



Forum Österreich

AUS DEM ÖBVP

- S 1 Brief der Präsidentin
- S 2 Das neue Präsidium: Personen – Ziele – Arbeitsweisen

AUS DEM PSYCHOTHERAPIEBEIRAT –
GESUNDHEITSMINISTERIUM

- S 5 Ethik-Rubrik: Retzer, A.: Die Methode der Neutralität in der systemischen Psychotherapie



Forum Schweiz/Suisse

- S 9 Editorial: Neue Strukturen
- S 9 Editorial: Nouvelles structures
- S 10 Holderegger, P.: Das Selbstverständnis der Delegiertenkammer des SPV
- S 14 Holderegger, P.: L'identité de la chambre des délégués ASP
- S 19 Die Charta ist nun autonom
- S 21 La CHARTE est devenue autonome
- S 23 Zum Rücktritt von Ursula Walter als Co-Präsidentin des SPV
- S 24 A propos de la démission d'Ursula Walter de sa fonction de co-présidente ASP

- S 25 Rudolf Buchmann ist aus der Charta-Leitung zurückgetreten
- S 26 Rudolf Buchmann s'est retiré de la présidence de la CHARTE

Forum Deutschland

- S 27 Editorial: Da haben wir's: Das Psychotherapeutengesetz und den großen Lauschangriff
- S 28 Rosenbaum-Munsteiner, I.: Die Erlaubnis zur Ausübung der Psychotherapie nach dem Heilpraktikergesetz vor dem Hintergrund des Psychotherapeutengesetzes
- S 30 Sollmann, U.: Psychotherapeutengesetz schafft schwere Zeiten
- S 32 Krause-Girth, C.: Großer Lauschangriff gefährdet seelische Gesundheit!
- S 33 Dieterich, M.: Zur Professionalisierung von Psychotherapeuten
- S 38 Dieterich, M.: Studienplan für das Hauptfach Soziale Verhaltenswissenschaft (Psychotherapie)

Psychotherapie International

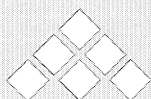
- S 41 Freiberg, H. J., Moores, J., Moores, R.: Freedom to learn – Why do kids love school?
- S 56 VERANSTALTUNGSKALENDER

Beiträge für das Supplement sind zu richten an:

Frau Eva Kutschera, ÖBVP, Rosenbursenstraße 8/7, A-1010 Wien, bzw. an Herrn Dr. Mario Schlegel, Scheuchzerstrasse 197, CH-8057 Zürich, bzw. an Frau Prof. Dr. Cornelia Krause-Girth, Fachhochschule Frankfurt am Main, Fachbereich Sozialarbeit, Limescorso 5, D-60439 Frankfurt/M.

Anfragen an den nationalen Verband sind zu richten an:

Österreichischer Bundesverband für Psychotherapie (ÖBVP), Rosenbursenstraße 8/7, A-1010 Wien, Fax 0043/1/512 70 914, bzw. Schweizer Psychotherapeuten-Verband (SPV/ASP), Weinbergstrasse 31, CH-8006 Zürich, Fax 0041/1/262 29 96, bzw. Deutscher Dachverband für Psychotherapie, c/o VAS Verlag, Kurfürstenstraße 18, D-60486 Frankfurt/M., Fax 0049/69/707 39 67



Aus dem ÖBVP



Brief der Präsidentin

*Liebe Psychotherapeutin!
Lieber Psychotherapeut!*

Dieses „Supplement“ ist ein Heft des Übergangs und ein gutes Beispiel für die langen redaktionellen und auch technischen Vorlaufzeiten des Psychotherapie Forums.

Die vom vorigen Präsidium vorbereiteten Artikel sowie unser „Präsidiums bild“ mußten Anfang Jänner der Redaktion übergeben werden. Diesen Beitrag schreibe ich am 10. 3. 1998 – erhalten werden Sie das Psychotherapie Forum wahrscheinlich Ende März/Anfang April. Aktuell zu sein ist unter diesen Rahmenbedingungen nicht leicht.

Das Präsidium denkt über ein internes und externes Medienkonzept nach. Wir möchten Sie – neben wichtigen grundsätzlichen Informationen – auch über aktuelle Fragen auf dem laufenden halten. Für das nächste Heft planen wir einen Fragebogen zu beiden Teilen des Psychotherapie Forums. Wir möchten Ihre Sicht kennenlernen und sind bereits mit den bisher Verantwortlichen in einem konstruktiven Dialog über die weitere Entwicklung des Psychotherapie Forums. Nicht zuletzt muß die Kostenfrage überprüft und ein eventuell günstigeres Angebot gefunden werden.

Dr. Helga Wimmer wurde von der Bundeskonferenz auf meinen Vorschlag mit der Leitung der Kassenverhandlungen beauftragt. Sie bringt einschlägige Erfahrungen aus der Arbeit in der „Gemischten Kommission“ (ÖBVP – Hauptverband) bzw. aus ihrer Verhandlungstätigkeit mit der Niederösterreichischen Gebietskrankenkasse mit. Gemeinsam mit dem Verhandlungsteam (Mag. Gertrud

Baumgartner, Dr. Harald Meller, Mag. Renate Patera; Edwin Benko, Dr. Jutta Fiegl, Dr. Walter Lindner, Dr. Evelyn Simonitsch-Kanduth) wird sie die weitere Vorgangsweise für die Kassenverhandlungen festlegen. Nachdem der Hauptverband der österreichischen Sozialversicherungsträger seine unannehmbaren Forderungen vorgelegt hat, wird es nun darum gehen, unseren Vorschlag zu präsentieren. Als Präsidentin sehe ich meine Aufgabe darin, das Verhandlungsteam mit allen Kräften zu unterstützen. Vor allem PR und Lobbyingarbeit sind notwendige Begleitmaßnahmen einer erfolgversprechenden Verhandlungslinie.

Im Sommer soll es Modifizierungen der neuen Sozialversicherungsregelungen geben. Bitte informieren Sie uns über Ungereimtheiten bzw. „Härtefälle“, die wir in den Verhandlungen mit dem Sozialministerium einbringen sollen.

Das Projekt Mediation entwickelt sich sehr vielversprechend. Die gemeinsame Weiterbildung und geplante Listenführung mit der Anwaltschaft stößt in beiden Berufsgruppen auf viel Interesse. Ein erstes Anfangs-seminar erwies sich als interessante Begegnungs- und Lernmöglichkeit und als erfrischende Abwechslung für uns Psychotherapeuten/innen. Mittelfristig sind auch „Grundseminare Mediation“ im westlichen und südlichen Teil Österreichs geplant – immer auf Basis der gemischten Zusammensetzung der Gruppen.

Für die kommende Osterzeit wünsche ich Ihnen erholsame Tage und grüße Sie herzlich.

Mag. Renate Patera

Das neue Präsidium: Personen – Ziele – Arbeitsweisen



Mag. Renate Patera

Präsidentin

Psychotherapeutin in freier Praxis
Seit 1993 Präsidiumsmitglied
1994–1997 Vizepräsidentin
Gersthoferstraße 24/2/3, A-1180 Wien
Tel. und Fax 01/479 71 06

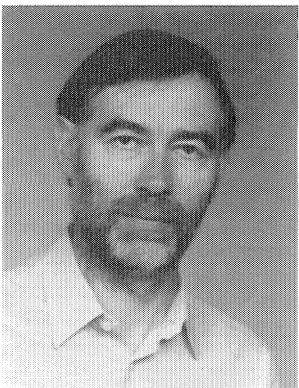
Als für Koordination und Leitung zuständigen Präsidiumsmitglied möchte ich meinen Beitrag aus einer Gesamt-

und Überblicksperspektive heraus gestalten. Ich beginne mit einer „**Momentaufnahme**“:

Die Herausforderungen der letzten Wochen haben aus uns ganz rasch ein Team gemacht:

- Wir arbeiten intensiv zusammen und haben Freude an der Kooperation.
- Wir mögen einander und „passen gut zusammen“.
- Wir arbeiten mit viel Elan und Einsatz.
- Wir haben reiche Lebenserfahrung; das kommt uns bei den vielfältigen Aufgaben sehr zugute.
- Wir können uns aufeinander verlassen.
- Wir schätzen alle gute Planung und Organisation.
- Wir haben in inhaltlichen Fragen viel Übereinstimmung.
- Wir bringen aus anderen Arbeitsgebieten Erfahrungen im Umgang mit Geld mit.

- Wir übernehmen Verantwortung für einzelne Sachbereiche und suchen Unterstützung und Ermunterung bei anderen Präsidiumsmitgliedern, wenn wir sie brauchen.
- Wir arbeiten derzeit zu viel für den ÖBVP.
- Wir sind offen für Arbeitsteilungs- und Unterstützungsangebote von anderen Verantwortungsträgern/innen.
- Wir freuen uns über gute Wünsche und Hilfsangebote einzelner Mitglieder, Landesverbände und Vereine.
- Wir erleben die Kompetenz und das Engagement der Mitarbeiter/innen des Bundesbüros als sehr hilfreich.
- Wir haben trotz des Stresses der letzten Wochen manchmal Grund zur Heiterkeit und achten darauf, daß wir es uns auch miteinander gutgehen lassen.
- Wir wissen, daß die Neuwahl des Präsidiums auch Verunsicherung hervorgerufen hat.
- Wir möchten mittelfristig auch diejenigen ein Stück gewinnen, die uns nicht gewählt haben.



Dr. Norbert Chimani

Vizepräsident, Kassier

Psychotherapeut
Seit 1991 Vorstandsmitglied des ÖGATAP. Facharzt für Neurologie und Psychiatrie im Sanatorium Hera Hietzinger Hauptstr. 71, A-1130 Wien

Durch meine auch für mich überraschende Wahl zum Vizepräsidenten unseres Vereines möchte ich mich nachträglich vorstellen und bei dieser Gelegenheit auch meine Beweg-

gründe darlegen, warum ich mich in letzter Minute zu einer Kandidatur entschlossen habe.

Zu meinem Lebenslauf. Ich wurde 1945 in Wien als Sohn eines Laryngologen und einer Schneidermeisterin geboren und habe in meinem 1. Lebensjahr den Vater verloren. Nach meiner Matura an einem humanistischen Gymnasium in Wien promovierte ich 1969 zum Dr. med. univ. an der Universität Wien. Seit 1968 bin ich verheiratet und Vater zweier mittlerweile erwachsener Kinder. Meine Ausbildung zum Facharzt für Neurologie und Psychiatrie absolvierte ich am Krankenhaus Rosenhügel und am Psychiatrischen Krankenhaus Baumgartner Höhe. Anschließend war ich als Facharzt bei der Wiener Gebietskrankenkasse zuerst im Ambulatorium Süd und ab 1979 für 13 Jahre im Hanusch-Krankenhaus tätig, wo ich Leiter der neurologisch-psychiatrischen Ambulanz und Konsiliar für die stationären Patienten war. Die letzten Jahre bin ich im Sanatorium HERA als Facharzt sowohl im

ambulantem wie stationärem Bereich tätig. In diese Zeit fällt auch meine psychotherapeutische Ausbildung in Kathym Imaginativer Psychotherapie bei der ÖGATAP und 1991 die Eintragung in die Psychotherapeutenliste ohne Zusatztitel im Rahmen der Übergangsbestimmungen. Seit 1991 bin ich im Vorstand der ÖGATAP. Diese Funktion werde ich 1998 zurücklegen.

