

SUPERVISION

Theorie – Praxis – Forschung

Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift
(peer reviewed)

2001 gegründet und herausgegeben von:

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

in Verbindung mit:

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

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

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

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

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

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

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

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

Dr. phil. **Brigitte Schigl**, Department für Psychotherapie und Biopsychosoziale Gesundheit, Donau-Universität Krems

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

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

© FPI-Publikationen, Verlag Petzold + Sieper, Hückeswagen. Supervision ISSN 2511-2740.

www.fpi-publikationen.de/supervision

SUPERVISION: Theorie – Praxis – Forschung

Ausgabe 01/2020

Relationalität und Empathiefähigkeit in der
qualifizierenden Weiterbildung von BeratungslehrerInnen
– Integrative Perspektiven

*Thomas Mittler, Osnabrück **

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

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	3
2.	Weiterbildung von BeratungslehrerInnen in Niedersachsen	4
	2.1 Struktur und Inhalte der Weiterbildung	5
3.	Konzepte des Integrativen Ansatzes in der Weiterbildung von BeratungslehrerInnen	10
	3.1 Integrative Agogik	11
	3.2 Das Modell der „Komplexen, wechselseitigen Empathie“	15
4.	Achtsamkeit in der Beziehung zwischen BeraterIn und KlientIn	25
5.	Die Entwicklung von Kompetenz und Performanz in den Studienzirkeln und Kompaktkursen	31
	5.1 Das Setting	31
	5.2 Die Gruppe	32
	5.3 Die Person des Ausbilders als Modell der Beziehungsgestaltung	36
6.	Elemente des Achtsamkeitskonzeptes in der Weiterbildung	39
	6.1 Formelle Übungspraxis	40
	6.2 Reflexion der eigenen Übungspraxis	40
	6.3 Psychoedukative Intervention	41
	6.4 Performative Umsetzung in der eigenen Beratungspraxis	42
7.	Ableitungen für die Weiterbildung der AusbilderInnen der BeratungslehrerInnen	43
	Zusammenfassung / Summary	45
8.	Literatur	45

1. Einleitung

Die nachfolgende Arbeit will einen Beitrag zur Professionalisierung von BeratungslehrerInnen im Kontext des bestehenden niedersächsischen Curriculums zur Weiterbildung der BeratungslehrerInnen und dem reichhaltigen Gedankengut des Integrativen Ansatzes, der sowohl in beraterisch, psychotherapeutischen Bereichen, wie auch in der Erwachsenenbildung Anwendung findet. Seit sieben Jahren bilde ich LehrerInnen zu BeratungslehrerInnen aus und habe die Stärken und Schwächen des Curriculums im Detail erfahren. Auf einer kognitiven, wissensvermittelnden Ebene war es mir immer ein Anliegen den „State of the Art“ in den jeweiligen Themenfeldern zu vermitteln. Hierzu bot das Curriculum eine hinreichende Basis, die durch neuere Forschungsergebnisse ergänzt werden musste. Aus der Psychotherapieforschung wissen wir, dass ein erheblicher Wirkfaktor der Beziehung zwischen KlientIn und TherapeutIn zukommt und Effekte von Veränderungen weniger auf spezifische Therapieschulen und deren Intervention zurück zu führen sind. Die BeratungslehrerInnen lernen verschiedene Beratungsansätze kennen (Klientenzentriert, Systemisch, Kooperative Gesprächsführung, die sie in Kompetenz und Performanz umsetzen sollen. Es sollen also Haltungen, Empathie- und Beziehungsfähigkeit entwickelt werden, die in der KlientIn – BeraterIn - Beziehung umsetzen finden sollen. In der Befragung des Curriculums, wie Empathie und Beziehung entwickelt werden kann und soll, habe ich kaum Antworten gefunden. Da ich meine Verortung als Ausbildungsleiter auch in der Rolle eines „Beziehungslehrers“ sehe, waren zunächst entwickelte Haltungen und Zugänge aus meiner Gestaltpsychotherapieausbildung und meiner langjährigen Meditations- und Achtsamkeitspraxis hilfreich. Die Flankierung des Curriculums mit Elementen aus dem Achtsamkeitsansatz sowie einer dialogischen Begegnungshaltung erfolgte zunächst in eher eklektischer Form und orientierte sich an der Einschätzung der Zunahme von Kompetenz und Performanz bei den WeiterbildungsteilnehmerInnen und deren prozesshafter evaluativer Rückmeldung. Unbefriedigend war die fehlende theoretische Fundierung, dass diese Formen der Intervention und Zugänge für die Entwicklung von Empathie und Beziehung sinnvoll waren. Mit Beginn der Ausbildung als Supervisor im Integrativen Ansatz und hier ist besonders der Zugang der Integrativen Agogik zu nennen und die theoretisch-empirische Fundierung des Integrativen Ansatzes, wurde ich vertraut mit Konzepten, Haltungs- und Handlungsweisen, die zunehmend Eingang in die Weiterbildung von BeratungslehrerInnen gefunden haben. Diese Arbeit systematisiert die aus der Kompetenz und Performanz gewonnenen Erkenntnisse und möchte eine breitere Leserschaft damit vertraut machen. Dabei ist das Kernanliegen, die

BeratungslehrerInnenweiterbildung leiborientierter anzulegen, und damit, theoretisch und empirisch fundiert, Empathie- und Beziehungsfähigkeiten der zukünftigen „MenschenarbeiterInnen“ zu schulen.

Da sich der Beitrag auch einem breiteren Leserkreis erschließen soll, wird zunächst ein Überblick über das niedersächsische Curriculum der Beratungslehrerweiterbildung gegeben. In Kapitel 3 wird die LeserIn mit den Integrativen Konzepten der „Integrativen Agogik“ und der „komplexen wechselseitigen Empathie“ vertraut gemacht. Dem schließen sich in Kapitel 4 Ausführungen über den „Achtsamkeitsansatz“ und seine Bedeutung in der BeraterIn-KlientIn Beziehung an. Die nachfolgenden Kapitel 5 und 6 fokussieren auf die Entwicklung von Kompetenzen und Performanzen unter praxeologischen Aspekten. Kapitel 5 diskutiert die Bedeutsamkeit des Settings von Studienzirkeln und Kompaktkursen im Hinblick auf begünstigende und hinderliche Einflüsse auf das Lernen der WeiterbildungsteilnehmerInnen. Die Gruppe und der Gruppenprozess haben erheblichen Einfluss auf die Lern- und Entwicklungsprozesse. In diesem Zusammenhang wird das „Ko-respondenzmodell“ des Integrativen Ansatzes kurz theoretisch und in seiner performativischen Umsetzung vorgestellt. Kapitel 6 ist der Anwendung des Achtsamkeitsansatzes und seiner Integration in der BeratungslehrerInnenweiterbildung gewidmet. Er enthält Hinweise zur praktischen Umsetzung in den Studienzirkeln und Kompaktkursen. Folgt man den theoretischen und praktischen Ausführungen, so kommt der Person des Ausbilders und seiner Qualifikation eine hohe Bedeutung für die Gestaltung des Settings und für die Moderation der Lernprozesse zu. Den Abschluss der Arbeit bilden daher Ableitungen für die zukünftige Qualifikation von Menschen, die solche Prozesse modellhaft mit WeiterbildungsteilnehmerInnen führen und entwickeln sollen.

2. Weiterbildung von BeratungslehrerInnen in Niedersachsen

Die BeratungslehrerInnenweiterbildung in Niedersachsen kann mittlerweile auf eine vierzigjährige Geschichte zurückblicken. Seit der Veröffentlichung des Erlasses zum „Einsatz und Weiterbildung von Beratungslehrern“ von 1978 werden BeratungslehrerInnen in einem zweijährigen Curriculum das von der Universität Hildesheim im Auftrag des Kultusministeriums und der Schulpsychologie der Niedersächsischen Landesschulbehörde verantwortet wird, für ihre Tätigkeit qualifiziert. Neben der Leitung der BeratungslehrerInnenweiterbildung hat die Universität Hildesheim die Aufgabe, die Weiterbildung regelmäßig zu evaluieren. Dazu führt sie regelmäßig Koordinationstagungen mit den schulpsychologischen Leitungen durch. In diesem Rahmen werden didaktische und inhaltliche Themen der Weiterbildung reflektiert,

evaluative Rückmeldungen aus den Weiterbildungsgruppen ausgewertet und die Leitungen didaktisch geschult.

Die Tätigkeit der BeratungslehrerInnen stellt ein niederschwelliges Beratungsangebot innerhalb der Schule zur Verfügung, welches sich sowohl an alle Akteure innerhalb der Schule wie auch an Eltern wendet. Im Vordergrund steht dabei primär die Einzelfallhilfe, die Beratung von SchülerInnen, Eltern und Lehrkräften bei Auftreten von Verhaltens-, Leistungs-, -Lernproblemen und bei sozialen Konflikten im Kontext Schule. Darüber hinaus gehört zu den Aufgaben einer Beratungslehrerin die Beratung von Schule, Lehrkräften und Schulleitungen. In diesem Zusammenhang bringen sie Erfahrungen aus der Einzelfallhilfe ein, Arbeiten mit Schülergruppen oder Klassen, vermitteln Kontakte zu außerschulischen Institutionen (z.B. Jugendamt, Beratungsstellen) und bringen ihre Expertise in schulinterne Lehrerfortbildungen ein. In Abhängigkeit der Schulform sind sie in der Schullaufbahnberatung tätig.

Analog zu anderen Beratergruppen sind auch BeratungslehrerInnen ethischen und professionellen Grundhaltungen in Bezug auf die Beratung verpflichtet. In diesem Zusammenhang spricht Grewe (2005) von „Grundpfeilern der Beratung“. Beratung habe Angebotscharakter, sei also in der Inanspruchnahme freiwillig. BeraterInnen sind unabhängig in der Entscheidung Beratung anzubieten und durchzuführen. Es besteht diesbezüglich keine Weisungsgebundenheit zum Vorgesetzten, der Schulleitung. BeratungslehrInnen unterliegen der Schweigepflicht, was Ihre KlientInnen angeht. Sie sind auch mit ihrer Tätigkeit an die Verantwortungsstrukturen der Schule gebunden. Das bedeutet, dass Sie Zuständigkeiten beachten müssen und nicht stellvertretend handeln sollen.

Voraussetzung für den Zugang zur Weiterbildung ist eine mindestens dreijährige Bewährung im Schuldienst. Lehrkräfte können dann mit Zustimmung der Schulleitung und des Kollegiums für diese Aufgabe nominiert werden. In einem Bewerbungsverfahren können sich Schulen für einen Weiterbildungsplatz für ihre nominierte Lehrkraft bewerben. Die Auswahl der Schulen erfolgt nach einem Kriterienkatalog (Schulform, Schulgröße, vorhandene BeratungslehrerIn) durch die Schulpsychologie der Niedersächsischen Landesschulbehörde. In einer Gruppe von 10 TeilnehmerInnen werden die BeratungslehrerInnen unter der Leitung von schulpsychologischen DezernentInnen ausgebildet.

2.1 Struktur und Inhalte der Weiterbildung

Der rechtliche und organisatorische Rahmen wird durch den Erlass des Kultusministeriums (Erl. D. MK vom 06.03.1978 und die derzeitigen Handlungsempfehlungen des MK vom 13.09.2019 für die Entscheidung über die erfolgreiche Teilnahme an der Weiterbildung zur

Beratungslehrkraft. Die bisherige Prüfungsordnung vom 16.05.1980 ist auf Verfügung des Kultusministeriums entfallen.

Die Weiterbildung umfasst in einem zweijährigen Zeitraum strukturell vierzig ganztägige Studientage, vier einwöchige Kompaktkurse sowie einen dreitägigen Einführungskurs zu Beginn der Weiterbildung. Über den erfolgreichen Abschluss der Weiterbildung entscheidet die Ausbildungsleitung aufgrund der fachlichen Einschätzung der Leistungen und Kompetenzausprägungen der WeiterbildungsteilnehmerInnen. Die Handlungsempfehlungen des MK vom 13.09.2019 sehen weiterhin zur Beurteilung eine aktive Teilnahme an den Veranstaltungen (Fehlquote max. 10%), eine schriftliche Hausarbeit sowie ein Abschlusskolloquium vor. Ziel der Weiterbildung ist es, die BeratungslehrerInnen für den Tätigkeitsbereich der Einzelfallhilfe, Beratung von Schule und Lehrkräften und der Schullaufbahnberatung zu qualifizieren. Die Gestaltung des Curriculums berücksichtigt die Tatsache, dass die BeratungslehrerInnen bereits während der Weiterbildung ihre Beratungstätigkeit an den Schulen aufnehmen. So soll ab dem zweiten Halbjahr der Weiterbildung eine kontinuierliche Beratungsstunde angeboten werden. Im Folgenden Abschnitt erfolgt eine Übersicht über die curricularen Inhalte der Weiterbildung (Grewe et al., 2014, S. 12 – 14). Der nachfolgende Abschnitt wurde als gekürzter Originaltext aus den Materialien zur Beratungslehrerweiterbildung übernommen

„Die Entwicklung von Beratungskompetenzen erfolgt über die folgenden Themen:

	Stichworte des Halbjahres		
1. Halbjahr	Leitlinien der Beratung	Kommunikation	Gesprächsführung
2. Halbjahr	Personenwahrnehmung	Systemische Beratungsmodelle	Lerntheoretisches Modell
3. Halbjahr	Diagnostik	Unterrichtsbeobachtung	Teufelskreis Lernstörungen

4. Halbjahr	Gruppenprozesse	Schwierige Gespräche	Gestaltung der BL-Rolle; Hausarbeit/ Abschlusskolloquium
-------------	-----------------	-------------------------	---

Neben diesen thematischen Schwerpunkten durchziehen die gesamte Weiterbildung:

- 1) Ab dem Einführungskurs
 - Auseinandersetzung mit der neuen und sich während der Weiterbildung ständig verändernde Rolle als Beratungslehrkraft
 - Auseinandersetzung mit Gruppenprozessen im Studienzirkel als Modell für die Arbeit mit Schulklassen und Gruppen

- 2) Ab dem 1. Halbjahr:
 - Regelmäßiges Training der Gesprächsführung
 - Besuch von psychosozialen Einrichtungen der Region (eine pro Halbjahr)
 - Erstellen einer regionalen Kartei mit psychosozialen Einrichtungen und schulformspezifischen Schullaufbahninformationen

- 3) Ab dem 2. Halbjahr:
 - Beginn der Beratungstätigkeit in den Schulen
 - Regelmäßige Fallbesprechungen im Studienzirkel
 - Behandlung von Themenschwerpunkten aus der Praxis der Beratungslehrkräfte (Aggression, Angst, Besondere Begabungen, Schulverweigerung usw.)

Erläuterungen zum Aufbau der Halbjahre

1. Halbjahr

Nach der Erarbeitung eines Grundverständnisses der Beratung (Leitlinien der Beratung) und der zwischenmenschlichen Kommunikation (Kommunikation) steht im ersten Halbjahr das Training der Gesprächsführungskompetenz im Mittelpunkt (Gesprächsführung).

Den Schwerpunkt bilden hierbei zunächst die verstehenden Anteile der Gesprächsführung nach dem Gesprächsführungsmodell von Redlich (und der Klientenzentrierten Gesprächsführung nach Rogers, Anm. d. Verf.), ergänzt durch erste Versuche zur Strukturierung und zur Rollenklärung, die sich aus den Leitlinien der Beratung und dem Ablauf des Beratungsprozesses ergeben. Als Lernzielkontrolle wird hierzu ein eigenes Beratungsgespräch aufgezeichnet und ausgewertet.

(....)

2. Halbjahr

Im 2. Halbjahr erwerben die Beratungslehrkräfte zusätzliches psychologisches Fachwissen, um den fragenden und strukturierenden Teil der Gesprächsführung kompetenter wahrnehmen zu können. Unter dem Aspekt "Stellung nehmen" sollte die Vermittlung von Informationen, Daten und Interpretationen im Gespräch trainiert werden.

Hierzu ist die Einführung strukturierender Rahmenmodelle erforderlich. Als Grundlage für das systemische Denken, die kognitive Lerntheorie und die Diagnostik dient die Auseinandersetzung mit der Personenwahrnehmung. Das folgende Systemische Modell und das Lerntheoretische Modell bilden dann die Hintergrundtheorien für Bearbeitung von schulischen Beratungsanlässen.

Ab dem 2. Halbjahr nehmen die Beratungslehrkräfte erste Beratungsaufgaben in ihren Schulen wahr. In regelmäßigen Fallbesprechungen sollten diese ersten praktischen Beratungserfahrungen begleitet und supervidiert werden.

Als größere Hausaufgabe ist in diesem Halbjahr die Durchführung eines Selbstmodifikationsprogramms vorgesehen.

3. Halbjahr

Im 3. Halbjahr stehen Fragen der Diagnostik im Mittelpunkt. Die Stichworte Diagnostik und Unterrichtsbeobachtung bilden die Grundlage für die Kompetenz Lern- und Verhaltensprozesse zu diagnostizieren und Interventionen abzuleiten.

Die in diesem Zusammenhang vorgesehene gegenseitige Unterrichtshospitation dient der Erprobung der hier erworbenen Kompetenzen der Beobachtung und der Vor- und Nachbesprechung in einer Realsituation.

Die Behandlung des Teufelskreismodells hat sich als gute Strukturierungshilfe für Lern- und Verhaltensschwierigkeiten erwiesen. Hier fließen Erkenntnisse aus den Rahmenmodellen zusammen, diagnostische Lücken werden deutlich und das Denken in Regelkreisen wird eingeübt.

(...)

