

Aus: Textarchiv H. G. Petzold et al. Jahrgang 1999

<http://www.fpi-publikationen.de/textarchiv-hg-petzold>

© FPI-Publikationen, Verlag Petzold + Sieper Hückeswagen.

***Petzold H. G., Steffan A. (1999b): Ausbildung,
Selbsterfahrung und Selbstmodelle in der
Integrativen Therapie - Hintergründe, Konzepte
und Forschungsergebnisse zu einer „transversalen“
Weiterbildungskultur*** *

Erschienen in: *Gestalt (Schweiz)* 37 (Februar 2000), 25-65

In diesem Internet-Archiv werden wichtige Texte von Hilarion G. Petzold und MitarbeiterInnen in chronologischer Folge nach Jahrgängen und in der Folge der Jahrgangssiglen geordnet zur Verfügung gestellt. Es werden hier auch ältere Texte eingestellt, um ihre Zugänglichkeit zu verbessern. Zitiert wird diese Quelle dann wie folgt:

Textarchiv H. G. Petzold et al.

<http://www.fpi-publikationen.de/textarchiv-hg-petzold>

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

Zusammenfassung: Ausbildung, Selbsterfahrung und Selbstmodelle in der Integrativen Therapie - Hintergründe, Konzepte und Forschungsergebnisse zu einer „transversalen“ Weiterbildungskultur (Petzold, Steffan 1999b)

Selbsterfahrung ist ein Kernmoment praktisch aller psychotherapeutischen Ausbildungen. Dennoch ist das Konzept der Selbsterfahrung bislang nirgendwo konsistent expliziert worden. Das erfordert eine Theorie der Erfahrung und eine Theorie des Selbst. Beides liegt in der Integrativen Therapie vor und wird im vorliegenden Beitrag vor dem Hintergrund einer empirischen Evaluation vorgelegt (Petzold, Steffan 1999a), Konzepte, die in späteren Arbeiten weiter geführt wurden (Petzold, Orth, Sieper 2006).

Schlüsselwörter: Integrative Therapie, Selbsterfahrung, Selbstmodell, Psychotherapie-Ausbildung, Evaluation

Summary: Therapy Training, Self-Experience, Models of Self in Integrative Therapy – Background, Concepts and Results of Research in a Transversal Culture of Ongoing Education (Petzold, Steffan 1999b)

Self experience is a core issue in all training programs of psychotherapy. Nevertheless the concept of self-experience has so far never been properly explained. This would require a theory of experiencing and a theory of the self. Both has been elaborated in Integrative Therapy and is expounded here on the basis of an empirical evaluation (Petzold, Steffan 1999a), concepts which have been further developed in later texts (Petzold, Sieper, Orth 2006)

Keywords: Integrative Therapy, Self experience, Self Model, Psychotherapy Training, Evaluation

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

Petzold, H.G., Steffan, A. (1999a): Selbsterfahrung in der Ausbildung von PsychotherapeutInnen - empirische Perspektiven aus der Sicht der Integrativen Therapie. In: Laireiter, A.-R. (Hrsg.), Selbsterfahrung in Psychotherapie und Verhaltenstherapie - Empirische Befunde. Tübingen: dgvt-verlag.

1. Perspektiven und Probleme des Kontextes

Aus- und Weiterbildungen in der Psychotherapie waren in den psychotherapeutischen Schulen bis in die jüngste Zeit kaum theoretisch und methodisch auf einem wissenschaftlichen Niveau reflektiert, didaktisch konzeptualisiert und curricular ausgearbeitet worden, geschweige denn, dass sie empirisch untersucht und evaluiert worden wären.

Es hatten sich Ausbildungspraxeologien entwickelt, die sich im Bereich der Verhaltenstherapie an Modellen akademischer Wissensvermittlung und behavioralen Skill-Trainings orientierte, in seltenen Fällen an Konzepten lernpsychologischer Pädagogik.

Im Bereich der Psychoanalyse und der tiefenpsychologischen Verfahren hat man bis in die Gegenwart einerseits für die Theorievermittlung an recht konservative Modelle universitärer Vorlesungs- und Seminarveranstaltungen angeschlossen und andererseits für die Methodikvermittlung die therapeutischen Praxeologien der klinischen Behandlung aufgegriffen und sie in Form von Lehranalysen analog therapeutischer Analysen und Selbsterfahrungsgruppen analog zu Therapiegruppen als methodische Modelle verwandt.

Durch **Kontrollanalyse, Supervision** und **Balintgruppenarbeit** kamen zwar interessante neue Elemente auf, ohne dass damit eine spezifische Gesamtdidaktik entwickelt worden wäre, und dass, obwohl es eine durchaus elaborierte psychoanalytische Pädagogik gibt (vgl. Cremerius 1981; Füchtner 1979; Trescher 1989), deren Erkenntnisse und Methodologie für die Psychotherapieausbildung allerdings nie konsistent genutzt wurde - als sei sie von den Therapieausbildern nie zur Kenntnis genommen worden.

Das Verhältnis von Pädagogik und Therapie (Petzold 1989j) war für die Kliniker offenbar mit Blick auf die Ausbildung von Psychotherapeuten wenig relevant.

Auch das ist bis in die Gegenwart so geblieben und hat bedauerlicherweise zu einer Petrifizierung dieser unbefriedigenden Situation durch staatliche Ausbildungsverordnungen geführt, die durch Vertreter dieser Richtlinienverfahren beraten wurden.

In den humanistisch-psychologischen Verfahren, die vielfach auch eigene pädagogische Orientierungen entwickelt hatten, in der Psychodrama-Pädagogik (Bubenheimer 1980), in der klientenzentrierten Gesprächstherapie mit der personenzentrierten Pädagogik (Tausch, Tausch 1979; Behr 1989), in

der Gestaltpädagogik (Petzold, Brown 1977; Fuhr 1989) und in der Integrativen Agogik (Petzold 1971i, 1978c, Sieper, Petzold 1993) wurden schon früh ausbildungsmethodische, didaktische und curriculare Überlegungen für die Psychotherapieausbildung angestellt (vgl. das Schwerpunktheft der Zeitschrift Integrative Therapie 3, 1976), ohne dass sie von den etablierten Verfahren zur Kenntnis genommen wurden.

Diese Situation hat sich in neuerer Zeit gewandelt. Man beginnt der Psychotherapieausbildung, den »Lehrjahren der Seele« (Frühmann, Petzold 1993a) grössere Aufmerksamkeit zuzuwenden.

Im kognitiv-behavioralen Bereich erwachte ein Interesse an Ausbildungsforschung und die Situation der gesetzlichen Regelung von Psychotherapie verlangt eine Präzisierung von Ausbildungskonzepten und damit auch von Fragen der Didaktik oder auch eine Klärung von Modellen der Supervision (Petzold 1998a; Pühl 1999) oder der Selbsterfahrung (Laireiter 1999). In diesem Kontext ist auch die vorliegende Arbeit zu sehen, die allerdings an langjährige curriculare und didaktische Vorarbeiten anschliesst, denn die Integrative Therapie und Agogik gehört zu den Ansätzen, die seit Anfang der siebziger Jahre diesem Bereich grosse Beachtung geschenkt hatte.

Wenn man sich mit der Rolle der **Selbsterfahrung** in einem therapeutischen Verfahren (Petzold 1992a, 930ff), seiner Behandlungs- und Ausbildungspraxis befasst, kommt dabei immer die Gegenwart eines konkreten, vielfach determinierten Kontext/Kontinuums (ibid. 56 ff, 600ff) bzw. »Feldes« (Lewin 1963; Petzold, Ebert, Sieper 1999), wie sie vom Selbst eines erlebenden Subjektes erfahren wird, in der Darstellung zum Tragen - sei es ein bestimmter »Zeitgeist« (Petzold 1989f), eine spezifische berufs- und gesundheitspolitische Situation (Petzold 1988i) oder globalpolitische Entwicklungen mit Folgen für die Therapie (Petzold 1998f), seien es Forschungs- und Wissensstände (Grawe et al. 1994; Petzold, Märtens 1999), Trends, Ideologien oder Moden im psychotherapeutischen Feld (Petzold, Orth, Sieper 1999).

Diese Einflüsse und Wirkungen sollte man meta-reflexiv im Blick haben im vollen Bewusstsein, dass die eigene Aussage immer Resonanz aus einer Betroffenheit des Selbst (Schmitz 1990) durch die Feldeinwirkungen ist und zugleich auch eine Stellungnahme im Spiel der Wissens-, Macht- und Wahrheitsdiskurse (Foucault 1976, 1978, 1996, 1998, 433).

Damit kommen wertetheoretische Fragen und das Problem der Legitimation von Zielen (Petzold

**»Wer hat das Recht, die Pflicht und den Mut, die Wahrheit zu sprechen?«
(Foucault 1996, 25)**

1998a; Petzold, Leuenberger, Steffan 1998) in den Blick sowie von Geltungsansprüchen (Habermas 1968), und es wird die Reflexion auf den Entwicklungsstand des jeweiligen Verfahrens (der Psychoanalyse, der Verhaltenstherapie, der Integrativen Therapie usw.), ja der gesamten Disziplin der Psychotherapie unter mehrperspektivischer Sicht erforderlich (Grawe 1998; Petzold, Orth 1999).

Gehört man zu den Protagonisten einer Disziplin (und für den Seniorautor dieses Textes könnte man das annehmen, vgl. Zundel 1987), ist eine Äusserung, ganz gleich zu welchem Thema in diesem Rahmen, immer auch eine Äusserung über die eigenen Entwicklungsprozesse, was die persönliche Position zur »Disziplin Psychotherapie« anbelangt.

Sofern man sich mit der Mehrzahl der tiefenpsychologischen und humanistisch-psychologischen Therapieideologien auseinandersetzt (Petzold, Orth 1999), die durchaus diskutabile Annahme vertreten, dass Selbsterfahrung und Selbstentwicklung unverzichtbare Grössen im Rahmen von Psychotherapie und Psychotherapieausbildung sind, so ist eine Stellungnahme zum Thema der Selbsterfahrung immer auch ein self disclosure (Weiner 1978) über die Erfahrungen des eigenen Selbstes, Selbstbetroffenheiten etwa durch die berufs- oder gesundheitspolitische Situation oder die eigene Ausbildungssituation (wie bei der Mitautorin dieses Textes), die aus methodischen Gründen nicht ausgespart werden können. Darüber muss man sich klar sein, und darüber sind sich Autor und Autorin in ihrer diskursiven Auseinandersetzung, ihrer Ko-respondenz (Petzold 1991e) über diesen Beitrag einig.

Es ist nicht von ungefähr, dass gegenwärtig das Thema Selbsterfahrung in der Psychotherapie quer durch alle Richtungen und Schulen eine besondere Aktualität, ja Konjunktur hat. Das »Selbst« - und damit auch die Konzepte »Ich« und »Identität« (Petzold, Mathias 1983; Petzold 1998h) - sind zentrale Probleme in der modernen Philosophie, Soziologie, Psychologie (in Sonderheft Sozialpsychologie) und Psychotherapie (Ludwig-Körner 1992; Mahoney 1995; Ross 1992; Krueger 1989; Fox 1997; Baumeister 1993; Berglas, Baumeister 1993; Cicchetti, Toth 1994; Wicklund, Eckert 1992; Bracken 1996; Bermúdez, Marcel, Elian 1995), weil es sich um zentrale Themen der gegenwärtigen kulturellen Situation am fin de siècle et de millénaire handelt (Foucault 1993; Gergen 1991; Sennett 1998; Haraway 1995; Turkle 1998).

In einer Zeit der Globalisierung (Beck 1997, 1998; Giddens 1991, 1999) und Virtualisierung (Rheingold 1994), in der die überkommenen Orientierungen - normative Ordnungen, Zielvorstellungen, Sozialisationsfolien, Identitätsmatrizen, Selbstschemata - sich in neuen Lifestyles und multiplen Identitätsmustern flexibilisieren (Müller, Petzold 1998, 419), kommen für die Psychotherapie damit neue Herausforderungen auf, und es muss überprüft werden, ob die vorhandenen anthropologischen, persönlichkeits-theoretischen, nosologischen und praxeologischen Wissensbestände und die darauf aufgebauten Methodologien diesen Aufgaben gewachsen sind.

Tut man solche Fragestellungen nicht einfach pragmatistisch ab - und dazu könnte man aufgrund ihrer Komplexität geneigt sein -, dann muss man sich eigentlich mit den Grundlagen des jeweilig zur Rede stehenden Gesamtverfahrens und seiner theoretischen und metatheoretischen Ausrichtung, d.h. seiner paradigmatischen (Grund)orientierung (Petzold 1993h) auseinandersetzen, denn folgendes muss expliziert werden:

- das **Therapiekonzept** bzw. das Verständnis von Therapie, weil dieses den Hintergrund für die Reichweite und den Geltungsanspruch des Therapiekonzeptes und seines philosophischen Bezuges (z.B. in Anthropologie, Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie, Ethik) und seines psychologischen Referenzrahmens (z.B. tiefenpsychologischer, systemischer, behavioraler usw.) absteckt (Petzold 1998a, 44-50) sowie die Inhalte der professionellen Selbsterfahrung bereitstellt;

- der **Selbstbegriff**, womit anthropologische Problemstellungen in den Blick kommen, nämlich die nach der Verortung des Selbstkonzeptes im Menschenbild, weiterhin persönlichkeits-theoretische Modellvorstellungen, um den Selbstbegriff im Rahmen der für das Verfahren spezifischen Persönlichkeitstheorie (und damit auch Entwicklungstheorie, d.h. Entwicklung von gesundem und gestörtem Verhalten) darzulegen und damit Aussagen über das Subjekt der Selbsterfahrung, seine Identität, seine Identitätsarbeit zu gewinnen;

- der **Erfahrungsbegriff**, womit die erkenntnistheoretischen Grundlagen angesprochen sind (etwa kritischer Realismus, Phänomenologie, Hermeneutik, Strukturalismus, radikaler Konstruktivismus etc.), die Frage, wie Erfahrung gewonnen wird und um welche Art der Erfahrung es geht, wie der Prozess der Selbsterfahrung gesehen wird;

- das **didaktische Konzept**, d.h. die Vermittlungstheoretischen Modellvorstellungen, die erklären, wie persönliches, soziales und professionelles Lehren und Lernen als Vermittlung von Kompetenzen und Performanzen konzeptualisiert und unter Einbezug von Techniken, Medien, Modalitäten, Strategien etc. (Petzold 1993h) als Methodik der Selbsterfahrung umgesetzt wird (Petzold, Lemke, Rodriguez-Petzold 1995; Petzold, Orth, Sieper 1995);

- der **gesetzliche Rahmen**, weil der Psychotherapie in rechtsstaatliche Bezüge stellt. Es müssen deshalb die geltenden rechtlichen Bestimmungen (wo sie vorliegen) zur Ausübung von Psychotherapie, zur Ausbildung von Psychotherapeuten und darin zum iuridischen Ort der Selbsterfahrung (z.B. in der BRD in § 5 der »Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für Psychologische Therapeuten« [im folgenden »Verordnung«] vom 18.12.1998) dargelegt und reflektiert werden.

(Fortsetzung Seite 47)

Derart umfassenden Perspektiven wurden bislang mit Bezug auf die Rolle von Selbsterfahrung in Ausbildungsprozessen bei Therapieausbildungen in den verschiedenen Richtungen und Verfahren der Psychotherapie noch nicht eingenommen (Lieb 1998; Laireiter, Elke 1994; Streek 1992; von Schlippe, Schweitzer 1997) - auch bei den Main-stream-Ansätzen Psychoanalyse, Verhaltenstherapie, systemische Therapie noch nicht. Sie können in diesem Rahmen auch von uns nicht in der umrissenen - und für eine angemessene Darstellung des Selbsterfahrungsthemas zweifelsohne notwendigen - Breite der Fragestellungen entfaltet werden. Wir werden deshalb diese Perspektiven zum Teil nur kurz aufgreifen und in unterschiedlicher Vertiefung behandeln können.

Es ist aber für die Integrative Therapie als psychotherapeutisches Verfahren, das auf dem Konzept der »Mehrperspektivität« in epistemologischer, therapeutischer und auch praxeologischer bzw. methodologischer Hinsicht gründet (Petzold 1998a; Petzold, Sieper, Rodriguez-Petzold 1995a), unverzichtbar, die vorhandene Komplexität aufzuzeigen, zumal sie auch zentraler Gegenstand von Selbsterfahrung, so wie wir sie verstehen, und des gesamten Ausbildungskonzeptes ist.

1.2 Selbsterfahrung im Rahmen des transversalen Psychotherapieverständnisses der Integrativen Therapie

Selbsterfahrung wird verstanden als Prozess eines sich **bewusst** in Kontext und Kontinuum wahrnehmenden, erlebenden und im eigenen Handeln, etwa in kommunikativen Akten, erfahrenden **Leib-Selbst** und geschieht in der ganzen Komplexität und Transversalität des Lebens. Sie ist insgesamt als eine vielfältige, reflexive, diskursive und ggfls. metareflectierte **Lebenserfahrung des Subjekts in der Alltagswelt und in spezifischen »sozialen Welten«** zu sehen - z.B. in klinischen Kontexten, Ausbildungssituationen usw., als »produktive Realitätsverarbeitung« in den Prozessen lebenslanger Sozialisation.

Die klinische und professionelle »Welt der Psychotherapie« als multidisziplinär verortete »scientific, professional and clinical community« mit ihren »kollektiven Kognitionen und Emotionen« (Moscovici 1984; Petzold 1998a, 109, 374) und sozialen und fachlichen Normen (Petzold 1992d, 500; Schuch 1988; Schreyögg 1991) ist ein komplexes Gefüge von spezifischen »social worlds« (Strauss 1978; Petzold, Petzold 1991b), verstanden als »units of shared perspectives« (Unruh 1983) in einer multiperspektivischen modernen Lebenswelt, die Menschen (hier Therapeuten) beständig transversal durchqueren im Bemühen um ein optimales »Navigieren« im Meer der Weltkomplexität (Müller, Petzold 1998).

Im »Feld« einer Profession wird eine so verstandene Psychotherapie durch die Selbsterfahrung in der Ausbildung und in klinischen Settings - z.B. als Erfahrung von Therapie durch den praktizierenden Therapeuten wie durch den behandelten, die Therapie erlebenden Patienten, der zum klinischen Feld gehört - aufgenommen und verarbeitet.

Psychotherapie ist Selbsterfahrung - für TherapeutenInnen wie für PatientInnen!

Da in verschiedenen europäischen Ländern (z.B. Deutschland, Italien, Niederlande, Österreich) die Psychotherapie und die Psychotherapieausbildung gesetzlich geregelt ist, ist damit ein Rahmen gegeben, in dem auch der Ort der Selbsterfahrung mehr oder weniger prägnant bestimmt wurde, nämlich so, wie er in der jeweiligen »psychotherapeutischen Kultur« des jeweiligen Landes, d.h. in den Ideologien der dort dominanten »professional communities«¹ (Petzold, 1993n, 56; Petzold, Orth 1999; Petzold, Ebert, Sieper 1999) repräsentiert war und politisch durchgesetzt werden konnte. Damit kann ausgesagt werden:

Psychotherapie und Ausbildungen von PsychotherapeutInnen sind im hohen Masse Kulturphänomene mit den für sie kennzeichnenden Macht- und Wahrheitsspielen (Foucault 1998).

Sie sind deshalb von wissenschaftlicher Fundierung, was theoretische Konsistenz oder Absicherung durch Forschung anbelangt, zumeist noch recht weit entfernt. Deshalb sollten sie immer auch dekonstruierend und diskursanalytisch auf die in ihnen wirkenden **Diskurse**² des Wissens, der Wahrheit, der Macht und der Selbstkonstitution (Foucault 1998, 485ff, 498ff) betrachtet und reflektiert werden.

1.1 siehe  der Redaktion Seite 65

Deshalb ist das Therapieverständnis des jeweiligen psychotherapeutischen Verfahrens Hintergrund und Gegenstand der Selbsterfahrungsprozesse und muss folglich dargestellt werden. Hinzukommend müssten die verschiedenen Settings (freie Praxis, Klinik, Rehaeinrichtung etc.) verdeutlicht werden.

Das transversale Psychotherapieverständnis der »Integrativen Therapie« ist multiperspektivisch auf verschiedenen Ebenen des »Selbstverständnisses« dieses Verfahrens definiert worden, nämlich aus der Perspektive der TherapeutInnen und aus der der PatientInnen (Petzold 1990i), auf der Ebene eines »Metamodells der Humantherapie und Kulturarbeit«⁶, auf der Ebene der »klinischen Theorie«⁷ und auf der Ebene der klinischen, gesundheits- und entwicklungsfördernden »Praxeologie«⁸ (Petzold 1991a, 11f).

In einer übergreifenden und zusammenfassenden Definition formulieren wir:

Psychotherapie in der Auffassung der Integrativen Therapie ist

1. eine kurative und palliative klinische Behandlungsmethode,

2. Instrument der Gesundheitsförderung, 3. Weg der Persönlichkeitsentwicklung im privaten und professionellen Bereich und

4. eine wesentliche Kulturtechnik. Sie ist also immer auch als »transversale Kulturarbeit« zu sehen, die in all diesen Funktionen als erkenntnisgerichtete Selbsterfahrung und veränderungsgerichtete Projektarbeit in interdependenten Zusammenhängen und interaktiven Prozessen von individueller und gesellschaftlicher Wirklichkeit steht, Realitäten, welche vom Patienten und seinem sozialen Netzwerk gemeinsam mit dem Therapeuten (ggfls. der Therapiegruppe) kokreativ bearbeitet und gestaltet werden können.

Diese Definition hebt die »**transversale Qualität**« (Petzold 1998a; Welsch 1996), welche moderne Psychotherapie - aber auch Soziotherapie und Supervision - kennzeichnet, hervor.

Sie ist eine Methodologie und ein Instrument des »Navigierens« (Petzold, Ebert, Sieper 1999) in der aktuellen Weltkomplexität und deshalb in besonderer Weise geeignet, modernen Menschen in Problemen und Schwierigkeiten, aber auch in der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben und Entwicklungschancen - individuellen wie kollektiven -, die sich aus den Modernisierungsprozessen im Übergang zum nächsten Jahrtausend ergeben, Hilfen, Unterstützung und Anregungen zu geben.

