rechten. *Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft* 31, 291–303.
- Bachtin, M.M. (Bakhtine 1979): *Эстетика словесного творчества*. S.G. Vocharov (Hg.): Moscow: Iskusstvo.
- Bachtin, M.M. (1981): *The Dialogic Imagination: Four Essays*. Ed.: M. Holquist, Übers. C. Emerson, M. Holquist. Austin: Univ. of Texas Press.
- Bachtin, M.M. (2008): *Chronotopos*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Bäcker, S. (2012): Das Mehrebenenmodell und die Metahermeneutische Triplexreflektion der Integrativen Supervision – erläutert an einem exemplarischen Supervisionsprozess. Supervision 07/2012 <http://www.fpi-publikation.de/images/stories/downloads/supervision/baecker-mehrebenenmodell-metahermeneutische-triplexreflektion-integrative-supervision-07-2012.pdf>.
- Baltes, P. B. (1997): Gegen Vorurteile und Klischees: "Die Berliner Altersstudie". In H.-U. Klose (Ed.), *Alterung und kommunale Politik (Forum Demographie und Politik No. 10)*. (pp. 11-19). Bonn: SPD-Parteivorstand.
- Baltes, P. (1999): *Alter und Altern als unvollendete Architektur der Humanontogenese*. Nova Acta Leopoldina: Neue Folge, 81, 379-403.
- Baltes, Paul B. (2006): *Lifespan development and the brain*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Baltes, P.B., Kunzmann, U. (2004): The two faces of wisdom: Wisdom as a general theory of knowledge and judgment about excellence in mind and virtue vs. wisdom as everyday realization in people and products. *Human Development*, 47, 290-299.
- Baltes, P. B., Mayer, K. U., Helmchen, H., Steinhagen-Thiessen, E. (2010): Die Berliner Altersstudie (BASE): Überblick und Einführung. In U. Lindenberger, J. Smith, K. U. Mayer, & P. B. Baltes (Eds.): *Die Berliner Altersstudie*. (3rd ext. ed., pp. 25-58). Berlin: Akademie-Verlag.

- Baltes, P.B., Smith, J. (2008): The fascination of wisdom: Its nature, ontogeny, and function. *Perspectives on Psychological Science*, 3, 56-64.
- Baltes, P.B., Staudinger, U.M. (2000): Wisdom: A metaheuristic (pragmatic) to orchestrate mind and virtue toward excellence. *American Psychologist*, 55, 122-136.
- Bandura, A. (1969b): Social learning theory of identification processes. In: D.A. Goslin. (1969): *Handbook of socialisation theory*. Chicago: Rand McNally, S. 213-263.
- Bandura, A. (1986): *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Barolin, G.S. (1990): Schwerste Missstände in „einem Wiener Pflegeheim“ – schon 1985 in allen Details publiziert! *Österreichische Krankenhauszeitschrift* 3,133-43.
- Barolin, G. (2006): *Integrierte Psychotherapie: Anwendungen in Der Gesamtmedizin und Benachbarten Sozialberufen*. Wien: Springer.
- Bauer, J. (2005): *Warum ich fühle was du fühlst – Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone*. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Baumeister, R. F., Tierney, J. (2011): *Willpower: Rediscovering the Greatest Human Strength*. London: Penguin.
- Baumeister, R. F.; Campbell, J. D.; Krueger, J. I.; Vohs, K. D. (2003): "Does High Self-Esteem Cause Better Performance, Interpersonal Success, Happiness, or Healthier Lifestyles?".. *Psychological Science in the Public Interest* 1, 1–44.
- Baumann, K., Linden, M. (2008): *Weisheitskompetenzen und Weisheitstherapie. Die Bewältigung von Lebensbelastungen und Anpassungsstörungen*. Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Beck, U. (2008): *Weltrisikogesellschaft. Auf der Suche nach der verlorenen Sicherheit*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Beck, U. (2010): *World at Risk*. New York: Wiley & Sons.
- Beckermann, A. (2001, 2. Auflage): *Analytische Einführung in die Philosophie des Geistes*. Berlin: De Gruyter.
- Beckermann, A. (2008): *Gehirn, Ich, Freiheit: Neurowissenschaften und Menschenbild*. Paderborn: Mentis.
- Beine, K.-H. (1998): *Sehen, Hören, Schweigen. Patiententötungen und aktive Sterbehilfe*. Lambertus Verlag
- Bellelli, A. (2006): Review - The Myth of Self-Esteem. How Rational Emotive Behavior Therapy Can Change Your Life Forever. *Metapsychology*. Vol. 10, Issue 47, http://metapsychology.mentalhelp.net/poc/view_doc.php?type=book&id=3390http://metapsychology.mentalhelp.net/poc/view_doc.php?type=book&id=3390.)
- Benedict, C. (2012): "Psychiatry Manual Drafters Back Down on Diagnoses", *The New York Times*, May 8, 2012. - <http://www.nytimes.com/2012/05/09/health/dsm-panel-backs-down-on-diagnoses.html>
- Benner, P., Hooper Kyriakidis, P. (2011): *Clinical Wisdom and Interventions in Acute and Critical Care*. New York: Springer.
- Berger, P.L., Luckmann, T. (1970/1980): *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt: Fischer.
- Berker, P., Buer, F. (1998): *Praxisnahe Supervisionsforschung*. Weinheim: Beltz.

Bischlager, H. (2016): Die Öffnung der blockierten Wahrnehmung. Merleau-Pontys radikale Reflexion. Bielefeld: Aisthesis.

Blech, J. (2014): Die Psychofalle – Wie die Seelenindustrie uns zu Patienten macht. Frankfurt: S. Fischer Verlag.

Blonski, H., Strausberg, M. (2003): Prozessmanagement in Pflegeorganisationen. Hannover: Schlütersche.

Bogner-Unterhofer, R., Ratschiller, Ch. (2013): Evaluation eines Supervisionsausbildungslehrganges auf der Grundlage der „Integrativen Supervision und Organisationsentwicklung“ der EAG - FPI Europäische Akademie für biopsychosoziale Gesundheit *SUPERVISION: Theorie – Praxis – Forschung* Ausgabe 01/2013 <http://www.fpi-publikation.de/images/stories/downloads/supervision/bogner-ratschiller-evaluation-supervisionsausbildungslehrgang-integrative-supervision-01-2013.pdf>

Bourdieu, P. (1992): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg: VSA.

Bourdieu, P. (1997): Zur Genese der Begriffe Habitus und Feld. In: ders., *Der Tote packt den Lebenden*. Hamburg: Meiner.

Bourdieu, P. (1998): *Gegenfeuer 1. Wortmeldungen im Dienste des Widerstands gegen die neoliberale Invasion*. Konstanz: UVK, S. 96. Netzversion bei <http://www.prekarisierung.de/tolleseite/TEXTE/prekabourdieu.htm>.

Bourdieu, P. (2001): *Gegenfeuer 2. Für eine europäische soziale Bewegung*. Konstanz: UVK.

Brandl, K. (2005): Möglichkeiten zur Gewaltprävention in der Altenpflege. Eine Herausforderung für die Ausbildung. Bonner Schriftenreihe Gewalt im Alter, Band 12. Frankfurt: Mabuse-Verlag.

Branden, Nathaniel (1995): *The Six Pillars of Self-Esteem*. New York: Bantam; dtsh. (2010): *Die 6 Säulen des Selbstwertgefühls: Erfolgreich und zufrieden durch ein starkes Selbst*. München: Piper Verlag.

Bransford, J., Brown, A., & Cocking, R. (2000). *How People Learn: Brain, Mind, and Experience & School*. Washington, DC: National Academy Press.

Breger, L. (2009): *A Dream of Undying Fame: How Freud Betrayed His Mentor and Invented Psychoanalysis*. New York: Basic Books.

Brown, J. D. (1998): *The self*. New York: McGraw Hill.

Brühlmann-Jecklin, E. (2002): Mangelnde Selbstreflexion als Hauptursache von Fehlern in der psychotherapeutischen Arbeit. In: Märtens, *Petzold* (2002)333-354.

Brühlmann-Jecklin, E. (2003): Politisches Engagement zwischen Verantwortung und Überforderung Supervision als Hilfestellung für das richtige Mass, *Supervision* 16/2003, <http://www.fpi-publikation.de/images/stories/downloads/supervision/Bruehlmann-Engagement-Supervision-16-2003.pdf>

Brühlmann-Jecklin, E, Petzold, H.G. (2004): Die Konzepte ‚social network‘ und ‚social world‘ und ihre Bedeutung für Theorie und Praxis der Supervision im Integrativen Modell. Bei www.fpi-publikationen.de/materialien.htm - *SUPERVISION: Theorie – Praxis – Forschung*. Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift - 5/2005 und in *Gestalt* 51(Schweiz) 37-49 und *SUPERVISION: Theorie – Praxis – Forschung*. Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift - 5/2004; <http://www.fpi-publikation.de/downloads/download-supervision/download-05-2005-bruehlmann-jecklin-e-petzold-h-g.html>.

Bublitz, H. Bührmann, A.D., Hanke, C., Seier, A. (1999): *Das Wuchern der Diskurse. Perspektiven der Diskursanalyse Foucaults*. Frankfurt a. Main: Campus.

Buchinger P. (2016): Braucht Life Science Beratung? Empirische Untersuchung zu Bedarf und Inanspruchnahme von Beratung in Life Science Organisationen, *Supervision* 03/2016, <http://www.fpi-publikation.de/supervision/index.php>

Burisch, M. (2010). *Das Burnout-Syndrom. Theorie der inneren Erschöpfung*

(4. Auflage). Berlin: Springer Verlag.

Butterworth, T., Faugie, J. (1992): Clinical Supervision and Mentorship in Nursing. New York: Chapman & Hall.

Buus, N., Gonge, H. (2009): Empirical studies of clinical supervision in psychiatric nursing: a systematic review and methodology critique. *Int J Mental Health Nurs*, 4, 250-64.

Call, J., Tomasello, M. (2008): Does the chimpanzee have a theory of mind? 30 years later. *Trends in Cognitive Science*, 12, 187-192.

Carlsson, J. (2011): BECOMING A PSYCHODYNAMIC PSYCHOTHERAPIST A study of the professional development during and the first years after training. DEPARTMENT OF CLINICAL NEUROSCIENCE, STOCKHOLM CENTRE FOR PSYCHIATRIC RESEARCH AND EDUCATION, CPF PSYCHOTHERAPY Karolinska Institutet, Stockholm, Sweden. https://publications.ki.se/xmlui/bitstream/handle/10616/40666/Jan_Carlsson_Thesis.pdf?sequence=1

Carlsson, J., Norberg, J., Sandell, R. & Schubert J. (2011). Searching for recognition: The professional development of psychodynamic psychotherapists during training and the first few years after it. *Psychotherapy Research* 21, 141-153.

Caruso, P. (1974): „Gespräch mit Michel Foucault“. In: Seitter, Walter (Hrsg.): *Michel Foucault: Von der Subversion des Wissens*, München: Hanser (Reihe Hanser 150), S. 7–31.

Chahwan, R., Wontakal, S.N., Roa, S. (2011): The multidimensional nature of epigenetic information and its role in disease. *Discov. Med.* 58, 233–43.

Chaiklin, S. (2003): The Zone of Proximal Development in Vygotsky's Analysis of Learning and Instruction. In Kozulin, A., Gindis, B., Ageyev, V. & Miller, S. (Eds.). *Vygotsky's Educational Theory and Practice in Cultural Context*. Cambridge: Cambridge University Press.

Chudy, M. (2011): Identität als Thema der Supervision in Theorie und Praxis. Eine mehrperspektivische Betrachtung vor dem Hintergrund der Integrativen Theorie der Supervision mit Bezugnahme auf relevante sozialpsychologische Konzepte SUPER ISION: Theorie – Praxis – Forschung Ausgabe 13/2011 <http://www.fpi-publikation.de/images/stories/downloads/supervision/chudy-identitaet-als-thema-der-supervision-in-theorie-und-praxis-supervision-13-2011.pdf>

Chudy, M., Petzold, H. G. (2011): „Komplexes Lernen“ und Supervision – Integrative Perspektiven: [www.FPI-Publikationen.de/materialien.htm](http://www.fpi-publikation.de/materialien.htm) Supervision: Theorie – Praxis – Forschung. Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift – 3/2011; <http://www.fpi-publikation.de/downloads/download-supervision/download-03-2011-chudy-m-petzold-h-g.html>

Churchland, P. C. (2011): *Braintrust: What Neuroscience Tells Us about Morality*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Claessens, D. (1970): *Rolle und Macht*, München: Juventa.

Coellen, M. (1979): AIEP-Dokumentation, *Gestalt Bulletin* ½, 33-38.

Collenberg, A., Petzold, H. G. (2016): Wirkung von Supervision in der Suchtarbeit. Eine Bestandesaufnahme zur Situation in der deutschsprachigen Schweiz. *SUPERVISION* Jg. 2016 [SUPERVISION](http://www.fpi-publikation.de/supervision/index.php) Jg. 2016. <http://www.fpi-publikation.de/supervision/index.php>

Coyle, Y. M., & Battles, J. B. (1999): Using antecedents of medical care to develop valid quality of care measures. *International journal for quality in health care. Journal of the International Society for Quality in Health Care* 1, 5-12.

Craig, C. (2006): A short history of self-esteem. Positive Psychology Resources, <http://www.centreforconfidence.co.uk/pp/overview.php?p=c2lkPTYmdGikPTAmaWQ9MTY0>.

- Daecke, K. (2007): Moderne Erziehung zur Hörigkeit? Die Tradierung strukturell-faschistischer Phänomene in der evolutionären Psychologieentwicklung und auf dem spirituellen Psychomarkt. Ein Beitrag zur zeitgeschichtlichen Introjektforschung in 3 Bänden. Neuendettelsau: Edition Psychotherapie.
- Dauk, E. (1989): Denken als Ethos und Methode. Foucault lesen. Berlin: Reimer.
- Dawes, R. (1996): House of Cards: Psychology and Psychotherapy Built on Myth. New York, NY: Free Press.
- Davidson, R.J., Kabat-Zinn, J., Schumacher J. et al. (2003): Alterations in brain and immune function produced by mindfulness meditation. Psychosom Med. 4, 564-70.
- Decety, J. (2012): Empathy: From Bench to Bedside. Cambridge, MA: MIT Press.
- Decety, J., Cacioppo, J.T. (2011): Handbook of Social Neuroscience. New York: Oxford University Press.
- Decety, J. & Ickes, W. (2009). The Social Neuroscience of Empathy. Cambridge: MIT Press.
- Delcuve, G.P., Rastegar, M., Davie, J.R. (2009): Epigenetic control. J. Cell Physiol. 2, 243–250
<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19127539?dopt=Abstract>
- Deiseroth, D. (2006): Nestbeschmutzung oder unverzichtbare Information: Welchen Nutzen bringt das Whistleblowing von Beschäftigten? ProAlter. 3, 16–23.
- Derrida, J. (1986): Positionen. Graz: Böhlau.
- Diedrichsen, M., Armbrust, T. (2012): Vom Umgang mit „Tools“ im Integrativen Coaching. Warum Prozessverstehen wichtiger ist als eine Toolbox. Supervision. 01/2012 <http://www.fpi-publikation.de/downloads/download-supervision/download-nr-01-2012-diedrichsen-melf-armbrust-tanja.html>
- Dittmann-Koli, F. (2005): Persönliche Sinnggebung über die Lebensspanne. In: Petzold, Orth (2005a) 157 -190.
- Dodell-Feder, D., Tully, L. M., Lincoln, S. H., & Hooker, C. I. (2013): The neural basis of theory of mind and its relationship to social functioning and social anhedonia in individuals with schizophrenia. NeuroImage: Clinical, 4, 154-163.
- Donabedian, A. (2003). An introduction to quality assurance in health care. (Vol. 1). New York, NY: Oxford University Press.
- Donabedian, A (2005): "Evaluating the quality of medical care. 1966." The Milbank quarterly 4, 691–729.
- Dowden, J., Hong, W., Parry, R.V., Pike, R.A., Ward, S.G. (2010): Toward the development of potent and selective bisubstrate inhibitors of protein arginine methyltransferases. Bioorg. Med. Chem. Lett. 7, 2103–5.
- Ebert, W. (2001): Systemtheorien in der Supervision. Bestandsaufnahme und Perspektiven. Opladen: Leske + B Budrich.
- Eby, L. T., Cader, J., Noble, C. L. (2003): Why do high self-monitors emerge as leaders in small groups? A comparative analysis of the behaviors of high versus low self-monitors. Journal of Applied Social Psychology, 7, 1457-1479.
- Eckhoff, R., Breuss-Gröndahl, S., Petzold, H.G. (2007): Supervision („veiledning“) im Feld der Musiktherapie in Norwegen. In: Berufsverband der Musiktherapeutinnen und Musiktherapeuten in Deutschland (BVM) (2007): Jahrbuch Musiktherapie - Music Therapy Annual. Band 3. Wiesbaden: Reichert Verlag. 169-194.
- Edlhaimb-Hrubec, C. M. (2006): Die „Supervisorische Beziehung“. Theoriekonzepte und soziale Repräsentation im Lehrsupervisoren-, Supervisoren- und Supervisandensystem - im Fokus der Integrativen Supervision.

Supervision 2/2006.<http://www.fpi-publikation.de/supervision/alle-ausgaben/02-2006-edlhaimb-hrubec-christiana-maria-die-supervisorische-beziehung.html>

Edwards, D., Burnard, P., Hannigan, B., Cooper, L. et al. (2006): Clinical supervision and burnout: the influence of clinical supervision for community mental health nurses. *J. Clin. Nurs.* 8, 1007-15.

Egger, J. (2015): *Integrative Verhaltenstherapie*. Wiesbaden: VS Springer.

Egli, T. (2010): Überlegungen zur Burnout-Problematik auf dem Hintergrund eines integrativen therapeutischen Behandlungsansatzes. 26/2010 *POLYLOGE* <http://www.fpi-publikation.de/downloads/download-polyloge>

Ehrhardt, J., Petzold, H.G. (2011): Wenn Supervisionen schaden – explorative Untersuchungen im Dunkelfeld „riskanter Supervision“ *Integrative Therapie* 1-2, 137-192. Auch in: Jg. 3/2014 *SUPERVISION* – <http://www.fpi-publikation.de/supervision/alle-ausgaben/03-2014-ehrhardt-j-petzold-h-wenn-supervisionen-schaden-explorative-untersuchungen-im.html>

Eichert, H.-Ch., Petzold, H.G. (2003a): Supervision und innerinstitutionelle Schweigepflicht. Vrije Universiteit Amsterdam Faculteit der Bewegingswetenschappen - Postgradualer Studiengang Supervision Amsterdam. Bei www.fpi-publikationen.de/supervision - *SUPERVISION: Theorie – Praxis – Forschung. Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift* - 11/2003 - <http://www.fpi-publikation.de/supervision/alle-ausgaben/11-2003-2003a-eichert-h-c-petzold-h-g-supervision-und-innerinstitutionelle-schweigepflicht.html>

Eichert, H.-Ch., Petzold, H.G. (2003b): Hilflosigkeit, Kontrolle, Bewältigung - Kernkonzepte und Materialien für die Supervision. Bei www.fpi-publikationen.de/supervision - *SUPERVISION: Theorie – Praxis – Forschung. Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift* - 12/2003 - <http://www.fpi-publikation.de/supervision/alle-ausgaben/12-2003-2003b-eichert-h-c-petzold-h-g-hilflosigkeit-kontrolle-und-bewaeltigung.html>

Eichert, H.-Ch., Petzold, H.G. (2003c): Kausalattribution und Kontrollüberzeugung und deren Bedeutung für die Supervision. - Bei www.fpi-publikationen.de/supervision - *SUPERVISION: Theorie – Praxis – Forschung. Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift* - 13/2003. <http://www.fpi-publikation.de/downloads/download-supervision/download-2003c-13-2003-eichert-h-c-petzold-h-g.html>

Ellis, A. (2005): *The Myth of Self-esteem*. Amherst, NY: Prometheus Books

Emery, N.J. (2007). *Cognitive Neuroscience of Social Behavior*. Taylor & Francis.