4. Halbjahr

Im Mittelpunkt des 4. Halbjahres der Weiterbildung steht die intensive Begleitung und Reflektion der praktischen Beratungsanliegen, die die Beratungslehrkräfte jetzt bearbeiten und für ihre schriftliche Prüfung aufbereiten. Hier soll an den verschiedenen Beispielen noch einmal beispielhaft reflektiert werden, wie Beratungslehrkräfte vorgehen sollten, wenn sie nach der Weiterbildung entsprechende Aufgaben wahrnehmen.

Inhaltlich kommen in diesem Halbjahr noch weitere vertiefende Aspekte hinzu. Die bisher erworbenen Gesprächsführungskompetenzen bezogen sich insbesondere im 1. Halbjahr vor allem auf Gespräche mit einzelnen Ratsuchenden. Für die Arbeit in Gruppen und für Gespräche mit mehreren Beteiligten und auch in Konfliktfällen benötigen die Beratungslehrkräfte ergänzende Kompetenzen, die sie in diesem Halbjahr erwerben sollen („Schwierige Gespräche“).

Das Thema Gruppenprozesse in Schulklassen und Feedback in Gruppen vertiefen noch einmal die Kenntnisse und Handlungsmöglichkeiten für die Arbeit mit Schulklassen und Schülergruppen und schärfen das Verständnis für einzelne Schülerinnen und Schüler in ihren sozialen Beziehungen. Auch für den Aufgabenbereich der Inklusion sind diese Kompetenzen von besonderer Bedeutung.

Die aktive Gestaltung der eigenen Rolle als Beratungslehrkraft im Team der anderen vorhandenen Beratungsfunktionen und die Darstellung der eigenen Tätigkeit nach außen sind wichtige Grundlagen für die Akzeptanz der Beratungsarbeit.

Eine entsprechende Vorbereitung auf diese Aspekte soll am Ende der Weiterbildung in der Studienzirkelarbeit geleistet werden. Eine Analyse der eigenen Stärken, die Klärung der Erwartungen von außen, die Planung der eigenen Arbeitsschwerpunkte und der Selbstdarstellung bilden dazu wichtige Voraussetzungen („Gestaltung der BL-Rolle“).

3. Konzepte des Integrativen Ansatzes in der Weiterbildung von BeratungslehrerInnen

In einem Artikel von den Schulpsychologen Lutz Thomas und Andreas Becker (1999) ist im Hinblick auf die Weiterbildung von BeratungslehrerInnen das folgende Zitat zu lesen:

„Die Gesprächsführung erhält einen so hohen Stellenwert in der Weiterbildung, weil sie für die Beratungspraxis grundlegend ist: erfolgreiche Beratung setzt voraus, dass Berater/innen gut zuhören („aktives Zuhören“), dass sie sich in die Perspektive des Ratsuchenden hineinversetzen (Empathie) und eine tragfähige Beziehung aufbauen können, sowie dass sie sich einer Wertung der Gedanken, Gefühle und Handlungen des Ratsuchenden enthalten (Akzeptanz).“

Als zentrales Element der Weiterbildung geht es hier primär um die Person des Beraters, seine Beziehungsfähigkeit, seine Fähigkeit sich selber und sein Gegenüber zu empathieren und seine Haltung gegenüber der Klientin. Die BeraterIn ist sich selbst Instrument, Werkzeug in der beraterischen Beziehung. Petzold (2001/2017) spricht in diesem Zusammenhang von der BeraterIn/TherapeutIn als „personales Medium/kreatives Mittel“ (S. 4). Der integrative Ansatz versteht therapeutisches Arbeiten als Vermittlung von Einsichtswissen, Lebenstechniken mit einem Bewusstsein „in den kommunikativen Prozessen der Heilung, Gesundheitsförderung, Persönlichkeitsentwicklung und Kulturarbeit.“ (S.4). Dieses Verständnis ist sicherlich in Teilen auch auf beratende Tätigkeit zu übertragen. Dabei legt Petzold Wert darauf, dass die Vermittlung über die Person des Beraters/Therapeut nicht nur auf einer kognitiven Ebene erfolgt. Vielmehr auch über das „verkörperte“ Wissen.

„Über seine Person vermittelt der Therapeut heilsames und förderliches Lebenswissen und zwar nicht nur als Relais, über das spezifische Wissensstände übermittelt werden, sondern als „personales Medium“, das solches Wissen verkörpert hat, verleiht hat und deshalb durch sein „inkarnierte“, seine „fleischgewordene Erfahrung“ (Merleau-Ponty) als „leibhaftige Präsenz“ (G. Marcel) wirkt.“ (S. 4)

Als schulpyschologischer Dezernent bilde ich seit über sechs Jahren LehrerInnen zu BeraterInnen aus. Dabei war mein Blickwinkel immer mehrperspektivisch sowohl als humanistisch ausgebildeter Psychotherapeut und als Integrativer Supervisor auf das Ausbildungsgeschehen zu schauen. Mit war immer das Curriculum zu stark kognitiv ausgerichtet, weil es der leiblichen Dimension wenig Beachtung schenkte und aus meiner

Sicht nicht ausreichend Antwort darauf gab, wie denn die Beziehungs- und Empathiefähigkeit der BeraterInnen entwickelt werden konnte. Ich fand auch keine Antworten darauf, welche Beziehungs- und Empathiekonzeption zugrunde gelegt wurde und wie eine Praxeologie Beziehungs- und Empathiefähigkeit zu lehren und zu lernen aussehen könnte. Aus der Tradition der Gestalt- und Gesprächstherapie kommend, in der Awarenessprozesse besondere Beachtung finden, habe ich das Curriculum mit Elementen aus dem Achtsamkeitskonzept (Kabat Zinn, 2003; Zarbock et al., 2012; Reuster et al. 2013) flankiert. Dies schien einerseits sinnvoll, die leibliche Dimension der BeraterInnen anzusprechen und ihnen einen Zugang zu sich und ihrer leiblichen Resonanzfähigkeit zu ermöglichen, damit sie sich in ihren beraterischen Prozessen als „Personales Medium“ nutzen können. Die weitere Dimension lag im Aspekt der Selbstsorge und Psychohygiene. Hier haben Zarbock und Kollegen ein elaboriertes Konzept basierend auf dem Modell von Kabat-Zinn vorgelegt, welches die self-awareness in besonderer Weise schult und sich explizit auf beratende und therapeutische Berufe bezieht. Dieser eher eklektische Zugang bedurfte aber einer theoretischen Fundierung und lieferte auch keine Antworten auf die Frage der Entwicklung von Beziehungs- und Empathiefähigkeit.

Der Integrative Ansatz bietet hier solide und theoretisch wie praxeologisch fundierte Konzepte, die mir in der Ausbildung von BeratungslehrerInnen sehr nützlich scheinen. Ich werde daher im Folgenden die Konzepte der „Komplexen, wechselseitigen Empathie“, der „Relationalität“, des „Informierten Leibes“ sowie das Konzept der „Komplexen Achtsamkeit“ vorstellen und deren Integration in die Weiterbildung anhand von Beispielen exemplarisch verdeutlichen. Die Klammer bildet das integrative Verständnis von Erwachsenenbildung, die „Integrative Agogik“. Den Abschluss bilden Ableitungen für die Qualifikation der AusbilderInnen.

Zunächst möchte ich daher das Konzept der Integrativen Agogik skizzenhaft umreißen.

3.1 Integrative Agogik

Die Integrative Agogik wurde von Hilarion Petzold und Johanna Sieper (Sieper, 2007) als eine Education Permanente/Lebenslange Bildungsarbeit bzw. Lebenslanges Lernen, wie es entwicklungspsychologisch im Life-Span-Development-Approach beschrieben wird, entwickelt (vgl. Holzapfel, 2007). Der Begriff Agogik (gr. agein = führen, begleiten) umfasst Pädagogik, Andragogik und Geragogik. Bildungsarbeit wird hier unter dem Aspekt der Persönlichkeitsentwicklung- und -bildung betrachtet, die die Vermittlung von Wissenskompetenz und Praxisperformanz zum Gegenstand hat. Der Anspruch integrativer Agogik besteht in der Förderung der kreativen Potentialität des Menschen. Petzold und Sieper wollen das so verstanden wissen, das es zu einer Verschränkung „von Fähigkeiten und Fertigkeiten, Theorie und Praxis in Prozessen differentieller und integrativer Erfahrungen“

(Sieper, 2007) kommt. Lernen vollzieht sich auf mehreren Ebenen: kognitiv, volitional emotional, körperlich (somatomotorisch) und sozial. Im Folgenden werden die Grundkonzepte der Integrativen Agogik kurz vorgestellt. Konzeptionell folgt dieser Ansatz der abendländischen Erziehungspraxis: „Werde, der du bist“, „Mensch, erkenne dich selbst“. (Sieper, Petzold, 1993c). Im Folgenden wird die Zusammenstellung von Johanna Sieper (2007) zitiert:

„Integrative Agogik sieht den Menschen ganzheitlich und differentiell als „Körper-Seele-Geist-Wesen in einem sozialen und ökologischen Umfeld“ (Petzold 1974k, als „Leib-Subjekt in der Lebenswelt“ (idem 1988a).

- **„Leib“:** Deshalb muss die leibliche Dimension des Menschen erreicht werden, um Sensibilität, Expressivität, Elastizität und Spannkraft des Körpers aufzubauen und zu entwickeln, z.B. durch Formen der Bewegungs- Atem- und Leibeserziehung und Leibtherapie (Petzold 1985g, 1978f; Metzmacher 1987). (...) Der Leib ist ein „totales Sinnesorgan“, ein „informierter Leib“. (...) Er ist Grundlage der Bewusstheit der Person, aller Lebensprozesse, aller Expressivität. (...) Die Sinne wach und die Ausdrucksfähigkeit lebendig zu halten, vor den Deformationen kultureller Disziplinierung (insbesondere durch pädagogische Maßnahmen) zu bewahren, ist ein Hauptanliegen Integrativer Pädagogik bzw. Agogik. Sie ist leibzentriert und nimmt ernst, dass ich mein Leib bin und ihn nicht habe wie ein Ding, wie eine Maschine.
- **„Seele“:** Es muss weiterhin die seelische Dimension, der Bereich der Gefühle, der Spontaneität, der Phantasie gefördert werden durch Wege des emotionalen Lernens, der kreativen Gestaltung und Imagination (Petzold 1987a, b, c; Jason Michl 1981; Petzold Oth 1990; Katz-Bernstein 1990; Wolf 1989).
- **„Geist“:** Auch die geistige Dimension muss angesprochen werden, der Bereich der Werte und des Sinnes, aber auch der der Feinfühligkeit für Ästhetisches, für Kunst und Religion. Hier können wir auf meditative Methoden der Besinnung und Betrachtung zurückgreifen, auf erlebnisaktivierende Ansätze der Hinführung zu den „Schätzen der Kunst“. Auch das sokratische Gespräch“, der Dialog über existentielle Fragen, über Werte und Wertkonflikte, gehört zum Umgang mit den geistigen Strebungen des Menschen (Petzold 1983a, 1987b).
- **„Sozial“:** Die soziale Dimension des Menschen charakterisiert jeden Erziehungs- und Bildungsprozess, der selbst in einem sozialen Raum, in sozialen Netzwerken, sozialen Klimata als Ko-repondenz zwischen Menschen stattfindet. Der Gruppe/Klasse als sozialem Gefüge und Lerngemeinschaft, den Formen kooperativen Lernens (Rollenspiel, Soziodrama, Konfliktlösungsspirale, vgl. idem 1973d) kommt deshalb besondere Bedeutung zu, denn unter dieser Perspektive und mit diesen Methoden und Techniken ist es möglich, das Engagement am anderen Menschen erlebnisnah zu

fördern und statt negativem Konkurrenzverhalten Wege des sozialen Miteinanders aufzuweisen. Es wird der Blick für den gesellschaftlichen Zusammenhang geöffnet, den man in solidarischen Aktionen mitgestalten kann und muss (Petzold 1987a, 1986a, 1987c; idem, Laschinsky, Rinast: Petzold, Schneewind 1986).

- **„Ökologie“:** Die ökologische Dimension kann heute, wo sich die Menschheit am Rande einer ökologischen Katastrophe befindet, in der Erziehungsarbeit nicht mehr ausgeklammert werden. Kinder; Erwachsene und alte Menschen müssen dafür sensibilisiert werden, dass sie mit ihrer Leiblichkeit der Natur, der Lebenswelt, dem Lebendigen zugehören. Ökologische Erziehung durch Erfahrungen der „Lebensgemeinschaft mit Natur“, als eine „Praxis der Sorge um die Dinge“, als ein Entdecken der „Schönheit des Lebendigen“, als ein Fördern der „Ehrfurcht vor dem Leben“ und einer „Ökosophie“ ist ein Schwerpunkt Integrativer Pädagogik (Petzold, Reinhold 1983; Dauber 1988).
- **„Entwicklung“:** Leben ist Entwicklung, in beständiger Wandlung, ein heraklitischer Fluss...über die gesamte Lebensspanne hin ((Petzold Sieper, 1988; Petzold, Orth 1990b). Die Richtziele, die sich aus unserem Menschenbild ableiten, müssen nicht nur in Kindheit und Jugend durch Pädagogik angestrebt werden, sondern in einem Prozess lebenslanger Bildung (lifelong learning, education permanente), in lebenslanger Sozialisation verwirklicht werden durch integrative Kindererziehung, Erwachsenen, ja Altenbildung (Pädagogik, Andragogik, Geragogik, Thanatagogik). Die Integrative Pädagogik richtet sich deshalb an einer „Entwicklungspsychologie der Lebensspanne“ (Baltes) aus und beachtet, welches relevante Entwicklungsgeschehen für die jeweilige Lebensperiode bedeutsam ist. Mit einer solchen Perspektive im Hintergrund können Kinder mit einer Neugier auf das Leben ausgestattet werden (Oerter 1984; Petzold Bubolz 1976; Petzold Reinhold 1983), aber auch mit der Bereitschaft, sich mit der Endlichkeit des Lebens auseinanderzusetzen (death education), ein Thema, das auch in der Kindererziehung nicht fehlen sollte (Huck, Petzold 1984; Petzold 1985a; Spiegel Rösing; Petzold 1984).
- **„Zeit“:** Leben vollzieht sich in Raum und Zeit, in Kontext und Kontinuum, ist an Lebensraum und Lebenszeit gebunden. Erziehungsarbeit muss deshalb für die Qualität des Lebensraumes und für den Umgang mit der Zeit sensibilisieren – der biologischen Zeit des Organismus (Biorhythmen), der psychologischen Zeit (die dahinflieht oder sich dehnt), der ökonomischen Zeit die „Geld“ ist. Der Umgang mit der Zeit, das hat das Märchen von „Momo“ sehr schön gezeigt, ist ein vernachlässigtes, ein verdrängtes Thema im Lebensalltag. Deshalb muss ihm in der Erziehungsarbeit besonderer Aufmerksamkeit gewidmet werden (Ende 1980; Petzold 1981f, h, 1989d, e).

- **„Bewusstsein“:** Menschliches Leben vollzieht sich als unbewusstes Geschehen und als wache Sinnesbewußtheit (awareness), die sich zu einem komplexen Bewusstsein (consciousness) ausdehnt und vertieft. Integrative Pädagogik versteht sich als Bewußtseinsarbeit, die auf Mehrperspektivität, auf Aufhellung unbewusster Strebungen, auf die Konstituierung von Sinn gerichtet ist: Alle Dinge haben einen Hintergrund, einen Untergrund, mehr als eine Seite, vielfacettigen, multiplen Sinn (idem1990o). Alle Situationen können aus verschiedenen Perspektiven angegangen werden, und zwar über einen vierstufigen Weg: der des Wahrnehmens, des Erfassens, des Verstehens und des Erklärens. (...) Das Wahrgenommene wird im Leibgedächtnis (im memorativen Leib) gespeichert, und der Leib reagiert als „expressiver Leib“ auf das Perzipierte mit Ausdrucksverhalten (Petzold 1988a).“

Nachdem die Grundsätze Integrativer Agogik vermittelt wurden, soll im nächsten Abschnitt der Fokus auf der performatorischen Umsetzung dieser Prinzipien liegen. In Weiterbildungskontexten (Beratung, Therapie, Supervision), wo Menschen mit Menschen arbeiten, braucht es unterschiedliche Formen der Selbsterfahrung. Im Integrativen Ansatz wird daher von „differentieller Selbsterfahrung“ (Sieper, 2007/2019) gesprochen. Komponenten davon sind persönliche, professionelle und methodische Selbsterfahrung.

Persönliche Selbsterfahrung

Das „Selbst“ kann nicht anders, als sich erfahren, im Kontext und dem Kontinuum von Zeit. Wir gehen als Leibsubjekt in Netzwerken (Konvois) mit unseren Mitmenschen auf der Lebensstraße und erfahren uns in ko-respondierenden Begegnungen. Neben diesem rezeptiven Teil, des sich Erfahrens, nehmen wir kreativ gestaltend Einfluss auf unsere Lebensumwelt und auf uns selbst. Diese Lebenserfahrungen des Leib-Subjektes sind perzeptiv, affektiv, somatosensomotorisch, kognitiv-reflexiv, diskursiv, kommunikativ und auch metareflexiv. Somit kann „der Mensch als Künstler und Kunstwerk“ betrachtet werden. (Petzold, 1993). Im Laufe seiner lebenslangen Entwicklung ist der Mensch durch „phänomenologisch-hermeneutischen Erkenntnisgewinn, produktiver Realitätsverarbeitung, differentieller Selbststeuerung und ko-kreativer Selbstgestaltung (...) aufgefordert, seine Regulationspotentiale, Metakognitionen über sich selbst, seine Identität, eine „theory of mind“, empathische Kompetenz und seine menschlich-mitmenschlichen Qualitäten“ (Sieper, 2007, S. 454-455) auszubilden.

