

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 psychosoziale Gesundheit, Düsseldorf/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 psychosoziale Gesundheit, Düsseldorf/Hückeswagen

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

Prof. Dr. phil. **Michael Märtens**, 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 psychosoziale Gesundheit; Rorschach

Dipl.-Sup. **Ilse Orth**, MSc., Europäische Akademie für psychosoziale Gesundheit, Düsseldorf / Hückeswagen

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

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

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

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

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

www.fpi-publikationen.de/supervision

SUPERVISION: Theorie – Praxis – Forschung **Ausgabe 05/2011**

Lernen und Lehren in der Supervision – ein komplexes, kokreatives Geschehen

Bettina Lukesch, Korneuburg¹
Hilarion G. Petzold, Hückeswagen²

¹ „Department für Psychotherapie und psychosoziale Medizin“ (Leitung: Prof. Dr. med. Anton Leitner, Krems, <mailto:Leitner@Donau-Uni.ac.at>). Master of Science Studiengang in Psychosozialer Supervision, wissenschaftliche Leitung: Univ.-Prof. Dr. mult. Hilarion G. Petzold.

² Betreuer der Arbeit.

Inhaltsverzeichnis

**Zum Geleit: Lernen und Lehren in der Supervision eine kokreative
Verschränkung, Hilarion G. Petzold**

1	EINLEITUNG	13
2	DEFINITION, GEGENSTAND UND ZIEL VON SUPERVISION	16
2.1	Beschreibung der Österreichischen Vereinigung für Supervision	16
2.2	Zum Supervisionsbegriff im Feld	17
3	SUPERVISION UND LERNEN – DISKURSE IM FELD	22
4	LERNEN IN DER INTEGRATIVEN THEORIE	25
4.1	Die Lernfähigkeit des Menschen	25
4.2	Definition von Lernen aus Integrativer Sicht	26
4.3	Performanzorientiertes Lernen	28
4.4	Konnektivierendes Lernen	29
4.5	Holographisches Lernen	30
4.6	Komplexes Lernen	32
4.7	Mehrebenenmodell von Lernen	33
5	LERNEN IN DEN „VERHÄLTNISLINIEN“ INTEGRATIVER THEORIE	36
5.1	Lernen in Übergängen	36
5.2	Lernen in ko-respondierenden Prozessen	37
5.3	Lernen und Leib	38
5.4	Lernen und Mentalisierung	40
5.5	Lernen und Sprache	42
6	INTEGRATIVE SUPERVISION IST EINE „KOMPLEXE LERNERFAHRUNG“	44
7	LITERATURVERZEICHNIS	49

Zum Geleit:
**Lernen und Lehren in der Supervision eine kokreative
Verschränkung**

Hilarion G. Petzold

In dieser Internetzeitschrift sind die Ausgaben 1 – 5 im Jahrgang 2011 Fragen zu **Lehren** und **Lernen** gewidmet, einer Thematik, die in der deutschsprachigen Supervision bislang recht vernachlässigt worden ist – es finden sich bislang nur wenige Beiträge zu diesem Thema und, so unsere Sichtung der Forschungsliteratur bis 2002 (*Petzold, Schigl et al. 2003*) und nachfolgend bis heute, dann auch noch keine theoretisch oder methodisch tiefeschürfenden. Für den Bereich des Coachings sieht es noch desolater aus. Das verwundert, denn Supervision und Coaching werden – neben den anderen Funktionen dieser Beratungsinstrumente – ja als eine Form „professioneller Weiterbildung“ gesehen und „am Markt“ als Dienstleistung bzw. im „Feld der Hilfeleistung“ als qualitätssichernde Unterstützung angeboten. Lehren und Lernen müssen, sollen sie Qualität fördern, theoretisch und methodisch-praktisch solide aufbereitet sein, müssen supervisionsspezifisch zupassbare lerntheoretische Konzepte vorhanden sein, die **erklären**, wie denn **gelernt** wird (*Sieper, Petzold 2002/2011; Chudy, Petzold 2011*). Weiterhin müssen didaktische Überlegungen und Modelle entwickelt worden sein, die begründen, wie denn **gelehrt** wird (*Reichelt 2007, Heffels, Petzold 2011; Petzold, Orth-Petzold, Ratz 2011*). Solches **Lehren** und **Lernen** muss dabei in seiner Verschränkung expliziert werden, damit das Ineinandergreifen dieser Prozesse deutlich wird, und natürlich muss das auch auf seine Effizienz empirisch überprüft werden, etwa durch Curriculumsevaluationen **und** durch Befragungen von Supervisandinnen und KlientInnen (das ist ein „Goldstandard“), ob denn Gelehrtes und Gelerntes in der Praxis auch Effekte hat (*Oeltze, Ebert, Petzold 2009*). Schließlich geht es darum, Lehren und Lernen institutions- und ggf. feldspezifisch zuzupassen, denn wie im schulischen Bereich eine „Theorie der Didaktik“ auch mit Überlegungen zu einer „Theorie der Schule“ konnektiviert werden muss, ist es erforderlich, dass Supervision/Coaching grundsätzlich organisations- und institutionstheoretische Perspektiven im Blick behalten sollten (vgl. z. B. *Schulte-Kloke 2007* für den Bereich der Schule; *Bernsdorf 2011* für den Bereich des Heimwesens).

Die voranstehend genannten Arbeiten aus der Integrativen Supervision zeigen, dass sich dieser Ansatz in intensiver Weise mit den Themen des Lehrens und Lernens als solchen und in institutionellen Kontexten, ja in Feldbezügen auseinandergesetzt hat. Das ist das Ergebnis einer 40

jährigen Entwicklungsarbeit und Praxis in der Weiterbildung von Erwachsenen im psychosozialen, pädagogischen und klinischen Bereich und der Ermutigung von Studierenden und WeiterbildungskandidatInnen, sich in Diplom-, Master- und Graduierungsarbeiten mit den Themen des Lehrens und Lernens auseinanderzusetzen, wie es der nachfolgende Text von *Lukesch* oder auch die anderen genannten Arbeiten demonstrieren.

Theoretische Auseinandersetzungen, die nicht nur reproduktiv sind, gewährleisten die notwendigen Vertiefungen in den Bereichen der Praxeologie, in dem für Supervision und Coaching bislang im übergreifenden Feld noch viel zu wenig an Arbeiten vorliegen, um Qualität in substantieller Weise auf breiter Basis voranzubringen. Alle Supervisionsrichtungen müssen hier Beiträge leisten. Nur dann können integrierte Positionen und Praxen entwickelt werden, so dass es zu in sich konsistenten, übergreifenden Schulungsmodellen kommt. Und dabei ist es, was die „Basics“ von **Lehren** und **Lernen** anbetrifft nur von sekundärer Bedeutung, ob ein fundierender Ansatz nun für die Supervision, die Soziotherapie, die Agogik, die Psychotherapie entwickelt wurde, weil all diesen Praxeologien **Lernen** zu Grunde liegt, und es weiterhin um **Lernen in Beziehungen** geht, bei denen natürlich differentielle Feinabstimmungen erforderlich werden (supervisorische, pädagogische, therapeutische, sozialarbeiterische Beziehungen, deren gemeinsamer Nenner die Zwischenmenschlichkeit bzw. Intersubjektivität ist). Mit den intersubjektiven Beziehungen kommt eine Dimension der **Mutualität**, der **Wechselseitigkeit** ins Spiel, die gerade in andragogischen Kontexten (aber nicht nur dort) von kardinaler Bedeutung ist. Meist geht es ja nicht nur um ein Geschehen in Dyaden, um dyadologische Prozesse der Zweisamkeit im Dialog (*Buber*), sondern es handelt sich um Prozesse in Gruppen, in **Polyaden**, in denen eine „polyphone Dialogizität“ (*Bakhtin* 1981; *Markovà* 2003) fungiert und es damit um **Polyloge** (*Petzold* 2002c), ein vielstimmiges Sprechen nach vielen Seiten geht. Hier findet beständig viel-seitiges, wechselseitiges Lernen in „**Zonen nächster Entwicklung**“ statt (*Vygotskij* 1978, 1992). Darunter versteht man eine optimaler Annäherung der Lern-Lehr-Niveaus zwischen Lehrendem und Lernendem (*Jantzen* 2008; *Petzold* 2010d).

Jeder der Lernpartner lernt im **ko-respondierenden** Lerngeschehen **mit** dem anderen Lerner etwas **über** diesen anderen Lerner, **vom** diesem und auch **für** diesen anderen Lernenden.

Das **ko-respondierende** Mitteilen, Miteinander-Teilen, das ausgetauscht werden kann, bereichert in rekursiven Schlaufen den **kokreativen Lernprozess** insgesamt – zumal bei erwachsenen, fach- und feldkompetenten Lernern, wie es im Supervisionsgeschehen meist gegeben ist. Lehren und Lernen, wechselseitiges Lernen, „exchange learning“ z. B. zwischen Alt und Jung, Selbsthelfern und Professionals, interdisziplinären ExpertInnen (*Petzold, Schobert, Schulz 1991*) wird dann ein Prozess der **Ko-kreativität** – ein von uns inauguriertes, genuin integratives Konzept (*Iijine, Petzold, Sieper 1967/1990*). Es entsteht ein „Konflux“ ein zusammenfließen aller Kompetenzen und Performanzen allerer, die am Prozess beteiligt sind: *joint competence and performance* (*Petzold; Lemke 1979; Petzold, Orth 1996b*).

Eine zurückgenommene „Abstinenz“, wie sie von machen psychoanalytisch orientierten Supervisionsrichtungen praktiziert wird, behindert solche ko-kreativen Lernprozesse (der eher dysfunktionale Abstinenzbegriff verschleiert überdies, worum es wirklich geht: Achtsamkeit und Sorge um Integrität (vgl. *Moser, Petzold 2003/2007; Petzold, Orth, Sieper 2010*). Ko-kreative Supervision in einen guten, heiteren, lockeren Konflux-Klima schafft Faszination – ein guter, dopaminergem Motivationstreibstoff fürs Lernen, aber auch fürs Lehren in der Supervision. In unseren Kreativitätstrainings haben wir stets auf „multiple Stimulierung“ und „multisensorische Erfahrungen“ gesetzt. Das kennzeichnet unsere *intermediale* Arbeit mit Texten, Farben, Ton, Bewegung etc. (*Petzold, Orth 1990a*), aber auch „**Out-door-Erfahrungen**“, die wir in Psycho- und Soziotherapie (*Sieper, Petzold 2011*) seit Ende der sechziger Jahre eingesetzt haben, mit der Entwicklung von heilsamer und kreativierender Landschaftserfahrung, „green excercises“ und sporttherapeutischen Willensübungen in der Natur – wichtige Lernerfahrungen im **emotionalen, volitionalen und sozial-kommunikativen** Bereich, die im üblichen Lern-, Lehr- und Trainings-Business weitgehend vernachlässigt werden und allenfalls in der „Erlebnispädagogik“ als Randbereiche erscheinen. Damit werden die Möglichkeiten umfassenderer Lernqualitäten, die in jedes Lernprogramm eingeflochten werden können und dabei mit den Prinzip der „multiplen Stimulierung“ arbeiten verschenkt.

„**Stimulierung** wird verstanden als komplexe, erregende, *exterozeptive*, außenweltbedingte und *propriozeptive*, innersomatische Reizkonfiguration mit spezifischem **Informationswert** - z.B. durch die Amygdala als 'gefährlich' oder 'ungefährlich' bewertet [emotionale *valuation*] und durch den Hippocampus und den präfrontalen Cortex aufgrund archivierter Erfahrung eingeschätzt [kognitives *appraisal*]. Durch die stimulierungsausgelösten mnestischen Resonanzen im Gedächtnis des 'informierten Leibes', des 'Leibgedächtnisses', einerseits sowie durch die Qualität des weiterlaufenden und aufgenommenen Stromes von stimulierender Information andererseits, werden

Regulationsprozesse beeinflusst und die psychophysiologische Erregungslage des Menschen (Organismus und Leibsubjekt zugleich!) intensiviert, weiter erregt (up regulation, kindling, hyperarousal, z. B. durch adverse Faktoren) oder abschwächt, beruhigt, gehemmt (down regulation, quenching, relaxation, z. B. durch protektive Faktoren), was mit dem entsprechenden neurohumoralen Geschehen verbunden ist und Bahnungen fördert/bestärkt oder hemmt/schwächt. Das hat für die Konzipierung konkreter Interventionspraxis erhebliche Bedeutung, denn der Berater/Supervisor/Therapeut und das Erfahrungs- und Lern-Setting müssen entsprechende Stimulierungskonfigurationen bereitstellen können, um die Prozesse **dynamischer Regulation** adäquat zu beeinflussen“ (Petzold 2000h).

Dieser Bezug auf eine neurowissenschaftliche Sicht, der in multimodalen Lernprozessen umgesetzt wird, betont einmal mehr im Integrativen Ansatz die Bedeutung, die das Verstehen von **Subjekt-Gehirn-Kontext** als Kreativitäts-Generator-System für Lehren und Lernen hat. Der innovative indische Neurowissenschaftler A. *Chakravarty* (2010) hebt das in seinem Beitrag „The creative brain--revisiting concepts“ hervor:

„Perhaps the most essential feature of the creative brain is its degree of connectivity--both inter-hemispheric and intra-hemispheric. Connectivity correlates or binds together functions of apparently structurally isolated domains on brain modules sub-serving different functions. It is felt that creative cognition is a self rewarding process where divergent thinking would promote connectivity through development of new synapses. In addition, the phenomenon of synaesthesia has often been observed in creative visual artists.“

Das Konzept der „**Konnektivierung**“ gehört im Ansatz der Integrativen Supervision (Petzold 1994a, 2007a) zu den Kernkonzepten und ist in der Integrativen Therapie mit Kreativen Medien (Petzold, Orth 1990a; Petzold, Brühlmann et al. 2007) ein zentrales praxeologisches Leitkonzept. Die von *Chakravarty* vertretene Position der ultradichten Konnektiviertheit des Gehirns wiederholt die Grundaussage des Begründers moderner Neuropsychologie *Alexander R. Lurija*, ein Referenztheoretiker der Integrativen Therapie (Petzold, Michailowa 2008; Petzold, Sieper 2007f), dass im Gehirn alles mit allem verbunden ist und in Lernprozesse einbezogen wird. Nach integrativer Auffassung arbeitet das Gehirn insgesamt als ein „**polyzentrisches Netzwerk**“ (Petzold, van Beek, van der Hoek 1994) mit „permanent shifting foci“ – „tanzende Informationen“, aus denen das sich selbst erlebende Subjekt *emergiert* (Petzold 2009c). **Subjekt-Gehirn-Leib** ist in soziale Netzwerke und in natürliche Umwelten eingebunden, die wiederum **polyzentrische Netzwerke** bilden. In solchen Netzwerken hat evolutionsgeschichtlich betrachtet **Lernen** stattgefunden als permanente rekursive Prozesse zwischen Leib-Subjekt-Gehirn und multipel stimulierender ökologischer und sozialer Umwelt. Und deshalb sollte **Lernen** auch in hochzivilisatorischen Kulturen mit ihrer High-Tech-Welt und ihrer Vielfalt an technischen Medien und deren spezifischen

Anforderungen an das Lernvermögen des Subjekts – durchaus neue Anforderung technologischer Art, aber auch des Navigierens in virtuellen Räumen, das gilt es festzustellen! – die in Millionen von Jahren herausgebildeten Basisprozesse des Lernens nicht vernachlässigen, mit denen Wissens-, Welt- und Selbstaneignung stattfindet. Vielmehr wird es darum gehen, beide **Lernwelten**, die unser biologischen Natur, zu der auch das Hervorbringen von Kultur – selbst naturferner High-Tech-Kultur – gehört (*Richerson, Boyd 2005*), und die Welt des Hervorgebrachten und des weiterhin Hervorzubringenden **miteinander konnektiert zu halten**, damit das Leben auf diesem Planeten und wir als Teil dieses Lebens zukunftsfähig bleiben. Nur **multipel konnektivierte Systeme** haben ein hohes Emergenzpotential (*Petzold 1998a/2007a*). Unsere Gehirne sind nicht nur im intrazerebralen Binnenraum multipel vernetzt, sie sind durch das „totale Sinnesorgan des Leibes“ und durch das reflexiv, koreflexiv und *metareflexiv* denkende **Subjekt**, weiterhin durch das fühlende und *metaemotiv* mitempfindende Menschenwesen (*Simone Weil* ist für diese Qualität ein beeindruckendes Beispiel, vgl. *de Beauvoir 1968, 229*), das ein wollendes und handelndes Subjekt ist, multipel mit der Welt und anderen Subjekten konnektiert. – Darin liegt die Möglichkeit all der kollektiven Lernprozesse, durch die Menschen, die Menschheit sich immer umfassender selbst in der und mit der Welt zu verstehen suchen, ein Lernprozess, der zugleich auch ein Entwicklungs- und Veränderungsprozess mit ungewissem Ausgang ist, für den wir als Einzelne und als Kollektive Sorge tragen müssen (*Petzold 2009k; Petzold, Orth, Sieper 2010; Petzold, Orth 2011; Weil 1956*).