Eppelsheim, P. (2014) Gemordet wird nach Schema F. *FAZ* 2. 12. 2014. <http://www.faz.net/aktuell/gesellschaft/kriminalitaet/toetungen-durch-pflegepersonal-gemordet-wird-nach-schema-f-13294005.html>.

Epstein, S. (1980): The self-concept: A review and the proposal of an integrated theory of personality. In: E. Staub (Ed.), *Personality: Basic issues and current research*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, S. 82-132.

Erker, E. (2009): Das Burnout- Syndrom in Theorie und Praxis der Integrativen Supervision. *Supervision* 09/2009, http://www.fpi-publikation.de/images/stories/downloads/supervision/tn_erker_artikel_burnout_supervision_2009_09.pdf

Erol, R. Y., Orth, U. (2011): Self-Esteem Development From Age 14 to 30 Years: A Longitudinal Study. *Journal of Personality and Social Psychology* 3, 607–619.

Evans, B. Reid, J. (2014): *Resilient Life: The Art of Living Dangerously*. Malden, MA: Polity Press

Ferenczi, S. (1932/1985): *Journal clinique*. Paris: Payot; dtsh. (1988): *Ohne Sympathie keine Heilung. Das klinische Tagebuch von 1932*. Frankfurt: S. Fischer.

Fischer, M., Fürnkranz, W., Schigl, B. (2001): Wirkfaktoren und Qualitätskriterien von Supervision. Endbericht zum Projekt. "Evaluation des Veränderungspotenzials von Supervision in unterschiedlichen professionellen Feldern. Wien: Jubiläumsfonds der Österreichischen Nationalbank.

Flammer, A. (1990): Erfahrung der eigenen Wirksamkeit. Einführung in die Psychologie der Kontrollmeinung, Bern: Huber.

Flammer, A. (2010): Der Beitrag der Entwicklungspsychologie zur Psychotherapie. Integrative Therapie 2/3, 45-68.

Fleischer; A. (2011): Supervisionsziel Empowerment Empowerment der Mitarbeiter durch Übergabe von Expertenmacht. Ein Projekt in einer Altenpflegeeinrichtung. Supervision 16/2011. <http://www.fpi-publikation.de/images/stories/downloads/supervision/fleischer-supervisionsziel-empowerment-empowerment-der-mitarbeiter-supervision-16-2011.pdf>.

Fonagy, P. (2006): Bindungstheorie und Psychoanalyse. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.

Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E.L., Target, M. (2004): Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.

Foucault, M.(1974a): Die Ordnung des Diskurses, München: Hanser.

Foucault, M. (1974b): Die Ordnung der Dinge. Frankfurt: Suhrkamp.

Foucault M (1978) Von der Subversion des Wissens. Frankfurt/M.: Ullstein.

Foucault, M. (1994): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. 9. Aufl. Frankfurt: Suhrkamp.

Foucault, M. (1996): Diskurs und Wahrheit. Berkeley-Vorlesungen 1983, Berlin: Merve Verlag.

Francis, R. C. (2011): Epigenetics: the ultimate mystery of inheritance, New York: Norton.

Frank, J.D. (1971): Therapeutic factors in psychotherapy. Am. J. Psychother. 25, 350-361.

Frank, M. (1989): Was ist ein ‚Diskurs‘? Zur ‚Archäologie‘ Michel Foucaults, in: idem, Das Sagbare und das Unsagbare: Studien zur deutsch-französischen Hermeneutik und Texttheorie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 408-426.

Freitag-Becker, E., Grohs-Schulz, M., Neumann-Wirsig, H. (2016): Lehrsupervision im Fokus, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (in Vorbereitung)

Fröhlich, H. (2004): Risiko- und Schutzfaktoren: Forschungsergebnisse und Interventionsmöglichkeiten unter besonderer Berücksichtigung von Armut. In: Bundeskonferenz für Erziehungsberatung e. V.: Arme Familien gut beraten. Hilfe und Unterstützung für Kinder und Eltern. Materialien zur Beratung. Band 12.

Fröstl, H. (2012): Theory of Mind- Neurobiologie und Psychologie sozialen Verhaltens. Heidelberg: Springer.

Frühmann, R., Petzold, H.G. (1993a): Lehrjahre der Seele, Junfermann, Paderborn.

Galas M. (2013): Die-14-Heil-und-Wirkfaktoren des Integrativen Ansatzes in der Supervision. Supervision 6/2013. <http://www.fpi-publikation.de/supervision/alle-ausgaben/06-2013-marcus-die-14-heil-und-wirkfaktoren-des-integrativen-ansatzes-in-der-supervision.html>.

Garfield, S.L (1992): Eclectic Psychotherapy: A common factors approach, in: Norcross, J.C., Goldfried, M.R. (1992, eds.): Handbook of psychotherapy integration. New York: Basic Books. S.162-195.

Gebhardt, M., Petzold, H.G. (2005): Die Konzepte "Transversalität" und "Mehrperspektivität" und ihre Bedeutung für die Integrative Supervision und das Integrative Coaching. Bei www. FPI-Publikationen.de/materialien.htm - SUPERVISION: Theorie – Praxis – Forschung. Eine interdisziplinäre Internet-

Zeitschrift - 4/2005. <http://www.fpi-publikation.de/images/stories/downloads/supervision/Gebhardt-Petzold-Mehrperspektivitaet-Supervision-04-2005.pdf>.

Gibson, J. (1969): Principles of perceptual learning and development, New York: Appleton Century Crofts.

Gibson, J.J. (1979): The ecological approach to visual perception, Boston: Houghton Mifflin; dtsh. (1982): Der ökologische Ansatz in der visuellen Wahrnehmung, München: Urban & Schwarzenberg.

Gibson, J. (1982): The concept of affordance in development: The renaissance of functionalism, in: Collins, N.A., The concept of development, Hillsdale: Erlbaum.

Goffman, E. (1959): The Presentation of Self in Everyday Life. New York: Doubleday.

Goldner, C. (2000): Die Psycho-Szene. *Aschaffenburg: Alibri Verlag.*

Gorres, A. (2012): Ko-respondenz – ein Metamodell für die Integrative Supervision. In: Supervision, 02/2012-
<http://www.fpi-publikation.de/supervision/alle-ausgaben/02-2012-gorres-andrea-ko-respondenz-ein-metamodell-fuer-die-integrative-supervision.html>. (der Beitrag zeigt schön, wie dieses Modell bis auf die KlientInnen-Ebene herunter wirksam werden kann.

Gottfried, K., Petitjean, S., Petzold, H.G. (2003a): Supervision im Feld der Psychiatrie – eine Multicenterstudie (Schweiz). In: Petzold, H.G., Schigl, B., Fischer, M. Höfner, C. (2003): Supervision auf dem Prüfstand. Wirksamkeit, Forschung, Anwendungsfelder, Innovation. Leske + Budrich, Opladen, VS Verlag Wiesbaden S. 299-333.

Grawe, K. (1992): Therapeuten: unprofessionelle Psychospieler? *Psychologie Heute* 6 (1992) 22-28.

Grawe, K. (1998): *Psychologische Therapie*, Göttingen: Hogrefe.

Grawe, K. (2004): *Neuropsychotherapie*. Göttingen: Hogrefe.

Grawe, K. (2005a): Alle Psychotherapien haben ihre Grenzen, *Neue Zürcher Zeitung*, 23.10. 2005, Nr. 43, 78.

Grawe, K. (2005b): (Wie) kann Psychotherapie durch empirische Validierung wirksamer werden? *Psychotherapeutenjournal* 1, 4-11.

Grawe, K., Donati, R., Bernauer, F. (1994): *Psychotherapie im Wandel: Von der Konfession zur Profession*. Göttingen: Hogrefe.

Gunderson, J. (2011): Borderline Personality Disorder. *The New England Journal of Medicine* 364, 2037–2042.

Gunderson, J. G., Links, P. (2014): *Borderline Personality Disorder: A Clinical Guide*. Second Edition. Washington, DC: American Psychiatric Press. Dtsch. (2015): Hrsg. H. G. Petzold. Bielefeld: Aisthesis (in Vorber.)

de Haan, M., Gunnar, M.R. (2009): *Handbook of Developmental Social Neuroscience*. New York: The Guilford Press.

Habermas, J. (1968): *Erkenntnis und Interesse*. 1994 mit neuem Nachwort: Frankfurt: Suhrkamp.

Habermas, J. (1971): Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz, in: Habermas, J., Luhmann, E., *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie? Was leistet die Systemforschung*, Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Habermas, J. (1981): *Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt: Suhrkamp.

Habermas, J. (1992): Drei normative Modelle der Demokratie: Zum Begriff deliberativer Demokratie. In: H. Münkler: *Die Chancen der Freiheit. Grundprobleme der Demokratie*. München: Schöningh, 11-24.

Haessig, H., Petzold, H. G. (2009): *Transversale MACHT in der Supervision - integrative und differentielle Perspektiven*. Mit einem Geleitwort von Hilarion G. Petzold. www.FPI-Publikationen.de/materialien.htm
Supervision: Theorie – Praxis – Forschung. Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift - Jg. 2009. <http://www.fpi-publikation.de/supervision/alle-ausgaben/10-2008-haessig-h-transversale-macht-in-der-supervision-integrative-und-differentielle-perspektiven.html>

Harmon-Jones, E.; Winkelman, P. (2007): *Social Neuroscience: Integrating Biological and Psychological Explanations of Social Behavior*. New York: Guilford.

Hartz, P., Petzold, H. G. (2013): *Wege aus der Arbeitslosigkeit. MINIPRENEURE - Chancen für Menschen, die ihr Leben neu gestalten wollen*. Wiesbaden: Springer VS. <http://www.springer.com/978-3-658-03707-9>

Hartz, P., Petzold, H. G. (2015): *Gegen Jugendarbeitslosigkeit Innovative Ideen, Modelle, Strategien*. Bielefeld: Aisthesis.

Hasler, F. (2013): *Neuromythologie, Eine Streitschrift gegen die Deutungsmacht der Hirnforschung*. 3. unveränderte Aufl. Bielefeld: Transcript Verlag.

Hass, W., Petzold, H.G., Märtens, M. (1998b): *Akzeptanzstudie zur Einführung eines Qualitätssicherungssystems in der ambulanten Integrativen Psychotherapie aus Therapeutensicht*. In: Laireiter, A., Vogel, H. (1998) (Hrsg.): *Qualitätssicherung in der Psychotherapie. Ein Werkstattbuch*, DGVT-Verlag, Tübingen, 157-178.

Haubl, R., Hausinger, B. (2009): *„Supervisionsforschung. Einblicke und Ausblicke“*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Havighurst, R.J. (1948): *Developmental Tasks and Education*. New York: McKay.

Hawkins, P. & Shohet, R. (2003). *Supervision in the Helping Professions: An Organisation Group and Organisational Approach*. Maiden Head :Open University press.

Hecht, A., Petzold, H.G., Scheiblich, W. (2014): *Theorie und Praxis differentieller und integrativer, niedrigschwelliger Arbeit (DINA) – die „engagierte Perspektive“ Integrativer Suchthilfe*. POLYLOGE 13/2014: <http://www.fpi-publikation.de/polyloge/alle-ausgaben/13-2014-hecht-a-petzold-h-scheiblich-w-theorie-praxis-dina-integrative-suchthilfe.html>. Und in: In: Petzold, H.G., Scheiblich, W., Lammel, U. A.: *Integrative Suchttherapie*. 3. erw. u. überarb. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag (in Vorber.).

Heft, H. (2001): *Ecological Psychology in Context*. Mahwah, NJ, London: Lawrence Erlbaum.

Heffels, L., Petzold, H.G. (2011): *Zur Weiterbildungsfunktion der Supervision am Beispiel der Supervision für Lehrer*. Bei www.FPI-Publikationen.de/materialien.htm - SUPERVISION: Theorie – Praxis – Forschung. Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift - 2/2011. <http://www.fpi-publikation.de/downloads/download-supervision/download-02-2011-heffels-l-petzold-h-g.html>

Heidenreich, T. & Michalak, J. (2004): *Achtsamkeit und Akzeptanz in der Psychotherapie. Ein Handbuch*. Tübingen: DGVT-Verlag.

Heidenreich, T. & Michalak, J. (2013). *Die „dritte Welle“ der Verhaltenstherapie*. Weinheim: Beltz.

Heigl-Evers, A. (1972): *Konzepte der analytischen Gruppenpsychotherapie*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Heigl-Evers, A. (1975): *Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik Bd. 9, Heft 1*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Heine, M. (2015): *Wer Gutmensch sagt, verdient sich seinen Shitstorm*. *Die Welt* (Onlineausgabe), 23. März 2015. <http://www.welt.de/kultur/article138678946/Wer-Gutmensch-sagt-verdient-sich-seinen-Shitstorm.html>

Herrera, C., Grossman, J. B., Kauh, T. J., & McMaken, J. (2011). *Mentoring in Schools: An Impact Study of Big Brothers Big Sisters School-Based Mentoring*. *Child Development*, 1, 346-361.

Heuring, M., Petzold, H.G. (2003): Emotion, Kognition, Supervision „Emotionale Intelligenz“ (Goleman), „reflexive Sinnlichkeit“ (Dreizel), „sinnliche Reflexivität“ (Petzold) als Konstrukte für die Supervision. - Bei www.fpi-publikationen.de/supervision - SUPERVISION: Theorie – Praxis – Forschung. Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift - 11/2005; repr. Polyloge 18, 2007; <http://www.fpi-publikation.de/supervision/alle-ausgaben/11-2005-heuring-m-petzold-h-g-emotion-kognition-supervision.html>.

Heuring, M., Petzold, H.G. (2004): Rollentheorien, Rollenkonflikte, Identität, Attributionen - Integrative und differentielle Perspektiven zur Bedeutung sozialpsychologischer Konzepte für die Praxis der Supervision: Hückeswagen: Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit. Bei www.fpi-publikationen.de/materialien.htm - SUPERVISION: Theorie – Praxis – Forschung. Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift - 12/2005; <http://www.fpi-publikation.de/supervision/alle-ausgaben/12-2005-heuring-monika-petzold-h-g-rollentheorien-rollenkonflikte-identitaet-attributionen.htm>.

Hickok, G. (2009): Eight problems for the mirror neuron theory of action understanding in monkeys and humans. *Journal of cognitive neuroscience*. 7, 1229–1243.

Hickok, G. (2015): Warum wir verstehen, was andere fühlen: Der Mythos der Spiegelneuronen. München: Carl Hanser Verlag.

Hilgers, M. (2007/2009): Psychologie in der Krise. Das Prekariat auf der Couch. <http://www.psychotherapiepraxis.at/pt-forum/viewtopic.php?f=68&t=10922>. Und Frankfurter Rundschau 13. OKTOBER 2009, [HTTP://WWW.FR-ONLINE.DE/WISSENSCHAFT/PSYCHOLOGIE-IN-DER-KRISE-DAS-PREKARIAT-AUF-DER-COUCH,1472788,3153706.HTML](http://WWW.FR-ONLINE.DE/WISSENSCHAFT/PSYCHOLOGIE-IN-DER-KRISE-DAS-PREKARIAT-AUF-DER-COUCH,1472788,3153706.HTML).

Hill, S.E., Buss, D.M. (2006): "The Evolution of Self-Esteem." In: Kernis, M.: Self Esteem: Issues and Answers: A Sourcebook of Current Perspectives.. New York: Psychology Press, S. 328–333.

Höhmman-Kost A., Siegele, F. (2004): Integrative Persönlichkeitstheorie. Überlegungen, Konzepte und Perspektiven aus Sicht der Integrativen Therapie. . Bei www.fpi-publikationen.de/materialien.htm - POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für Psychosoziale Gesundheit - 11/2004. <http://www.fpi-publikation.de/polyloge/alle-ausgaben/11-2004-hoehmann-kost-annette-siegele-frank-2004-integrative-persoenelichkeitstheorie.html>.

Hurrelmann, K. (1995). Einführung in die Sozialisationstheorie. Weinheim: Beltz.

Hüther, G., Petzold, H.G. (2012): Auf der Suche nach einem neurowissenschaftlich begründeten Menschenbild. In: Sieper, J., Petzold, H.G. (2002/2011): Der Begriff des „Komplexen Lernens“ und seine neurowissenschaftlichen und psychologischen Grundlagen – Dimensionen eines „behavioralen Paradigmas“ in der Integrativen Therapie. Lernen und Performanzorientierung, Behaviourdrama, Imaginationstechniken und Transfertraining. Düsseldorf/Hückeswagen. Bei www.fpi-publikationen.de/materialien.htm - POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit - 10/2002 und <http://www.fpi-publikation.de/supervision/alle-ausgaben/04-2011-sieper-j-petzold-h-g-komplexes-lernen-in-der-integrativen-therapie-und-supervision.html>. (2012f): Die Menschenbilder in der Psychotherapie. Interdisziplinäre Perspektiven und die Modelle der Therapieschulen. Wien: Krammer. S. 207-242. <http://www.fpi-publikation.de/downloads/download-polyloge/download-nr-18-2013-gerald-huether-hilarion-g-petzold.html>.

Hyrkäs, K. (2005): Clinical supervision, burnout, and job satisfaction among mental health and psychiatric nurses in Finland. *Issues Ment. Health Nursing* 5, 531-56.

Hyrkäs, K., Appelqvist-Schmidlechner, K., Haataja, R. (2006): Efficacy of clinical supervision: influence on job satisfaction, burnout and quality of care. *J. Advanced Nurs.* 4, 521-35.

Jacobi, F., Maier, W., Heinz, A. (2013): *Diagnostic and Statistical Manual Of Mental Disorders: Hilfestellung zur Indikation*. *Ärztblatt* 49, 2364-680. <http://www.aerzteblatt.de/pdf/110/49/a2364.pdf>

Jakob-Krieger, C., Dreger, B., Schay, P. Petzold, H.G. (2004): Mehrperspektivität - ein Metakzept der Integrativen Supervision. Zur "Grammatik" - dem Regelwerk - der mehrperspektivischen, integrativen Hermeneutik für die Praxis. Bei [www. FPI-Publikationen.de/materialien.htm](http://www.fpi-publikation.de/materialien.htm) - SUPERVISION: Theorie – Praxis – Forschung. Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift - 03/2004.- <http://www.fpi-publikation.de/downloads/download-supervision/download-03-2004-jakob-krieger-c-dreger-b-schay-p-petzold-h-g.html>

Jantzen, W. (2008): Kulturhistorische Psychologie heute – Methodologische Erkundungen zu L.S. Vygotskij. Berlin: Lehmanns Media.

Johansson, D. (2015): NURSING CLINICAL SUPERVISION PROJECT IN A NEONATAL INTENSIVE CARE AND A SPECIAL CARE BABY UNIT: A BEST PRACTICE IMPLEMENTATION PROJECT. JBI Database of Systematic Reviews and Implementation Reports, Vol, 13, 3
<http://www.ioannabriggslibrary.org/jbilibrary/index.php/jbisrir/article/view/1997>

Johnson, G. (2009). Instructionism and Constructivism: Reconciling Two Very Good Ideas. International Journal Of Special Education, 3, 90-98.

Johnson, W., Penke, L., Spinath, F. M. (2011): Understanding Heritability: What it is and What it is Not. European Journal of Personality 4, 287–294.