Professionelle Selbsterfahrung

Diese Prozesse finden in Kontexten beruflicher Sozialisation statt und sensibilisieren für den leiborientierten Zugang, das „eigenleibliche Spüren“. Sie erfordern eine Metareflexion von Selbst- und Fremdwahrnehmung. In diesem Zusammenhang wird die „komplexe Bewusstheit“ geschult und das eigene Regulationspotential entwickelt. Petzold (1993) spricht in diesem Zusammenhang von einer „Expertenschaft seiner Selbst“ in der das „Kennenlernen, Verwirklichen und Entwickeln der eigenen Persönlichkeit, ihrer bewussten und unbewussten Probleme, Ressourcen und Potentiale (PRP), ihre Belastungs- und Tragfähigkeit (coping capacity), der Innovations- und Gestaltungsfähigkeit (creating capacity) gerichtet, auf das Kennen der eigenen Stärken und Schwächen, der empathischen Kompetenz und Performanz, des eigenen Übertragungs-/Gegenübertragungsverhaltens und der persönlichen Affiliations- und Reaktanzpotentiale.“ (Sieper, 2007)

Methodische Selbsterfahrung

Diese Form der Selbsterfahrung fokussiert auf die performativen Aspekte in der Anwendung behandlungsmethodischer Techniken. Zukünftige BeraterInnen und TherapeutInnen müssen ihre Regulationspotentiale schulen, da sie in den interpersonalen Begegnungen mit ihren KlientInnen mit verschiedenen Themen (z. B. Krankheit, Trauer, Leid, Angst, Aggression) konfrontiert sind. Hier ist es erforderlich sich selber im Umgang mit diesen Themen kennen zu lernen. Im Integrativen Ansatz wird didaktisch das Prinzip bevorzugt, dass „die Methode durch die Methode“ gelehrt wird. Die Interventionen werden zunächst am „eigenen Leibe“ erfahren und somit eine Selbst-Erfahrung ermöglicht, die die Tiefendimension einer Intervention erfahrbar macht. Die WeiterbildungsteilnehmerInnen können die unmittelbare Wirkung einer Technik, Methode im Selbst-Erleben erfahren. Durch fachlich fundierte Supervision und durch Lehrsupervision/Lehrtherapie kann die theoretische und forschungsbasierte Anwendung von Interventionsinstrumenten vermittelt werden. So kann im weiteren Prozess „Persönliche Souveränität“ (Petzold, 1998/2014) der Professionellen entwickelt werden.

3.2 Das Modell der „Komplexen, wechselseitigen Empathie“

Frühe Interaktionen zwischen den primären Bezugspersonen, hier in der Regel die Eltern, und dem Kind legen den Grundstein für die Entwicklung von Empathie beim Kind. Dazu sind Eltern mit kommunikativen Kompetenzen ausgestattet, mit denen sie den Empathie – und

Spracherwerbsprozess des Kindes intuitiv unterstützen und fördern. Intuitiv meint in diesem Zusammenhang, dass Eltern dieses Verhalten aus sich selbst heraus zeigen, ohne dass es eines vorherigen Lern- oder Reflexionsprozesses bedarf. Diese intuitive Elterndidaktik ist optimal an die Fähigkeiten des Kindes angepasst und ergänzt seine Kompetenzen. Erstmals wurde das „Intuitive Parenting“ von H. und M. Papousek (1994) in ihren Forschungsarbeiten beschrieben. Basierend auf diesen Forschungen haben Beek, van Hoeck und Petzold (1994/2016) in Feinanalysen gezeigt, dass die Caregiver-Infant-Interaktion eine hohe Bedeutsamkeit in der körperorientierten Psychotherapie hat. Im Folgenden werden die einzelnen Komponenten dieser Elternkompetenzen beschrieben.

Als Äquivalent zum Kontingenzentdeckungsmechanismus des Kindes steht die elterliche Bereitschaft auf kindliche Signale zu reagieren. Sie tun das in der Regel innerhalb eines Latenzfensters von weniger als einer Sekunde. Das Kind zeigt beispielsweise ein Lächeln oder vokalisiert und die Eltern reagieren prompt auf die gezeigten Verhaltensweisen, in dem sie z. B. auch Lächeln oder die Äußerungen des Kindes kommentieren. Die Fähigkeit der Eltern, sensitiv und responsiv den kindlichen Signalen zu begegnen, ist elementar für die Sprachentwicklung, die Entwicklung empathischer Fähigkeiten, die sozial-emotionale Entwicklung und für die Entwicklung einer positiven Eltern-Kind-Beziehung. Eine positive Eltern-Kind-Beziehung stellt eine Voraussetzung für eine gelingende Entwicklung in den genannten Entwicklungsbereichen dar.

„Die Fähigkeiten des Kindes und die von der sozialen Umwelt bereitgestellten Lernerfahrungen können nur dann optimal zusammenwirken, wenn eine positive emotionale Mutter-Kind-Beziehung besteht“ und positive Beziehungsangebote anderer relevanter Caregiver hinzukommen (Grimm, 2003, S.51, zit. in Mittler, 2006; Petzold, Beek, van der Hoek 1994/2016).

In diesem Elternverhalten wird Bezug auf das aus der Bindungsforschung bekannte „Feinfühligkeitskonzept“ von Mary Ainsworth genommen. Sie hat vier Merkmale für feinfühliges Verhalten definiert:

- „Die Wahrnehmung der Befindlichkeit des Säuglings, d. h. sie muss das Kind aufmerksam „im Blick“ haben und darf keine zu hohe Wahrnehmungsschwelle haben;
- die richtige Interpretation der Äußerungen des Säuglings aus seiner Lage und nicht nach ihren Bedürfnissen;
- die prompte Reaktion, damit der Säugling eine Verbindung zwischen seinem Verhalten und einem spannungsmildernden Effekt der mütterlichen Handlung knüpfen kann, die ein erstes Gefühl der eigenen Effektivität im Gegensatz zur Hilflosigkeit vermittelt, und

- die Angemessenheit der Reaktion, die nicht mehr aber auch nicht weniger beinhaltet, als was vom Säugling verlangt wurde, und die im Einklang mit seinen Entwicklungsprozessen steht.“ (Ainsworth, 1978, zit. in Grossmann, 1997, S. 62, in Mittler, 2006)

Eine Differenzierung hat das Konzept durch die Arbeiten von Keller und Zach (1997, zit. in Mittler, 2006) und Völker et al. (1999, zit. in Mittler, 2006) erhalten. Die Autorinnen konnten zeigen, dass Feinfühligkeit zwei Dimensionen hat: Kontingenz und Wärme. Unter Wärme wird die schon erwähnte Responsivität der Mutter bzw. von relevanten Care-Givern auf kindliche Signale verstanden: Ein Eingehen auf das Kind mit emotionaler Nähe und Wärme. Unter Kontingenz wird das prompte Reagieren verstanden. Die im Folgenden aufgeführten Befunde deuten darauf hin, dass beide Aspekte sowohl für die Sprachentwicklung als auch für eine positive Eltern-Kind-Beziehung bedeutsam sind.

Baumwell, Tamis-LeMonda und Bornstein (1997, zit. Mittler, 2006) konnten zeigen, dass sich sprachliche Feinfühligkeit der Mutter in Form von Responsivität (Mutter benennt Aktionen des Kindes) und Fokussieren auf die Themen, die das Kind einbringt, positiv auf die Entwicklung des Sprachverständnisses und des aktiven Wortschatzes auswirkt. Dieser Befund steht mit der folgenden Aussage von Grimm im Einklang: „Als besonders wichtig für den Spracherwerb hat sich die Herstellung eines gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus (focus of attention) erwiesen“ (Grimm, 2003, S. 26).

Keller (2000, zit. in Mittler 2006) geht davon aus, dass die elterliche Responsivität gerade in den ersten Lebensmonaten entscheidend die Beziehungsqualität und die Empathiefähigkeit zwischen Eltern und Kind beeinflusst. In diesem Zusammenhang sind auch andere bedeutsame Caregiver (Vater, Großmutter, Nanny etc.) zu nennen, die bindungstheoretisch Einfluss auf die Empathiefähigkeit haben. Babies werden in Familien hineingeboren, wachsen in Polyaden auf – bei aller Wichtigkeit der Mutter – und leben ein Leben lang in Polyaden. Sie brauchen schon früh plurale Angebote, können schon in den ersten Wochen unterschiedliche Personen nach Stimme und Geruch differenzieren. Babies sind auf „friendly companionship“ disponiert (Trevarthen, 2001) und zwar generalisiert gegenüber jedem der parenting behavior zeigt.

Keller kommt daher zu dem Schluss, dass Kinder, die ein mütterliches Beziehungsangebot erfahren haben, welches von kontingenten Rückmeldungen an das Kind gekennzeichnet war, ein aktionales Selbstkonzept entwickeln, was ihnen Vertrauen und Zuversicht in ihre Kompetenzen und Sicherheit in Beziehungen gibt. Damit sind mehr Potentiale für das Kind frei, die Entwicklungsanforderungen besser zu meistern, als das bei Kindern der Fall ist, die in Beziehungen eher unsicher sind und einen größeren Teil ihrer Energie für die Gestaltung von Beziehungen zur Verfügung stellen müssen.

Eltern verwenden intuitive Sprechstile, die dem jeweiligen Sprachentwicklungsstand des Kindes angepasst sind. Die folgende Tabelle gibt zunächst einen Überblick über die verschiedenen Sprechstile und ihre Merkmale.

Alter des Kindes	Elterlicher Sprechstil	Hauptmerkmale	Funktionen für den Spracherwerb
bis ca. 12 Monate	Ammensprache („baby-talk“)	überzogene Intonationsstruktur; hoher Tonfall; lange Pausen an Phrasenstrukturgrenzen; einfache, klare Sätze; kindgemäßer Wortschatz Elternteil erhält den Dialog aufrecht	Spracherkennung Zentral: Prosodie, Phonologie
2. Lebensjahr	stützende Sprache („scaffolding“)	Gemeinsamer Aufmerksamkeitsfokus; Routinen; Worteinführung Kind beteiligt sich zunehmend am Dialog	Spracheinführung im Dialog Zentral: Erweiterung des Wortschatzes
3. Lebensjahr	lehrende Sprache („motherese“)	vertikale Dialogstruktur; Sprachlehrstrategien; Sprachanregung durch Fragen Elternteil fordert das Kind zur aktiven Teilnahme am Dialog auf	Sprachlehrend und -anregend Zentral: Erlernen der Grammatik

Tabelle 1: Elterliche Sprechstile (Papousek & Papousek, 1994)

Bei der „Ammensprache“ (baby-talk), handelt es sich um ein universales Phänomen, welches von allen Müttern kulturübergreifend verwendet wird. Die Ansprache an die Kinder erfolgt mit einer erhöhten Sprechstimmlage. Die Sätze sind einfachen Inhalts („Ja, schau mal hier“) und werden durch deutliche melodische Akzente strukturiert. Die Initiative, den Dialog aufrecht zu erhalten, geht von dem Elternteil aus. Besondere Bedeutung bei der Initiierung und Aufrechterhaltung der Eltern-Kind-Dialoge kommt dem gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus zu. Grimm (2003) geht davon aus, dass bereits dem Säugling durch die wiederholte Zentrierung der Aufmerksamkeit bei gemeinsamen Spielsituationen Sprache nahe gebracht wird und das Kind aktiv daran arbeitet, Sprache zu beachten, sie zu imitieren und für den sozialen

Austausch einzusetzen. Welche grundlegende Bedeutung die Ausrichtung am kindlichen Aufmerksamkeitsfokus hat, verdeutlicht der Befund von Carpenter, Nagell und Tomasello (1988, zit. Mittler 2006, Tomasello, 2019). Die Autoren konnten zeigen, dass Kinder, deren Mütter ihre verbalen Äußerungen häufig am kindlichen Aufmerksamkeitsfokus orientierten, im Alter von 11 bzw. 15 Monaten ein deutlich besseres Wortverständnis zeigten, als Kinder deren Mütter sich in ihrer verbalen Kommunikation auf eigene Interessen bezogen.

Im zweiten Lebensjahr des Kindes wechselt der elterliche Sprechstil in die „stützende Sprache“ (scaffolding).

Die zentrale Funktion dieses Stils ist die Erweiterung des Wortschatzes. Entwicklungspsychologisch handeln Eltern hier im Sinne der „Zone der nächsten Entwicklung“. Dieses Konzept von Lew Wygotski (Textor, 1999), fokussiert auf die nächsten Entwicklungsschritte, die für das Kind anstehen. Wird das Kind an dieser Stelle in seiner allgemeinen und sprachlichen Entwicklung gefördert, so vollzieht sich die kindliche Entwicklung schneller. Wygotski (1987, zit. in Textor 1999) schreibt dazu: „Was das Kind heute in Zusammenarbeit und unter Anleitung vollbringt, wird es morgen ausführen können. Und das bedeutet: Indem wir die Möglichkeiten eines Kindes in der Zusammenarbeit ermitteln, bestimmen wir das Gebiet der reifenden geistigen Funktionen, die im allernächsten Entwicklungsstadium sicherlich Früchte tragen und folglich zum realen geistigen Entwicklungsniveau des Kindes werden. Wenn wir also untersuchen, wozu das Kind selbstständig fähig ist untersuchen wir den gestrigen Tag. Erkunden wir jedoch, was das Kind in Zusammenarbeit zu leisten vermag, dann ermitteln wir damit seine morgige Entwicklung.“ (S. 83)

Eltern vermitteln sprachliche Routinen durch gemeinsame Situationen wie Bilderbuch anschauen und kommentieren oder andere gemeinsame Spiele. Hierbei ist das sprachliche Begleiten dieser Handlungen von besonderer Bedeutung. Siegert und Ritterfeld (2000) gehen davon aus, dass durch die sprachliche Begleitung von Handlungen dem Kind Worte für das vermittelt werden, was es sieht. Damit wird einerseits sein Wortschatz erweitert und es andererseits zur Teilnahme am Dialog aktiviert. Dieses Elternverhalten verhilft dem Kind das Verhalten der Bezugspersonen vorhersagbar zu machen. Es kann Regelmäßigkeiten im Verhalten der Bezugspersonen erkennen und damit Verhaltensweisen antizipieren (Grimm, 1987). Siringhaus-Bünder et al. (2001, zit. in Mittler, 2006) sprechen hier auch von der Bildung „innerer Landkarten“, um eine soziale Erwartungsstruktur zu entwickeln. Mit diesen Verhaltensweisen gestalten die Eltern also einen positiven Beziehungskontext, in dem das Kind auch Sicherheit in Beziehungen entwickeln kann.

Ab dem dritten Lebensjahr wandelt sich der elterliche Sprechstil in eine „lehrende Sprache“ (motherese). Sie wirkt sprachlehrend und sprachanregend. Auch bei diesem Sprachstil spielen

Beziehungsparameter, wie der Blickkontakt, eine wichtige Rolle. So weist Ritterfeld (2000a) daraufhin, dass ein wesentliches Merkmal sprachförderlicher Kommunikation die Verbindung der gesprochenen Sprache und die Zugewandtheit in der Kommunikation durch Blickkontakt ist. Weitere Aspekte in der Verbindung von Sprachentwicklung und Beziehung ist die „vertikale Dialogstruktur“ (Ritterfeld, 2000b). Elternteil und Kind richten ihre Aufmerksamkeit auf ein gemeinsames Spielobjekt oder Thema und der Elternteil stellt eine Frage. Bezugnehmend auf die Antwort des Kindes wird dieser Dialog dann weitergeführt. In diesem Zusammenhang ist die thematische Relevanz für die Kinder von Bedeutung. Grimm (2003) betont, dass nur solche elterlichen Äußerungen optimal vom Kind verarbeitet werden, die für das Kind relevant sind. Als sprach- und beziehungsförderlich gilt daher Verhalten, welches dem Aufmerksamkeitsfokus des Kindes folgt.

Diese intuitiv, feinfühligem Kommunikationsmuster der primären Bezugspersonen befördern die empathischen, wie auch sprachförderlichen Prozesse beim Kind. Dabei ist zwischen dem „intuitive parenting“ und dem „sensitive caregiving“ zu differenzieren (Petzold, Beek & van Hoek, 1994/2016). Die Autoren beschreiben, dass „intuitive parenting“ im ersten Lebensjahr des Kindes zum Tragen kommt und sich durch Berührung, mimischen Ausdruck und spezifische Vokalisationen der Bezugspersonen kennzeichnet. Über diese Ausdrucksformen werden Haltungen der Zuwendung, Nähe und Distanzprozesse, Blickdialoge zwischen Kind und Bezugspersonen moderiert. Im zweiten bis vierten Lebensjahr steht das „sensitive caregiving“ im Vordergrund. Die Komponenten werden von Petzold et al. (1994/2016) wie folgt beschrieben:

1. Einstimmen auf die emotionale Lage des Kleinkindes.
2. Austausch mimischer und vokaler affektiver Botschaften.
3. Differenzierende Benennung von Gefühlen und inneren Zuständen mit affektiver Intonation in altersspezifischer, kindgemäßer Weise.
4. Umstimmen von Affekten des Unwohlseins, der Irritation, des Schmerzes usw. in Richtung positiver Gefühlslagen.
5. Fördern von Kommunikationsvielfalt in komplexen sozialen Situationen.
6. Vermitteln von Sicherheit, Reduktion von Fremdheitsgefühlen durch Gewährleisten von „schützenden Insel-Erfahrungen“.
7. Bereitstellen von stimulierenden Angeboten durch Spiel, Experimentieren, Wahrnehmungs-, Erfahrungs- und Erlebnismöglichkeiten „mit allen Sinnen“ (Merleau-Ponty)
8. Hilfen bei der kognitiven Strukturierung von Situationen.
9. Ermöglichen empathischer Verhaltensweisen von Seiten des Kindes zum Erwachsenen im Sinne „mutueller Empathie“.