Es sollte hier deutlich geworden sein, dass über Lernen nachzudenken und zu schreiben, und natürlich damit über das Wie und Was des Lehrens nachzudenken, keine nur didaktisch-technische Sache ist oder ein Reflektieren über molekulare Strukturveränderungen bei der Informationsaufnahme und -verarbeitung, die selbstverständlich mit ins Thema gehören. Vielmehr müssen auch ethische und politische Dimensionen angesprochen werden, denn sie sind als Implikate präsent. Hier kann nur auf sie verwiesen werden (vgl. aber *Petzold 2009k, Petzold, Orth, Sieper 2010; Petzold, Orth 2011*).

Soweit wir sehen, liegt im gesamten supervisorischen Feld bislang nur ein **multipel konnektiviertes**, integriertes Modell vor, das **Lehren, Lernen** und **Transfer** in die interventiven Praxen (von Soziotherapie, Supervision etc.) grundlegend verbindet:

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.

In diesem Basistext wird auch das „agogische Konzept“ von Weiterbildung als ko-respondierendes, lebenslanges Lernen formuliert, eine Theorie professioneller Selbsterfahrung und der Verbindung von persönlichem, sozialem und professionellen Lernen in Prozessen vorgelegt, in der **die Methode durch die Methode gelehrt und gelernt** wird. Damit wird für Aus- und Weiterbildungen im Integrativen Ansatz eine explizite *agogischen* Grundkonzeption geboten, in der **Lernen** und **Lehren** in dichter Weise miteinander konnektiviert sind.

»**Integrative Agogik** (d.h. Integrative Pädagogik, Andragogik, Geragogik) ist ein ganzheitlicher und differentieller, lebensalterspezifischer Ansatz der Bildungsarbeit als „*éducation permanente*“. Sie versucht, kognitive, emotionale, volitive, somatomotorische und soziale Lernprozesse und -ziele im lebensweltlichen Kontext/Kontinuum zu verbinden, integriert also multisensorisches Wahrnehmen, rationale Einsicht, emotionale Berührtheit, volitives Streben, d. h. leiblich konkretes Erleben *in sozial-kommunikativer Bezogenheit* zu „persönlich bedeutsamem Lernen“ als Erfahrungen von „*vitaler Evidenz*“.

In „intersubjektiver Ko-respondenz“ werden dabei von allen am Prozess des Lehrens und Lernens Beteiligten *Ziele* und *Inhalte* gemeinsam bearbeitet, wobei Methoden der „Erlebnisaktivierung“ (Imagination, Rollenspiele etc.) und „kreative Medien“ (Farben, Collagen, Texte usw.) für das multisensorisch und multiexpressiv angelegte Menschenwesen eine bedeutsame Rolle spielen, um in *Theorie-Praxis-Verschränkung* eine synergetische Aneignung, ein holographisches Aufnehmen und eine kokreative Gestaltung des Lernstoffes zu ermöglichen.

Integrative Agogik ist darauf gerichtet, Sachlernen und Affektlernen zu verbinden, die personalen, sozialen, lebenspraktischen und fachspezifischen *Kompetenzen* (Fähigkeiten) und *Performanzen* (Fertigkeiten) von Menschen in Begegnung und Auseinandersetzung, im „Handeln um Grenzen“ zu fördern und zu entwickeln. So können über spezifische, sachbezogene Leitziele hinaus als generelle Bildungsziele eine prägnante personale Identität, ein funktionsfähiges, ressourcenreiches soziales Netzwerk, Engagment für die Integrität von ökologischen und sozialen Zusammenhängen und ein positiver Zukunftshorizont entwickelt werden. Zu diesem Zweck der Persönlichkeits- und Sozialbildung werden *Selbsterfahrungsmethoden* als pädagogische Varianten therapeutischer Verfahren in die integrative agogische Arbeit einbezogen“ (*Petzold 1975h, vgl. Sieper, Petzold 1993a, 359*).

Hier liegt also ein spezifisches „integratives“ Bildungskonzept (*Holzapfel* 2007) als Grundlage einer „professionellen Erwachsenenbildung“ vor.

Der obige Beitrag, auf den wir hier verweisen, vertritt als Grundposition, dass **fungierendes Lernen** der Basisprozess lebender Organismen ist, Evolution also als ein gigantischer Lernprozess begriffen werden kann; affirmiert weiterhin, dass **intentionales Lernen** das Basisparadigma der Hominiden vom *homo habilis* bis zum *homo sapiens sapiens* ist (*Petzold, Orth* 2004b). **Lernen** ist eine Grundqualität jedes Lebendigen Organismus. **Lehren** und **Beraten**, sind **Grundkompetenzen**, die jedem Sapiens-Hominiden aufgrund genetischer Dispositionen „mitgegeben“ sind. Jedes Kind lernt, ältere Kinder beraten Jüngere, Jugendliche beraten Jugendliche – das sind wichtige Funktionen der „besten Freundin“, des „besten Freundes“. Dabei lernen sie voneinander in „Zonen nächster Entwicklung“ (*Jantzen* 2008). Jede Bauersfrau auf dem Markt berät ihre Kunden, jede „... Verkäuferin in einem Schuhgeschäft mit 80 Franc Salär in der Woche“ (*Ralph Benatzky*) berät Käufer ohne „Verkaufstraining“.

Es ist durchaus möglich, dass diese Grundkompetenzen durch adäquate Schulung verbessert werden können. Was indes eine solche Schulung ausmacht, und ob sie wirkt, ist eine Frage des empirischen Nachweises, sonst bleibt das Versprechen „Mit Menschenkenntnis durchschlagskräftig und überzeugend verkaufen“ ein hohler Spruch. Mit dem Lehren steht es nicht anders, es muss empirisch in seiner Wirksamkeit überprüft werden. *Pestalozzis* Ausgangsposition, vorfindliche Kräfte zu entwickeln, welche in der menschlichen Natur angelegt sind und von sich aus nach Entfaltung streben, hat noch immer Gültigkeit: "Aller Unterricht des Menschen ist also nichts anderes als die Kunst, diesem Haschen der Natur nach ihrer eigenen Entwicklung Handbietetung zu leisten." ("Wie Gertrud ihre Kinder lehrt", PSW 13, S. 197).

Aber es ist eben eine „Kunst“, und die kann mit mehr oder weniger Kunstfertigkeit und „*sophisticated practice*“ ausgeübt werden. Hinzu kommt, dass in Supervision und Beratung als Formen berufbezogener Weiterbildung von Erwachsenen eben keine „Kinder gelehrt“ werden. Erwachsenenlernen umfasst Lernprozesse, die vielfach auf einer Metaebene des „Lernens über Lernen“ und das „Lehren von Lernen“ oder auch als „Lernen von Lehren“ ablaufen – und das mit all den Wissensständen angereichert, über die die moderne Grundlagenforschung verfügt.

Sogleich stellt sich hier die Frage, wie viel Wissen kann praxisrelevant, **performativ wirksam** – und darum geht es – vermittelt werden? Und die weitere Frage schließt sich im erwachsenenbildnerischen Kontext an:

„Wie viel zu Lernendes will (kann) der Lernwillige lernen? Damit steht man mitten in den Themen der Motivation und des Wollens (Petzold, Sieper 2008). Und schließlich sollte gefragt werden: Welche neuen/alten Formen des Lehrens und Lernens wären noch erschließbar? Man kann mit Blick auf die voranstehenden Ausführungen durchaus davon ausgehen, dass die hochkulturellen Technologiegesellschaften uns nicht nur neue Lernmöglichkeiten erschließen, sondern auch zugleich alte Lernmöglichkeiten schwächen oder gar verschließen. In sogenannten „primitive cultures“ ermöglicht die Naturnähe noch ein umfassendes „Lernen mit allen Sinnen“, multiple kinästhetische, olfaktorische, cutane usw. Erfahrungen, die mit cross- bzw. intermodalen Wahrnehmungen (Bertelson, Gelder 2004; Sagiv, Ward 2006) und – zumindest mit „schwachem – **synästhetischen** Erleben und Verarbeiten einher gehen: Farben sind mit Klängen, Worte mit Düften usw. verbunden (Baron-Cohen, Harrison 1997; Cytowik, Eagleman 2009; Hinderk et al. 2002) – ohne dass sie als „chemische Träume“ von psychotropen Substanzen ausgelöst wurden. Man kann es üben, zu Farben Klänge zu assoziieren, zu Bildern von Blumen die Düfte zu evozieren. In dem von Petzold, Orth und Sieper entwickelten **multi- und intermodalen Kreativitätstraining** können damit durch „intermediale Quergänge“ (Orth, Petzold 1990; Petzold, Brühlmann et al. 2007) kreative Gestaltungen ermöglicht werden – und auch das sind Lernprozesse, die für innovationshungrige und -bedürftige Zeiten eine große Relevanz haben. Im Integrativen Ansatz wurde solchem mannigfaltigen, **multimodalen** Lernen stets große Bedeutung zugemessen in unserer Arbeit mit komplexen katathymen Imaginationen und Kreativtrainings, wie wir sie in der Suchttherapie oder der Arbeit mit Kindern eingesetzt haben oder in Multimediaperformances als kreativer Inszenierung mit experimentellem und therapeutischem Theater (Petzold 1971c, 1972e, 1973b; vgl. Oeltze 1997). Die „intermediale“ und „multimodale“ Arbeit mit „**kreativen Medien**“, Begriffe, die wir in das Feld der Therapie (Petzold 1965, Petzold, Orth 1990a) Mitte der sechziger Jahre eingeführt hatten und dann in den siebziger Jahren in die Supervision (Hömann-Kost, Petzold 2007; Petzold 1998a/2007a) erschließt Lernerfahrungen, die natürlich keine *genuinen* synästhetische Fähigkeiten wachrufen – das sind Sonderbegabungen (Cytowik 2002; Campen 2007) –, aber sekundäre synästhetische Potentiale als komplexe kognitive Prozesse anstoßen (Robertson, Sagiv 2005) und als kognitiv-emotionalen „Conflux“ (Petzold 2007a) anregen durch „multiple Stimulierung“ des „multiperzeptiven Leibes“ (Petzold 2009c; Heuring, Petzold 2004).

Der Mensch, dieses **multisensorische** und **multiexpressive** Wesen (Orth, Petzold 1993, 2008), kann so, wenn die Möglichkeiten seines Gehirns in multipler Weise angesprochen und zu intensivierten Konnektivierungen angeregt werden (Chakravatry 2010), neue Wege der Kreativität entwickeln und vorhandene intensivieren. Das sind Lernerfahrungen, die in der Masken und Bühnenarbeit des Integrativen Ansatzes, dem Experimentieren mit Klängen, Farben, Bewegungen, mit „Konflux-Prozessen“, in denen all dieses zusammenwirkt, seit vierzig Jahren in einer Weise praktiziert werden (Orth, Petzold 1990), so dass sich „**komplexe Kreativität**“ und „**Kokreativität**“ entfalten kann (Iljine, Petzold, Sieper 1967/1990) durch das **Lehren** kreativer Problembewältigung (*coping*, creative adjustment) und das **Lernen** von schöpferischer Problemlösung und Lebensentfaltung (*creating*, creative change) in der ressourcenorientierten Arbeit des Integrativen Ansatzes (Petzold 2007p). Integrative Supervision soll **lehren**, Situationen **ko-kreativ** anzugehen, so dass man **lernen** kann, Aufgaben und Probleme in der Arbeitswelt und im persönlichen Leben immer wieder auf innovative Weise voran zu bringen. Konnektivierendes Lehren und Lernen wird deshalb in Theorieentwicklung, Praxeologie und Praxis des Integrativen Ansatzes ein nicht endendes Thema bleiben.

Literatur:

- Bakhtin, M.M. (1981): The Dialogic Imagination: Four Essays. Hrsg. Holquist, Übers. Caryl Emerson and Michael Holquist. Austin: Univ. of Texas Press
- Baron-Cohen, S., Harrison, J. (1997): Synaesthesia: Classic and Contemporary Readings. Oxford: Blackwell Publishers
- Beauvoir, D. de (1968): Memoiren einer Tochter aus gutem Hause, Hamburg: Rowohlt.
- Bernsdorf, Peter, Petzold, Hilarion G. (2011): „Organisationsentwicklungsprozesse in Altenheimen und Integrative Supervision“ ein Interventionsforschungsprojekt.:www.FPI-Publikationen.de/materialien.htm *Supervision: Theorie – Praxis – Forschung. Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift – Jg/2011.*
- Bertelson, P., de Gelder, B. (2004): The psychology of multimodal perception. In C. Spence & J. Driver (Eds.), Crossmodal space and crossmodal attention. Oxford: Oxford University Press, S. 141-177.
- Campen, C. van. (2007): The Hidden Sense. Synesthesia in Art and Science. Cambridge, MA: MIT Press/Leonardo Books
- Chakravarty, A. (2010): The creative brain--revisiting concepts. *Med. Hypotheses*, 3, 606-12.
- 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 – Jg/2011.*
- Cytowic, R.E (2002): Synesthesia: A Union of the Senses, New York: Springer-Verlag .
- Cytowic, R.E., Eagleman, D.M. (2009): Wednesday is Indigo Blue: Discovering the Brain of Synesthesia, with an afterword by Dmitri Nabokov. Cambridge: MIT Press.