Jüster, M., Hildenbrand, C.-D., Petzold, H.G. (2001): Coaching in der Sicht von Führungskräften - eine empirische Untersuchung. In: Rauen, C. (2002²) (Hrsg.): 45-66.

Kabat-Zinn J. (2005): Bringing mindfulness to medicine. Interview by Karolyn A. Gazella. Altern. Ther. Health. Med. 3, 56-64.

Kabat-Zinn, J. (1991): Full catastrophe living: using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness, New York: Delta; dtsh. (2011): Gesund durch Meditation. Full Catastrophe Living. Das vollständige Grundlagenwerk. München: Otto Wilhelm Barth.

Kabat-Zinn, J. (2006): Coming to Our Senses: Healing Ourselves and the World Through Mindfulness. New York: Hyperion; dtsh. (2006): Zur Besinnung kommen. Die Weisheit der Sinne und der Sinn der Achtsamkeit in einer aus den Fugen geratenen Welt. Freiamt: Arbor.

Kagan J., Snidman, N.C. (2004): The long shadow of temperament. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Kandel, E. (2005): Psychiatry, psychoanalysis and the new biology of mind. Washington: American Psychiatric Publishing; dtsh. (2006): Psychiatrie, Psychoanalyse und die neue Biologie des Geistes. Frankfurt: Suhrkamp.

Kandel, E. (2012): The age of insight: the quest to understand the unconscious in art, mind, and brain, from Vienna 1900 to the present. New York: Random House; dtsh. (2012): Das Zeitalter der Erkenntnis: Die Erforschung des Unbewussten in Kunst, Geist und Gehirn von der Wiener Moderne bis heute. München: Siedler.

Kandel, E. (2008): Die Freudsche Psychoanalyse ist tot. Focus-Interview mit E. Luger;
http://www.focus.de/wissen/wissenschaft/mensch/interview-freudsche-psychoanalyse-ist-tot_aid_296665.html

Kaufmann, C. (2012): Erkundungen Nonverbaler Kommunikation in der Supervision, Donau-Universität Krems, Krems: Zentrum für Psychosoziale Medizin Krems. Kaufmann, C. (2012): Erkundungen Nonverbaler Kommunikation in der Supervision, Masterthese. Betreuer: Prof. Dr. H. Petzold. Donau-Universität Krems, Krems: Zentrum für Psychosoziale Medizin Krems.

Keller, K. (2007): Konzept und Konstrukt des Selbstwertes und seine Relevanz für die Psychotherapie, POLYLOGE 15/2007 <http://www.fpi-publikation.de/downloads/download-polyloge/download-nr-15-2007-keller-dorothee.html>.

- Kölbl, C. (2006): Die Psychologie der kulturhistorischen Schule. Vygotskij, Lurija, Leont'ev. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kolbert, E. (2014): *The Sixth Extinction: An Unnatural History*. London: Bloomsbury.
- Korkmaz, B. (2011): Theory of mind and neurodevelopmental disorders of childhood. *Pediatric Research* 5 Pt 2, 101R–8R.
- Kozulin, A. (2003): *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Laireiter, A.-R. (Hrsg.), *Selbsterfahrung in Psychotherapie und Verhaltenstherapie - Empirische Befunde*. Tübingen: dgvt-verlag.
- Laireiter, A.R., Vogel, H. (1998): *Qualitätssicherung in der Psychotherapie und psychosozialen Versorgung - Ein Werkstattbuch*. Tübingen: dgvt-Verlag.
- Lamacz-Koetz, I., Petzold, H. G. (2009): Nonverbale Kommunikation in der Supervision und ihre leibtheoretische Grundlage. Wenn Sprache nicht ausreicht - Eine explorative Studie. In: SUPERVISION: Theorie – Praxis – Forschung Ausgabe 03/2009 <http://www.fpi-publikation.de/downloads/download-supervision/download-03-2009-lamacz-koetz-petzold.html>.
- Lambert, M. J. (2004/2013): *Bergin and Garfield's Handbook of Psychotherapy and Behavior Change*. 2004 5. Aufl., 2013, 6. Aufl. New York: Wiley.
- Lamm, C., Majdandžić, J. (2015): The role of shared neural activations, mirror neurons, and morality in empathy - A critical comment. *Neuroscience research* 90C, 15–24.
- Latif, M. (2012): *Globale Erwärmung*. Stuttgart: UTB.
- Leary, M. R., Kowalski, R.M. (1990): Impression Management: A Literature Review and Two-Component Model. *Psychological Bulletin* 1, 34–47.
- Leitner, A. (2009): Von der COMPLIANCE zur ADHERENCE, von INFORMED CONSENT zu respektvollem INFORMED DECISION MAKING. *Integrative Therapie* 1, 71-87.
- Leitner, A., Gahleitner, S. et al. (2014): *Die Rolle der Selbsterfahrung in der Psychotherapieausbildung Endbericht*. Department für Psychotherapie und Biopsychosoziale Gesundheit. Krems: Donau-Universität Krems, Fakultät für Gesundheit und Medizin. http://www.donau-uni.ac.at/imperia/md/content/departement/psymed/forschungsartikel/se-bericht_24.09.2014.pdf.
- Leitner, A., Petzold, H.G. (2009): *Sigmund Freud heute. Der Vater der Psychoanalyse im Blick der Wissenschaft und der psychotherapeutischen Schulen*. Wien: Edition Donau-Universität - Krammer Verlag Wien.
- Leitner, A., Schigl, B., Märtens, M. (2014): *Wirkung, Risiken und Nebenwirkungen von Psychotherapie*. Wien: Facultas.
- Leitner, E. C., Petzold, H. G. (2010): „DAZWISCHENGEHEN“. *Psychotherapie: werteorientierte, praktische Hilfeleistung und politisch reflektierte Kulturarbeit- Ein Interview*. POLYLOGE, Ausgabe 10/2010, <http://www.fpi-publikation.de/polyloge/alle-ausgaben/10-2010-leitneri-e-c-petzold-h-g-ein-interview-dazwischengehen.html>
- Linden, M., Baumann, K., Rotter, M., Lieberei, B. (2007): *The Post-Traumatic Embitterment (PTED)*. Bern: Hogrefe & Huber.
- Lindermann, N. (2016): Globalisierung, Gewissen und Supervision. Perspektiven Jean Zieglers und des Integrativen Ansatzes. *Polyloge* 15/2016; <http://www.fpi-publikation.de/polyloge/alle-ausgaben/15-2016-lindermann-n-globalisierung-gewissen-und-supervision-perspektiven-jean-zieglers> .

Linehan, M.M. (1995). Understanding Borderline Personality Disorder: The Dialectic Approach program manual. New York: Guilford Press.

Linz, S., Ostermann, D., Petzold, H.G. (2008): „Qualitätssicherung und Dokumentation von Supervisionsprozessen“ – Metahermeneutisch fundiertes Erfassen von Supervisionsverläufen mit einem strukturierten „Supervisionsjournal“ in der „Integrativen Supervision“. In: www.FPI-Publikationen.de/materialien.htm Supervision: Theorie – Praxis – Forschung. Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift – 11/2008 – <http://www.fpi-publikation.de/downloads/download-supervision/download-11-2008-linz-s-ostermann-d-petzold-h-g.html>

Loftus, E.F., Doyle, J.M., Dysert, J. (2008, 4. Auflage): Eyewitness testimony: Civil & Criminal. Charlottesville, Va: Lexis Law Publishing.

Loftus, E.F., Pickrell, J.E. (1995): The formation of false memories. *Psychiatric Annals*, 25, 720-725.

Lösch, B. (2005): Deliberative Politik. Moderne Konzeptionen von Öffentlichkeit, Demokratie und politischer Partizipation. Münster: Verlag Westfälisches Dampfboot.

Lovelock, J. (2009): The Vanishing Face of Gaia: A Final Warning. London: Allen Lane.

Lovelock, J. (2014): A Rough Ride to the Future. London: Allen Lane.

Lucke, D. (1997): Akzeptanz. Legitimität in der „Abstimmungsgesellschaft“, Opladen: Leske + Budrich.

Ludwig, H., Siegele, F., Petzold, H. G. (2015): Integrative Budotherapie – eine ICF-orientierte Therapie der Aggression im Rahmen der Suchtrehabilitation, ersch. in 2015, www.FPI-Publikationen.de/materialien.htm

Luhmann, N. (1992): Beobachtungen der Moderne. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Lukesch, B., Petzold, H. G. (2011): Lernen und Lehren in der Supervision – ein komplexes, kokreatives Geschehen. www.FPI-Publikationen.de/materialien.htm Supervision: Theorie – Praxis – Forschung. Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift – 5/2011 <http://www.fpi-publikation.de/downloads/download-supervision/download-05-2011-lukesch-b-petzold-h-g.html>.

Lurija, A. R. (1969): Высшие корковые функции и их нарушение при локальных поражениях мозга , 2. Aufl. Moskau: Izdatel'stvo Moskovskogo Universiteta. Online: <http://www.humanbrain.ru/luria/>.

Lurija, A.R. (2001): Das Gehirn in Aktion. Einführung in die Neuropsychologie. 6. Auflage Reinbek: Rowohlt.

Mahler, R. (2009): Gewissen und Gewissensbildung in der Psychotherapie. . Wiesbaden: VS Verlag.

Maisch, H. (1997): Patiententötung. Dem Sterben nachgeholfen. München: Kindler Verlag.

Marková, I. (2003): Dialogicality and Social Representations: The Dynamics of Mind, Cambridge University Press, Cambridge.

Märtens, M., Petzold; H.G. (2002): Therapieschäden. Risiken und Nebenwirkungen von Psychotherapie. Mainz: Grünewald.

Masten, A.S., Garmezy, N., Risk, vulnerability, and protective factors in developmental psychopathology, in: Lahey, B.B., Kazdin, A.E. (eds.), *Advances in clinical child psychology*, Vol. 8, Plenum, New York 1985, 1-52.

- Masten, A. S. (1999): Resilience comes of age: Reflections on the past and outlook for the next generation of research. In: M. D. Glantz & J. L. Johnson (Eds.), Resilience and development: Positive life adaptations. New York: Kluwer Academic/Plenum Press. S. 281–296)
- Masten, A. S. (2007). "Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises". Development and Psychopathology 3, 921–930.
- Maul, S. (2012): Das Gilgamesch-Epos. (neu übers. u. komm, 5. Durchges. Aufl.); München: Beck.
- Meaney, M. (2001): Nature, nurture, and the Disunity of Knowledge, Annals of the New York Academy of Sciences 935, 50-61.
- Meyer, C. (2005): Le Livre Noir de la Psychanalyse. Vivre, Penser et Aller Mieux sans Freud. Paris: Édition des Arènes.
- Mitchell, P. (2011). Acquiring a Theory of Mind. In: Alan Slater, & Gavin Bremner (Hrsg.) An Introduction to Developmental Psychology: Second Edition, BPS Blackwell.
- Moll, H., Tomasello, M. (2007): Cooperation and human cognition: the Vygotskian intelligence hypothesis. Phil. Trans. R. Soc. B 362, 639-648.
- Moreno, J.L. (1934/1953): Who shall survive? A new approach to the problem of human interrelation. Washington: Nervous and Mental Disease Publishing Co., 256-265. (erw. Beacon: Beacon House 1953).
- Moreno, J.L. (1951): Sociometry, experimental method and the science of society. Beacon: Beacon House.
- Moscovici, S. (2001): Social Representations. Explorations in Social Psychology. New York: New York University Press.
- Moser, A. (2015): SELBSTSTEUERUNG - DER WILLE ZUM SOUVERÄNEN SELBST! Konzepte für die Supervision. Master Thesis zur Erlangung des akademischen Grades Master of Science im Universitätslehrgang Supervision und Coaching, Betreuer Prof. Dr. H.G. Petzold ersch. SUPERVISION: Theorie – Praxis – Forschung, Jg. 2015 (Einstellung in Vorber.) <http://www.fpi-publikation.de/supervision/alle-ausgaben.html>
- Moser, J., Petzold, H.G. (2003/2007): Supervision und Ethik – Theorien, Konzepte, Praxis. Düsseldorf/Hückeswagen. Bei www.fpi-publikationen.de/materialien.htm - SUPERVISION: Theorie – Praxis – Forschung. Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift - 03/2007 - <http://www.fpi-publikation.de/downloads/download-supervision/download-03-2007-josef-moser-hilarion-g-petzold.html>
- Mruk, C. (2006): *Self-Esteem research, theory, and practice: Toward a positive psychology of self-esteem*. 3. Aufl. New York: Springer.
- Müller, L., Petzold, H.G. (2002a): Problematische und riskante Therapie (nicht nur) in der Arbeit mit älteren und alten Menschen in „Prekären Lebenslagen“ - „Client dignity?“ In: Märtens, M., Petzold; H.G. (2002): Therapieschäden. Risiken und Nebenwirkungen von Psychotherapie. Mainz: Grünewald, S. 293-332.
- Müller, L., Petzold, H.G. (2003): Resilienz und protektive Faktoren im Alter und ihre Bedeutung für den Social Support und die Psychotherapie bei älteren Menschen. Bei www.fpi-publikationen.de/materialien.htm. POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit - 08/2003 <http://www.fpi-publikation.de/downloads/download-polyloge/download-08-2003-mueller-l-petzold-h-g.html> und in: Petzold, H. G. (2004): Mit alten Menschen arbeiten. Stuttgart: Pfeiffer/Klett-Cotta. S. 108-154.
- Naujoks, A., Petzold, H.G. (2012): Die Wirkung von Supervision in stationären Entwöhnungsbehandlungen für Alkohol- und Medikamentenabhängige – eine empirische Felderkundung als Beitrag zur Situation der Qualitäts- und Wirkungsnachweise von Supervision. In: www.fpi-publikationen.de/materialien.htm Supervision: Theorie – Praxis – Forschung. Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift – Jg. 2012 <http://www.fpi->

publikation.de/supervision/alle-ausgaben/04-2012-naujoks-a-petzold-h-g-supervision-sucht-felderkundung-qualitaet-wirkungsnachweise.html

Oehmichen, M. (1996): Lebensverkürzung, Tötung und Serientötung - eine interdisziplinäre Analyse der "Euthanasie". Essen: Verlag Schmidt-Römhild

Oeltze, H.-J., Ebert, W., Petzold, H.G. (2002): Integrative Supervision in Ausbildung und Praxis – eine empirische Evaluationsstudie im Mehrebenenmodell. Düsseldorf/Hückeswagen, FPI-Publikationen. [www.FPI-Publikationen.de/materialien.htm](http://www.fpi-publikationen.de/materialien.htm): SUPERVISION: Theorie – Praxis – Forschung. Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift - 01/2002 und 7/2009. - <http://www.fpi-publikation.de/supervision/alle-ausgaben/07-2009-ltze-ebert-petzold-neueinst-aus-2002-integrative-supervision-in-ausbildung-und-praxis.html>.

Orlinsky, D. E., Rønnestad H. M. & the Collaborative Research Network of the Society for Psychotherapy Research (2005): How Psychotherapists Develop – A Study of Therapeutic Work and Professional Growth. Washington, DC: American Psychological Association.

Orth, I., Petzold, H.G. (2004): Theoriearbeit, Praxeologie und „Therapeutische Grundregel“ Zum transversalen Theoriegebrauch, kreativen Medien und methodischer und „sinnlicher Reflexivität“ in der Integrativen Therapie mit suchtkranken Menschen. In: Petzold, H.G., Schay, P., Ebert, W. (2004): Integrative Suchttherapie: Theorie, Methoden, Praxis, Forschung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. Band I, 133-161. <http://www.fpi-publikation.de/polyloge/alle-ausgaben/04-2004-orth-i-petzold-h-g-theoriearbeit-praxeologie-und-therapeutische-grundregel.html>.

Orth, I., Sieper, J., Petzold, H. G. (2014): Klinische Theorien und Praxeologie der Integrativen Therapie. Praxis der „Dritten Welle“ methodischer Weiterentwicklung. In: Eberwein, W., Thielen, M. (Hrsg.): Humanistische Psychotherapie. Theorien, Methoden, Wirksamkeit. Giessen: Psychosozial Verlag. S. 279-314; Textarchiv 2014. <http://www.fpi-publikation.de/images/stories/downloads/textarchiv-petzold/orth-sieper-petzold-integrative-therapie-als-methodenuebergreifende-humantherapie-2014c-2014d.pdf>

Orth, U., Robins, R. W., Widaman, K. F. (2012): Life-span development of self-esteem and its effects on important life outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102, 1271–1288.

Orth, U., & Robins, R. W. (2013): Understanding the link between low self-esteem and depression. *Current Directions in Psychological Science*, 22, 455-460.

Orth, U., Robins, R. W. (2014): The Development of Self-Esteem. *Current Directions in Psychological Science* 5, 381–387.

Orth-Petzold, S., Petzold, H.G., Gottschalk, R., Disler, T., Kernbichler, I. Müller, L. (2009): Überlegungen zur Feld- und Fachkompetenz von SupervisorInnen in der Pflege und Altenarbeit - Ein Projekt zur Ausbildung von SupervisorInnen aus der Pflege für die Pflege. Hückeswagen: Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit: [www.FPI-Publikationen.de/materialien.htm](http://www.fpi-publikationen.de/materialien.htm) Supervision: Theorie – Praxis – Forschung. Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift – 2/2009 – <http://www.fpi-publikation.de/supervision/alle-ausgaben/02-2009-orth-petzold-disler-gottschalk-kernbichler-mueller-petzold-supervision-pflege-altenarbeit.html>.

Pascolo, P. B., Budai, R., Rossi, R. (2010): Critical review of the research leading to the mirror neuron paradigm - biomed 2010. In: *Biomedical sciences instrumentation*. 46, 422–42.

Pascolo, P.B. (2013): Mirror Neurons – still an open question? *Progress in Neuroscience* 1; 25-82.

Peters, G. (2012): Berufliches Lernen im Rahmen der lernfelddidaktischen Konzeption einer Berufsfachschule für Heilerziehungshilfe - von der Stufentechnik nach Heigl-Evers zur Integrativen Supervision 09/2012, <http://www.fpi-publikation.de/images/stories/downloads/supervision/peters-berufliches-lernen-lernfelddidaktische-konzeption-integrative-supervision-09-2012.pdf>.

Petzold, H.G. (1965): Géragogie - nouvelle approche de l'éducation pour la vieillesse et dans la vieillesse. *Publications de L'Institut St. Denis* 1, 1-19; <http://www.fpi->

[publikation.de/images/stories/downloads/textarchiv-petzold/petzold-1965-gragogie-nouvelle-approche-de-lducation-pour-la-vieillesse-et-dans-la-vieillesse.pdf](http://www.fpi-publikation.de/images/stories/downloads/textarchiv-petzold/petzold-1965-gragogie-nouvelle-approche-de-lducation-pour-la-vieillesse-et-dans-la-vieillesse.pdf); dtsh. (1972i): Geragogik ein neuer Weg der Bildungsarbeit für das Alter und im Alter, als Vortragsversion von idem 1965 auf dem „Studentag Marie Juchacz“, 2. Mai 1972. Fachhochschule für Sozialarbeit, Düsseldorf Eller, Altenheim Eller repr. in: Petzold, H.G., 1985a. Mit alten Menschen arbeiten. Bildungsarbeit, Psychotherapie, Soziotherapie, Pfeiffer, München, S. 11-30; erw. Neuaufl., Pfeiffer, Klett-Cotta 2004a, 86-107; <http://www.fpi-publikation.de/images/stories/downloads/textarchiv-petzold/petzold-1985b-angewandte-gerontologie-als-bewaeltigungshilfe-fuer-das-altwerden-das-alter-im-alter.pdf>.

Petzold, H.G. (1968a): Überforderungserlebnis und nostalgische Reaktion bei ausländischen Arbeitern in der Autoindustrie in der BRD und in Frankreich. Genese, Diagnose, Therapie. Paris: Institut St. Denis.