10. Aushandeln von Grenzen in der Kommunikation, damit der „potential space“ (Winnicott) zugleich Freiraum und Struktur, Explorationsmöglichkeiten und Sicherheit bietet.“ (S. 589-590)

In diesem Zusammenhang spricht Petzold (2018) von „selbst- und fremdempathischen Prozessen“ (S.911). Das Kind ist unruhig und wird von der Mutter empathisch beruhigt. Dabei entwickelt es auch eine Resonanz oder „Gegenempathie“ für die Mutter. „Es empathiert die Qualität des Empathiertwerdens durch das Gegenüber“ (S.911). Durch diese Art des Empathiertwerdens, kann das Kind selbstattributive Identitätsprozesse im Sinne „ich kann etwas bei meinem Gegenüber bewirken“ entwickeln. Gleichzeitig erhält es fremdattributiv positive Beziehungssignale „Du bist ein süßes Baby“.

Der integrative Empathiebegriff stellt eine Erweiterung des ursprünglichen dyadischen Konzeptes von Freud, der „Einfühlung“ durch Morenos Konzept der „Zwei-Fühlung (Tele) und Ferenczis Konzept der „Mutualität“ dar. Moreno versteht unter „Tele“ ein gegenseitiges Wahrnehmen und Zueinanderhandeln in der aktuellen Situation und beschreibt es in der Art, das „Begegnung bewegt sich vom Ich zum Du und Du zum Ich. Sie ist gegenseitige Einfühlung, sie ist Zweifühlung“. (Geisler, in Buer, 1999, zit. in Petzold 2018n). Ferenczis Konzept der Mutualität geht noch darüber hinaus. Er sieht Empathie als die Grundlage für heilsame Prozesse in der Psychotherapie. Mutuelle Analyse versteht er als einen Prozess zwischen Therapeut und Klient, der nicht auf einseitigem Einfühlen des Therapeuten in den Klienten gründet. Vielmehr treten Klient und Therapeut in einen wechselseitigen empathischen Prozess, in dem der Therapeut sich erkundigt, wie es dem Klienten geht und wie es ihm mit dem Therapeuten geht. Ob er sich durch den Therapeuten verstanden fühlt. Das bedeutet, dass der Therapeut in einen Prozess mit dem Klienten eintritt, wo er sich vom Klienten ansprechen, „befragen“ lässt, zulässt, dass ihn der Kontakt mit dem Klienten verändert. Ferenczis geht sogar so weit dass in bestimmten Sequenzen der Therapie, sich der Therapeut durch den Klienten analysieren lässt. (vgl. Petzold 2018, Komplexe wechselseitige Empathie). Petzold kondensiert diese Sichtweise von Ferenczi im Integrativen Ansatz wie folgt:

„Um den Anderen und seine Andersheit (sensu Levinas) zu verstehen, müssen wir ihn fragen, was mit ihm ist und wie es ihm mit uns geht und ob er sich von uns verstanden fühlt.“ (Petzold S.6). Jaenickes (2009) spricht in diesem Zusammenhang von „Heilung als Ko-kreation“, da die Voraussetzung von Veränderung beim Klienten, die Bereitschaft zur eigenen Veränderung des Therapeuten ist.

Es erfordert ein Öffnen von beiden Interaktionspartnern im therapeutischen Prozess. Der Therapeut stellt selektiv Material seines inneren Erlebens und der Resonanzen auf den Klienten zur Verfügung, wie es auch der Klient tut. Petzold beschreibt diesen intersubjektiven

Prozess als eine „mutuelle Arbeit des Intuierens, Empathierens, Klärens, Verstehens, Verzeihens, der liebevollen und wertschätzenden Beziehungsgestaltung, ein Raum erlebbarer Wertschätzung.“ (Petzold 2018n S. 8)

Im Folgenden soll der integrative Empathiebegriff weiter geschärft werden. Das integrative Empathieverständnis zeichnet sich durch folgende Merkmale aus:

„Empathie gründet nach Auffassung des Integrativen Ansatzes in genetisch disponierten, unter anderem durch Funktion von Spiegelneuronen und hippocampalem Erfahrungswissen gestützten, zerebralen und mentalen Fähigkeiten des Menschen zu differenzierten intuitiven Verstehens-/Verständnis-Leistungen (kognitiv) und mitfühlendem Zugewandtsein (emotional) sowie leiblich berührten, mitschwingenden Resonanzen (interozeptiv). Empathie erfordert in ihrer Performanz ein breites und komplexes, bewusstes und sublimales leibliches Wahrnehmen „mit allen Sinnen“, verbunden mit den ebenso komplexen bewussten und unbewussten selbstempathischen, mnestischen Resonanzen aus den Gedächtnisarchiven des Leibes. Diese ermöglichen auch eine „antizipatorische Funktion von Empathie“. (Wissen um den „nächsten Schritt“), weiterhin „wechselseitige Empathie“ als reziproke Einfühlungen in pluridirektionalen Beziehungen im Sinne des Erfassens von anderen „body-mind-worlds in process“ und von anderen „leiblichen Befindlichkeiten im Vollzug“ (body states in process) vor dem Hintergrund und in Bezug auf ein Bewussthaben des „eigenleiblichen Selbsterlebens“ (my-body-mind-world in process) als selbstempathisches Spüren der „eigenleiblichen Befindlichkeiten in der Zeit“ (my body interoceptiv states over time). Eine „Synergie“ der selbstperzeptiven und fremdperzeptiven Resonanzen ermöglicht ein höchst differenziertes und umfassendes kognitives empathisches Erkennen und emotionales empathisches Erfassen von sich selbst (selbstgerichtete Empathie) von anderen Menschen bzw. von Menschengruppen (fremdgerichtete, soziale Empathie) in und mit ihren sozialen und ökologischen Situationen und des zwischenleiblichen Raums der aktuellen empathischen Prozesse im Zeitverlauf und damit in ihrer Zukunftsrichtung. Mit Empathieprozessen ist ein mehr oder weniger genaues Erfassen der jeweiligen subjektiven und kollektiven sozialen Repräsentationen und Intentionen verbunden. Gelingende Empathie kann zur Verstärkung der Motivation führen, über einige Zeit Hilfeleistungen zu geben und Verständnis zu zeigen (Petzold, 2018, S. 915).

Zentrales Element der Empathiedefinition ist das zwischenleibliche Moment des Empathieerlebens, dem wechselseitigen Resonanzgeschehen zwischen Klient und Therapeut/Berater. Das setzt voraus, dass der Berater über eine differenzierte Fähigkeit der Wahrnehmung seiner eigenen leiblichen Befindlichkeit (sein body state) sowie der im Kontakt

mit dem Klienten entstehenden Resonanzen hat. Hierzu bedarf es in der Ausbildung von BeraterInnen entsprechender Schulung, leibliche Resonanzen in ihrem Gehalt wahrzunehmen. Dies wird an anderer Stelle dieser Arbeit weiter ausgeführt werden.

Empathie als „zwischenleiblichem wechselseitigem Resonanzgeschehen“ (Petzold, 2018, S.9) ist eingebettet in unterschiedliche Formen menschlicher Relationalität. Darunter sind unterschiedliche Modi des zwischenmenschlichen Miteinanders zu verstehen. Die nachfolgende Tabelle von Petzold und Müller (2007) gibt eine Übersicht:

Relationalitäten

Alltagssprachlich	Klinisch	Sozialpsychologisch
Kontakt	Übertragung	Affiliation
Begegnung	Gegenübertragung	Reaktanz
Beziehung		Bindungsverhalten
Bindung		
Abhängigkeit		
Hörigkeit		

Aus der neurowissenschaftlichen Empathieforschung (Decety 2011, 2012; Eres et al. 2015) ist bekannt, dass an den empathischen Prozessen unterschiedliche Hirnareale beteiligt sind. Hirnstamm, Basalganglien, Amygdalae, Hypothalamus, Insula und orbitofrontaler Cortex (Decety, 2012). Vor diesem Hintergrund differenziert der Integrative Ansatz in kognitive, emotionale und somatosensible bzw. somato-sensumotorische Empathie (sensu Petzold 2018n).

„Kognitive Empathie“ bezieht sich auf das „Verstehen“, wie es einem Anderen gehen könnte. Hierunter ist eine Näherung an die Welt des Gegenübers zu verstehen, die jedoch nie ein vollständiges Verstehen erreichen kann. Aus Verstehen kann sich Verständnis und eine Bereitschaft zur Hilfestellung ergeben.

Die „emotionale Seite von Empathie“ ist gekennzeichnet durch ein Erfühlen, wie sich das Gegenüber fühlen könnte. Dies kann auch als „empathisch-intuierende Identifikation“ bezeichnet werden. Der Berater versucht sich in die Situation des Klienten hineinzusetzen und seine Sicht und sein Denken und Fühlen zu ergründen. In der Begegnung mit dem Klienten kann es auch eine emotionale Resonanz oder emotionale Ansteckung sein, die die Beraterin erreicht. Auch hier kann dieser Prozess nur Näherungsweise erfolgen. Der Berater muss sich also bewusst bleiben, dass er die Welt des Gegenübers nicht vollständig empathisch erfassen kann. Aus der emotionalen Empathie kann sich Engagement im Sinne von „Mitgefühl“ oder „Mitleid“ entwickeln.

Die Komponente der „somatosensiblen bzw. somato-sensumotorische Empathie“ wird auch als „Mitschwingen“ bezeichnet. Durch das „eigenleibliche Spüren“ (Hermann Schmitz 2011) können wir – auch hier nur näherungsweise – die body states eines Anderen erspüren. Damit sind synchronisierte Physiologien, wie z. B. Herzschlag, Tonus, Atmung gemeint. Aktiviert werden diese Physiologien als Resonanzphänomene von Kontakt, Berührtheit, Bewegtheit, starker Betroffenheit, überfluteter Aufgewühltheit bis hin zu schwerer Erschütterung. Gelingt der BeraterIn eine gute Selbstregulation, so ermöglicht das ein positives Mitschwingen woraus sich Verständnis und Mitgefühl für die Klienten entwickeln kann.

Der Integrative Ansatz sieht agogische, beraterische und therapeutische Arbeit nicht nur Individuums- und Gruppenzentriert, sondern bezieht auch die kulturelle (Therapie als Kulturarbeit, Petzold, 1993) und ökologische Dimension mit ein. Deshalb spricht Petzold (2018n) auch von „Kontextualisierter Empathie“. Sie bezieht sich auf den sozialen Aspekt, also soziales Sinnverstehen und auf den ökologischen Aspekt, die „Naturempathie“.

Unter „Sozialer Empathie“ wird die Fähigkeit verstanden, „komplexe soziale Situationen im Prozess, d. h. in Kontext und Kontinuum sozialer Systeme/Soziotope hinlänglich genau wahrzunehmen, sie nach Kultur, Schicht, Ethnie, Religion Ideologie, Werteorientierung, weiterhin auch nach Alter, Problemlage, Erkrankung etc. der Beteiligten im Sinne der „hermeneutischen Spirale“ (Petzold 2005p) zu erfassen, zu verstehen, zu erklären.“ (Petzold, 2018n). Das bedeutet in sozialen Interaktionen ein empathisches Aushandeln von Grenzen, Positionen, Regeln und Freiräumen. In Beratungs- und Therapieprozessen postuliert der Integrative Ansatz eine Basis des Beziehungskontraktes zwischen Klient und Berater, welche nicht durch den reduktionistischen Prozess der „Compliance“ des Klienten gekennzeichnet ist. Vielmehr sollte die Beziehungsgestaltung auf einer „informierten Übereinstimmung“, dem „Informed Consent“ (Petzold, 2012h) beruhen. Eine Übereinkunft zwischen Klient und Berater, der sich beide verpflichtet sehen und an ihr über die Zeit der Behandlung festhalten.

Die „ökologische Empathie“ ist verbunden mit der Fähigkeit „Umgebungen als ökologische Systeme/Ökotope“, mit dem, was sie umfassen, komplex wahrzunehmen (fühle ich mich an diesem Ort, diesem Raum, Platz, Garten etc. wohl?“ (Petzold, 2018n) Eingebettet in die ökologische Empathie ist die Naturempathie. Der integrative Ansatz versteht darunter eine achtsame Haltung gegenüber der Natur (Tiere und Pflanzen).

4. Achtsamkeit in der Beziehung zwischen BeraterIn und KlientIn

Das Konzept der Achtsamkeit hat durch Jon Kabat-Zinn (2003) eine enorme Popularität erhalten. Er entwickelte 1990 ein achtwöchiges Programm zur Stressreduktion, (MBSR – Mindfulness Stress Reduction Programm), was er im klinischen Kontext mit Patienten anwendete und auch wissenschaftlich auf seine Wirksamkeit untersuchte. Zentrale Bestandteile seiner „Achtsamkeitsmeditation“ sind „Nicht beurteilen“; „Geduld“; den Geist des Anfängers bewahren“; „Vertrauen“; „Nicht-Greifen“, „Akzeptanz“ und „Loslassen“.

Im Folgenden werden diese Prinzipien kurz inhaltlich umrissen:

„Nicht beurteilen“

Ein buddhistisches Sprichwort sagt, dass der Geist wie ein Affe ist, der von Baum zu Baum springt. Unser Gehirn gleicht einer „Bewertungsmaschine“, die permanent die intrapsychischen Zustände und die äußeren Erfahrungen kommentiert und in die Kategorien „positiv“, „negativ“ oder „neutral“ einordnet. Dieser Prozess erfolgt oft automatisiert, unterhalb der Bewußtseinsschwelle, leitet aber entscheidend die Handlungsweisen von Menschen. In der Haltung des „Nichtbeurteilens“ geht es um die Zurkenntnisnahme der eigenen Beurteilungen, Wertungen. So besteht die Möglichkeit, sich von Bewertungen zu distanzieren bzw. sich nicht mit Ihnen zu identifizieren. Es entspricht der Position eines „neutralen Beobachters“, der das Ereignis „Bewertung“ registriert ohne darauf zu reagieren.

„Geduld“

Kabat-Zinn (2003) versteht die Kultivierung von Geduld als Basis für die gesamte Übungspraxis der Achtsamkeitsmeditation. „immer wieder erinnern wir uns daran, dass es vollkommen sinnlos ist, ungeduldig zu sein, weil unser Geist trotz aller Anstrengungen nach wie vor seine Urteile fällt (...) Wir lassen diese Erfahrung bewusst zu.“ (ebd. S. 49). Dies bedeutet die Wandertendenz des Geistes zu akzeptieren und sich nicht davon einnehmen zu lassen.

„Den Geist des Anfängers bewahren“

Diese Geisteshaltung gleicht einer Haltung der Offenheit gegenüber der Selbstbegegnung im Sinne eines „Wie treffe ich mich heute an?“ und der Begegnung mit dem Gegenüber. Eine Bereitschaft, alles so zu sehen, als wäre es das erste Mal. Der Anfänger weiß noch nicht und schaut die Dinge mit unverbrauchtem Blick an. Der Experte läuft Gefahr dass durch seine Expertise, die eine wichtige Ressource darstellt, der Blick auf das Wesentliche verstellt wird bzw. er besser über den Klienten Bescheid zu wissen glaubt, als es tatsächlich der Fall ist.

„Vertrauen“

Hierbei geht es um die Entwicklung von Vertrauen in die eigenen (leiblichen) Resonanzen. Sich also weniger an äußeren Autoritäten zu orientieren, sondern vielmehr der „inneren Stimme“ zu vertrauen. Im Hintergrund steht hier die Kontaktmöglichkeit zu den eigenen Bedürfnissen. Sie wahr-zunehmen, sie für sich und andere Verbalisieren zu können und dafür Sorge zu tragen, dass sie genährt werden.

„Nicht greifen“

Diese Haltung bezieht sich auf die Gerichtetheit von Zielen. Die kognitive Vorgabe vor der Durchführung von Achtsamkeitsübungen „Gleich bin ich achtsamer“ suggeriert dem Geist einen derzeitigen Mangelzustand an Achtsamkeit, den es gilt zu verändern. In den Achtsamkeitsübungen geht es aber um die Annahme und Akzeptanz dessen, was ich gerade vorfinde. Kabat-Zinn (2003) lässt seine Patienten zu Beginn des Programms drei Ziele formulieren, was sie erreichen möchten. Anschließend instruiert er die Patienten während der acht Wochen sich nicht zu bemühen, diese Ziele zu erreichen.

„Akzeptanz“

Hier gilt es Ereignisse, die uns wiederfahren, zu akzeptieren (anzunehmen), auch wenn das erst nach innerem Widerstand möglich ist. Kabat-Zinn (2003) geht davon aus, dass menschliches Sein davon geprägt ist, dass immer wieder Widerstände aufgebaut werden, wenn sich die Dinge nicht so entwickeln, wie wir das wünschen. In Beratungs- und Therapieprozessen geht es oft um Lern- und Entwicklungsprozesse in denen Klienten lernen müssen, dass die Welt nicht so ist, wie sie sich das vorstellen. Häufig sind dann Verharren und Starrheit im Festhalten an das „so müsste es sein“. In den Achtsamkeitsübungen wird die Fähigkeit trainiert, „offen und empfänglich zu sein und alles, was man sieht, fühlt oder hört, genauso zu akzeptieren, wie es sich darbietet.“ (S. 53)

„Loslassen“

Das Loslassen wird als Grundvoraussetzung der Achtsamkeitsmeditation beschrieben. Der menschliche Geist tendiert dazu nach positiven Dingen zu „greifen“ und sie festhalten zu wollen und negative Dinge (z.B. unangenehme Gedanken und Gefühle) abzulehnen. Es geht darum, sich diesen Modus des „Klammern und Ablehnens“ gewahr werden zu lassen und dahinter zurück zu treten. Als Metapher verwendet Kabat-Zinn den Schlaf. Um Einschlafen zu

können, müssen wir Körper und Geist loslassen und uns dem Schlaf überlassen. Andernfalls kann der Mensch nicht in den Schlaf finden.