- Emrich Hinderk, M. von et al. (2002): Welche Farbe hat der Montag? Synästhesie: Das Leben mit verknüpften Sinnen. Stuttgart:Hirzel.
- Heffels, L., Petzold, H.G. (2006/2011): Zur Weiterbildungsfunktion der Supervision am Beispiel der Supervision für Lehrer. Bei [www. FPI-Publikationen.de/materialien.htm](http://www.FPI-Publikationen.de/materialien.htm) - *SUPERVISION: Theorie – Praxis – Forschung. Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift* - Jg. 2011.
- 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; *Polyloge* 18, 2007
- Höhmman-Kost, A., Petzold, H.G. (2003): Medien, Materialien und kreative Prozesse in der Supervision. Bei [www. FPI-Publikationen.de/materialien.htm](http://www.FPI-Publikationen.de/materialien.htm) - *SUPERVISION: Theorie – Praxis – Forschung. Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift* - 09/2003
- Holzapfel, G. (2007): Integrative Pädagogik im Kontext von Diskursen zur Humanistischen Pädagogik. Chancen, Grenzen, Weiterentwicklungsmöglichkeiten. In: Sieper, Johanna, Orth, Ilse, Schuch, Waldemar (Hg.): *Neue Wege Integrativer Therapie. Klinische Wissenschaft, Humantherapie, Kulturarbeit – Polyloge*. Bielefeld, Locarno: Edition Sirius.
- Ilijine, V.N., Petzold, H.G, Sieper, J. 1967. Kokreation – die leibliche Dimension des Schöpferischen, Arbeitspapiere. Seminar Prof. Dr. Ilijine, Institut St. Denis, Paris. Auswahl in: *Petzold, Orth* (1990a), Bd. I, 203-212.
- Jantzen, W. (2008): *Kulturhistorische Psychologie heute – Methodologische Erkundungen zu L.S. Vygotskij*. Berlin: Lehmanns Media.
- Marková, I. (2003): *Dialogicality and Social Representations: The Dynamics of Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moser, J., Petzold, H.G. (2003/2007): *Supervision und Ethik – Theorien, Konzepte, Praxis*. Düsseldorf/Hückeswagen. Bei [www. FPI-Publikationen.de/materialien.htm](http://www.FPI-Publikationen.de/materialien.htm) - *SUPERVISION: Theorie – Praxis – Forschung. Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift* - 03/2007
- Nitsch-Berg, H., Kühn, H. (2002): *Kreative Medien und die Suche nach Identität. Methoden Integrativer Therapie und Gestaltpädagogik für psychosoziale Berufe*. Köln: EHP.
- Oeltze, H.-J. (1997): *Intermediale Arbeit*, in: Müller, L., Petzold, H.G. (1997): *Musiktherapie in der klinischen Arbeit. Integrative Modelle und Methoden*. Stuttgart: Gustav Fischer Verlag
- 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.
- Orth, I., Petzold, H.G., 1990c. *Metamorphosen - Prozesse der Wandlung in der intermedialen Arbeit der Integrativen Therapie*. In: *Petzold, H.G., Orth, I., 1990a. Die neuen Kreativitätstherapien. Handbuch der Kunsttherapie, 2 Bde., Paderborn: Junfermann*.
- Orth, I., Petzold, H.G., 1993c. *Zur "Anthropologie des schöpferischen Menschen"*. In: *Petzold, H.G., Sieper, J.(1993a): Integration und Kreation, 2 Bde., Paderborn: Junfermann, 93-116*.
- Petzold, H.G., 1971c. *Möglichkeiten der Psychotherapie bei drogenabhängigen Jugendlichen*. In: G. Birdwood, Willige Opfer, Rosenheimer Verlag, Rosenheim. S. 212-245.
- Petzold, H.G., 1972e. *Komplexes Kreativitätstraining mit Vorschulkindern*. *Schule und Psychologie* 3, 146-157.
- Petzold, H.G., 1973b. *Das "Therapeutische Theater" als Form dramatischer Therapie*. In: *Petzold, H.G., 1973a. Gestalttherapie und Psychodrama, Nicol, Kassel. Petzold (1973a) 97-133, nachgedr. in: (1982a) 88-109*.

- Petzold, H.G. (1998a/2007a): Integrative Supervision, Meta-Consulting & Organisationsentwicklung. Modelle und Methoden reflexiver Praxis. Ein Handbuch. Band I. Paderborn: Junfermann. 2. erw. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2007.
- Petzold, H. G. (2009k): Transversale Erkenntnisprozesse der Integrativen Therapie für eine Ethik und Praxis „melioristischer Humantherapie und Kulturarbeit“ durch Multi- und Interdisziplinarität, Metahermeneutik und „dichte Beschreibungen“ Bei www.FPI-publikationen.de/materialien.htm - POLYLOGE: *Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit* - 15/2009
- Petzold, H. G. (2010d, Hrsg.): Integrativ-Systemische Arbeit mit Familien – Quellen und Ausrichtung: Schwerpunkttheft *Integrative Therapie* 2/3, Wien: Krammer Verlag.
- Petzold, H.G., Beek, Y van, Hoek, A.-M. van der (1994a): 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.
- Petzold, H. G., Brühlmann-Jecklin, E., Orth, I., Sieper, J. (2007): „Methodenintegrativ“ und „multimodal“ – kokreative Strategien in den Konfluxprozessen der „Integrativen Therapie“. Zur Geschichte und Bedeutung der Begriffe. *Mitgliederrundbrief der Deutschen Gesellschaft für Integrative Therapie* 2, 24 -36. Auch in *Polyloge* 33/2008, <http://www.fpi-publikation.de/polyloge/alle-ausgaben/33-2008-petzold-bru-hlmann-jecklin-orth-sieper>.
- Petzold, H.G., Lemke, J., (1979): Gestaltsupervision als Kompetenzgruppe. *Gestalt-Bulletin* 3, 88-94.
- Petzold, H.G., Michailowa, N. (2008a): Alexander Lurija – Neurowissenschaft und Psychotherapie. Integrative und biopsychosoziale Modelle. Wien: Krammer.
- Petzold, H.G., Orth, I. (1990a/2007): Die neuen Kreativitätstherapien. Handbuch der Kunsttherapie, 2 Bde., Junfermann, Paderborn. 3. Aufl. Bielefeld: Aisthesis 2007.
- Petzold, H.G., Orth, I. (1996b): Das Konflux-Modell und die Arbeit mit kokreativen Prozessen in Teamsupervision und Organisationsberatung. Düsseldorf :Fritz Perls Institut. *Erw. Kunst & Therapie* 1 (1997) 1-46. *Erw. in: Petzold (1998a)* 255-304.
- Petzold, H. G., Orth, I. (2011): „Genderintegrität“ – ein neues Leitparadigma für Supervision und Coaching in vielfältigen Kontexten. In: *Abdul-Hussain, S. (2011): Genderkompetente Supervision*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Petzold, H. G., Orth, I., Orth-Petzold, S. (2009): Integrative Leib- und Bewegungstherapie – ein humanökologischer Ansatz. Das „erweiterte biopsychosoziale Modell“ und seine erlebnisaktivierenden Praxismodalitäten: therapeutisches Laufen, Landschaftstherapie, „Green Exercises“. Bei www.FPI-publikationen.de/materialien.htm - POLYLOGE: *Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit* - 10/2009. S. 1-150.
- Petzold, H. G., Orth, I. Sieper, J. (2010a): Gewissensarbeit, Weisheitstherapie, Geistiges Leben - Themen und Werte moderner Psychotherapie. Wien: Krammer.
- Petzold, H. G., Orth-Petzold, S., Ratz, C. (2011): D A S S U P E R V I S I O N S J O U R N A L - Ein methodisches Konzept zur Sicherung und Entwicklung von Qualität in Supervision und klientenbezogener Arbeit. .: www.FPI-Publikationen.de/materialien.htm *Supervision: Theorie – Praxis – Forschung. Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift* – Jg/2011.
- 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., Schobert, R., Schulz, A., 1991. Anleitung zu "wechselseitiger Hilfe" - Die Initiierung und Begleitung von Selbsthilfegruppen durch professionelle Helfer - Konzepte und Erfahrungen. In: *Petzold, H.G., Schobert, R., 1991. Selbsthilfe und Psychosomatik*, Junfermann, Paderborn. S. 207-259.
- Petzold, H.G., Sieper, J. (2007f): Perspektiven zur Willensfrage in der Integrativen Therapie. *Integrativen Therapie* 4, 445-464.

- 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 und in: Petzold, H.G., Schay, P., Scheiblich, W. (2006): Integrative Suchttherapie. Bd. II. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 627 – 765.*
- Richerson, P. J., Boyd, R. (2005): Not by genes alone. How culture transformed human evolution. Chicago: University of Chicago Press.*
- Robertson, L. Sagiv, N. (2005): Synesthesia: Perspectives from Cognitive Neuroscience. Oxford: Oxford University Press*
- Sagiv, N., Ward, J. (2006): Crossmodal interactions: lessons from synesthesia. Progress in Brain Research 155, 2, 259-271*
- Schulte-Kloke, B. (2007): Organisationsentwicklung als Instrument zur Förderung eigenverantwortlicher Schulen. Master Thesis. Department für Psychosoziale Medizin und Psychotherapie. Donau-Universität Krems*
- Sieper, J., Petzold, H. G. (2011): Soziotherapie/Sozialtherapie – ein unverzichtbares Instrument gegen soziale Exklusion und für die psychosoziale Hilfeleistung in „prekären Lebenslagen“. Bei www.FPI-publikationen.de/materialien.htm - POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit – Jg. 2011.*
- Vygotskij, L.S.. (1978): Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge: Harvard University Press*
- Vygotskij, L.S. (1992). Geschichte der höheren psychischen Funktionen [1932]. Reihe: Fortschritte der Psychologie. Band 5. Hamburg, Münster: Lit Verlag.*
- Weil, S. (1956): Die Einwurzelung, Einführung in die Pflichten dem menschlichen Wesen gegenüber. München: Kösel.*
- Wimmer, R. (2009): Simone Weil. Person und Werk. Freiburg: Herder.*

1 Einleitung

Aus dem Feld der Bildungswissenschaften, genauer aus der Erwachsenenbildung und der Integrativen Pädagogik kommend, begleitet mich seit Beginn meiner Aus- und Weiterbildungen und meiner beruflichen Tätigkeit die Frage nach dem Wesen und den Bedingungen für menschliches Lernen. Der Begriff von Lernen, den ich in dieser Zeit erwarb, ist ein weit gesteckter:

Lernen ist ein aktiver Prozess zur Aneignung von Wissen und zur Erweiterung von Handlungskompetenz, der nur vom Menschen selbst vollzogen werden kann. Im weitesten Sinne geht es darum, Erkenntnisse und Wissen zu erwerben, aktiv handelnd auf die Welt einzuwirken und Veränderungen zu initiieren, wobei der Mensch Akteur, Akteurin unter Akteuren, Akteurinnen ist. Dies schließt eine reflexive Haltung mit ein. Reflexion ermöglicht das Erkennen von Veränderungswünschen und –bedürfnissen, ermöglicht die bewusste Veränderung von Verhalten und die Entwicklung von Handlungsstrategien.

Dieses Lernen geht von Bekanntem aus, das zu nicht Bekanntem verläuft und kann einerseits ein tätiges Lernen sein, in dem sich über Handlungserfahrung neue Fähigkeiten entwickeln, und andererseits ein erfahrungsvermitteltes Lernen durch Einsicht. Diese Einsicht ist ein Verstehen, das Aristoteles mit Lernen gleichsetzt. (Vgl. Buck 1989, 32f)

Damit menschliches Lernen in diesem Sinne möglich wird, braucht es eine humane Gesellschaft. Eine Gesellschaft, die es dem Menschen erlaubt, sich zu verwirklichen: in der ihm Mitgestaltung möglich wird und die ihrerseits Einfluss auf ihn ausübt. Der Betroffene selbst sollte Veränderungsmöglichkeiten wahrnehmen und für sich als sinnvoll und erstrebenswert sehen. Erst dadurch kann die Bereitschaft zu einer konkreten Änderung und somit zu Lernen erfolgen. (Vgl. Heintzel 1991, 90ff)

Mit diesen Positionen im Hintergrund beabsichtige ich, mich auf die Suche zu machen, ob und inwiefern Supervision als „Ort des Lernens“ verstanden werden kann, wobei ich mich mit meinen Überlegungen primär auf Supervision abseits von Ausbildungssupervision beziehe.

In der Auseinandersetzung mit supervisorischer Theorie und Praxis stoße ich immer wieder über Aussagen, Ansprüche, Zielvorstellungen, in denen Positionen zu Lernen anklingen und mehr oder weniger theoretisch fundiert erläutert werden. Lernen und Bildung, vor allem Weiterbildung sollen über Supervision ermöglicht werden, aber was und vor allem wie, das bleibt meiner Ansicht nach häufig im Bereich des Zufälligen und des Bruchstückhaften, ja mitunter sogar im Bereich des gering reflektierten Zeitgeistigen und des Trends. Um in der Supervision einen „hinlänglich fundierten“ Ort des Lernens zu ermöglichen, bedarf es einer komplexen Auseinandersetzung mit den Fragen, was Lernen genau heißt, auf welchen Ebenen es stattfindet und wie diese einander bedingen oder ergänzen, welche Bedingungen Lernprozesse fördern, welches Ziel wodurch genau erreicht werden soll und welches nicht. Hier ist neben anderen bereits eine ethische und (bildungs)politische Perspektive angesprochen, mit der ich mich u.a. in meiner Masterthese befassen werde. Im Rahmen dieser Arbeit, die als Leistungsnachweis für den Lehrgang „Supervision und Coaching“ an der Donau-Universität Krems, Department für Psychosoziale Medizin und Psychotherapie, verfasst wird, beschränke ich mich auf lerntheoretische Positionen im Feld der Supervision, im Besonderen auf die der Integrativen Supervision.

Die mich dabei leitenden Fragen sind:

Was ist Definition, Ziel und Gegenstand von Supervision?

Ist Supervision ein „Ort des Lernens“?

Wenn ja, welcher Art ist das Lernen in Supervision?

Welche lerntheoretischen Aussagen trifft die Integrative Theorie dazu?

2 Definition, Gegenstand und Ziel von Supervision

2.1 Beschreibung der Österreichischen Vereinigung für Supervision

Die Frage, nach dem, was Supervision sei, beantwortet die Österreichische Vereinigung für Supervision (ÖVS) auf ihrer Homepage mit:

„Supervision ist eine spezifische Beratungsform, die in beruflichen Angelegenheiten begleitend und unterstützend von Menschen genutzt wird. Unter Anleitung einer/eines Supervisorin/Supervisors werden Fragen und Themen, die sich aus den Anforderungen des Berufs ergeben, reflektiert, geklärt und zukünftige alternative Handlungsmöglichkeiten erarbeitet.

Supervision bietet in diesem Kontext:

- ❖ Reflexions- und Entscheidungshilfen bei aktuellen Anlässen,
- ❖ Unterstützung in herausfordernden oder belastenden Arbeitssituationen und Konflikten,
- ❖ Klären und Gestalten von Aufgaben / Aufträgen, Funktionen und Rollen,
- ❖ Begleitung bei Veränderungsprozessen und
- ❖ Hilfe in der Bewältigung neuer Herausforderungen an. “ (www.oevs.at)

Dieser Text wendet sich offenbar an jene, die sich mit dem Gedanken tragen, Supervision in Anspruch zu nehmen und sich zum Zweck der (Erst)Information an die Homepage der Vereinigung wenden, um in Erfahrung zu bringen, was ihm und ihr Supervision bieten können. Zum anderen sind unter diesem „Dach“ Supervisorinnen und Supervisoren aus den unterschiedlichsten Aus- und Weiterbildungsrichtungen vertreten, die Supervision in verschiedensten Feldern praktizieren und deren Mitgliedschaft im Verband – so eine Intention der ÖVS – mit verbindlichen Qualitätskriterien unterlegt ist. Meiner Einschätzung nach ist diese Beschreibung neben den sicherlich stattgefunden habenden gegenstandsbezogenen, fach- und feldspezifischen, inhaltlichen Diskussionen vor allem mit marktwirtschaftlichen und marketingtechnischen wie mit berufspolitischen Interessen verknüpft. Die Frage, ob hinter der Entscheidung zu dieser Formulierung

die größte oder vielleicht doch die kleinste gemeinsame Klammer aller Vertreter und Vertreterinnen steht, es sich um den größten oder den kleinsten gemeinsamen Nenner handelt oder ob sich in ihr die Durchsetzungskraft einzelner Gruppierungen, Denktraditionen und Interessensgemeinschaften innerhalb der Community widerspiegelt, sei an dieser Stelle einmal vernachlässigt. Der Blick sei vielmehr auf die Aussagekraft dieser Textpassage als Definition von Supervision gerichtet. Definition im Sinne einer Beschreibung des Wesens und des Verständnisses von Supervision sowie einer umfassenden und zugleich prägnanten Begriffsbestimmung, also „die genaue Bestimmung eines Begriffes durch Auseinanderlegung und Erklärung eines Inhaltes“. (Vgl. Duden-Fremdwörterbuch 1997, 171)

Supervision bietet beratende Hilfe, Unterstützung und Begleitung bei Fragen bzw. Problemstellungen an, die aus einem beruflichen Kontext erwachsen. Klärung, Bewältigung und Problemlösung sind ihr Ziel. Soweit die Auskunft über mögliche Anlassfälle und mögliche (kunden- und kundinnenorientierte) Ziele von Supervision. Leserinnen und Leser - Besucherinnen und Besucher dieser Homepage - werden sich abhängig von ihrer Intention und ihrer persönlichen Lage davon angesprochen fühlen. Wodurch sich Supervision von anderen Formen der Beratung unterscheidet, bleibt jedoch unklar. Zwar könnte sich auf den ersten Blick der Hinweis auf „Anforderungen aus dem Beruf“ als eine Spur erweisen, letztlich bietet diese jedoch zu wenig Gehalt, um darüber Supervision von anderen Beratungsformen zu unterscheiden oder das Spezifische von Supervision herauszufinden. *Was* in einer Supervision „passiert“, *wie* die Beratung geschieht (also Praxis: Setting, Methoden, Techniken etc.) und *worin dieses „Was“ und „Wie“ gründen* (also Theorie: Theoriebildung, Modelle, Konzepte etc.), bleibt ungeklärt. Dies bringt mich zu dem Schluss, dass diese Beschreibung, folgt man den oben genannten Kriterien, nicht den Charakter von Definition hat.