Petzold, H.G. (1968b): Arbeitspsychologische und soziologische Bemerkungen zum Gastarbeiterproblem in der BRD. Zeitschrift f. Prakt. Psychol. 7, 331-360. Petzold, Textarchiv 1968: <http://www.fpi-publikation.de/artikel/textarchiv-h-g-petzold-et-al-/index.php>.

Petzold, H.G.(1969b): L'analyse progressive en psychodrame analytique, Inst. St. Denis, Semin. Psychol. Prof. Vladimir Iljine; auszugsweise dtsh. in: 1988o, (in idem: Integrative Bewegungs- und Leibtherapie. Ausgewählte Werke Bd. I, 1 und I, 2 Paderborn: Junfermann, Integrative Leib- Bd. I, 2 1988n, S. 455-491.

Petzold, H.G. (1972e): Komplexes Kreativitätstraining mit Vorschulkindern. Schule und Psychologie 3, 146-157.

Petzold, H.G., (1974b): Drogentherapie - Methoden, Modelle, Erfahrungen, Paderborn: Junfermann/Hoheneck; 3. Aufl. Frankfurt: Fachbuchhandlung für Psychologie, D. Klotz, 1983, 4. Aufl. 2003.

*Petzold, H. G. (1975m): Ein Kriseneinterventionsseminar - Techniken beziehungsgestützter Krisenintervention, Aufbau eines „guten Konvois“, „innerer Beistände“ und „protektiver Erfahrungen“ in Integrativer Bewegungstherapie (IBT), Integrativer Therapie (IT), Gestalttherapie (GT). Seminarnachschrift aus dem Seminar IBT-Krisenintervention. Knechtsteden 17. - 21. Mai 1975. Redaktion Johanna Sieper. Textarchiv Hilarion Petzold Jg. 1975. http://www.fpi-publikation.de/images/stories/downloads/textarchiv-petzold/pdf_petzold_1975m-kriseneinterventionsseminar-techniken-beziehungsgestuetzter-kriseninterventio.pdf, auch in: *Petzold, van Wijnen, Stress, Burnout, Krisen - Materialien für supervisorische Unterstützung und Krisenintervention, www.FPI-Publikationen.de/materialien.htm Supervision: Theorie – Praxis – Forschung. Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift – 11/2010. <http://www.fpi-publikation.de/downloads/download-supervision/download-11-2010-petzold-h-g-van-wijnen-h.html>.**

Petzold, H.G.(1978c): Das Ko-respondenzmodell in der Integrativen Agogik. Integrative Therapie 1, 21-58; revid. und erw. als 1991e in: (1991a) 19- 90/2003a, 93-140.

Petzold, H.G.(1981b). Widerstand - ein strittiges Konzept der Psychotherapie, Junfermann, Paderborn.

Petzold, H.G. (1982): Methodenintegration in der Psychotherapie, Paderborn: Junfermann.

Petzold, H.G. (1983e): Nootherapie und "säkulare Mystik" in der Integrativen Therapie. In: Petzold, H.G., (1983d): Psychotherapie, Meditation, Gestalt, Paderborn: Junfermann. S. 53-100.

Petzold, H.G. (1984b): Psychodrama. Die ganze Welt ist eine Bühne. In: Petzold (1984a): Wege zum Menschen. Methoden und Persönlichkeiten moderner Psychotherapie. Ein Handbuch. 2 Bde., Paderborn: Junfermann, Bd. 1, 111-216.

Petzold, H.G.(1984i): Vorüberlegungen und Konzepte zu einer integrativen Persönlichkeitstheorie. Integrative Therapie 1/2, 73-115.

Petzold, H.G. (1985d): Die Verletzung der Alterswürde - zu den Hintergründen der Mißhandlung alter Menschen und zu den Belastungen des Pflegepersonals. In: Petzold, H.G., 1985a. Mit alten Menschen arbeiten. Bildungsarbeit, Psychotherapie, Soziotherapie, Pfeiffer, München, S. 553-572, Neuaufl. Stuttgart: Pfeiffer-Klett-Cotta (2005a)265-283.

Petzold, H.G. (1989f): Zeitgeist als Sozialisationsklima - zu übergreifenden Einflüssen auf die individuelle Biographie. *Gestalt und Integration* 2, 140-150.

Petzold, H.G.(1990i): Selbsthilfe und Professionelle - Gesundheit und Krankheit, Überlegungen zu einem "erweiterten Gesundheitsbegriff", Vortrag auf der Arbeitstagung "Zukunftsperspektiven der Selbsthilfe", 8.-10. Juni 1990, Dokumentation, Düsseldorf, auch in: Petzold, H.G., Schobert, R., 1991. *Selbsthilfe und Psychosomatik*, Paderborn: Junfermann. S. 17-28.

Petzold, H.G. (1990o): Konzept und Praxis von Mehrperspektivität in der Integrativen Supervision, dargestellt an Fallbeispielen für Einzel- und Teambegleitung. *Gestalt und Integration* 2, 7-37; erw. *Integrative Therapie* Bd. II, 3, (1993a) 1291-1336 und Neuaufl.(2003a) S. 947-976.

Petzold, H.G. (1990t): Belastung, Überforderung, Burnout. *Altenpflege* 11, 648-680.

Petzold, H.G. (1991p): Krisen der Helfer - Überforderung, zeitextendierte Belastung und Burnout, Vortrag auf dem Symposium "Krisenintervention Heute", 25./26. Oktober 1991, Inselspital, Kinderklinik, Bern, erw. in: Schnyder, U., Sauvant, Ch. (1993): *Krisenintervention in der Psychiatrie*, Huber, Bern, 157-196.

Petzold, H.G.(1992c/2016): Bemerkungen zur Bedeutung frühkindlicher Gedächtnisentwicklung für die Theorie der Pathogenese und die Praxis regressionsorientierter Leib- und Psychotherapie. *Gestalt und Integration* 1, 100-109. In *POLYLOGE* Jg. 2016. <http://www.fpi-publikation.de/polyloge/alle-ausgaben.html>

Petzold, H.G.(1992e): Integrative Therapie in der Lebensspanne, *Integrative Therapie*, Paderborn: Junfermann, Bd. II, 2 (1992a) S. 649-788; (2003a) S. 515 – 606.

Petzold, H.G.(1993l): Ethische Fragestellungen in der Psychotherapeutenausbildung an FPI und EAG. In: Petzold, Sieper (1993a) 687-693. <http://www.fpi-publikation.de/downloads/download-polyloge/download-nr-06-2016-hilarion-g-petzold-1993l-2016.html>

Petzold, H.G. (1993h): Grundorientierungen, Verfahren, Methoden - berufspolitische, konzeptuelle und praxeologische Anmerkungen zu Strukturfragen des psychotherapeutischen Feldes und psychotherapeutischer Verfahren aus integrativer Perspektive. *Integrative Therapie* 4, 341-379 und in: Hermer, M. (Hrsg.), *Psychologische Beiträge*, Pabst Science Publishers, Lengerich 1994, 248-285. Auch bei: <http://www.fpi-publikation.de/polyloge/alle-ausgaben/05-2012-petzold-hilarion-grundorientierungen-verfahren-methoden.html>

Petzold, H.G.(1993m/2015): "Kontrollanalyse" und Gruppensupervision in "Kompetenzgruppen" - zwei unverzichtbare, aber unterschiedliche Methoden der psychotherapeutischen Weiterbildung in einer integrativen Perspektive. In: Frühmann, R., Petzold, H.: *Lehrjahre der Seele*. Paderborn: Junfermann S.479-616. <https://www.dropbox.com/s/jsxit3vjwvsixbz/Petzold%20Kontrollanalyse%20und%20Gruppensupervision%20optimiert.pdf?dl=0>

Petzold, H.G. (1993p/2003a/2012): Integrative fokale Kurzzeittherapie (IFK) und Fokaldiagnostik - Prinzipien, Methoden, Techniken. In: Petzold, Sieper (1993a) 267-340; repr. in: Bd. II, 3 (2003a) 985 - 1050. <http://www.fpi-publikation.de/downloads/download-polyloge/download-nr-25-2012-petzold-h-g-1993p.html>

Petzold, H.G. (1994b): Mut zur Bescheidenheit. In: Standhardt, R., Löhmer, C. (1994): *Zur Tat befreien: Gesellschaftspolitische Perspektiven der TZI-Gruppenarbeit*. Mainz: Matthias Grünewald. S.161-169.

Petzold, H.G. (1994c/2015): Metapraxis: Die "Ursachen hinter den Ursachen" oder das "doppelte Warum" - Skizzen zum Konzept "multipler Entfremdung" und einer "anthropologischen Krankheitslehre" gegen eine individualisierende Psychotherapie. In: Hermer, M. (1995) (Hrsg.): *Die Gesellschaft der Patienten*. Tübingen: dgvt-Verlag. 143-174. <http://www.fpi-publikation.de/images/stories/downloads/polyloge/petzold-1994c-metapraxis-ursachen-hinter-den-ursachen-doppelte-warum-entfremdung-polyloge-13-2015.pdf>

Petzold, H.G. (1994h): *Therapieforschung und die Praxis der Suchtkrankenarbeit - programmatische Überlegungen*. *Drogalkohol* 3, 144-158.

Petzold, H.G. (1994q): Integratives und Differentielles Coaching – eine innovative Methodologie optimierungszentrierter Beratung zur Veränderung individueller und kollektiver mentaler Repräsentationen. Vortrag auf der Zweiten Europäischen Tagung für Supervision „Coaching“, Bozen, Meran, veranstaltet von der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit. (Die Daten in <http://www.fpi-publikation.de/supervision/alle-ausgaben/02-2002-2002g-update-2004-petzold-h-g-coaching-als-soziale-repraesentation.html>).

Petzold, H.G. (1995g): Die Wiederentdeckung des Gefühls. Emotionen in der Psychotherapie und der menschlichen Entwicklung. Paderborn: Junfermann.

Petzold, H.G. (1996c): Schulenübergreifende Dialoge im "neuen Integrationsparadigma": Vielfalt erhalten - Schulen des Integrierens – Humantherapie: Vortrag auf dem 1. Wiss. Kongreß der die Charta f. Psychotherapie unterzeichnenden Ausbildungsinstitutionen und Fachverbände vom 10.-12.5.1996 in Zürich. Gestalt (Schweiz) 6 (1996) 37-39.

Petzold, H.G. (1996g): Überlegungen zu Richtlinien für die Weiterbildung von Lehrsupervisoren. In: Deutsche Gesellschaft für Supervision (Hrsg.), Lehrsupervision, Köln, 31-40.

Petzold, H.G. (1996k): Der „Andere“ - das Fremde und das Selbst. Tentative, grundsätzliche und persönliche Überlegungen für die Psychotherapie anlässlich des Todes von Emmanuel Lévinas (1906-1995). Integrative Therapie 2-3, 319-349; auch Textarchiv 1996: <http://www.fpi-publikation.de/images/stories/downloads/textarchiv-petzold/petzold-1996k-der-andere-das-fremde-das-selbst-tentative-persoenliche-ueberlegungen-emmanuel-lvinas.pdf>

Petzold, H.G. (1997p/2007a): Das Ressourcenkonzept in der sozialinterventiven Praxeologie und Systemberatung. Integrative Therapie 4 (1997) 435-471 und in: Petzold, H. G. (1998a/2007a): Integrative Supervision. Wiesbaden: VS Verlag, S. 353-394. <http://www.fpi-publikation.de/artikel/textarchiv-h-g-petzold-et-al-/petzold-h-g-1997p-das-ressourcenkonzept-in-der-sozialinterventiven-praxeologie-und-system.html>.

Petzold, H. G. (1997ä): Struktur und Satzung der „Europäischen Akademie für Psychosoziale Gesundheit und Kreativitätsförderung“, in: Gestalt- und Integration 1997 (Sonderheft 1997/98) 538 – 549.

Petzold, H.G. (1999p): Psychotherapie der Zukunft - Reflexionen zur Zukunft und Kultur einer korrespondierenden und evidenzbasierten Humantherapie. Erw. von (1998i): "Psychotherapie der Zukunft", Abschlußvortrag gehalten auf dem 4. Deutschen Psychologentag, Würzburg 5.10.1998. Düsseldorf: Fritz Perls Institut. Erw. Veröffentlichung als (1999p): Integrative Therapie 4, 338-393. <http://www.fpi-publikation.de/images/stories/downloads/textarchiv-petzold/petzold-1999p-psychotherapie-der-zukunft-reflexionen-zur-zukunft-und-kultur.pdf>.

Petzold, H. G. (2000): Einführung zu einer Grundregel für die IT. Gehalten auf dem Arbeitstreffen „Psychotherapie und Ethik“, Europäische Akademie für Psychosoziale Gesundheit, 1. Mai 2000. Europäische Akademie für Psychosoziale Gesundheit, Hückeswagen Textarchiv H. G. Petzold Jg. 2000. <http://www.fpi-publikation.de/artikel/textarchiv-h-g-petzold-et-al-/index.php>. - und in: Petzold, Orth, Sieper 2010, 437-460.

Petzold, H.G. (2000a): Eine „Grundregel“ für die Integrative Therapie als Verpflichtung zur Transparenz und Anstoß „riskanter Therapie“, Fehlern und Ungerechtigkeiten in der Psychotherapie entgegenzuwirken. Vortrag an der EAG, Düsseldorf/Hückeswagen Mai 2000. Bei POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit – 1/2000. http://www.fpi-publikation.de/images/stories/downloads/polyloge/petzold_2000a_grundregel_polyloge_01_2000.pdf. - Ergänzt 2006 um weitere Ethik-Texte: Updating 04/2005. <http://www.fpi-publikation.de/downloads/download-polyloge/download-nr-01-2006-petzold-h-g-2000a-upd-2006.html>.

Petzold, H.G. (2000b): Arbeitsgruppe „Supervision als Beruf?“ – „Berufsordnung“ an der EAG, Ebert, W., Lemke, J., Oeltze, J., Petzold H.G., Schneiter, U., Sieper, J. u.a. (2000): „Berufsordnung“ und Professionalität als Strategie der Kontrolle oder als Leitlinie verantwortlichen Handelns – eine offene Stellungnahme. DGSv-aktuell, 1/2000.

Petzold, H.G. (2000d): Client Dignity konkret - PatientInnen und TherapeutInnen als Partner in „kritischer Kulturarbeit“ - eine Initiative. *Integrative Therapie* 2/3, 388 – 396.

Petzold, H.G. (2000e): Wege „Integrativer Hermeneutik“ und „Metahermeneutik – jenseits „hermeneutischer Versuche einer dialogische Gestalttherapie“. Überlegungen aus einer „Dritten Welle“ in der Integrativen Therapie Düsseldorf/Hückeswagen: Europäische Akademie für psychosoziale Gesundheit. POLYLOGE 5, 2000. <http://www.fpi-publikation.de/polyloge/alle-ausgaben/251.html>

Petzold, H.G. (2000g): Integrative Traumatherapie: Integrierende und Differentielle Regulation (IDR-T) für posttraumatische Belastungsstörungen - „quenching“ the trauma physiology. *Integrative Therapie* 2/3, 367-388; auch in Petzold, H.G, Wolff, H.-U., Landgrebe, B., Josić, Z. (2002): Das Trauma überwinden. *Integrative Modelle der Traumatherapie*. Paderborn: Junfermann. <http://www.fpi-publikation.de/artikel/textarchiv-h-g-petzold-et-al-/petzold-h-g-2000g-integrative-traumatherapie-integrierende-und-differentielle-regulation.html>.

Petzold, H.G. „et al.“ (2001b): „Lebensgeschichten verstehen, Selbstverstehen, Andere verstehen lernen“ – Polyloge kollagierender Hermeneutik und narrative „Biographiearbeit“ bei Traumabelastungen und Behinderungen. Düsseldorf/Hückeswagen. Bei [www. FPI-Publikationen.de/materialien.htm](http://www.fpi-publikationen.de/materialien.htm) - POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für Psychosoziale Gesundheit - 04/2001 auch in: *Integrative Therapie* 4/2002, 332-416, <http://www.fpi-publikation.de/downloads/download-polyloge/download-nr-04-2001-hilarion-g-petzold-et-al-2001b.html> und in Petzold, H.G. (2003g): *Lebensgeschichten erzählen. Biographiearbeit, narrative Therapie, Identität*. Paderborn: Junfermann, S. 332-416.

Petzold, H.G. (2002a): *Integrative Therapie in Kontext und Kontinuum – Beginn einer „Dritten Welle“ der Entwicklung*. Düsseldorf/Hückeswagen, FPI-Publikationen. [www.FPI-Publikationen.de/materialien.htm](http://www.fpi-publikationen.de/materialien.htm): POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit - 11/2002, <http://www.fpi-publikation.de/polyloge/alle-ausgaben/11-2002-petzold-h-g-2002a-integrative-therapie-in-kontext-und-kontinuum-beginn-einer.html>; als „Einführung“ in: Petzold 2003a: *Integrative Therapie*. 3 Bde. Paderborn: Junfermann, (überarb. und ergänzte Neuauflage von 1991a/1992a/1993a) S. 25-85.

Petzold, H.G. (2002g): *Coaching als „soziale Repräsentation“ – sozialpsychologische Reflexionen Untersuchungsergebnisse zu einer modernen Beratungsform*. Düsseldorf/Hückeswagen, FPI-Publikationen. [www.FPI-Publikationen.de/materialien.htm](http://www.fpi-publikationen.de/materialien.htm): in SUPERVISION: Theorie – Praxis – Forschung. Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift - 02/2002 und bei [www. FPI-Publikationen.de/materialien.htm](http://www.fpi-publikationen.de/materialien.htm) - POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit - 05/2002: <http://www.fpi-publikation.de/supervision/alle-ausgaben/02-2002-2002g-update-2004-petzold-h-g-coaching-als-soziale-repraesentation.html>.

Petzold, H.G. (2002j): *Das Leibsubjekt als „informierter Leib“ – embodied and embedded. Leibgedächtnis und performative Synchronisationen*. Düsseldorf/Hückeswagen. Bei [www. FPI-Publikationen.de/materialien.htm](http://www.fpi-publikationen.de/materialien.htm) - POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für Psychosoziale Gesundheit 07/2002 <http://www.fpi-publikation.de/polyloge/alle-ausgaben/07-2002-petzold-h-g-der-informierte-leib.html> und in Petzold (2003a): *Integrative Therapie* Bd. III, 1051-1092.

Petzold, H.G. (2002l): *Supervision? – Die gibt man, die ‘nimmt’ man doch nicht!“ – „Führen, das kann man, oder lernt es nie!“* in: *Zeitschrift für Supervision* 3, 2002. S. 75 – 80. <http://www.fpi-publikation.de/supervision/alle-ausgaben/01-2014-petzold-hilarion-g-supervision-und-fuehrung-kritische-ueberlegungen.html>

Petzold, H.G. (2003a): *Integrative Therapie*. 3 Bde. Paderborn: Junfermann, überarb. und ergänzte Neuauflage von 1991a/1992a/1993a.