Meine Tätigkeit im ÖBVP begann ich als Bundeskonferenz-Delegierter der ÖGATAP. In den letzten Jahren nach Gründung der Vereinskongress durch Renate Patera, die später in Fachspezifikakonferenz umbenannt wurde, war ich Delegierter der ÖGATAP auch in diesem Gremium und wurde von dort als Delegierter in den Finanzausschuß des ÖBVP und in die KÖR-Arbeitsgruppe entsandt. Zuletzt war ich auch einer der Sprecher dieses Gremiums. Durch mein langjähriges Engagement im Rahmen der Fachspezifika hatte ich die Gelegenheit, mich für den ÖBVP und für die Psychotherapie in Österreich einsetzen zu können.

- Wir respektieren, daß das nicht so schnell geht.

Was wünschen wir uns in der gegenwärtigen Situation?

- Zeit zu konzeptueller Arbeit
- Zeit, Sachthemen ausführlich durchzubespochen
- Zeit, Briefe etc. von Mitgliedern zu beantworten
- Zeit, wichtige Kontakte zu knüpfen
- Zeit für unsere psychotherapeutische Tätigkeit, die momentan manchmal „wichtigen Terminen“ weichen muß.
- Zeit für ... 1000 Dinge
- Zeit zur Rekreation

Was sind unsere Pläne für diese „Amtsperiode“ – ohne Anspruch auf Vollständigkeit, mit dem heutigen Wissensstand

- Abbau der Barrieren für die Inanspruchnahme von Psychotherapie durch Enttabuisierung, Ausbau von Kooperationen und Erleichterung der Finanzierung

- Kassenverhandlungen auf der Basis des Psychotherapiegesetzes – im Bewußtsein des eigenen Wertes
- Entwicklung einer von Psychotherapeuten/innen in Eigenverantwortung definierten Qualitätssicherung unserer Arbeit
- Professionelles PR-Konzept, das auf konstruktive Weise unsere Anliegen transportiert
- Gut organisiertes „Lobbying“ zur Unterstützung unserer politischen Ziele
- Breite Diskussion einer „Psychotherapeuten/innenkammer“, Entwicklung konkreter Modellvorschläge; Urabstimmung
- Förderung der „Psychotherapie im Krankenhaus“
- (Neu-)Konzepte für die beiden Teile des „Psychotherapie Forums“ (Wissenschaftlicher Teil und „Supplement“) in Zusammenarbeit mit den bisher Verantwortlichen; Befragung der Mitglieder
- Weiterentwicklung des Projektes „Forschen für die Praxis“
- Weitere Etablierung von „Supervision“ und „Mediation“

- Förderung von Mitgliederinitiativen, z.B. Facharbeitskreise
- Transparente, verständliche Budgetplanung unter Einbeziehung von Fachleuten, um die knappen Ressourcen sinnvoll einzusetzen.
- Erweiterung des Serviceangebotes für unsere Mitglieder: z.B. Fortbildungsakademie; Beratungsangebote
- Verbesserung der Kommunikation und Vernetzung zwischen Bund und Ländern bzw. Bund und Vereinen
- Intensivierung des Kontaktes zu den Mitgliedern (Für Anregungen sind wir dankbar!)
- Erarbeitung eines der Entwicklung des ÖBVP entsprechenden Statuts unter Einbeziehung von Fachleuten
- Pflege internationaler Kontakte

Schlußbemerkung

Ein anspruchsvolles Programm mit einem guten Team unter nicht ganz einfachen internen Rahmenbedingungen?! Ich denke, wir werden auf Ihre Unterstützung angewiesen sein.

Knapp vor der Generalversammlung des ÖBVP wurde ich, nachdem auch ich erst in St. Pölten eine Unterstützungserklärung für eine Kandidatur von Fr. Mag. Patera für die Präsidentschaft unterzeichnet hatte, von ihr gebeten, in ihrem Team als Vizepräsident zu kandidieren. Ich konnte nicht länger als eine Minute für diese Entscheidung in Anspruch nehmen.

Die Wahl ins ÖBVP-Präsidium ist eine große Herausforderung, Außerordentliches muß geleistet werden. Deshalb ist Teamarbeit für mich besonders wichtig. Mehr Transparenz bei der Entscheidungsfindung, eine gemeinsame Willensbildung und Zusammenarbeit sind für mich unumgänglich. Nur ein gemeinsames Auftreten als Psychotherapeuten/innen stärkt unsere Position, so daß wir mit unseren Verhandlungspartnern für uns Psychotherapeuten/innen das bestmögliche Ergebnis in unserem Sinne, aber auch im Sinne unserer Patienten/innen erreichen können.



Dr. Helga Wimmer

Schriftführerin

Freiberuflich tätig als Psychotherapeutin, Supervisorin und Medizinsoziologin; 2. Vorsitzende des Niederösterreichischen Landesverbandes für Psychotherapie, Mitglied der „Gemischten Kommission“, Mitglied des großen Kassen-Verhandlungsteams; Vizebürgermeisterin

Fasangasse 22, A-2326 Maria Lanzendorf, Tel. 02235/42523

Aufgabengebiete

Kassen, Sozialversicherung, Länderkontakte, niedergelassene Psychotherapeuten/innen, Supervision

Zielsetzungen

Als wesentliches Ziel jeder berufspolitischen Tätigkeit sehe ich die Verbesserung der beruflichen Situation der Mitglieder bzw. die Sicherung des Erreichten. Für die Psychotherapie bedeutet das

- Ausbau der Psychotherapie, d.h. Aufbau einer flächendeckenden Versorgungsstruktur mit ambulanten und institutionellen Angeboten, vor allem in den ländlichen Gebieten
- Abbau von Barrieren für die Inanspruchnahme, d.h. Enttabuisierung von Psychotherapie und Sicherung einer ausreichenden Finanzierung, insbesondere für sozial Schwache

- Sicherung der Unterstützung von Politikern und Medien für die Umsetzung berechtigter berufspolitischer Forderungen sowie für den Abbau von Tabus.

Veränderungen der derzeitigen Situation sind für mich allerdings nur dann akzeptabel, wenn dadurch die Arbeitsbedingungen für die Psychotherapeuten/innen und/oder die Betreuungsbedingungen für die Klienten/innen verbessert werden.

Arbeitsweise

Als Basis jeder effektiven Tätigkeit sehe ich

- Zusammenarbeit an, und zwar sowohl Zusammenarbeit im Team innerhalb des Präsidiums als auch Zusammenarbeit zwischen Präsi-

dium, Landesverbänden, Vereinen und Mitgliedern,

- die Entwicklung klarer Zielsetzungen in Absprache mit den Mitgliedern und
- konkreter Umsetzungsstrategien unter Einbeziehung von Politikern und Medien.

Für Verhandlungen – etwa mit dem Hauptverband der Österreichischen Sozialversicherungsträger oder wegen einer Psychotherapeutenkammer – bedeutet dies konkret, daß es erforderlich ist,

- die eigenen Positionen innerhalb des Verbandes ausgiebig zu diskutieren und abzuklären,
- Zentralbereiche und mögliche Kompromißzonen festzulegen und erst dann

- konkrete Verhandlungen aufzunehmen.

Als nicht zielführend sehe ich es an, Vorverhandlungen ohne vorherige Absprache mit den Mitgliedern oder den gewählten Gremien zu führen und anschließend zu versuchen, die Mitglieder vor vollendete Tatsachen zu stellen. Ein solches Vorgehen halte ich für politisch unverantwortlich, da es eine schwere Beeinträchtigung der berufspolitischen Position der Psychotherapeuten/innen bedeutet, wenn – wie bereits einmal geschehen – ein ausverhandelter Vertrag von den Mitgliedern abgelehnt wird.

In diesem Sinne freue ich mich auf eine rege Beteiligung der Mitglieder an der Arbeit des Präsidiums durch Stellungnahmen, Anregungen, Unterstützung, aber auch Kritik.



Madelaine Wessely

Kandidaten/innenvertreterin Schriftführerin-Stellvertreterin

Psychotherapeutin in Ausbildung unter Supervision
Seit Jänner 1997 Praktikum im AKH – Psychiatrie/Psychosomatik
Kielmanseggasse 13
A-2340 Mödling
Tel./Fax 02236/44918

Aufgabengebiete

Ausbildungsbelange, Ö3-Kummer-
nummer, Koordination – Internet,
Mitarbeit bei PR

Ausbildungsbelange

Selbstverständlich wird Bewährtes
wie die Infoabende und die Kandida-

tenkonferenz beibehalten. Für Einzelprobleme können im Sekretariat bei Frau Bittner Termine vereinbart werden.

Darüber hinaus lade ich sowohl Kandidaten wie Graduierte ein, Wünsche und Vorschläge zum Thema Ausbildung zu machen. Nach Maßgabe der Möglichkeiten des ÖBVP werde ich sie gerne aufgreifen.

Weiterswidmeich mich dem Thema „Schaffung neuer Arbeitsfelder“ und unterstütze Herrn Dr. Chimani in den Bereichen Psychotherapie im Krankenhaus, Psychotherapiestudium und Psychotherapie und Schule.

Ö3-Kummernummer

Mit großem Zeitaufwand von seiten aller Beteiligten ist es uns gelungen, die ersten 60 ehrenamtlich tätigen Psychotherapeuten und Kandidaten in Form einer Einschulung durch Frau Helga Melzer vom Sozialservice auf den ersten Einsatz vorzubereiten, und obwohl es noch einiger Besprechungen bis zur Vertragsunterzeichnung bedarf, haben wir mit 1. Jänner die Kummernummer für eine dreimonatige Probezeit übernommen. Am 23. Dezember haben die ersten Kollegen/innen im Ö3-Haus ihre „Diensthandys“ abgeholt. Dank der Kooperation von A1 mit Ö3 können die Psychotherapeuten aus ganz Öster-

reich mittun, und durch die Handys sind sie nicht an einen fixen Dienstort gebunden.

Mein Ziel ist es, durch die Übernahme der Kummernummer und die damit verbundenen Nennungen in Ö3 den Begriff Psychotherapie für die Menschen, besonders auch für die Jüngeren, zu enttabuisieren und zu einer Entängstigung beizutragen.

Weiters verhandle ich über die Möglichkeit, Information über psychotherapeutische Projekte, Vereine, Methoden, Institutionen, die Psychotherapie anbieten etc., im Radio zu bringen. Die Zusage, über den Ö3-Hörerservice regionale Therapeutenlisten auf Anfrage zu versenden, habe ich bereits. Mittelfristig wird der Nutzen für die Psychotherapeuten spürbar werden.

Koordination – Internet

Für diesen Bereich besteht dzt. sehr unterschiedliches Interesse. Der Bogen spannt sich von den Computereeks, denen es nicht schnell genug gehen kann, bis zu der Gruppe, die meint, Psychotherapie und Computer seien nicht kompatibel. Ich gehöre etwa dem mittleren Bereich an und bin sehr für die Annehmlichkeiten dieser Technologie. Ganz sicher ist in absehbarer Zukunft Internet auch für Psychotherapie nicht wegzudenken.