Auf diese zentrale Funktion, in welcher eine transversale Psychotherapie sich wieder und wieder selbst überschreiten und hintersteigen muss und den *Diskurs* mit den anderen Kulturwissenschaften, Sozial- und Naturwissenschaften braucht, müssen sich Psychotherapeutinnen und Psychotherapeuten immer wieder besinnen, wenn sie eine »Hermeneutik des Subjekts« (Foucault 1989), eine »intersubjektive Hermeneutik« (Petzold 1991a, 187) bewusster und unbewusster Lebenswirklichkeit in Kontext und Kontinuum betreiben wollen, die über das Wahrnehmen, Erfassen und Verstehen individueller Schicksale hinaus in den gesellschaftlichen Raum und seine Geschichte vordringen will, ja in den kollektiven Untergrund unseres evolutionsbiologischen und sozialhistorischen Herkommens, um nach Erklärungen zu suchen, auf deren Grundlage besonnenes, aber auch sich einmischendes und Veränderungen wollendes Handeln möglich und wirksam wird.

Da das Psychische, d.h. das erlebende Subjekt, nicht von seiner leiblichen Grundlage und seinem kulturellen Boden getrennt und aus seinen individuellen und kollektiven Bezügen und sozialen Vernetzungen auf der Mikro-, Meso- und Makroebene herausgelöst werden kann, muss der Rahmen einer rein psychologischen Perspektive immer wieder überschritten werden. Deshalb haben wir das Konzept der Psychotherapie zu einer *integrativen »Humantherapie«* erweitert.

Nach den in der oben gegebenen Definition aufgezeigten Perspektiven lassen sich für eine transversal aufgefasste Psychotherapie folgende Dimensionen herausstellen:

Psychotherapie hat

1. eine kurative und eine palliative Dimension. Sie heilt oder lindert seelische oder somatoforme (bzw. psychosomatische) Störungen und Leidenszustände mit Krankheitswert (Pathogenese-Perspektive) und hilft Patienten und Klienten bei schweren Belastungen, Konflikten und Lebensproblemen. Sie unterstützt also das Selbst in seiner »klinischen Selbsterfahrung«, d.h. bei den erforderlichen Erkenntnis-, Einsichts- und Bewältigungsprozessen.

2. eine gesundheitsfördernde Dimension. Sie trägt zu einer »gesundheitsbewussten Lebensführung« und zu einem »gesundheitsaktiven Lebensstil« von Patienten, Klienten und Kunden bei, und dies keineswegs nur aus Gründen der Prävention als Verhinderung möglicher Krankheit, sondern aus der Erkenntnis, dass Gesundheit ein kostbares Gut und eine Lebensmöglichkeit ist, die mit unterschiedlicher Intensität und Qualität entwickelt werden kann (Salutogenese-Perspektive), wobei psychotherapeutische Methoden der Selbsterforschung und Selbststeuerung mit der Zielsetzung »salutogenetischer Selbsterfahrung« verwandt werden.

3. eine persönlichkeitsentwickelnde Dimension - für Patienten wie für gesunde Klienten und Kunden -, in der Erkenntnisse und Methoden psychotherapeutischer Verfahren eingesetzt werden (z.T. unter Bezeichnungen wie Persönlichkeitstraining, Selbsterforschungsanalyse, Coaching, Mentoring), um in »personalen Selbsterfahrung« die eigene Lebensführung aktiv zu planen, zu gestalten und voranzubringen: d.h. beispielsweise, seine »persönliche Souveränität« (Petzold, Orth 1998) zu entwickeln, problematische Seiten zu meistern, für sich in angemessener Weise »Sorge zu tragen« (Foucault 1986), seine Potentiale zu entfalten, einen Lebensstil der Aufrichtigkeit gegenüber sich selbst und der Freimütigkeit Anderen⁹ gegenüber zu gewinnen (Parrhesie-Perspektive¹⁰, vgl. Petzold, Ebert, Sieper 1999):

4. eine kultur- und gesellschaftskritische Dimension, indem sie aktiv »Kulturarbeit« (S. Freud 1930a, 86) und kritisch und engagiert »Gesellschaftsarbeit« (Paul Goodman, Michel Foucault, Ruth Cohn, H.E. Richter) betreibt - spezifisch für und mit Patienten, aber auch mit Blick auf übergeordnete Problemstellungen. Sie will in »kultureller Selbsterfahrung«, d.h. in multikulturellen, interkulturellen, transkulturellen und kulturkritischen Erfahrungen (Petzold 1998a, 27) dazu beitragen, dass nicht nur für individuelle Dynamiken Bewusstsein gewonnen wird, sondern durch **Diskursanalysen** und **Metareflexionen** (ibid. 125ff) auch für kollektive, zumeist unbewusste¹¹ bzw. nicht-bewusste Kräfte - positive wie destruktive -, die den Menschen, die Gesellschaft, die Kultur bestimmen. Ziel ist, die Bereitschaft wachsen zu lassen, dass man sich mit diesen **Diskursen** der Macht, der Wahrheit und des Wissens (Foucault 1998) - kritisch und metakritisch ko-respondierend - auseinandersetzt, aktiv wird und sich einzumischen wagt, wenn Unrecht geschieht, um Situationen der Destruktivität und Entfremdung zu überschreiten (Transgressions-Perspektive). Nur so können Kultur und Gesellschaft in gemeinsamer Arbeit besonnen, verantwortlich und konstruktiv gestaltet werden. Eine transversale Psychotherapie hat hierzu ihren Beitrag, wie bescheiden er auch immer ausfallen mag, zu leisten.

Die vier Grundfunktionen von Psychotherapie sind also rückgebunden an eine breite klinische, aber nicht einseitig medizinalisierte Salutogenesepektiven einbeziehende Konzeption von Therapie als »Humantherapie«, die über eine differenzierte Metatheorie (Epistemologie, Anthropologie, Ethiktheorie), klinische Theorie (Persönlichkeits-, Entwicklungs-, Gesundheits-/Krankheitstheorie etc.) und Praxis (Prozess-, Interventions-, Methodentheorie etc., vgl. Petzold 1992a, 457ff) verfügt.

Eine solche Konzeption, soll sie durch ausübende Psychotherapeuten und Psychotherapeutinnen als Vision angestrebt und immer wieder in Teilaspekten - weiter geht der Anspruch nicht - verwirklicht werden, muss theoretisch verstanden, ethisch bejaht, persönlich erlebt worden sein. Und auch Formen praktischer Intervention in adäquater, situations- und indikationsgerechter Umsetzung müssen erfahren worden sein, soll eine differenzierte und effiziente »interventive Performanz« erworben werden.

Die vier genannten »Dimensionen« der Selbsterfahrung,

1. die klinische,
2. die salutogenetische,
3. die personale und
4. die kulturelle

sind demnach unlösbar mit dem Verständnis von Psychotherapie in Theorie und Praxis (einschliesslich der Ausbildung, Selbsterfahrung, Supervision) im Integrativen Ansatz verbunden:

2. Subjekttheoretische und persönlichkeits-theoretische Prämissen der Selbsterfahrung

2.1 Wer erfährt?

- anthropologische Grundposition

Die anthropologische Grundposition kann als subjekttheoretisches Konzept wie folgt umrissen werden:

»Der Mensch - als Mann und Frau - ist Leibsubjekt und Teil der Lebenswelt, ein Körper-Seele-Geist-Wesen, verschränkt mit dem sozialen und ökologischen Kontext/Kontinuum und fähig, darin und beeinflusst von ökonomischen Bedingungen, kollektiven Sinnmatrizen und den in ihnen wirkenden Diskursen durch Ko-respondenz mit relevanten Anderen ein personales Selbst mit emergierendem Ich und transversaler Identität auszubilden.

Er steht über seine Lebensspanne hin in einem 'heraklitischen' Prozess beständigen Wandels - verstanden als konnektivierende Differenzierung, Integration, Kreation, Überschreitung. Wenn dieser Prozess gut verläuft, hat der Mensch die Chance, die Welt, die Anderen und sich selbst, d.h. seine sozialen Beziehungen und seine ökologische Bezogenheit, sein eigenes Wahrnehmen, Denken, Fühlen, Wollen, Handeln mit seinen bewussten und unbewussten Strebungen immer besser verstehen zu lernen, ohne für sich jemals ganz transparent zu werden.

I. Instrument der Krankenbehandlung und Problembewältigung zu sein,

II. Methode der Förderung von Gesundheit und Wohlbefinden zu sein,

III. Instrument des Selbstgewinns und der Persönlichkeitsentwicklung, sowie

IV. Instrument der Gesellschaftskritik und Kulturarbeit zu sein.

Um ein solches Modell vermitteln zu können, wurde in der »Integrativen Therapie« in den vergangenen dreissig Jahren konsequent an der theoretischen Elaboration (Petzold 1992a), der institutionellen Basis (Petzold 1998h, 538; Sieper 1985, vgl. Anmerkung 4), an den curricularen Rahmenbedingungen (Petzold, Sieper 1993) sowie den didaktischen Konzepten (u.a. auch für die Formen und Inhalte der Selbsterfahrung) gearbeitet (Petzold 1988n, 583-638; Petzold, Orth, Sieper 1995a), eine Aufgabe, die vor allem mit dem Beginn der Lehre dieses Verfahrens [1972] in Form einer strukturierten Ausbildung in Angriff genommen wurde (näheres Petzold, Sieper 1976, 1993).

Aus dem Fundus der Theorie des Integrativen Ansatzes und seinem voranstehend umrissenen Therapieverständnis sei jetzt kurz auf die subjekttheoretischen und persönlichkeits-theoretischen Prämissen des Selbsterfahrungskonzeptes eingegangen.

Er erhält durch zunehmende Exzentrizität und Sinnerfassungskapazität die Möglichkeit, sein Begehren und seine Interessen hinlänglich zu steuern, an Souveränität zu gewinnen und in den inter- und transkulturellen Strömungen im Meer realer und virtueller Weltkomplexität immer besser zu navigieren.

Er vermag dadurch persönlichen und gemeinschaftlichen Lebenssinn und vielfältiges Wissen zu erlangen, das er teilen und aus dem heraus er in die 'Sorge für sich selbst und für Andere' investieren kann, parrhesiastisch engagiert für die Gestaltung von freien, mit Anderen ausgehandelten vielfältigen Formen 'guten Lebens' und kokreativer Zukunftsentwürfe.

Er vermag dieses Wissen aber auch zur Verwirklichung dominierender Macht bis hin zu Gewaltausübung und Destruktion von Mitmenschen oder Devolution von Mitwelt einzusetzen.

Denn Menschen sind nicht einfach 'vom Wesen her' gut, sie können indes Gutes wollen und tun und sie vermögen - permanent Komplexität generierend und sich beständig selbst überschreitend - Schönes und Grossartiges hervorbringen, ihre Hominität und Humanität zu entwickeln.

Ob es ihnen gelingt, sich aus einer menschenfreundlichen Haltung und ökosophischem Bewusstsein heraus zu begrenzen, wird die Geschichte zeigen.«

Dies sind aktuelle anthropologische Positionen der »Integrativen Therapie«, deren Substanz seit ihrer ersten Fassung in der sogenannten »anthropologischen Grundformel« (Petzold 1965) erhalten blieb, z.B. die Leib-, Kontext/Kontinuum- und Lebensspannen-Perspektive, die aber über die Jahre beständig reinterpretiert und in Aspekten permanent differenzierend ausgearbeitet wurde (z.B. mit der Affirmation einer »desillusionierten Perspektive« auf die Unterstellung einer an sich »guten Natur« des Menschen [idem 1996]), der Betonung, dass Hominität, d.h. die Qualität des Menschseins, und Humanität eine Aufgabe sei, die jeder Mensch und die Menschheit als Kollektiv immer besser zu realisieren habe [idem 1991a,], was auch ein sich aus der ökologischen Eingebundenheit ergebende Notwendigkeit zu »ökosophischem«, dem Biotop Erde entsprechende Handeln erfordert [idem 1992a, 495ff], z.B. kritisch – nachhaltigem Handeln [Petzold, Ebert, Sieper 1999]; zu nennen ist noch der explizite Verweis auf Genderspezifität [idem 1998h] und auf die Wirkmacht kollektiver Matrizen und **Diskurse** [idem 1998f], mit der Referenz zum vernetzenden, emergenten Konnektionismus [vgl. Petzold 1998a, 1998h, idem et al. 1994a] oder zu Konzepten des »guten Lebens« [vgl. Petzold 1978c; Steinfath 1998], das parrhesiastisch, in freimütiger, wahrer Rede engagiert [Foucault 1996; Petzold 1978c] eingefordert werden muss, um Entwicklungen aufzuweisen in Gang zu bringen).

All diese Perspektiven einer offenen, vielfacettigen, transversalen Anthropologie ohne universalistische Geltungsansprüche, vor denen Foucault (1998, 501) mit guten Gründen gewarnt hat, kommen in den Selbsterfahrungsprozessen der Ausbildung von »integrativen« TherapeutInnen in den theoretischen Ko-responsenzen der Theoriegruppen und in strukturierten Erlebniseinheiten und Erfahrungsangeboten (Hausmann, Neddermeyer 1996) zum Tragen.

In ihnen erleben und erfahren die KandidatInnen sich selbst, ihr Selbst und die Welt in komplexen Wahrnehmungs- und Verarbeitungsprozessen (Perig et al. 1993; Petzold 1991a, 153-332) und eigenleiblicher Betroffenheit (Schmitz 1989, 1990) im Rahmen gebener sozialer und ökologischer Kontexte über die Zeit hin (z.B. im Kontinuum der Ausbildung).

Kontext und Kontinuum und die in ihnen wirkenden Kräfte (ökonomische Interesssen, ideologische Diskurse) können also in einem konsistenten Selbsterfahrungskonzept nicht ausgeblendet werden, so dass eine sozioökologische Perspektive (vgl. Petzold, van Beek, van der Hoeck 1994) erforderlich wird.

Das ist ein Spezifikum der »Integrativen Therapie« genauso wie der leibzentrierte Ansatz (Petzold 1988n).

Das Leibsubjekt als »Leibselbst« erfährt sich mit Anderen und konstituiert sich in diesem Prozess selbst, bildet sein Selbst aus.

Dieses Geschehen wird in der Integrativen Therapie nun in zweifacher Hinsicht theoretisch begründet: philosophisch und entwicklungspsychologisch.

In philosophischer Sicht erfolgt die Subjektkonstitution u.a. in Formen der reflexiven Selbstobjektivierung bzw. durch die Reziprozität, das Wechselspiel von Subjektivierung und Objektivierung in selbstreferentiellen Prozessen: *in eigenleiblichem Spüren, Selbstwahrnehmung, Selbsterleben, Selbstgefühl, Selbstreflexion* (Petzold 1992a, 827f). Das alles bietet die Grundlage einer »Selbstgestaltung«: in der Auseinandersetzung mit den Kontextbedingungen, dem Anderen und sich selbst, der Erarbeitung vielfältiger »Existenzstile« (Foucault 1998, 496), einer »Kultur seiner Selbst« (ibid. 480ff), in der man zum »Bildhauer der eigenen Existenz« wird und sein Leben gleichsam als ein Kunstwerk gestaltet (ibid. 70ff, 434ff).

All diese Aspekte kommen im Konzept der »Selbsterfahrung« der Integrativen Therapie als permanenter Differenzierung, Integration, Kreation und Transgression zusammen (Orth 1993; Petzold, Orth, Sieper 1999), Erfahrung des eigenen Selbst, die sich in sozialisationsvermittelten kulturellen Mustern und der Befreiung von ihnen vollzieht.

Derartige Muster determinieren unsere vermeintliche Autonomie.

Sie sind das, was Foucault (1998, 499) als »Wahrheitsspiele« bezeichnete. In ihnen geht es um »die Konstitution des Subjektes« vermittels jener Verfahren, »durch die das Subjekt dazu gebracht wird, sich selbst zu beobachten, zu analysieren, zu entziffern« (ibid. 500), also zum Gegenstand eines Wissens um sich selbst zu werden.

Betrachtet man sich z.B. unter der sozialisationsvermittelten Optik einer fundamentalistisch-pietistischen »social word«, ist das höchst verschieden von der Optik, die in einem DDR-Kindergarten und DDR-Schulsystem vermittelt wurde.

Erlebt sich ein Ausbildungskandidat in der körperorientierten Selbsterfahrung einer bioenergetischen Ausbildungsgruppe mit dem dahinterstehenden Menschenbild und Persönlichkeitsmodell, wird das zu anderen Prozessen der Selbstkonstitution in seiner Erwachsenensozialisation führen als bei einer abstinente geführten psychoanalytischen Selbsterfahrungsgruppe im Rahmen einer tiefenpsychologisch orientierten Psychotherapieausbildung.

Selbsterfahrung bedarf also selbst einer hermeneutischen Betrachtungsweise, die die Hermeneutik der Selbstreflexion und -interpretation (etwa die der sogenannten »Tiefenhermeneutik«) noch einmal auf ihre Prämissen, ihre Ideologien, Mythologeme, ihre Wissenstypik und deren Herkommen hin untersucht (vgl. ausführlich Petzold, Orth 1999). »Kurz, es geht darum, den Modus der 'Subjektivierung' zu bestimmen [...], gleichzeitig geht es aber auch darum, zu bestimmen, unter welchen Bedingungen etwas zum Objekt eines möglichen Wissens werden kann...« (Foucault 1998, 499).

Das bedeutet »theoretische« Arbeit der Selbsterfahrung, Theorie als in Ko-responsenzen erlebte Erfahrung, als in Beziehungen erlebtes kognitives, emotionales, körperliches »Ereignis« (ibid. 16) von »vitaler Evidenz« (Petzold 1992a, 827, 916f, 1991e).

Wie wir in der Patientenarbeit - und diese ist immer Beziehungsarbeit - »Theorie als Intervention« verwenden (Petzold, Orth 1994b), so gebrauchen wir sie auch in der Selbsterfahrung der Ausbildung etwa um das Erleben von Heterotopien, das sind Spannungsräume des Andersseins und Aderdenkens von Anderen - etwa in einer Gruppe, aber auch heterotope Phänomene in uns selbst (Foucault 1998, 56ff; Petzold, Orth, Sieper 1999) - zu ermöglichen.

Menschen entdecken dann, dass es vielfältige Erfahrungsräume jenseits ihrer persönlichen kindlichen Sozialisationsbedingungen oder der Erlebensmatrizen ihrer Therapieschule gibt.

Sie erkennen, dass ihr Selbst keineswegs monolithisch oder homogen ist, sondern vielfältig (Gergen 1991; Turkle 1998; Petzold 1998h, 270ff) nicht zuletzt durch die Internalisierung von »significant others« (Mead 1934).

Diese Pluralität und Transversalität sozialer Räume (Welsch 1987, 1996; Petzold 1998a), die Andersheiten des Anderen (Lévinas 1983), aber auch des Fremden in uns selbst, gilt es zu erfahren in Selbsterfahrung, die deshalb immer auch Erfahrung des Fremden sein muss, sich bewusst werden muss: das eigene wird am Fremden.

Deshalb ist in unserem Ausbildungsmodell Selbsterfahrung in der Gruppe, das Erleben der Anderen mit ihren emotionalen und kognitiven Eigenheiten unverzichtbar.

Neben Materialien aus der grossen Literatur und Texten aus der Trivialliteratur im Sinne der »Bibliotherapie« (Petzold, Orth 1985) verwenden wir für die Vermittlung solcher Erfahrungen ausgewählte Lektüre von Berlin (1998), Lévinas (1983), Freud (1900, 1914g, 1937c), Merleau-Ponty (1964), Ricoeur (1986), Hermann Schmitz (1990), Foucault (1998), um einige relevante Autoren zu nennen.

Wir untersuchen dann »dekonstruktiv« mit den AusbildungskandidatInnen auch das Prozedere der eigenen Selbsterfahrung, ihre Konzepte, ihre Praktiken, ihr Subjekt- und Selbstverständnis (ibid. 1998, 501ff) und kommen damit unvermeidlich in die Probleme der Macht - auch die in Selbsterfahrungsstrukturen (Dependenzwünschen bei KandidatInnen, Dominanzstreben bei LehrtherapeutInnen), in Ausbildungsinstituten, in der von institutionellen, rechtlichen, politischen, ökonomischen Rahmenbedingungen ausgehenden Macht, bis hin zur »Macht von Theorie«, *bien entendu!*

Ziele dabei sind Bewusstseinsarbeit (Petzold 1991a, 177ff), um die exzentrische Sicht für determinierende **Diskurse** zu verbreitern, »*die Praktiken des Geständnisses freizulegen*« (Foucault 1998, 19), die subtilen Geständnisprozesse, welche vornehmlich von der Psychoanalyse (»Gundregel«) institutionalisiert wurden, wie Castel (1973), Pohlen, Bautz-Holzmann (1995) und besonders Foucault (1998, 431) gezeigt haben, die aber allen psychotherapeutischen Verfahren strukturell inhärent sind.

Sie bedürfen deshalb der besonderen Bearbeitung gerade in der Selbsterfahrung, denn diese ist von **Machtdiskursen** durchtränkt, erfordern die Stützung von Souveränität durch Empowermentstrategi-

en (Petzold, Orth 1998), da sonst die Patienten Opfer verdeckten und häufig auch offenen Machtmissbrauchs werden können, nicht zuletzt in Form iatrogenen Therapien durch dogmatische Therapieideologien, wie sie sich leider auch in den Main-stream-Schulen der Psychotherapie und ihren Praxen finden, ideologiegeladene Behandlungsstrategien (z.B. einseitig triebtheoretisch oder pathologiezentriert ausgerichtet), die die Souveränität des Anderen untergraben, indem sie sein Selbst, die Wahrheitsspiele seiner Selbstinterpretation, Selbstreflexion und damit Selbstkonstitution prägen, formen, deformieren (vgl. Petzold, Orth 1999, dort auch zu den machtheroretischen Problemen, Konzepten und Praxen der Integrativen Therapie).

Die subjekttheoretische Betrachtung in der Sicht der Integrativen Therapie macht deutlich, dass das »Subjekt« der Selbsterfahrung der erlebensfähige Leib (Leib-Selbst, Petzold 1992a, 535) ist, der reflexiv sich selbst objektiviert, so dass Subjekt und Objekt in eins fallen, wie es G. Marcel (1985), M. Merleau-Ponty (1966), F.J.J. Buytendijk (1956) und andere Leibphilosophen aufgewiesen haben.

Der Leib ist aber auch ausgeliefert an Wahrheits- und Machtdiskurse, die »in die Tiefe der Körper materiell eindringen können, ohne von der Vorstellung der Subjekte übernommen zu werden« ... eine »*somatische Macht, die selbst ein Netz ist, von dem aus die Sexualität entsteht als historisches und kulturelles Phänomen, innerhalb dessen wir uns gleichzeitig wiedererkennen und verlieren*«, wie ein anderer bedeutender und als solcher wenig beachteter »*Philosoph des Leiblichen*«, Michel Foucault (1998, 426), ausführt.

Auch das Bannen des bewegenden Körpers auf die Couch in der (Lehr)analyse, d.h. seine Ausgrenzung aus der Behandlung, ist ein subtiler **Diskurs** der Disziplinierung des Begehrenleibes (Pohlenz 1995; Petzold, Orth 1999).