Petzold, H.G. (2003b): *Integrative Beratung, differentielle Konflikttheorie und „komplexe soziale Repräsentationen“*. Düsseldorf/Hückeswagen. Bei [www. FPI-Publikationen.de/materialien.htm](http://www.fpi-publikationen.de/materialien.htm) - SUPERVISION: Theorie - Praxis – Forschung. Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift 01/2003; <http://www.fpi-publikation.de/downloads/download-supervision/download-2003b-01-2003-petzold-h-g.html>

Petzold, H.G. (2003e): Menschenbilder und Praxeologie. 30 Jahre Theorie- und Praxisentwicklung (1972-2002). Teil I, *Gestalt* 46 (Schweiz) 3-50. Teil II, *Gestalt* 47, 9-52, Teil III, *Gestalt* 48, 9-64. Updating 2006k als: Integrative Therapie als „angewandte Anthropologie“ in einer „transversalen Moderne“ - Menschenbild und Praxeologie. Bei [www. FPI-Publikationen.de/materialien.htm](http://www.fpi-publikationen.de/materialien.htm). *POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit* 2/2011. <http://www.fpi-publikation.de/polyloge/alle-ausgaben/02-2011-petzold-h-g-2006k-update2011-integrative-therapie-anthropologie-menschenbild-u.html>

Petzold, H.G. (2003g): Lebensgeschichten erzählen. Biographiearbeit, narrative Therapie, Identität. Paderborn: Junfermann.

Petzold, H.G. (2004h): Der „informierte Leib im Polylog“ - ein integratives Leibkonzept für die nonverbale/verbale Kommunikation in der Psychotherapie. In: Hermer, M.,Klinzing, H.G.(Hrsg.) (2004): Nonverbale Kommunikation in der Psychotherapie. Tübingen: dgvt. 107-156. Textarchiv 2004: <http://www.fpi-publikation.de/artikel/textarchiv-h-g-petzold-et-al-/petzold-hilarion-g-2004h-der-informierte-leib-im-polylog-ein-integratives-leibkonzept.html>

Petzold, H.G. (2005a): Mit alten Menschen arbeiten. Bd. 2: Psychotherapie – Lebenshilfe – Integrationsarbeit. Stuttgart: Pfeiffer bei Klett-Cotta.

Petzold, H.G. (2005e): Über die Unsensibilität von SupervisorInnen für die Historizität des Namens ihrer „Profession“ - Mythen und einige Fakten zu Herkunft und Hintergrund des Wortes „Supervision“. Bei [www. FPI-Publikationen.de/materialien.htm](http://www.fpi-publikationen.de/materialien.htm) - *Supervision: Theorie – Praxis – Forschung. Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift* - 1/2005. <http://www.fpi-publikation.de/supervision/alle-ausgaben/update-01-2005-2005e-petzold-h-g-ueber-die-unsensibilitaet-von-supervisorInnen.html>

Petzold, H.G. (2005h): Ein schlimmer Rückblick: Die „Würde des Patienten ist antastbar“ – „Patient Dignity“ als Leitkonzept angewandter Gerontologie. In: Petzold, H.G. (2005a): Mit alten Menschen arbeiten. Bd. 2: Psychotherapie – Lebenshilfe – Integrationsarbeit. Stuttgart: Pfeiffer bei Klett-Cotta, S. 284-292.

Petzold, H.G. (2005t): Homo migrans. Der „bewegte Mensch“ – Frauen und Männer in Bewegung durch die Zeit. Transversale Überlegungen zur Anthropologie aus der Sicht Integrativer Therapie. Hommage an Simone de Beauvoir. [www. FPI-Publikationen.de/materialien.htm](http://www.fpi-publikationen.de/materialien.htm) - *POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit* - 05/2005; auch in: Willke, E. (2006): Forum Tanztherapie. Sonderausgabe Jubiläumskongress. Pullheim: Deutsche Gesellschaft für Tanztherapie. 33-116. <http://www.fpi-publikation.de/downloads/download-polyloge/download-nr-05-2005-petzold-h-g-2005t.html>

Petzold, H.G. (2005ü): *POLYLOGE II: die Dialogzentrierung in der Psychotherapie überschreiten – eine Sicht Integrativer Therapie und klinischer Philosophie. Hommage an Mikhail M. Bakhtin.* (Updating von 2002c) . [www. FPI-Publikationen.de/materialien.htm](http://www.fpi-publikationen.de/materialien.htm) - *POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit*8/2006 - <http://www.fpi-publikation.de/downloads/download-polyloge/download-nr-08-2006-petzold-h-g-upd-von-2002c.html>

Petzold, H.G. (2006p): Ökosophie, Ökophilie, Ökopsychosomatik Materialien zu ökologischem Stress- und Heilungspotential Bei [www. FPI-Publikationen.de/materialien.htm](http://www.fpi-publikationen.de/materialien.htm) - *POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit* - 16/2006 und *Integrative Therapie* 1 (2006) 62-99. <http://www.fpi-publikation.de/downloads/download-polyloge/download-nr-16-2006-petzold-hilarion-g.html>

Petzold, H.G. (2006u): Der Mensch „auf dem Wege“ – Altern als „Weg-Erfahrung“ des menschlichen Lebens. Festvortrag 20 Jahre Pro Senectute Österreich, Wien: Thema Pro Senectute 1 (2006) 40-57. <http://www.fpi-publikation.de/images/stories/downloads/textarchiv-petzold/petzold-2006u-der-mensch-auf-dem-wege-altern-als-weg-erfahrung-des-menschlichen-lebens-festvortrag.pdf>

Petzold, H.G. (2006w): Sándor Ferenczi – ein Pionier moderner und integrativer Psychotherapie und Traumabehandlung. *Integrative Therapie* 3-4 (2006) 227-272.

Petzold, H.G. (2007a): Integrative Supervision, Meta-Consulting und Organisationsentwicklung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften [1. Aufl. 1998a]. 2. erw. Aufl.

Petzold, H.G. (2007d): „Mit Jugendlichen auf dem WEG ...“Biopsychosoziale, entwicklungspsychologische und evolutionspsychologische Konzepte für „Integrative sozialpädagogische Modelleinrichtungen“. Bei www. FPI-Publikationen.de/materialien.htm - POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für Psychosoziale Gesundheit - 09/2007. Ergänzt auch in Integrative Therapie 2, 2009 und Petzold, H.G., Feuchner, C., König, G. (2009): Für Kinder engagiert – mit Jugendlichen auf dem Weg. Wien: Krammer, S. 129 – 147. <http://www.fpi-publikation.de/downloads/download-polyloge/download-nr-09-2007-petzold-h-g.html>.

Petzold, H. G. (2007u): Das Projekt 'EIN CAFÉ FÜR EUROPA' – 'Un café pour Europe'Europa-Cafés als Orte konvivialer Gastlichkeit und interkultureller Polyloge in den Ländern Europas. Bei www. FPI-Publikationen.de/materialien.htm - POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für Psychosoziale Gesundheit – 20/2007 <http://www.fpi-publikation.de/downloads/download-polyloge/download-nr-20-2007-petzold-h-g.html>

Petzold, H.G. (2008d): Qualitätssicherung in der Integrativen Therapie. Stundenbegleitbögen, IT-Ceckliste, Zielkartierung, Willendiagnostisches Interview als Instrumente für die Praxis. Bei: www.FPI-Publikationen.de/materialien.htm - POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für Psychosoziale Gesundheit – 22/2008. http://www.fpi-publikation.de/images/stories/downloads/polyloge/petzold_qualitaetssicherung_polyloge-22-2008c.pdf.

Petzold, H. G. (2009a): Evolutionäres Denken und Entwicklungsdynamiken im Feld der Psychotherapie - Integrative Beiträge durch inter- und transtheoretisches Konzeptualisieren. Hommage an Darwin. Bei www.FPI-publikationen.de/materialien.htm - POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit - 22/2009, erw. von Integrative Therapie 4, 2008m, 356-396. – <http://www.fpi-publikation.de/downloads/download-polyloge/download-nr-22-2009-petzold-h-g.html>.

Petzold, H. G. (2009b): Stigma – die dunkle Seite der Identität. Vortrag auf der Tagung: Identität in Beratung und Therapie, 05.06.2009 bis 06.06.2009. Donau Universität Krems. <http://www.fpi-publikation.de/artikel/textarchiv-h-g-petzold-et-al-/petzold-h-g-2009b-stigma-die-dunkle-seite-der-identitaet.html>.

Petzold, H.G. (2009c): Körper-Seele-Geist-Welt-Verhältnisse in der Integrativen Therapie. Der „Informierte Leib“, das „psychophysische Problem“ und die Praxis. Psychologische Medizin 1 (Graz) 20-33. <http://www.fpi-publikation.de/artikel/textarchiv-h-g-petzold-et-al-/petzold-h-g-2009c-koerper-seele-geist-welt-verhaeltnisse-der-informierte-leib-das-psychoph.html>.

Petzold, H.G. (2009d): „Macht“, „SupervisorInnenmacht“ und „potentialorientiertes Engagement“. Überlegungen zu vermiedenen Themen im Feld der Supervision und Therapie verbunden mit einem Plädoyer für eine Kultur „transversaler und säkular-melioristischer Verantwortung“. Bei www.FPI-publikationen.de/materialien.htm - - *Supervision: Theorie – Praxis – Forschung. Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift* – 4, 2009. <http://www.fpi-publikation.de/supervision/alle-ausgaben/04-2009-2009d-petzold-h-g-macht-supervisorInnenmacht-und-potentialorientiertes-engagement.html>.

Petzold, H.G. (2009f): „Gewissensarbeit und Psychotherapie“. Perspektiven der Integrativen Therapie zu „kritischem Bewusstsein“, „komplexer Achtsamkeit“ und „melioristischer Praxis“. Bei www.FPI-publikationen.de/materialien.htm - POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit - 23/ 2009; <http://www.fpi-publikation.de/polyloge/alle-ausgaben/23-2009-petzold-h-g-2009f-gewissensarbeit-und-weisheitstherapie-als-praxis-perspektiven.html> und Integrative Therapie 4/2009 und erw. in Petzold, H. G., Orth, I., Sieper, J. (2010): Gewissensarbeit, Weisheitstherapie, Geistiges Leben als Themen moderner Psychotherapie. Wien: Krammer. S.115-188.

Petzold, H. G. (2009k/2011): Transversale Erkenntnisprozesse der Integrativen Therapie für eine Ethik und Praxis „melioristischer Humantherapie und Kulturarbeit“ durch Multi- und Interdisziplinarität, Metahermeneutik und „dichte Beschreibungen“. POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit - 15/2009; <http://www.fpi-publikation.de/images/stories/downloads/polyloge/petzold-transversale-erkenntnisprozesse-integrativen-therapie-altruistische-ethik-polyloge-15-2009.pdf> ; repr. erg. in: Petzold, H.G., Sieper, J. (2011): "

Menschenliebe heilt. Altruismus und Engagement. Potentialorientierte Psychotherapie. Die Aktualität des HENRY DUNANT 1828 – 1910." Krammer Verlag, Wien 2011. S. 137 – 244.

Petzold, H. G. (2010h): Selbst-erfahrung und Selbst-modelle in der Ausbildung in Integrativer Pastoralarbeit, therapeutischer Seelsorge, Beratung, Therapie: Konzepte zu einer „transversalen“ professionellen Weiterbildungskultur. Bei [www. FPI-Publikationen.de/materialien.htm](http://www.fpi-publikationen.de/materialien.htm). POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit - 10/2011. <http://www.fpi-publikation.de/downloads/download-polyloge/download-nr-10-2011-petzold-h-g-upd-2011.html>.

Petzold, H. G. (2010q): Über Vertrauen und Misstrauen. In: Petzold, H. G., Orth, I. Sieper, J. (2010a), 63-68. <http://www.fpi-publikation.de/polyloge/alle-ausgaben/35-2009-petzold-h-g-on-trust-ueber-vertrauen.html>.

Petzold, H. G. (2012c): Psychotherapie – Arbeitsbündnis oder „Sprache der Zärtlichkeit“ und gelebte Konvivialität? Intersubjektive Nahraumbeziehungen als Prozesse affilialer „Angrenzung“ statt abgrenzender „Arbeitsbeziehungen“, Integrative Therapie 1, <http://www.fpi-publikation.de/artikel/textarchiv-h-g-petzold-et-al-/petzold-h-g-2012c-psychotherapie-arbeitsbueundnis-oder-sprache-der-zaertlichkeit-und.html>.

Petzold, H. G. (2012d): Die Psychotherapie der Zukunft, Netzwerke oder Neurobabble, ein Interview mit Heiko Ernst, Psychologie Heute. June 2012, 60-65. Textarchiv Hilarion Petzold Jg. 2012. <http://www.fpi-publikation.de/images/stories/downloads/textarchiv-petzold/petzold-2012-zukunft-psychotherapie-und-psychotherapie-der-zukunft-interview.pdf>

Petzold, H. G. (2012e): Integrative Interiorisierung“ als Kernkonzept der „Dritten Welle“ Integrativer Therapie. Ein Arbeitspapier zu Sprachverwirrungen um Internalisierung, Introjektion, TäterInnen-Introjekte. Bei [www.FPI-publikationen.de/materialien.htm](http://www.fpi-publikationen.de/materialien.htm) - POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit - Updating 2014g – 16/2012. <http://www.fpi-publikation.de/polyloge/alle-ausgaben/16-2012-petzold-h-g-2012e-internalisierung-introjektion-taeterinnen-introjekte-integrative-i.html>. Auch in: Petzold, Orth, Sieper (2014b)

Petzold, H.G. (2012f): Die Menschenbilder in der Psychotherapie. Interdisziplinäre Perspektiven und die Modelle der Therapieschulen. Wien: Krammer.

Petzold, H. G. (2012h): Integrative Therapie – Transversalität zwischen Innovation und Vertiefung. Die „Vier WEGE der Heilung und Förderung“ und die „14 Wirkfaktoren“ als Prinzipien gesundheitsbewusster und entwicklungsfördernder Lebensführung- Komplexe Humantherapie III Textarchiv Jg. 12/2012. <http://www.fpi-publikation.de/artikel/textarchiv-h-g-petzold-et-al-/index.php>.

Petzold, H. G. (2012n/1994g): **KOMPLEXE HUMAN THERAPIE I:** Unterwegs zu einer allgemeinen Psychotherapiewissenschaft – "Integrative Therapie" und ihre Heuristik der "14 healing factors" - theoriegeschichtliche, persönliche und konzeptuelle Perspektiven und Materialien (1994g) Einleitung und Nachwort 2012n, o). EAG-Paper 2012p. Bei [www.FPI-publikationen.de/materialien.htm](http://www.fpi-publikationen.de/materialien.htm) - POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit – 03/2013. <http://www.fpi-publikation.de/polyloge/alle-ausgaben/index.php>

Petzold, H.G. (2012q): „Transversale Identität und Identitätsarbeit“. Die Integrative Identitätstheorie als Grundlage für eine entwicklungspsychologisch und sozialisationstheoretisch begründete Persönlichkeitstheorie und Psychotherapie – Perspektiven „klinischer Sozialpsychologie“. In Petzold, H.G. (2012a): Identität. Ein Kernthema moderner Psychotherapie – interdisziplinäre Perspektiven Wiesbaden: Springer VS Verlag. S. 407-605. Überarbeitete und erweiterte Fassung von 2001p: [www. FPI-Publikationen.de/materialien.htm](http://www.fpi-publikationen.de/materialien.htm) - POLYLOGE: Materialien aus der Europäische Akademie für psychosoziale Gesundheit - 10/2001 <http://www.fpi-publikation.de/polyloge/alle-ausgaben/10-2001-2001p-petzold-h-g-transversale-identitaet-und-identitaetsarbeit.html>, Update 2004, Integrative Therapie 4 (2004) 395-422, 4 (2005) 374-397. <http://www.fpi-publikation.de/images/stories/downloads/textarchiv-petzold/petzold-2012q-transversale-identitaet-integrative-identitaetstheorie-persoelichkeitstheorie.pdf>

Petzold, H.G. (2013b): Infernalisches Schreien von „Rechts“ - Mythotropie und mythopathische Dimensionen des „National Socialist Black Metal“, des „Black Metal“ and „Death Metal“. In: Petzold, H. G., Orth, I., Sieper, J.

(2014): „Mythen, Macht und Psychotherapie“. Therapie als Praxis kritischer Kulturarbeit. Bielefeld: Aisthesis S.619-670. In POLYLOGE 2015, <http://www.fpi-publikation.de/home>

Petzold, H. G. (2014d): „Integrative Therapie“ als methodenübergreifende Humantherapie - Teil I: Einige Bemerkungen zur Metatheorie und übergreifenden Wissensstruktur. In: Eberwein, W., Thielen, M. (Hrsg.): Humanistische Psychotherapie. Theorien, Methoden, Wirksamkeit. Giessen: Psychosozial Verlag. S. 279-314. Netzversion: Orth, Spieper, Petzold 2014. <http://www.fpi-publikation.de/images/stories/downloads/textarchiv-petzold/orth-sieper-petzold-integrative-therapie-als-methodenuebergreifende-humantherapie-2014c-2014d.pdf>

Petzold, H. G. (2014i): Integrative Depressionsbehandlung auf neurowissenschaftlicher Grundlage – Veränderung des „depressiven Lebensstils“ mit „Bündeln“ komplexer Maßnahmen in der „Dritten Welle“ Integrativer Therapie. In: Petzold, Ortjh, Sieper, 2014b und bei: <http://www.fpi-publikation.de/artikel/textarchiv-h-g-petzold-et-al-/index.php>

Petzold, H.G. (2014u): Jugend hat ein „Recht auf Zukunft“. Referat europatriates – Kongress gegen Jugendarbeitslosigkeit vom 23. bis 25. Juni 2014 in Saarbrücken. In: Hartz, P., Petzold, H. G. (2015): Gegen Jugendarbeitslosigkeit Innovative Ideen, Modelle, Strategien. Bielefeld: Aisthesis. Auch in Polyloge <http://www.fpi-publikation.de/images/stories/downloads/polyloge/petzold-2014u-jugend-hat-ein-recht-auf-zukunft-polyloge-15-2015.pdf>; <http://www.europatriates.eu/index.php/home-de-de/20-kategorie-de-de/programm-2014-de/referenten-2014-de/57-prof-dr-mult-hilarion-g-petzold>

Petzold, H. G. (2015a): „GRÜNE THERAPIE und GREEN CARE als Empowerment gegen graue Depression“ – „Neue Naturtherapien“ in der „Dritten Welle“ Integrativer Therapie: Heilen durch Natur, Fördern ökologischer Bewusstheit und alternativer Ökologisation. POLYLOGE Jg. 2015 <http://www.fpi-publikation.de/polyloge/alle-ausgaben.html>

Petzold, H. G. (2015b): „Green Meditation“ – Ruhe, Kraft, Lebensfreude. POLYLOGE. Ausgabe 05/2015. <http://www.fpi-publikation.de/polyloge/alle-ausgaben/05-2015-petzold-hilarion-g-2015b-green-meditation-ruhe-kraft-lebensfreude.html>

Petzold, H. G. (2015e): Psychotherapie, Beratung, Coaching und Soziale Verantwortung, Vortrag zum 3. AKJF-Kongress im Juni 2015 in Graz, Univeristät Graz; <https://www.youtube.com/watch?t=1422&v=Jm0XGU5scv8>

Petzold, H. G. (2015h): „Integrative Trauerarbeit“, das „neue Trostparadigma“ – Zur Neurobiologie empathischer „Trostarbeit“ und zu einigen Revisionen von Petzold 1982f „Gestalt drama, Totenklage und Trauerarbeit“ POLYLOGE J. 2015. <http://www.fpi-publikation.de/polyloge/alle-ausgaben.html>

Petzold, H. G. (2015k): Integrative Therapie aktuell 2000 – 2015. Transversale und mundane Hominität. Den Menschen „von der Welt und der Natur her“ denken – Klinische Kompetenz & soziales Engagement, ökologischer Naturbezug & kritische Kulturarbeit. <http://www.fpi-publikation.de/downloads/download-polyloge/download-nr-20-2015-hilarion-g-petzold.html>

Petzold, H. G. (2015o): Longinos – Menschen, die noch im hohen Alter Lebendigkeit bewahren. Longinos – Auftaktveranstaltung 12. Oktober.Saarbrücken: SHS Foundation. <https://www.youtube.com/watch?v=eHyiln9qL8w>

Petzold, H. G. (2016b): Die „Neuen Naturtherapien“, „engagiertes Green Care“, „Waldtherapie“ – mit „komplexer Achtsamkeit“ und „konkreter Ökophilie“ gegen die Bedrohung der Biosphäre. Grüne Texte 1/2016. <http://www.fpi-publikation.de/artikel/gruene-texte/index.php>

Petzold, H. G. (2016e): ÖKOLOGISATION: LERNEN und LEHREN in den „NEUEN NATURTHERAPIEN“ (tiergestützte, garten- und waldgestützte Therapie) In: Grüne Texte 2/2016: <http://www.fpi-publikation.de/downloads/download-gruene-texte/index.php>

Petzold, H. G. (2016f): BIOGRAPHIEARBEIT und BIOGRAPHIEERARBEITUNG in der INTEGRATIVEN THERAPIE (IT), der Integrativen Poesie- und Bibliothherapie (IPBT) und in Schreibwerkstätten mit „kreativem Schreiben“

Hückeswagen: Europäische Akademie für biopsychosoziale Gesundheit und im Interent-Archiv „Heilkraft der Sprache“ 2/2016 <http://www.fpi-publikation.de/heilkraft-der-sprache/heilkraft-der-sprache/index.php>

Petzold G. H. (2016h): Menschen sind keine „Fälle“ – prekäre Implikationen für den systemischen Diskurs. „Systemmagazin“ Online-Journal für systemische Entwicklungen, 02/2016; <http://systemmagazin.com/menschen-sind-keine-faelle-prekaere-implikationen-fuer-den-systemischen-diskurs/> und Textarchiv 2016 <http://www.fpi-publikation.de/artikel/textarchiv-h-g-petzold-et-al-/petzold-hilarion-g-2016h-menschen-sind-keine-faelle-prekaere-implikationen-fuer-den.html>

Petzold, H. G. (2016i): Die „Neuen Naturtherapien“, engagiertes „Green Care“, waldtherapeutische Praxis. In: Niels Altner (2016): Rieche das Feuer, spür den Wind. Wie Achtsamsein in der Natur uns und die lebendige Welt stärkt. [Direktlink zum Buch im KVC Verlag](#). Netzversion des Artikels in <http://www.fpi-publikation.de/artikel/textarchiv-h-g-petzold-et-al-/index.php>.