2.1 Zum Supervisionsbegriff im Feld

Angela Gotthardt-Lorenz und Wolfgang Schüers meinen zum Thema Definition von Supervision, dass es ein heikles Kapitel sei. Es scheint ihnen lohnend, Supervision aus dem sozialen Kontext derjenigen zu bestimmen, die Supervision praktizieren, dazu bestimmte Bezugssysteme heranzuziehen und Sichtweisen über Ziele, Inhalte

und Grundstrukturen zu entwickeln. In Anlehnung an Hilarion Petzold geht es ihnen um die Erkundung einiger prägnanter Sichtweisen, die in der von verschiedenen Verstehenswelten geprägten *professional community* eine orientierende, verbindende und handlungsleitende Qualität gewinnen können. (Vgl. Gotthardt-Lorenz, Schüers 1997, 13)

Breite Einigkeit in der Community der Supervisoren und Supervisorinnen finden sie über die Rahmendefinitionen: Supervision ist ein *Instrument* zur qualifizierten Bewältigung beruflicher Fragestellungen und eine *Methode* der Selbstreflexion. *Gegenstand* von Supervision ist die Reflexion von Arbeitsbeziehungen und Arbeitsprozessen, die für professionelle Zusammenarbeit relevant sind. *Ziel* der Supervision ist die Qualifizierung der zu leistenden Arbeit, die in der Supervision besprochen wird. Supervisorinnen und Supervisoren obliegt es, diese spezifische Form von beruflicher Bildung zu ermöglichen. (Vgl. *ibid*, 14)

In diesem Zusammenhang beziehen sie sich erneut auf eine Definition Petzolds, der Supervision als „ein praxisgerichtetes Reflexions- und Handlungsmodell, das auf die Förderung personaler, sozialer und fachlicher Kompetenz und Performanz von Berufstätigen gerichtet ist, um Effizienz und Humanität professioneller Praxis zu sichern und zu fördern“ (Petzold 1996, cit. *ibid*, 15) beschreibt.

An anderer Stelle definiert Petzold Supervision auf vier Ebenen:

Supervision ist

1. eine interdisziplinär begründete *Methode* zur Optimierung zwischenmenschlicher Beziehungen und Kooperation
2. einen interaktionalen *Prozess*, in dem die Beziehungen zwischen personalen und sozialen Systemen bewusst, transparent und damit veränderbar gemacht werden
3. eine *Praxisstrategie*, die erfolgt, in dem gemeinsamen Bemühen von Supervisor und Supervisanden vorgegebene Sachelemente, vorhandene Überlegungen und Emotionen in ihrer Ganzheit, ihrer Struktur, ihrem Zusammenwirken zu erleben, zu erkennen und zu handhaben.

4. eine sozialphilosophische *Disziplin* mit interventiver Zielsetzung, die im Freiheitsdiskurs moderner Demokratie und im Engagement für Grund- und Menschenrechte wurzelt. (Vgl. Petzold 2007, 27)

Wolfgang Ebert, Hilarion Petzold und Johanna Sieper beschäftigten sich mittels der Methodik einer Feldanalyse eingehend mit den Konzeptionen, den Begriffen und der Qualität im Feld der Supervision. Die Ergebnisse wurden 2001 sowie mit einer Erweiterung durch Marion Strobelt und Hilarion Petzold 2010 publiziert. Sie unterzogen eine große Anzahl und Vielfalt an Definitionen und Umschreibungen von Supervision, aufgelistet nach Theorie- und Schulansätzen bzw. sozialen Arbeitsgebieten, einer Analyse und fanden darin Bestätigung, dass Supervision ein in Entwicklung befindliches Feld ist, das sich von Seiten der Theorieentwicklung sehr heterogen, von Seiten der Forschung noch ungesichert, von Seiten der Praxeologie und Methodik im Bereich der „chaotic diversity“ befindet, erst auf dem Weg ist, eine Wissenschaft bzw. eine wissenschaftlich begründete Praxeologie zu werden, wobei erste Ansätze bereits auf dem Weg sind: der systematisch-tiefenpsychologische, der systematisch-pragmatische und der Integrative Ansatz. Sie sehen die Notwendigkeit, die Entwicklungen in Theorie, Praxis und Forschung über die Grenzen der jeweiligen Ansätze, Schulen und Verbände hinaus voranzutreiben und gerade wegen der hohen Heterogenität im Feld, wegen eines noch niedrigen Forschungsniveaus und wegen gering koordinierten Forschungsaktivitäten den offenen Diskurs im Feld zu suchen, um einen hinlänglichen Konsens zu finden, was Kernbestände von Supervision in theoretischer und methodischer Hinsicht sind und wie diese abgesichert werden können. (Vgl. Petzold, Ebert, Sieper 2010, 170f).

Marion Strobelt stellte in Zusammenarbeit mit Hilarion Petzold im Zuge eines Forschungsprojektes an der Donau-Universität Krems, Department für Psychosoziale Medizin und Psychotherapie, Master-Studiengang Supervision, im Jahr 2010 eine Vielzahl von Definitionen von Supervision auf den Prüfstand. Zum Hintergrund dieser Arbeit erläutert Petzold in den Vorbemerkungen:

„Das Problem der Supervision in den deutschsprachigen Ländern und darüber hinaus auf internationaler Ebene besteht in der immensen Heterogenität der Supervisionsverständnisse, die von ihren theoretischen Grundparadigmen und *Referenztheorien* (z.B. systematisch, psychoanalytisch, behavioral, sozialpsychologisch) sowie *Referenzpraxeologien* (z.B. Familientherapie, Gruppendynamik, Psychodrama, Gestalttherapie) und schließlich *Referenzprofessionen* (z.B. Sozialarbeit, Pädagogik, Psychotherapie) so verschieden sind, dass sich bislang keine wirklich konsistente und verbindende theoretische und praxeologische Basis finden lässt, die eine Klammer böte. Man steht vor einem Gewirr an Auffassungen, Konzepten, Schulen, Orientierungen, Ideologien, Meinungen. Das hat natürlich Auswirkungen für die empirische Forschung, die die Wirkungen von Praxeologien in einer Zeit evidenzbasierter Psycho- und Soziotherapie auf „Wissenschaftlichkeit, Wirksamkeit, Wirtschaftlichkeit und Unbedenklichkeit“ (Märtens, Petzold 2002) überprüfen muss. Von dieser Entwicklung kann die Supervision nicht ausgenommen werden und vor dieser Herausforderung steht sie.“ (Petzold, Strobelt 2010, 3)

Ziel dieser Arbeit war es, vorhandene Supervisionsverständnisse und Supervisionsdefinitionen detailliert zu betrachten und Wege zu finden, wie man Positionen herausstellen und ordnen kann. Diese können und sollen in einen sozialwissenschaftlichen Diskurs zum Zweck der gemeinsamen Erarbeitung von Positionen einfließen, die im Feld der Supervision hinlänglich konsensfähig werden können. Denn die Theoriebildung in der Supervision muss selbst ein Forschungsbereich werden, um aus dem Theoriechaos herauszufinden, zu schauen, in wie weit welche Theorien anschlussfähig und von Dauer sind, welche zu revidieren oder auch aufzugeben sind. (Vgl. *ibid*, 3f)

Marion Strobelt unternahm entlang dieses Arbeitsauftrages drei Ordnungsversuche: Einen „temporalen Raster“, über den die Supervisionsverständnisse über Entwicklung der Supervision von den Vorläufern bis zu aktuellen Positionen abgebildet werden. Einen „Theorie-Methodik-Raster“, der dazu verwendet werden kann, Definitionen von Supervision inhaltlich auf den verschiedenen Ebenen des „Tree of Science“ zu reflektieren und drittens eine Definitionsmatrix, in der sie die bisherigen

Ordnungsstrukturen zusammenführt und so verbindet, dass sie gleichzeitig betrachtet werden können. „Damit wird es möglich, die Entwicklung des *theoretischen Konzepts* mit seinen *inhaltlichen Schwerpunktsetzungen* in zeitliche Abschnitte sowie hinsichtlich der *methodisch-praktischen Ausrichtung* gleichzeitig zu betrachten und zu analysieren.“ (ibid 2010, 30).

Dieser Ordnungsversuch hat, so die Autorin, das bestätigt, was Petzold, Ebert und Sieper bereits 2001 ausgeführt hatten, nämlich die „Divergenz der verschiedenen Ansätze, die Theorieabhängigkeit, die Perspektivenrelativität und Schulenbezogenheit der Definitionen bzw. Umschreibungen“ (Petzold, Ebert, Sieper 2001, 134f)

3 Supervision und Lernen – Diskurse im Feld

Meiner Einschätzung nach ist den in den Arbeiten von Strobelt und Petzold (2010) und Ebert (1998), gesammelten und erläuterten aspektiven Definitionen aus dem heterogenen Feld von Supervision weitgehend gemeinsam, dass sie Supervision als eine Prozess orientierte, beratende Praxisbegleitung sehen, die darauf abzielt, berufliches Handeln zu reflektieren und über den Weg der Reflexion und des Austausches aller am Prozess Beteiligten, deren Entscheidungs- und Handlungskompetenz zu stärken und weiterzuentwickeln. Man könnte daraus schließen, dass dort, wo Entwicklung und Veränderung im beruflichen Handeln initiiert, ausgehandelt und begleitet und in diesem Sinne auch Lernen ermöglicht, gestaltet und vollzogen wird, dies fundiert, begründet, plan- und absichtsvoll geschieht.

Cornelia Steinhardt, die zum Thema Lernen und Supervision einen Artikel in der Fachzeitschrift „Supervision“ (Jg. 01/2009) veröffentlichte, sieht in der Supervision einen speziell arrangierten Ort, an dem in einer klar definierten Beziehung von Supervisor, Supervisorin und Supervisand, Supervisandin berufsbezogene Erfahrungen des Supervisanden, der Supervisandin den Fokus gemeinsamen Nachdenkens darstellen, um diese Erfahrungen auf eine neue Weise zu verstehen und zum Ausgangspunkt neuer Erfahrungen zu machen.

Geht man also davon aus, dass Supervision in der Regel stattfindet, wenn Supervisanden und Supervisandinnen über ihre Erfahrungen im Berufsalltag nachdenken und dabei das Ziel verfolgen, erweitertes Wissen über sich selbst, andere, die Organisation oder Arbeitsprozesse zu erlangen und geht man davon aus, dass sich Supervisorinnen und Supervisoren jedes Mal die Frage stellen müssen, wie sie in ihrer Rolle unterstützen können, damit es auf der Grundlage von bisherigen Erfahrungen und Sichtweisen ein neues Verständnis und alternative Perspektiven entwickelt werden können, so befinden wir uns inmitten der Frage, wie sich Lernen in diesem Kontext vollzieht.

Von zentraler Bedeutung sieht sie das Lernen aus und über Erfahrung und nennt als bedeutsame Faktoren für das Gelingen eines solchen Lernprozesses die Reflexion, das gemeinsame Nachdenken, das Erleben eines wertschätzenden, vertrauensvollen

Klimas und einer von (partieller) Sicherheit getragenen Beziehung sowie die Einbeziehung und Bewusstmachung körperlicher Regungen und emotionaler Empfindungen. (Vgl. Steinhardt 2009, 5ff)

Steinhardt konzentriert sich in diesem Artikel auf „Erfahrungslernen“, während sich andere Autoren in dieser Ausgabe zum Schwerpunktthema „Lernen und Verlernen“ mit der Bedeutung von „Sinn und Sinnlichkeit“ in supervisorischen (Lern)Prozessen (Sybille Huerta Krefft), mit dem Supervisionsverständnis im Spannungsfeld von Wissensvermittlung, Anleitung zur Selbstreflexion und Praxisanleitung (Kornelia Rappe Giesecke, Wolfgang Knopf) oder mit der Wirksamkeit von Supervision im Prozess des Lernens in Organisationen (Ehmer Susanne) beschäftigen.

Die Tatsache, dass sich die älteste Supervisionszeitschrift im deutschen Sprachraum dem Thema widmet, spricht, so die Einschätzung, dafür, dass es ein zunehmendes Bewusstsein über die Notwendigkeit lerntheoretischer Positionen in der Supervision gibt. In den Artikeln werden zwar je nach Themenstellung auf unterschiedliche Theorien Bezug genommen, aber letztlich werden zum Beispiel neurobiologisch, sozialpsychologisch, pädagogisch und soziologisch orientierte Argumentationen mehr zur Untermauerung von zum Teil Schulen bezogenen Zielvorstellungen und Prozessverläufen in Supervision verwendet, als sie als Beitrag zu einem offenen, differenzierenden und integrierenden Diskurs zur Bildung einer fundierten Theorie, Praxeologie und Praxis von Lernen in Supervision zu sehen sind, wie es dem Anspruch des Integrativen Ansatzes an einen wissenschaftlichen Diskurs zur Findung von im Feld der Supervision konsensfähigen Kernaussagen entsprechen würde.

Vertreter und Vertreterinnen der Integrativen Supervision (Petzold, Ebert, Sieper, 1999/2001; Sieper, Petzold 2002, Heffels, Petzold 2011, Chudy, Petzold 2011 u.a.) „attestieren“ der deutschsprachigen Supervision, das Thema des Lernens lange vernachlässigt zu haben und damit eine veritable Lücke hinsichtlich supervisorischer Lerntheorien „geschaffen“ zu haben.

„Im europäischen Raum hat nur der niederländische Supervisionsansatz eine auf Lernen und Lehren gegründete supervisorische Kultur entwickelt (Andriessen 1975;

van Kessel 1998; Siegers 1986; van Wijen, Petzold 2006), wobei allerdings es im Prinzip um andragogische und „didaktische Orientierungen“ geht, die keine eigenständige Lerntheorie auf lernpsychologischer bzw. neurowissenschaftlicher Grundlage entwickelt hat. Es liegt hier offenbar auch keine theoretisch reflektierte Position zu Grundlagenfragen des Lernens vor. (..) Die deutschsprachige Supervisionsszene gilt es für das Thema überhaupt erst einmal zu sensibilisieren, um einerseits den Connex “Supervision/supervisorisches Lernen in Prozessen des Supervidierens” zur Steigerung von **Fähigkeiten/Wissen/Kompetenzen** (Heffel, Petzold 2006) und weiterhin “supervisorisches Lehren und Lernen” in Prozessen der Supervisionsausbildungen zur Steigerung von **Fertigkeiten/Können/Performanz** von Supervisoren (Oeltze, Ebert Petzold 2002a; Petzold, Lemke, Rodriguez-Pezold 1994; Schigl, Petzold 1997) zu bearbeiten:

1. in der Ebene der Theorienentwicklung und theoretischen Kompetenz, die bisher als unzureichend zu betrachten ist,
2. in der Ebene der Methodenentwicklung und methodischen **Performanz**, die bisher gleichfalls noch kaum entwickelt ist (Petzold, Zacher, Engemann 2003) und
3. in der Ebene der empirischen Evaluation supervisorischen Lernens und Lehrens, ohne die über eine Wirksamkeit von Supervision und Supervisionsausbildung letztlich wenig ausgesagt werden kann. “ (Chudy, Petzold 2011, 2 – Hervorh. im Original)

Hilarion Petzold und seine Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter beschäftigen sich seit nun bald 40 Jahren mit der Synopse verschiedener Lerntheorien und lerntheorie-relevanter Forschungen, um sie mit therapeutischer und supervisorischer Praxis zu verweben. Die Konnektivierung verschiedener Wissensbestände aus so unterschiedlichen Disziplinen wie Physiologie, Neurobiologie, Psychologie, Pädagogik, Soziologie und Philosophie ist im Hinblick auf das weite Feld menschlichen Lernens ein umfangreiches und komplexes „Unterfangen“, das als „work in progress“ zu verstehen ist. (Vgl. Heffels , Petzold 2011, 13f)

Im folgenden Abschnitt wird der Versuch unternommen, dieses weitläufige Fundament einer komplexen Lerntheorie hinlänglich kompakt darzustellen.