Ergänzend wird von Harrer (2013) der motivationale Aspekt angeführt. Darunter werden Motive, Absichten verstanden, die zur Praxis von Achtsamkeitsmeditation führen. Leitend hierbei können die Verbesserung bzw. Linderung von klinischen Symptomen, bessere emotionale Regulationsfähigkeit und vertiefte Fähigkeit zur Introspektion sein.

Aus neurowissenschaftlicher Perspektive berichtet Hölzel und Kollegen (2011, in Harrer, 2013) von Hirnregionen, in denen es durch Achtsamkeitsmeditation zu Veränderungen kommt. So stehen die Wirkkomponenten Aufmerksamkeitsregulation mit dem singulären Cortex, Körperwahrnehmung/Körperbewusstsein mit der Inselregion, Emotionsregulation mit dem präfrontalen Cortex und Hippocampus und der Perspektivenwechsel mit einer verringerten Aktivität des „Default-Netzwerk“ im Zusammenhang.

In Prozessen von Beratung, Psychotherapie und Supervision kommt in Abhängigkeit des Ansatzes, der **Aufmerksamkeitssteuerung** des Beraters/Therapeuten eine besondere Bedeutung zu. Sowohl im Integrativen Ansatz, wie auch in der Gestalttherapie braucht der Berater eine bifokale Wahrnehmung, in der er sowohl sein eigenes Erleben in Resonanz mit dem Klienten/Patienten fokussieren kann, wie auch mit seiner Aufmerksamkeit beim Klienten zu sein. Es ist also ein ständiges Oszillieren zwischen diesen beiden Foki. Darüber hinaus muss der Berater in der Lage sein, in einen Modus umzuschalten, um über Hypothesen über den Patienten nachzudenken und entsprechende Interventionen zu planen.

Ein Kernelement von Achtsamkeitsübungen ist die Beobachtung des Atems. Der Atem dient als Anker der Wahrnehmung, die auf das Heben und Senken der Bauchdecke ausgerichtet wird. Ablenkungen durch Gedanken sollen registriert werden und der Aufmerksamkeitsfokus soll immer wieder auf den Atem zurückgeführt werden. Damit trainieren BeraterInnen und TherapeutInnen Ihre Fähigkeit, den gewählten Fokus länger beizubehalten. Durch die Schulung der Awareness in diesem Prozess sind BeraterInnen/TherapeutInnen eher in Lage zu bemerken, wenn sie in ihrer Aufmerksamkeit abschweifen. Harrer spricht in diesem Zusammenhang von einer „meta-awareness“, die es ermöglicht eher aus Automatismen auszusteigen und eine bewusste Wahl des Aufmerksamkeitsfokus zu treffen. Weiss et al. (2012, in Harrer, 2013) nennt diesen Prozess „Spüren-Hören-Schauen“. Eine Rezeptivität des Beraters allen Erfahrungen gegenüber, jenseits von Ablehnung und Bevorzugung. Dies würde auch die Umsetzung der Haltung der „Unbedingten Wertschätzung/Akzeptanz“ von C. Rogers begünstigen.

Im Integrativen Ansatz sprechen wir davon, dass der Berater sein eigenes „personales Instrument“ (Petzold, 1993) ist. Gemeint ist hier ein Zugang zur **Körperwahrnehmung und Körperbewusstsein, zum Leibgeschehen**. Dieses Instrument muss gut gestimmt sein, dass es den TherapeutInnen im Prozess mit den KlientInnen zur Verfügung steht. Der Leib des Beraters ist daher von zentraler Bedeutung und stellt die Basis von Präsenz dar.

„Psychotherapeuten gehen körperlich mit ihren Patienten in Resonanz, fühlen ganz körperlich mit ihnen mit. Ihr Körper dient als Medium verbaler und nonverbaler Kommunikation und ist die Basis der therapeutischen Präsenz. Differenzierte Körperwahrnehmung ist außerdem die Grundlage jeglicher Wahrnehmung von Gefühlen.“ (Harrer, 2013, S. 281). Im Integrativen Ansatz sprechen wir vom „Informierten Leib“ (Petzold, 1993, 2009c). Hier wird zwischen Körper und Leib unterschieden. Der Terminus resultiert aus der Tatsache, „dass der Leib mit seinem gesamten Sinnesvermögen durch die exterozeptive Wahrnehmung (z.B. Augen, Ohren) aus der kulturellen und ökologischen Außenwelt und der propriozeptiven und interozeptiven Wahrnehmung aus dem Inneren des Leibes selbst über sich und seine Befindlichkeit informiert wird.“ (Leitner, 2010, S. 121) Beratung, Psychotherapie und Supervision arbeitet in der „Zwischenleiblichkeit“. Petzold unterscheidet zwischen einem perzeptiven Leib, der in der Lage ist, uns über unsere eigene Befindlichkeit zu informieren, eigenresonant und der uns Sinneseindrücke und Wahrnehmungen von außen zugänglich macht. Diese Wahrnehmung wird im memorativen Leib gespeichert. Da der Mensch auch ein expressives Leibsubjekt ist, braucht es den expressiven Leib, um sich im Kontext auszudrücken. Der „informierte Leib“ ist eingebettet in den Lebensweltbezug des Individuums und durch die Zwischenleiblichkeit miteinander verbunden. Daher folgt der Integrative Ansatz der Prämisse, dass Heilung, Förderung und Entwicklung zentral durch leibzentrierte Arbeit erfolgen kann, die sowohl Kognition, Emotion und Volition umfasst.“ (Petzold, Sieper 2008c)

Durch die Achtsamkeitspraxis wird der Zugang zur eigenen Leiblichkeit gefördert, so dass Berater und Therapeuten ihr wichtigstes Instrument schärfen und empfindlicher machen.

In den beraterischen, psychotherapeutischen und supervisorischen Prozessen kommt der Emotionsregulation des „Menschenarbeiters“ (Petzold, 1993) eine wichtige Bedeutung zu. Klienten /Patienten kommen mit negativen, überwältigenden und bisweilen unterdrückten Gefühlen, die im Rahmen dieser Prozesse Vordergrund werden können und die Atmosphäre dominieren. In abgeschwächter Form als in der Psychotherapie, ist auch in Beratungsprozessen ein „Containing“ notwendig. Der Berater muss sich den Gefühlen der

KlientInnen aussetzen, sich berühren lassen, sie aushalten bzw. halten, sie für den Klienten in Worte fassen, wie es z.B. Rogers in seiner Variable „Verbalisieren emotionaler Erlebnisinhalte“ fordert und dadurch dem Klienten einen Raum geben kann, in dem er diese belastenden Gefühle aussprechen kann und sie in erträglicherer Form wieder mitnehmen kann, wenn er die Beratungssitzung verlässt. Dabei muss der Berater in der Lage sein seine affektive Ansteckung so zu regulieren, dass er nicht von den Gefühlen des Klienten überschwemmt wird.

Durch die Achtsamkeitspraxis schult der Berater die Aufmerksamkeitsfokussierung der bewussten Objektwahl, was ihn in die Lage versetzt, den Fokus von belastenden Emotionen abziehen und positiv besetzte Stimuli in die Wahrnehmung zu bringen. Häufig brauchen negative besetzte Gefühle, Gedanken und innere Bilder eine Neubewertung. Petzold spricht in diesem Zusammenhang von einer präfrontal-kognitiven Neubewertung (appraisal) und einer limbisch-emotionalen Neubewertung (valuation). Ein Perspektivwechsel kann hier eine „freundlichere Haltung“ (Harrer, 2013) bewirken und die Aufmerksamkeit auf heilsame Aspekte lenken.

Als ein weiterer Weg der Emotionsregulation wird von Harrer (2013) die Entautomatisierung beschrieben, bei der die Schulung der Achtsamkeit hilft, sich unangenehmen Emotionen freundlich zuzuwenden, den Kontakt zu ihnen aufrecht zu erhalten und wahrzunehmen, das Emotionen eine temporäre Natur haben und sich wieder verändern.

Eine weitere Fähigkeit, die die Achtsamkeitspraxis schult, ist die Disidentifikation und der Perspektivwechsel. Harrer (2013) nimmt hier Anleihen aus der 3. Welle der Verhaltenstherapie, die „self as context“ und „self as content“ (Haes et al. 2006, in Harrer, 2013) unterscheidet. „Von der Identifikation mit den Gedanken im cogito ergo sum führt Achtsamkeit zum Erkennen, dass Gedanken und Selbstkonzepte auch Unglück verursachen und krank machen können: I think, therefore I am (unhappy) (ebd. S. 283).“ Gedanken sind aus dieser Sicht keine stabilen Entitäten, mit denen wir uns zwingend identifizieren müssen. Vielmehr sind Gedanken einfach Gedanken, die „vorbeiziehen“ wenn man sie nicht „festhält“ und ihnen Aufmerksamkeit schenkt bzw. sich mit Ihnen identifiziert. Assagioli (1994, zit. in Harrer, 2013, S. 283) beschrieb diesen Prozess als Disidentifikation, als einen shift von der Identifikation mehr zum Beobachten, Betrachten. Harrer bedient sich einer Metapher von Alan Watts, die die Haltung von Beratern, Psychotherapeuten plastisch veranschaulicht.

„Metaphorisch können achtsame Therapeuten als friedliche stille und glatte Seeoberfläche beschrieben werden die sich von ihren Patienten anwehen lassen. Im Kontakt mit den Patienten bilden sich wie durch einen Windhauch Wellen. Die Oberfläche beruhigt sich zwischendurch immer wieder, auch wenn sie heftig aufgewühlt wurde. Das

Hintergrundrauschen ihres eigenen Windes ist leise, die Therapeuten stellen die innere Stille, die sie in der Tiefe des Sees finden, als Resonanzoberfläche zur Verfügung.“ (ebd. S. 284)

Für den Integrativen Ansatz hat Petzold (2018) das Achtsamkeitskonzept erweitert und den Terminus „Komplexe Achtsamkeit“ und „Multiple Resonanzen“ entwickelt. Unter Resonanzphänomenen werden Eindrücke aus der eigenen Innenwelt und der Außenwelt verstanden, die nicht primär bewußtseinspflichtig sind, also auch unterhalb der Bewusstseinschwelle auf Gedächtnissysteme (genetisch, immunologisch, personal) treffen und dort Reizantworten auslösen. In Bezug auf das personale Gedächtnis erfolgt dies nicht einfach in Form einer Reiz-Reaktions-Kopplung, sondern es kommt zu einem „Widerklingen“, das angereichert ist durch biographischen Erfahrungen der Person, die im Leib archiviert sind. So löst z.B. eine bestimmte Musik einer Erinnerung an eine romantische Szene mit einer Frau aus, bei der diese Musik gehört wurde. Petzold bezeichnet es als eine „Ausdrucks-Antwort“ und schreibt: „Resonanzen sind also immer personale Resonanzen, Antworten eines personalen Leibsubjektes auf Einwirkungen aus dem Resonanzfeld, d.h. Umwelteinwirkungen und zuweilen Innenwelteinwirkungen vor dem Hintergrund seiner persönlich-biographischen, zeitgeschichtlich imprägnierten Lebenserfahrung.“ (S. 151, Sprache heilt). Der Zusatz der Komplexität generiert sich aus den Facetten von Sozialisation, Ökologisation, Enkulturation des Subjektes mit sich selber und aus den sozialen Begegnungen mit den Mitsubjekten. Dabei weist Petzold auf die kulturell bedingte Formung von Resonanzen hin. Auch im Integrativen Ansatz geht es in punkto Achtsamkeit darum, diese Resonanzphänomene achtsam wahrzunehmen, zu Erfassen und zu Verstehen. Die Erweiterung des Konzeptes der Achtsamkeit im Sinne „Komplexer Achtsamkeit“ überschreitet, die Ichbezogenheit und mündet in ein tiefes intersubjektives und ökosophisches Verstehen des Lebendigen (...) die auch „auf die ökologische, soziale und politische Seite unserer an der Gesamtheit des Lebendigen partizipierenden Natur gelenkt“ wird. (sensu Petzold, 2018, S. 153).

Er kommt abschließend zu dem Postulat, das komplexe Achtsamkeit bei „Menschenarbeitern“ zu einer intersubjektiven Haltung der Gelassenheit (Zentrität) und einer Überschau (Exzentrität) sowie einer Zugewandtheit zu Mensch und Natur führt.

5. Die Entwicklung von Kompetenz und Performanz in den Studienzirkeln und Kompaktkursen

5.1 Das Setting

5.2 Rollenpluralität

5.3 Die Person des Ausbilders als Modell der Beziehungsgestaltung

5.4 Die Gruppe als Lern- und Entwicklungsfeld (joint competence)

5.5 Elemente des Achtsamkeitskonzeptes in der Ausbildung

5.1 Das Setting

Analog zum Setting (Raum, Einrichtung des Raums, Umgebung, Embeddedness) der Beratungssituation, dass in einer Weise gestaltet sein sollte, dass die Settingbedingungen eine gastliche (konviviale) Atmosphäre erzeugen, wird auch das Setting für die Beratungslehrerweiterbildung von mir in ähnlicher Weise gestaltet. Sowohl Studienzirkelsitzungen wie auch die Kompaktkurse finden explizit außerhalb von Schule statt. Dafür werden von mir geeignete Tagungshäuser gebucht, die entsprechende Räumlichkeiten zur Verfügung stellen können. So lege ich Wert darauf, dass neben einem ausreichend großen Gruppenraum, kleinere Räume für Kleingruppenarbeit zur Verfügung stehen. Idealerweise verfügt das Tagungshaus über einen weiteren Raum, der nicht möbliert ist, so dass die Möglichkeit besteht auf Gymnastikmatten Körper- und Achtsamkeitsübungen durchzuführen, mit denen das Curriculum von mir flankiert wird. Wesentlich ist auch die Verpflegungssituation, die für das leiblich-seelische Wohlbefinden, wie auch für eine gute Lernatmosphäre, eine wichtige Rolle spielt. In Vereinbarung mit dem Tagungshaus, wie auch mit der Weiterbildungsgruppe wird auch bei den Studienzirkeln die Möglichkeit eines gemeinsamen Mittagessens angeboten, welches im Tagungshaus stattfindet. Durch dieses räumliche Setting wird ein Lernort geschaffen, der außerhalb des beruflichen Alltags liegt und nicht mit den „daily hazzels“ aus der Schule kontaminiert ist. Dieses Arrangement folgt sowohl dem Integrativen Ansatz des „Leibgedächtnisses“, dass alles erlebte im „informierten Leib“ archiviert wird, sowohl gute wie auch schlechte Erfahrungen und der Wahrnehmungstheorie von Jerome Gibson (1904-1979). Gibsons ökologische Wahrnehmungstheorie hat im Unterschied zu konstruktivistischen Ansätzen das Postulat, dass „die Wahrnehmung von den äußeren optischen Anordnungen und nicht von mentalen Verarbeitungsprozessen bestimmt

wird.“ (Brinker, 2016, S. 12). Aus Gibsons Sicht stellt die Umwelt Angebote zur Verfügung, die durch einen Aufforderungscharakter (affordances“) oder Begrenzungscharakter (constrains), gekennzeichnet sind. „So wird unmittelbar – und bevor uns das zu Bewusstsein kommt – dem Raum, der Luft, der Temperatur, dem Geruch, der Einrichtung, den Menschen, den Personen in ihrem Status, ihren Rollen und Prozessen, eine „Bedeutung“ angemutet oder angetragen, die uns zu etwas veranlasst, uns auffordert oder zurückhält.“ (ebd. S. 12). Somit definiert Gibson den Term „affordances“ wie folgt:

„The affordances of the environment are what it offers the animal, what it provides or furnishes, either for good or rill. The verb to afford is found in the dictionary, but the noun affordance is not. I have made it up. I mean by it something that refers to both the environment and the animal in an way that no existing term does. It implies the complementarity of the animal and the environment.“ (Gibson 1979, in Brinker S. 12.)

Somit können Räume (hier physikalisch gemeint) in denen Lern- und Entwicklungsprozesse stattfinden sollen, diese Prozesse befördern oder auch behindern. Dies bezieht sich sowohl auf die „Qualitäten“ des Raumes (Sitzordnung, Möblierung, Licht, Luft, Temperatur, Platz/Raum für alle TeilnehmerInnen) wie auch auf die Verwendung des Raumes. Betrete ich einen Raum, in dem auch sonst z. B. Dienstbesprechungen stattfinden, die assoziativ mit negativen Erfahrungen verbunden sind, so werden diese Szenen evokativ aus dem Leibgedächtnis aktiviert und imprägnieren die aktuelle Lernsituation. Dies kann auf einem vorbewussten Niveau sein, so dass es gelenkter Awarenessprozesse bedarf, um die Wirkungen, die räumliche Settings haben, ins Bewusstsein zu heben. Im Rahmen der BeratungslehrerInnenweiterbildung werden die WeiterbildungsteilnehmerInnen immer wieder für diese „räumlich-atmosphärischen“ Resonanzen sensibilisiert. Die Gestaltung des Settings und die Metareflexion darüber ermöglicht den TeilnehmerInnen modellhaft eine Lernumgebung zu erleben, die sie in einer konvivialen (gastlichen) Art einlädt, sich ihren Entwicklungsprozessen zuzuwenden und Anregungen zu finden, wie sie ihr Beratungssetting in einer gelingenden Art und Weise gestalten können.