Aus dem Psychotherapiebeirat – Gesundheitsministerium

Ethik-Rubrik

Forum zur Diskussion berufsethischer Fragen

Ziel und Sinn dieser „Ethik-Rubrik“ ist der Erfahrungsaustausch und die Diskussion berufsethischer Fragen. Das Team der Ethik-Rubrik setzt sich zusammen aus Dr. Nancy Amendt-Lyon, DSA Lore Korbei, Dr. Michael Kierein, Dr. Renate Hutterer-Krisch, Dr. Gerhard Pawlowsky, Dr. Johanna Schopper, Dr. Gerhard Stemberger, DSA Billie Rauscher-Gföhler. Sie sind dazu eingeladen, Leserbriefe und Diskussionsbeiträge zu berufsethischen Fragen zu schreiben. Das Team der Ethik-Rubrik muß nicht mit den Inhalten und Stellungnahmen abgedruckter Leserbriefe und Diskussionsbeiträge übereinstimmen. Leserbriefe und Diskussionsbeiträge zu ethischen Fragen in der Psychotherapie bitte an:

Dr. Renate Hutterer-Krisch, Kantnergasse 51, A-1210 Wien.

A. Retzer

Die Methode der Neutralität in der systemischen Psychotherapie

Definition – Methode – Ethik

1. Definition

Der Begriff der Neutralität und die damit bezeichnete Methode wurde in einer grundlegenden Arbeit der Mailänder Gruppe (Selvini et al., 1980) in die psychotherapeutische Theorie- und Praxisdiskussion eingeführt: „Unter Neutralität des Therapeuten verstehen wir eine spezifische pragmatische Wirkung, die seine Gesamthaltung während der Sitzung auf die Familie ausübt, und nicht seine innerpsychische Verfassung“ (a.a.O., S. 137). Diese „spezifische pragmatische Wirkung“ läßt sich operationalisieren. Fordert jemand nach einem Interview die Klienten auf, anzugeben, „wen der Therapeut unterstützt oder für wen er Partei genommen habe, oder welche Meinung er über das eine oder andere Familienmitglied oder dessen betreffendes Ver-

halten oder über die ganz Familie geäußert habe, sollten sie darüber rätseln und im Ungewissen bleiben müssen“ (ebd.).

Die erste Definition hat zwei Implikationen:

- Neutralität ist kein Merkmal eines inneren Zustandes des Therapeuten (seines Erlebens), sondern ein Merkmal seines konkreten Verhaltens, das Klienten beobachten und mit Bedeutung versehen können.
- Obwohl Neutralität ein Merkmal des Therapeutenverhaltens ist, gibt es kein „neutrales Verhalten“ eines Therapeuten (an sich) unabhängig von seinen Klienten. Diese entscheiden darüber, ob und welches Verhältnis ihres Therapeuten neutral bzw. nicht neutral ist.

Für die therapeutische Praxis ist eine Differenzierung in verschiedene

Neutralitätsbereiche, die in unterschiedlichen Situationen unterschiedlich relevant sind, sinnvoll (Retzer, 1994):

a. Soziale Neutralität

Die Neutralität im Hinblick auf die Beziehungen des Therapeuten zu seinen Klienten zeigt sich in dem Maße, in dem die Einladung zur Parteinahme für Klienten, zur Koalition oder gar zur Allianz mit Klienten und gleichzeitig gegen andere nicht angenommen wird. Parteinahme und damit eine Verletzung der Neutralität drückt sich etwa in Unterstützung und Rückenstärkung für die einen, Eingrenzung und Begrenzung für die anderen aus. Affektiv-kognitiver Hintergrund dieser Impulse sind meist Bewertungen auf der Grundlage moralischer Unterscheidungen in „Opfer/Täter“, „Starke/Schwache“ bis hin zu „Recht/Unrecht“.

b. Konstruktneutralität

Die Neutralität im Hinblick auf Bedeutungs- und Bewertungskonstruktionen zeigt sich in dem Maße, in dem die Einladung zur positiven oder negativen Bewertung, zur Übernahme oder gar zur Parteinahme, aber auch zur Bekämpfung von bestimmten Inhalten der Kommunikation, bestimmten Sichtweisen und bestimmten Bedeutungs- und Sinngebungen ausgeschlagen wird. Hier ist die Neutralität gegenüber Lebensentwürfen und Weltbildern angesprochen. Neutralität kann in diesem Bereich verloren werden durch ein empathisches Einschwingen auf die Kultur der Klienten, die zur Kultur des Therapeuten werden kann. Neutralität kann aber auch verloren werden, indem sich der Therapeut zum Vertreter einer Gegenkultur erklärt und den „Kulturkampf“ mit aller Entschiedenheit führen und die Kulturrevolution erfolg-

reich zu Ende bringen will, was immer auch die Grundwerte dieser Gegenkultur sind: Ordnung, Chaos, Freude, Trauer, Besinnlichkeit, Vernunft, Unvernunft ...

c. Veränderungsneutralität

Die Neutralität im Hinblick auf das *präsentierte Problem oder Symptom* zeigt sich in dem Maße, in dem die Einladung zur positiven oder negativen Bewertung, zur Kontrolle oder gar zur Bekämpfung des präsentierten Problems/Symptoms ausgeschlagen wird. Die Unterscheidung von Problem/Lösung oder Symptom/Nicht-Symptom wird entkoppelt von einer positiven oder negativen Bewertung und entsprechenden (Be-)Handlungskonsequenzen. Ziel eines – Neutralität verhindernden – Impulses ist es, die schlimmen Probleme durch schnelle, gute Lösungen beenden zu wollen, um etwas Schlimmeres zu verhindern oder zu beenden, eingeschränktes oder verarmtes Leben wieder reicher und glücklicher zu machen oder auch nur ganz einfach helfen zu wollen.

In der systemischen Psychotherapie, deren Grundlage die Methode der Neutralität ist, ist der Therapeut nicht für bestimmte Inhalte, die angesprochen oder gar verwirklicht werden sollten, etwa Lösungen von Problemen, verantwortlich. Der systemische Therapeut ist lediglich für die Initiierung und Aufrechterhaltung eines Kommunikationsprozesses verantwortlich, durch den der Klient oder das Klientensystem seine Lösung entwickelt – oder auch nicht. Damit bleibt das Klientensystem weiterhin die Überlebenseinheit des Klienten. Die für dessen Überleben relevanten Entscheidungen und Aktionen unterliegen nicht der Verantwortung des Therapeuten, sondern der Personen, durch deren Kommunikation das Klientensystem gebildet wird. Innerhalb des Klientensystems muß man parteilich sein, um handlungsfähig zu bleiben. Damit dies für die Klienten so bleibt oder wieder erreicht wird, ist für den Therapeuten im Gegensatz zur Parteilichkeit die Methode der Neutralität von Nutzen.

Der Verlust der Neutralität kann den Therapeuten zu einem Mitspieler im Klientenspiel werden lassen, ein

Mitspieler in Beziehungsfragen, in Problem- oder Lösungsfragen oder in Weltanschauungsfragen. Als Mitspieler reduziert sich seine Chance, verändernd auf dieses Spiel zu wirken, da sein Mitspielen eine weitere Stabilisierung des gespielten Spieles darstellt.

Das Konzept der Neutralität erweitert das ältere Konzept der Allparteilichkeit (Boszormeny-Nagy und Spark, 1973) und geht gleichzeitig darüber hinaus. Verknüpft man die Parteilichkeit mit formallogischen Operationen, dann entspricht ihr ein Handeln nach den Prinzipien einer zweiwertigen Entweder-Oder-Logik (entweder auf der Seite des einen oder auf der Seite des anderen). Diese Logik der Parteilichkeit läßt sich auf zwei verschiedene Weisen negieren: durch eine Logik des Sowohl-Als-auch (sowohl auf der Seite der einen als auch auf der Seite des anderen) – dies entspricht der Allparteilichkeit – oder durch eine Logik des Weder-Noch (weder auf der Seite der einen noch auf der Seite des anderen) – dies entspricht der Neutralität.

2. Die Methodik der Neutralität als Basis eines therapeutischen Diskurses

Das psychotherapeutische Geschehen läßt sich als eine strukturelle Kopplung (Maturana, 1982) lebender Systeme beschreiben, eine strukturelle Kopplung etwa des Klienten-, Paar- oder Familiensystems (genauer deren kommunikativer Beiträge) mit einem therapeutischen System (den kommunikativen Beiträgen eines Therapeuten oder eines therapeutischen Teams ...). Therapeutisches Verhalten ist Verhalten eines therapeutischen Systems, das Veränderungen im Klientensystem anregt.

Diese Anregungen sind Veränderungen der Umwelt des Klientensystems (gemessen an der bisherigen Umwelt vor oder außerhalb des therapeutischen Diskurses), die als Störungen für das Klientensystem wirken und dort Anpassungsleistungen an diese veränderte Umwelt erforderlich machen. Störungen sind Störungen der gegenwärtig vollzogenen Operations- oder Interaktionsmuster des gestörten Systems. Die Operationsmuster sind die tatsächlich vollzogenen kognitiven, affekti-

ven und Handlungsoperationen des Systems mit sich selbst und mit seiner Umwelt.

Im therapeutischen Prozeß kann der Therapeut versuchen, durch Nichtbestätigung die gegenwärtig vollzogenen Operationen und Interaktionsmuster seiner Klienten zu stören, um damit Anpassung erforderlich zu machen. Therapie ist also grundlegend verknüpft mit der Erzeugung von Neuem. Die Bezugsgröße für die Unterscheidung alt/neu ist immer der Klient und seine gerade vollzogenen Operationen: der Klient entscheidet darüber, was neu ist – nicht der Therapeut. Verhalten des Therapeuten, das vom Klienten als neutral bewertet wird, hat eine gute Chance, auch als neu bewertet zu werden, da es meist nicht erwartet wird.

Die Gefahr, daß nicht das Klientensystem, sondern das therapeutische System (Therapeut plus Klient) zur Überlebenseinheit des Klienten wird, besteht immer dann, wenn der Therapeut zu der Überzeugung gelangt, daß sein Klientensystem ein Defizit aufweist oder Verhaltensweisen vollzieht, die gestoppt, eingegrenzt oder verhindert werden müßten. Er kann sich dann veranlaßt fühlen, das Defizit durch Operationen, die eine kompensatorische Funktion haben, zu fühlen, etwa durch Realisierung von etwas nicht Vorhandenem oder Abhandengekommenem. Er kann sich aber auch aufgerufen fühlen, Vorhandenes zu kontrollieren oder zu unterbinden.

Eine solche Funktionsübernahme kann das therapeutische System (Klient plus Therapeut) zur Überlebenseinheit des Klienten werden lassen und eine Chronifizierung des Klientenverhaltens bewirken. Es besteht dann für die Klienten keine Notwendigkeit mehr, eigene interne Ressourcen zu mobilisieren oder zu entwickeln oder bisher nicht Genutztes zu nutzen, da die Verantwortung für die Entwicklung und den Vollzug der entsprechenden Funktion vom Therapeuten übernommen wird. Das Klientensystem hat erfolgreich in das therapeutische System interveniert, dieses hat sich verändert. Das wichtigste Mittel zur Aufrechterhaltung einer therapeutischen Stör-Funktion ist die Realisierung von Neutralität.

3. Die Methode der Neutralität als Basis eines ethischen Diskurses zweiter Ordnung

Ethik hat Konjunktur, auch und gerade im Bereich von Psychotherapie und Medizin. Ethik-Kongresse finden statt, Ethik-Institute werden gegründet, Fachzeitschriften und Fachbücher über Ethik füllen die Regale. Trotz Konjunktur warten wir aber (noch) vergeblich auf eindeutige Resultate (nicht zu verwechseln mit der Fülle von politisch-moralischen Proklamationen des „Du sollst ...“, Du darfst nicht ...“). Daß die Hochkonjunktur der Ethik mit geringen Resultaten einhergeht, läßt sich aus der weitverbreiteten Verwechslung von Ethik und Moral erklären.