Unsere Analyse zeigt weiterhin auch, dass die Selbsterfahrung des Subjekts durchfiltert ist von **Diskursen** aus dem kulturellen Raum, ökonomischen Interessen, kollektiven Folien der Normierung von Sexualität, Macht, Besitz, Wahrheitsspielen, die die scheinbare Autonomie und Souveränität des Subjektes perforieren und die auch in den psychotherapeutischen Ideologien, Theoriegebäuden und ihren Praxen zum Tragen kommen, wie eine Rekonstruktion schulenspezifischer Diskurse, z.B. des behavioralen oder psychoanalytischen zeigen (Hoffmann-Richter 1994).

In einer »psychologischen« Psychotherapie muss die philosophische Subjektperspektive persönlichkeits-theoretisch - und das heisst immer auch entwicklungspsychologisch - unterfangen werden.

Die Frage »**Wer erfährt?**« wird aus der Sicht des Integrativen Ansatzes dann wie folgt beantwortet: »**Das personale Selbst**«.

Dieses bildet sich auf der Grundlage des biologischen Organismus im Zusammenwirken von genetisch vorgegebenen Reifungsschritten und Stimulierungen aus dem ökologischen und sozialen Lebensraum heran als ein Synergem sensumotorischer, emo-

tionaler, volitiver, kognitiver und kommunikativer Schemata - ein Begriff für Mikroebenen (vgl. Petzold 1992a, 529ff) bzw. Stile, sie werden als Begriff für eine Mesoebene verwandt und als »komplexe Konfigurationen von Schemata« gesehen (ibid. 829).

Man kann auch von einer durch das Entwicklungsalter und die Entwicklungskontexte mitbestimmten Emergenz (Krohn, Küppers 1992; Petzold 1998a, 41) aus diesen vielfältig konnektivierten Schemata und Stilen sprechen (Petzold, van Beek, van der Hoeck 1994a, 553ff).

Aufgrund entwicklungspsychobiologischer und sozialisationstheoretisch ausgerichteter Beobachtungen, Forschungen und Modellvorstellungen vollzieht sich aus der Sicht der Integrativen Therapie die Subjektkonstitution in einem permanenten Strom von Erlebenswelten (Petzold 1994j, 395-490), in dem sich aus einem »archaischen Leibselbst« ein reflexives Ich mit beständig wachsender Sinnerfassungskapazität und persönlicher Souveränität herausbildet als einer Gesamtheit von primären Ich-Funktionen (z.B. bewusstes Wahrnehmen, Denken, Fühlen, Wollen, Handeln) und von sekundären (z.B. Selbststeuerung, Demarkation, Ambiguitätstoleranz, Synthetisieren, Parrhesie, d.h. Aufrichtigkeit sich selbst und Freimütigkeit anderen gegenüber usw.).

Das reife Ich als bewusst erlebende, differenzierende, analysierende, integrierende, kreierende und das Subjekt reflektierende und offen vertretende Funktion des reifen Selbst konstituiert als seine elaborienteste Leistung **Identität** aufgrund von erlebten **Identifizierungen** (Fremdattributionen) aus dem Kontext und erfahrenen **Identifikationen** (Selbstattributionen), ihrer physiologischen **Klassifizierung** (marking) und - vor dem Hintergrund kollektiv-kognitiver Interpretationsfolien (Moscivici 1984) - ihrer subjektiven emotionalen **Bewertung** (valuation) und kognitiven **Einschätzung** (appraisal) im Zeitkontinuum.

Durch autobiographisches Memorieren (Conway 1990) und metakognitive Interpretationsleistungen erfolgt eine Einordnung des Erlebten und Erfahrenen in biographisch und kontextbestimmte Sinnzusammenhänge und die **Internalisierung** des Erlebten und Erfahrenen als strukturbildende Identitätselemente in die mnestischen Archive des **Selbst**.

Differenzierende, konnektivierende, parrhesiastische und kohärenzstiftende **Ich-Prozesse** schaffen also im kommunikativen Kontext **reziproker Identifizierungen** und im Kontinuum des erfahrenen Lebens mit all seiner Komplexität durch die Synthesisierung vielfältiger Identitätselemente eine vielfacettige, **transversale Identität**.

Durch Akte kritischer Metareflexion (d.h. eine dekonstruktive und diskursanalytische Metahermeneutik) und parrhesiastischer Kulturarbeit kann sie die Qualität einer **emanzipierten Identität** gewinnen, mit der ein freies **Navigieren** in den vielfältigen realen und virtuellen Räumen moderner Lebenswelt möglich wird.

Identitätsqualitäten sind in positiver Sicht Transversalität, Stabilität, Konsistenz, Komplexität, Prägnanz bzw. in negativer Sicht Inkonsistenz, Labilität, Monotonie, Diffusität etc.

Die identitätsbildenden Ichprozesse können schematisch als »Identitätsprozess« in Kontext/Kontinuum wie folgt beschrieben werden:

reziproke Identifizierung → **Perzeption/Valuation/Appraisal** → **Identifikation** → **Perzeption/Valuation/Appraisal** → **Internalisierung** von Identitätselementen, die in die Archive des Selbst aufgenommen werden und durch die Kulturarbeit des Subjekts (in Wissenschaft, Kunst, Politik) auch in kollektive Archive »geteilten Sinnes« (Dokumente, Monumente, Kulturgut) eingehen können (vgl. Abbildung 1 und für die entwicklungspsychologischen und persönlichkeits-theoretischen Details (Petzold 1992a, 528-536, 575-581, Petzold 1998h, 268-285).

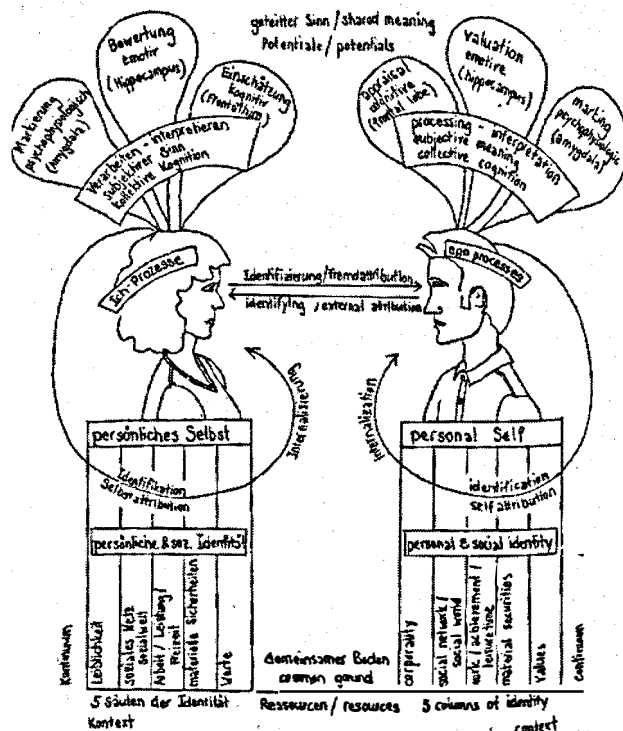


Abbildung 1: Das differenzielle und integrative Identitätsmodell der Integrativen Therapie (Petzold 1998a, 371)

Nach diesem Modell ist das **Selbst** durch sein Strukturelement **Ich** Erfahrendes und Erfahrenes und mit seiner durch das Ich und die immer vielfältiger werdenden Aussenattributionen konstituierten (Petzold 1992a) **Identität** Gestaltendes und Gestaltetes.

In ihm konvergieren vielfältige life styles als Ausdruck kollektiver Trends und es spezifiziert diese zu höchst persönlichen Lebensstilen aus, die wiederum zu den übergeordneten Trends beitragen können.

Das Selbst wird so enkulturiert und sozialisiert (Fend 1970) und vermag zugleich über das **Ich** als »maker of its own identity« die Enkulturations- und Sozialisationsprozesse zu moderieren, zu ihnen Innovationen beizusteuern und im Meer der Weltkomplexität zu **navigieren** (Müller, Petzold 1998):

Durch den Identitätsprozess, die für ihn konstitutiven identifizierenden Fremdattributionen, in denen kollektive Identitätsschablonen mit ihren kulturellen Hintergründen zum Tragen kommen (»Das ist typisch Mann, Arzt, Mantafahrer, Blondine« etc.) ist das Selbst unablässig eingebunden in den gesellschaftlichen Hinter- und Untergrund, den es fungierend erfährt: fungierende Sozialisation, die stärker prägt als intentionale Erfahrungsprozesse.

Es kann hier nicht weiter auf die sozialpsychologischen Implikationen dieses Modells eingegangen werden, und es sei nur noch auf die massiven Pluralisierungen von realen und virtuellen sozialen Räumen hingewiesen, die Möglichkeiten multipler Identitätsinszenierungen und Lifestyle-Erfahrungen - nicht nur im Internet - bieten (Turkle 1998), welche in diagnostischer und therapeutischer Hinsicht in Zukunft immer grössere Bedeutung gewinnen werden (Müller, Petzold 1998).

Die Anforderungen an Identitätsflexibilität (Sennett 1998) verlangt ein Abgehen von alleinigen »konsistenzorientierten« Identitätsmodellen (z.B. vom Typus E.H. Eriksons), und auch die »balancierenden« Identitätsmodelle der siebziger Jahre (wie die von J. Habermas, L. Krappmann, H. Petzold) reichen nicht mehr aus (vgl. Petzold, Mathias 1983; Hausser 1995; Levy 1993; Ruano-Borbalan 1998; Baumeister 1995; Platta 1998; Keupp, Höfer 1997).

Vielfacettige, transversale und emanzipatorische Modelle sind angesagt in der postmodernen »Identitätsarbeit« (Petzold 1990o), für die Begriffe wie »Patchworkidentität« (Keupp 1994), »Bastelidentität« (Hitzler, Hohner 1994), »transversale Identität« (Petzold 1998h) geprägt wurden. »Identitätsarbeit« heute besteht wesentlich in der »parrhesiastischen

Auseinandersetzung« mit sich selbst und relevanten Anderen, in der *Kunst des Navigierens* (Petzold, Ebert, Sieper 1999), d.h. einer »immer souveräneren Orientierung in faszinierend unüberschaubarer Weltvielfalt, im 'net', im 'web', in den multikulturellen, interkulturellen und transkulturellen Kontexten unserer modernen Lebenswelt« (Müller, Petzold 1998, 423), in denen das *Selbst* heute leben und überleben muss.

Mit diesen Prozessen der *navigierenden Identitätsarbeit* (Petzold 1991a, 333-396) hat sich eine moderne Entwicklungspsychologie des Erwachsenenlebens und eine sich an solcher orientierenden Selbsterfahrung in therapeutischer und ausbildungsdidaktischer Hinsicht auseinanderzusetzen. Selbsterfahrung muss die Identitätsarbeit (Petzold 1991o) des *Ich* unterstützen, den eigenen Identitätsprozess für die Ausbildungskandidatinnen transparent machen, z.B. in Gruppenprozessanalysen, parrhesiastischen Diskursen. Strategien zur Ressourcen-, Macht- und Souveränitätsentwicklung, oder in Übungen zur Selbst-, Ich- und Identitätsdiagnostik, für die wir ein reiches Repertoire ausgearbeitet haben (vgl. Orth, Petzold 1995; Petzold, Orth 1994, 1998, Petzold 1998a, 283f, 340ff, 387f).

2.2 Was heisst Erfahrung in der Selbst-erfahrung

Im Integrativen Ansatz werden verschiedene erkenntnistheoretische Folien verbunden: Auf der Grundlage einer sinnesphysiologisch und neurowissenschaftlich unterfangenen Phänomenologie wird von den wahrgenommenen »Phänomenen«, wie sie das Leibsubjekt aufnimmt und cerebral verarbeitet, ausgegangen.

Im Prozess der konnektivierenden Informationsverarbeitung emergieren »Strukturen«. Das sind Muster informationaler Organisation (Petzold, van Beek, van der Hoek 1994a), die psychophysiologisch klassifiziert (marking), emotional bewertet (valuati-on), kognitiv eingeschätzt (appraisal) und permanent in dem und durch den Prozess der Konnektivierung zum Teil in interpersonalem Austausch interpretiert werden.

Es wird also auf die Position einer sprachlich und Handlungszusammenhänge auslegenden intersubjektiven Hermeneutik rekurriert, die wiederum neurowissenschaftlich und kognitonswissenschaftlich (konnektionistisch) fundiert ist, aber auch Brücken schlägt, sozialwissenschaftliche Perspektiven möglich und notwendig macht.

Da das Subjekt sich in sozialen und ökologischen Kontexten erfährt, in der Interaktion mit »bedeutsamen Anderen« auf der Lebensstrecke seine Erfahrungen macht, sind »soziale Kognitionen« (Stroebe et al. 1997) und »symbolische Interaktion« (Steinert 1973) Perspektiven, ohne die man Selbsterfahrungsprozesse nicht verstehen kann.

Durch Kommunikation und Interaktion werden nicht nur »subjektive Theorien« (Flick 1991) gene-

riert, sondern auch Beiträge zu kollektiven Kognitionen und Emotionen (Hass, Petzold 1999) geleistet, die gleichzeitig aber auch Matrizen für individuelles Denken und Handeln bilden.

Selbsterfahrung vollzieht sich in sozialen Netzwerken (Röhrle 1994), in Konvoys über die Lebensspanne (Hass, Petzold 1999), in denen unterschiedliche kognitive und emotionale Sinnsysteme wirksam sind: »Representations sociales« als kollektiv repräsentierte Regelsysteme (Moscovici 1984) oder »social words« (Strauss 1978; Petzold, Petzold 1991), Symbolwelten, die als »geteilte Perspektiven auf die Welt« verstanden werden.

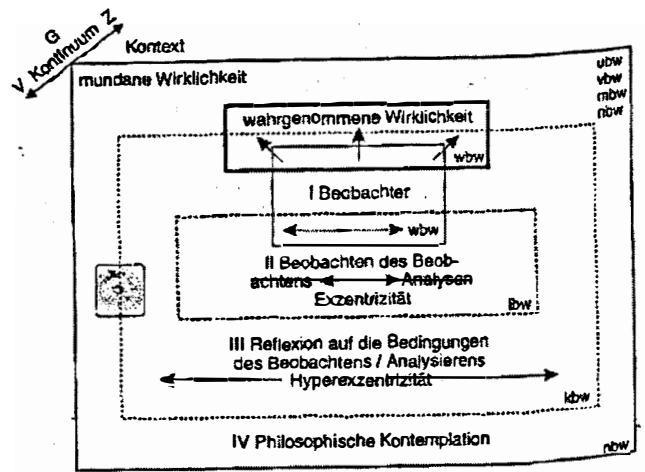
Das Subjekt erfährt sich in der Phänomenwahrnehmung (extero-, proprio-, interoceptiv) und in der und durch die Bewertungs- und Auslegungsarbeit, deren Folien an die jeweilige »social word« als »soziale bzw. kulturelle Konstruktion« rückgebunden sind, womit eine soziokonstruktivistische bzw. kulturalistische Position eingenommen wird (Berger, Luckmann 1970; Janich 1996). Die Notwendigkeit derartiger phänomenologischer, hermeneutischer und sozialkonstruktivistischer Positionen biopsychologisch und neurowissenschaftlich zu unterfangen, ergibt sich aus der Leiborientierung des Integrativen Ansatzes, der strikt eine materielle (organismische, physiologische) und eine transmaterielle (informationale) Welt unterscheidet, wobei die transmaterielle immer in der materiellen gründete (ein emergenter differentieller, interaktionaler Monismus, vgl. Petzold 1988n; van der Mei, Petzold, Bosscher 1997).

Damit ist eine gute Kompatibilität zu der für psychologische Theoriebildung sehr brauchbaren Position des kritischen Realismus (Bischof 1966, 1996) gegeben. Die Selbsterfahrung zentriert auf die Phänomenwelt. Die transphänomenale Welt wird durch wissenschaftliche Modellbildung sozial-konstruktiv erschlossen, die sozialen Konstruktionen werden diskursiv in Interaktionen vermittelt und stellen einen eigenen Bereich transmaterieller Erfahrungen dar, der neben den emotionalen Erlebnisinhalten ein wichtiger Bereich kognitiv orientierter Selbsterfahrung ist.

Die hier generierten Sinn- und Bedeutungsfolien verarbeiten und interpretieren Phänomene der Gegenwart (aspektiv), kommen auf diese Weise zu Strukturen (aspektiv und retrospektiv) und zu Entwürfen für die Zukunft (aspektiv, prospektiv). Von der jeweiligen Gegenwart ausgehend, wird in der Selbsterfahrung wie in der Therapie multiperspektivisch »von den Phänomenen, zu den Strukturen, zu den Entwürfen« vorgegangen, orientiert an einem Modell, dass als eine »Hermeneutische Spirale« bezeichnet wird (Petzold 1991a). Es wird beim eigenen »leiblichen Spüren« (Schmitz 1990) angesetzt und in folgender Sequenz vorgegangen:

Wahrnehmen → Erfassen → Verstehen → Erklären.

Die wahrgenommenen Phänomene werden durch Abgleichung mit der mnestischen Resonanz und der Konnektivierung der verschiedensten Erfahrungs- und Wissensbestände im neuronalen Unbewussten (Perrig et al. 1993) auf einer Ebene der Sinn- und Bedeutungszusammenhängen, d.h. in symbolischen Formen - vornehmlich sprachlicher Art - gebracht und damit zu Verstehensprozessen, die Grundlagen der Selbst- und Weltexplikation sich Selbst und »relevanten Anderen« gegenüber sind. Die erkenntnistheoretische Sicht der Integrativen Therapie verschränkt sich hier mit ihren persönlichkeits-theoretischen und anthropologischen Positionen. Die Erfahrungen des Subjekts in Interaktion und in der »Gefährtschaft« (Mead 1934) mit sich selbst in jeweiligen Kontext/Kontinuum wird damit zur-Basis jeder Selbsterfahrung. Dadurch, dass in der Selbsterfahrung das phänomenale Erleben, die Prozesse hermeneutischer Interpretationen einerseits auf ihre neurophysiologischen Grundlagen untersucht, andererseits aber auch auf die kulturellen Matrizen ihres Zustandekommens reflektiert werden, auf ihre kulturellen und geistesgeschichtlichen Hintergründe, auf Traditionen und anonyme **Diskurse**, wird ein Prozess mehrschichtiger Beobachtung, Analyse und Reflexivität initiiert, den wir als »Metahermeneutik« bezeichnet haben (Petzold 1994a, 1998a): eine Hermeneutik, die ihren eigenen Untergrund und Hintergrund beleuchtet und sich selbst zum Gegenstand der Analyse- und Interpretationarbeit macht. Ähnliche Modelle finden wir bei Habermas (1973), der einen »Universalanspruch der Hermeneutik« (idem 1980) postuliert oder bei Luhmann (1992), der im konstruktivistischen Diskurs das Modell der »Beobachtung zweiter Ordnung« vertritt.



Legenden

- ↙ ↘ ↕ Mehrperspektivität
- ↔ Intrasubjektive Ko-respondenz
- ⋯ Interdisziplinäre, transverale Ko-respondenz

V = Vergangenheit G = Gegenwart Z = Zukunft

ubw = unbewußt, zum Teil nicht bewußtseinsfähig, *areflexiv*

vbw = vorbewußt, bewußtseinsfähig, *prereflexiv*

mbw = mitbewußt, *kerreflexiv*

wbw = wachbewußt, *reflexiv*

ibw = ich-bewußt, *selfreflexiv*

kbw = klarbewußt, *hyperreflexiv*

nbw = nicht-bewußt, *transreflexiv* (vgl. Petzold 1988a/1991a, 264f)



„Heraklitische Spirale des Erkenntnisgewinns“ (Petzold, Sieper 1988) ohne Anfang, ohne Ende, kontinuierlich – diskontinuierlich voranschreitend (vgl. Petzold 1988b, 565) Dreiecke in der Spirale als multiperspektivische Plateaus Kern der Spirale („Auge des Zyklons“), Ort „philosophischer Kontemplation“

Abbildung 2: »Metahermeneutische Triplexreflexion« multiperspektivisch wahrgenommener, ko-respondierend analysierter und philosophisch kontemplierter Wirklichkeit (aus Petzold 1998a, 157)

Das **metahermeneutische Modell der Multiperspektivität und Mehrebenenreflexion im Integrativen Ansatz** (Petzold 1991a, 1998a, 157f) geht aus von der Wahrnehmung, Beobachtung und Selbstreflexion gegebener Fakten im Kontext/Kontinuum (Ebene 1) aus.

Die Vorgänge in dieser Ebene werden dann auf ihre Bedingungen, Kontexteinflüsse und - in konsequenter Temporalisierung von Ereignissen - auf Einwirkungen aus dem Zeitkontinuum hin betrachtet (Ebene 2).

Unter Beiziehung von Aussenbeobachtern (Gruppenmitglieder, Supervisoren, ExpertInnen) wird dieses Beobachten, Analysieren und Reflektieren erneut in eine Metaperspektive gestellt und auf Einwirkungen aus dem Zeitgeist, kulturgeschichtliche Diskurse, Muster der Selbstkonstitution, »Wahrheitsspiele« und Metaerzählungen - diskursanalytisch und dekonstruierend (Foucault, Derrida, Lyotard) untersucht.

Damit wird der Rahmen konstruktivistischer »Beobachtungen zweiter Ordnung« deutlich überschritten. Modelle, wie das der »hermeneutischen Spirale« oder der »metahermeneutischen Mehrebenenreflexion« sind für die Praxis der Selbsterfahrung in der Integrativen Therapie zentral.

Persönliches Erleben wird in einer Analyse der Muster der »Selbstkonstitution« der jeweils vorherrschenden »Wahrheitsspiele« (Foucault 1998; Petzold, Orth, Sieper 1999) gestellt. Dabei werden Auseinandersetzungen mit dem Thema Macht, strukturelle Gewalt (Petzold 1998a, 327ff; Petzold, Orth

1999), Formen der Institutionalisierung bis hin in die Reflexion historischer Hintergründe von Gesetzen, Verordnungen, Praxen in klinischen und Ausbildungssettings untersucht.

Ein solches anspruchsvolles Unterfangen im Rahmen psychotherapeutischer Selbsterfahrung in der Ausbildung wird mit dem Blick auf das Wohl der Patienten unverzichtbar, weil nur auf diese Weise die erforderliche, beständige Revision psychotherapeutischer Konzepte, Theorien, Ideologeme möglich wird, die die Psychotherapie als Disziplin und jeder einzelne Psychotherapeut als Repräsentant seiner Profession kontinuierlich unternehmen muss.