Petzold hat das Konzept von Gibson für den Integrativen Ansatz erweitert. Ausgehend von Gibsons Begriff der „mutual affordances“ spricht er von einer „social affordances“ in interaktiven Prozessen (Petzold, Beek, Hoek 1994).

Gibson geht davon aus, dass Menschen die in Interaktion mit einander sind, sich wechselseitig Handlungsmöglichkeiten füreinander eröffnen. Petzold stellt diesen Prozess in Kontrast mit der Performanz des Individuums. Das bedeutet das die relevanten Handlungseigenschaften (effectivities) nicht nur vom Individuum selber abhängig sind sondern im besonderen Maße auch von den Kontexteigenschaften der Gruppe. Wie jemand seine Kompetenz in Performanz

überführen kann ist also auch vom Gruppenklima abhängig. Hier werde ich unter Punkt 5.2 näher eingehen.

5.2 Die Gruppe

Für die Entwicklung der Gruppenkohärenz wähle ich grundsätzlich die Sitzordnung in Kreisform und verzichte auf das Sitzen an Tischen. Evolutionsbiologisch betrachtet haben die Hominiden schon in prähistorischen Zeiten in Kreisform um das Feuer gesessen und sich in Polylogen ausgetauscht. In vielen Kulturen gilt der Kreis als ein Symbol von Ganzheit, Vollkommenheit und Fülle. Gaston Bachelard (1957) hat die Rundheit jenseits von Philosophie und Kultur untersucht und merkt an: „Bilder der vollen Rundheit helfen uns dabei, uns zu sammeln, sie erlauben uns, die ursprüngliche Konstitution unserer selbst zu vollends zu umfassen und unser Sein im Inneren tief zu bestätigen. Wenn es tief innerlich erfahren wird, ohne jedes äußerliche Merkmal, kann das Sein nur als rund erscheinen.“ (McCown et al. 2011, S. 220).

So hat eine Sitzordnung im Kreis den Charakter auch eine Grenze zwischen Innen und Außen zu schaffen, Ordnung in das Chaos zu bringen. Ich bitte die TeilnehmerInnen „in“ einen Kreis zu kommen, als Ausdruck der Zugehörigkeit, des Umschließens, sich unterstützt und verbunden zu fühlen. Der Kreis der Gruppe kann hier Sicherheit und Halt bieten und nährenden Funktion haben. Um dafür wieder konviviale Voraussetzungen zu schaffen, achte ich darauf, dass jeder Teilnehmer einen Stuhl hat, leere Stühle beiseite gestellt werden, wenn TeilnehmerInnen nicht da sind oder die Veranstaltung früher verlassen müssen. Auch das nach Kleingruppensettings im gleichen Raum, wieder zur Kreisformation zurückgekehrt wird. Dabei betrachte ich die Gruppe als „Kompetenzgruppe“. Im Integrativen Ansatz (Petzold, 1973, in Lemke 1979) gehen wir davon aus, dass jeder „Experte“ ist und seine Empathie, sein theoretisches Wissen, Erfahrungen sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten in den Gruppenprozess einbringen kann, so dass synergetisch ko-kreative Prozesse möglich werden. Dabei folge ich als Ausbilder den Maximen des Ko-respondenzmodells von Petzold (1978, S. 35 in Lemke 1979). Das Modell umfasst drei Aspekte:

1. „Ko-respondenz ist ein synergetischer Prozeß direkter und ganzheitlicher Begegnung und Auseinandersetzung zwischen Subjekten auf der Leib-, Gefühls- und Vernunftsebene über ein Thema unter Einbeziehung des jeweiligen Kontextes.“
2. Ziel von Ko-respondenz ist die Konstituierung von Konsens, der in Konzepten Niederschlag finden kann und zu konkretem Handeln, zu Kooperation führt.

3. Voraussetzung für Ko-respondenz ist die wechselseitige Anerkennung subjektiver Integrität, die durch Konsens bevorzugt wird, und sei es nur der Konsens darüber, miteinander auf der Subjektebene in den Prozess der Ko-respondenz einzutreten.“

Die Beratungslehrerweiterbildung ist eine Form persönlicher und professioneller Weiterbildung. Sie hat zum Ziel unterschiedliche Kompetenzen zu fördern: personale, professionelle und soziale Kompetenzen. Dabei kommt neben der professionellen Kompetenz der personalen Kompetenz als BeraterIn besondere Bedeutung zu. Ich folge daher Petzolds Auffassung, dass die Person des Beraters sein wichtigstes Instrument ist, neben bestimmten „handwerklichen Tools“. Zentrale Aufgabe solcher Weiterbildungen ist es daher, anzuleiten dieses Instrument zu gebrauchen und zu verfeinern.

Dazu ist es von Bedeutung, dass ich als Ausbilder in Ko-respondenz mit der Gruppe die Gruppenkohärenz entwickle und diese auch partiell metarefektiv zum Thema mache. Für diesen Prozess stellen Orth und Petzold (1995b) ein Instrument der „Gruppenprozessanalyse“ zur Verfügung, welches ermöglicht multiperspektivisch auf den Gruppenprozess zu schauen.

Einblick in die Praxis:

Neben den Settingbedingungen, die ich unter Punkt 5.1 ausgeführt habe, beginne ich die Studienzirkel mit einer Achtsamkeitsübung, z.B. „Gehen im Raum“. Auch wenn sich die Gruppe schon kennt und nach zwei Wochen erneut zusammenkommt, bedarf es immer wieder einer erneuten Entwicklung der Arbeitsfähigkeit und des Kontaktes miteinander.

Bei der Übung (15 Min.) bewegen sich die Teilnehmer durch den Raum:

Mögliche Anleitungen:

- Nehmen Sie den Raum wahr, das Licht: Welche Wirkung, Resonanz entsteht?
- Ziehen Sie Ihre Aufmerksamkeit vom Außen ab und richten Sie den Blick nach Innen
- Begleiten Sie ihr Gehen mit ihrer Aufmerksamkeit
- Wie treffe ich mich heute Morgen an? Wie bin ich gestimmt?
- Bringen Sie Ihre jetzige Stimmung in der Geschwindigkeit Ihres Gehen zum Ausdruck?
- Richten Sie Ihre Aufmerksamkeit auf den Atem
- Stehen bleiben und die Aufmerksamkeit auf die Körperempfindungen richten?
- Austausch über die Erfahrungen im Partnerschaftsgespräch

Die Übung dient zur Gestaltung der Ankommenssituation, präsent und gegenwärtig zu sein und immer wieder zu Schulung der eigenen Resonanzfähigkeit.

Anschließend kehrt die Gruppe in den Kreis zurück. Angeschlossen ist eine „Runde“ mit den TeilnehmerInnen in Form eines „open space“. Inhalt kann hier Mitteilung an die Gruppe sein, Supervisionsanliegen für den heutigen Tag, Nachklänge zur letzten Sitzung, Mitteilungen aus der aktuellen Beratungsarbeit, aktuelle Befindlichkeit bzw. Erfahrungen aus der Anfangsübung.

Einleitend hatte ich Bezug auf das Ko-respondenzmodell genommen. Kernstück ist die persönliche Begegnung und Auseinandersetzung in der Gruppe. Das bedeutet als Ausbilder das Arbeiten auf unterschiedlichen Ebenen. Die Moderation des Gruppenprozesses erfolgt sowohl auf der Ebene des Dialoges mit einer TeilnehmerIn, auf der Ebene des Gruppenprozesses und auf einer Metaebene der Betrachtung.

Ein Beispiel zur Veranschaulichung:

Ein Teilnehmer berichtet in der Morgenrunde von einer Schwierigkeit mit seiner Klientin. Vor dem Hintergrund einer phänomenologischen Sichtweise die von den Phänomenen zu den dahinterliegenden Strukturen und Entwürfen geht, lasse ich das Statement auf mich wirken, gehe in Resonanz dazu. Mir ist nicht klar, ob es dem Teilnehmer reicht, die beschriebene Problematik mitgeteilt zu haben oder ob er hierzu Unterstützung von der Gruppe oder mir benötigt. Ich gebe ihm diesbezüglich eine Rückmeldung und bitte ihn um eine Einschätzung. Hier ist schon der erste Ebenenwechsel aus dem Dialog zu einer Metaperspektive möglich, in dem ich den Prozess für einen Moment „einfriere“ und die Teilnehmer bitte mit mir auf die Metaebene (also Betrachtung des aktuellen Prozesses aus einer exzentrischen Position) zu gehen. Dazu stelle ich im Sinne selektiver Offenheit meine Resonanzen auf den Teilnehmer zur Verfügung und ordne die Intervention theoretisch ein. Im Sinne einer „Informierten Übereinstimmung“ (informed consent“) habe ich im Vorfeld mit den TeilnehmerInnen diese Art Didaktik besprochen und auch die Erlaubnis zu diesem Vorgehen einholt. Bevor ich den dialogischen Prozess mit dem Teilnehmer fortsetze, lade ich die TeilnehmerInnen ein, auf ihre inneren Resonanzen zu achten, die im Kontakt mit dem Geschehen auftreten. Der Teilnehmer hatte mittlerweile Zeit für sich eine Antwort zu finden. Er wolle das Geschehen nicht weiter thematisieren, sondern es einfach nur mitteilen. Entgegen dieser Äußerung zeigt sich in seiner weiteren Rede, dass er die Problematik mit der Klientin wieder aufgreift und ausführt. Ich spreche ihn auf dieses Phänomen an und schlage ihm vor es zu untersuchen. Daraus entwickelt sich eine Beratungsarbeit zum eigenen Thema von Ambivalenz und dem Umgang damit, sowie zu der Problematik der Klientin. Hier ergibt sich durch eingebrachtes Material der Teilnehmerinnen immer wieder die Möglichkeit, Beratung exemplarisch als Modell zu zeigen und anschließend auf der Metaebene mit den Teilnehmerinnen zu reflektieren. Was haben Sie an Interventionen gesehen? Wie waren Ihre Resonanzen? Wie hätten Sie interveniert? Als Ausbilder stelle ich mich als Modell zur Verfügung und biete eine Resonanzfläche, Interventionen von mir zu reflektieren. Dabei bietet sich die Möglichkeit auch unterschiedliche

Interventionseben zu verdeutlich: inhaltlich auf das Thema bezogen, bezogen auf die Beziehungsebene zwischen Berater und Klient und auf der Prozessebene des Beratungsprozesses.

Die Resonanzen der anderen Gruppenmitglieder dienen der Anreicherung und der Mehrperspektivität. Die Teilnehmer machen die Erfahrung dass jede Äußerung Wert hat und gleichzeitig die wechselseitige Bezogenheit der Teilnehmer untereinander im Sinne der Gruppenkohärenz wächst. Dabei ist mir das Integritätsaxiom des Ko-respondenzmodells sehr wichtig. „Über die Integrität eines jeden, wacht ein jeder“. Es ist natürlich meine Aufgabe und Verantwortung als Ausbilder, dass Gruppenteilnehmer nicht beschädigt werden, sowohl von mir als Ausbilder wie auch durch andere Gruppenmitglieder. Diese Verantwortung liegt aber auch bei der Gruppe. Diese fordere ich aktiv auf, dass sie einschreiten, wenn Sie den Eindruck haben, dass ich als Ausbilder einen aus ihrer Sicht inadäquaten Umgang mit der Gruppe oder mit einzelnen Gruppenteilnehmern pflege. Das gilt auch für maligne Verhaltensweisen innerhalb der Gruppe. Dafür ist es sinnvoll, auch immer wieder den Gruppenprozess zu reflektieren.

5.3 Die Person des Ausbilders als Modell der Beziehungsgestaltung

In den vorangegangenen Kapiteln wurde dargestellt, dass die Person des Beraters/der Beraterin für ihn das wichtigste Instrument ist. Diese „Stimmung des Instrumentes“ ist nicht durch rezipieren von Theorien möglich, vielmehr braucht sie reflexive Erfahrungen, ein „sich selbst erleben“ und eine Metareflexion dieser Erfahrungen. Dazu sind AusbilderInnen erforderlich, die als Modell für die Weiterbildungsgruppe agieren und einen Rahmen für selbstreflexive Prozesse aufspannen können. Kernkompetenzen eines Ausbilders sind daher „Persönliche Souveränität“, Authentizität, sowie die Fähigkeit zu intersubjektiver Beziehungsgestaltung, die die Integrität des Anderen im Sinne der „Andersheit des Anderen“ (Levinas) respektiert und schützt.

Persönliche Souveränität

Unter „Persönlicher Souveränität“ verstehen Petzold und Orth (1998/2014) eine Haltung der „Verfügbarmächtigkeit des Menschen über sich selbst“. Ausgehend von dem Begriff „Souveränität“ (lat. Darüberstehend), der seinen Ursprung in der Staatenlehre im Sinne ausgehandelte Souveränität hat, formuliert Espeloer (2017): „Der Mensch als Souverän ist frei in seinem Handeln. Jederzeit verantwortlich in seinem Handeln gegenüber denen, die ihm mit wiederum eigener Souveränität gegenüber stehen, weitblickend eingebunden in Rechtssysteme zum eigenen und zum Schutz des anderen.“ (ebd. S. 10).

Das Konstrukt umfasst verschiedene Qualitäten. Jemand der persönlich souverän ist, zeigt Selbstsicherheit, Standfestigkeit und ein gutes Selbstwertgefühl. Er ist offen für selbstreflexive Prozesse, also interessiert an Selbsterkenntnis. Er besitzt eine ausbalancierte Affektregulation und primär internale Kontrollüberzeugungen. Er zeigt verantwortetes Handeln und fühlt sich in seiner Performanz selbstwirksam. Er weist sichere Führungsqualitäten auf. Persönliche Souveränität hat zwei Foki. Die Souveränität nach Innen bezieht sich auf das Kennen und Steuern der eigenen Innenwelt - um mit Freuds Worten zu sprechen: „Herr im eigenen Haus sein.“ – und der Souveränität nach außen. Das Fundament der Souveränität ist die eigene Leiblichkeit.

Ein Ausbilder sollte ein gewisses Maß an persönlicher Souveränität entwickelt haben um diese Prozesse aus einer Innenperspektive erlebt und verstanden zu haben, damit er die WeiterbildungsteilnehmerInnen in der Entwicklung ihrer persönliche Souveränität unterstützen kann.

Der gesamte Weiterbildungskontext wird von mir – neben der Wissensvermittlung – so angelegt, dass eine Begegnungshaltung gelebt wird, die eine Begegnung auf Augenhöhe ermöglicht, bei gleichzeitiger fachlicher Asymmetrie. So werden von mir Hinweise aus den Narrativen der TeilnehmerInnen hervorgehoben, in denen sie souveränes Handeln aus ihren beruflichen Kontexten berichten. Die Teilnehmer lernen Ihre Ressourcen besser wahrzunehmen und zu kennen. Erst das, was auch als Ressource im Gewahrsein ist und als solche benannt werden kann, steht auch in der Performanz zur Verfügung. In den Achtsamkeitsübungen lernen die Teilnehmer ihre Gedanken und Gefühle zur Kenntnis zu nehmen ohne sich davon immer affizieren zu lassen. Mit Zunahme der eigenen Selbstreflexivität gehen internale Kontrollüberzeugungen einher. Fragen die auf die eigenen Bedürfnisse referieren: Was brauche ich von der Gruppe? Welchen Beitrag habe ich dazu beigetragen, dass es schwierig wurde?

Authentizität

Bestandteil der Weiterbildung ist der Personenzentrierte Ansatz von Rogers und die Entwicklung der Basisvariablen „Unbedingte positive Zuwendung“, „Echtheit“ und „Einführendes Verstehen“. Dabei handelt es sich um eine Begegnungshaltung, nicht um eine antrainierte Technik, die in einer gelebten Beziehung an sich selber erfahren sein will um sie dann in die eigene Beraterische Performanz zu bringen. Kriz (2007) versteht darunter eine reife Persönlichkeit, die ein hohes Maß an Kongruenz, Selbstaufrichtigkeit und Selbstintegration entwickelt hat. (vgl. S. 174)

„Dies setzt im Sinne der humanistischen Psychologie eine reife Persönlichkeit voraus, die sich nicht hinter Fassaden, Floskeln, Rollen versteckt und keine neurotisch-ängstlichen

Abwehrhaltungen ihren eigenen Gefühlen und Wahrnehmungen gegenüber hat, sondern bereit ist, sich selbst zu erleben und in die Situation einzubringen.“ (S.174)

In der Performanz des Ausbilders bedeutet das, dass er in der Lage ist von einem breiten Verhaltensrepertoire Gebrauch zu machen und authentisch in seinen Äußerungen mit den Merkmalen von Gestik, Mimik und Tonfall wirkt. Die Authentizität wird auch sichtbar in der Art der Wissensvermittlung. McCown (2011) spricht in diesem Zusammenhang von „gelebtem Wissen“, dass tief durchdrungen ist und nicht nur intellektuell verstanden worden ist. Die Person kann sich leicht darin bewegen, vertraut sich selbst und dem Prozess mit den TeilnehmerInnen.