Ethik als wissenschaftliche Disziplin unterscheidet meist zwischen Moral von Ethik oder auch eine Ethik erster Ordnung von einer Ethik zweiter Ordnung (für eine Übersicht: Nida-Rümelin, 1996). Ethik erster Ordnung ist danach ein Verfahren, das Kriterien moralischer Beurteilung entwickelt. *Moralische Kommunikation* als das Anwendungsverfahren der Ethik erster Ordnung unterscheidet zwischen Gut und Böse oder zwischen Richtig und Falsch und bezieht diese Unterscheidung meist auf Personen. Ethik zweiter Ordnung dagegen befragt den Zustand und die Begründbarkeit der Ethik erster Ordnung. Anwendungsbezogen realisiert sie sich in einer *ethischen Kommunikation*, wenn moralische Kommunikation sich selbst beschreibt und reflektiert.

Damit im therapeutischen Kontext ethische Kommunikation stattfinden

kann, ist die Methode der Neutralität unverzichtbar. Neutralität ermöglicht eine Reflexion der bewertenden Unterscheidung gut/böse bzw. richtig/falsch. Moral steht zur Disposition. Dadurch bleibt das Klientensystem autonom im Hinblick auf seine eigenen moralischen Unterscheidungen, ohne daß die Kontingenz der Moral (die Unterscheidungen gut/böse bzw. richtig/falsch und deren Zurechnungen könnten auch ganz anders vollzogen werden) aufgelöst wird. Die Neutralität ermöglicht eine Metakommunikation über moralische Kommunikation, einen *ethischen Diskurs zweiter Ordnung*. An anderer Stelle habe ich diesen Diskurs als Schwellenphase eines Übergangsrituales bezeichnet (Retzer, 1995).

Ethik hat aber auch ihre Grenzen. In der Psychotherapie ist diese Grenze die Moral des Psychotherapeuten (oder auch des therapeutischen Systems). Dieser hat – ob er will oder nicht – immer wieder aufs neue zu unterscheiden, ob seine eigenen Unterscheidungen von gut und böse und deren Zurechnung auf seine Klienten, es ihm erlauben, sich für einen durch Neutralität realisierten ethischen Diskurs zweiter Ordnung zu entscheiden oder eben auch nicht (kann man sich angesichts dieser Taten, Haltungen, Ungerechtigkeiten, Machtverhältnisse ... neutral verhalten?). Niemand kann dem Therapeuten diese Unterscheidung und anschließende Entscheidung abnehmen. Hier (aber nicht nur dort) gilt das moralische Alleinvertretungsprinzip.

Verbieht er sich einen von Neutralität geleiteten ethischen Diskurs zweiter Ordnung, so bleibt immer noch der moralische Diskurs. Dieser unterscheidet sich jedoch grundlegend von der hier angesprochenen Art von Psychotherapie: er ist soziale Kontrolle – bleibt offen. Diese Frage kann zumindest nicht mit Hilfe der Ethik entschieden werden, denn die Ethik kommt selbst nicht über sich hinaus: Sie setzt (ethisch unbegründbar) lediglich die Entscheidung, daß es gut (und daher nicht schlecht) ist, zwischen Gut und Böse zu unterscheiden.

Literatur

- Boszormenyi-Nagy L, Spark G (1973) Unsichtbare Bindungen. Klett-Cotta, Stuttgart
- Maturana H (1982) Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit. Vieweg, Wiesbaden Braunschweig
- Nida-Rümelin J (Hrsg) (1996) Angewandte Ethik. Die Bereichsethiken und ihre theoretische Fundierung. Kröner, Stuttgart
- Retzer A (1994) Familie und Psychose. Fischer, Stuttgart
- Retzer A (1995) Sprache und Psychotherapie. Psychotherapeut 40: 210–221
- Selvini Palazzoli M, Boscolo L, Cecchin G, Prata G (1980) Hypothesisieren – Zirkularität – Neutralität: Drei Richtlinien für den Leiter der Sitzung. Familiendynamik 6: 123–139

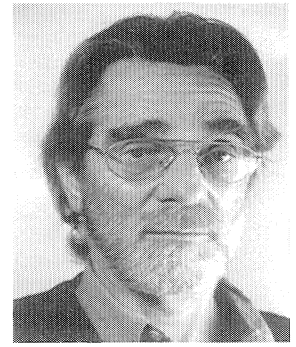
Priv.-Doz. Dr. med. Dipl.-Psych.

Arnold Retzer

Heidelberger Institut für systemische Forschung, Beratung und Therapie
Kussmaulstraße 10
D-69120 Heidelberg

Editorial

Neue Strukturen



Der SPV will sich im nächsten Jahr umstrukturieren. Dies ist notwendig, weil es das Ziel unseres Verbandes ist, die Struktur eines eigentlichen nationalen Dachverbandes zu haben. Dabei geht es um die optimale Vertretung der Interessen der heute in der Mitgliederkammer organisierten PsychotherapeutInnen. Die jetzige Organisationsform des SPV mit dem „unechten“ Zweikammersystem, der Mitglieder- und der Delegiertenkammer, ist dazu nicht mehr geeignet.

Es ist schwer, Strukturen, mit denen man jahrelang gelebt hat, in Frage zu stellen, es fehlt die nötige Distanz. Mit Peter Holderegger, dem neuen Obmann der Delegiertenkammer, ist nicht nur eine frische Kraft in den Vorstand eingetreten, er verfügt auch über das nötige Fachwissen in Organisationspsychologie, um die Problematik aufzuzeigen und Lösungen voranzutreiben. Sein Artikel „Das Selbstverständnis der Delegiertenkammer des SPV“ führt zu unerwarteten Einsichten und eröffnet neue Ho-

rizonte. Die neue Autonomie der Charta, respektive die Entflechtung vom SPV, ist bereits ein Schritt in die Zukunft. Sie wird die wissenschafts- und bildungspolitischen Ziele ihrer Mitglieder optimal und glaubwürdig vertreten können. Peter von Tessin, ihr neuer Präsident, gibt in diesem Forum seinen Einstand.

Leider müssen wir in diesem Heft auch eine Kollegin und einen Kollegen verabschieden, denen die Psychotherapie in der Schweiz viel zu verdanken hat. Ursula Walter tritt als Co-Präsidentin des SPV zurück und Rudolf Buchmann als Koordinator der Charta. Beide haben ihre Projekte bis zu einem Punkt betreut, an dem Resultate vorliegen, auf denen weiter aufgebaut werden kann. Beide sind herausragende Persönlichkeiten von grosser Begabung, Integrität und allgemeiner Anerkennung. Wir danken ihnen für ihren grossen Einsatz.

Mario Schlegel

Nouvelles structures

L'ASP projette de se restructurer dans le courant de l'an prochain. Il le faut, car notre association vise à acquérir les structures d'une véritable association faîtière nationale. Il s'agit de soutenir au mieux possible les intérêts des psychothérapeutes actuellement organisés au sein de la chambre des membres. L'organisation présente de l'ASP, avec son "faux" bicaméralisme – chambre des membres et chambre des délégués –, ne convient plus à cette visée.

Il est difficile de mettre en question des structures auxquelles on s'est

habitué pendant des années, car on manque de distance. Le nouveau président de la chambre des délégués, Peter Holderegger, a apporté de nouvelles impulsions au comité; mais il dispose également du savoir requis au niveau de la psychologie des organisations pour cerner les problèmes et mettre en chantier des solutions. Son article "L'identité de la chambre des délégués ASP" conduit à percevoir la situation sous des angles inattendus; il ouvre de nouveaux horizons. La récente autonomie de la CHARTE, c'est-à-dire son désengagement de

l'ASP, représente déjà un pas vers l'avenir. Elle lui permettra de représenter au mieux et de manière crédible les objectifs que se sont fixés ses membres sur le plan scientifique et sur celui de la politique de formation. Peter von Tessin, son nouveau président, s'exprime à ce sujet dans le présent FORUM.

Nous regrettons beaucoup d'avoir également à prendre congé de deux collègues auxquels la psychothérapie en Suisse doit beaucoup. Ursula Walter démissionne de son poste de co-présidente et Rudolf Buchmann de celui de coordinateur de la CHARTE. Tous deux ont mené leurs projets assez avant pour que demeurent des fondations sur lesquelles il est possible de continuer à construire. Tous deux sont également des personnalités d'exception, très douées, intègres et généralement appréciées. Nous les remercions de leur grand engagement.

Mario Schlegel

P. Holderegger

Das Selbstverständnis der Delegiertenkammer des SPV

Eine Diskussion um Zweck, Ziele und Strukturen

Nach der Entflechtung von der CHARTA ...

Mit der Gründung eines eigenen Vereins haben sich die CHARTA-Institutionen am 24. Januar 1998 aus der Delegiertenkammer des SPV verabschiedet. Mit diesem Schritt in die organisatorische Eigenständigkeit sind für die CHARTA-Institutionen nun alle Voraussetzungen geschaffen, dass sie sich ganz auf ihre eigenen Interessen konzentrieren können: Wissenschaft und Ausbildung. Der SPV kann sich ebenfalls wiederum mit seinem Primärgeschäft befassen: die Berufs- und Standespolitik. So weit, so gut! In den vergangenen Jahren haben sich nun im Umfeld des SPV rasante Entwicklungen abgespielt, die bei den Strukturanpassungen in der Delegiertenkammer zu berücksichtigen sind:

- Verschärfung der berufspolitischen Auseinandersetzungen auf nationaler Ebene;
- Zunahme der SPV-Einzelmitglieder auf rund 1100 Personen, was gegenüber dem Vergleichsjahr 1991 einem Wachstum von 70% entspricht!

Nach der Entflechtung der CHARTA vom SPV sollte deshalb nicht einfach zur Tagesordnung übergegangen werden. Es lohnt sich, die längerfristige Positionierung der Delegiertenkammer innerhalb des SPV auf dem Hintergrund solcher Veränderungen grundlegend zu diskutieren und allenfalls neu zu definieren. Das Ausmass der Reform kann dabei durchwegs – in Analogie zur schweizerischen Bundesverfassung – zwischen Totalrevision

und moderater Nachführung bestehen. Die Diskussion um die neue Struktur der Delegiertenkammer ist bewusst bereits im vergangenen Jahr vom SPV-Vorstand und dem Büro der Delegiertenkammer entfacht worden. Zu diesem Zweck trafen sich im September erstmals in der Geschichte der Delegiertenkammer die Präsidenten und Präsidentinnen der Kollektivmitglieder der Delegiertenkammer zu einem ersten Meinungs austausch. Eine Arbeitsgruppe, bestehend aus Mitgliedern des SPV-Vorstandes und des DK-Büros, hatten im Frühsommer ein Diskussionspapier erstellt, das als Grundlage für die anstehende Diskussion dienen sollte. Die Sitzung der Delegiertenkammer im November des vergangenen Jahres stand dann ebenfalls ganz im Zeichen der Neupositionierung nach der Entflechtung von der CHARTA. In diesem Artikel werden nun einige zentrale Fragen im Zusammenhang mit den anstehenden Strukturanpassungen im SPV skizziert und über erste Reaktionen aus den Verbänden und Institutionen berichtet.

Abschied vom unechten Zweikammer-System?