Petzold, H. G. (2016j): Intersubjektive Hermeneutik und Metahermeneutik der Integrativen Therapie, ZEITSCHRIFT FÜR INTEGRATIVE GESTALTPÄDAGOGIK UND SEELSORGE 21. JAHRGANG | NR. 81 - MAI 2016, S. 51 -53. Erweiterte Fassung in Textarchiv 2016. <http://www.fpi-publikation.de/artikel/textarchiv-h-g-petzold-et-al-/index.php>

Petzold, H. G. (2016k): Patient Dignity und Supervisionsqualität? Die Verletzung der Alterswürde, PatientInnenötung: ein aktueller Anlass und schlimmer Rückblick. SUPERVISION Jg. 2016. <http://www.fpi-publikation.de/supervision/index.php>

Petzold, H. G., (2016l): Zeitgeist und kollektive Beunruhigung als Krankheitsursache – therapeutische Arbeit mit Atmosphären und Zeitgeisteeinflüssen, POLYOGE Jg. 2016, <http://www.fpi-publikation.de/polyloge/alle-ausgaben.html>

Petzold, H. G. (2016n) „14 plus 3“ - Wege des Integrierens und Einflussfaktoren im Entwicklungsgeschehen: Belastungs-, Schutz-, Resilienzfaktoren bzw. -prozesse und die Wirk- und Heilfaktoren/-prozesse der Integrativen Therapie. POLYOGE Jg. 2016, <http://www.fpi-publikation.de/polyloge/alle-ausgaben.html>

Petzold, H. G. (2016o): Supervision und ihre Möglichkeiten in den Naturtherapien. Vortrag auf der Tagung: Supervision meets Nature. Supervision für die Naturtherapien, Umweltprojekte, Ökologie und Green-Care. Chancen der Qualitätsentwicklung, Tiergestützte Therapie, Garten-, Landschafts- & Waldtherapie; 24. -25. Juni 2016. Hückeswagen, EAG.

Petzold, H.G., Beek, Y. van, Hoek, A.-M. van der (1994a/2016): Grundlagen und Grundmuster "intimer Kommunikation und Interaktion" - "Intuitive Parenting" und "Sensitive Caregiving" von der Säuglingszeit über die Lebensspanne. In: Petzold, H.G. (1994j): Die Kraft liebevoller Blicke. Psychotherapie und Babyforschung Bd. 2.: Paderborn: Junfermann, 491-646. <http://www.fpi-publikation.de/images/stories/downloads/polyloge/petzold-beek-hoek-1994a-grundlagen-intime-kommunikation-intuitive-parenting-polyloge-02-2016.pdf>.

Petzold, H.G., Bloem, J., Moget, P. (2004): Budokünste als „Weg“ und therapeutisches Mittel in der körper- und bewegungsorientierten Psychotherapie, Gesundheitsförderung und Persönlichkeitsentwicklung – transversale und integrative Perspektiven. Integrative Therapie 1-2, 24-100. <http://www.fpi-publikation.de/artikel/textarchiv-h-g-petzold-et-al-/petzold-h-g-bloem-j-moget-p-c-m-2004-budokuenste-als-weg-und-therapeutisches.html>.

Petzold, H.G., Bubolz, E.(1976a) Bildungsarbeit mit alten Menschen. Stuttgart: Klett.

Petzold, H. G., Ebert, W., Sieper, J. (1999/2010): Beiträge zur Feldentwicklung im Feld der Supervision 1999 2009 - Kritische Diskurse und supervisorische Kultur -SUPERVISION: Konzeptionen, Begriffe, Qualität. Probleme in der supervisorischen "Feldentwicklung" - transdisziplinäre, parrhesiastische und integrative Perspektiven. Hückeswagen: Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit: www.FPI-Publikationen.de/materialien.htm Supervision: Theorie – Praxis – Forschung. Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift – 4/2010 <http://www.fpi-publikation.de/downloads/download-supervision/download-04-2010-petzold-h-g-ebert-w-sieper-j.html> oder <http://www.integrative-therapie.ch/supervisionskritik.htm>.

Petzold, H.G., Goffin, J.J.M., Oudhof, J.(1991): Protektive Faktoren - eine positive Betrachtungsweise in der klinischen Entwicklungspsychologie, Faculty of Human Movement Sciences, Dep. Movement Education, Clinical Movement Therapy, überarb. in: Petzold, Sieper (1993a) 173-266 und in: Petzold (1993c) 345-497.

<http://www.fpi-publikation.de/images/stories/downloads/polyloge/petzold-goffin-oudhof-1993-protective-faktoren-entwicklungspsychologie-praxis-polyloge-08-2013.pdf>.

Petzold, H.G., Hass, W., Jakob, S., Märtens, M., Merten, P. (1995): Evaluation in der Psychotherapieausbildung: Ein Beitrag zur Qualitätssicherung in der Integrativen Therapie. In: Petzold, H.G., Orth, I., Sieper, J. (1995a) (Hrsg.): Qualitätssicherung und Didaktik in der therapeutischen Aus- und Weiterbildung. Sonderausgabe Gestalt und Integration. Düsseldorf: FPI-Publikationen. S. S. 180-223.

Petzold, H.G., Hass, W., Märtens, M. (1998a): Qualitätssicherung durch Evaluation in der Psychotherapieausbildung. Ein Beitrag aus dem Bereich der Integrativen Therapie. In: Laireiter, A., Vogel, H. (1998) (Hrsg.): Qualitätssicherung in der Psychotherapie. Ein Werkstattbuch, DGVT-Verlag, Tübingen, 683-711.

Petzold, H.G., Hass, W., Märtens, M., Steffan, A. (2000): Wirksamkeit Integrativer Therapie in der Praxis - Ergebnisse einer Evaluationsstudie im ambulanten Setting. Integrative Therapie 2/3, 277-355. Textarchiv 2000: <http://www.fpi-publikation.de/artikel/textarchiv-h-g-petzold-et-al-/petzold-h-g-hass-w-maertens-m-steffan-a-2000-wirksamkeit-integrativer-therapie-in-der.html>

Petzold, H.G., Heintz, H., Fallenstein, A.(1983): Das Arbeitspanorama. In: Petzold, H.G., Heintz, H.(1983, Hrsg.). Psychotherapie und Arbeitswelt, Paderborn: Junfermann. S.356-408.

Petzold, H.G., Heintz, H., Walch, S., (1983): Gestalttherapie mit Patienten aus benachteiligten Schichten. In: Petzold, H.G., Heintz, H., 1983 (Hrsg.). Psychotherapie und Arbeitswelt, Paderborn: Junfermann. S. 267-309.

Petzold, H. G., Horn, E., Müller, L. (2010): HOCHALTRIGKEIT – Herausforderung für persönliche Lebensführung und biopsychosoziale Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag.

Petzold, H.G., Leitner, A., Orth, S., Sieper, J., Telsemeyer, P. (2004): Mythos Supervision? - Zur Notwendigkeit von „konzeptkritischen“ Untersuchungen im Hell- und Dunkelfeld zu Risiken, Nebenwirkungen und Rechtsverletzungen in der supervisorischen Praxis. Düsseldorf/Hückeswagen. In: www. FPI-Publikationen.de/materialien.htm - SUPERVISION: Theorie – Praxis – Forschung. Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift - 02/2004 <http://www.fpi-publikation.de/supervision/alle-ausgaben/02-2004-petzold-leitner-orth-sieper-telsemeyer-mythos-supervision-zur-notwendigkeit-von.html>.

Petzold, H.G., Leitner, A., Sieper, J., Orth, I. (2008): Materialien und Konzepte zu Lehrtherapien und Selbsterfahrung in der Psychotherapie – Perspektiven der Integrativen Therapie Bei: www.FPI-Publikationen.de/materialien.htm POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit - 24/2008. <http://www.fpi-publikation.de/downloads/download-polyloge/download-nr-24-2008-petzold-leitner-sieper-orth.html>.

Petzold, H.G., Lemke, J., (1979): Gestaltsupervision als Kompetenzgruppe. Gestalt-Bulletin 3, 88-94.

Petzold, H.G., Lemke, J., Rodriguez-Petzold, F. (1994): Die Ausbildung von Lehrsupervisoren. Überlegungen zur Feldentwicklung, Zielsetzung und didaktischen Konzeption aus Integrativer Perspektive. Gestalt und Integration 2 (1994) 298-349. <http://www.fpi-publikation.de/supervision/alle-ausgaben/01-2015-petzold-h-lemke-j-rodriquez-petzold-f-1993-2015-feldentwicklung-lehrsupervisoren.html>.

Petzold, H.G., Leuenberger, R., Steffan, A. (1998): Ziele in der Integrativen Therapie In: Ambühl, H., Strauß, B. (Hrsg.), Therapieziele. Göttingen: Hogrefe. Und erweitert in: Petzold (1998h) (Hrsg.): Identität und Genderfragen in Psychotherapie. Soziotherapie und Gesundheitsförderung. Bd. 1 und 2, Sonderausgabe von Gestalt und Integration. Düsseldorf: FPI-Publikationen, S.142-188; <http://www.fpi-publikation.de/artikel/textarchiv-h-g-petzold-et-al-/h-g-petzold-r-leuenberger-a-steffan-1998-ziele-in-der-integrativen-therapie.html>.

Petzold, H.G., Mathias, U. (1983): Rollenentwicklung und Identität. Die sozialpsychiatrische Rollentheorie von J. L. Moreno. Paderborn: Junfermann.

Petzold, H. G., Moser, S., Orth, I. (2012): Euthyme Therapie - Heilkunst und Gesundheitsförderung in asklepiadischer Tradition: ein integrativer und behavioraler Behandlungsansatz „multipler Stimulierung“ und „Lebensstilveränderung“ in: Psychologische Medizin, Heft 3, 18-36 und 4, 42-59 und in: Textarchiv 2012. <http://www.fpi-publikation.de/images/stories/downloads/textarchiv-petzold/petzold-moser-orth-2012-euthyme-therapie-heilkunst-asklepiadische-tradition-integrativ-behavioral.pdf>

Petzold, H.G., Müller, L. (2004a): Biographiearbeit mit alten Menschen – Erarbeiten und Teilen biographischer Erfahrung. In Petzold, H.G. (2004a): Mit alten Menschen arbeiten. Erweiterte und überarbeitete Neuauflage von 1985a in zwei Bänden. Bd. I: Konzepte und Methoden sozialgerontologischer Praxis. München: Pfeiffer, Klett-Cotta. S.249-262. Bei www.fpi-publikationen.de/materialien.htm - POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit - 06/2004. <http://www.fpi-publikation.de/downloads/download-polyloge/download-nr-06-2004-petzold-h-g-mueller-i.html>

Petzold, H.G., Müller, L. (2004c): Integrative Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie – Protektive Faktoren und Resilienzen in der diagnostischen und therapeutischen Praxis. Psychotherapie Forum 4, 185-196. <http://www.fpi-publikation.de/images/stories/downloads/textarchiv-petzold/petzold-mueller-2004c-integrative-kinder-und-jugendlichenpsychotherapie-protective-faktoren.pdf>

Petzold, H.G., Müller, L. (2004d): Resilienz und protektive Faktoren im Alter und ihre Bedeutung für den Social Support und die Psychotherapie bei älteren Menschen. In: Petzold, H.G. (2004a): Mit alten Menschen arbeiten. Erweiterte und überarbeitete Neuauflage von 1985a in zwei Bänden. Bd. I: Konzepte und Methoden sozialgerontologischer Praxis. München: Pfeiffer, Klett-Cotta. 108-154. – <http://www.fpi-publikation.de/images/stories/downloads/polyloge/Mueller-Petzold-Resilienz-Polyloge-08-2003.pdf>

Petzold, H.G., Müller, L., Horn, E., Leitner, A. (2005): Der permanente Skandal - Gefährliche Pflege, sozialtoxische Kontexte, maligner Burnout. Verletzte Menschenwürde und dehumanisierende Heimsituationen - in Tirol und allüberall. Eine sozialwissenschaftliche und supervisorische Felderkundung. In: Integrative Therapie 1/2, 28-117 und in: Petzold, H.G., Müller, L. (2005a): Supervision in der Altenarbeit, Pflege, Gerontotherapie: Brisante Themen – Konzepte – Praxis, Integrative Perspektiven. Paderborn: Junfermann.

Petzold, H.G., Müller, L., König, M. (2007): Supervision in österreichischen Altenheimen –eine Felderkundung. Hückeswagen: EAG:. Bei www.fpi-publikationen.de/materialien.htm - SUPERVISION: Theorie – Praxis – Forschung. Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift - 09/2008 <http://www.fpi-publikation.de/supervision/alle-ausgaben/09-2008-petzold-h-g-mueller-i-koenig-m-supervision-in-einrichtungen-der-altenarbeit.html>

Petzold, H.G., Müller, M. (2007): MODALITÄTEN DER RELATIONALITÄT – Affiliation, Reaktanz, Übertragung, Beziehung, Bindung – in einer „klinischen Sozialpsychologie“ für die Integrative Supervision und Therapie. Revid. von Petzold, Müller, M. (2005), in: Petzold, H.G., Integrative Supervision, 2. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. 2007a, 367-431. <http://www.fpi-publikation.de/artikel/textarchiv-h-g-petzold-et-al-/petzold-h-g-mueller-m-2005-2007-modalitaeten-der-relationalitaet.html>

Petzold, H.G., Oeltze, J., Ebert, W. (2011): Mythos „Gütesiegel“ – „Supervision“, ein Markenzeichen ohne Standards? Qualitätssicherung und die Weiterbildungspläne der DGSv 2001– Probleme, Befunde aus der Forschung und ExpertInnenmeinungen von der Basis [2002]. Zur evidenzbasierten Supervision und mehrbenenorientierten Qualitätssicherung wieder angeschaut 2011. Bei www.fpi-publikationen.de/materialien.htm In: SUPERVISION: Theorie – Praxis – Forschung. Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift - 19/2011. <http://www.fpi-publikation.de/downloads/download-supervision/download-nr-19-2011-petzold-h-g-ltze-j-ebert-w.html>

Petzold, H.G., Orth, I. (1999a): Die Mythen der Psychotherapie. Ideologien, Machtstrukturen und Wege kritischer Praxis. Paderborn: Junfermann. 2. gänzl. Überarbeitet und umfänglich erw. Aufl. als Petzold, Orth, Sieper, 2014a. Bielefeld Aisthesis.

Petzold, H.G., Orth, I. (2004b): „Unterwegs zum Selbst“ und zur „Weltbürgergesellschaft“ - „Wegcharakter“ und „Sinndimension“ des menschlichen Lebens - Perspektiven Integrativer „Kulturarbeit“ - Hommage an Kant, Europäische Akademie für Psychosoziale Gesundheit, Hückeswagen. Auch in: Petzold, H.G., Orth, I. (2005a):

Sinn, Sinnerfahrung, Lebenssinn in Psychologie und Psychotherapie. 2 Bände. Bielefeld: Edition Sirius beim Aisthesis Verlag. S. 689-791 und in POLYLOGE 9, 2009. http://www.fpi-publikation.de/images/stories/downloads/polyloge/petzold_orth_unterwegsselbst_2004b_polyloge_09-2009.pdf

Petzold, H.G., Orth, I. (2008): Der „Schiefe Turm“ fällt nicht – Salutogenetische Arbeit mit Neuromentalierungen und kreativen Medien in der Integrativen Therapie. in: Petzold, H.G., Sieper, J. (2008a): Der Wille, die Neurowissenschaften und die Psychotherapie. 2 Bände. Bielefeld: Sirius, S. 593-653. - <http://www.fpi-publikation.de/artikel/textarchiv-h-g-petzold-et-al-/petzold-h-g-orth-i-2008a-der-schiefe-turm-faellt-nicht--weil-ich-das-w-i-l-l.html>

Petzold, H. G., Orth, I. (2011): „Genderintegrität“ – ein neues Leitparadigma für Supervision und Coaching in vielfältigen Kontexten. In: Abdul-Hussein (2011), S. 195-299. <http://www.fpi-publikation.de/supervision/alle-ausgaben/04-2014-petzold-h-g-orth-i-genderintegritaet-als-neues-leitparadigma-fuer-supervision.html>

Petzold, H. G. Orth, I. (2013a): Coaching als Beratungsdisziplin: Problematisierungen – Ethik – Altruismus In: www.FPI-Publikationen.de/materialien.htm Supervision: Theorie – Praxis – Forschung. Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift – Jg. 2013; <http://www.fpi-publikation.de/downloads/download-supervision/download-nr-02-2013-hilarion-g-petzold-ilse-orth-2013.html> und in: Petzold, H.G., Orth, I., Frambach, L., Hänsel, M. (2014): Altruismus zwischen Angrenzung und Abgrenzung. Espelkamp: Deutsche Gesellschaft für Coaching.

Petzold, H. G., Orth, I. (2014): Wege zum „Inneren Ort persönlicher Souveränität“ - "Fundierte Kollegialität" in Beratung, Coaching, Supervision und Therapie. In: www.FPI-Publikationen.de/materialien.htm Supervision: Theorie – Praxis – Forschung. Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift – Jg. 2014. <http://www.fpi-publikation.de/supervision/alle-ausgaben/06-2014-petzold-h-g-orth-i-1998-2014-wege-zum-inneren-ort-persoenerlicher-souveraenitaet.html>

Petzold, H. G., Orth-Petzold, S. (2016): Theoriegeleitete Arbeit und Prozesstransparenz in der Integrativen Therapie im Kontext „Sozialtherapie Sucht. Perspektiven für SupervisorInnen zum „Transparenzdilemma“ Supervision 01/2016, <http://www.fpi-publikation.de/supervision/index.php>

Petzold, H.G., Orth, I., Sieper, J. (1995a) (Hrsg.): Qualitätssicherung und Didaktik in der therapeutischen Aus- und Weiterbildung. Sonderausgabe Gestalt und Integration. Düsseldorf: FPI-Publikationen.