Die Geschichte der Psychotherapie - aller Schulen - ist von Irrtümern, Ideologien, Fehlkonzeptionen, und immer wieder auch von sehr grundsätzlichen neuen Erkenntnissen gekennzeichnet.

Es handelt sich um eine junge Wissenschaft, die gerade dabei ist, die »vorparadigmatische Phase«

(Kuhn 1970) zu überwinden und die deshalb ihren Theorien und Praxen gegenüber in besonderen Masse kritisch, ja skeptisch sein muss (Petzold, Orth 1999). Selbsterfahrung soll deshalb eine kritisch-selbstkritische Grundhaltung vermitteln, einen Wissens- und Erkenntnisthunger bekräftigen und Haltungen hegemonialer Wahrheiten und Geltungsansprüchen entgegenwirken.

Sie muss deshalb ihren Erfahrungsbegriff erkenntnistheoretisch und erkenntniskritisch immer wieder validieren, wie es im Integrativen Ansatz systematisch als »herakliteisches Prinzip« zu Grunde gelegt ist und in der Praxis des Ko-respondenzmodells als »Begegnung und Auseinandersetzung« über Wissensbestände, Erfahrungen und Ereignisse in jeder Selbsterfahrungsgruppe und in der »integrativ community« selbst erfolgt (zunehmend unter Einbezug von Klienten und Patienten, vgl. Petzold, Gröbelbaur, Gschwend 1999), denn hier gilt es noch Entwicklungsarbeit zu leisten.

3 Vermittlungstheoretische Konzepte der Selbsterfahrung Integrativer Psychotherapieausbildung

3.1 Selbsterfahrung in einer »kokreativen Didaktik« und »transversalen Weiterbildungskultur«

Psychotherapieausbildung ist ein spezifischer Prozess persönlicher und professioneller Sozialisation, der die Persönlichkeit als Ganzes erfasst. In modernen, agogisch ausgerichteten Methoden berufsbezogener Erwachsenenbildung (Sieper, Petzold 1993) - und an solchen muss sich Psychotherapieausbildung orientieren - ist das »persönlich bedeutsame Lernen« (Bürmann 1992), die »lebensweltliche Relevanz und die subjektive Sinnhaftigkeit und Bedeutsamkeit« (Petzold 1971k; Sieper, Petzold 1993), d.h. die ökologische Validität des Gelehrten und Gelernten, ein zentrales Moment. Moderne berufsbezogene Andragogik verlangt interaktives, partizipatives, kokreatives Lernen in parrhesiastischer Haltung aus »persönlicher Souveränität« und in »fundierter Kollegialität«, Konzepte, die wir spezifisch theoretisch ausgearbeitet (Petzold, Orth 1998, Petzold 1998a, 274-295) und durch die Entwicklung spezifischer Praxeologien (z.B. das Konfluxmodell, ibid. 255-304) umgesetzt haben. Die Didaktik des Ausbildungscurriculums und der institutionelle Rahmen des Ausbildungsinstituts sieht deshalb Räume der Partizipation vor (z.B. in der durch EG-Gesetz und Akademiesatzung festgeschriebenen Mitwirkung der KandidatInnen an der Ausbildungsorganisation und Gestaltung, vgl. Satzung in Petzold 1998h, 538ff). Das Curriculum bietet Möglichkeiten kokreativer Mitgestaltung (etwa im Rahmen der Leitlinie des Stoffrahmenplanes für die fortlaufende Weiterbildungsgruppe IV,1) und der selbstbestimmten Organisation der eigenen Orientierung (z.B. durch Wahl von Vertiefungsschwerpunkten I,1.3 und Ergänzungsorientierungen I, 1.4). Die Selbstentwicklung und -gestaltung durch Selbsterfahrung in Lehranalyse, Ausbildungsgruppe, Seminarangebot insgesamt ist nur als Prozess kokreativen Lernens zu verstehen und umzusetzen, und insofern bietet das Curriculum im Sinne des latei-

nischen Wortes eine ausgezeichnete Strecke des Lebensweges, auf der in der »Sorge um sich« mit relevanten Anderen und in dem Engagement für sie es gelingen kann, das persönliche und professionelle Leben als eine Entwicklung und Gestaltungsaufgabe wahrzunehmen und als »Selbstskulptur« (Foucault 1998) und zugleich »soziale Plastik« (Beuys 1990) gleichsam als Kunstwerk zu gestalten. Eine Offenheit dem Anderen (Lévinas 1983), der Welt und dem Lebenden gegenüber (Berlin 1998, Foucault 1998) ist dafür erforderlich und eine »transversale Weiterbildungskultur«, die »Multi-, Inter und Transdisziplinarität« bzw. »extendierte Transdisziplinarität« (Petzold, Ebert, Sieper 1999), »die Multi-, Inter- und Transkulturalität« (Petzold 1998a, 27) ermöglicht, ist dafür Voraussetzung, denn nur so kann das Ausbildungssystem als ganzes eine hohe Kokreativität und ein optimales Emergenzpotential entwickeln. Wir haben diese Zusammenhänge an anderer Stelle ausgeführt (ibid. 41ff) und zitieren hier nur zur Erläuterung komprimiert:

»Die Welt besteht aus 'Materialien und Prozessen' (d.h. Materie in Bewegung, Phänomene im Prozess), aus deren Interaktionen Muster (Strukturen, Schemata) hervorgehen. Muster führen uns weg von den Dingen hin zu den Relationen zwischen Dingen (Kaufman 1995). In komplexen Systemen führen die ablaufenden Prozesse, ihre Konnektierung zu Emergenzen (Bunge 1977,1980; Roetzheimer 1994) von Ordnungen, Formen, Mustern, Strukturen. Qualität und Quantität des Emergierens (=Emergenz) und des Emergierten (=Emergenzien) fassen wir unter dem Begriff des Emergenzpotentials des Systems zusammen.

Emergenzpotential ist als Umfang und Qualität der Kompetenz von Systemen definiert, durch optimale »multiple Konnektierung« all ihrer Problemlösungsstrategien, Ressourcen und Potentiale in der Systemperformanz neue bzw. übergeordnete Lösungen für

Probleme (d.h. Schwierigkeiten und Aufgaben) sowie Strategien für den Umgang mit Komplexität zu generieren. Das gilt für den Bereich der Biologie wie auch für soziale Systeme (Turing 1952; Schrödinger 1944; Bergé et al. 1984; Nicolis, Prigogine 1989; Yates 1987). Die ablaufenden nonlinearen Interaktionen, d.h. Prozesse in offenen, dynamischen nonequilibrium systems (in aller Komplexität, ihrer dynamischen Instabilität), bewirken Emergenz, generieren Trans-Qualitäten, Muster höherer Ordnung als Emergenzen. Genau das bezeichnen wir als produktive Selbstorganisation, in der lineare Kausalität ein Sonderfall multipler (zirkulärer) Kausalitäten ist und das Emergenzpotential eines Systems über seine Überlebensfähigkeit und Generativität entscheidet» (ibid. 41).

»Kokreativität ist ein Emergenzphänomen, das im Rahmen interaktiver und kommunikativer Prozesse durch die koreflexive und koemotive Verbindung vielfältiger Elemente (Informationen, Materialien, Ideen etc.), d.h. durch Konnektierung in und zwischen komplexen Systemen (personalen, gruppen, organisationalen) entsteht und Komplexität reduziert. Durch die dabei emergierenden »Lösungen höherer Ordnung« kann neue Komplexität erschlossen und bewältigt werden und können in neuen Konfigurierungen von Information neue 'Emergenzen aus Kokreation' entstehen, ganz wie es die Emergenzpotentiale des Systems ermöglichen« (Petzold 1990g).

Eine transversale Weiterbildungskultur mit einem hohen Emergenzpotential ist Ziel des Curriculums und seiner organisationalen Umsetzung, denn Weiterbildungskultur ist wie alle Kulturphänomene (Institutionskultur, Organisationskultur, Feldkultur etc.) ein

»... Emergenzphänomen, das aus der Gesamtheit der aktualisierten Wahrnehmungs-Verarbeitungs-Handlungsmuster (affordance-processing-effectivity patterns) eines sozioökologischen Systems in und mit seinem Kontext (field, environment) als wahrnehmbare und erfassbare Qualität hervorgeht. Diese ist mit spezifischen, identitätsstiftenden Qualitätsmerkmalen ausgestattet, welche selbst wiederum auf die Prozesse der Selbstorganisation des Systems, sein Emergenzpotential und auf seine Interaktionen mit umliegenden Systemen im Feld zurückwirken« (idem 1990g, 23).

Vor diesem Hintergrund müssen die theoretischen Konzepte des Integrativen Verfahrens gesehen werden und so ist die vermittlungstheoretische und -methodische Umsetzung im Rahmen der Psychotherapieausbildung zu verstehen, die diese transversale »educational philosophy« möglichst konsistent an die Auszubildenden weitergeben will. Im Zentrum der »Integrativen Therapie« steht das Konzept eines in die sozioökologische Matrix von Netzwerk- bzw. Konvoybeziehungen eingebundenen, **reflexiven und interaktiven Leib-Subjekts** bzw. **personalen Selbstes**, das aufgrund seiner Lernfähigkeit, interpretativen Kompetenz, lebenspraktischen Performanz, parresiasischen Mut und wachsenden Sinnerfassungskapazität sich in seinen Entwicklungs-

prozessen im Lebensganzen zunehmend selbst verstehen, freimütig vertreten, entwerfen lernt, die Anforderungen und Entwicklungsaufgaben des Lebens zu bewältigen und zu gestalten vermag und in diesem Geschehen eine **emanzipierte, transversale Identität** sowie **persönliche Souveränität** gewinnt (vgl. Petzold 1993a, S. 527 ff, 1998h, S. 270ff; Petzold, Orth 1999, 15-66).

Eine Theorie und Praxeologie curricular organisierter Aus- und Weiterbildung (Petzold, Orth, Sieper 1995; Sieper, Petzold 1993) und ein Konzept der Selbsterfahrung wurden in der Integrativen Therapie schon früh [1972] erarbeitet in einem elaborierten Curriculum der Psychotherapieausbildung (Petzold, Sieper 1972, 1976), methodisch-didaktisch umgesetzt (Petzold 1988n, 583-638) und aufgrund empirischer Evaluationen (Petzold et al. 1995), fortlaufender Theoriearbeit (Petzold 1992a) und metakritischer Reflexion des eigenen Ansatzes (Petzold, Orth 1999) immer wieder revidiert und auf den neuesten Stand gebracht (Petzold, Orth, Sieper 1999), genauso wie die Konzeption der Aus- und Weiterbildung von Lehrtherapeutinnen (Frühmann, Petzold 1993b; Petzold, Orth 1993; Petzold, Frühmann 1993) und LehrsupervisorInnen (Petzold, Lemke, Rodriguez-Petzold 1995; Petzold, Ebert, Sieper 1999). Die Qualität von Ausbildung und Selbsterfahrung ist nämlich massgeblich von der Qualifikation des Lehrkörpers abhängig, wie aus den Evaluationsprojekten zur Ausbildung in »Integrativer Therapie« hervorgeht (Petzold, Hass, Jakob, Märten, Merten 1995, Petzold, Steffan 1999a). Zu den Rahmenbedingungen der Ausbildung gehört ein bildungsrechtlich gesicherter, institutioneller Hintergrund, der mit der »Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit« (EAG), staatlich anerkannte Einrichtung der beruflichen Weiterbildung, Düsseldorf/Hückeswagen in der Trägerschaft des »Fritz Perls Institutes« (FPI) gegeben ist und ihrer, moderne Belange der Weiterbildung von Erwachsenen (z.B. Mitwirkungsmöglichkeiten in den Gremien und der curricularen Arbeit) berücksichtigenden Satzung (in Petzold 1998h, 438-449). Der Aufbau und die Pflege einer Evaluationskultur (ebd., S. 550-570) ist für diese Einrichtung seit den achtziger Jahren kennzeichnend und hat in zahlreichen Evaluationsprojekten Niederschlag gefunden (Schubert 1983; Weller, Meier-Räder 1990; Schigl, Petzold 1997; Petzold, Orth, Sieper 1995). Wenn in der Integrativen Therapie das Durchlaufen einer Psychotherapie als ein spezifisches Sozialisationsgeschehen aufgefasst wird, das natürlich von seinem konzeptuellen Rahmen - hier eines breitgefassten Psychotherapieverständnisses - bestimmt ist (vgl. 1.2), muss das zugrundeliegende Sozialisationskonzept kurz expliziert werden:

»Sozialisation wird im Integrativen Ansatz als die wechselseitige Beeinflussung von Systemen in multiplen Kontexten entlang des Zeitkontinuums (Petzold, Bubolz 1976) aufgefasst, als der - gelingende oder misslingende - Prozess der Entstehung und Entwicklung des Leibsubjekts und seiner Persönlichkeit in komplexen Feldern bzw. Feldsektoren, sozialen Netzwerken und Konvoys (Hass, Petzold 1999) über die Lebensspanne hin, in denen die gesellschaftlich generierten

und vermittelten sozialen, ökonomischen und dinglich-materiellen Einflüsse und Feldkräfte unmittelbar und mittelbar den Menschen in seiner Leiblichkeit mit seinen kognitiven, emotionalen, volitiven und sozial-kommunikativen Kompetenzen und Performanzen prägen und formen durch positive und negativ-stigmatisierende Attributionen, emotionale Wertschätzung, Ressourcenzufuhr oder -entzug, Informationen aus dem kommunikativen und kulturellen Gedächtnis (Assmann 1999), Förderung oder Misshandlung. Dabei wird der Mensch als 'produktiver Realitätsverarbeiter' (Hurrelmann 1995, 66) gesehen, der in den Kontext zurückwirkt, als 'Mitgestalter seiner eigenen Identitätsprozesse' (vgl. Brandtstädter 1985, 1992) durch Meistern von Entwicklungsaufgaben (Havighurst 1948), durch Identitätswürfe, Wahl von life styles und social worlds. In Prozessen multipler Reziprozität, der Ko-respondenz und Kooperation, der Ko-konstruktion und Kokreation interpretiert und gestaltet er die materielle, ökologische und soziale Wirklichkeit gemeinschaftlich (Vygotsky 1978) in einer Weise, dass sich die Persönlichkeit, die relevante ökologische und soziale Mikrowelt und gesellschaftliche Meso- und Makrofelder beständig verändern und er sie und sich mit allen Ressourcen, Kompetenzen und Performanzen entwickelt. Dies geschieht in einer Dialektik von Vergesellschaftung (Generierung von 'social worlds', kollektiver Kognitionen, Klimata und Praxen) und Individuation (Generierung subjektiver Theorien, Atmosphären und Praxen). Ihr Ergebnis ist eine je spezifische, in beständigen konnektivierenden und balancierenden Konstitutionsprozessen stehende und flexible, transversale Identität des in Weltkomplexität navigierenden Subjekts und seiner sich beständig emanzipierenden Persönlichkeit in einer wachsend globalen, transkulturellen Gesellschaft mit ihren Makro-, Meso-, Mikrokontexten und deren Strukturen« und Zukunftshorizonten (vgl. Petzold, Orth 1999, 202f).

Mit diesem Sozialisationsverständnis wird vor dem Hintergrund der integrativen Feldtheorie (Petzold, Ebert, Sieder 1999) auf verschiedene für die Integrative Therapie und Supervision charakteristische Traditionslinien abgestellt. Zwei seien hervorgehoben:

In der Folge von von G.H. Mead (1934, vgl. Joas 1982; Petzold, Mathias 1983), einem Verständnis von »symbolischer Interaktion« und »sozialer Konstruktion« (Berger, Luckmann 1970; Strauss 1978) wird das Konzept der »social world«, kollektiver Kognitionen, Emotionen und Volitionen betont (Petzold, Petzold 1991b). Es hat für das Verständnis professioneller Sozialisation in Mikro-, Meso- und Makrosektoren Bedeutung, z.B. in der Bedeutung von PsychotherapeutInnen oder SupervisorInnen.

Die zweite herausgestellte Traditionslinie ist - wiederum mit Bezug auf Mead und auf entwicklungspsychologische Konzepte (Havighurst 1948; Wallon 1921, 1949; Piaget 1974, 1976; Vygotsky 1978; Baltes 1979, 1987) - eine balancierende und konnektivierende identitätstheoretische Folie (Petzold 1993d, 1998h; Krappmann 1969, 1997), die wiederum mit einer sozioökologischen Folie (Petzold, Beek, van der Hoeck 1994; Fend 1970) konnektiviert ist sowie mit einer Kompetenz- und Performanztheorie, d.h. Kognitions- und Handlungstheorie verbindenden Folie (Petzold 1994a).

Die Ausrichtung am »life span developmental approach« (Petzold, Bubolz 1976; Petzold 1979k 1999b; Baltes, Reese, Lippsit 1980; Baltes 1990), eine Lebenslaufperspektive der Sozialisation (Kohli 1991; Dittmann-Kohli 1995) führt dabei zu dem dargestellten (s. o.) dynamischen Identitätsbegriff, der keine starre Selbigkeit vertritt und auch keine unbestimmbare »patchwork identity« (Keupp 1988, 189), sondern einen Prozess permanenter, »konnektivierender, transversaler Identitätskonstitution« betont als ein Aushandeln von Identitätsformen und -qualitäten mit wechselnden life styles (Müller, Petzold 1998) in komplexen Lebens- und Sozialwelten navigierend mit dem Ziel einer emanzipierten bzw. sich ständig emanzipierenden Identität (Petzold 1992a, 530ff).

Dabei wird das Moment der Wirkungsmöglichkeiten zum Anderen (Lévinas) hin und auf den gesellschaftlichen Kontext hin, d.h. die veränderungswirksame Kraft des Subjektes zum Kontext hin (Berlin 1998) unterstrichen, denn auch ein Individuum ist ja eine »Feldkraft«. Ausserdem werden die Rückwirkungen von Attributionen auf die Attribuierenden, die Reziprozitätseffekte (Petzold 1996j, 427, 1998a, 267, 285) in Identitätsprozessen betrachtet. Stigmatisierungen (Goffmann 1967; Haeberlin, Niklaus 1978; Hohmeier, Pohl 1987) haben nicht nur Negativwirkungen auf die Stigmatisierten, sondern auch auf die Stigmatisierenden (die z.B. durch ihre Härte gegen Andere selbst progredierend verhärtet!).

Mit dem umrissenen Modell wurde im Integrativen Ansatz ein »im hohen Masse integrationsfähiges« (Hurrelmann 1995) Verständnis von Sozialisation gewählt, das sowohl mit Blick auf die in der Psychotherapie so wesentlichen selbstformativen und identitätsbildenden Prozesse (Hausser 1995; Petzold 1998h, 275ff) zu verwenden ist, als auch mit Blick auf die in Bildungsprozessen so zentralen Momente der Ausbildung einer »professionellen Identität« (Heinz 1991) in lebenslaufbezogener Erwachsenensozialisation (Kohli 1991). In einem solchen modernen Sozialisationsansatz, wie er von der Integrativen Therapie aufgenommen und z.T. mitentwickelt wurde (Petzold, Mathias 1983), bei welcher der Mensch von der gesellschaftlichen Realität zwar beeinflusst wird, aber auch auf sie einwirken kann, durchgängig also für Selbst- und Identitätsprozesse (d.h. auch Therapie- und Bildungsprozesse) ein Prinzip der Reziprozität (Petzold 1996h, 1998h, 275f) angenommen wird, ist ein für das Integrative Konzept der Psychotherapie und der Psychotherapieausbildung gemeinsamer sozialisationstheoretischer Boden zugrundegelegt.

Die Vermittlung - das Lehren, das Aufnehmen, das Lernen - erfolgt deshalb immer in einem intersubjektiven Kontext, der einerseits die subjektive Bedeutsamkeit des zu vermittelnden Wissens und der zu erwerbenden **Kompetenzen** (Harter 1981) und **Performanzen** (Conquergood 1985) als Selbst-Erfahrung berücksichtigt und zu fördern sucht, der andererseits aber auch nach dem Prinzip der lebensweltlichen und -zeitlichen Relevanz eine ökologische Validität (Petzold 1971k) die Wirklichkeitsareale im Blick hat (Klinik, Beratungsstelle, Familie, Arbeitsplatz etc.), in denen das Wissen gebraucht wird und das Können angewandt werden soll.

Besonders in anwendungsbezogenen Disziplinen, wie z.B. der Psychotherapie, müssen daher Kompetenzen (Fähigkeiten, Wissen) und Performanzen (Fertigkeiten, Können, Skills) der Person in ihrem wechselseitigen Bezug vermittelt werden (Petzold, Lemke, Rodriguez-Petzold 1994).

Unter »**Kompetenzen**« versteht man die Gesamtheit der Fähigkeiten, des Wissens, die erforderlich sind, anstehende Probleme zu lösen, vorhandene Ressourcen zu nutzen und Potentiale zu erschließen, um gegebene oder gesteckte Ziele zu erreichen.

Unter »**Performanzen**« verstehen wir die Gesamtheit der Fertigkeiten, technisches Können, persönliche Skills, mit denen die Kompetenzen praktisch umgesetzt und Ziele erreicht werden (ebd., S. 312f).

Geht es - wie in der Psychotherapieausbildung - auch um das Lehren der Anwendung von Methoden und Techniken der Behandlung - persönlichkeitsbeeinflussenden zumal - kommt dem Performanzaspekt besondere Bedeutung zu. Bei der zentralen Rolle, die im psychotherapeutischen Geschehen die Persönlichkeit des Therapeuten (Therapeutenvariable) und die Persönlichkeit des Patienten (Patientenvariable) hat und die sich aus dieser Konstellation ergebende Beziehungsvariable als Interaktionsgeschehen im Kontext (Kontextvariable, z.B. Institutions-, Feldvariable, vgl. ebd., S. 306), können die subjektiven und die intersubjektiven Dimensionen in Prozessen des Lehrens und Lernens bei didaktischen Modellen für Therapien und Therapieausbildungen nicht ausgespart werden. Das subjektive Selbst - des Therapeuten wie der Patientin, des Ausbildungskandidaten wie des Lehrtherapeuten - sind für den therapeutischen Prozess und für Selbsterfahrungsprozesse als Prozesse »persönlich bedeutsamen und subjektiv sinnhaften Lernens« konstitutiv.

Lernen in Psychotherapie und Psychotherapieausbildungen wird als Entwicklung der Persönlichkeit durch die freimütige (parrhesiastische) Interaktion und Kommunikation mit anderen Persönlichkeiten und die aufrichtige Auseinandersetzung (Parrhesia) gesehen.