4 Lernen in der Integrativen Theorie

In der Integrativen Supervision stellt das Lernen über Erfahrung ebenfalls einen zentralen Lernweg dar. Allerdings findet sich im Integrativen Denken ein vielschichtiger Begriff von Lernen, der den Menschen und seine Lernpotentiale umfassend betrachtet, d.h. die kognitive, die emotionale, die körperlich/leibliche, die volitive, soziale und ökologische Dimension von Lernen umfasst. In den folgenden Abschnitten wird zuerst auf die prinzipielle Lernfähigkeit des Menschen eingegangen, um dann eine weitgreifende Definition von Lernen wiederzugeben. Aus dieser Definition heraus werden für das integrative Denken wesentliche lerntheoretische Positionen erläutert.

4.1 Die Lernfähigkeit des Menschen

„Der Mensch – Mann und Frau – wird im Integrativen Ansatz als Körper¹-Seele²-Geist³-Wesen gesehen, d.h. als Leib⁴, als Leibsubjekt, das eingebettet ist im ökologischen^A und sozialen^B Kontext / Kontinuum^C der Lebenswelt, in der es mit seinen Mitmenschen seine Hominität⁰ verwirklicht (vg. Idem 1969 c, 2003e).“ (Petzold 2006, 23)

Über seinen Leib ist der Mensch untrennbar und wechselseitig eingebunden in die Welt, entfaltet sich durch sein „Mit-Sein“ über den jeweils Anderen. Subjektivität wird im Integrativen Ansatz daher konsequenter Weise als Intersubjektivität begriffen, die in beständigen Ko-respondenzprozessen ausgehandelt wird. Dabei erweist sich der Mensch als schöpferisches Wesen, das sich ko-kreativ und in lebenslanger Entwicklung stehend, eingebettet in Kontext und Kontinuum zu einer souveränen Persönlichkeit hin entwickelt.

In dieser Grundaussage wird dem Menschen eine prinzipielle Entwicklungs- und Lernfähigkeit zugeschrieben, die in der Zukunftsfähigkeit des Menschen gründet. Narrative, d.h. strukturgebende Handlungsfolien aus erlebter, erzählter und mitgestalteter Lebensgeschichte, werden in die Zukunft fortgeschrieben, werden zu Plänen und bestimmen zukunftsbezogenes Gegenwartsverhalten maßgeblich mit. Die Lernfähigkeit des Menschen bezeichnet Petzold als das Basisnarrativ:

„Die grundsätzliche L e r n f ä h i g k e i t der Hominiden, die V e r ä n d e r b a r k e i t von Genexpressionen und Genregulation, die Neuroplastizität des menschlichen Gehirns und Nervensystems und die damit gegebene Modifizierbarkeit von kognitiven Landkarten, emotionalen und volitiven Stilen, Mustern und Regulationskompetenzen aufgrund von „exzentrischer und reflexiver“ Auswertung und volitionaler Umsetzung von Erfahrungen sind die wesentlichsten, evolutionsbiologisch höchst sinnvollen Selektionsvorteile der Hominiden des Sapiens-Typus. Diese exzentrische Lernfähigkeit und modulierbare Regulationskompetenz muß als das zentrale Programm, als das „Basisnarrativ“ des Homo Sapiens angesehen werden, von dem alle anderen Narrative (Brutpflege-, Paar-, Aggressionsverhalten etc.) bestimmt werden können.“ (Petzold 2007, 402)

4.2 Definition von Lernen aus Integrativer Sicht

In den Arbeiten von Hilarion Petzold, Johanna Sieper und anderen finden sich an unterschiedlichen Stellen und in den verschiedensten Kontexten Ausführungen über Theorien, Modelle, Konzepte und Methoden zu Lernen. Eine Sichtung aller Aussagen zum „Lernen“ unternahmen Petzold und Sieper im Jahr 2002. Im Zuge dieser „Zusammenschau“ gibt Petzold auch eine, wie er einleitend feststellt, kompakte Definition von Lernen, die versucht, einen übergreifenden Rahmen über alle bisher entwickelten Positionen zu formulieren:

„Lernen ist die durch *Hirnprozesse* geschehende (*Gadenne, Oswald 1991*) Veränderung einer Verhaltensmöglichkeit und gründet e i n e r s e i t s in Prozessen der bewusst wahrnehmenden *Beobachtung*, aber auch der *subliminalen Wahrnehmung* [von außenweltlichem- und innerleiblichem Input] und ihren begleitenden Ressourcen sowie der weitgehend bewußten, konnektivierenden und zugleich diskriminierenden Vernetzung mnestisch archivierter Erfahrungen (*Perrig et al. 1993*), die *differentiell* d.h. modalspezifisch (*Emelkamp 1990*) – und *holographisch* (*Pribram 1979; Petzold, 1983i*) – d.h. ganzheitlich szenisch/atmosphärisch – wahrgenommen und aufgezeichnet / archiviert wurden und leicht spontan abrufbar (*retrievals, retrieving*) oder internal aktivierbar (*memories, memorising*) sein sollen. Lernen beruht a n d e r s e i t s auf den mit diesem Wahrnehmungs- und

Verarbeitungsprozessen verbundenen Handlungsabläufen (perception-processing-action-cycles, *Petzold et al. 1994; Newell 1989, 1991; Bertenthal, Clifton 1997*), auf bewußtem und systematischem oder nicht-bewußtem, fungierendem *Üben*. Die Aspekte der Beobachtung, der Konnektivierung und der Übung kommen auch in komplexen, narrativen, interpretativen und diskursiven Lernprozessen „höherer Ordnung“ – z.B. Problemlösungs- oder Diskursstrategien – zum Tragen. Denn wenn man immer wieder Ko-respondenzprozesse, Begegnungen und Auseinandersetzungen zu theoretischen und praxeologischen Fragen in systematischer Metareflexion auf mehreren Ebenen und mit verschiedenen theoretischen Optiken eintritt, so erfolgt ein *Üben* im multiplen Konnektivieren, im Bilden von Synthesen, im kokreativen Finden von Lösungen, ein Schärfen komplexen „*Wahrnehmens , Erfassens, Verstehens, Erklärens*“ und mit dem iterativen Durchlaufen dieser „hermeneutischen Spirale“ ein fortwährendes Erweitern der persönlichen und (bei Gruppen) kollektiven *Sinnerfassungs-, Sinnverarbeitungs- und Sinnschöpfungskapazität* bzw. des vorhandenen Emergenzpotentials. Darin liegt die Möglichkeit sowohl individueller wie auch kollektiver Entwicklung, die Fortschreibung der *biologischen Evolution* durch *Transgression* in die *kulturelle Evolution*. Grundlage bleibt dabei die untrennbar zu sehende Verschränkung der Interaktion von informationsgesättigter (natürlicher und sozialer) Umwelt [I] mit dem Organismus und seiner durch ein immenses Netzwerk von Genen [II] bestimmten Ausstattung. (Diese Ausstattung ist im Sinne von kontextaktualisierbarer *Information* [vgl. *Oyama 1985*] zu sehen, die allerdings auch kokreativ veränderbar ist). Sie bewirkt über ultrakomplex konnektivierte neuronale Netzwerke *Verhaltensperformanzen* [III]. Diese wiederum ermöglichen ein „environmental feedback“ auf solche *Performanzen* [IV] (Gelingen, Misslingen, erneute Korrektur, erneutes Mißlingen, gegebenenfalls Selektion oder Zugrundegehen) und damit potentiell das Emergieren neuer *Formen* aus „*einem Prozeß*“ (*Petzold 1999r, 13*).“ (*Petzold 2002, 29 – Hervorh. i. Original*)

Diese hier so komprimiert dargelegte Definition von Lernen hat vielfältige Wurzeln: die interaktionistischen Konzepte von George Herbert Mead und Lew S. Wygotzki, behaviorale Ansätze - durch die Gruppentiefenpsychologie von Mead und Marcel Merleau-Ponty reflektiert -, phänomenologische Traditionen – dort v.a. die Integration von Innen und Außen wie etwa bei Merleau-Ponty -, die kulturhistorische Schule der

sowjetischen Psychologen wie Wygotzki, Alexej Leontjew und Alexander R. Lurija, die Psychoanalyse, die Gestalttherapie, das Psychodrama, Konzepte des komplexen Problemlösens, Lernen als Ergebnis der Evolution/phylogenetische Aspekte der Lernpotentialentwicklung und die Neurowissenschaften. (Vgl. Holzapfel 2007, 476f)

Und – sehr salopp formuliert – finden sich darin „selbstverständlich“ wesentliche „Kondensate und Essenzen“ der Integrativen Denkens. Für den Kontext dieser Arbeit wesentlich erscheinende lerntheoretische Positionen werden nun erläutert.

4.3 Performanzorientiertes Lernen

„Leben ist Lernen, ist Verhalten in Lebensraum und Lebenszeit. Verhalten ist Lebensäußerung, Lern- und Gestaltungsprozess in Bezogenheit“. (Petzold 1969, cit. nach Petzold, Sieper 2002, 1). Dieses Zitat macht deutlich, dass Lernen auch als Verhalten aufgefasst wird, was allerdings einen komplexen Begriff von Lernen und Verhalten voraussetzt, der klärt, warum das eine nicht ohne das andere ist, wie sie einander bedingen.

So wie der Mensch als Leibsubjekt konsequent in Kontext und Kontinuum gesehen wird, werden auch Lernen und Verhalten konsequent kontextualisiert und temporalisiert. „Lernen geschieht aufgrund, durch, an, mit, für....“ und „Verhalten geschieht verursacht von, im Kontext von, in Bezug auf, in Kooperation mit, für Zielsetzungen....“ (ibid, 1)

Der Mensch, der über seinen Leib eingebunden ist in Kontext und Kontinuum der Lebenswelt, erlebt, erfährt, versteht, handelt und verhält sich in und zur Welt.

Ansätze, die beabsichtigen, auf Veränderungen und Entwicklungen des Einzelnen / von Gruppen / von Teams / von Organisationen und Institutionen abzielen, müssen die Förderung von Kompetenz *und* Performanz in den Blick nehmen.

Unter Kompetenz wird die Gesamtheit aller Fähigkeiten und Wissensbestände, die zum Erkennen, Formulieren und Erreichen von Zielen erforderlich sind, unter Performanz die Gesamtheit aller Fertigkeiten und Praxen, die zur erfolgreichen Umsetzung / Realisierung der Ziele notwendig sind. (Vgl. Petzold 1967, cit. ibid, 7)

Werden die Prozesse des Erkennens, Benennens und des Denkens in Künftiges mit der Ebene des konkreten Handelns und dem Erwerb von Fertigkeiten verbunden, geschieht Lernen als „Erwerb von Kompetenzen (Fähigkeiten) und Performanzen (Fertigkeiten) im Sinne adaptiver und kreativer / kokreativer Veränderung überdauernder Verhaltensmöglichkeiten durch Differenzierungen in Wahrnehmungs-Verarbeitungs-Handlungszyklen (Petzold et al. 1994), die die Ausbildung neuer Muster erlauben.“ (Petzold 2001, cit. ibid, 11)

Im Integrativen Ansatz wurde das Performanzkonzept für die therapeutische, agogische und supervisorische Arbeit bestimmend. Performanzorientierte Methoden, die für sich oder neben und mit kompetenzorientierten, sprach- und einblickszentrierten Vorgehensweisen zum Einsatz kommen.

„Lernen durch Erleben und Handeln und Lernen durch Erfühlen und Verstehen muss in Interaktionen mit Menschen und im Umgang mit Dingen – beides wird durch konkrete Kontexte bestimmt – zu einem komplexen *Erfahrungslernen* verbunden.“ (Petzold 1968 cit. nach ibid 7f)

4.4 Konnektivierendes Lernen

Der Mensch steht in einem ununterbrochenen Strom von bewußten und unbewußten informationalen Eindrücken. In der Konnektivierung der Informationsflüsse kommt es zu Neuorganisationen, zu emergierenden neuen Mustern, die komplexe Wirklichkeit besser wahrzunehmen, zu verarbeiten und in den Handlungen zu strukturieren erlauben.

Information und Wissen, das aufgenommen, inkorporiert wird, wird in den Gedächtnisarchiven festgehalten. Das Gedächtnis ist als ein „leibliches“ zu sehen und wird daher als Leibgedächtnis bezeichnet. Das Leibsobjekt wird durch das Zusammenwirken dieser informationalen, sich durch neue Konnektivierungen ständig im Wandel befindlichen Informationen und deren Niederschlag im Leibarchiv, zum „informierten Leib“. (Vgl. Petzold 2002, 11)

Die in den Gedächtnisarchiven deponierten Wissensbestände und Interpretationsfolien haben über Resonanzen (Erinnerungen an ähnliche oder kontrastierende Szenen) Reichweite in die Gegenwart und Zukunft, indem sie ins Wahrnehmen und Denken, ins

Memorieren und Antizipieren, Intuieren, Phantasieren, Fühlen und Handeln hineinwirken und zum Tragen kommen. Es entstehen beständig solche Resonanzphänomene, die im Hier und Jetzt Vorgegebenes, Vorgefundenes oder Geschaffenes und künftig Angenommenes mit dem „eingelebten Erfahrungsschatz“ verbinden, also konnektivieren. Auf diese Weise generieren wir, abhängig von unseren Emergenzpotentialen Sinnzusammenhänge und Bedeutungen.

Emergenzen sind zu verstehen als etwas „Neues, das entsteht und geschaffen wird: Materielles, z.B. eine Maschine, und Transmaterielles, eine Idee oder die Verschränkung von beiden, ein Kunstwerk oder eine technische Erfindung. Sie kommen zustande durch das Zusammenwirken subliminaler und supraliminaler Wahrnehmung und ihrer mnestischen Resonanz auf der Grundlage einer genetisch vorgegebenen Perzeptions- und Verarbeitungskapazität, die durch Sozialisationseinflüsse gefördert oder in ihrer Entfaltung behindert wird. (Vgl. Petzold 1970, cit. nach Petzold 2007, 126).

Das Emergenzpotential des Einzelnen, aber auch von Systemen, wird also zum einen durch die Informationen aus dem Kontext und zum anderen aus den Möglichkeiten des Wahrnehmenden gebildet.

Ebensowenig verlaufen die Prozesse des Wahrnehmens, Erfassens, Verstehens und Erklärens - als wesentliche Elemente von Erkenntnisgewinn - nicht ab- und losgelöst von Kontext und Kontinuum. Die in der Integrativen Theorie vertretene Grundannahme von der Intersubjektivität des Menschen als Leibsubjekt, sieht ihn in beständigen Korrespondenzprozessen mit der Welt. Demnach vollzieht sich auch Erkenntnisgewinn in solchen ko-respondierenden Prozessen, die über Kokreativität und Konnektivierung Emergenzen ermöglichen. (Vgl. *ibid*, 128)

4.5 Holographisches Lernen

Wenngleich die wortgetreue Übersetzung aus dem Altgriechischen für „holos“ – „ganz, voll“ lautet, so wird in der Integrativen Theorie darunter kein fragwürdiger Anspruch „ganzheitlichen Lernens“ verstanden, sondern damit vielmehr ein Weg von Erkenntnisgewinn und Lernen beschrieben, der in der Mehrperspektivität und in der Hermeneutik wurzelt.