Im Integrativen Ansatz liegt der Beziehungsgestaltung das „Intersubjektivitätskonzept“ zugrunde. Petzold (1993) hat die Intersubjektivitätstheorie von Gabriel Marcel zu einer Theorie der Beziehungsmodalitäten weiterentwickelt. Sie unterscheidet drei Modalitäten:

1. Objektbeziehung als Beziehung zu Dingen, die Austauschbarkeit und Besitzbarkeit (Haben-Modus) impliziert, aber von einer „Sorge um die Dinge“ gekennzeichnet ist.
2. Sachlich-funktionale Beziehung; die für aufgabenorientierte Funktionsabläufe (z.B. Fahrkartenverkauf) kennzeichnend ist, aber im Umgang mit Menschen auf einer intersubjektiven Grundhaltung aufrufen sollte (Machen-Modus).
3. Subjektbeziehung als Beziehung zum Menschen als einzigartigem Subjekt, dessen Würde und Integrität in ihm selbst begründet liegen und deshalb einen intersubjektiven Zugang verlangt (Sein-Modus)“. (S. 119)

Gerade dem dritten Aspekt kommt im Ausbildungskontext besondere Bedeutung zu. Didaktisch sprechen wir im Integrativen Ansatz davon, dass die „Methode durch die Methode gelehrt und erlernt wird“ (ebd. S. 120). Der Ausbilder muss also in der Lage sein, sich in einen authentischen Ko-respondenzprozess mit den TeilnehmerInnen zu begeben bei dem sich die Person des Ausbilders als Leibsubjekt auf seine biographische Gewordenheit einlässt und die Teilnehmerinnen in dieser Art und Weise (ihrer biographischen Gewordenheit) annehmen kann. Es ist eine „fundamentale Annahme des anderen als den, der er ist, verschieden von mir und mir doch verbunden.“ (ebd. S. 120). Dieser Prozess einer gemeinsamen Resonanz im intersubjektiven Raum muss vielfach mit den TeilnehmerInnen gelernt und entwickelt werden, da aufgrund von „multiplen Entfremdungen“ diese Offenheit nicht vorausgesetzt werden kann. Petzold geht so weit zu postulieren, dass intersubjektive Begegnung nicht allein durch rationale Diskurse zu vermitteln ist. Vielmehr braucht es emotionale Qualitäten, die Bestandteil der Ausbildung sein müssen. Offenheit, Authentizität und Vertrauen fördern ein emotional sicheres Klima, in dem sich die TeilnehmerInnen ermutigt fühlen sich im Sinne einer „Lernwerkstatt“ auszuprobieren, zu zeigen und auch nicht Gelingendes zuzulassen und zum

Lernen fruchtbar zu machen. In diesem Zusammenhang weist Petzold auch auf den Aspekt von Macht im Sinne von Herrschaftsmacht hin. Machtstrukturen begleiten den Weiterbildungskontext sowohl institutionell, wie auch in den unterschiedlichen Rollen von Ausbilder und TeilnehmerInnen. So ist der Ausbilder in Rollen als Ausbilder, Supervisor, Prüfer, Lehrer unterwegs. Vor dem Hintergrund des Intersubjektivitätsansatzes geht es um die kollektiv kontrollierte Macht. Petzold (1993) beschreibt diesen Zusammenhang wie folgt:

„Die ko-respondierenden Subjekte müssen ihre persönliche und gemeinschaftliche Mächtigkeit erfahren, die aus der Intersubjektivität, der Verbundenheit in Konsens und Kooperation, erwächst. Diese Mächtigkeit der Solidarität (...) ist keine herrschaftsfreie, sondern sie gründet auf konzidierter, von Konsens getragener und kollektiv kontrollierter Macht, wie sie z.B. Experten für Fachfragen zugestanden wird, wie sie der Leiter einer Arbeitsgruppe von den Teilnehmern zugebilligt erhält (...).“ (ebd, S. 121)

Das bedeutet, dass es Aufgabe des Ausbilders ist, den TeilnehmerInnen zu ermöglichen, ihre eigene Wirkmächtigkeit und die Wirkmächtigkeit, die sie als Gruppe haben, zu erfahren. Dies kann durch metareflexive Prozesse erfolgen, die die Beziehung Ausbilder- Gruppe, wie auch den Gruppenprozess betreffend erfolgen. Bis dahin, dass das Thema „Macht“ explizit thematisiert wird, so zum Beispiel in Metareflexion der Rollenpluralität des Ausbilders.

Die Entwicklung der eigenen (beraterischen) Identität und Integrität kann sich erst in ihrer Breite durch den Ko-respondenzprozess, also durch die Begegnung mit dem Anderen, entfalten.

6. Elemente des Achtsamkeitskonzeptes in der Weiterbildung

Wie in den vorangegangenen Kapiteln deutlich geworden ist, wird die Beratungslehrerweiterbildung von mir vor dem Hintergrund einer integrativ-intersubjektivistischen Haltung geführt und von Elementen des Achtsamkeitskonzeptes flankiert. Beides bildet die Klammer und Basis, auf der die Lehrinhalte des Curriculums vermittelt werden. Bezüglich der Achtsamkeitsübungen orientiere ich mich an dem Manual von Kabat-Zinn (2003), der in den von ihm konzipierten achtwöchigen MBSR-Kursen ein gestuftes Übungsprogramm vorgelegt hat. Eine Fokussierung auf Beratungs- und Therapiesettings hat Zarbock et al. (2012) vorgenommen. Sie entwickelten auf der Basis des Manuals von Kabat-Zinn den Ansatz „Mindfulness Basics for Helping Professions“, in dem Sie den Achtsamkeitsansatz für beratende und therapeutische Berufe adaptiert haben.

Vor diesem theoretischen Hintergrund werden von mir die folgenden Elemente in der Ausbildung verwendet:

- Formelle Übungspraxis
- Psychoedukative Interventionen (Impulsvorträge)
- Reflexion der eigenen Übungspraxis
- Performative Umsetzung in der eigenen Beratungspraxis

6.1 Formelle Übungspraxis

Körper- und Achtsamkeitsübungen werden sowohl in den zweiwöchigen Studiencirkeln, wie auch in den Kompaktkursen durchgeführt. In den Studiencirkeln stehen Sie häufig am Anfang des Studientages als kurze Einheiten zur Fokussierung, Zentrierung und Präsenz in der Gegenwart. Dazu nutze ich häufig Bewegungsübungen im Raum, die sich durch die Auflösung des Stuhlkreises schnell arrangieren lassen und auch zwischen verschiedenen Übungsteilen im Tagesverlauf kurzfristig realisiert werden können. Die Fokussierung auf den Atem als Anker dient ebenfalls zur Verbesserung der Awareness in der Gegenwart. Somit umfasst das Übungsspektrum den Fokus der Achtsamkeit auf den Körper, die Gefühle, die Stimmungen und die Geistesobjekte (Gedanken/Wahrnehmungen).

In den fünftägigen Kompaktkursen besteht durch die zeitliche Ausdehnung die Möglichkeit, tägliche Übungseinheiten von größerer Dauer (45 Min.) durchzuführen, die in der Regel den Ausbildungstag abschließen. Hinsichtlich der Instruktionen zu einzelnen Übungen, sei auf die hier zitierte Literatur verwiesen.

6.2 Reflexion der eigenen Übungspraxis

Dieser Rahmen ermöglicht den TeilnehmerInnen ihre Erfahrung zu versprachlichen und stellt damit einen Rahmen her, der Prozesse des Selbstverständnisses der eigenen Person ermöglicht und eine Übung darstellt, verbale Beschreibungen für innerpsychische Prozesse zu finden. Dabei wird davon ausgegangen, dass BeratungslehrerInnen Modell für ihre Klientinnen sind, denen es oft schwer fällt, eigene Prozesse zu verbalisieren. BeraterInnen kommen häufig in die Lage dem Klienten zunächst Wörter „zu leihen“, die dieser auf die Richtigkeit prüfen muss. Das setzt ein möglichst großes Repertoire an Beschreibungsmöglichkeiten voraus. Darüber hinaus ermöglichen die einzelnen Erfahrungsberichte allen Teilnehmern über mögliche Hindernisse bei der Umsetzung der Übungen Kenntnis zu bekommen. Wenn sowohl Gelingendes wie auch Schwierigkeiten in der Umsetzung Gegenstand solcher Reflexionen sein können, fördert das im Sinne der Intersubjektivität die Gruppenkohärenz („Anderen geht es auch so“). Mir als Ausbilder gibt es eine unmittelbare Rückmeldung, worauf die Teilnehmer in ihrer Übungspraxis treffen, um

ihnen eine Unterstützung bzw. Einordnung der Phänomene zu ermöglichen. Daher ist von Ausbilderseite auch eine eigene vertiefte Übungspraxis wichtig, um Hindernisse auf dem Übungsweg kennengelernt zu haben. Formate hierfür können der Austausch zu zweit, wie auch im Plenum sein, welche sich an eine Übungseinheit anschließen.

6.3 Psychoedukative Interventionen

Komplexes Lernen aus integrativer Sicht umfasst kognitive, seelisch-emotionale, volitionale und körperlich-somatomotorische Lernprozesse (Sieper, Petzold, 2002/2011)

Daher referiert der psychoedukative Aspekt auf die Vermittlung von Inhalten und Wissensbeständen zum Achtsamkeitsansatz. Die praktischen Achtsamkeitsübungen werden flankiert von Vorträgen und Literatur zum Ansatz. Dabei werden die folgenden Themen aufgegriffen:

- Einführung in die Achtsamkeit
- Integration in den Alltag
- Achtsamkeit in der Beziehung Berater-Klient
- Übung zur Regeneration für den Berater in der Beratungsstunde
- Regeneration durch Praktizieren von Achtsamkeitsübungen (Burnout-Prophylaxe)

Eine elegante Form interventiver Praxis des Integrativen Ansatzes stellt die Intervention „Theorie als Intervention“ dar. Hierbei werden Gelegenheiten im Gruppenprozeß zum Anlass genommen kleine theoretische Exkurse „en passant“ in den Kontext einzuflechten. Hierzu bedarf es der Aufmerksamkeit des Ausbilders, wenn in den Narrativen der Teilnehmer Inhalte angesprochen werden, die sich auf Aspekte des Achtsamkeitskonzeptes beziehen. An diesen Stellen unterbreche ich den laufenden Prozess und fokussiere die Aufmerksamkeit der Teilnehmer. „Wenn wir für ein Moment unser Ohr in den Wortstrom der Kollegin herein halten, was hören wir? Sie berichtet, dass es ihr mit der Klientin gelungen ist, nicht sofort auf die Äußerung zu reagieren, zwar den Impuls zu spüren, sich um den Inhalt zu kümmern, aber dem nicht nachgegeben hat. Dies entspricht dem Aspekt des „Nicht-reagierens“ aus dem Achtsamkeitsansatz“. Anschließend führe ich den Aspekt kurz aus. Damit werden den TeilnehmerInnen immer wieder eine Theorie-Praxis-Verschränkung und eine Konnektivierung unterschiedlicher Aspekte ermöglicht.

6.4 Performative Umsetzung in der eigenen Beratungspraxis

Gerade BeratungslehrerInnen arbeiten im System Schule in unterschiedlichen Settings und Rollen. Beratungsstunden finden oft zwischen zwei Unterrichtsstunden statt, so dass ein Wechsel der Rolle, wie auch des Settings erforderlich ist. Zur Gestaltung der Übergänge und der Vergegenwärtigung der jeweils erforderlichen Rolle und ihrer Haltung, können Achtsamkeitsübungen hilfreich sein, diese Übergänge zu gestalten. Eine kurze Zentrierung auf den Atem und die Körperhaltung oder die Vergegenwärtigung der momentanen Befindlichkeit und des „body state“ können diese Übergänge markieren. Schon in der Begrüßung des Klienten kann der Berater mit achtsamer Präsenz den Kontakt herstellen, durch Blickkontakt, Handschlag, Aussprechen des Namens des Klienten. Schon hier ist es möglich in achtsame Resonanz mit dem Klienten zu gehen, zu spüren mit welcher Gestimmtheit (Stimme, Körperhaltung) der Klient heute kommt. Der Berater nimmt also eine offene, noch nicht wissende Haltung ein, wie sich der Kontakt mit dem Klienten heute gestalten wird.

Zu Beginn der Sitzung kann die Beraterin auf ihre eigene Stimme, auf ihr eigenes Sprechen hören. Wie ist die Stimmlage, das Gesagte, die Sprechpausen? Eine Form des sich selber Zuhörens. Gleiches kann die Beraterin beim Klienten in den Fokus nehmen. Im Beratungssetting kommt auch dem achtsamen Umgang mit Schweigen eine Bedeutung zu. Die Beraterin kann sich vergegenwärtigen, wie der Klient damit umgeht, wenn die Beraterin einmal schweigt. Häufig ist Schweigen für Klienten eher aversiv besetzt und kann eine Sogwirkung auf den Klienten haben, dass er etwas sagen müsse. Die Beraterin kann achtsam darauf achten, wo der Klient Pausen in seiner Rede macht. Es bietet sich an, das Phänomen Schweigen für den Klienten handhabbar zu machen, in dem der Berater eine Orientierung gibt, dass Schweigen im Beratungssetting auftreten kann und für den Berater bedeutet, Nachzuspüren, das Gesagte nachklingen zu lassen.

In Beratungssituationen können sowohl für den Berater wie auch für den Klienten heftige Emotionen unterschiedlicher Art auftreten. Bemerkt der Berater bei sich heftige Affekte, die möglicherweise auf eigenen biographisch gewordenen Reaktionsmustern beruhen, so kann er diesen Affekten mit Strategien aus dem Achtsamkeitsansatz begegnen. Zarbock et al. (2012) schlagen hier drei Schritte vor. (S. 155):

1. Bemerken der Emotion oder des Impulses
2. Benennen mit einem einfachen Wort (z.B. Ärger, Angst)
3. Regulation durch die Atmung (...)

Ein weiteres Phänomen, dem sich Berater und Therapeuten ausgesetzt sehen ist der Änderungsdruck, der vom Klienten ausgeht. In der Regel suchen Klienten eine Beratung auf, wenn ihre eigenen Lösungsstrategien nicht erfolgreich waren und sie sich vom Berater nun eine Lösung für ihr Problem erhoffen. Berater und Therapeuten sind also gefordert, diesem Änderungsdruck zunächst zu widerstehen. Hier kann eine achtsame Haltung in Form einer Metapher hilfreich sein. Zarbock et al. (2012) zitieren an dieser Stelle Wilson (2008), der eine überraschende Frage an den Therapeuten stellt: „Sehen Sie Ihren Patienten eher als Sonnenaufgang oder als Mathematikaufgabe? (...) Einen Sonnenaufgang schätze ich wert und beobachte ihn, ein Mathematikproblem löse ich.“ (S.155)

Diese Metapher stellen die Autoren in den Kontext von Naturbetrachtung, in dem Sinne, dass sich Berater und Therapeuten fragen sollen, ob sie ihrem Klienten das gleiche Interesse und die gleiche Aufmerksamkeit entgegenbringen können, wie einem Naturereignis, was sie faszinierend finden.

7. Ableitungen für die Weiterbildung der AusbilderInnen der BeratungslehrerInnen

Der derzeitige Qualifikationsrahmen für die Studienzirkelleitungen besteht aus Koordinationstagungen, die jedes Halbjahr vor Beginn des jeweiligen Ausbildungshalbjahres stattfinden. Sie umfassen ein viertägiges Blockseminar, welches in einem externen Tagungshaus stattfindet. Für jedes Halbjahr der Beratungslehrerweiterbildung zeichnet ein Team von in der Ausbildung erfahrenen schulpsychologischen DezernentInnen verantwortlich, die auch das Blockseminar in Kooperation mit der Universität Hildesheim durchführen. Inhalte dieser Veranstaltung sind die Simulation von Übungen aus dem primär übungszentrierten Curriculum, die Vermittlung von Wissen zu den curricularen Themen (z.B. systemischer Ansatz), Rückmeldung der Studienzirkelleitungen über den Prozess in den jeweiligen Ausbildungsgruppen. Die anleitenden SchulpsychologInnen verfügen in der Regel über eine längjährige Fach- und Feldkompetenz im Arbeitsgebiet der Schulpsychologie und haben teilweise Zusatzausbildungen (z.B. Systemische Beratung/Therapie, Psychodrama, Approbation als Psychologischer Psychotherapeut etc.). Eine grundständige didaktische Ausbildung, wie sie an Hochschulen im Rahmen von hochschuldidaktischen Zertifikaten angeboten und gefordert wird und auch vom Verfasser dieser Arbeit absolviert wurde, liegen in der Regel nicht vor.

Die AusbilderInnen sehen sich einer extrem heterogenen Gruppe von Studienzirkelleitungen gegenüber. Dies äußert sich in einer Spannweite von PsychologInnen ohne Lehrererfahrung, Zusatzausbildung und fehlender oder geringer Berufs- und Feldkompetenz bis zu

AusbildungsteilnehmerInnen, die über mehrjährige Lehrerfahrungen in der Erwachsenenbildung und Ausbildung in verschiedenen Beratungs- und Psychotherapieansätzen verfügen. Da diese Qualifizierungsveranstaltungen als Studienzirkelleitungen verpflichtend sind, müssen Studienzirkelleitungen, die mehrere Kohorten hintereinander ausbilden, diese Qualifizierung mehrfach in fast identischer Form durchlaufen.

Aus Sicht des Autors, der selbst diese Qualifizierung absolviert hat, kommt dieses Format besonders Studienzirkelleitungen zu Gute, die über keine oder geringe didaktische Fähigkeiten verfügen und auch in den zu vermittelnden Ansätzen noch Fachkompetenz erwerben müssen. Eine Stärke dieses Formats besteht ebenfalls in der Bandbreite der DozentInnen, die Ihre entsprechende Expertise modellhaft zur Verfügung stellen können. So haben die Studienzirkelleitungen die Möglichkeit Ihre Fachkompetenz zu entwickeln. Des Weiteren stellt dieses Format einen Rahmen zur Verfügung, in einem geschützten Raum die eigene Performanz hinsichtlich der Durchführung von Erwachsenenbildung zu erproben und zu entwickeln. Dies immer unter der Perspektive, dass KollegInnen mit geringer Lehr- und Ausbildungserfahrung hier aus meiner Sicht am ehesten profitieren.

Folgt man dem Integrativ Agogischen Ansatz, so weist das Format eine grundlegende Schwäche auf, die sich auf die Entwicklung einer Beratungs- und Begegnungshaltung sowie auf die Empathieentwicklung bezieht. Im Curriculum ist keine Art von Selbsterfahrung innerhalb der Weiterbildung oder außerhalb in Form von „Lehrberatung“ vorgesehen.