Es muss deshalb in methodisch-didaktischer Hinsicht in besonderer Weise organisiert sein. Da Integrative Therapie als einzel- und gruppenpsychotherapeutisches Verfahren entwickelt wurde (Frühmann 1993; Petzold, Schneewind 1986), muss Psychotherapieausbildung alle Elemente, Prozesse und Qualitäten umfassen, die sich in Einzel- und Gruppenpsychotherapien finden und im Behandlungsgeschehen zum Tragen kommen können: etwa Prozesse persönlicher Aneignung der eigenen Biographie (Conway 1990), Bearbeitung unbewusster und bewusster Materialien (Singer 1990) aus der eigenen Geschichte, Gegenwart oder der phantasierten Zukunft, Ausbildung der eigenen Persönlichkeit durch Konfrontation mit sich selbst und mit relevanten Anderen.

Weil es in der Therapie darum geht, Menschen zu helfen, »*sich selbst im Lebensganzen verstehen und kreativ verwirklichen zu lernen*« (Petzold, Sieper, 1993, 93ff, 125ff; Sieper, Petzold 1993), ihr Lei-

den, ihre Krankheit, ihre Probleme, ihre Chancen verstehen zu lernen, »*müssen Psychotherapeuten selbst in Prozesse des Verstehens eigener Geschichte und Gegenwart eintauchen [und natürlich auch in das Entwerfen eigener Zukunft s.c.] und in der Bearbeitung dieser Materialien erfahren, wie es ist, 'in Beziehung' und durch Beziehung das eigene seelische Leben und Erleben zu gestalten, zu entwickeln, zu verändern sowie durch eigene Leiberfahrung offen zu werden für neue Affordances (Gibson 1979) - Handlungsmöglichkeiten des Leibes*« (Petzold, Orth, Sieper 1995, 13).

In diesen Prozessen persönlicher und professioneller Sozialisation kommt es durch die reflexive/metareflexive und diskursive permanente Re-interpretation der eigenen Erfahrungen in intra- und interpersonalen Prozessen zu einem akkumulativen Lernen, zu intentionalen, systematisch erarbeiteten und zu fungierend entstehenden Erkenntnisprozessen als Emergenzen (vgl. zu diesem zentralen Konzept Petzold 1998a).

Wir sprechen hier von der beständig wachsenden »**Sinnerfassungskapazität**« und »**performatorischen Exzellenz**« (z.B. in Methodik und Technologiehandhabung), auf die ein psychotherapeutisches Ausbildungssystem, das TherapeutInnen als Personen und Professionals qualifizieren will, gerichtet sein sollte.

Ein zentraler Ausgangspunkt der Ausbildung liegt darin, zu beachten, was PsychotherapeutInnen in der Praxis tun und wofür sie mit Wissen und Können ausgestattet werden müssen. Daraus werden Ziele, Inhalte, Methoden, Techniken, Medien der Ausbildung und der in ihr stattfindenden Selbsterfahrung gewonnen:

Diagnostische Fertigkeiten sind erforderlich, also erleben die KandidatInnen »**life**« die diagnostischen Instrumente der Integrativen Therapie (Osten 1995; Petzold 1998h 118-141) an sich selbst, z.B. das Lebenspanorama, die Selbst-, Ich-, Identitätsdiagramme etc. (Petzold, Orth 1994); therapiewirksame Faktoren sollen vermittelt werden, also analysieren die KandidatInnen die Wirkungen der in der Integrativen Therapie betonten »**14 Heilfaktoren**« (Petzold, Sieper 1993 314-323) bei sich selbst.

In der Krankheitslehre wird das Konzept der Komorbidität (Wittchen, Vossen 1996) behandelt, also diagnostizieren die KandidatInnen bei sich selbst eventuelle Komorbiditätstendenzen (Müller, Petzold, 1998, 416ff); es werden persönlichkeits-theoretische Konstrukte angesprochen, also werden Selbstkonzepte (Becker 1987; Filipp 1979) und Identitätsdimensionen (Petzold 1998h, 268) in Übungen und Prozessanalysen und durch das Therapie-/Lehrtherapietagebuch, das alle Kandidaten führen (Petzold, Sieper 1993, 125-172) deutlich gemacht. Es wird die Frage des sozialen Engagements angesprochen, also werden Fragen zur »**aktiven Demokratisierung**« und zur Parrhesia, der aufrichtigen Auseinandersetzung mit anderen und sich Selbst (Petzold, Ebert, Sieper 1999) konkret durchgespielt. Das Selbst erfährt sich so in vielen Ebenen (Musiol, Herzog 1996) in primärer Ko-responzenz mit sich Selbst und mit Anderen.

Für die Ausbildung wie für die Psychotherapie sind im Integrativen Ansatz einige Konstrukte bzw. konnektivierte Sets von Konstrukten zentral (Petzold 1998a, 106, 146), die als »theoretische Rahmenbedingungen« im Ausbildungsprozess deshalb besonders berücksichtigt und in der Methodik und Didaktik akzentuiert werden.

»Persönliche Souveränität« (Petzold 1998a, 275-286) als Kernkonzept verbindet Konstrukte wie Selbstwertgefühl, Identitätssicherheit, Geschlechtsrollensicherheit, Gendersensibilität, personale und soziale Kompetenz und Performanz über reflexive Qualitäten (Selbst-, Ko- und Metareflexivität, Selbstparrhesie) und kommunikative bzw. interaktive Potentiale (Intuitions- und Empathiefähigkeit, Belastungs- und Konfliktfähigkeit, Parrhesia anderen Gegenüber, Flexibilität und Effizienz in der Handhabung sozialer Komplexität).

Durch differenzierte Gruppenprozessanalysen (Orth, Petzold 1995b) in der fortlaufenden Ausbildungsgruppe werden die genannten Konzepte in ihrer performativen Realität betrachtet, reflektiert und im Hinblick auf Veränderungen (z.B. der »empathischen Kompetenz«) in der und durch die Ausbildung thematisiert - zum Abschluss des ersten und dritten Ausbildungsjahres kommt es zu systematischen Evaluationen (Petzold 1998h, 550ff).

In den Gruppenprozessen selbst erfolgen permanent von seiten des die Gruppe leitenden Lehrtherapeutenpaares und von seiten der Gruppenmitglieder Feedbackprozesse, so dass der einzelne Ausbildungskandidat bzw. die -kandidatin die Möglichkeit erhält, gezielt an persönlichen Kompetenzen und Performanzen zu arbeiten.

Hier wird ein Modell erlebt und vermittelt, wie es in ganz ähnlicher Weise das Vorgehen in der Integrativen Gruppentherapie (Petzold, Schneewind 1986; Orth, Petzold 1995b) mit Patienten praktiziert wird und wie es in unserem Konzept differentieller Teamarbeit (ebd.) zum Tragen kommt.

Da insbesondere im dritten Ausbildungsjahr es immer wieder auch zu kleinen Projekten in der fortlaufenden Ausbildungsgruppe kommt, stellt diese Form der Arbeit eine gute Vorbereitung auf Teamprozesse, wie man sie im klinischen Alltag findet, durch »exemplarisches Lernen« dar.

Ein spezifischer Schwerpunkt liegt bei der meta-reflexiven Betrachtung der Ausbildungssituation, der Ausbildungskonzepte, ihrer ideologischen Annahmen und Hintergründe sowie der aktuellen gesellschaftlichen Einflüsse, um Exzentrizität auch zu den Diskursen (Foucault 1998) zu gewinnen, die etwaige Metaerzählungen (Lyotard) in der eigenen Therapieorientierung bestimmen (Petzold, Orth, 1999, 15-66) - z.B. über lange Zeit ein »balancierendes« Identitätsmodell (Petzold, Mathias 1983), das mit seiner Tendenz zur Zweiseitigkeit und Ausgewogenheit für die Bedingungen postmoderner Weltkomplexität und den Flexibilitätsanforderungen des Cyberspace (Turkle 1998) allein nicht mehr ausreichend ist und durch ein »transversales« Identitätsmodell ergänzt werden muss (Petzold 1993a, 333-346, Müller, Petzold 1998).

Da derartige Konzepte in der konkreten Erfahrung der eigenen Identitätsarbeit (Petzold 1988n, 274ff) plastisch werden - selbst bei komplexen Fragestellungen, z.B. der Analyse von Diskursen und Wahrheitsspielen (Foucault 1998, 499) der eigenen Selbst- und Identitätsprozesse - bleiben sie nicht abstrakt, sondern sind z.B. in parrhesiastischer Diskussion als persönlich relevant erlebbar (Petzold, Ebert, Sieper 1999).

Zentriert man in der Ausbildung auf Wissensaneignung durch persönlich bedeutsames Eigenerleben, wird die Verbindung unterschiedlicher Lernsettings, Lernqualitäten und Lernebenen unverzichtbar, und deshalb muss curricular organisierte Psychotherapieausbildung die Vermittlung kognitiver, volitiver, emotionaler und sozialer Lerninhalte, das Training methodischer Fertigkeiten und die Entwicklung der Therapeutenpersönlichkeit durch die und in der Selbsterfahrung konnektivieren. Diese Verbindung kennzeichnet die Entwicklung der Didaktiktheorie, die Curriculumsentwicklung und die konkrete Ausbildungspraxis in der Integrativen Therapie.

3.2 Das Konzept der Selbsterfahrung in der Ausbildung

Das Konzept der Selbsterfahrung, wie es in der Integrativen Therapie definiert ist (vgl. 1.2) keineswegs nur eine »emotionale Sache«.

Sie umfasst Erfahrungen des persönlichen (eigeneleiblichen) Betroffenseins (Schmitz 1989), z.B. auch das Erleben von Theorie (manchmal fasziniert, mit »heissem Kopf und roten Ohren«), die das eigene Selbstkonzept und die persönliche und professionelle Identität berühren, weiterhin das Erleben des Selbst in sozialen Situationen, das eigene Erleben in der Wiedererinnerung von positiven, defizitären oder negativen Lebenserfahrungen durch »autobiographisches Memorieren« (Conway 1990), aber auch die Erfahrung antizipatorischer Arbeit als Entwürfe für die Gestaltung des eigenen Lebens und die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit. Selbsterfahrung als »Identitätsarbeit« und »Selbstentwicklung« unter chronosophischer Perspektive (Petzold 1993o, 33ff) ist in der Integrativen Therapie breit gefasst und geht quer durch alle Therapie-, Ausbildungs-, Weiterbildungs- und Supervisionsprozesse.

Sie ist das »konnektivierende« Element im Behandlungs- und Ausbildungsgeschehen, das kognitives Verstehen, emotionales Erfahren und körperliches Erleben in sozialen Bezügen zu Lernprozessen von »vitaler Evidenz« verbindet (ebd., 916f).

Durch Selbsterfahrung wird in der Ausbildung von Integrativen Therapeutinnen die Verschränkung von Theorie, Methodik und Praxis möglich, die die Besonderheit der integrativen Methodik und Didaktik im »lebensweltlich relevanten« und »persönlich bedeutsamen Lernen« (Sieper, Petzold 1993, Bürmann 1992) und parrhesiastischer Auseinandersetzung (Petzold, Ebert, Sieper 1999) ausmacht.

Persönliches Interesse, emotionales Beteiligtsein, Faszination, soziale Motivatoren, das sind Komponenten, die mit den kognitiven Lernmaterialien zusam-

menfließen (wir sprechen von Konflux-Prozessen, Petzold 1998a, 255-303) und die komplexe Lerngegenstände und -zusammenhänge besonders intensiv und persistent vermitteln. Diese Komponenten werden deshalb in modernen Lernmethodologien (z.B. »confluent education«, Petzold, Brown 1977; »Integrative Agogik«, Sieper, Petzold 1993; Petzold 1971i; Petzold, Sieper 1970, 1976; »Gestaltpädagogik«, Bürmann 1992) verbunden - so auch im Ausbildungskonzept der Integrativen Psychotherapieausbildung.

Es findet sich dieses Prinzip des Konflux-Lernens in praktisch allen Ausbildungselementen des Curriculums: In der dyadischen Selbsterfahrung der Lehrtherapie (Frühmann 1993), in welcher der eigene Lebenskontext auf der Mikro-, Meso- und Makroebene, die persönliche Geschichte und die Zukunftsentwürfe in ihren bewussten und unbewussten Strebungen (Petzold 1993a; Perrig et al. 1993), die Dynamik des eigenen Konvoys, die therapeutische Beziehung, der therapeutische Prozess, die Behandlungsmethodik und -technik erlebt, reflektiert, meta-reflektiert und theoretisch eingeordnet werden.

Es erfolgt so eine Vorbereitung für Behandlungen im »dyadischen Setting« (herkömmlicher Weise, aber strukturlogisch ungenau als »Einzeltherapie« bezeichnet).

Konflux-Prozesse finden sich in ganz ähnlicher Weise in der fortlaufenden Ausbildungsgruppe. In gruppalen Settings (Petzold, Schneewind 1986), im interaktionalen Feld, wird reflektierte Selbsterfahrung in der Erfahrung des Anderen bzw. durch den Anderen ermöglicht (Lévinas 1983). Die Gruppenselbsterfahrung stellt Situationen sozialen Lernens - z.B. exchange learning (Petzold et al. 1994, 310f) - bereit, schult vor allem die kommunikative Kompetenz und Performanz, das empathische Potential, die Selbstempathie durch Erfahrungen des Empathiertwerdens, die freimütige, d.h. parrhesiastische Auseinandersetzung.

Sie lässt dabei auch Identitätsprozesse im Erleben reziproker Attribuierungen transparent und reflektierbar werden. Die Ausbildungsgruppe als Lern- und Erfahrungsgemeinschaft macht ihr eigenes Material im Prozess von Kommunikation und Interaktionen zum Gegenstand der Betrachtung.

Intra- und interpersonales Lernen erschliesst die persönlichkeits-theoretischen Konzepte der Integrativen Therapie, wenn in der Gruppendynamik der Ausbildungsgruppe Identitätsprozesse erkennbar werden (Orth, Petzold 1995b) oder in leibtherapeutischen Sequenzen das Selbst sich konkret im eigenleiblichen Spüren (Schmitz 1989) als »Leibselbst« erfährt oder in der Fokussierung auf Phänomene des Willens (Muster der Entscheidungsfindung und des Durchtragens von Entschlüssen), der Mensch sich der Geschichte seiner Willensbildung und der Praxen und Stile seines Wollens bewusst wird - ein in der Psychotherapie aller Schulen (nicht ohne Hintergründe) vernachlässigtes Thema (Petzold 1999b).

In der Teilnahme an Diskursgruppen in Theorieseminaren, Theoriestudiengruppen, Supervisionsgruppen werden die unterschiedlichsten Praxen und Stile des Denkens, persönliche und therapeutische Lifesty-

les erkennbar, so dass der Ausbildungskandidat die Möglichkeit zur Differenzierung und Pluralisierung seiner Selbstkonzepte in pluralen Welten erhält, indem er an den »social words«, den Weltansichten und Bewertungsparametern anderer AusbildungskandidatInnen sehr konkret und lebendig teilhaben kann (etwa durch psychodramatische Rollenspiele).

Die Rückspiegelung der Gruppe, die Sensibilisierung für eigene Praxen, Schemata und Stile des Denkens, Fühlens, Handelns, Wollens durch Gruppenprozesse und eine Vielfalt erlebnisaktivierender Experimente und Übungen ermöglicht eine Erfahrung der verschiedenen Aspekte des eigenen Selbstes als Konvergenz von Lifestyles und als das Erleben von Geschlechtsidentität.

Genderissues (Schmückli 1996; Matisons 1998) sind ein zentraler und vielfach vernachlässigter Aspekt von Psychotherapieausbildungen und psychotherapeutischer Praxis (Petzold 1998h), etwa die Fragen um die Differenzierung von Gender und Sex (Hagemann-White 1998; Kasten 1996, Angerer 1995).

Als propriozeptive Erfahrungswelt kann im Erspüren von Verspannungen und Entspannung, von Engung und Weitung (Schmitz 1989) die eigene Leiblichkeit (Petzold 1988n) erschlossen werden.

Der aufrichtige Blick auf die eigene Lebensgeschichte, Lebensgegenwart und Zukunft durch unterschiedliche »Brillen«, aus unterschiedlichen Blickwinkeln, mit verschiedenen Optiken, multiperspektivisch und bereit, sich parrhesiastisch zu konfrontieren, ist das didaktische Basisprinzip (Petzold 1994a, 1998a, 29ff, 101ff; Petzold, Ebert, Sieper 1999) und bereitet in einzigartiger Weise auf das vor, was PsychotherapeutInnen tun: in Ko-respondenzprozessen mit »bedeutsamen Anderen« Bewusstsein für die eigene Lebensgeschichte bzw. Krankheitsgeschichte zu schaffen, Lebensbewältigung, Lebensgestaltung zu fördern, Patienten in spezifischer Weise zu unterstützen, sich mit ihren Störungen und Problemen auseinanderzusetzen, dysfunktionales Verhalten zu ändern, adäquate Verhaltensweisen und Lebensstile auszubilden und in einer vielschichtigen, gebrochenen, transversalen Realität und Weltkomplexität, die sich linearen Erklärungen verweigert, angemessen navigieren zu können.

Selbsterfahrung konnektiert im Curriculum der Integrativen Therapie die einzelnen Curriculumselemente auf der Ebene komplexen Wahrnehmens und emotionalen Erlebens, des Wollens und Handelns in systematischem Nachsinnen, Nachdenken und kreativem Entwerfen. Die reflexive Dimension, die Metareflexion, das Processing (d.h. das kognitive Durcharbeiten von Prozesssequenzen in der dyadischen oder gruppalen Arbeit) bildet eine durchgängige Konstante der Selbsterfahrung.

Psychotherapeutische Ausbildungscurricula und curricular strukturierte Weiterbildung von PsychotherapeutInnen, aber auch von LehrtherapeutInnen müssen darauf gerichtet sein, als ein »Gesamt von Massnahmen« in sorgfältiger Abstimmung aller Lehrenden »konzertierte« Zielsetzungen der Förderung personaler, sozialer und professioneller Kompetenz und Performanz zu realisieren.

Das macht eine permanente 'Arbeit an der Abstimmung' von seiten des Lehrkörpers in theoretischer, klinischer, methodischer und didaktischer Hinsicht erforderlich' (Petzold, Orth, Sieper 1995, 14).

Es ist aber auch eine solche Abstimmung mit den Aus- bzw. WeiterbildungskandidatInnen notwendig, die an der Gestaltung des Lernstoffes, der Ziele, Inhalte, Methoden, der Techniken, Medien und Strategien (Petzold 1993a) korrespondierend mitwirken müssen. Es wird ein Aushandeln curricularer Ziele, Inhalte und Methoden erforderlich, denn es handelt sich in Psychotherapieausbildungen um ein Lernen von Erwachsenen, von durch Studium vorgebildeten und durch Praxiserfahrung ausgerüsteten Fachleuten, so dass aus andragogischer Sicht eine Beteiligung an der Gestaltung des Curriculums sinnvoll und eine wichtige Selbsterfahrung in und mit Institutionen und Bildungsprozessen ist.

Auch in der Psychotherapie sollten aus klinischer Sicht PatientInnen an der Gestaltung ihres »therapeutischen Curriculums« (Petzold 1988n, 208ff) beteiligt werden. Insofern sind »halboffene« Curricula, die Gestaltungsmöglichkeiten einräumen, erforderlich.

Heilung, Linderung, Problemlösung, persönliche Befreiung von Gebundenheit sind wichtige Therapieziele mit einer emanzipatorischen Qualität, bei der Partizipation unverzichtbar ist. Deshalb müssen auch in der Psychotherapieausbildung diese Qualitäten gewährleistet sein, wenn nicht Ziel-Mittel-Divergenzen entstehen sollen.

In der curricularen Planung von Psychotherapieausbildung sind wir deshalb bemüht, Ziel-Ziel- oder Ziel-Mittel-Konflikte zu vermeiden oder zu minimieren. Dafür müssen institutionelle Strukturen vorhanden sein, die eine solche Mitwirkungsmöglichkeit gewährleisten (vgl. die Satzung der EAG in Petzold 1998h, 538ff).

Die didaktik-theoretischen Debatten Anfang der 70er Jahre haben deutlich gemacht: eine Didaktiktheorie ohne eine Theorie der Institution Schule kann keine Konsistenz haben (Krampen 1970). Dieses gilt auch vollauf für psychotherapeutische Ausbildungen, die in der Didaktiktheorie Perspektiven auf die psychotherapeutische Ausbildungsinstitution und ihre klinischen Hintergrundinstitutionen (Lehrkrankenhaus) einbeziehen müssen.

Aus diesem Grunde wurden in der Integrativen Therapie seit ihren Anfängen an einer Theorie »Integrativer Agogik« für klinische und nichtklinische Ausbildungszwecke gearbeitet (Petzold 1973c; Petzold, Sieper, 1977, Sieper, Petzold, 1993) und Modelle der Organisationsentwicklung, Institutionsberatung und Systemsupervision entwickelt (Schreyögg 1994; Petzold 1998a).

Das konfluente, integrative Lehren und Lernen, in dem die Methode durch die Methode gelehrt und gelernt wird, seine theoretischen Konzepte und seine reichhaltige, erlebnisaktivierende Methodologie, die auf kreative, kokreative Vermittlungsprinzipien, dem »Konflux« aller an Lernprozessen Beteiligten setzt, sind vielfach beschrieben worden (z.B. Petzold, Orth, Sieper 1995; Sieper, Petzold 1993). Auf

diese Veröffentlichung muss verwiesen werden.

Die Evolution ist ein gigantischer Lern- und Erkenntnisprozess (Riedl 1981). Aus dieser Position der »evolutionären Erkenntnistheorie« (Lorenz, Wuketis 1983) wird der Mensch phylogenetisch als von seiner Natur her Erkenntnis machendes und von seiner biologischen Grundlage her lernfähiges und seine biologische-zerebrale Grundausstattung überschreitendes (Edelman 1987) Wesen gesehen, wobei das, was ontogenetisch Lernen ausmacht, spezifisch expliziert werden muss.

Es soll deshalb noch kurz auf das Modell des Lernens, des »Lernens durch Selbsterfahrung« innerhalb der psychotherapeutischen Ausbildung in der Integrativen Therapie eingegangen werden, das wiederum ein Brückenschlag zur Praxis psychotherapeutischen Handelns und zum Lernen in und durch Psychotherapie gewährleisten muss. In Therapieprozessen der dyadischen Behandlung, der Gruppentherapie, der Familientherapie etc. geht es darum, mit Patienten ihre Lebenswirklichkeit zu erfassen, die therapeutische Situation paradigmatisch als Lernfeld zu nutzen, Transferschritte in die Alltagswelt vorzubereiten, in die Lebenswirklichkeit von Patienten zu gehen, um mit ihnen im Rahmen ihrer sozialen Netzwerke Veränderungen zu initiieren, denn Selbsterfahrung ist in vielen Bereichen Netzwerk- und Konvoierfahrung (Hass, Petzold 1999).