Petzold, H.G., Orth, I., Sieper, J. (2006): Erkenntnistheoretische, entwicklungspsychologische, neurobiologische und agogische Positionen der „Integrativen Therapie“ als „Entwicklungstherapie“. In: Petzold, H.G., Schay, P., Scheiblich, W. (2006): Integrative Suchtarbeit. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. 627-713. <http://www.fpi-publikation.de/downloads/download-polyloge/download-02-2005-petzold-h-g.html>

Petzold, H. G., Orth, I. Sieper, J. (2010a): Gewissensarbeit, Weisheitstherapie, Geistiges Leben - Themen und Werte moderner Psychotherapie. Wien: Krammer.

Petzold, H. G., Orth, I., Sieper, J. (2013a): Manifest der Integrativen Kulturarbeit 2013. In: <http://www.fpi-publikation.de/images/stories/downloads/polyloge/petzold-orth-sieper-2013a-manifest-der-integrativen-kulturarbeit-2013-polyloge-24-2013.pdf> und in: Petzold, Orth, Sieper (2014): „Mythen, Macht und Psychotherapie“. Therapie als Praxis kritischer Kulturarbeit. Bielefeld: Aisthesis.

Petzold, H. G., Orth, I., Sieper, J. (2013b): TRANSVERSALE VERNUNFT. Fritz Perls, Salomo Friedlaender und die Gestalttherapie – einige therapiegeschichtliche Überlegungen zu Quellen, Bezügen, Legendenbildungen und Weiterführungen als Beitrag zu einer „allgemeinen Theorie der Psychotherapie“ (Erweiterte Fassung von Petzold 2013c) in: POLYLOGE, Ausgabe 16/ <http://www.fpi-publikation.de/polyloge/alle-ausgaben/16-2013-petzold-h-g-sieper-j-orth-i-2013b-transversale-vernunft-fritz-perls-salomo.html>

Petzold, H. G., Orth, I., Sieper, J. (2014a): „Mythen, Macht und Psychotherapie“. Therapie als Praxis kritischer Kulturarbeit. Bielefeld: Aisthesis.

Petzold, H. G., Orth-Petzold, S. (2009): Probleme des Freundlichen Paradigmas – „kritische Diskurse“ mit der Psychoanalyse und ihrem Begründer als Aufgabe moderner „Kulturarbeit“ – Überlegungen aus Integrativer

Perspektive. In: Leitner, Petzold (2009)261-308. Textarchiv 2009: <http://www.fpi-publikation.de/artikel/textarchiv-h-g-petzold-et-al-/index.php>.

Petzold, H. G., Orth-Petzold, S.(2016): Theoriegeleitete Arbeit und P r o z e s s t r a n s p a r e n z in der Integrativen Therapie und Supervision im Kontext „Sozialtherapie Sucht“. Perspektiven für SupervisorInnen zum „Transparenzdilemma“ Supervision 1/2016 <http://www.fpi-publikation.de/supervision/index.php>.

Petzold, H. G., Orth-Petzold, S., Patel, A. (2010): Von der Abhängigkeit in die Souveränität. Über Professionalisierung in der Psychotherapie durch reflektierte und dokumentierte Praxis. Polyloge, Bei [www.FPI-publikationen.de/materialien.htm](http://www.fpi-publikationen.de/materialien.htm) - POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit 17/2010. <http://www.fpi-publikation.de/polyloge/alle-ausgaben/17-2010-petzold-h-g-orth-p-s-i-patel-a-ii-souveraenitaet-profession-prozessdokumentation.html>.

Petzold, H.G., Petzold, Ch. (1997): Kunden ohne Kundenkarte. Caritas, Zeitschrift für Caritasarbeit und Caritaswissenschaft 10, 463-481.

Petzold, H.G., Petzold, Ch., Rodriguez-Petzold, F. (1996): Kundenorientierung in psychosozialen Institutionen und Organisationen - kritische Überlegungen zu einer neuen Mode und zu einem "differentiellen Kundenbegriff". Düsseldorf: Fritz Perls Institut. Erw. Gruppendynamik 2 (1998) 207-230, und in: Petzold (1998a) 395-431.

Petzold, H.G., Rainalds, J., Sieper, J., Leitner, A. (2006): Qualitätssicherung und Evaluationskultur in der Ausbildung von Sozialtherapeuten – eine Evaluation der VDR-anerkannten Ausbildung an EAG/FPI. In: Petzold, H.G., Schay, P., Scheiblich, W. (2006): Integrative Suchtarbeit. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. 533-588. In Textarchiv 2006: <http://www.fpi-publikation.de/artikel/textarchiv-h-g-petzold-et-al-/index.php>

Petzold, H.G., Regner, F. (2005): Integrative Traumatherapie – Grundlagen einer engagierten therapeutischen Praxis für Gerechtigkeit und Menschenrechte. Bei [www. FPI-Publikationen.de/materialien.htm](http://www.fpi-publikationen.de/materialien.htm) - POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit - 08/2005, <http://www.fpi-publikation.de/polyloge/alle-ausgaben/08-2005-petzold-h-g-erg-2006-integrative-traumatherapie-engagierte-praxis-fuer-gerechtigkeit.html>; und erg. als (2006): Integrative Traumatherapie – engagierte Praxis für Gerechtigkeit – Menschenrechte. Ein Interview mit Hilarion Petzold durch Freihart Regner. Psychologische Medizin 4 (2006) 33-55.

Petzold, H.G., Rodriguez-Petzold, F. (1996): Geht es nur um Schweigepflicht oder um praktische Ethik? Eine Stellungnahme und empirische Erkundung zur Weitergabe von Geheimnissen und zur Anonymisierung in der Supervision. Organisationsberatung Supervision Clinical Management (OSC) 3, 277-288. Erw. in Familiendynamik 3 (1997) 289-311 und Petzold 1998a, 191-211 und 2007a.

Petzold, H.G., Schay, P., Scheiblich, W. (2006): Integrative Suchtarbeit. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften

Petzold, H.G., Schigl, B. (1996): Evaluation eines Supervisionslehrgangs für Altenarbeit, Forschungsbericht des Österreichischen Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung, hrsg. v. Dr.-Karl-Kummer-Institut f. Sozialpolitik und Sozialreform. Wien. pp. 320.

Petzold, H.G., Schigl, B., Fischer, M. Höfner, C. (2003): Supervision auf dem Prüfstand. Wirksamkeit, Forschung, Anwendungsfelder, Innovation. Leske + Budrich, Opladen, VS Verlag Wiesbaden.

Petzold, H.G., Schreyögg, A., Frühmann, R., Melchard, E. (1990): Supervision. Schwerpunktausgabe. Editorial, Gestalt und Integration 2, 5-6.

Petzold, H.G., Sieper, J. (1970): Zur Verwendung des Psychodramas in der Erwachsenenbildung, Zeitschrift f. prakt. Psychol. 8, 392-447; repr. In:Petzold, H.G. (1973c): Kreativität & Konflikte. Psychologische Gruppenarbeit mit Erwachsenen, Paderborn: Junfermann.

Petzold, H.G., Sieper, J. (1976): Editorial. Professionalisierung und Ausbildung von Psychotherapeuten. *Integrative Therapie* 2-3, 65-66.

Petzold, H.G., Sieper, J. (2001d/2009): Das „wertgeschätzte Differentiale“ in einer engagierten, eingreifenden Wissenschaft: Problematisierungen des „Wissenschaftlichkeitsvorbehalts“ in der Charta, Vorschläge und Alternativen. In: Gestalt 41, S. 52-68. Erweitert und fortgesetzt in Petzold 2001o: Düsseldorf/Hückeswagen. Bei [www. FPI-Publikationen.de/materialien.htm](http://www.fpi-publikationen.de/materialien.htm) - POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für Psychosoziale Gesundheit - 01/2001 und erw. Frühmann, R., Petzold, H.G. (1993a): Lehrjahre der Seele, Junfermann, Paderborn.

beitr. im Update: Der Chartaprozess - die „Charta-Wissenschaftscolloquien“ 2000 – 2001 Der Beitrag der Integrativen Therapie. Ausgewählte Texte 2009. POLYLOGE 14/2009. <http://www.fpi-publikation.de/polyloge/alle-ausgaben/14-2009-petzold-sieper-2001o-der-chartaprozess-die-charta-wissenschaftscolloquien-2000-2001.html>

Petzold, H.G., Sieper, J. (2007a): Der Wille, die Neurobiologie und die Psychotherapie. Auszüge aus den 2 Bdn. Bielefeld: Sirius 2008 und den 2 Bdn. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Petzold, Sieper 2003a, in: [www. FPI-Publikationen.de/materialien.htm](http://www.fpi-publikationen.de/materialien.htm) - POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für Psychosoziale Gesundheit - 02/2008. <http://www.fpi-publikation.de/downloads/download-polyloge/download-nr-02-2008-petzold-h-g-sieper-johanna.html>

Petzold, H.G., Sieper, J. (2008a): Der Wille, die Neurobiologie und die Psychotherapie. 2 Bände. Bielefeld: Sirius.

Petzold, H. G., Sieper, J. (2008c): Integrative Willenstherapie. Perspektiven zur Praxis des diagnostischen und therapeutischen Umgangs mit Wille und Wollen. In Petzold, Sieper (2008a): Der Wille, die Neurobiologie und die Psychotherapie. 2 Bände. Bielefeld: Sirius, S.473-592; auch in Petzold; Textarchiv 2008. http://www.fpi-publikation.de/images/stories/downloads/textarchiv-petzold/petzold_sieper_2008_integrative_willenstherapie_teil2.pdf

Petzold, H. G., Sieper, J. (2011a): Menschenliebe heilt. Altruismus und Engagement. Potentialorientierte Psychotherapie - Die Aktualität des HENRY DUNANT 1828 – 1910. Wien: Krammer.

Petzold, H.G., Sieper, J. (2012a): „Leiblichkeit“ als „Informierter Leib“ embodied and embedded – Körper-Seele-Geist-Welt-Verhältnisse in der Integrativen Therapie. Quellen und Konzepte zum „psychophysischen Problem“ und zur leibtherapeutischen Praxis. In: Petzold, H.G. (2012f): Die Menschenbilder in der Psychotherapie. Interdisziplinäre Perspektiven und die Modelle der Therapieschulen. Wien: Krammer, **243-321**. <http://www.fpi-publikation.de/images/stories/downloads/polyloge/petzold-sieper-2012a-leiblichkeit-informierter-leib-embodied-embedded-konzepte-polyloge-21-2012.pdf>

Petzold, H.G., Sieper, J., Orth, I. (2005): Erkenntniskritische, entwicklungspsychologische, neurobiologische und agogische Positionen der „Integrativen Therapie“ als „Entwicklungstherapie“ Grundlagen für Selbsterfahrung in therapeutischer Weiterbildung, Supervision und Therapie – Theorie, Methodik, Forschung. Hückeswagen: Europäische Akademie für Psychosoziale Gesundheit. - POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit – 02/2005; <http://www.fpi-publikation.de/polyloge/alle-ausgaben/02-2005-petzold-h-g-sieper-j-orth-i-erkenntniskritische-entwicklungspsychologische.html> und in: Petzold, H.G., Schay, P., Scheiblich, W. (2006): Integrative Suchttherapie. Bd. II. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 627 – 765.

Petzold, H.G., Sieper, J., Schuch, W., Thomas, G. (1995): Abschluß der Ausbildung und Beurteilungsverfahren – Supervision, Lehranalyse, Kontrollanalyse, Qualitätssicherung, in: Petzold, H.G., Orth, I., Sieper, J. (1995a) (Hrsg.): Qualitätssicherung und Didaktik in der therapeutischen Aus- und Weiterbildung. Sonderausgabe Gestalt und Integration. Düsseldorf: FPI-Publikationen, (1995)251-255.

Petzold, H.G., Sieper, J., Orth, I. (2005): Erkenntniskritische, entwicklungspsychologische, neurobiologische und agogische Positionen der „Integrativen Therapie“ als „Entwicklungstherapie“ Grundlagen für Selbsterfahrung in therapeutischer Weiterbildung, Supervision und Therapie – Theorie, Methodik, Forschung. Hückeswagen: Europäische Akademie für Psychosoziale Gesundheit. - POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit – 02/2005; <http://www.fpi-publikation.de/polyloge/alle-ausgaben/02-2005-petzold-h-g-sieper-j-orth-i-erkenntniskritische-entwicklungspsychologische.html> und in: Petzold, H.G., Schay, P., Scheiblich, W. (2006): Integrative Suchttherapie. Bd. II. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 627 – 765.

- Petzold, H.G., Steffan, A. (1999a): Selbsterfahrung in der Ausbildung von PsychotherapeutInnen - empirische Perspektiven aus der Sicht der Integrativen Therapie. In: Laireiter, A.-R. (Hrsg.), Selbsterfahrung in Psychotherapie und Verhaltenstherapie - Empirische Befunde. Tübingen: dgvt-verlag.
- Petzold, H.G., Steffan, A. (1999b): Ausbildung, Selbsterfahrung und Selbstmodelle in der Integrativen Therapie - Hintergründe, Konzepte und Forschungsergebnisse zu einer „transversalen“ Weiterbildungskultur. In: Gestalt (Schweiz) 37 (Februar 2000), 25-65.
- Petzold, H. G., van Wijnen, H. (2010): Stress, Burnout, Krisen - Materialien für supervisorische Unterstützung und Krisenintervention, in: [www.FPI-Publikationen.de/materialien.htm](http://www.fpi-publikation.de/materialien.htm) *Supervision: Theorie – Praxis – Forschung. Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift* - Jg. 11/2010 http://www.fpi-publikation.de/images/stories/downloads/supervision/petzold-van-wijnen-stress_burnout_krisen.-supervision-11-2010.pdf
- Plomin, R., DeFries, J., Fulker, D. (2006): Nature and Nurture during Infancy and Early Childhood, Cambridge: Cambridge University Press.
- Plomin, R., DeFries, J. et al. (2012): Behavioral Genetics, 6. Auf. Worth Publishers.
- Pontalis, J. B. (1965): Après Freud, Paris: Julliard, coll. «Les Temps modernes»..
- Power, F. Clark; Khmelkov, Vladimir T. (1998): Character development and self-esteem: Psychological foundations and educational implications". International Journal of Educational Research 7, 539–55.
- Premack, D. G.; Woodruff, G. (1978): Does the chimpanzee have a theory of mind? Behavioral and Brain Sciences 4, 515–526.
- Reichle, S.C. (2012): Ressourcenberatung in der Integrativen Supervision - Ein Interventionsmodell, Supervision 10/2012 <http://www.fpi-publikation.de/images/stories/downloads/supervision/reichle-ressourcenberatung-integrative-supervision-interventionsmodell-supervision-10-2012.pdf>
- Renz, H., Petzold, H.G. (2006): Therapeutische Beziehungen – Formen „differentieller Relationalität“ in der integrativen und psychodynamisch-konflikttherapeutischen Behandlung von Suchtkranken. Bei [www. FPI-Publikationen.de/materialien.htm](http://www.fpi-publikation.de/materialien.htm) - POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für Psychosoziale Gesundheit - Jg. 13/2006; http://www.fpi-publikation.de/images/stories/downloads/polyloge/RenzPetzoldTherapBezieh-redigiert_polyloge-13-2006.pdf
- Rizzolatti G, Fabbri-Destro M, Cattaneo L (2009): "Mirror neurons and their clinical relevance". Nat. Clin. Pract. Neurol. 1, 24–34.
- Rizzolatti, G, Fogassi, L., Gallese, V. (2001): Neurophysiological mechanisms underlying the understanding and imitation of action. Nature Review Neurosciences 2, 661-670.
- Rizzolatti, G., Sinigaglia, C. (2008): Mirrors in the Brain, New York: Oxford University Press.
- Rose, P., Kim, J. (2011): Self-Monitoring, opinion leadership and opinion seeking: A sociomotivational approach. Current Psychology, 30, 203-214.
- Rösing, Ina. (2008). Ist die Burnout-Forschung ausgebrannt? Analyse und Kritik der internationalen Burnout-Forschung (2. Auflage). Kröning: Asanger Verlag.
- Roth, G., Garms-Homolová, V. (2004): Vorkommen, Ursachen und Vermeidung von Pflegemängeln. (Gutachten im Auftrag der Enquete-Kommission Situation u. Zukunft der Pflege in NRW), Berlin/ Göttingen. http://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/GB_I/I.1/EK/EKALT/13_EK3/Gutachten/Pflegemaengel_NRW.pdf

- Rouse, J. (2003): Power/Knowledge, in: Gary Gutting (Hrsg.): The Cambridge Companion to Foucault. Cambridge: Cambridge University Press, S. 95-122
- Rutter, M. (1987): Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry* 3, 316–331.
- Rutter, M. (2000). Resilience reconsidered: Conceptual considerations, empirical findings, and policy implications. In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention*. 2. Aufl. New York: Cambridge University Press. S. 651–682).
- Rutter, M. (2002): Nature, nurture, and development: From evangelism through science toward policy and practice. *Child Development* 1, 1–21.
- Rutter, M. (2008). "Developing concepts in developmental psychopathology", in J.J. Hudziak (ed.), *Developmental psychopathology and wellness: Genetic and environmental influences*. Washington, DC: American Psychiatric Publishing, S. 3–22.
- Saup, W. (1992): *Alter und Umwelt - Eine Einführung in die ökologische Gerontologie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Saup, W. (2001): *Ältere Menschen im Betreuten Wohnen. Ergebnisse der Augsburger Längsschnittstudie. Band 1*. Augsburg.
- Schay, P., Dreger, B., Siegele, F., Petzold, H.G. (2003): Die Wirksamkeit von Supervision für den Klienten. Eine Evaluationsstudie zur Wirksamkeit von Supervision für das Klientensystem in Einrichtungen der medizinischen Rehabilitation Drogenabhängiger. Postgradualer Studiengang zum Diplomsupervisor, Freie Universität Amsterdam, Faculty of Human Movement Sciences. Eine Artikelversion in: Schay, P (2006): *Innovationen in der Drogenhilfe*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 247-206.
- Schiekiera, K. (2008): Viele Berufstätige leiden darunter und sind frustriert im Job. Supervision kann Ärzte, Therapeuten und Lehrer vor dem Burnout schützen. *Die Welt* 23.12. 2008.
<http://www.welt.de/wirtschaft/karriere/article2923291/Supervisoren-helfen-frustrierten-Arbeitnehmern.html>
- Schigl, B. (2016): _ Wie gefährlich kann Supervision sein? Perspektiven in ein Dunkelfeld, SUPERVISION. Ausgabe 02/2016. <http://www.fpi-publikation.de/supervision/alle-ausgaben/02-2016-schigl-brigitte-wie-gefaehrlich-kann-supervision-sein-perspektiven-in-ein-dunkelfeld.html>
- Schreyögg, A. (1994): Wie viele „Brillen“ verwenden Berater? Zur Bedeutung von Mehrperspektivität in Supervision und Organisationsberatung. *Organisationsberatung - Supervision - Clinical Management* 01/1994, 5-28.
- Schreyögg, A. (2004): *Supervision: ein integratives Modell. Lehrbuch zur Theorie und Praxis*, Campus Verlag, 4. Auflage 2004,
- Salahshour, K., Petzold, H. G., Orth-Petzold, S. (2013): Einleitung: Narrative Biographieerarbeitung und dokumentierte Praxeologie statt arbiträrer Kasuistik (Petzold/Orth-Petzold). Kreidner-Salahshour: Integrative Bewegungs- und Leibtherapie als Teil der multiprofessionellen Behandlung im Integrierten Maßregelvollzug mit einem psychotischen Patienten als langzeittherapeutischer Prozess – ein Behandlungsjournal narrativer Biographieerarbeitung. *Integrative Therapie* 3-4 (2013) und Textarchiv <http://www.fpi-publikation.de/artikel/textarchiv-h-g-petzold-et-al-/kreidner-salahshour-k-petzold-h-g-orth-petzold-s-2012-langzeittherapeutische-psychose.html>.
- Sawyer, R. K. (2006). *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. New York: Cambridge University Press.
- Scheiblich, W., Petzold, H.G. (2006): Probleme und Erfolge stationärer Behandlung drogenabhängiger Menschen im Verbundsystem - Förderung der „Regulationskompetenz“ und „Resilienz“ durch „komplexes Lernen“- katamnestic dargestellt am Beispiel beruflicher/schulischer Rehabilitation. In: Petzold, H.G., Schay, P., Scheiblich, W. (2006): *Integrative Suchtarbeit*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. 477-532.