Phänomenwahrnehmungen und deren Deutungsprozesse erfolgen auf neurophysiologischer Basis aus gesellschaftlichen Kontexten, sind eingebunden in Traditionsströme und soziale Dynamiken, um deren Herkunft man – so Petzold – wissen muss. Jede Wahrnehmung von Wirklichkeit unterliegt interpretativen Prozessen und noch deutlicher: Wirklichkeit muss immer als interpretierte Wahrnehmung gesehen werden. Diese Phänomene zu deuten und auf ihre Strukturen hin zu betrachten ist eine hermeneutische Suchbewegung, die es ermöglicht, vom Wahrnehmen zum Erfassen, zum Verstehen, zum Erklären und wiederum zum Wahrnehmen zu kommen. Dieser spiralgige Prozess führt zu Erkenntnisgewinn. (Vgl. *ibid* 2007, 79, 96)

Das subjektive Erleben und das eigenleibliche Spüren sind für diesen Erkenntnisweg von wesentlicher Bedeutung, sozusagen Dreh- und Angelpunkt, immer wieder kehrende Ausgangssituation für Reflexionsprozesse, über die im ko-respondierenden Miteinander wahrgenommene Welt betrachtet und gedeutet werden. In diese Betrachtungs- und Deutungsprozessen fließen Wissens- und Erfahrungsbestände unterschiedlichster Herkunft ein: verkörpertes, in den Gedächtnisarchiven eingeleibtes Wissen (individuelles und kollektives), im alltagspraktischen Handlungen gefundene Erfahrungen, aber auch theoretisches Wissen.

Es stehen uns unterschiedlichste Perspektiven zur Verfügung, um ein Phänomen durch unterschiedliche „Brillen“ zur betrachten, mit unterschiedlichen theoretischen „Folien“ zu beleuchten. Diese Möglichkeit zum mehrperspektivischen Blick ist jedoch nicht nur begründet im Vorrat unterschiedlicher Brillen und Folien, er „ist auch eine ganz spezifische Art des Sehens oder besser „komplexen Wahrnehmens“, ein „atmosphärisches Erfassen“ und „szenisches Verstehen“ in das vorgängige Situationserfahrungen wie auch erworbenes Theoriewissen. einfließen.“ (Petzold 2007, 96)

Wiederum kommt dem Leib in diesem Zusammenhang eine zentrale Rolle zu: Wahrgenommene Situationen werden nicht einfach distanziert rationalistisch erfasst, sondern als erlebnishafte Konfigurationen, d.h. „Szenen“ gespeichert.

Eine Szene ist eine raumzeitliche Struktur, die alles umfasst, was wir in der Wahrnehmung und Handlung erreichen sowie alles, was uns in Wahrnehmung und

Handlung erreicht. In unserem Leben folgt Szene auf Szene, vergangene prägen aktuelle, aktuelle mobilisieren in uns strukturähnliche Szenen, eine ruft die andere, es entsteht eine Geschichte leiblich sedimentierter Szenen. (Schuch 2008, 162)

Holographisches Lernen meint nun, sich durch Partizipation an einer Szene oder einer Szenensequenz (möglich etwa durch ein Rollenspiel oder durch eine Erzählung, die uns „anrührt“, die vor unserem inneren Auge „ersteht“) zu rüsten für das Erfassen und Verstehen strukturähnlicher Situationen und es vermittelt Deutungsschemata für die Interpretation oder das Erklären verwandter Szenen. Es erhöht die interpretative Kompetenz und die Performanz im Sinne adaptiver und ko-kreativer Veränderungen. (Vgl. Petzold 2007, 96)

4.6 Komplexes Lernen

Die bisher ausgewählten lerntheoretischen Überlegungen machen deutlich, dass es sich beim „Thema“ Lernen um eine komplexe Fragestellung handelt. Petzold selbst spricht davon, von jeher eine recht präzise Vorstellung von Lernen im Kopf gehabt zu haben, sie bis 2002 nie geschlossen dargestellt zu haben. (Vgl. Petzold, Sieper 2002, 18)

Wie es dem Integrativen Ansatz insgesamt zu eigen ist (und aufgrund seiner Ausrichtung auf Pluralität und Transversalität auch nicht zu eigen werden kann), ist die Theoriebildung über Lernen keine abgeschlossene, sondern „work in progress“. Fand sie doch z.B. erst in den letzten Jahren erst wieder eine Ergänzung und Erweiterung auf Grundlage der Neurowissenschaften.

Alle aus dem Integrativen Ansatz hervorgegangenen Praxeologien, sei es jetzt im Bereich der Therapie, der Agogik oder der Supervision, zielen darauf ab, den Menschen in seiner Leiblichkeit, seinen emotionalen Regungen, seinem geistigen Streben und seinen sozialen Interaktionen zu erreichen. Dabei werden die verschiedenen Dimensionen der menschlichen Wirklichkeit nicht als nebeneinander stehend betrachtet, sondern als miteinander verbunden, sich gegenseitig bedingend, aufeinander einwirkend. Will man also Bedingungen schaffen, in denen sich der

Mensch lernend entwickeln kann, ist es notwendig, einen Begriff von Lernen zu entwickeln, der alle Dimensionen menschlichen Seins umfasst.

Lernen erfolgt auf allen Ebenen: etwa auf der kognitiven, um Inhalte und Wissen aufzunehmen, der emotionalen, um Wertigkeiten und Wichtigkeiten zu erfassen, auf der volitionalen Ebene, um Entscheidungsprozesse kennenzulernen und Durchhaltevermögen zu erwerben. Wenn wir von Lernen sprechen, sprechen wir von geistig/kognitivem, seelisch/emotionalem, körperlich/somatomotorischem, volitivem und sozialem/ökologischem Lernen. Dies führte in der Integrativen Theorie zum Begriff des „komplexen Lernens“, der sich im Verständnis von Lernen als ein Differenzieren und Vernetzen von Wissensbeständen und als Lernen als Erfassen von Komplexität und als Verstehen dieses Erfassens selbst als Metalernen zeigt. (Vgl. Petzold, Sieper 2002, 8f)

Im Begriff des komplexen Lernens geht es um ein Lernverständnis, das den Menschen als Körper-Geist-Seele Einheit, als Leibsubjekt im sozialen und ökologischen Kontext sieht, womit die anthropologische Grundformel erneut ihre Abbildung findet. Über die phänomenologische Sichtweise des Leibes als Basis des Fühlens und Denkens wird auch der hohe Stellenwert von Selbsterfahrung als ein möglicher Lernweg hervorgehoben. Das eigenleibliche Spüren, das atmosphärische Wahrnehmen und Erfassen, das Erkennen von im Leib eingeschriebenen Szenen sind konstituierend für Lernen. Und er umfasst auch das Erlernen des Lernens selbst. Der Mensch, der zur Exzentrizität fähig ist, kann sich selbst zum Projekt des Lernens machen, wodurch u.a. die volitionale Ebene, die Bedeutung von Willensakten für Lernen Betonung findet.

4.7 Mehrebenenmodell von Lernen

In der Integrativen Theorie wird ein Mehrebenenmodell von Lernen favorisiert, das Lernprozesse in unterschiedlichen Lernarten – von Stimulus-Response-Lernen bis hin zum komplexen Problemlösen – auf unterschiedlichen Lernebenen umfasst. Lernen vollzieht sich auf der Ebene des Verhaltens und „Verhaltensstile“ bilden sich aus. Wir lernen durch emotionale Erfahrung und bilden unsere „emotionalen Stile“ aus und wir lernen auf der Ebene der Kognition etwa über Einsicht, bilden unsere „kognitiven Stile“ aus. (Vgl. Petzold, Sieper 2002, 9f)

„(...)Lernen wird als mehrdimensionaler Vorgang angesehen, der Veränderungen auf verschiedenen Ebenen bewirkt, nämlich Veränderungen der *körperlichen, der psychischen, der sozial-interaktionalen und der kognitiven Struktur*. (...) Für jede Ebene können spezifische Lernvorgänge angenommen werden, die einander nicht ausschließen, sondern komplementieren. Es muss nach dem *Synergieprinzip* ein Zusammenwirken der einzelnen Lernarten in einem komplexen holotropen Lernprozess angenommen werden, dergestalt, dass das „Gesamt der Lebensspanne [mehr und] etwas anderes ist als die Summe der Einzelprozesse.“ (Petzold 1974, cit. *ibid*, 9).

In der Synergie hat „die Gesamtheit der Interventionen und ihrer Wirkungen (...) anderes zum Ergebnis als die Summe der Einzelmaßnahmen mit ihren singulären Effekten, weil multiple Annektierungen von Einzelelementen „im Prozess“ neue, übergreifende Systemqualitäten generieren“. (Petzold 1973, cit. Petzold 2007, 112)

So gesehen ist das Zusammenwirken einzelner Lernarten auf mehreren Lernebenen als Konnektivierungsprozess auf der Ebene der Kompetenz und der Performanz, als Vernetzung von Ressourcen und Potentialen, als Ko-kreation in Ko-respondenzprozessen zu sehen.

Wobei anzumerken ist, dass uns immer nur die Resultate des Lernen zugänglich sind. Die Prozesse an sich vollziehen sich auf neurophysiologischer Ebene und sind in der Regel nicht der Beobachtung zugänglich. Auf das Lernen an sich kann deshalb nicht direkt Einfluss genommen werden. Es können „nur“ Bedingungen geschaffen werden, die Lernvorgänge ermöglichen und fördern. Den komplexen Lernbegriff der Integrativen Theorie in den Blick nehmend, bedeutet dies für die Praxis, eine Vielfalt an Methoden und Techniken zur Verfügung stellen zu können, die es ermöglichen, sich in den unterschiedlichen Lernarten und auf den verschiedenen Lernebenen zu bewegen und diese zu vernetzen.

Auf der Ebene der Theorie bedeutet dies: „Neben einem anthropologisch begründeten „*pädagogischen Lernbegriff*“, der die übergeordneten Zusammenhänge und Bedingungen menschlichen Lernen expliziert, werden aber noch andere Lernbegriffe erforderlich; ein „*psychologischer Lernbegriff*“ wird notwendig, der die Mikroprozesse

des *expliziten* und *impliziten* Lernens und der Gedächtnisleistungen auf der kognitiven, emotionalen und volitiven Ebene zu erklären in der Lage ist. Darüber hinaus ist, wenn man auf die somatische Ebene geht, ein *physiologischer* Lernbegriff gefragt, der die neurophysiologischen, immunologischen, ja molekularen Prozesse des Lernens zum Gegenstand hat.“ (Sieper, Petzold 1993 cit. Sieper, Petzold 2002, 11f)

5 Lernen in den „Verhältnislينien“ Integrativer Theorie

Weiterhin dem Gedanken folgend, dass Supervision Lernprozesse im Sinne von Entwicklung und Veränderung initiiert, fördert und begleitet, unternehme ich in diesem Kapitel den Versuch, noch einmal Kernaussagen aus den bisher behandelten Positionen zusammenzutragen und mit weiteren, den Integrativen Ansatz kennzeichnenden Modellen, Konzepten und Theorien zu verbinden.

5.1 Lernen in Übergängen

Lernen kann sich dort einstellen, wo der Mensch Differenzen im Kontext-Kontinuum Bezug wahrnimmt, erfährt, reflektiert und erkennt. Manches, das bisher als gesichert gedacht, gewusst, gefühlt und erkannt wurde, stellt sich im Erkennen von Differenzen nun als unsicher und nicht ausreichend verlässlich dar. Genau hier aber entstehen Übergänge, in denen sich Neues, Anderes bilden kann:

„...Lernerfahrungen sind mit Mobilisierungen, teilweise Labilisierungen von Mustern verbunden (*Levin: unfreeze, change, refreeze*), in denen sich die Muster/Schemata/Strukturen verflüssigen, in Perturbationen geraten und so durch die Fluktualisierung die Chance für Übergänge entsteht, in denen sie sich neu formieren oder ganz neue Muster entstehen. Erschrecken, Irritationen, Verwundern, Erstaunen sind Ausdruck solcher Perturbationen. So ist Lernen im Verlaufe der Evolution vonstatten gegangen, so geschieht Lernen auch heute noch. Diese Prozesse zu erkennen und auf einer übergeordneten Ebene zu reflektieren, eröffnet eine neue Qualität von Lernen, eine Art von „*Metalernen*“, dessen Wesen darin liegt, Komplexität zu erfassen und zu reduzieren (*Luhmann 1968*). Das Prinzip der Mobilisierung des Bestehenden, der *fluktualisierenden Übergänge* und der Restabilisierung auf einer neuen, ggf. „höheren Ebene“ bleibt dabei aber dasselbe. In diesem Prinzip liegt das Wesen eines Mehrebenenmodells und eines polyvalenten Prozesses von Supervision. (Petzold 1999 cit. Sieper, Petzold 2002, 10 – Hervorh. im Original)

Lernprozesse in der Supervision sind häufig Problemlösungsprozesse, die von Hilarion Petzold und Ilse Orth im Sinne eines idealtypischen Verlaufs im Prozessmodell des „tetradischen Systems“ beschrieben wurden. Dieses Model umfasst eine

Initialphase (I), die der Problemdiagnose, der Materialsammlung, der Differenzierung dient, einer *Aktionsphase* (II) als Produktionsphase, in der Material erarbeitet, bearbeitet, verarbeitet und in Ko-respondenzprozessen diskutiert wird. Das führt zu einer *Integrationsphase* (III), in der das Material, das in den aktionalen Prozessen generiert wurde, die spontanen Lösungsmöglichkeiten, die hier aufgetaucht sind, gesichtet, kognitiv integriert, ausgearbeitet und vertieft wird. Erarbeiteter Konsens wird zu Konzepten elaboriert, die in der *Neuorientierungsphase* (IV) für Kooperation handlungsleitend werden können und zur Veränderung des Alltagslebens oder bei Arbeitsgruppen und Teams von habitualisierten Formen der Praxis, die neuer Impulse bedarf. (Vgl. Petzold 2007, 224f).

5.2 Lernen in ko-respondierenden Prozessen

Wie im tetradischen Prozessmodell und in vorhergehenden Passagen dieses Textes bereits mehrmals erwähnt, ist Ko-respondenz konstituierend für Lernprozesse. Ko-respondenz ist Erkenntnisprinzip und Erkenntnismethode im Integrativen Ansatz. Sie kommt in der Theorie und in der Praxeologie als Leitprinzip zum Tragen und wird als komplexes Lernen und Handeln als etwas eminent Praktisches gesehen.

„**Ko-respondenz** als konkretes E r e i g n i s zwischen S u b j e k t e n in ihrer A n d e r s a r t i g k e i t, d.h. in **Intersubjektivität**, ist ein synergetischer Prozess direkter, ganzheitlicher und differentieller Begegnung und Auseinandersetzung auf der Leib-, Gefühls-, und Vernunftebene, ein Polylog über relevante Themen unter Einbeziehung des jeweiligen Kontextes im biografischen und historischen Kontinuum mit der Zielsetzung, aus der Vielfalt der vorhandenen P o s i t i o n e n und der damit gegebenen M e h r p e r s p e k t i v i t ä t 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 Grundlage dieser können konsensgetragene **Konzepte** erarbeitet werden, die Handlungsfähigkeit als **Ko-operation** begründen.“ (Petzold 1999r, 7; vgl.1991e, 55, 2006p).“ (ibid 2007, 396 – Hervorh. im Original)

Entwicklung, Veränderung und Lernen geschehen interaktional und polyadisch, sofern die Beziehungen von konvivaler Zwischenmenschlichkeit, d.h. von einem zugewandten Klima geprägt sind.