Dabei geht es um äusserst vielschichtige zwischenmenschliche Situationen, ökologische bzw. sozioökologische Einflüsse, deren Bedeutung, wenn man den Ansatz von J.J. Gibson einbezieht (Petzold 1995, 221f), hoch eingeschätzt werden muss.

Mit einfachen Lernsequenzen innerhalb des S-R-Modell ist es hier nicht getan, sondern man ist auf unterschiedliche Formen und Prinzipien des Lernens verwiesen. Taxonomische Modelle, die eine Hierarchie von Lernprinzipien annehmen (vgl. Gagné 1969, acht Lernarten), bieten nur begrenzte Erklärungsmöglichkeiten.

In der Praxis »muss nach dem Synergieprinzip ein Zusammenwirken der einzelnen Lernarten in einem komplexen Lernprozess angenommen werden dergestalt, dass das *'Gesamt der Lernprozesse etwas anderes ist als die Summe der Einzelprozesse'*« (Petzold 1974j, 308; gegen Kolb 1984).

Ausserdem müssen neben Lernarten auch mit Blick auf den psychotherapeutischen Prozess Lernebenen oder Lernbereiche differenziert werden, z.B. Verhaltenslernen (behavioral learning → Verhaltensstile), Lernen durch emotionale Erfahrungen (emotional learning → emotionale Stile), Lernen durch Erleben des eigenen Wollens (volitional learning → Willensstile), Einsichtslernen oder kognitives Lernen (cognitive learning → kognitive Stile). Aber auch hier gilt das Synergieprinzip.

In Szenen und Szenensequenzen, mit denen wir im therapeutischen Geschehen und in den Selbsterfahrungselementen der Ausbildung zu tun haben, sind diese Ebenen selten als isolierte Realität da. Sie laufen zusammen, sie bilden ein »Synergem«.

Auch wenn man Lernen ganz basal definiert als die durch Gedächtnisleistungen ermöglichte Diskri-

minierung zweier Stimuli oder Stimulierungskonstellationen, ist man mit der Tatsache konfrontiert, dass diese Konstellationen zum einem sehr modal-spezifisch sein können (Gerüche oder Auditionen werden z.B. unterschieden durch die Leistungen des modularen Gedächtnisses, vgl. Engenkamp 1990).

Zum anderen sind aber auch höchst komplexe szenische Gesamteindrücke diskriminierbar, in denen vielfältige modulare Gedächtnisleistungen verbunden sind.

Es müssen daher Möglichkeiten »differentieller und ganzheitlicher Aneignungen« in einer didaktischen Konzeption der Selbsterfahrung bereitgestellt werden, so dass durch das Miterleben von komplexen Interaktionsstrukturen, von Praxissituationen, sozialen Kontexten eine »Internalisierung von komplexen Situationen und vielschichtigen Handlungsprozessen« erfolgt. »Die therapeutische Ausbildung führt über das Miterleben zur Internalisierung von Atmosphären, Szenen, Szenensequenzen bzw. Narrativen mit den dazugehörigen Propriozepten, die in das Leibgedächtnis eingegraben werden. Zu sehen, wie ein Therapeut mit einer hohen persönlichen, sozialen und professionellen Kompetenz und Performanz komplexe Lebenssituationen von Patienten und Patientengruppen strukturiert, führt zur Verinnerlichung...« (Petzold 1988n, 590) dieses erlebten Geschehens durch atmosphärisches Erfassen und szenisches Verstehen (Petzold 1965), antizipatorisches Entwerfen in genüßes Gestalten durch die Kraft der Phantasie (idem 1971k). In diesen Prozessen werden Retrospektiven, aspektives Erleben und Prospektionen zusammengeführt. Therapiesitzungen »werden in der Selbsterfahrung ganzheitlich gespeichert: Gesehenes, Gehörtes, Fremdwahrnehmungen, Selbstwahrnehmungen, die Reaktionen des eigenen Leibes auf das Geschehen in der Szene ringsum« (Petzold 1988n, 590).

Neben dem »modularen Lernen« als Aufnahme einzelner Eindrücke gehen wir deshalb auch von einem »holographischen Lernen« aus, einem ganzheitlichen Erfassen und mnestischen Archivieren. Holographische Gedächtnistheorie (Pribram 1979) und Modelle modalspezifischen Gedächtnisses (Engenkamp 1990) werden zu Erklärungen des Lernens in der und durch die Selbsterfahrung herangezogen. »Der Prozess der Internalisierung von Atmosphären, Szenen und Szenensequenzen, von Hologrammen und Hologrammfolgen, von modalspezifischen Wahrnehmungen und von multiplen Eindrücken, das ist der eigentliche Lernprozess in der Lehrtherapie« (Petzold 1988n, 91).

In ihm werden unsere Gedächtnisarchive mit vielfältigen Szenen guter Therapie gefüllt, die man bei kompetenten (Lehr)therapeutInnen in der Arbeit mit AusbildungskandidatInnen und mit PatientInnen sieht oder wenn man sich als Klient/Patient selbst in therapeutischen Prozessen mit seinem Lehrtherapeuten erlebt und durch »Erfahrungen vitaler Evidenz« lernt, d.h. durch die Synergie »körperlichen Erlebens, emotionaler Erfahrungen, rationaler Einsicht in Bezogenheit« (Petzold 1988n, 219).

Es wird in solchem modalspezifischen und holographischen Lernen ein »Reservoir von Szenen« bereitgestellt und eine Fülle von Kompetenzen und Performanzen entwickelt und in ihrer Verarbeitung und Bearbeitung auch neue Varianten und kreative Interventionen geschaffen, die es ermöglichen, interventive Fähigkeiten und Fertigkeiten für vielfältige Praxis zu erwerben.

Die Fähigkeit zur Exzentrizität und zur Mehrperspektivität, zur entwerfenden Phantasie und zum konzeptuellen sprachlichen Fassen von all diesem (sofern es versprachlicht werden kann) kennzeichnet diesen Prozess, der in der differentiellen wie auch in der synthetisierenden »holographischen« Arbeit unseres Gehirns gründet.

Mit seinen Möglichkeiten memorativer Verarbeitung und kreativer, phantasievoller Neugestaltung als synergetischen Leistungen werden Lebenserfahrung und Lebensgestaltung miteinander unlösbar verbunden, denn die Lebensgestaltung konstituiert wiederum eine Selbsterfahrung: ein Prozess permanenter Transgression, eine Überschreitung des Bisherigen.

Deshalb sind sehr stark didaktisierende Modelle – von Dewey 1896; Freire 1974 bis Kolb 1984 – ganz abgesehen von ihren überholten neurowissenschaftlichen Grundlagen –, die versuchen Lernprozesse heuristisch aufzuschließen wenig zielführend und ergiebig (van Kessel 1988, 1996, 1998, 52), auch wenn sie in der niederländischen Supervisionskonzeption als Leitmodelle fungieren (van Kessel, Haan 1993; van Kessel 1998).

Sie führen aber nur zu einer Zergliederung, die den ganzheitlichen Prozessen, atmosphärischen und szenischen Lernen und seiner gleichzeitig mitlaufenden Re-flexion nicht gerecht wird (Reflexionen sind immer auch re-experiencing) und führen zu erneuten Reinterpretationen des Aufkommenden. Der Vorgang beständiger, vorgängiges Wissen reinterpreterender, antizipatorisch und durch Phantasiearbeit Wissen schaffender Prozesse, wachsender Sinnerfassungskapazität, Sinngebungsfähigkeit und Entwurfskraft (vgl. Abbildung 2) als Selbsterfahrung muss als Charakteristikum der Inetgrativen Agogik angesehen werden.

Die Selbsterfahrung im Ausbildungscurriculum für Integrative Therapie (vgl. die neueste Fassung Petzold, Orth, Sieper 1999), erfolge sie nun im Curriculumselement eines Methodikseminars (z.B. »Prozessuale Diagnostik« oder »Krisenintervention«) oder in der fortlaufenden Supervisionsgruppe oder in der Lehr- oder in der Kontrollanalyse, die spezifische Möglichkeiten persönlicher und professioneller Selbsterfahrung erschliessen (Petzold 1998a), erfolge sie in einem erlebnisaktivierenden Seminar über »kreative Medien« oder »Arbeit mit Träumen« (Petzold, Orth 1990a) – immer kommt dieses vielschichtige, integrierende und differenzierende Modell des Lehrens und Lernens zum Einsatz.

Selbst in der Theorievermittlung, die ko-respon-dierend in diskursiven Situationen geschieht und »erlebte Konzepte«, »erfahrene Modellvorstellungen«

gen« vermittelt, werden immer wieder Bezüge zur Praxis, zum interventiven Handeln hergestellt, genauso wie im praktischen Tun beständig Theoriebezüge möglich werden. Das gilt für die Ausbildung, wie für die Therapie, denn in der Praxis Integrativer Behandlung wird immer wieder auch »Theorie als Intervention« verwandt (Petzold, Orth 1994, 340f).

Diese Konzeption des sich selbst in den Kontexten persönlicher und professioneller Sozialisation erlebenden und ko-respondierenden Subjektes bestimmt die Didaktik der Integrativen Therapie seit ihren Anfängen und wurde in einer mehr als 25jährigen Ausbildungspraxis immer weiter verfeinert und vertieft. Das konnektivierende Moment der Vernetzung unterschiedlicher Ressourcen-, Erfahrungs- und Handlungsbestände, von intentionalem und fungierendem Lernen, von ganzheitlichen und differentiellen

Prozessen, von Parrhesie als aufrichtiger Selbstkontrolltaion (»Ich schaue in den Spiegel!«) und freimütiger Problematisierung (»Ich halte Dir den Spiegel vor!«) machen die Spezifik dieses »Transversalen Ansatzes« aus, der damit sehr nahe an den Prozessen des Lernens in vielfältigen Alltagszusammenhängen steht. Es wird deutlich, dass Leben ein permanenter Lern- und Entwicklungsprozess ist (Riedl 1981), ein »life long learning«, das »sich in jedem Setting, zu jeder Zeit neu vollzieht und beständig neue [differentielle] Wahrnehmungen und neue [konnektivierende] Integrationen erfordert. Personale, soziale und wissenschaftliche Systeme [und natürlich Ausbildungssysteme] sind daher ständig im Fluss, ständig in der Entwicklung« (Petzold, Sieper 1977, 14).

3.3 und 4 siehe  der Redaktion Seite 65

Anmerkungen

¹ "Professional community wird definiert als eine Makro- oder Mesogruppierung von Menschen, die einerseits im gesellschaftlichen Kontext als Ausübende einer bestimmten Profession mit einer gemeinsamen Interessenlage und -Vertretung identifiziert werden (z.B. "die Ärzte") und sie sich andererseits mit ihrer Profession identifizieren, berufsständische Normen, Regeln, und Organisationsformen herausbilden und ein "professionelles Bewußtsein" entwickeln (z.B. "wir als Psychologen"). Das Maß der "professionellen Identität" des einzelnen wie der Gesamtgruppierung hängt von der Prägnanz der Gruppenbildung, also dem Grad der Organisiertheit, Kohärenz, Interessenverfolgung ab, weiterhin von den verbindenden Zielen, Werten und Konzepten sowie der gesellschaftlichen, durch Wissen, Kapital, Einfluß, Tradition gesicherten Macht, d.h. von ihrer Präsenz als "commercial community" im Markt oder "ökonomischer Faktor" in der Volkswirtschaft" (vgl. Petzold, Sieper 1993, 56).

² In Fettschreibung steht der Begriff "Diskurs", wenn er im Anschluß an Foucault (1998) als machtvolle, anonyme Maschinerie der Produktion von Regelwerken, Praxen und Sinngelügen, kulturellen Unterstimmungen gebraucht wird, die durch archaische bzw. genealogische Arbeit, wie sie z.B. Foucault in "Wahnsinn und Gesellschaft" vorgenommen hat, zugänglich werden oder durch "Beobachtungen zweiter Ordnung" (Luhmann 1992) oder "metahermeneutische Untersuchungen" (Petzold 1998a). Kursivschreibung von "Diskurs" kennzeichnet eine Verwendung des Begriffes im Sinne des Konzeptes von Habermas (1971) als Weg herrschaftsfreier Auseinandersetzung. Düsseldorf/Hückeswagen, staatlich anerkannte

Einrichtung der beruflichen Weiterbildung in NRW durch Erlaß vom 19.12.1982 in: Petzold (1998h) 538-549

³ Foucault hat im Verlaufe seiner psychohistorischen und wissenschaftsgenealogischen Forschungen sein (zunächst positives) Verhältnis zur Psychoanalyse verändert, als ihm die in ihr höchst subtil und z.T. unter dem Anspruch von Freiheitsdiskursen agierten Machtdiskurse in Behandlung und Ausbildung und ihre Überfrachtung mit kryptoreligiösen Mythologemen (Petzold, Orth 1999) deutlich wurde. Vgl. Petzold, Orth, Sieper (1999) und exemplarisch das Interview mit Lucette Finas: "Ihre Analyse bringt die Psychoanalyse in einer etwas verstockten und verschämten Archäologie zum Erscheinen. Die Psychoanalyse enthüllt ihre Abstammung vom inquisitorischen Geständnis einerseits, von der der psychiatrischen Medizinialisierung andererseits. Ist das ihr Gesichtspunkt? Man kann sehr wohl sagen, daß die Psychoanalyse auf jener gigantischen Vermehrung und Institutionalisierung der Geständnisprozesse beruht, die so charakteristisch für unsere Zivilisation sind. Sie hat unmittelbar teil an jener Medizinialisierung der Sexualität ... Ich fürchte einfach, daß sich hinsichtlich der Psychoanalyse das produziert, was sich hinsichtlich der Psychiatrie abgespielt hat, als ich Wahnsinn und Gesellschaft geschrieben hatte..." (Foucault 1977, in: Mazumdar 1998, 431f). Und in der Tat, das ist geschehen (Petzold, Sieper, Orth 1999). Ihren gesellschaftskritischen und emanzipatorischen Anspruch hat die bundesdeutsche Psychoanalyse in den Vorgängen vor und nach dem Psychotherapiegesetz verraten (nicht nur die "Richtliniopsychoanalyse", denn auch die "kritischen Stimmen"

habe zu den "kalibrierenden" Ausbildungs- und Therapierichtlinien, zu der hegemonialen Ausgrenzung anderer Therapieverfahren und dem beschämenden "Konvertitenunterricht" der "Nachqualifikation" geschwiegen, dieser Zwangsmaßnahme für langjährig tätige Psychotherapeuten anderer Verfahren, die keineswegs konversionswillig waren, aber unter dem Druck des drohenden Existenzverlustes sich dieser Maßnahme, die den Richtlinieninstituten und Ausbildungsmächtingen im Lande einen Millionenumsatz brachten, unterziehen mußten. Diese in der neueren Kultur- und Wissenschaftsgeschichte einzigartige ideologische Umerziehungsmaßnahme, verlangt unbedingt eine ideologiekritische, berufsethische, aber auch berufspolitisch korrektive Aufarbeitung im gesamten psychotherapeutischen Feld. Die Schäden für die Weiterentwicklung einer humanen, d.h. am Wohl der PatientInnen ausgerichteten, einer emanzipatorischen und wissenschaftlichen Psychotherapie in der Bundesrepublik Deutschland durch die einseitige Medizinialisierung und den Kahlschlag an Methoden über die Jahrtausendeweite hinaus, für eine Behandlungspraxis, die in moderater Weise an der empirischen Psychotherapieforschung (Bergin, Garfield 1994), der developmentalen psychopathologie (Lewis Miller 1990), wie auch forschungsbasiert salutogenisch orientiert ist (Schüffel et al. 1998), diese Schäden sind noch kaum richtig wahrgenommen worden und werden in ihrer Wirkung immens und kaum korrigierbar sein (Petzold 1998 b), denn gesetzliche Festschreibungen sind sehr schwer zu verändern.

⁴ Vgl. Definition (Petzold 1991a, 11).

⁵ Vgl. Definition (Petzold 1991a, 11).

⁶ Vgl. Definition (Petzold 1991a, 12).

⁷ Die Worte "Anderer", "Anderer" werden mit großem Anfangsbuchstaben geschrieben,

wenn ein Bezug zur Konzeption der radikalen "Anderheit des Anderen" von E. Lévinas (1983) hergestellt werden soll, an der sich die Theorie intersubjektiver Beziehungen in der Integrativen Therapie neben den Konzepten von Gabriel Marcel ausrichtet (vgl. Petzold 1996k).

⁸ "Parrhesie" ist eine u.a. von den kynischen Philosophen, z.B. Diogenes von Sinope (um 400 - 325) praktizierte Form des Gesprächs, daß auf eine Konfrontation durch Aufrichtigkeit bzw. Freimütigkeit abzielte, also ähnlich wie die sokratische Maieutik eine persönlichkeitsbildende Funktion hatte, d.h. als eine Form der Selbsterfahrung angesehen werden kann. Foucault (1996, 1998) griff in seinem Spätwerk diese Praxis als Form der persönlichen Auseinandersetzung im Rahmen seines Konzeptes der "Philosophie als Aktivität" auf. Im psychotherapeutischen und supervisorischen Kontext werden "parrhesiastische Strategien" im Rahmen der integrativen Therapie bzw. Supervision bei gegebener Indikation eingesetzt (Petzold, Orth, Sieper 1999; Petzold, Ebert, Sieper 1999).

⁹ Es wird hier nicht auf das Konzept eines "kollektiven Unbewußten" im Sinne Jungs abgestellt, sondern auf die Theorie eines "komplexen Bewußtseins", die unbewußte und bewußte Prozesse in drei Diskursen: neurowissenschaftlich (Perrig et al. 1993), klinisch und philosophisch expliziert (Petzold 1991a, 91-332) und neben einem individuellen Bewußtsein eine in diesem durch die Sozialisationsprozesse repräsentierte Dimension kollektiver Kognitionen und Emotionen als "repräsentations sociales" (Moscovici 1984) annimmt (Petzold, van Beek, van der Hoek 1994, 542f), die nachhaltig von weitgehend unbewußten, in Formen des "kollektiven Gedächtnisses" (Assmann, Hölscher 1988) festgehaltenen, kulturellen Diskursen (vgl. Anmerkung 2) geprägt sind.

Literatur

- Angerer, M.-L. (Hg.), *The Body of Gender: Körper, Geschlechter, Identitäten. Passagen Verlag, Wien 1995.*
- Assmann, J. *Das kulturelle Gedächtnis.* Beck, München 1999.
- Assmann, J., Hölscher, T., *Kultur und Gedächtnis.* Suhrkamp, Frankfurt 1988.
- Ambühl, H., Orlinsky, J.-F., *SPR Collaborative Research Network: Zum Einfluß der theoretischen Orientierung auf die psychotherapeutische Praxis.* *Psychotherapeut* 42(1997) 290-298.
- Baltes, P.B., *Entwicklungspsychologie unter dem Aspekt der gesamten Lebensspanne.* in: *Montada* (1979) 42-60.
- Baltes, P.B., *Theoretical propositions of life-span development psychology: On the dynamics between growth and decline.* *Developmental Psychology* 23 (1987) 611-626.
- Baltes, P.B., *Entwicklungspsychologie der Lebensspanne. Theoretische Leitsätze.* *Psychologische Rundschau* 41 (1990) 1-24.
- Baltes, P.B., Reese, H.W., Lipsitt, L.P., *Life-span developmental psychology.* *Annual Review of Psychology* 23 (1980) 65-110.
- Baumeister, R.(Ed.), *Self - Esteem. The Puzzle of Low Self - Regard.* Plenum Press, New York 1993.
- Baumeister, R., *Self and Identity: An Introduction.* in: Tesser, A. (Ed.) *Advanced Social Psychology.* McGraw Hill, Boston 1995, 51-98.
- Beck, U. (Hrsg.), *Was ist Globalisierung?* Suhrkamp, Frankfurt 1997.
- Beck, U., *Das Zeitalter des eigenen Lebens. Die Globalisierung der Biographien.* Suhrkamp, Frankfurt 1998.
- Becker, U. (1987). *Personwahrnehmung und Selbstkonzept - zur Beziehung individueller Tendenzen in der Personwahrnehmung zum Selbstkonzept des Wahrnehmenden.* Frankfurt: Peter Lang.
- Behr, M., *Personenzentrierte Pädagogik. Integrative Therapie 3-4* (1989) 399-403.
- Berger, P.L., Luckmann, T., *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie.* Fischer, Frankfurt 1970, 1980.
- Bergé, P., Pomeau, Y., Vidal, C., *Order within chaos.* Hermann, Paris 1984.
- Bergin, A.E., Garfield, S.L.(eds.), *Handbook of psychotherapy and behavior change.* Wiley, Chichester 1994.
- Berglas, S., Baumeister, R., *Your own Worst Enemy. Understanding the Paradox of self - Defeating Behavior.* Basic Books, New York 1993.
- Berlin, I., *Wirklichkeitssinn.* Berlin/Verlag, Berlin 1998.
- Bermúdez, J.L., Marcel, A., Eilan, N., *The body and the self.* MIT, Cambridge 1995.
- Beuys, J., *Kunst ist ja Therapie* - in: "jeder Mensch ist ein Künstler". in: Petzold, H.G., Orth, I., *Die neuen Kreativitätstherapien.* Band 1, Junfermann, Paderborn 1990, 33-40.
- Bischof, N., *Erkenntnistheoretische Grundlagensprobleme der Wahrnehmungspsychologie.* in: Metzger, W., *Handbuch der Psychologie.* Bd. I, Hogrefe, Göttingen 1966, 1974, 21-78.
- Bischof, N., *Das Kraftfeld der Mythen. Signale aus der Zeit, in der wir die Welt erschaffen haben.* Piper, München 1996.
- Bracken, B. (Ed.), *Handbook of Self Concept: Developmental, Social, and Clinical Considerations.* Wiley and Sons, New York 1996.
- Brandstätter, J., *Personale Entwicklungskontrolle und regulatives Handeln: Überlegungen und Befunde zu einem vernachlässigten Forschungsthema.* in: *Montada, L.* (Hrsg.), *Bericht über die 7. Tagung Entwicklungspsychologie in Trier.* Trier 1985.
- Brandstätter, J., *Personal control over development: Some developmental implications of self-efficacy.* in: *Schwärzer, R.* (Ed.) *Self-efficacy: Thought control of action.* Hemisphere, New York, 1992, 127-145.
- Buchheim, P., Triebel, A., Sell, R., *Konzept einer curricularen psychotherapeutischen Weiterbildung und deren Einschätzung durch die teilnehmenden Ärzte.* *Prax. Psychother. Psychosom.* 37(1992) 69-80.
- Bubenheimer, U., *Pädagogisches Psychodrama in Schule und Ausbildung.* in: *Oberbarbeck, K.*, *Psychodrama, Sozialpsychiatrische Information, Psychiatrieverlag, Reburg-Lokkum 1980,* 143-160.
- Bürmann, J., *Gestaltpädagogik und Persönlichkeitsentwicklung. Theoretische Grundlagen und praktische Ansätze eines persönlich bedeutsamen Lernens.* Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1992.
- Buhl, E., *Wie politisch sind Gestalttherapeuten? Eine Untersuchung zu »sozialer Kompetenz« und »sozialem Engagement«.* *Integrative Therapien* (1984) 380-403.
- Bunge, M., *Emergence and the mind.* *Neuroscience* 2 (1977) 501-510.
- Bunge, M., *The mind-body-problem - a psychological approach.* Pergamon, Oxford 1980; dtsh. *Das Leib-Seele-Problem.* Mohr, Tübingen 1984, 1987.
- Buytendijk, F.J.J., *Allgemeine Theorie der menschlichen Haltung und Bewegung.* Springer, Berlin 1956.
- Castel, R., *Le psychanalyste.* Paris 1973; dt. *Psychoanalyse und gesellschaftliche Macht.* Athenäum, Kronberg 1976.
- Cicchetti, D., Toth, S.(Eds.), *Disorders and Disfunctions of the Self.* University of Rochester Press, Rochester 1994.
- Cierpka, M., Orlinsky, D., Kächele, H., *Buchheim, P.*, *Studien über Psychotherapeutinnen und Psychotherapeuten.* *Psychotherapeut* 42 (1997) 269-281.
- Conquergood, D., *Communication as performance: Dramaturgical dimensions of everyday life.* in: *Sissa, J.L.*, *The Jensen Lectures: Contemporary communication studies.* University of Florida, Tampa 1983; repr. in: *Schweinsberg-Reichard, I.*, *Performanz.* Frankfurt 1985, 11-28.
- Cremenius, J., *Freud bei der Arbeit über die Schulter geschaut - seine Technik im Spiegel von Schülern und Patienten.* in: *Ehebold, U., Eickhoff, F.W.*, *Jahrbuch der Psychoanalyse* 6,