Das oberste, von den Einzelmitgliedern und Kollektivmitgliedern gebildete Trägerschaftsorgan ist heute die Generalversammlung. Diese Generalversammlung ist als unechtes Zweikammern-System (Einzelmitgliederkammer und Delegiertenkammer) aufgebaut. Unecht deshalb, weil zwischen den beiden Kammern kein Differenzbereinungsverfahren besteht, wie es etwa in unserem Bundes-

staat vom Stände- und Nationalrat her bekannt ist. Bei gleichzeitiger Existenz einer Mitglieder-Vollversammlung und einer Delegiertenversammlung stellt sich die Frage nach der zweckmässigen Verteilung der Kompetenzen. Aus der Praxis und der Literatur zur Organisationspsychologie ist mir kein Fall bekannt, bei dem dieses Dualsystem der Trägerschaftsorgane auf effiziente Weise funktioniert und die Beteiligten längerfristig zufriedengestellt hätte. Selbst dann, wenn sich die Einzelmitglieder ein sehr grosses Mitscheidungsrecht vorbehalten haben, scheint es schlicht nicht genügend Geschäfte und damit Kompetenzen zu geben, um beide Organe so auszulasten, dass deren Mitglieder von Sinn und Zweck ihres Organs überzeugt sind, was sich negativ auf die Mitwirkungsmotivation auswirkt. In der Praxis fühlt sich entweder die Delegiertenversammlung machtlos bis überflüssig, wenn Grundsatzgeschäfte wie Wahlen, Jahresbeiträge, Statutenänderungen usw. der Vollversammlung zugeschanzt werden. Oder die Vollversammlung wird zugunsten der Delegiertenversammlung dermassen entlastet, dass sie so unattraktiv wird, dass sich kaum noch Teilnehmer finden. Manchmal wird dieses Gefühl der Machtlosigkeit, das dem Dualsystem immanent ist, auch gegenüber den schlagkräftigen Exekutivorganen empfunden, was wiederum für beide Seiten zu unfruchtbaren Auseinandersetzungen führt. Zwischen Scylla und Charybdis lavierend, hat der SPV dieses Problem bis anhin so zu lösen versucht, dass er der Delegiertenkam-

mer in der Generalversammlung – mit Ausnahme der Festlegung der Mitgliederbeiträge – für alle Verbandsbeschlüsse ein Vetorecht zugestanden hat. Kann die Mehrheit der Delegiertenkammer nicht für ein Geschäft gewonnen werden, so läuft gar nichts, auch wenn beispielsweise 1000 Einzelmitglieder durchaus die Vorlage unterstützen würden. Umgekehrt können von der Generalversammlung keine entscheidenden Impulse für die Formulierung der Verbandspolitik ausgehen, weil dieses Organ wegen seiner Grösse – man stelle sich vor, alle 1100 Einzelmitglieder erschienen zur Vollversammlung – für die Meinungsbildung und Entscheidungsvorbereitung zu schwerfällig geworden ist.

Wie eben ausgeführt, ist das vom SPV gepflegte Dualsystem vom Ansatz her problematisch. Die bisherigen CHARTA-Institutionen haben deshalb die Konsequenz gezogen und ihren neuen Verein als reines Gremium von Kollektivmitgliedern konstituiert. Eine Vollversammlung wird tatsächlich hinfällig, wenn die Delegiertenversammlung gründlich in den Institutionen und Verbänden vorbereitet werden. An solchen Versammlungen in den Verbänden nehmen in der Regel mehr Mitglieder teil als an zentralen Vollversammlungen. Zudem ist zu beobachten, dass viele Mitglieder an kleineren Basisversammlungen intensiver und freier ihre Meinungen äussern als an zentralen Grossveranstaltungen, wo meist einige sprechgewohnte – und meist immer die gleichen! – Mitglieder einflussvolle Auftritte inszenieren.

Trotz dieser grossen Nachteile des Dualsystem will die vorgeschlagene Reorganisation der Delegiertenkammer und damit natürlich auch des ganzen SPV noch nicht mit diesem unechten Zweikammer-System brechen. An der bisherigen Generalversammlung mit den beiden Kammern als obersten Trägerschaftsorganen wird festgehalten. Dieser Schritt ist nicht gerade mutig und insbesondere höchst inkonsequent, wenn sich der SPV als massgebender Dachverband in der Schweiz verstehen will, doch erscheint dieses Ansinnen politisch opportunistisch und taktisch nicht unklug. In der bisherigen Diskussion ist sehr deutlich geworden, dass die Furcht besteht, mit der Aufgabe der Vollver-

sammlung könnte ein wichtiges Stück Identifikation der Einzelmitglieder mit dem SPV verloren gehen. Interessanterweise hat ja über die vergangenen Jahre die Zahl der Einzelmitglieder im Vergleich zu den Kollektivmitgliedern wesentlich stärker zugenommen, was durchaus so gedeutet werden kann, dass sich angesichts der rauhen Brise an der Berufsfront immer mehr PsychotherapeutInnen unter den Schutzmantel des SPV begeben wollten. Die genannten Befürchtungen sind verständlich, haften den Generalversammlungen doch wichtige Stimmungselemente der traditionellen Landsgemeinden an, wo die Regierung sich vor den Bürgern von Angesicht zu Angesicht zu verantworten hat. Mit der Abschaffung der Vollversammlung ginge natürlich diese wichtige sozio-emotionale Komponente verloren, auch wenn nüchtern festgehalten werden muss, dass ja kaum mehr als 10% der Einzelmitglieder auch wirklich von dieser Mitbeteiligung im Rahmen der Vollversammlungen bisher Gebrauch gemacht haben. Aber auch das ist konform mit den Erfahrungen aus den Kantonen mit traditionellen Landsgemeinden! Am bisherigen unechten Zweikammer-System des SPV soll vorerst also nicht gerüttelt werden. Trotzdem ist es sinnvoll und möglich, die Elemente der indirekten Demokratie stärker als bisher zu berücksichtigen. Das ist tatsächlich auch notwendig, weil es das explizite Ziel unseres Verbandes sein soll, den SPV Schritt für Schritt an die Struktur eines eigentlichen nationalen Dachverbandes heranzuführen.

Wie organisieren sich mehr als 1000 Einzelmitglieder?

Mit dem enormen Wachstum der Einzelmitgliedschaften im SPV stossen wir auf das hinlänglich bekannte Organisationsproblem, wie man eine anonyme und amorphe Masse von Einzelmitgliedern wirksam organisiert, damit der Zweck, der zum Zusammenschluss dieser Menschen führte, nämlich die erfolgreichere Vertretung ihrer individuellen Interessen und Anliegen gegen aussen, auch tatsächlich erreicht wird. Welche Organisationsformen brauchen wir, damit eine einheitliche Marschrichtung auf demokratische Weise bestimmt und wirksam umgesetzt wer-

den kann? Zurzeit sind von den rund 1100 Einzelmitgliedern deren 720 anderen Verbänden und Institutionen angeschlossen. Rund 400 SPV-Mitglieder müssen sich also damit begnügen, dass sie durch die zwei dem SPV als Kollektivmitglied in der Delegiertenkammer zustehenden Sitze vertreten werden, während es andersherum sechs Institutionen in der Delegiertenkammer gibt, die weniger als 15 SPV-Mitglieder in ihren Reihen zählen und trotzdem zwei Delegierte entsenden können. Ist man dem Modell der repräsentativen Demokratie verpflichtet, so bestehen hier Unverhältnismässigkeiten, die behoben werden sollten. Wie diese nicht-organisierten SPV-Einzelmitglieder ihre Interessen zukünftig besser einbringen können, zeigen die nächsten beiden Abschnitte auf.

Ist die Zwangsmitgliedschaft in der Delegiertenkammer obsolet geworden?

Diese Frage ist ganz klar zu bejahen! Doch zunächst einmal: worum geht es bei der Zwangsmitgliedschaft? Das Malaise der Zwangsmitgliedschaft kann am Beispiel der Bündner Vereinigung für Psychotherapie illustriert werden. Diese Vereinigung setzt sich zu je einem Drittel aus FMH-Psychiatern, FSP-PsychotherapeutInnen und SPV-Mitgliedern zusammen. Die FSP- und FMH-Mitglieder dieses regionalen Verbandes machten immer wieder Opposition dagegen, dass sie als Einzelmitglieder der Bündner Vereinigung für Psychotherapie gezwungen waren, mit dem obligatorischen, pro Kopf erhobenen DK-Jahresbeitrag ihren Obulus an die SPV-Berufspolitik zu entrichten. Dieses Problem hat nun dazu geführt, dass die Bündner Vereinigung für Psychotherapie 1997 aus der Delegiertenkammer ausgetreten ist. Das heutige System führt immer wieder dazu, dass einzelne Kollektivmitglieder bei der Umsetzung der von der Mitgliederversammlung oder Delegiertenkammer gefassten Beschlüsse in ihren eigenen Organisationen auf grosse Schwierigkeiten stossen. Diese Form der Zwangsmitgliedschaft gilt es im neuen Modell zu verabschieden. Es sollen zukünftig nur noch solche Kollektivmitglieder in der Delegiertenversammlung mitwirken, die grundsätzlich bereit sind, ihre berufs-

politischen Interessen über den SPV vertreten zu lassen und dazu kompetente Delegierte entsenden, die sich in der Formulierung der Strategien engagieren und in der Umsetzung der gemeinsam vereinbarten Massnahmen nach aussen und nach innen über eine hohe Glaubwürdigkeit und Standfestigkeit verfügen. Solidarisches Handeln in der Berufs- und Standespolitik muss gerade in der heutigen Zeit, wo wir von verschiedenen Seiten bekämpft werden, als gegenseitiges Geben und Nehmen verstanden werden, weder als einseitiges Diktieren von oben, noch als blockierendes Vertreten rein partikularistischer Interessen von unten!

Wer kann Kollektivmitglied in der Delegiertenkammer werden?

Nach wie vor werden sich Kollektivmitglieder nach sachlichen oder regionalen Kriterien bilden lassen. Entgegen den heutigen Satzungen könnten nach unseren Vorstellungen neu auch Teile eines Regionalverbandes und/oder ganze SPV-Sektionen in die Delegiertenversammlung aufgenommen werden. Die Idee, welche hinter dem Ausbau der formalen Mitgliederkriterien nach Sach- und Regionalgliederung steckt, hat mit unserem Ziel zu tun, den SPV zu einem echten Dachverband zu machen, in dem nur jene Kollektivmitglieder organisiert sind, die auch wirklich eine gemeinsame Politik betreiben wollen. Das neue Mitgliedschaftsmodell sieht deshalb vor, dass zukünftig auch SPV-Sektionen – man denke beispielsweise an die grosse Zahl der SPV-Mitglieder in den Kantonen Zürich und Genf – Kollektivmitglieder der Delegiertenkammer werden können. Allerdings bergen die neuen Modalitäten der Mitgliedschaft für einige Verbände und Institutionen auch erhebliches Konfliktpotential. Wenn die Delegiertenkammer die Zwangsmemberschaft aufhebt, müssen sich die einzelnen Mitglieder von Verbänden und Institutionen klar darüber werden, in welchen Organisationen sie sich als Kollektiv an der Berufs- und Standespolitik beteiligen wollen. Das könnte durchaus zu Spaltungen führen, wenn es den entsprechenden Leitungsgremien nicht gelingt, verschiedene Interessen in ihren Verbänden zu integrieren, eine Aufgabe, die man bis anhin einfach an

den SPV delegieren konnte. Nachdem die Zwangsmemberschaft in der Delegiertenkammer aber über Jahre hinweg immer wieder von der Basis kritisiert wurde, ist es nun an der Zeit, dass die Kollektivmitglieder in der Delegiertenkammer selbst die Verantwortung übernehmen, um in ihren eigenen Reihen für einen gangbaren Weg zu suchen. So bin ich es als Kassier der Vereinigung Ostschweizer Psychotherapeuten allmählich leid, mich mit zahlungsunwilligen Einzelmitgliedern herumzuschlagen, Mahnungen zu schreiben oder Telefongespräche zu führen, weil sie sich nicht mit der SPV-Politik identifizieren können und deshalb ihren DK-Beitrag nicht entrichten wollen.