„Die Qualität der *Konvivialität* umfasst Verbundenheit in einer Leichtigkeit des Miteinanderseins, wo jeder so sein kann und akzeptiert wird, wie er ist und so eine *Konvivialität der Verschiedenheit*“ möglich wird, wo ein Raum der Sicherheit und Vertrautheit gegeben ist, eine gewisse Intimität integrierter *Zwischenleiblichkeit*, in der man ohne Furcht vor Bedrohung, Beschämung, Beschädigung, ohne Intimidierung zusammensitzen, beieinander sein kann, weil die Andersheit unter dem Schutz der von allen gewünschten und gewährten *Gerechtigkeit* steht und jeder in Freiheit (parrhesiastisch) sagen kann, was er für wahr und richtig hält.“ (ibid, 399)

5.3 Lernen und Leib

Über seinen Leib ist der Mensch als Mann und Frau in unlösbarer Weise mit der Welt, in der er und sie sich bewegt und in der er und sie leibhaftig Erfahrungen sammelt, verbunden.

Wird der Mensch geboren, so steht er am Ende einer unendlichen Reihe von Lebewesen. Er partizipiert an der evolutionären Generativität, während er selbst vor der Realisierung seines biologischen Entwicklungsplans steht. Wie er aus dieser biologischen Grundlage heraus seine Subjektivität entwickelt, wie er seine Persönlichkeit gestaltet, ist Ausdruck einer höchst persönlichen Kreativität. Weil es eben durch keine Programme gesteuert ist, ist das Leben des Menschen eine kokreative Auseinandersetzung mit der Welt. Sie erfolgt im Dialog, in Ko-Respondenz, in Kontakt, Begegnung, Beziehung und Bindung und ist ein Prozeß von Anpassungsleistungen und gestaltender Veränderung über die gesamte Lebensspanne hinweg. Durch unsere Sinne, mit denen wir spezifische „Wahrnehmungsfenster zu Welt“ haben, nehmen wir unseren Kontext wahr und auf. Das Wahrnehmungspotential des Körpers wird als der „*perzeptive Leib*“, das Handlungspotential des Körpers als „*expressiver Leib*“ bezeichnet. Wahrgenommenes

und Ausgedrücktes wird im „*memorativen Leib*“, im Leibgedächtnis niedergelegt, das die *Chronik* des Lebens enthält. Die Verknüpfung der Wahrnehmungen, die Überprüfung des Wahrgenommenen durch erneute Wahrnehmung, die Verbindung aktueller Wahrnehmung mit vorausgegangenen, archivierten Wahrnehmungen, all das sind Voraussetzungen für eine kreative Lebensbewältigung, für neue Handlungen als Antworten auf raum-zeitliche Veränderungen. (Vgl. Orth, Ilse, Petzold, 1996, 99ff)

Mit dem Brückenkonzept des „informierten Leibes“ wird die Leibtheorie, die im Integrativen Ansatz ursprünglich phänomenologisch-hermeneutisch konstituiert worden war, mit den Erkenntnissen aus der neurobiologischen Hirnforschung verbunden. Grundlage jeder Entwicklung und Veränderung ist der lernfähige Organismus, der durch das Lernen zum informierten Leib wird und auf dessen Basis sich eine Person mit einer spezifischen Identität ausbilden kann – zum wissenden, selbstreflexiven Leib-Subjekt wird.

Lernen bedeutet immer auch eine Gedächtnisleistung, ist ein differentielles Geschehen, das mit unterschiedlichen cerebralen Prozessen und Strukturen verbunden ist. Das Gehirn ist dafür mit einer erheblichen Neuroplastizität ausgestattet, die über die gesamte Lebensspanne erhalten und ausgedehnt werden kann.

Das heißt, daß Menschen „bis ins Alter lernfähig bleiben und ihre Sinnerfassungs-, Sinnverarbeitungs- und Sinnschöpfungskapazitäten erhalten, ja ausdehnen können, wenn die richtigen „auffordernden Situationen“ (Lewin, Gibson) ihnen entsprechende Handlungs-/Lernmöglichkeiten in „optimaler Proximität“ (Vygotsky) bieten, wenn solche Angebote zum Erproben vorhanden sind oder zur Verfügung gestellt werden und wahrgenommen werden können, Performanzen anregen, was mit einem Zuwachs von Neuronen in den stimulierten und für entsprechende performativische Handlungsverzüge aktivierten Hirnregionen verbunden sein kann (...).“ (Petzold 2002, 13f).

5.4 Lernen und Mentalisierung

Die Integrative Theorie fokussiert, wie bereits erwähnt, konsequent das Eingebunden-Sein des Menschen in Kontext und Kontinuum und richtet daher ihren Blick auf die Lebensgeschichte des Menschen selbst, aber auch auf das „Lebensgeschichtliche“ vor, während und nach ihm, hat also in ihren Konzepten neben anderen einen deutlichen philosophischen, biopsychosozialen, evolutionsbiologischen und einen entwicklungsorientierten Bezug.

Der Mensch, der über seine Lebensspanne seine komplexe Persönlichkeit mit den Dimensionen „Leib-Selbst, Ich, Identität“ (Petzold 2006, 26) entwickelt, steht zugleich im Fluss der Hervorbringungen aus vorangegangener, ge- und erlebter Geschichte, deren Hineinreichen in die Gegenwart und deren Strömungen in die Zukunft.

Diesen „Fluss“ als wesensmäßig Ko-existierender, als reflexives, zur Exzentrizität fähiges, intersubjektives und in Polylogen und in Polyaden stehendes Leibsubjekt mit all seinen im Leibgedächtnis archivierten Szenen als schöpferisches, vergesellschaftetes und kulturelles Wesen zu gestalten, ist von Bedeutung zur Realisierung von Hominität.

Hominität beschreibt die Menschennatur als Natur- und Kulturwesen in ihrer biopsychosozialen Verfaßtheit und ihrer ökologischen, aber auch kulturellen Eingebundenheit mit ihrem Potential zur Destruktivität und Inhumanität einerseits und ihrer Dignität und Humanität andererseits. Der Mensch ist auf der individuellen und der kollektiven Ebene als Natur- und Kulturwesen in permanenter Entwicklung, so dass Hominität eine Aufgabe ist und bleibt, eine permanente Realisierung mit offenem Ende. (Vgl. Petzold 2006, 23)

In der geschichtlichen und kontextuellen Verflochtenheit des Menschen kommt es im Sozialisations- Enkulturation- und Ökologisationsgeschehen zu Prozessen der Mentalisierung und zur Ausbildung von kollektiven und individuellen mentalen Repräsentationen, denen im integrativen Verständnis von Lernen mit dem Prinzip der Interiorisierung grundlegende Bedeutung zukommt:

Unter Mentalisierungen sind zerebrale und zugleich mentale Prozesse zu verstehen, Prozesse, die „im Geist der Menschen“ zu Weltsichten, Weltbildern, Welt- und

Lebensanschauungen, Ideen- bzw. Gedankenwelten und Traditionen führen – zu kollektiven mentalen Repräsentationen. Komplexe, kollektive Einflußgrößen von Mentalisierungsprozessen sind historische Ereignisse wie Kriege, Katastrophen oder Friedensschlüsse, ökonomische Situationen wie Wirtschaftslagen in Krisen- oder Wachstumszeiten, wissenschaftliche und technologische Entdeckungen und Neuerungen wie die Atomkraft oder das Fernsehen, politische Entwicklungen wie Blockbildungen und Allianzen. Kollektive Einflußgrößen bestimmen das Denken, Fühlen und Wollen von größeren Bevölkerungsgruppen, ganzen Gesellschaften und den in ihnen lebenden Menschen.

Mentalisierungen erzeugen „geistige Klimata“, die Wirkung auf der zerebralen Ebene der Bewusstseinsbildung und auf der Ebene der persönlichen mentalen Repräsentationen über das Leben, die Anderen, das Selbst und die Welt zum Tragen kommen. Sie beeinflussen Haltungen, Verhalten, Handeln, Gestaltungswillen, Prozesse der Meinungsbildung, der politischen Bewegungen etc, wodurch wieder Rückwirkungen auf die kollektiven Mentalisierungsprozesse hinein erfolgen. (Vgl. Petzold 2008, 29f)

Mentalisierung wird verstanden als „die *Anreicherung* des Wahrgenommenen durch Materialien von vorgängigen Erfahrungen und ihrer Verarbeitung nebst Umweltfeedback aus der relevanten sozialen Polyade, um in neuen Verarbeitungsprozessen, auf dem Niveau der jeweils gegebenen **Sinnverarbeitungskapazität**, das Aufgenommene zu konsolidieren und als Eigenes und zu Teilendes zu behalten.“ (Petzold 2010, 68 Hervorh. im Original).

Der Begriff „mental“ ist aber nicht als „Konstrukt der Vergeistigung“ zu sehen, sondern als Konstrukt, in dem Geist interiorisierend „verleiblicht“ und zugleich als „sozial bedingt“ gedacht wird, welcher die, in Prozessen „komplexen Lernens“ erfolgte und lebenslang erfolgende „Inkorporierung erlebter Welt“ umfasst, als mentale Bilder, bei deren Vorstellung auch die damit verbundenen Physiologien, aber auch die kollektiven soziokulturellen Wertungen aufgerufen werden. Vygotskys Prinzip der „Interiorisierung“ ist als Lernprinzip für die Integrativen Ansatz grundlegend. Vygotsky führt aus, dass das Subjekt in Sozialisationsprozessen Erlebtes und Erfahrenes in der „Interiorisierung“ auf sich selbst und auf die Anderen anwendet. Erfahrene Empathie etwa begründet Selbstempathie und bestärkt Empathieren-Können, erlebte

Achtsamkeit schafft Achtsamkeit im Umgang mit dem eigenen Leib, mit sich als Person und mit Anderen. (Vgl. *ibid*, 69)

Bei der Gestaltung eines „konstruktiven, förderlichen Klimas für Lernen“ ist, so der Schluß, der konstruktiv-kritisch hinterfragende Blick auf die Verwobenheit von kollektiven und subjektiven Mentalisierungen ebenso bedeutsam wie die Vermittlung positiver, kollektiver mentaler Repräsentationen und die Wirksamkeit positiver „Angebote“ zur Interiorisierung aus dem sozialen und ökologischen Kontext.

Petzold fordert hierzu: „Das Wissen um die Neuroplastizität als Beitrag der neuen Neurowissenschaften muß hier genutzt werden. Das neuerliche Engagement von Neurowissenschaftlern in diesen Fragen eines wertehaltigen Lernens von Menschen durch die Sorge um die Prozesse und Inhalte ihrer zerebralen Aneignungsprozesse zeigt, dass die „Zeichen der Zeit“ erkannt werden und Wissenschaftler verantwortlich Information popularisieren (vgl. entsprechende Arbeiten von *Hüther* und *Spitzer*). Wie nämlich psychische Fehlentwicklungen durch eine *maladaptive Neuroplastizität* möglich sind, so können auch positive Potentiale durch funktionelle Änderungen der synaptischen Effektivität erreicht werden und bei Langzeitstrategien der Bereitstellung **positiver Lernumwelten** sogar strukturelle Änderung der ZNS-Architektur. Was aber über biologisch-systemische Dysfunktionalität, „organische“ Dysregulationen hinausgehend nun als „maladaptiv“ angesehen wird und was als positiv und förderlich, ist einerseits eine Frage fachwissenschaftlicher Beurteilung und andererseits eine Sache wissenschaftlich beratender und informierter, gesellschaftlicher Konensbildungen auf demokratischem Wege (*Petzold 1978c; Petzold, Orth 2005a,b*), also eine Frage normativer bzw. ethischer Diskurse und Positionsfindungen.“ (Petzold 2008, 71)

5.5 Lernen und Sprache

Im Integrativen Denken ist nichts in der Sprache, was nicht in den ökologischen, sozialen und kulturellen Räumen der Welt war, dort erfahren, beschrieben und mitgeteilt worden ist. Worte, Begriffe, Bilder, Metaphern, Erzählungen werden vom Menschen aus seiner Verwobenheit mit Welt hervorgebracht:

„Die **Basis der Sprache** ist der wahrnehmungsfähige, mnestisch speicherfähige, handlungs- und kommunikationsfähige Leib im sozialen und ökologischen Kontext/Kontinuum. **Sprache** gründet in den kokreativen Tätigkeiten von Menschen/Menschengemeinschaften in der Welt und in den dieses Tun begleitenden *Mentalisierungsprozessen*, durch die, aus der Evidenz *multisensorischer* Erfahrung, in unterschiedlichen Bewusstseinsgraden eine symbolisch erfaßbare, beschreibbare und kommunizierbare „Humanwelt“ konstituiert wird, zu der Sprache unabdingbar gehört und für die sie ein *Strukturmoment* ist.“ (Petzold 1982c, cit. nach Petzold 2010, 42)

Wobei jedenfalls zu betonen ist, dass Mentalisierungen als Repräsentationen leibbasiert sind, an neurocerebrale Prozesse gebunden sind und sprachlich, aber natürlich nicht nur sprachlich gefasst sind. Sie sind nicht nur kognitiv organisiert, sondern umfassen auch emotionale und volitionale Stile, Interaktionsrituale, Situationsmodelle, Formen der Nonverbalität. So wie es den vorsprachlichen Bereich auf einer ontogenetischen und phylogenetischen Ebene gibt, gibt es auch den Bereich, wo keine Sprache mehr ist – etwa bei Demenz oder Koma. Und selbst dort sind in der Regel die „sprachlosen Räume“ von „Sprachräumen“ und „Handlungsräumen“ umgeben. (Vgl. Petzold 2010, 54f)

Im Laufe der Evolution hat sich Sprache vom informierten Leibe her gebildet und ist als Sprechen des Leibsubjekts zur Welt zu verstehen:

„Sprache aktualisiert sich in Sprechereignissen, im konkreten, lebendigen Gebrauch von uns zwischen SprecherInnen, Einzelsubjekten und Gruppen in Kontext/Kontinuum – im Sprechen zur Informationsvermittlung, Handlungskoordination, Welterklärung, zur Selbst – und Weltgestaltung. (...) Das führt zu komplexen Sozialverhältnissen und damit wiederum zur Emergenz erweiterter und vertiefter sprachlicher Differenzierungen, ermöglicht Sprechen über Wahrnehmen und Wahrgenommenes, Sprechen über Vorstellungen, Sprechen über Sprechen, Denken über Denken, Diskurse über Diskurse, Selbstüberschreitungen und Entwicklungen, die zu neuem Sprechen über Wesentliches führen, zu ästhetischem Sprechen und zu ethischen Sprechen, das Hominität entfalten und Humanität voranzubringen vermag (Petzold 1982c, cit. ibid 2010, 42)

Aus integrativer Sicht ist Sprache nicht nur Sprechen, sondern auch Angesprochen-Werden und Ansprechen. Menschen bilden ihre Sprachformen wie ihre Sprech- und Erzählgemeinschaften und können sich in diesen selbst verändern. (Vgl. *ibid*, 41).

Aus diesem Grund kommt dem Sprechen und der Sprache als kreative, schöpferische Akte in den Praxeologien und Praxen der Integrativen Theorie Bedeutung zu: in Verbindung mit der leib- und bewegungsorientierten Arbeit, in der Arbeit mit kreativen Medien und der sogenannten „narrativen Praxis“, der Erzählarbeit, in der über das Zusammenfließen von Erleben, Handeln, Sprechen und Erzählen die Lebens-, Selbst- und Weltgestaltung mittels Sprache bestätigt und verdeutlicht wird. (Vgl. *ibid*, 76)

Sprache und Sprechen sowie die weiteren „Formen“ des menschlichen Ein- und Ausdrucks, die die Welt der Begriffe und der Worte durchwirken, bilden sich, um nochmals eine Verbindung zum Thema dieser Arbeit zu explizieren, über komplexe Lernprozesse und können sich über die spezifische Gestaltung komplexer Lernprozesse verändern.