- Huber, Bern 1981, 128-158.
- Dauk, E., Denken als Ethos und Methode. Foucault, Lenken, Reimer, Berlin 1989.
- Dewey, J., The reflex arc, Concept and psychology, 1896, in: Dewey, J., The early works, Bd. 5, Southern Ill. Univ. Press, Carbondale, Ill. 1975, 96-109.
- Dittmann-Kohli, F., Das persönliche Sinnsystem: Ein Vergleich zwischen frühem und spätem Erwachsenenalter, Hogrefe, Göttingen 1995.
- Edelman, G.M., Neutral darwinism: the theory of neuronal group selection, basic Books, New York 1987.
- Engelkamp, J., Das menschliche Gedächtnis, Göttingen 1990.
- Faltermair, T., Mayring, Ph., Saup, W., Strehmel, P., Entwicklungspsychologie des Erwachsenenalters, Kohlhammer, Stuttgart 1992.
- Fend, H., Sozialisierung und Erziehung, Beltz, Weinheim 1969, 1970, 1971.
- Flipp, S.H., Selbstkonzeptforschung, Klett, Stuttgart 1979.
- Flammer, A., Erfahrung der eigenen Wirksamkeit. Einführung in die Psychologie der Kontrollmeinung, Huber, Bern 1990.
- Flick, U. (Hrsg.), Alltagswissen über Gesundheit und Krankheit: Subjektive Theorien und soziale Repräsentationen, Asanger, Heidelberg 1991.
- Foucault, M., Wahnsinn und Gesellschaft. Eine Geschichte des Wahns im Zeitalter der Vernunft, Suhrkamp, Frankfurt 1969, 1973.
- Foucault, M., Mikrophysik der Macht. Über Strafrecht, Psychiatrie und Medizin, Merve, Berlin 1976.
- Foucault, M., Die Ordnung des Diskurses, Hanser, München 1974, 1977.
- Foucault, M., Die Subversion des Wissens, Ullstein, Frankfurt 1978.
- Foucault, M., Der Staub und die Wolke, Impuls, Bremen 1982.
- Foucault, M., Die Sorge um sich, Suhrkamp, Frankfurt 1986.
- Foucault, M., Résumés des cours 1970-1982, Julliard, Paris 1989.
- Foucault, M., Technologien des Selbst, Suhrkamp, Frankfurt 1993.
- Foucault, M., Diskurs und Wahrheit. Berkley-Vorlesungen 1983, Merve, Berlin 1996.
- Foucault, M., Foucault. Ausgewählt und vorgestellt von P. Mazumdar, Diederichs, München 1998.
- Freire, P., Pädagogie von der unterdrückten, Baam 1972; engl. Pedagogy of the oppressed, New York 1974; dt. Pädagogik der Unterdrückten, Rowohlt, Reinbek 1974.
- Freud, S., Die Traumdeutung (1900) in: GW, Bd. 2/3, Fischer, Frankfurt 1973.
- Freud, S., Weitere Ratschläge zur Technik der Psychoanalyse. Erinnern, Wiederholen, Durcharbeiten (1914) in: GW, Bd. X, Fischer, Frankfurt 1973, 126-136.
- Freud, S., Das Unbehagen in der Kultur (1930a) in: GW, Bd. XIV, Fischer, Frankfurt 1976, 419-506.
- Freud, S., Die endliche und die unendliche Analyse (1937c) in: GW Bd. XVI, Fischer, Frankfurt 1978, 59-99.
- Frohburg, I., "Selbsterfahrung" in der Gesprächspsychotherapie-Ausbildung. Psychologie für die Praxis 2 (1989) 107-112.
- Frühmann, R., Die Vermittlung therapeutischer Grundqualitäten im Prozeß der Lehranalyse aus der Sicht der Integrativen Therapie, in: R. Frühmann, H.G. Petzold (Hrsg.), Lehrjahre der Seele (S. 331-363), Junfermann, Paderborn 1993.
- Frühmann, R., Petzold, H.G., Lehrjahre der Seele, Junfermann, Paderborn 1993a.
- Fox, K., The physical Self: From Motivation to Well-being, Human Kinetics 1997.
- Fuhr, R., Gestaltpädagogik, Integrative Therapie 4 (1989) 387-391.
- Füchtner, H., Einführung in die psychoanalytische Pädagogik, Campus, Frankfurt/M. 1979.
- Gagné, R.M., Die Bedingungen des menschlichen Lernens, Schroedel, Hannover 1969.
- Gergen, K.J., Die Konstruktion des Selbst im Zeitalter der Postmoderne, Psychologische Rundschau 41 (1991) 191-199.
- Gergen, K.J., The saturated self: Dilemmas of identity in contemporary life, Basic Books, New York 1991a.
- Gibson, J., Senses considered as perceptual systems, Houghton Mifflin, Boston 1979.
- Giddens, A., Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age, Polity Press, Cambridge 1991.
- Giddens, A., Der dritte Weg. Die Erneuerung der sozialen Demokratie, Suhrkamp, Frankfurt 1999.
- Goerlitz G., Hippler, B., Selbsterfahrung in der Ausbildung zum Verhaltenstherapeuten - Erfahrungsbericht, Verhaltenstherapie 2 (1992) 151-158.
- Goffman, E., Stigma. Notes on the management of spoiled identity, Prentice Hall, Englewood Cliffs 1967.
- Grawe, K., Donati, R., Bernauer, P., Psychotherapie im Wandel. Von der Konfession zur Profession, Hogrefe, Göttingen 1994.
- Grawe, K., Psychologische Psychotherapie, Hogrefe, Göttingen, 1998.
- Habermas, J., Hermeneutik und Ideologiekritik, Suhrkamp, Frankfurt 1971.
- Habermas, J., Erkenntnis und Interesse, Suhrkamp, Frankfurt 1968, mit neuem Nachwort 1973.
- Haerlein, U., Niklaus, E., Identitätskrisen. Haupt Verlag, Bern 1978.
- Hagehülsmann, H., Begriff und Funktion von Menschenbildern in Psychologie und Psychotherapie, in: Petzold (1984a) 9-44.
- Hagemann-White, C., Sozialisierung: weiblich-männlich (2. Auflage), Leske + Budrich, Opladen 1998.
- Haraway, D., Monströse Versprechen, Argument Verlag, Hamburg 1995.
- Harter, S., The development of competence motivation in the mastery of cognitive and physical skills: Is there still a place for joy? in: Roberts, G.C., Landers, D.M. (eds.), Psychology of motor behavior and sport - 1980, Human Kinetic Publishers, Champaign 1981, 3-29.
- Hass, W., Petzold, H.G., Die Bedeutung sozialer Netzwerke für die Psychotherapie - diagnostische und therapeutische Perspektiven, in: Petzold, H.G., Märten, M., Wege zu effektiven Psychotherapien, Band 1, Leske + Budrich, Opladen 1999.
- Hausmann, B., Neddermeyer, R., Bewegt sein, Junfermann, Paderborn 1996.
- Hauber, K., Identitätspsychologie, Springer, Berlin 1995.
- Havighurst, R.J., Developmental tasks and education, David McKay, New York 1948.
- Heinz, W.R., Berufliche und betriebliche Sozialisierung, in: Hurrelmann, K., Ulich, D. (Hrsg.), Neues Handbuch der Sozialisationsforschung, Beltz, Weinheim 1991.
- Helinger, M., Bierbach, Ch., Eine Sprache für beide Geschlechter. Dt. UNESCO-Kommission, Bonn 1993.
- Herzog, W., Modell und Theorie in der Psychologie, Hogrefe, Göttingen 1984a.
- Herzog, W., Diskrepanzen und Modelle: Auf der Suche nach dem Gegenstand der Psychologie. Zeitschrift für Klinische Psychologie, Psychopathologie und Psychotherapie 1 (1984b) 21-42.
- Hippler, B., Personorientierte Selbsterfahrung in der Ausbildung zum Verhaltenstherapeuten, in: Lieb, H. (Hrsg.), Selbsterfahrung für Psychotherapeuten, Verlag für Angewandte Psychologie, Göttingen 1998.
- Hitzler, R., Honer, A., Bastelexistenz. Über subjektive Konsequenzen der Individualisierung, in: Beck, U., Beck-Gemshelm, E. (Hrsg.), Riskante Freiheiten, Suhrkamp, Frankfurt (1994) 307-315.
- Hoffmann-Richter, U., Freuds Seelenapparat. Die Geburt der Psychoanalyse aus dem Wiener Positivismus und der Familiengeschichte Freuds, Edition Das Narrenschiff im Psychiatrie Verlag, Bonn 1994.
- Hohmeier, J., Pohl, H.-J., Alter als Stigma, Suhrkamp, Frankfurt 1987.
- Hurrelmann, K., Sozialisierung und Gesundheit. Somatische, psychische und soziale Risikofaktoren im Lebenslauf, Juventa, Weinheim 1988.
- Hurrelmann, K., Einführung in die Sozialisations-theorie, Beltz, Weinheim 1995.
- Hurrelmann, K., Ulich, D., Neues Handbuch der Sozialisationsforschung, Beltz, Weinheim, 1991.
- Janich, P., Konstruktivismus und Naturerkenntnis. Auf dem Weg zum Kulturalismus, Suhrkamp, Frankfurt 1996.
- Hohmeier, J., Pohl, H.-J., Alter als Stigma, Suhrkamp, Frankfurt 1987.
- Kasten, H., Weiblich-Männlich: Geschlechterrollen und ihre Entwicklung, Springer, Berlin 1996.
- Kaufman, S., At home in the universe, Oxford Univ. Press, New York 1995.
- Kemper, J., Kuefner, H. & Maul, Ch. (1981). Auswirkungen analytischer Selbsterfahrungsgruppen: Eine empirische Untersuchung über Veränderungen im Selbstbild von Gruppenteilnehmern. Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik, 2, 173-192.
- Kessel, L. van, Ervaringsleren en supervisie. De theorie van David Kolb over ervaringsleren en haar betekenis voor begeleiding van leerprocessen in supervisie, Supervisie in Opleiding en Beroep 3 (1988) 2.
- Kessel, L. van, Sturing van leerprocessen in supervisie. Supervisie in opleiding en beroep 3 (1996) 111-125.
- Kessel, L. van, Theorie und Praxeologie des Lernens in der Supervision. Einige Bausteine aus niederländischer Sicht, in: P. Berker, F. Buer (Hrsg.), Praxisnahe Supervisionsforschung, Votum Verlag, Münster 1998, 46-68.
- Kessel, L. van, Haan, D., The Dutch concept of supervision. Its essential characteristics as a conceptual framework. The clinical Supervisor 1 (1993) 5-27.
- Keupp, H., Ambivalenzen postmoderner Identität, in: Beck, Beck-Gemshelm (1994) 336-352.
- Keupp, H., Höfer, R., Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsarbeit heute, Suhrkamp, Frankfurt 1997.
- Kohli, M., Lebenslauftheoretische Ansätze in der Sozialisationsforschung, Hurrelmann, Ulich (1991) 303-319.
- Kolb, D.A., Experiential learning. Experience as the source of learning and development. Englewoods Cliffs, New Jersey, Prentice Hall, Inc. 1984.
- Krampen, L., Theorie der Schule, Juventa, München 1970.
- Krappmann, L., Soziologische Dimensionen der Identität. Klett-Cotta, Stuttgart 1969.
- Krappmann, L., Die Identitätsproblematik nach Erikson aus einer interaktionistischen Sicht, in: Keupp, H., Höfer, R., Identität tsarbeit heute. Suhrkamp, Frankfurt/M. 1997, 66-92.
- Krey, R., Ein weiblicher Blick durch die Wörter: das sprachlich gezeichnete Frauen-Männchen-Bild in gestalt-integrativer therapeutischer Literatur. Gestalt und Integration! (1997) 300-325.
- Krohn, W., Küppers, G. (Hrsg.), Emergenz: Die Entstehung von Ordnung, Organisation und Bedeutung, Suhrkamp, Frankfurt/M. 1992.
- Krueger, D., Body Self & psychological Self: A Developmental and Clinical Integration of Disorders of the Self, Brunner/Mazel Publishers 1989.
- Kuhn, Th., The structure of scientific revolutions, Chicago University Press, Chicago 1970; dtsh. Die Struktur der wissenschaftlichen Revolution, Suhrkamp, Frankfurt 1976, 1979.
- Lairreiter, A., Funktionen und Modelle von Selbsterfahrung in der Verhaltenstherapie. In: Lieb, H. (Hrsg.), Selbsterfahrung für Psychotherapeuten, Verlag für Angewandte Psychologie, Göttingen 1998.
- Lairreiter, A.-R. (Hrsg.), Selbsterfahrung in der Verhaltenstherapie, DGVV-Verlag, Tübingen 1999.
- Lairreiter, A.-R., Elke, G. (1994). Selbsterfahrung in der Verhaltenstherapie. Tübingen: DGVV-Verlag.
- Lerner, S., Welche Ziele verfolgen jüngere und ältere Teilnehmer an psychotherapeutischen Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen. Psychotherapie, Psychosomatik, Medizinische Psychologie, 3 (1980) 108-112.
- Lévinas, E., La trace de l'autre, Paris 1963; dtsh. Die Spur des Anderen, Alber, Freiburg 1983.
- Lévy, C., Ecritures de l'identité. Presses Universitaires de France, Paris 1998.
- Lewin, K., Feldtheorie in den Sozialwissenschaften, Huber, Bern 1963.
- Lewis, M., Miller, S.M., Handbook of developmental psychopathology, Plenum, New York 1990.
- Lieb, H. (Hrsg.), Selbsterfahrung für Psychotherapeuten: Konzepte, Forschung, Praxis, Göttingen, Verlag für Angewandte Psychologie, 1998.
- Lösel, F., Nowack, W., Evaluationsforschung, in: Schulz-Grambach, J., Angewandte Sozialpsychologie, Psychologie Verlags Union, München 1987, 57-90.
- Lohmann, H.M. (Hrsg.), Das Unbehagen in der Psychoanalyse, Fischer, Frankfurt 1985.
- Lorenz, K., Wuketits, F.M., Die Evolution des Denkens, Piper, München 1983.
- Luhmann, N., Beobachtungen der Moderne, Westdeutscher Verlag, Opladen 1992.
- Ludwig-Körner, C., Der Selbstbegriff in Psychologie und Psychotherapie, Deutscher Universitäts Verlag, Wiesbaden 1992.
- Lyotard, J.-F., Das postmoderne Wissen. Ein Bericht, Bremen 1982, 2. Aufl., Passagen Verlag, Graz-Wien 1986.
- Mahoney, M.J., Cognitive and constructive psychotherapies, Springer, New York 1995.
- Marcel, A.J., Conscious and unconscious perception, Cognitive Psychology 15 (1985) 197-237, 238-300.
- Matarazzo, R.G., Gamer, A.M., Research on Training for psychotherapy. In: D.K. Freedheim (Ed.), History of Psychotherapy. A century of change (p. 850-877). American Psychological Association, Washington DC, 1992.
- Mead, G. H., Mind, self and society, University of Chicago Press, Chicago 1934; dtsh. Geist, Identität, Gesellschaft, Suhrkamp, Frankfurt 1968, 1973, 1975, 1988.
- Mei, van der, S., Petzold, H.G., Bosscher, R., Runningtherapie, Streß, Depression - ein übnungs-zentrierter Ansatz in der integrativen leib- und bewegungsorientierten Psychotherapie, Integrative Therapie 3 (1997) 374-428.
- Merleau-Ponty, M., L'oeil et l'esprit, Gallimard, Paris 1964; dtsh. Das Auge und der Geist, Rowohlt, Reinbek 1967; Felix Meiner Verlag, Hamburg 1984.
- Merleau-Ponty, M., Phänomenologie der Wahrnehmung, Springer, Heidelberg 1966.
- Meyer, A.E., Richter, R., Grawe, K., Graf, J.M., Schulerborn, D. v., Schulte, B., Gutachten zu einem Psychotherapeuten-Gesetz, Bundesministerium für Gesundheit, Bonn 1991.
- Moscovici, S., Psychologie sociale, Presses Universitaires de France, Paris 1984.
- Müller, L., Petzold, H.G., Projektive und semiprojektive Verfahren für die Diagnostik von Störungen, Netzwerken und Komorbidität in der integrativen Therapie von Kindern und Jugendlichen, Integrative Therapie 3-4 (1998).
- Musiol, H., Herzog, W., Das erfahrene Selbst. Psychotherapie Forum 4 (1996) 223-228.
- Nicols, G., Pigonnie, I., Exploring complexity. An introduction, Freeman, San Francisco 1989.
- Norcross, J.C., Goldfried, M.R. (eds.), Handbook of psychotherapy integration, Basic Books, New York 1992.
- Nüse, R., Über die Erfindungen des Radikalen Konstruktivismus. Kritische Gegenargumente aus psychologischer Sicht, Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1995.
- Orth, I., Integration als persönliche Lebensaufgabe. In: Petzold, H., Sieper, J. (Hrsg.), Integration und Kreation, Junfermann, Paderborn 1993.
- Orth, I., Petzold, H.G., Gruppenprozeßanalyse - ein heuristisches Modell für integrative Arbeit in und mit Gruppen, Integrative Therapie 2 (1995b) 197-212.
- Osten, P., Die Anamnese in der Psychotherapie. Ernst Reinhardt Verlag, München 1995.
- Perrig, W.J., Wippich, W., Perrig-Chiello, P., Unbewußte Informationsverarbeitung, Huber, Bern 1993.
- Petzold, H.G., 1965. Géologie - nouvelle approche de l'éducation pour la vieillesse et dans la vieillesse. Publications de l'Institut St. Denis, 1-16; dtsh. in: Petzold (1985a) 11-30.
- Petzold, H.G., 1971a. Moderne Methoden psychologischer Gruppenarbeit in der Erwachsenenbildung, Erwachsenenbildung 3, 160-178; auch in: Petzold (1973c) 115-143.
- Petzold, H.G., 1971k. Der Beitrag kreativer Therapieverfahren zu einer erlebnisaktivierenden Erwachsenenbildung, Vortrag auf der Arbeitstagung »Kreativitätstraining, kreative Medien, Kunst- und Kreative Therapie«, VHS Dormagen und Buderich 1.6.1971; VHS Buderich, mimeogr.
- Petzold, H.G. 1973a. Gestalttherapie und Psychodrama, Nicol, Kassel.
- Petzold, H.G., 1973b. Das »Therapeutische Theater« als Form dramatischer Therapie. In: Petzold (1973a) 97-133, nachgedr. in: (1982a) 88-109.
- Petzold, H.G., 1973c. (Hrsg.) Kreativität & Konflikte. Psychologische Gruppenarbeit mit Erwachsenen, Junfermann, Paderborn.
- Petzold, H.G., 1974j. (Hrsg.) Psychotherapie und Körperdynamik, Junfermann, Paderborn.
- Petzold, H.G., 1978c. Das Ko-responsenzmodell in der integrativen Agogik. Integrative Therapie 1, 21-58; revid. und erw. (1991a) 19-90.
- Petzold, H.G., 1979k. Psychodrama-Therapie »Beihette zur Integrativen Therapie« 3, Junfermann, Paderborn.
- Petzold, H.G., 1988i. Das Leib-Seele-Geist-Problem in der Integrativen Therapie - Überlegungen zu einem differentiellen, emergenten Monismus, Fritz Perls Institut, Düsseldorf.
- Petzold, H.G., 1988n. Integrative Bewegungsk- und Leibtherapie. Ausgewählte Werke Bd. 1, Junfermann, Paderborn, 3. revid. und überarbeitete Auflage 1996a.
- Petzold, H.G., 1989f. Zeitgeist als Sozialisationsklima - zu übergreifenden Einflüssen auf die individuelle Biographie, Gestalt und Integration 2, 140-150.
- Petzold, H.G., 1989j. Psychotherapie und Pädagogik - Pädagogik und Therapie, Integrative Therapie 3/4, 365-374.
- Petzold, H.G., 1990g. Vorlesungen zur Sozialergonomie I: Nonverbale Interaktion, II: Prinzipien der Organisationsentwicklung im Heimwesen, Vorlesungen auf dem Studententag von Pro Senectute Ö sterreich, 7.12.1990, Batschuns, Voralberg.
- Petzold, H.G., 1990i. Selbsthilfe und Professionelle - Gesundheit und Krankheit, U. Überlegungen zu einem »erweiterten Gesundheitsbegriff«, Vortrag auf der Arbeitstagung »Zukunftsperspektiven der Selbsthilfe«, 8.-10. Juni 1990, Dokumentation, Düsseldorf, auch in: Petzold, Schober (1991) 17-28.
- Petzold, H.G., 1990o. Konzept und Praxis von Mehrperspektivität in der integrativen Supervision, dargestellt an Fallspielen für Einzel- und Teambegeleitung, Gestalt und Integration 7-37; erw. Bd. II, 3, S. 1291-1336.
- Petzold, H.G., 1991a. Integrative Therapie. Ausgewählte Werke Bd. II, 1: Klinische Philosophie, Junfermann, Paderborn.
- Petzold, H.G., 1991b. Das Ko-responsenzmodell als Grundlage der Integrativen Therapie und Agogik, überarbeitet und erw. von (1978c); revid. Bd. II, 1, S. 19-90.
- Petzold, H.G., 1991i. Menschenbilder als bestimmendes Moment von Grundhaltungen und Konzepten in der Drogenrehabilitation, Vortrag auf dem 14. Bundeskongress, 10.-13. Juni 1991, Gestalt und Integration 1, 1994, 7-28.
- Petzold, H.G., 1991o. Zeit, Zeitqualitäten, Identitätsarbeit und biographische Narration. Chronophische Überlegungen, FPI Düsseldorf, Bd. II, 1, S. 333-395.
- Petzold, H.G., 1992a. Integrative Therapie. Ausgewählte Werke Bd. II, 2: Klinische Theorie, Junfermann, Paderborn.
- Petzold, H.G., 1992d. Empirische Baby- und Kleinkindforschung und der Paradigmenwechsel von psychoanalytischer Entwicklungspsychologie und humanistisch-psychologischer Unbekümmertheit zu einer »mehrperspektivischen, klinischen Entwicklungspsychologie«, Integrative Therapie 1/2, 1-10.
- Petzold, H.G., 1992o. Nur zwei Grundorientierungen oder eine plurale Psychotherapie?, Integrative Therapie 4, 467-471.
- Petzold, H.G., 1993a. Integrative Therapie. Ausgewählte Werke Bd. II, 3: Klinische Praxeologie, Junfermann, Paderborn.
- Petzold, H.G., 1993d. Identität und Enttrentung. Fritz Perls Institut, Düsseldorf.
- Petzold, H.G., 1993h. Grundorientierungen, Ver-