Welche Kriterien gelten für die Kollektivmitgliedschaft?

Die Beantwortung dieser Frage ist für viele Verbände und Ausbildungsinstitutionen von zentraler Bedeutung. Sowohl in der Präsidentenkonferenz wie auch in der Delegiertenkammer meldeten sich Stimmen, die befürchteten, dass durch die Formulierung hoher Qualifikationskriterien einige Mitglieder in ihren Verbänden und Institutionen ausgeschlossen werden und sich nicht über ihre Repräsentanten in der Delegiertenkammer des SPV vertreten lassen könnten. Es ist grundsätzlich nicht das Ziel des SPV, den Zugang zur Psychotherapie durch unsinnige formale Kriterien zu blockieren. Andererseits hat sich die berufspolitische Lage in den letzten Jahren so gewandelt, dass die Formulierung von klaren Qualitätsstandards, die eine erfolgreiche Verhandlung auf nationaler Ebene ermöglichen, unumgänglich geworden ist. Vergegenwärtigen wir uns in diesem Zusammenhang nochmals, was auf dem Spiel steht:

- Auf nationaler Ebene sind wir zurzeit auf drei Seiten herausgefordert. Einerseits geht es um die Erarbeitung eines Bundesgesetzes über die Aus- und Weiterbildung von wissenschaftlichen Medizinalberufen („Fleiner“-Gesetz, siehe Forum 3/97), worin der Beruf des Psychotherapeuten/der Psychotherapeutin definiert und die Berufsausübung geregelt wird. Die entsprechende Vernehmlassung läuft bereits bei den Kantonen und politischen Institutionen.

- Gleichzeitig gehen beim Bundesamt für Sozialversicherungen die Arbeiten zur Bundesrätlichen Verordnung zum Krankenversicherungsgesetz (KVG) auf zwei Ebenen weiter: Festlegung a) der Kriterien für die Zulassung der psychotherapeutischen Methoden und b) der Ausbildung für die PsychotherapeutInnen. Der SPV versucht, alle diese wichtigen Prozesse nach seinen Vorstellungen zu beeinflussen. Wie auch immer das Ergebnis dieser Einflussnahme sein wird: zukünftig kommt die Verbandspolitik des SPV nicht an der KVG-Verordnung und dem „Fleiner“-Gesetz vorbei. Bereits jetzt muss deshalb der SPV die Weichen richtig stellen, damit seine Politik und Aufnahmepraxis auch zukünftig mit diesen beiden juristischen Regelwerken konform ist, ansonsten die Existenz des Verbandes äusserst fraglich wird.
- Der SPV erhebt den Anspruch, für alle Fragen der Berufsausübung die massgebliche Instanz in der Schweiz zu sein. Der SPV will als qualifizierender Berufsverband für Psychotherapie volle Anerkennung geniessen. Das heisst konkret, dass die entsprechenden Bundesstellen, das Konkordat der Krankenversicherer (KSK) und die Sanitätsdirektorenkonferenz (SDK) den SPV mit der Qualifizierung und Qualitätssicherung beauftragen.

Mit diesem Ziel vor Augen geht es darum, angemessene Aufnahmekriterien zu bestimmen. Zur Diskussion gestellt werden folgende Punkte:

- Das Kollektivmitglied verfügt über klar nachvollziehbare Aufnahmekriterien, die schriftlich festgehalten sind und von der Exekutive des Kollektivmitgliedes auch tatsächlich angewandt werden.
- Das Kollektivmitglied muss eine handlungs- und rechtsfähige Personenvereinigung sein.
- Die Angehörigen des Kollektivmitgliedes – beispielsweise 80% – erfüllen die SPV-Qualifikationsstandards für PsychotherapeutInnen.

Der letztgenannte Punkt hat bereits zu heftigen Diskussionen geführt. Die eine Seite will die geltenden SPV-Qualifikationsstandards für die Einzelmitgliedschaft für alle Psychothe-

rapeutInnen als Massstab nehmen. Danach könnten nur jene Mitglieder von Fachverbänden und Institutionen sich über die Kollektivmitgliedschaft in der Delegiertenkammer organisieren, die diesen Anforderungen genügen. Dann gibt es andere Kreise, die eine konziliantere Regelung wünschen, weil sich sonst viele ihrer Mitglieder nicht mehr an der Berufspolitik beteiligen könnten. Die in unseren Reihen zu führende Diskussion muss sich sinnvollerweise an den zukünftigen Entwicklungen auf gesetzgeberischer Ebene orientieren, wenn wir als berufspolitischer Dachverband erfolgreich im Rennen bleiben wollen. Konzessionen in die eine oder andere Richtung dürfen nicht abgehoben von den kommenden Bestimmungen auf übergeordneter Stufe, auf die der SPV nur partiellen Einfluss hat, gemacht werden. Nach wie vor bleibt es aber das Ziel des SPV, als Dachverband möglichst viele PsychotherapeutInnen auf nationaler Ebene zu vertreten.

Welchen Nutzen bringt eine Kollektivmitgliedschaft?

Generell besteht der Nutzen einer Kollektivmitgliedschaft in einer stärkeren und besseren Einflussnahme auf die Verbandsgeschäfte des SPV. Daneben wird mit dem neuen Modell jedoch auch spezifischer Nutzen für einzelne Angehörige des Kollektivmitgliedes gestiftet. Es lassen sich in diesem Zusammenhang drei Typen von Angehörigen von Kollektivmitgliedern unterscheiden. Entsprechend sind Nutzen und Kosten ausgestaltet.

- Typus A: Hier handelt es sich um SPV-Einzelmitglieder, die bereits einem Verband angehören, der in der Delegiertenkammer als Kollektivmitglied vertreten ist. Für diesen Typus verändert sich bezüglich des eigenen unmittelbaren Nutzens im neuen Modell nichts. Sie werden in allen Verhandlungen nach aussen hin wie bisher vom SPV vertreten. Sie werden automatisch auf die Kassenliste gesetzt.
- Typus B: Bisher sind jene nichtärztlichen PsychotherapeutInnen der Kollektivmitglieder in der Delegiertenkammer, welche die Qualifikationen des SPV bzw. der CHARTA erfüllten, jedoch nicht über die SPV-Einzelmitgliedschaft

verfügten, nicht automatisch auf die Krankenkassenliste gesetzt und somit in Verhandlungen vertreten worden. Neu sollen diese Leute direkt auf der entsprechende Liste aufgeführt werden. Wir machen die Einzelmitgliedschaft im SPV somit nicht zur Voraussetzung, obwohl es unser Ziel ist, dass möglichst alle Angehörigen der Kollektivmitgliedschaft auch Einzelmitglieder im SPV werden. Um jedoch keine finanzielle Diskriminierung gegenüber der SPV-Einzelmitgliedschaft aufkommen zu lassen, müssen die Angehörigen des Tyus B einen Beitrag entrichten, der den entsprechenden berufspolitischen Aufwendungen des SPV entspricht.

- Typus C: Es gibt ferner Angehörige von Kollektivmitgliedern, die berufspolitisch und in den Krankenkassen-Verhandlungen nicht direkt vertreten und auch nicht auf eine Krankenkassenliste gesetzt werden können. Es handelt sich dabei einerseits um ärztliche PsychotherapeutInnen und andererseits um PsychotherapeutInnen, die nicht den SPV-Qualitätsstandards genügen. Als nationaler Dachverband wollen wir auch diesem Typus C eine Möglichkeit zur berufspolitischen Mitwirkung geben. Sie können in den Genuss gewisser Dienstleistungen des Verbandes kommen und leisten dafür sowie für den allgemeinen Einsatz des SPV für die Sache der Psychotherapie in der Schweiz einen entsprechenden finanziellen Beitrag.

Wer befasst sich mit welchen Geschäften?

Eine klare und transparente Definition der Kompetenzen und Verantwortlichkeiten zwischen zentraler Exekutive und dezentralen Kollektivmitgliedern ist die Vorbedingung für eine effiziente Arbeitsweise. Die Aufbauorganisation könnte folgendes Aussehen haben:

Formalentscheide in der Generalversammlung

Die Generalversammlung befasst sich wie bisher ausschliesslich mit sogenannten Formalentscheidungen. Dazu zählen Wahlen, Genehmigung des Budgets und der Mitgliederbeiträge, Rekurse von Mitgliedern,

Statutenänderungen und Auflösung oder Fusion des Verbandes. Zur Verabschiedung der Formalentscheide treffen sich Einzelmitglieder und Vertreter der Kollektivmitglieder zu einer gemeinsamen Generalversammlung. Über die Berechnung der Stimmrechte der Delegierten in der Generalversammlung werden unten weitere Ausführungen folgen.

Materielle Sachentscheide in der Delegiertenversammlung

Die materiellen Sachentscheide sollen nach unseren Vorstellungen in verstärktem Ausmass in der Delegiertenversammlung vorbereitet werden. Als materielle Sachentscheide sind alle jene Beschlüsse zu verstehen, welche die Verbandstätigkeit zum Inhalt haben, sei es, dass darin Ziele, Strategien, Pläne oder Instrumente (z.B. Finanzen) zur Umsetzung der Politik festgelegt werden, sei es, dass einzelne Massnahmen (z.B. Durchführung eines aufwendigen Projektes) oder neue Dienstleistungen beschlossen werden. Das heisst, dass die Delegiertenversammlung in der Gestaltung der ganzen SPV-Berufspolitik eine zentrale Rolle zu übernehmen hat. Die grundlegenden Geschäfte müssen hier beraten und zuhanden der Generalversammlung verabschiedet werden. Da die Einflussmöglichkeiten der Delegiertenversammlung auf die SPV-Berufspolitik im neuen Modell grösser werden, muss darüber diskutiert werden, ob das bisherige Vetorecht der Delegiertenkammer in der Generalversammlung gewissermassen als Preis für diesen Bedeutungszuwachs aufgehoben werden muss.

PräsidentInnen-Konferenz

Zur Verbesserung der Kooperation zwischen Kollektivmitgliedern und der Exekutive des SPV wird ein neues Gefäss eingeführt. Einmal im Jahr kann eine sogenannte Präsidentenkonferenz einberufen werden. Dieses Gremium ist als Informations-, Meinungsbildungs- und Beratungsorgan konzipiert. Es soll dem Vorstand im Sinne eines Sparring-Partners bei der Formulierung und Umsetzung der SPV-Ziele zur Seite stehen. Mit der Präsidentenkonferenz ist der Wunsch verbunden, die Leute an der Spitze der Kollektivmitglieder konsequenter als bisher in die Berufspolitik einzu-

binden und sie gleichzeitig aber auch zu verpflichten, die Informationen und Entscheidungen persönlich an ihre Basis weiterzugeben und dort für die Umsetzung zu sorgen. Die Idee der Präsidentenkonferenz ist bei der erstmaligen Durchführung im vergangenen September auf reges Interesse gestossen und als Diskussionsforum sehr begrüsst worden.

Wie legitimieren sich die Delegierten? Welche Stimmrechte üben sie aus? Was erwarten wir von ihnen?