Da die Studienzirkelleitungen in den halbjährigen Qualifizierungen immer wieder andere DozentInnen vorfinden, braucht es aus Sicht des Autors einen kontinuierlichen Rahmen, eine „Klammer“, in der die Studienzirkelleitungen einen gruppalen Rahmen vorfinden, in dem sie exemplarisch eine dialogische Beziehungs- und Begegnungshaltung durch den Ausbilder an sich selber, mit sich selber erleben, um eine entsprechende Haltung bei sich in Kompetenz und Performanz zu entwickeln. Auch hier würde das Prinzip der Integrativen Agogik greifen, das die „Methode durch die Methode gelehrt wird“ (Sieper, 2007). Das heißt der Gruppenprozess würde von einem Ausbilder durch die zwei Jahre begleitet und moderiert. Analog zu Supervisionsausbildungen, in denen explizit die Kompetenz und Performanz erworben werden muss, mit Gruppen zu arbeiten, würde hier die eigene Lerngruppe als Lern- und Entwicklungsraum dienen, am eigene „Leibe“ zu erfahren, wie Empathiefähigkeiten, eigene Resonanzfähigkeit, entwickelt werden kann. Es würde ein Lernen ermöglicht, dass sowohl kognitive, emotionale und volitionale Aspekte mit einbezieht. Voraussetzung dafür ist eine möglichst breit ausgebildete Person, die vor dem Hintergrund „persönlicher Souveränität“ die Qualifizierung führt. Dies sollte bei konzeptionellen Weiterentwicklungen der BeratungslehrerInnenweiterbildung Berücksichtigung finden.

Zusammenfassung: Relationalität und Empathiefähigkeit in der qualifizierenden Weiterbildung von BeratungslehrerInnen – Integrative Perspektiven

Die vorliegende Arbeit gibt einen Überblick über die BeratungslehrerInnenausbildung in Niedersachsen und integriert Konzepte des Integrativen Ansatzes in die Ausbildung. Dabei fokussiert der Beitrag auf Elemente der integrativen Agogik, dem Modell der wechselseitigen komplexen Empathie und dem Achtsamkeitsansatz. Die Ansätze werden dargestellt und in ihrer performativischen Umsetzung beschrieben. Abschließend wird auf die Qualifikation der AusbilderInnen in den Weiterbildungskontexten fokussiert.

Schlüsselwörter

Beratungslehrerweiterbildung Niedersachsen, Integrative Agogik, Wechselseitige Empathie, Komplexe Achtsamkeit

Summary: Relationality and empathy in the qualifying further training of counseling teachers - integrative perspectives

This paper gives an overview of training in psychological counselling for teachers in Lower Saxony and explains how concepts from the integrative approach are integrated in the training. In doing so, the paper focuses on integrative learning theory, mutual empathy and the awareness approach. The approaches are presented and their application on the level of performance in psychological counselling is explained. Finally, the paper looks into the qualifications of the trainers in the further training contexts.

Keyword:

Training course for teachers in counselling in Lower Saxony, integrative approach, mutual empathy, awareness approach

8. Literatur

Becker, A. & Thomas, L. (1999). So arbeiten die Niedersächsischen Beratungslehrkräfte. In: Lade, E. & Kowalczyk, W. (Hrsg.). Konkrete Handlungsanleitungen für erfolgreiche Beratungsarbeit mit Schülern, Eltern und Lehrern. Loseblattsammlung. Kissing: WEKA

Beek, Y. van, Hoek, A.-M. van der, Petzold, H.G. (1993): Early Parent-Infant Communication. Ein Forschungsvideo. Fakultät der Bewegungswissenschaften. VU Amsterdam. Projekt frühe Eltern-Kind-Kommunikation. E-Version: POLYLOGE 1/2016. <https://www.fpi-publikation.de/polyloge/02-2016-petzold-h-g-van-beek-y-van-der-hoek-a-m-1994a-grundlagen-intimer-kommunikation/>

Brinker, P. (2016). Die ökologische Dimension in der Supervision – Beiträge der ökologischen Psychologie und Ökotheorie. Hückeswagen: EAG <http://www.fpi-publikationen.de/supervision>

Ende, M., Momo, Thienemanns, Stuttgart 1988.

Espeloer, M. (2019). „Der Mensch ist des Menschen Medizin“ Empathie in ihrer Bedeutung für nachhaltige Konfliktlösung in der Integrativen Supervision. Hückeswagen: EAG <http://www.fpi-publikationen.de>

Eres, R., Decety, J., Louis, W. R., Molenberghs, P. (2015): Individual differences in local gray matter density are associated with differences in affective and cognitive empathy. In: *NeuroImage* 117, 305-310.

Dauber, H., Leibhaftige Bildung, Integrative Therapie 4 (1986) 284-302

Decety, J. (2012): Empathy from bench to bedside. Cambridge, MA: MIT Press.

Decety, J., Ickes, W. (2009): The social neuroscience of empathy. Cambridge, MA: MIT Press.

Grewe, N. (2015). Praxishandbuch Beratung in der Schule. Grundlagen, Methoden und Fallbeispiele. Köln: Walters Kluwer

Grewe et al. (2014). Materialien der Niedersächsischen Beratungslehrerweiterbildung. Universität Hildesheim: Eigenverlag

Grimm, H. (2003). Störungen der Sprachentwicklung. Göttingen: Hogrefe

Huck, K., Petzold, H.G., Death Education, Thanatagogik - Modelle und Konzepte, in: Spiegel-Rösing, Petzold (1984/1992) 501-576

Harrer, M. E. (2013). Achtsamkeit in der psychotherapeutischen Beziehung. In: U. Anderssen-Reuster, P. Meibert & S. Meck (Hrsg.). Psychotherapie und buddhistisches Geistesstraining. Stuttgart: Schattauer

Jaenicke, C. (2009): Heilung als Ko-Kreation – Wechselseitige Regulierung im psychotherapeutischen Prozess. *Psychotherapie Forum* 1, 9–14.
file:///C:/Texte%20II/aktuell/Innovatives%20Material/Jaenke00729-009-0273-6.pdf

Kabat-Zinn, J. (2003). Gesund durch Meditation. Das große Buch der Selbstheilung. Bern: Scherz

Katz-Bernstein, N., Phantasie, Symbolisierung und Imagination - „komplexes katathymes Erleben“ als Methode in der Integrativen Therapie mit Vorschulkindern, in: Petzold, Orth (1990a) 883-927

Kriz, J. (2007). Grundkonzepte der Psychotherapie. Weinheim: Beltz
Thomas&Becker 1999

Laschinsky, D., Petzold, H.G., Rinast, M., Exchange Learning - ein Konzept für die Arbeit mit alten Menschen, *Integrative Therapie* 3 (1979) 224-245; repr. (1985a) 69-92

Leitner, A. (2011) Handbuch der Integrativen Therapie. Wien, New York: Springer

McCown, D. ; Reibel, D. & Micozzi, M. (2011). Achtsamkeit lehren. Ein Praxisleitfaden für Therapeuten, Ärzte und Kursleiter. Freiburg: Arbor

Metzmacher, B., Integrative Bewegungstherapie in der Behandlung von Kindern und Jugendlichen, in: Petzold, Ramin (1987) 227-256.

Mittler, T. (2006). Sprach- und beziehungsförderliche Elternkompetenzen bei sprachauffälligen Kindern – im Kontext einer stationären Sprachheilmaßnahme und ihre Zusammenhänge mit Wohlbefinden, Selbstzugang, Selbstkomplexität und Kohärenzgefühl. Hamburg: Dr. Kovac

Oerter, R., Moderne Entwicklungspsychologie, Auer, Donauwörth 1970, 1984².

Orth, I., Petzold, H.G. (1995b): Gruppenprozeßanalyse - ein heuristisches Modell für Integrative Arbeit in und mit Gruppen. *Integrative Therapie* 2, 197-212. Auch in Textarchiv

Petzold 1995, <http://www.fpi-publikation.de/artikel/textarchiv-h-g-petzold-et-al-/orth-i-petzold-h-g-1995b-gruppenprozessanalyse-ein-heuristisches-modell.html> - und <https://www.fpi-publikation.de/downloads/?doc=orth-petzold-1995b-gruppenprozessanalyse-heuristisches-model-fuer-integrative-arbeit-in-mit-gruppen.pdf>

Papousek, M. (1994): Vom ersten Schrei zum ersten Wort. Anfänge der Sprachentwicklung in der vorsprachlichen Kommunikation. Bern: Huber.

Petzold, H. G., Mit alten Menschen arbeiten, Pfeiffer, München 19

Petzold, H.G., Bubolz, E., Bildungsarbeit mit alten Menschen, Klett, Stuttgart 1976

Petzold, H.G. & Sieper, J. (2001b/2017). Der Therapeut – ein “kreatives Medium”, Identitätsarbeit – ein „kreativer Prozess“. Hückeswagen: EAG <https://www.fpi-publikation.de/heilkraft-der-sprache/17-2017-sieper-j-petzold-h-g-2001b-2017-der-therapeut-ein-kreatives-medium/>.

Petzold, H.G., Integrative Bewegungstherapie, 1974k, in: Petzold (1974j) 285-404.

Petzold, H.G., Integrative Therapie als intersubjektive Hermeneutik bewußter und unbewußter Lebenswirklichkeit, MS Fritz Perls Institut, Düsseldorf 1988a

Petzold, H.G., Leibzeit, Integrative Therapie 2/3 (1981h) 167-178; auch in: Kamper, Wulf Die Wiederkehr des Körpers, Suhrkamp, Frankfurt 1982, 68-81

Petzold, H.G., Grundfragen der menschlichen Kommunikation im Lebensverlauf, Gestalt-Bulletin (1981f) 54-69.

Petzold, H.G., Integrative Therapie als intersubjektive Hermeneutik bewußter und unbewußter Lebenswirklichkeit, MS Fritz Perls Institut, Düsseldorf 1988a

Petzold, H. G., Sieper, J., Integrative Therapie und Gestalttherapie am Fritz Perls Institut — Begriffliche, persönliche und konzeptuelle Hintergründe und Entwicklungen, Gestalt & Integration 1 (1988a) 22-96.

Petzold H.G., Orth, I., Metamorphosen - Prozesse der Wandlung in der intermedialen Arbeit der Integrativen Therapie, 1990c, in: Petzold Orth (1990a) 721-774

Petzold H.G., Leiblichkeit, Junfermann, Paderborn 1985g

Petzold, H.G., Puppen und Puppenspiel in der Integrativen Therapie mit Kindern, 1987a, in: Petzold Ramin (1987) 427-490.

Petzold, H.G., Gong-Singen, Gong-Bilder und Resonanzbewegung als „Sound Healing“. Intermediale Prozesse in der Integrativen Therapie, Integrative Therapie 2/3 (1987b) 194-233.

Petzold, H.G., Überlegungen und Konzepte zur Integrativen Therapie mit kreativen Medien und einer intermedialen Kunstpsychotherapie, Integrative Therapie 2/3 (1987c) 104-140

Petzold, H.G., Orth, I., Die neuen Kreativitätstherapien - Formen klinischer Kunsttherapie und Psychotherapie mit kreativen Medien, 199013, in: Petzold, Orth (1990a) 15-30

Petzold, H.G. & Sieper, J. (2012). „Leiblichkeit“ als „Informierter Leib“ embodied and embedded – Körper-Seele-Geist-Welt-Verhältnisse in der Integrativen Therapie. Quellen und Konzepte zum „psychophysischen Problem“ und zur leibtherapeutischen Praxis. Hückeswagen: EAG. <http://www.fpi-publikationen.de>

Petzold, H.G. (2018n). Das integrative Modell „komplexer, wechselseitiger Empathie“ – Grundlage konstruktiv-melioristischer Lebenspraxis und Therapie, Beratung, Supervision. Hückeswagen: EAG <http://www.fpi-publikationen.de>

Petzold, H.G., Puppen und Puppenspiel in der Psychotherapie, Pfeiffer, München 1983a

Petzold H.G., Reinhold K, Humanistische Psychologie, Integrative Therapie und Erwachsenenbildung, in: Garnitschnik, K, Festschrift f. Ignaz Zangerle, Herold, Wien 1983, 49-67.

Petzold, H.G.; Lemke, J. (1979). Gestalt-supervision als Kompetenzgruppe. Hückeswagen: Polyloge. <http://www.fpi-publikationen.de>

Petzold, H.G. (1993). Integrative Therapie. Band 1-3. Paderborn Junfermann

Petzold, H.G. (2018). Intersubjektive, „konnektivierende Hermeneutik“, Transversale Metahermeneutik, „multiple Resonanzen“ und die „komplexe Achtsamkeit“ der Integrativen

Therapie und Kulturarbeit. In: H.G. Petzold; B. Leiser & E. Klemnauer (Hrsg.). Wenn Sprache heilt. Handbuch für Poesie- und Bibliothherapie, Biographiearbeit und Kreatives Schreiben. Bielefeld: Aisthesis

Petzold, H.G. & Orth, I. (1998/2014). Wege zum "Inneren Ort persönlicher Souveränität" – "Fundierte Kollegialität" in Beratung, Coaching, Supervision und Therapie. Hückeswagen EAG. . <http://www.fpi-publikationen.de>

Petzold, H.G. & Orth, I. (2018). Polyloge in der Integrativen Therapie: "Mentalisierungen und Empathie", " Verkörperungen und Interozeption" – Grundkonzepte für "komplexes Lernen" in einem intermethodischen Verfahren „ko-kreativen Denkens und Schreibens“. In: H.G. Petzold; B.Leiser & E. Klemnauer (Hrsg.). Wenn Sprache heilt. Handbuch für Poesie- und Bibliothherapie, Biographiearbeit und Kreatives Schreiben. Bielefeld: Aisthesis

Petzold, H. G., Sieper, J. (2008c): Integrative Willenstherapie. Perspektiven zur Praxis des diagnostischen und therapeutischen Umgangs mit Wille und Wollen. In Petzold, Sieper (2008a): Der Wille, die Neurobiologie und die Psychotherapie. 2 Bände. Bielefeld: Sirius, S.473-592; auch in Petzold; Textarchiv 2008. http://www.fpi-publikation.de/images/stories/downloads/textarchiv-petzold/petzold_sieper_2008_integrative_willenstherapie_teil2.pdf

Petzold, H.G., Müller, M. (2007): MODALITÄTEN DER RELATIONALITÄT – Affiliation, Reaktanz, Übertragung, Beziehung, Bindung – in einer „klinischen Sozialpsychologie“ für die Integrative Supervision und Therapie. Revid. von Petzold, Müller, M. (2005), in: Petzold, H.G., Integrative Supervision, 2. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. 2007a, 367-431. <http://www.fpi-publikation.de/artikel/textarchiv-h-g-petzold-et-al-/petzold-h-g-mueller-m-2005-2007-modalitaeten-der-relationalitaet.html>

Petzold, H.G. (2009c): Körper-Seele/Geist-Welt-Verhältnisse in der Integrativen Therapie. Der „Informierte Leib“, das „psychophysische Problem“ und die Praxis. Psychologische Medizin 1 (Graz) 20-33. <http://www.fpi-publikation.de/artikel/textarchiv-h-g-petzold-et-al-/petzold-h-g-2009c-koerper-seele-geist-welt-verhaeltnisse-der-informierte-leib-das-psycho-ph.html>

Petzold, H.G., Beek, Y. van, Hoek, A.-M. van der (1994/2016): Grundlagen und Grundmuster "intimer Kommunikation und Interaktion" - "Intuitive Parenting" und "Sensitive Caregiving" von der Säuglingszeit über die Lebensspanne. In: Petzold, H.G. (1994j): Die Kraft liebevoller Blicke. Psychotherapie und Babyforschung Bd. 2:. Paderborn: Junfermann, 491-646.

<http://www.fpi-publikation.de/images/stories/downloads/polyloge/petzold-beek-hoek-1994a-grundlagen-intime-kommunikation-intuitive-parenting-polyloge-02-2016.pdf>

Siegert, S. & Ritterfeld, U. (2000). Die Bedeutung naiver Sprachlehrstrategien in Erwachsenen-Kind-Dyaden. L.o.g.o.s. interdisziplinär, 1, 37-42

Sieper, J. (2007/2019). Agogische Bildungsarbeit im Integrativen Ansatz –pädagogische Perspektiven. Hückeswagen EAG: <http://www.fpi-publikationen.de>.

Sieper, J. & Petzold H.G. (1993c). Integrative Agogik – ein kreativer Weg des Lehrens und Lernens. In: H.G. Petzold & J. Sieper, (1993a). Intergration und Kreation, 2 Bde. Paderborn: Junfermann, S. 359-370

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

Schmitz, Hermann (2011): Der Leib. Berlin: De Gruyter.

Textor, M. R. (1999): Lew Wygotski - entdeckt für die Kindergartenpädagogik. In: *klein & groß* 11/12, 36-40;

Tomasello, M. (2019): *Becoming Human : A Theory of Ontogeny*. Cambridge: Harvard University Press.

Trevarthen, C. (2001): Intrinsic motives for companionship in understanding: their origin, development, and significance for mental health. *Infant Mental Health Journal*, 1-2, 95-131)

Wolf W., *Die Medien, das sind wir selbst. Handbuch für die Medienarbeit. Praktische und theoretische Ansätze integrativer Medienpädagogik*, Rowohlt, Reinbek 1989

Wygotski, L. (1987). *Ausgewählte Schriften Band 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit*. Köln: Pahl-Rugenstein

Zarbock, G.; Amman, A. & Ringer, S. (2012). Achtsamkeit für Psychotherapeuten und Berater.
Weinheim: Beltz