6 Integrative Supervision ist eine „komplexe Lernerfahrung“

In den bisherigen Ausführungen wurde deutlich, dass Lernen in Supervision stattfindet. Als Supervisorin und Supervisor gilt es, Lernprozesse hinlänglich fundiert zu gestalten und sich zugleich gewahr zu sein, währenddessen selbst in der Rolle des und der Lernenden zu sein:

Zum einen ist die Praxis der Supervision als gemeinsamer Ort des Lernens zu verstehen, in dem sich alle am Prozess Beteiligten, sowohl Supervisandinnen und Supervisanden, als auch Supervisoren und Supervisorinnen auf dem Weg der Erkenntnissuche befinden. Im supervisorischen Prozess sollen komplexe, mehrperspektivische Erkenntnisse möglich werden, die grundlegend sind für komplexes Lernen auf der individuellen und kollektiven Ebene und die über

spezifische Ansätze komplexen Lernens zu einer Erweiterung von Kompetenz und Performanz führen sollen.

Zum anderen sind die „hinter“ der Praxis liegenden Theoriebildungen von mehrperspektivischen, integrierenden, differenzierenden, konnektivierenden komplexen Erkenntnisprozessen geprägt:

„Erkenntnis ist ein vielschichtiges, komplexes Konzept und bedarf – wie kaum ein anderes – eines polytheoretischen Zugangs: Evolutionsbiologie und Neurowissenschaften, Philosophie und Kulturwissenschaften, Psychologie und Soziologie / Sozialwissenschaften haben unverzichtbare Perspektiven entwickelt. Nicht vergessen werden darf die Kunst, denn die „ästhetische Erfahrung“ (Petzold 1999q) ist ein eminenter Weg des Erkenntnisgewinns. Erkenntnis und Erkenntnissuche sind als spezifische Qualitäten des Menschen zu sehen: als individuelles Erkenntnisvermögen und Erkenntnisstreben jedes Subjekts und als kollektive Suche nach neuen Erkenntnissen und Wissensbeständen über den Menschen und den Kosmos, die zum „Erkenntnisgegenstand“ des rastlosen forschenden Menschengesistes, der Gemeinschaft aller Forschenden gemacht werden.“ (Petzold 2005 ö, cit. nach Reichel 2007, 28)

Hier wird deutlich, dass sich auf dem Weg der Erkenntnissuche eine Vielzahl von Perspektiven auftun, die, werden sie unter dem für die Integrative Theorie kennzeichnenden offenen, nichtlinearen, pluriformen, prozessualen Denken von Vielfalt in Übergängen – als Transversalität (Petzold, 2005ö) bezeichnet-, vom Phänomen der Komplexität durchwirkt sind: von Komplexität im Sinne einer Einheit von Vielfalt. (Luhmann 1998). (Vgl. ibid, 14, 18)

Diese Komplexität gilt es in beständigen Prozessen der „Komplexitätsreduktion und –erweiterung“ (Petzold 2007, 131) „zu handhaben“, ohne die Pluralität theoretischer Interpretationsfolien und praktischer Interventionsmethoden aufzugeben.

Demnach wäre es Aufgabe von Supervision, von Supervisorinnen und Supervisoren, ko-reflexive Prozesse zu fördern, Brücken zu schlagen, Übergänge zu schaffen und bei Heterogenität Konnektivierungen herzustellen – theoretische wie praktische. (Vgl. ibid, 58)

Wissend, dass Ziel und Gegenstand von Supervision andere sind als die der Therapie und Supervision daher eigener theoretischer Modelle bedarf, hat meiner Ansicht nach das, was Petzold, Sieper und Orth 2005 auf anthropologischer Ebene und ethischer Ebene für die Integrative Therapie formulierten, ebenso Gültigkeit für die Integrative Supervision:

„INTEGRATIVE THERAPIE ist als solche eine in multidisziplinären *Diskursen* gründende, **„komplexe Lernerfahrung“**: mit ihrer reichen Praxeologie an Methoden, Techniken, Medien, mit der Breite ihrer *erlebbar*en Ideen und Konzepte, vor allen Dingen aber durch die *erfahrbar*e intersubjektive Präsenz derer, die sie praktizieren und vertreten (.....), wenn sie dieses Verfahren in fundierter Professionalität und als engagierte Hilfeleistung glaubwürdig praktizieren.

Der *integrative* und *differentielle Ansatz* verbindet in einer komplexen anthropologischen Position naturwissenschaftliche Erkenntnisse (z.B. aus Biologie, Neurowissenschaften, empirischer Psychologie) und humanwissenschaftliche Einsichten über den Menschen (z.B. aus Philosophie, Sozial- und Geschichtswissenschaft, verstehender Psychologie), um das Menschenwesen in hinreichender Weise zu verstehen, denn Integrative Therapie will Menschen als „Ganze“ erreichen und ihre *Regulations- und Entwicklungspotentiale* auf unterschiedlichen Ebenen der „personalen und interpersonalen Systeme“ fördern und beeinflussen: durch die kooperativen Bemühungen zwischen Therapeutin und Patientin, in denen *beide* Lernende sind.“ (Petzold, Sieper, Orth 2005, cit. nach Reichel 2007, 24 – Hervorh. im Original)

Auch die Integrative Agogik bietet für Lernen in Supervision zahlreiche Perspektiven für die supervisorische Arbeit. Dort wurde, früher als in der Integrativen Therapie und der Integrativen Supervision, eine entwicklungsorientierte Perspektiven eingenommen, die ein lebenslanges Lernen postuliert und auf die Petzold hinsichtlich Supervision immer wieder Bezug nimmt:

„Integrative Agogik sieht den Lebensverlauf als Lebensganzes [...]. Die Integration der Vergangenheit ermöglicht die bewußte und gestaltende Kreation der Gegenwart und Zukunft. Im Lebenszusammenhang seinen jeweiligen Standort zu finden, um von ihm

aus sich auf seine Zukunft zu richten und sie „in die Hand nehmen“ können, das gehört zu den wichtigsten integrativen Leistungen des Menschen. In agogischen Prozessen geht es um Anpassung und/oder Veränderung [...], „creative adjustment“ (Perls) und „creative change“ (Petzold). Kreative Veränderungen von einzelnen, Gruppen und Sozietäten sind eine Überlebensforderung unserer Zeit [...]. Integrative Agogik muß daher auf die Förderung der kreativen Potentiale von Menschen gerichtet sein. Integrative Therapie und Agogik verschränkt Fähigkeiten und Fertigkeiten, Theorie und Praxis in Prozessen differentieller und integrativer Erfahrung. Sie will in korrespondierendem Miteinander eines lebenslangen Lernens auf kognitiven, volitiven, emotionalen, sozialen und handlungspraktischen Ebenen mit relevanten Anderen zu Selbstregulation und Selbstverwirklichung im Lebenskontext / Kontinuum führen, zu einem Wissen um sein eigenes Lernen in Erinnerungsarbeit, Entwerfen und praktischen Umsetzungen im Lebensvollzug, einem Metalernen.“ (Petzold 1977, cit. nach Petzold, Sieper, Orth 2005, 16 f).

Was ihnen jedoch gemeinsam ist, ist den Menschen als Lernenden in den Mittelpunkt zu stellen, dem „unterstellt“ wird, sich lebenslang zu entwickeln, sich selbst zum Projekt des Lernens zu machen und seine Kompetenzen und Performanzen zu erweitern und miteinander zu verschränken. Diese Sichtweise von Lernfähigkeit, Lernbereitschaft und Lernmöglichkeit wendet sich deutlich gegen manipulierendes und fremdbestimmtes Lernen. Dies muss auch im supervisorischen Kontext als Prämisse gelten, wurzelt doch Supervision als eine „sozialphilosophische *Disziplin* mit interventiver Zielsetzung im Freiheitsdiskurs moderner Demokratie und im Engagement für Grund- und Menschenrechte“. (Petzold 2007, 27)

Integrative Supervision als Metadisziplin für die angewandten Human-, Organisations- und Sozialwissenschaften, als engagierte psychosoziale Praxeologie zur Verbesserung der Effektivität von Praxis, als intersubjektive Grundhaltung zur Optimierung von zwischenmenschlicher Interaktion und Kommunikation in beruflichen Feldern und als philosophisch fundierte und politisch engagierte Interventionsdisziplin (Vgl. *ibid* 11f) ist mit ihrem transversalen, wissenschaftlich begründeten und methodenpluralen Supervisionsverständnis auf eine prinzipielle

Dynamik des Wandels ausgerichtet (Vgl. *ibid*, 13), wodurch konsistente Theorie- , Methoden- und Konzeptbildung selbst zu einem komplexen Lernprozess werden.

7 Literaturverzeichnis

Buck, Günther (1989, 3. erweit. Aufl.): Lernen und Erfahrung – Epagogik: Zum Begriff der didaktischen Induktion. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgemeinschaft.

Duden (1997): Fremdwörterbuch. Mannheim, Wien, Zürich.

Gotthardt-Lorenz, Angela, Schüers, Wolfgang (1977): Das Supervisionsverständnis in der Community der SupervisorInnen. In: Luif, Ingeborg (Hg.): Supervision. Tradition, Ansätze und Perspektiven in Österreich. Wien: Orac.

Heintel, Guido (1991): „des muß amol wieder aundas werd'n! Bildung und Strukturwandel in der Landwirtschaft. Wien, München: Profil Verlag.

Holzapfel, Günther (2007): Integrative Pädagogik im Kontext von Diskursen zur Humanistischen Pädagogik. Chancen, Grenzen, Weiterentwicklungsmöglichkeiten. In: Sieper, Johanna, Orth, Ilse, Schuch, Waldemar (Hg.): Neue Wege Integrativer Therapie. Klinische Wissenschaft, Humantherapie, Kulturarbeit – Polyloge. Bielefeld, Locarno: Edition Sirius.

Petzold, Hilarion (2002): Der „informierte Leib“ – embodied and embedded“ als Grundlage der Integrativen Leibtheorie. <http://www.FPI-Publikationen.de/Polyloge>: POLYLOGE – Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit. Eine Internetzeitschrift für „Integrative Therapie“. Jhg 07/2002.

Petzold, Hilarion (2006): Definitionen und Kondensate von Kernkonzepten der Integrativen Therapie – Materialien zu „Klinischer Wissenschaft“ und „Sprachtheorie“. In: <http://www.FPI-Publikationen.de//Polyloge>: POLYLOGE – Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit. Eine Internetzeitschrift für „Integrative Therapie“. Jhg 05/2006.

Petzold, Hilarion (2007, 2. überarb., erweit. Aufl.): Integrative Supervision, Meta-Consulting, Organisationsentwicklung. Ein Handbuch für Modelle und Methoden reflexiver Praxis. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Petzold, Hilarion (2008): „Mentalisierung“ an den Schnittflächen von Leiblichkeit, Gehirn, Sozialität: „Biopsychosoziale Kulturprozesse“. Geschichtsbewusste Reflexionsarbeit zu „dunklen Zeiten“ und zu „proaktivem Friedensstreben“ – ein Essay. Erika Horn, Pionierin der Altenarbeit in Österreich zum 90sten Geburtstag. In: <http://www.FPI-Publikationen.de//Polyloge>: POLYLOGE – Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit. Eine Internetzeitschrift für „Integrative Therapie“. Jhg 28/2008.

Petzold, Hilarion (2010): „Sprache, Gemeinschaft, Leiblichkeit und Therapie“. Materialien zu polylogischen Reflexionen, intertextuellen Collagierungen und melioristischer Kulturarbeit – Hermeneutica. In: <http://www.FPI-Publikationen.de//Polyloge>: POLYLOGE – Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit. Eine Internetzeitschrift für „Integrative Therapie“. Jhg 07/2010.

Petzold, Hilarion, Chudy, Mareike (2011): „Komplexes Lernen“ und Supervision – Integrative Perspektiven. Betrachtung des Lernbegriffs unter Einbezug lerntheoretischer Ansätze, Blick auf den aktuellen Forschungsstand und Essenz für die supervisorische Arbeit unter der Perspektive des Integrativen Ansatzes. In: <http://www.FPI-Publikationen.de/materialien.htm> - SUPERVISION: Theorie-Praxis-Forschung – Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit. Eine interdisziplinäre Internetzeitschrift. Jhg. 03/ 2011.

Petzold, Hilarion, Ebert, Wolfgang, Sieper, Johanna (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. In: <http://www.FPI-Publikationen.de/materialien.htm> - SUPERVISION: Theorie-Praxis-Forschung – Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit. Eine interdisziplinäre Internetzeitschrift. Jhg. 04/2010.

Petzold, Hilarion, Heffels, Leon (2011): Zur Weiterbildungsfunktion der Supervision am Beispiel der Supervision für Lehrer. In: <http://www.FPI-Publikationen.de/materialien.htm> - SUPERVISION: Theorie-Praxis-Forschung – Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit. Eine interdisziplinäre Internetzeitschrift. Jhg. 02/2011.

Petzold, Hilarion, Orth, Ilse (1996): Zur „Anthropologie des schöpferischen Menschen“. In: Petzold, H., Sieper, J. (Hg.): Integration und Kreation. Modelle und Konzepte der Integrativen Therapie, Agogik und Arbeit mit kreativen Medien. Bd.1, Paderborn: Junfermann. S. 93 – 116.

Petzold, Hilarion, Orth, Ilse, Johanna Sieper (2005): Erkenntniskritische, entwicklungspsychologische, neurobiologische und agogische Positionen der „Integrativen Therapie“ als „Entwicklungstherapie“ – Grundlagen für Selbsterfahrung in therapeutischer Weiterbildung, Supervision und Therapie – Theorie, Methodik, Forschung. <http://www.FPI-Publikationen.de/Polyloge>: POLYLOGE – Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit. Eine Internetzeitschrift für „Integrative Therapie“. Jhg 02/2005.

Petzold, Hilarion, Sieper, Johanna (2002): „Komplexes Lernen“ in der Integrativen Therapie – Seine neurowissenschaftlichen, psychologischen und behavioralen Dimensionen. In: <http://www.FPI-Publikationen.de//Polyloge>: POLYLOGE – Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit. Eine Internetzeitschrift für „Integrative Therapie“. Jhg 10/2002.

Petzold, Hilarion, Strobel, Marion (2010): SUPERVISIONSDEFINITIONEN und Supervisionsverständnis. Materialien zur differenzierten Darstellung in Theorie, Methodik und Praxis anhand eines temporalen Rasters (Teil 1), anhand eines Theorie-Methodik-Rasterst (Teil 2). In: <http://www.FPI-Publikationen.de/materialien.htm> - SUPERVISION: Theorie-Praxis-Forschung – Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit. Eine interdisziplinäre Internetzeitschrift. Jhg. 05/2010.

Reichel, René (2007): Komplexität erweitern und verringern – ein Beitrag zur Didaktik in Ausbildungen für Integrative Therapie, Beratung und Supervision. In: <http://www.FPI-Publikationen.de/materialien.htm> - SUPERVISION: Theorie-Praxis-Forschung – Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit. Eine interdisziplinäre Internetzeitschrift. Jhg. 01/2007.

Schreyögg, Astrid (2004, 4. überarb., erweit. Aufl.): Supervision. Ein integratives Modell. Lehrbuch zu Theorie und Praxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schuch, Waldemar (2008): Darum Integrative Therapie. Integrative Therapie als angewandte, kritische Humanwissenschaft mit dem Ziel der Humantherapie. In: Petzold, Hilarion, Leitner, Anton (Hg.): Integrative Therapie. Zeitschrift für vergleichende Psychotherapie und Methodenintegration. Wien: Krammer, Edition Donau-Universität Krems Vol. 34, No.3. S. 179 – 199.

Steinhardt, Kornelia (2009): Über das Lernen in Supervision. In: Supervision. Mensch. Arbeit. Organisation. Zeitschrift für Berater/innen. Verlag: Beltz. Jhg 01/2009. S. 3 – 7.