Bezüglich der Legitimation der Delegierten und deren Stimmen besteht nach der bisher geführten Diskussion noch kein Konsens. Es sind folgende Fragen zu klären:

- Wie müssen die Delegierten der Verbände und Institutionen gewählt und mandatiert werden, damit sie als verlässliche Repräsentanten in der Delegiertenkammer Einsitz nehmen können? Es ist wie bisher davon auszugehen, dass das Kollektivmitglied je einen ständigen Delegierten wählt, der dem SPV-Vorstand gemeldet wird. Die Stellvertretung eines Delegierten könnte durch entsprechende Satzungen ermöglicht werden.
- Mit wievielen Stimmen sind die Delegierten der Kollektivmitglieder ausgestattet? Im Sinne der Berücksichtigung kleinerer Gruppierungen ist sicher von mindestens einer oder zwei Stimmen pro Institution bzw. Verband auszugehen. Dann ist in Betracht zu ziehen, dass im Modell der repräsentativen Demokratie auch der Proporz eine Rolle spielen sollte. Das könnte bedeuten, dass der/die Delegierte zusätzliche Stimmen vertritt, die sich aus der Grösse des Kollektivmitgliedes ergeben. Pro 50 Angehörige eines Kollektivmitgliedes stünde beispielsweise eine weitere Stimme zur Verfügung. Mit dieser Regelung der Stimmrechte wäre sichergestellt, dass die grösseren Kollektivmitglieder auch grösseren Einfluss bekommen. Nach wie vor aber bestünde ein gewisser Schutz für kleine Kollektivmitglieder. Ohne ihren aktiven Einbezug käme wenig zustande, da dieses Modell klare Allianzen mit den Kleinen notwendig macht. Die grösseren

Gruppierungen könnten sich nicht auf Kosten der kleinen durchsetzen, obschon sie mehr Gewicht in der Delegiertenversammlung bekämen.

- Mit der vermehrten Integration der Delegiertenkammer in den ganzen Problemlösungs- und Entscheidungsprozess des SPV ist auch das Anforderungsprofil der Delegierten zu überdenken. Wer sich als Vertreter der Berufspolitik versteht, braucht Mut zur Öffentlichkeitsarbeit. Das heisst auch, dass man ohne hohes Engagement nicht auf einen grünen Zweig kommt. Ferner müssen die Delegierten die getroffenen Entscheide auch gegen innen – an der Basis ihrer Institutionen – vertreten. Gleichzeitig sollen sie die Anliegen ihrer Verbände aber auch in die Delegiertenkammer tragen und dort für ihre angemessene Berücksichtigung sorgen. Gefordert sind mithin Personen, die über eine hohe Akzeptanz in ihren Institutionen verfügen, gleichzeitig aber auch standfest und selbständig genug sind, unbequeme Entscheidungen zu treffen und mitzutragen, selbst wenn sie damit in ihren eigenen Herkunftsgremien auf Widerstand stossen.

Wie geht es mit den Strukturanpassungen weiter?

Die Arbeitsgruppe „Strukturreform“ wird die bisherigen Ideen und Vorstellungen, die aus der Diskussion der

Präsidentenkonferenz und der Delegiertenversammlung stammen, integrieren und bis zu Beginn der Sommerferien in einen konkreten Vorschlag einmünden lassen, der zur Vernehmlassung an die Präsidentinnen und Delegierten der Verbände und Institutionen geht. Der Vorschlag sollte dann an der Basis begutachtet und beraten werden. Ein erstes Echo erwarten wir anlässlich der zweiten Präsidentenkonferenz Mitte September 1998, wo unter anderem auch die vorgeschlagene Strukturreform traktandiert ist. Nach den Sommerferien besteht bis in den Herbst hinein die Möglichkeit, dass die Verbände und Institutionen mit ihren Mitgliedern die vorgelegten Vorschläge beraten. Die Mitglieder der Arbeitsgruppe „Strukturreform“ stellen sich in dieser Phase gerne zur Verfügung, mit der Basis der Kollektivmitglieder in Kontakt zu kommen, um deren Meinung über die geplanten Anpassungen zu erkunden und offene Fragen zu beantworten. Im November sollen der Delegiertenkammer dann abstimmungsreife Vorschläge zur Statutenänderung vorgelegt werden. Es ist geplant, dass an der Generalversammlung im Frühjahr 1999 die Statutenänderungen von beiden Kammern des SPV verabschiedet werden.

*Dr. Peter Holderegger
Obmann der Delegiertenkammer
Amselweg 3
CH-9320 Arbon
E-mail: fokus.peter.holderegger@bluewin.ch*

P. Holderegger

L'identité de la chambre des délégués ASP

Discussion des sens, objectifs et structures

Après le désengagement de la CHARTE ...

Au moment où, le 24 janvier 1998, les institutions de la CHARTE ont fondé leur propre association, elles ont pris congé de la chambre des délégués de l'ASP. Ce pas vers une organisation

indépendante a créé les conditions qui leur permettront de se concentrer sur leurs propres intérêts: recherche et formation. De même, l'ASP peut revenir à son intérêt central: la politique professionnelle. Donc, jusqu'ici tout va bien! Il reste qu'au cours des dernières années, des évolutions

extrêmement rapides ont eu lieu autour de l'ASP et qu'il faudra en tenir compte au moment d'adapter les structures de la chambre des délégués:

- Les conflits en rapport avec la politique professionnelle au niveau national se sont aggravés.
- Le nombre des membres ASP individuels est maintenant de près de 1'100, ce qui représente une croissance de 70% par rapport à 1991!

C'est pourquoi le désengagement de la CHARTE ne devrait pas inciter l'ASP à simplement passer à l'ordre du jour. Compte tenu de cette évolution, il vaut la peine de discuter à fond de la position que la chambre des délégués devrait occuper à long terme au sein de l'ASP – et éventuellement de la redéfinir. L'étendue d'une réforme pourrait tout à fait se situer – par analogie avec la révision de la Constitution fédérale – quelque part entre la révision totale et une adaptation modérée. C'est volontairement que le comité ASP et le bureau de la chambre des délégués ont lancé le débat concernant la nouvelle structure de la chambre des délégués l'an dernier déjà. Dans ce but et pour la première fois dans l'histoire de cette chambre, les président/es de ses membres collectifs se sont rencontrés en septembre pour un premier échange d'idées. Un groupe de travail, composé de membres du comité ASP et du bureau CD, avait préparé au début de l'été un texte devant servir de base au débat. De plus, la séance de la chambre des délégués de novembre 1997 fut également placée sous le signe du repositionnement devant suivre le désengagement de la CHARTE. Dans le présent article, j'esquisse quelques questions centrales par rapport à la future adaptation structurelle de l'ASP et présente les premières réactions des associations et institutions qui nous sont parvenues.

Abandonner le soit-disant bicaméralisme?

C'est actuellement l'assemblée plénière qui constitue l'organe suprême responsable; elle est composée de membres individuels et de membres collectifs. Cette assemblée est organisée comme un système à deux chambres (chambre des membres individuels et chambre des délégués), sans

en être vraiment un. Pourquoi? Parce qu'il n'existe aucune procédure permettant d'éliminer les divergences, telle qu'elle se trouve par exemple au niveau de la Confédération, concernant les divergences entre le Conseil des Etats et le Conseil national. L'existence en parallèle d'une assemblée des membres et d'une assemblée des délégués fait se poser la question d'une répartition adéquate des compétences. Que ce soit au niveau de la pratique ou à celui des publications au sujet de la psychologie des organisations, je ne connais aucun cas dans lequel ce système de deux organes responsables a fonctionné de manière efficace et satisfaisante à long terme. Même si les membres individuels se sont réservé un large droit de codécision, il semble qu'il n'y ait tout simplement pas suffisamment d'affaires et donc de compétences à répartir pour que les membres des deux organes soient convaincus de leur utilité respective; ceci influence de manière négative la manière dont ils sont motivés à collaborer. Dans la pratique, l'assemblée des délégués se perçoit comme quelque part entre impuissante et superflue puisque les principales affaires (élections, cotisations, modification des statuts, etc.) sont confiées à l'assemblée plénière. D'autre part, l'assemblée des délégués décharge tellement l'assemblée des membres que cette dernière perd tout attrait et que très peu de personnes y participent. Parfois le sentiment d'impuissance inhérent à ce bicaméralisme se manifeste également à l'égard des organes exécutifs dotés, eux, d'un pouvoir, ce qui conduit à des conflits peu fructueux pour les deux groupes. L'ASP a jusqu'à maintenant louvoyé entre Charybde et Scylla et tenté de résoudre ce problème en accordant à la chambre des délégués un droit de veto dans le cadre de l'assemblée plénière, concernant toutes les décisions prises par l'association – exception faite du montant des cotisations. Rien ne peut se faire sans l'approbation de la majorité des membres CD, même si par exemple les 1'000 membres individuels sont partisans du projet en question. A l'inverse, l'assemblée des membres ne peut pas fournir d'impulsions importantes à l'élaboration d'une politique de l'association car, du fait de ses dimensions – imaginons les 1'100 membres

individuels participant à l'assemblée! – elle est devenue trop peu flexible pour que puisse s'y dérouler le processus durant lequel des opinions sont faites et des décisions préparées.

Comme je viens de le souligner, les bases mêmes du bicaméralisme pratiqué par l'ASP sont problématiques. Les institutions membres de la CHARTE en ont tiré les conséquences et ont constitué leur nouvelle association en tant que groupement composé uniquement de membres collectifs. Il est de fait qu'il n'y a pas besoin de tenir une assemblée plénière si l'assemblée des délégués est bien préparée au sein des institutions et associations. En règle générale, des membres participant aux assemblées tenues au sein des associations en nombre plus élevé qu'ils ne le font aux assemblées plénières centrales. On observe en outre que lors des petites réunions organisées à la base, de nombreux membres expriment leur opinion de manière plus intensive et plus libre qu'ils ne le font lors des grandes assemblées centrales, durant lesquelles des personnes – en général toujours les mêmes! – habituées à parler en public mettent en scène des performances impressionnantes.

Malgré tous les désavantages inhérents à ce bicaméralisme, la réorganisation prévue au niveau de la chambre des délégués, et donc bien sûr de l'ensemble de l'ASP, n'y renonce pas complètement. L'assemblée plénière des deux chambres, organe suprême responsable, est maintenue. Cette décision n'est pas très courageuse et semble particulièrement inconséquente si l'on considère que l'ASP se veut association faitière compétente pour l'ensemble de la Suisse. Mais elle est opportune sur le plan politique et habile d'un point de vue stratégique. Le débat qui a eu lieu jusqu'à maintenant a montré très clairement que l'on craint que si l'on devait renoncer à l'assemblée plénière, les membres individuels perdraient une part importante de ce qui leur permet de s'identifier à l'ASP. Il est intéressant de constater qu'au cours des dernières années, le nombre de membres individuels a beaucoup plus augmenté que celui des membres collectifs, ce qui pourrait signifier que le rude vent qui souffle sur le front professionnel incite de plus en plus de psychothérapeutes à rechercher protection sous le

manteau de l'ASP. Les craintes mentionnées plus haut sont compréhensibles car les assemblées générales tendent à recréer certains aspects de l'atmosphère de la traditionnelle Landsgemeinde, durant laquelle le gouvernement doit rendre des comptes aux citoyens en un face à face direct. L'élimination de l'assemblée plénière impliquerait bien évidemment la perte de cette importante composante socio-émotionnelle – ceci même si pour être objectif, il faut ajouter qu'à peine 10% des membres individuels exploitent vraiment cette possibilité de participation. Mais il en va de même dans les cantons comportant encore une Landsgemeinde! Donc, le soit-disant bicaméralisme de l'ASP doit être maintenu pour l'instant. Il serait toutefois utile et possible de mieux tenir compte que par le passé des éléments constituant la démocratie indirecte. Ceci est effectivement indispensable puisque notre association s'est fixé pour objectif explicite de se restructurer progressivement pour devenir une véritable association faïtière nationale.