- fahren, Methoden - berufspolitische, konzeptuelle und praxeologische Anmerkungen zur Strukturfragen des psychotherapeutischen Feldes und psychotherapeutischer Verfahren aus integrativer Perspektive, *Integrative Therapie* 4, 341-379 und in: *Hermes, M.* (Hrsg.), *Psychologische Beiträge* 2, Past Science Publishers, Lenggden 1994, 248-285.
- Petzold, H.G., 1993m. »Kontrollanalyse« und Gruppensupervision in »Kompetenzgruppen« - zwei unverzichtbare, aber unterschiedliche Methoden der psychotherapeutischen Weiterbildung in einer integrativen Perspektive, in: *Frühmann, Petzold* (1993a) 479-616.
- Petzold, H.G., 1993n. Zur Frage nach der »therapeutischen Identität« in einer pluralen therapeutischen Kultur am Beispiel von Gestalttherapie und Integrativer Therapie - Überlegungen (auch) in eigener Sache, in: *Petzold, Sieper* (1993a) 51-92.
- Petzold, H.G., 1993o. Leben als Integrationsprozess und die Grenzen des Integrierens, in: *Petzold, Sieper* (1993a) 385-394.
- Petzold, H.G., 1994a. Mehrperspektivität - ein Metakzept für die Modellpluralität, konnektivierende Theoriebildung und für sozialinterventives Handeln in der Integrativen Supervision, *Gestalt und Integration* 2, 1994, 225-297.
- Petzold, H.G., 1994j. Die Kraft liebevoller Blinde, Psychotherapie und Babyforschung, Bd. 2, Junfermann, Paderborn 1994j.
- Petzold, H.G., 1994b. Mehrperspektivität - ein Metakzept für die Modellpluralität, konnektivierende Theoriebildung und für sozialinterventives Handeln in der Integrativen Supervision, *Gestalt und Integration* 2, 1994, 225-297.
- Petzold, H.G., 1994k. Identitätsvernichtung, Identitätsarbeit, »Kulturarbeit« - Werkstattbericht mit persönlichen und prinzipiellen Überlegungen aus Anlaß der Tagebücher von *Victor Klemperer*, dem hundertsten Geburtstag von *Wilhelm Reich* und anderen Anstöße, *Integrative Therapie* 4 (1996j) 371-450.
- Petzold, H.G., 1994l. Der »Anderer« - das Fremde und das Selbst. Tentative, grundsätzliche und persönliche Überlegungen für die Psychotherapie anläßlich des Todes von *Emmanuel Lévinas* (1906-1995), *Integrative Therapie* 2/3 (1996k) 319-349.
- Petzold, H.G., 1994m. Das Ressourcenkonzept in der sozialinterventiven Praxeologie und Systemberatung, *Integrative Therapie* 4 (1997p) 435-471 und in: *Petzold* (1996a) 353-394.
- Petzold, H.G. (Hrsg.), Integrative Supervision, Meta-Consulting & Organisationsentwicklung. Modelle und Methoden reflexiver Praxis. Ein Handbuch, Band 1, Junfermann, Paderborn 1998a.
- Petzold, H.G., Psychotherapieschäden, »riskante Therapie«, »iatrogene Behandlungen«, 1998b, in: *Petzold, Orth* (1999a)
- Petzold, H.G., Konnektivierung, Integration, Pluralität - Auswirkungen der Moderne auch im psychotherapeutischen Feld, 1998f, *Gestalt/Schweiz* 3/3 (1998) 26-64.
- Petzold, H.G. (Hrsg.), Identität und Genderfragen in Psychotherapie, Soziotherapie und Gesundheitsförderung, Bd. 1 und 2, Sonderausgaben von *Gestalt und Integration*, FPI-Publikationen, Düsseldorf 1998h.
- Petzold, H.G., »Psychotherapie der Zukunft«, Vortrag gehalten auf dem 4. Deutschen Psychologentag, Würzburg 5.10.1997, Fritz Perls Institut, Düsseldorf 1998i.
- Petzold, H.G., Bewertungs- und Evaluationsverfahren an EAG und FPI, 1998j, in: *Petzold, H.G.* 1998h, S. 550-570.
- Petzold, H.G. & Psychotherapie in der Lebensspanne, 1999b, *Feedback* (1999).
- Petzold, H.G., *Brown, G.* 1977 (Hrsg.) *Gestaltpädagogik*, Pfeiffer, München.
- Petzold, H.G., *Bubolz, E.* 1976. (Hrsg.) *Bildungsarbeit mit alten Menschen*, Klett, Stuttgart.
- Petzold, H.G., *Ebert, W., Sieper, J.* Kritische Diskurse und supervisorische Kultur. FPI-Publikationen, Düsseldorf 1999
- Petzold, H.G., *Frühmann, R.* 1993b. Weiterbildung von Lehrtherapeuten an FPI und EAG, in: *Petzold, Sieper* (1993a) 659-666.
- Petzold, H.G., *Gröbelbauer, G., Gschwend, I.* Patienten als »Partner« oder als »Widersacher« und »Fälle«. Über die Beziehung zwischen Patienten und Psychotherapeuten - kritische Gedanken und Anmerkungen, in: *Petzold, Orth* (1999a)
- Petzold, H.G., *Hass, W., Märten, M.* Qualitätssicherung durch Evaluation in der Psychotherapieausbildung. Ein Beitrag aus dem Bereich der Integrativen Therapie, in: *Laireiter, A., Vogel, H.* (Hrsg.), *Qualitätssicherung in der Psychotherapie. Ein Werkstattbuch*, DGVV-Verlag, Tübingen 1998, 683-711.
- Petzold, H.G., *Hass, W., Jacob, S., Märten, M., Merten, P.* Evaluation in der Psychotherapieausbildung: Ein Beitrag zur Qualitätssicherung in der Integrativen Therapie, 1995, in: *Petzold, Orth, Sieper* (1995) 180-223.
- Petzold, H.G., *Lemke, J., Rodriguez-Petzold, F.* Die Ausbildung von Lehrsupervisoren. Überlegungen zur Feldentwicklung, Zielsetzung und didaktischen Konzeption aus Integrativer Perspektive, 1994b, *Gestalt und Integration* 2 (1994) 298-349.
- Petzold, H.G., *Leuenberger, R., Steffan, A.* Ziele in der Integrativen Therapie, in: *Ambühl, H., Strauß, B.* (Hrsg.), *Theorieziele, Hogrefe, Göttingen* (1998) und erw. in: *Petzold* (1998h) 142-188.
- Petzold, H.G., *Mathias, U.* 1983. Rollenentwicklung und Identität, Junfermann, Paderborn.
- Petzold, H.G., *Märten, M.* (Hrsg.), Wege zu effektiven Psychotherapien, Leske & Budrich, Opladen.
- Petzold, H.G., *Märten, M., Merten, P.* Tätigkeitsfelder und Arbeitsbedingungen Integrativer Therapeuten - eine empirische Bestandsaufnahme, 1998b, in: *Petzold* (1998h) 483-502.
- Petzold, H.G., *Orth, I.* 1985 (Hrsg.), Poesie und Therapie, Über die Heilkraft der Sprache. Poesietherapie, Bibliotherapie, Literarische Werkstätten, Junfermann, Paderborn.
- Petzold, H.G., *Orth, I.* 1990a. Die neuen Kreativitätstherapien. Handbuch der Kunsttherapie, 2 Bde., Junfermann, Paderborn.
- Petzold, H.G., *Orth, I.* 1994b. Weiterbildung von Lehrtherapeuten - ein Muß für die Qualitätssicherung in der Ausbildung von Psychotherapeuten. Konzepte für die Mitarbeiterfortbildung an FPI und EAG, Fritz Perls Institut, Düsseldorf, erw. in: *Gestalt und Integration* 1 (1996) 30-66.
- Petzold, H.G., *Orth, I.* Wege zu »fundierter Kollektivität« - innerer Ort und äußerer Raum der Souveränität, *Report Psychologie* 3 (1998) 234-239; erw. in: *Slembek, E., Geissner, H.*, Feedback. Das Selbstbild im Spiegel der Fremdbilder, Röhrig Universitätsverlag, St. Ingbert 1998, 107-126.
- Petzold, H.G., *Orth, I.* Mythen in der Psychotherapie. Psychotherapie - Ideologie - Macht, Junfermann, Paderborn 1999a.
- Petzold, H.G., *Orth, I., Sieper, J.* 1995a. Qualitätssicherung und Didaktik in der therapeutischen Aus- und Weiterbildung, Sonderausgabe von *Gestalt und Integration*, FPI-Publikationen, Düsseldorf.
- Petzold, H.G., *Orth, I., Sieper, J.* Mythen und Diskurse der Macht und der Freiheit, in: *Petzold, H.G., Orth, I.* Mythen der Psychotherapie, Junfermann Paderborn 1999a, 15-66.
- Petzold, H.G., *Orth, I., Sieper, J.* Curriculum Integrative Psychotherapie mit Schwerpunktbindung Psychodrama; Gestalttherapie und körperorientierte Methoden, FPI-Publikationen, Düsseldorf 1999b.
- Petzold, H.G., *Petzold, Ch.* 1991b. Soziale Gruppe, »social worlds« und »narrative Kultur« als bestimmende Faktoren der Lebenswelt alter Menschen und gerontotherapeutischer Arbeit, in: *Petzold, Petzold* (1991a) 192-217; repr. Bd. II, 2, S. 871-986.
- Petzold, H.G., *Sahlg, B.* Evaluation eines Supervisionslehrgangs für Altenarbeit, Forschungsbericht des Österreichischen Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung, hrsg. v. Dr. Karl-Kummer-Institut f. Sozialpolitik und Sozialreform, Wien 1996, pp. 320.
- Petzold, H.G., *Sieper, J.* Zur Verwendung des Psychodramas in der Erwachsenenbildung, *Zeitschrift f. prakt. Psychol* 8 (1970) 392-447; repr. (1973c) 56-85.
- Petzold, H.G., *Sieper, J.* 1972b. Ausbildungsrichtlinien des Fritz Perls Instituts, Basel, Würzburg, Düsseldorf.
- Petzold, H.G., *Sieper, J.* 1976. Zur Ausbildung von Gestalttherapeuten, *Integrative Therapie* 2/3, 120-144.
- Petzold, H.G., *Sieper, J.* 1977. Quellen und Konzepte der Integrativen Pädagogik, in: *Petzold, Brown* (1977) 14-36.
- Petzold, H.G., *Sieper, J.* 1993a. Integration und Kreation, 2 Bde., Junfermann, Paderborn, 2. Aufl. 1996.
- Petzold, H.G., *Sieper, J.* Einige Überlegungen zur geschlechtsspezifischen Betrachtung von Identitätsprozessen, in: *Petzold* (1998h) 265-299.
- Petzold, H.G., *Sieper, J., Rodriguez-Petzold, F.* Das Wissenschaftsverständnis und die Therapie- und Forschungsorientierung der Integrativen Therapie - Stellungnahme zur Erhebung des Wissenschaftsbeirates des SPV, in: *Petzold, Orth, Sieper* (1995a) 93-111.
- Petzold, H.G., *Steffan, A.* Selbsterfahrung in der Ausbildung von Psychotherapeuten - empirische Perspektiven aus der Sicht Integrativer Therapie, in: *Laireiter, A.-R.* (Hrsg.), *Selbsterfahrung in der Verhaltenstherapie*, DGVV-Verlag, Tübingen 1999a.
- 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* (1994j) 491-646.
- Piaget, J.* Abriß der genetischen Epistemologie, Walter, Olten 1974.
- Piemnger, W., Laireiter, A.-R.* Selbsterfahrung in der Ausbildung in Psychotherapie, *Psychotherapie Forum* 4 (1996) 175-180.
- Platta, H.* Identitätsideen: zur gesellschaftlichen Vernichtung unseres Selbstbewußtseins. Psychosozial Verlag, Gießen 1998.
- Pohlen, M., Bautz-Holzherr, M.* Psychoanalyse - Das Ende einer Deutungsmacht, Rowohlt, Reinbek 1994.
- Pohlenz, S.* Und der bewegt sich doch, Suhrkamp, Frankfurt 1995
- Pribram, K.H.* Hologramme im Gehirn, *Psychologie Heute* 10 (1979) 33-42.
- Pühl, H.* Supervision und Organisationsentwicklung, Leske & Budrich, Opladen 1999.
- Pusch, L.* (Hrsg.), Das Deutsche als Männersprache, edition shrkamp, Frankfurt 1983.
- Pusch, L.* (Hrsg.), Feminismus, Inspektion der Herrenkultur, edition suhrkamp, Frankfurt 1984
- Reijzer, H.M.* Naar een nieuw beroep. Psychotherapeut in Nederland. Bohn Stafleu Van Loghum, Houten/Zaventem 1993.
- Ricoeur, P.* Die lebendige Metapher, Fink, München 1986.
- Riedl, R.* Biologie der Erkenntnis. Die stammesgeschichtlichen Grundlagen der Vernunft, Parey, Hamburg 1981.
- Rillaer, J. van, Les illusions de la psychanalyse.* Pierre Mardaga, Brüssel 1980.
- Rheingold, H.* Virtuelle Gemeinschaft: Soziale Beziehung im Zeitalter des Computers. Addison-Wesley, Bonn 1994.
- Röhrie, B.* Soziale Netzwerke und soziale Unterstützung, Beltz, Weinheim 1994.
- Roetzheim, W.H.* Enter the complexity lab. Sams Publishing, Indianapolis 1994.
- Rosenthal, R., Jacobson, E.* Pygmalion im Klassenzimmer, Beltz, Weinheim 1971.
- Ross, A.* Sense of Self - Research and Theory, Springer Publishing Company, New York 1992.
- Ruano-Borbolan, J.-C.* L'identité. Edition Sciences Humaines, Auxerre Cedex 1998.
- Schigl, B., Petzold, H.G.* Evaluation einer Ausbildung in Integrativer Supervision mit Vertiefungsschwerpunkt für den klinisch-geriatrischen Bereich - ein begleitendes Forschungsprojekt, *Integrative Therapie* 1-2 (1997) 85-145.
- Schlippe, A., von, Schweitzer, J.* Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 1996.
- Schmitz, H.* Leib und Gefühl. Materialien zu einer philosophischen Therapie, Junfermann, Paderborn 1989.
- Schmitz, H.* Der unerschöpfliche Gegenstand, Bouvier, Bonn 1990.
- Schuch, H.W.* Psychotherapie zwischen Wertorientierung und Normierung, *Integrative Therapie* 2/3 (1988) 108-131.
- Schreyögg, A.* (1991). *Integrative Supervision*, Paderborn: Junfermann.
- Schreyögg, A.* Supervision - Didaktik und Evaluation, Junfermann, Paderborn 1994.
- Schrödinger, E.* What is life? Cambridge University Press, Cambridge 1944.
- Schubert, K.* Überblick über den Anwendungsbereich und die Indikation der Gestalttherapie, *Integrative Therapie* 2-3 (1983) 239-247.
- Schüffel, W., Brucke, U., Johnen, R., Köllner, V., Lamprecht, F., Schmeyer, U.* Handbuch der Salutogenese: Konzept und Praxis. Ullstein, Wiesbaden 1998.
- Seligman, M.E.P.* Die Effektivität von Psychotherapie. Die Consumer Reports-Studie (The effectiveness of Psychotherapy. The Consumer Reports study). *Integrative Therapie* 2/3 (1996) 264-287.
- Sennett, R.* Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus, Berlin Verlag, Berlin 1998.
- Siebert, H.* Erwachsenenbildung. Bertelsmann, Düsseldorf 1972.
- Siebert, H.* Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Luchterhand, Neuwied 1996.
- Sieper, J.* Kreativitätstraining in der Erwachsenenbildung, *Volkshochschule im Westen* (1971) 220-221.
- Sieper, J.* Bildungspolitische Hintergrunddimensionen für Integrativ-agogische Arbeit an FPI und FPA, *Integrative Therapie* 3/4 (1985) 340-359.
- Sieper, J., Petzold, H.G.* Integrative Agogik - ein kreativer Weg des Lehrens und Lernens, 1993c, in: *Petzold, Sieper* (1993a) 359-370.
- Singer, J.* Repression an dissociation. Univ. of Chicago Press, Chicago 1990.
- Sponkel, R.* Handbuch Integrativer Psychologischer Psychotherapie I/PPT, IEC, Erlangen 1995.
- Steinert, H.* Symbolische Interaktion, Klett, Stuttgart 1973.
- Steinhatz, H.* Was ist ein gutes Leben, Suhrkamp, Frankfurt 1998.
- Strauss, A.L.* A social world perspective, in: *Denzin, M.K.* Studies in symbolic interaction, Vol. 1, JAI Press, Greenwich 1978, 119-128.
- Streek, U.* Lehranalyse und psychoanalytische Ausbildung, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 1992.
- Stricker, G., Gold, J.R.* (eds.), *Comprehensive handbook of psychotherapy integration*, Plenum, New York 1993.
- Stroebe, W., Hewstone, M., Cudol, J.-P., Stephenson, G.M.* (Hrsg.), *Sozialpsychologie. Eine Einführung*, Springer, Berlin 1992, 1997-3.
- Tausch, R., Tausch, A.* Erziehungspsychologie, Hogrefe, Göttingen 1979.
- Thomä, H., Kächele, H.* Lehrbuch der psychoanalytischen Therapie, Bd. 1, Springer, Berlin 1985; 2. korr. Nachdruck 1989.
- Tietgens, H.* Lernen mit Erwachsenen, Vielweg, Braunschweig 1967.
- Tietgens, H.* Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Annäherungen an einer Wissenschaft von der Erwachsenenbildung. Obb., Bad Heilbrunn 1986.
- Trescher, H.-G.* Psychoanalytische Pädagogik, *Integrative Therapie* 3/4 (1989) 375-380.
- Turing, A.M.* The chemical basis of morphogenesis, *Philosophical Transactions of the Royal Society B* 237 (1952) 37-52.
- Turkle, S.* Leben in Netz - Identität in Zeiten des Internet, Rowohlt, Reinbek 1998.
- Unruh, D.R.* Invisible lives. Social worlds of the aged, Sage Publications, Beverly Hills 1983a.
- Vygotsky, L.S.* Mind and society. The development of higher psychological processes [1938], Harvard University Press, Cambridge 1978.
- Wallon, H.* La conscience et la conscience du moi, *Journal de Psychologie* 18 (1921) 51-64.
- Wallon, H.* Les origines du caractère chez l'enfant, P.U.F., Paris 1949.
- Weiner, M.* Therapist disclosure. The use of the self in psychotherapy, Butterworth, Boston 1978.
- Weller, W., Meier-Räder, D.* Arbeits- und Tätigkeitsfeld von Gestalttherapeuten in der Bundesrepublik Deutschland. Ergebnis einer Umfrage 1986/87, *Gestalt und Integration* 1 (1990) 91-105.
- Weisch, W.* Unsere postmoderne Moderne, Acta Humaniora, Weinheim 1987, 1988-4.
- Weisch, W.* Vernunft, Suhrkamp, Frankfurt 1996.
- Wicklund, R., Eckert, M.* The Self-Knower. A Hero Under Control. Plenum Press, New York 1992.
- Willutzki, U., Botermann, J.-F.* CRN Collaborative Research Network: Ausbildung in Psychotherapie in Deutschland und der Schweiz und ihre Bedeutung für die therapeutische Kompetenz, *Psychotherapeut* 42 (1997) 282-289.
- Wittchen, H.-U., Vossen, A.* Komorbiditätsstrukturen bei Angststörungen, in: *J. Margraf* (Hrsg.), *Lehrbuch der Verhaltenstherapie*, Band 1 (S. 217-233), Springer, Berlin 1996.
- Zaepfel, H., Metzacher, B.* Kinder- und Jugendlichertherapie in komplexen Lebenswelten. Das Konzept des Sozialen Sinnverstehens, *Integrative Therapie* 3-4 (1998) 314-335.
- Zundel, R., Hilarion Petzold - Integrative Therapie*, in: *Zundel, E., Zundel, R.* Leitfiguren der Psychotherapie, Kösel, München 1987, 191-214.

Zu diesem Text:

- Wir haben den Originaltext um 3 Abschnitte gekürzt:**
- 1.1 Der gesetzliche Rahmen (in D und A)
- 3.3 Das Curriculum des FPI
- 4 Evaluation der Gesamtbildung am EAG/FPI

Der Originaltext ist auf unser Homepage erhältlich:
<http://mypage.bluewin.ch/gestalt> »Texte zur IT« oder
<http://go.to/gestalt/IT/SelbsterfHPNov99.htm>

(wenn das nicht möglich ist, kann bei der Redaktion angefragt werden)

Anschrift der AutorInnen:

Prof. Dr. Hilarion Petzold
Dipl.-Psych Angela Steffan
Wefelsen 5
D 42499 Hückeswagen