Schlagmann, K. (2005): Ödipus – komplex betrachtet. Männliche Unterdrückung und ihre Vergeltung durch weibliche Intrige als zentraler Menschheitskonflikt. Saarbrücken: Verlag der Stammbaum und die 7 Zweige.

Schigl, B. (2012): Psychotherapie und Gender. Konzepte. Forschung. Praxis. Welche Rolle spielt die Geschlechtszugehörigkeit im therapeutischen Prozess? Mit einem Vorwort von H. Petzold und J. Sieper. Wiesbaden: VS -Verlag

Schigl, B. (2016): Wie gefährlich kann Supervision sein? Perspektiven in ein Dunkelfeld. Supervision 02/2016, <http://www.fpi-publikation.de/downloads/download-supervision/download-nr-02-2016-brigitte-schigl.html>.

Schlagmann, K. (2008): Zur Rehabilitation von Narziss. Mythos und Begriff. Integrative Therapie 34/4, S. 443-464.

Schlenker, B. R. (1980): Impression Management: The Self-Concept, Social Identity, and Interpersonal Relations. Monterey/California: Brooks/Cole.

Schrepfer, M. (2013): Ich weiß, was du meinst!: Theory of Mind, Sprache und kognitive Entwicklung. München: AVM Verlag.

Scott, P. (2004): Teacher talk and meaning making in science classrooms, in: Gilbert, J.K (Hrsg.): The RoutledgeFalmer Reader in Science Education (S.87), New York: Roudledge.

Sedikides, C., Spencer, S. J. (2007): *The self*. New York: Psychology Press

Shinwell, S. (2009).Clinical and Counselling Supervision, Manchester: Ellesmere Heretolisten.

Siefer, W. (2010): Die Zellen des Anstoßes: Zwischen Fantasie und experimentellen Beweisen klafft ein gewaltiger Abgrund. DIE ZEIT, 17. Dezember 2010, <http://www.zeit.de/2010/51/N-Spiegelneuronen/komplettansicht>

Siegele, F., Höhmann-Kost, A. (2003): Das Konzept der "Arbeit an sich selbst". Die Kampfkünste als ein Weg der Übung in der bewegungszentrierten Suchtbehandlung. Integrative Bewegungstherapie Nr. 1/2003, Seite 34 ff.http://www.dgib.net/iblt/Siegele_AKT.htm http://www.dgib.net/iblt/Siegele_AKT.htm

Siegele, F., Petzold, H. G. (2015): Die Wirkung von Supervision in der Psychiatrie. Multicenterstudie Deutschland. Supervision Jg. 2015. <http://www.fpi-publikation.de/supervision/index.php>.

Sieper, J. (2000): Ein neuer „POLYLOG“ und eine „Dritte Welle“ im „herakliteschen Fluß“ der INTEGRATIVEN THERAPIE - Transgressionen III. Polyloge 03/2000. <http://www.fpi-publikation.de/polyloge/alle-ausgaben/03-2000-sieper-j-ein-neuer-polylog-und-eine-dritte-welle-im-herakliteschen-fluss.html>

Sieper, J. (2006): „Transversale Integration“: Ein Kernkonzept der Integrativen Therapie - Einladung zu korrespondierendem Diskurs. Integrative Therapie, 3-4, 393-467 und erg. in: Sieper, J., Orth, I., Schuch, H.W. (2007) (Hrsg.): Neue Wege Integrativer Therapie. Klinische Wissenschaft, Humantherapie, Kulturarbeit. Bielefeld: Edition Sirius, Aisthesis Verlag, S. 393-467. -. In: POLYLOGE 14/2010. <http://www.fpi-publikation.de/polyloge/alle-ausgaben/14-2010-sieper-johanna-transversale-integration-ein-kernkonzept-der-integrativen-therapie.html>

Sieper, J. (2007b/2011): Integrative Therapie als „Life Span Developmental Therapy“ und “klinische Entwicklungspsychologie der Bezogenheit“ mit Säuglingen, Kindern, Adoleszenten, Erwachsenen und alten Menschen, Gestalt & Integration, Teil I 60, 14-21, Teil II 61 (2008) 11-21. Update 2011, in: . www. FPI-Publikationen.de/materialien.htm - POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für Psychosoziale Gesundheit – 5/2011 <http://www.fpi-publikation.de/downloads/download-polyloge/download-nr-05-2011-sieper-johanna.html>.

Sieper, J., Orth, I., Petzold, H.G. (2009): Nachgedanken: Zweifel an der „psychoanalytischen Wahrheit“- Psychoanalyse zwischen Wissenschaft, Ideologie und Mythologie, in: Leitner, A., Petzold, H.G. (2009): Sigmund

Freud heute. Der Vater der Psychoanalyse im Blick der Wissenschaft und der psychotherapeutischen Schulen. Wien: Edition Donau-Universität - Krammer Verlag Wien. S. 573-635. Textarchiv 2009: <http://www.fpi-publikation.de/artikel/textarchiv-h-g-petzold-et-al-/index.php>.

Sieper, J., Orth, I. Petzold, H. G. (2010): Warum die "Sorge um Integrität" uns in der Integrativen Therapie wichtig ist - Überlegungen zu Humanität, Menschenwürde und Tugend in der Psychotherapie. In: Petzold, H. G., Orth, I. Sieper, J. (2010a): Gewissensarbeit, Weisheitstherapie, Geistiges Leben - Themen und Werte moderner Psychotherapie. Wien: Krammer. S. 367 – 460. http://www.fpi-publikation.de/images/stories/downloads/textarchiv-petzold/sieper-orth-petzold_sorge-um-integritaet_2010.pdf.

Sieper, J., Petzold, H.G. (1993c/2011): Integrative Agogik - ein kreativer Weg des Lehrens und Lernens. In: Petzold, H.G., Sieper, J.(1993a): Integration und Kreation, 2 Bde., 2. Auflage 1996. Paderborn: Junfermann, S.359-370. <http://www.fpi-publikation.de/downloads/download-supervision/download-nr-06-2011-sieper-j-petzold-h-g.html>.

Sieper, J., Petzold, H.G. (2002/2011): Der Begriff des „Komplexen Lernens“ und seine neurowissenschaftlichen und psychologischen Grundlagen – Dimensionen eines „behavioralen Paradigmas“ in der Integrativen Therapie. Lernen und Performanzorientierung, Behaviourdrama, Imaginationstechniken und Transfertraining. Düsseldorf/Hückeswagen. Bei www.fpi-publikation.de/materialien.htm - POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit - 10/2002 und <http://www.fpi-publikation.de/supervision/alle-ausgaben/04-2011-sieper-j-petzold-h-g-komplexes-lernen-in-der-integrativen-therapie-und-supervision.html>.

Sieper, J., Petzold, H.G. et al. (2014): Freudiana – Materialien, Überlegungen, Buchbesprechungen zu Freud und seiner Psychoanalyse aus der Sicht der „Integrativen Humantherapie“ in der „Dritten Welle“ moderner Psychotherapie. Bei www.fpi-publikation.de/materialien.htm - POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit – 12/2014 . <http://www.fpi-publikation.de/images/stories/downloads/polyloge/sieper-petzold-et-al-freudiana-freud-psychoanalyseintegrative-humantherapie-dritte-welle-12-2014.pdf>.

Sloterdijk, P. (2009): Du mußt dein Leben ändern. Frankfurt: Suhrkamp.

Sloterdijk, P. (2014): Die schrecklichen Kinder der Neuzeit. Berlin: Suhrkamp.

Smith, D. (2006): Disney A to Z: The Official Encyclopedia, 2^a ed., New York: Disney Editions.

Snyder, M., Gangestad, S. (2000): Self-monitoring: Appraisal and reappraisal. *Psychological Bulletin*, 4, 530–55.

Soden, W. v., Schott, A. (1982): *Das Gilgamesch-Epos*. Stuttgart: Reclam.

Sowislo, J. F., Orth, U. (2013): Does low self-esteem predict depression and anxiety? A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 139, 213-240.

Spannhoff, A., Sippl, W., Jung, M. (2009): Cancer treatment of the future: inhibitors of histone methyltransferases. *Int. J. Biochem. Cell Biol.* 1, 4–11.

Specht, J., Bleidorn, W., Denissen, J. J. A., Hennecke, M., Hutteman, R., Kandler, C., Luhmann, M., Orth, U., Reitz, A. K., Zimmermann, J. (2014). What drives adult personality development? A comparison of theoretical perspectives and empirical evidence. *European Journal of Personality*, 28, 216-230 *European Journal of Personality*, Eur. J. Pers. 28: 216–230.

Spork, P. (2009): Der zweite Code. Epigenetik – oder wie wir unser Erbgut steuern können. Reinbeek: Rowohlt, 2009

Steffan, A., Petzold, H.G. (2001b): Das Verhältnis von Theorie, Forschung und Qualitätsentwicklung in der Integrativen Therapie.(Charta-Colloquium IV). *Integrative Therapie* 1, 63-104 und in: Leitner, A. (2001): *Strukturen der Psychotherapie*. Wien: Krammer Verlag. 447-491. Auch in POLYLOGE 12/2010. <http://www.fpi-publikation.de>

publikation.de/images/stories/downloads/polyloge/steffan_petzold-verhaeltnis_von_theorie-polyloge_12_2010.pdf

Staemmler, F.-M. (1994): Kultivierte Unsicherheit: Gedanken zu einer gestalttherapeutischen Haltung. Würzburg: Zentrum für Gestalttherapie.

Staemmler, F.-M. (2009): Das Geheimnis des Anderen – Empathie in der Psychotherapie. Stuttgart: Klett-Cotta.

Stepansky, P. E. (2009): Psychoanalysis at the Margins. New York: Other Press.

Stepansky, P. E. (2013): Freud, Surgery, and the Surgeons. Abingdon, Oxford: Routledge.

Stone, V. E.; Gerrans, P. (2006): What's domain-specific about theory of mind? *Social Neuroscience*. 3–4, 309–19

Strobelt, M. Petzold, H. G. (2010): SUPERVISIONSDEFINITIONEN und Supervisionsverständnis Materialien zur differenzierten Darstellung in Theorie, Methodik und Praxis. In: Hückeswagen: Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit: www.fpi-publikationen.de/materialien.htm Supervision: Theorie – Praxis – Forschung. Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift – 5/2010. <http://www.fpi-publikation.de/downloads/download-supervision/download-05-2010-strobelt-m-petzold-h-g.html>

Stroebe, W., Jonas, K., Hewstone, R. R.C. (2014): Sozialpsychologie. Eine Einführung 6. Auflage, Berlin: Springer.

Sturm, T. (2012): Burnout in der IT-Branche. Sind-Reflexion, Coaching und-Supervision wirksame Instrumente-zur erfolgreichen Praevention? Masterthese am Department für biopsychosoziale Gesundheit, Donau Universität Krems. <http://www.b-more.at/downloads/Sturm-MT-Studie-2012-Burnout-in-der-IT-Branche-Sind-Reflexion-Coaching-und-Supervision-wirksame-Instrumente-zur-erfolgreichen-Praevention.pdf>

Swanton, H. (2010): Die Bedeutung von Biographie in der Integrativen Supervision - Ein Prozessgeleiteter theorieverschränkter Praxisbericht. *Supervision* 10/2000 <http://www.fpi-publikation.de/supervision/alle-ausgaben/10-2010-swanton-helga-die-bedeutung-von-biographie-in-der-integrativen-supervision.html>

Thomas, B. (1997): Disney's Art of Animation, New York: Hyperion Books.

Thomas, G., Petzold, H.G., Schay, P. (2006): Perspektiven und Ergebnisse der Psychotherapieforschung für die Praxis der Suchtkrankenbehandlung. In: Petzold, H.G., Schay, P., Scheiblich, W. (2006): Integrative Suchtarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 393-420.

Tomasello, M. (2008): Origins of Human Communication. Cambridge: MIT Press.

Tomasello, M. (2010): Warum wir kooperieren. Frankfurt: Suhrkamp.

Tomela, A. (2014): There can be no cultural-historical psychology without neuropsychology. And vice versa. In: Yasnitsky et al. 2014, 315-349.

Tränkle, H. (1985): Gnothi seauton. Zu Ursprung und Deutungsgeschichte des delphischen Spruchs. Würzburger Jahrbücher für die Altertumswissenschaft, Neue Folge. 11, 19–31.

Tschischka, A. (2013): *Heiß diskutiert: DSM-V. report psychologie*. 5, 214.

Ungar, M. (2007): Contextual and cultural aspects of resilience in child welfare settings. In I. Brown, F. Chaze, D. Fuchs, J. lafrance, S. McKay & S. Thomas-Prokop (Eds.), Putting a human face on child welfare Toronto: Centre of Excellence for Child Welfare. S. 1–24).

Ungar, M. (2008). "Resilience across cultures". *British Journal of Social Work* 2, 218–235.

Uvnäs-Moberg, K., Arn, I., Magnusson, D. (2005): The psychobiology of emotion: the role of the oxytocinergic system, *Int. J. Behav. Med.* 12, 59–65.

Valsiner, J., van der Veer, R. (2014): Encountering the border. Vygotsy's zona blizhaishego razitia and its implication for theories of development. In: Yasnitsky et al. 2014, 148-173.

Vatz, R. E. (1970): *The Myth of the Rhetorical Situation*, University Park PA: The Pennsylvania State University Press

Vatz, R. E. (2009): The Mythical Status of Situational Rhetoric: Implications for Rhetorical Critics' Relevance in the Public Arena. *The Review of Communication* 1, 1-5.

Vatz, R.E. (2013): *The Only Authentic Book of Persuasion*, Dubuque: Kendall Hunt.

Vygotskij, L.S. (1931): История развития высших психических функций, http://yanko.lib.ru/books/psycho/vugotskiy-psc_razv_chel-4-istoriya_razvitiya_vysshyh_psih_funkciy.pdf
dtsch.(1992): Geschichte der höheren psychischen Funktionen. Reihe: Fortschritte der Psychologie. Band 5. Hamburg, Münster: Lit Verlag.

Vygotskij, Lev S. (1932-34/2005). Das Problem der Altersstufen. In: *Ausgewählte Schriften*. Band 2. Herausgegeben von Joachim Lompscher. Berlin: Lehmanns Media, S. 53-90.

Vygotskij, L.S. (1987): *The collected works of L.S. Vygotsky*. Vo. I., New York: Plenum Press.

Waibel, M.J., Petzold, H.G. (2007): Mobbing und Integrative Supervision -Materialien, Modelle, Perspektiven und eine Befragung zu Mobbingberatung und Supervision. Bei [www. FPI-Publikationen.de/materialien.htm](http://www.fpi-publikationen.de/materialien.htm) - SUPERVISION: Theorie – Praxis – Forschung. Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift - 09/2007
<http://www.fpi-publikation.de/supervision/alle-ausgaben/09-2007-waibel-aulendorf-petzold-mobbing-und-integrative-supervision.html>

Waibel, M., Petzold, H. G. (2009): Integrative Ausdauertherapie bei depressiven Erkrankungen, in: Waibel, M., Jakob-Krieger, C. (2009): *Integrative Bewegungstherapie*. Stuttgart: Schattauer. 81-97.

Weigand, W. (1999). Qualität statt Quantität - Die DGsv im 10. Jahr ihres Bestehens. *DGSv aktuell*, 2/99, S. 4-5.

Weller, W., Meier-Räder, D., Arbeits- und Tätigkeitsfeld von Gestalttherapeuten in der Bundesrepublik Deutschland. Ergebnis einer Umfrage 1986/87, *Gestalt und Integration* 1 (1990) 91-105.

Welsch, W. (1996): *Vernunft*. Frankfurt: Suhrkamp.

Welsch, W. (2011): *Immer nur der Mensch? Entwürfe zu einer anderen Anthropologie*. Berlin: Akademie Verlag.

Welsch, W. (2012a): *Menschen und Welt. Eine evolutionäre Perspektive der Philosophie*. München: Beck.

Welsch, W. (2012b): *Homo mundanus. Jenseits der anthropologischen Denkform*. Weilerwist: Velbrück

Weth, U. (2014):: *Selbst-Reflexion als soziale Kernkompetenz*. Basel: Werkstatt-Verlag.

Wijnen, H., Petzold, H.G. (2006): *Die agogische Supervision in den Niederlanden*. Hückeswagen: Europäische Akademie für Psychosoziale Gesundheit.

Willutzki U: Die Rolle der Supervision für den Erwerb psychotherapeutischer Kompetenz; in Laireiter AR, Willutzki U (Hrsg): *Ausbildung in Verhaltenstherapie*. Göttingen, Hogrefe, 2005, pp 293–317.

Wittenberger, G. (1995): Das "Geheime Komitee" Sigmund Freuds. *Institutionalisierungsprozesse in der Psychoanalytischen Bewegung zwischen 1912 und 1927*. edition diskord. Tübingen.

Wittenberger, G., Tögel, C. (2003): Die Rundbriefe des "Geheimen Komitees", Bd. 3: 1922. edition diskord. Tübingen.

Wong, N.C., Craig, J.M. (2011): *Epigenetics: A Reference Manual*. Norfolk, England: Caister Academic Press.

Yasnitsky, A.; van der Veer, R., Ferrari, M. (1914): *The Cambridge Handbook of Cultural-Historical Psychology*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.

Young, J.E., Klosko, J.S., Weishaar, M. (2003): *Schema Therapy: A Practitioner's Guide*. New York: Guilford Publications; dtsh. (2005): „Schematherapie. Ein praxisorientiertes Handbuch“. Verlag: Junfermann.

Zach, H. (2015): Theorien und Arbeitsweisen des „Integrativen Ansatzes“ (H. G. Petzold) in der Sozialen Arbeit mit Suchtkranken – eine empirische Erkundung. *Supervision* Jg. 2015 <http://www.fpi-publikation.de/supervision/index.php>

Zak, P.J., Kurzban, R., Matzner, W.T. (2004): The neurobiology of trust. *Ann. N. Y. Acad. Sci.* 1032, 1, 224–27.

Zaretakii, V.K. (2009): The Zone of Proximal Development: What Vygotsky did not have time to write. *J. of Russian and East European Psychology* 6, 70-93.

Zanarini, M.C. (2009): Psychotherapy of borderline personality disorder. *Acta Psychiatr Scand* 5, 373–377.

Zanarini, M.C. (2012): Ten-Year Course of Borderline Personality Disorder. <http://www.borderlinepersonalitydisorder.com/wp-content/uploads/2012/07/Zanarini10-yearCourseofBPD-10-23-12.pdf>