Comment plus de 1000 membres individuels s'organisent-ils?

L'énorme croissance du nombre de membres individuels force l'ASP à faire face à un problème connu: comment peut-on organiser une masse d'individus anonyme et amorphe de manière efficace, de sorte que l'objectif qui a poussé ces personnes à s'associer – à savoir la représentation réussie de leurs intérêts et préoccupations individuelles – puisse vraiment être atteint? De quelles formes d'organisation avons-nous besoin pour être à même de définir une ligne commune sur une base démocratique et pour pouvoir l'appliquer de manière valable? Actuellement, des 1'100 membres individuels de l'ASP 720 sont affiliés à d'autres associations ou institutions. Donc, 400 membres ne sont représentés que par le biais des deux sièges qu'occupe l'ASP en tant que membre collectif de la chambre des délégués alors que, d'autre part, la CD inclut six institutions qui ne comptent que 15 membres ASP parmi leurs rangs, mais qui ont tout de même le droit d'y avoir deux délégués. Si l'on veut pratiquer la démocratie représentative, ces inégalités doivent être

supprimées. Dans les deux chapitres qui suivent, je montre comment les membres ASP non-organisés pourraient obtenir que leurs intérêts soient mieux pris en compte à l'avenir.

L'obligation d'être membre de la chambre des délégués est-elle devenue obsolète?

Il est parfaitement clair qu'il faut répondre par l'affirmative à cette question. Mais d'abord: de quoi s'agit-il? Le malaise provoqué par l'obligation d'être membre CD est bien illustré par l'exemple de la Bündner Vereinigung für Psychotherapie (*l'association régionale des Grisons, N.d.T.*). Cette association est constituée pour un tiers de psychiatres FMH, pour un tiers de psychothérapeutes FSP et pour un tiers de membres ASP. Ses membres FSP et FMH ont toujours protesté contre le fait qu'en tant que membres individuels du dit groupe, ils se trouvaient contraints de verser leur obole à la politique professionnelle de l'ASP, ceci par le biais de la contribution CD obligatoire. Ce problème a poussé la Bündner Vereinigung für Psychotherapie à démissionner de la chambre des délégués en 1997. Le système actuel a souvent pour conséquence que des membres collectifs ont peine à appliquer dans le contexte de leur propre organisation les décisions prises par l'assemblée des membres ou par la CD. Il faut donc que le nouveau modèle élimine cette forme de participation obligatoire. A l'avenir, seuls les membres collectifs qui sont en principe d'accord pour que l'ASP les représente sur le plan de la politique professionnelle devraient faire partie de la chambre des délégués. Seuls aussi ceux qui y délèguent des personnes compétentes, prêtes à s'engager dans l'élaboration de stratégies et qui sont suffisamment crédibles et fermes pour être à même de transférer les mesures décidées en commun vers l'extérieur comme vers l'intérieur. L'époque actuelle, où nous sommes attaqués sous plusieurs fronts, exige que nous agissions de manière solidaire au niveau de la politique professionnelle, c'est-à-dire que nous pratiquions un 'donner et recevoir' réciproque sans que qui que ce soit nous impose unilatéralement sa volonté, mais aussi sans que la démarche ne se limite au soutien

d'intérêts purement particularistes qui ne feraient que la bloquer!

Qui peut devenir membre collectif de la chambre des délégués?

Les membres collectifs continueront à se constituer selon des critères objectifs ou régionaux. Mais en opposition aux statuts actuels, nous envisageons qu'il serait possible d'admettre en tant que membres certains secteurs d'une association régionale et/ou des sections entières de l'ASP. L'idée sous-jacente à un élargissement des critères formels (objectifs et régionaux) définissant l'admission au statut de membre est en rapport avec notre objectif: faire de l'ASP une véritable association faïtière, au sein de laquelle ne sont organisés que les membres collectifs qui sont vraiment prêts à pratiquer une politique commune. Selon le nouveau modèle concernant le statut de membre, il sera dorénavant possible à des sections ASP – il suffit de penser, par exemple, au grand nombre de membres que comptent les cantons de Zurich et de Genève – de devenir membres collectifs de la chambre des délégués. Il est toutefois exact que les modalités prévues peuvent entraîner des conflits considérables pour quelques associations et institutions. Si la chambre des délégués élimine l'obligation d'être membre, les membres individuels des associations et institutions devront décider par quelles organisations ils veulent être collectivement représentés au niveau de la politique professionnelle. Ceci pourrait provoquer des scissions si les organes dirigeants concernés ne réussissent pas à intégrer les différents intérêts au sein de leurs associations. Jusqu'à maintenant, cette tâche pouvait simplement être déléguée à l'ASP. Il reste que depuis des années la base critique l'obligation en question et que le moment est venu de confier aux membres collectifs de la chambre des délégués la responsabilité de trouver une solution satisfaisante au niveau interne. En tant que trésorier de la Vereinigung Ostschweizer Psychotherapeuten, je commence à en avoir assez de me battre avec des membres, d'envoyer des rappels et de passer du temps au téléphone parce que ces personnes ne peuvent pas s'identifier avec la politique ASP et refusent de verser leurs cotisations CD.

Quels sont les critères d'admission des membres collectifs?

La réponse à cette question est d'importance centrale pour de nombreuses associations et institutions de formation. Que ce soit lors de la conférence des présidents ou au sein de la chambre des délégués, certaines personnes ont exprimé la crainte que la définition de critères de qualification de haut niveau contribue à disqualifier certains membres dans le cadre de leurs propres associations et institutions, les empêchant d'être représentés au sein de la CD de l'ASP. L'ASP n'a certainement pas pour visée de bloquer l'accès à la psychothérapie en formulant des critères formels absurdes. Par contre, ces dernières années la situation a tellement évolué sur le plan de la politique professionnelle que la formulation de clairs standards de qualité est devenue incontournable si l'on veut pouvoir négocier avec succès au niveau national. Rappelons quels sont les enjeux:

- Au niveau national, nous devons actuellement réagir à trois défis. Il s'agit d'une part de préparer une loi fédérale sur la formation post-grade et continue des personnes de formation scientifique exerçant une profession médicale ("loi Fleiner", cf. FORUM 3/97), définissant la profession du/de la psychothérapeute et réglementant l'exercice de la profession. La procédure de consultation est actuellement menée auprès des cantons et des institutions politiques.
- Simultanément, l'Office fédéral des assurances sociales poursuit ses travaux de préparation d'une ordonnance du Conseil fédéral concernant la loi sur l'assurance maladie (LAMal), ceci à deux niveaux: a) définition des critères d'admission des méthodes psychothérapeutiques et b) celui de la formation des psychothérapeutes. L'ASP tente d'influencer dans son sens tous ces processus importants. Quel que soit le résultat de cette démarche: à l'avenir, la politique de l'association devra tenir compte de l'ordonnance LAMal comme de la "loi Fleiner". Il faut donc que l'ASP prenne dès maintenant des mesures pour que sa politique et ses procédures d'admission soient

compatibles avec la réglementation légale – sinon, il est très peu probable qu'elle puisse continuer à exister en tant qu'association.

- L'ASP prétend être la principale instance de référence concernant toutes les questions en rapport avec l'exercice de la profession en Suisse. Elle souhaite être pleinement reconnue en tant qu'association professionnelle qualifiant les psychothérapeutes. Ceci signifie concrètement que les offices fédéraux concernés, ainsi que le Concordat des assureurs maladie suisses (CAMS) et la Conférence des directeurs des affaires sanitaires (CDAS) devraient la charger des tâches en rapport avec qualification et garantie de qualité.

Compte tenu de cet objectif, il s'agit de définir des critères d'admission adéquats. Les points suivants seront débattus:

- Le membre collectif dispose de critères d'admission clairement saisissables, fixés par écrit et vraiment appliqués par son exécutif.
- Le membre collectif doit être une association de personnes dotée de la capacité d'agir et jouissant de droits civils.
- Les personnes affiliées au membre collectif – 80% d'entre elles, par exemple – satisfont aux standards définis par l'ASP en matière de qualification des psychothérapeutes.

Le dernier point mentionné ci-dessus a déjà provoqué des débats intenses. D'aucuns souhaitent que les standards de qualification ASP en vigueur au niveau du statut de membre individuel soient appliqués à tous les psychothérapeutes. Si tel était le cas, seuls les membres des associations professionnelles et institutions qui satisfont à ces exigences pourraient s'organiser par le biais d'une participation collective (membre collectif) à la chambre des délégués. D'autres groupes souhaitent une réglementation plus conciliante, sans laquelle nombre de leurs membres ne pourraient plus participer à la politique professionnelle. Le débat que nous devons mener devra forcément tenir compte de l'évolution future de la législation, du moins si nous voulons rester dans la course en tant qu'asso-

ciation faïtière active en politique professionnelle. Les concessions qui pourraient être faites dans un sens ou dans l'autre ne doivent pas l'être indépendamment des réglementations qui seront mises en vigueur au niveau supérieur, niveau auquel l'ASP n'exerce qu'une influence partielle. Il reste que l'ASP continue à avoir pour objectif de représenter le plus grand nombre possible de psychothérapeutes, dans sa fonction d'association faïtière nationale.

Quelle est l'utilité du statut de membre collectif?

Formulé globalement, l'utilité du statut de membre collectif est qu'il permet d'exercer une influence plus forte et plus efficace sur la gestion des affaires de l'association. Mais en plus, le nouveau modèle contribue à ce que les personnes affiliées au membre collectif en retire un bénéfice plus spécifique. Dans ce contexte, il faut distinguer trois types d'affiliés, le facteur coût/utilité variant en fonction du type.

- Type A: il s'agit des membres individuels de l'ASP qui font déjà partie d'une association représentée en tant que membre collectif au sein de la chambre des délégués. Concernant l'utilité directe du statut, le nouveau modèle n'apporte aucun changement. Ils continuent à être représentés par l'ASP dans toutes les négociations menées avec l'extérieur, comme jusqu'à maintenant. Ils sont automatiquement portés sur la liste des caisses.
- Type B: jusqu'à maintenant, les psychothérapeutes non-médecins affiliés aux membres collectifs de la chambre des délégués qui satisfont aux exigences de qualification de l'ASP et de la CHARTE, mais ne sont pas membres individuels de l'ASP n'étaient pas automatiquement portés sur la liste des caisses; dans ce sens, ils n'étaient pas représentés lors des négociations. Ces personnes doivent maintenant être portées directement sur la liste correspondante. Ceci signifie que nous renonçons à poser comme condition que ces personnes deviennent membres individuels de l'ASP – bien que nous ayons pour objectif que dans la mesure du

possible, toutes les personnes affiliées aux membres collectifs deviennent également membres individuels de l'ASP. Toutefois, et pour éviter que les membres individuels de l'ASP soient discriminés sur le plan financier, les personnes de type B devront verser une contribution couvrant les dépenses assumées par l'ASP dans le contexte de sa politique professionnelle.

- Type C: certaines personnes affiliées à des membres collectifs ne sont pas représentées directement au niveau de la politique professionnelle et dans le cadre des négociations avec les caisses maladie, mais ne peuvent pas être portées sur la liste des caisses. Il s'agit d'une part de psychothérapeutes médecins et d'autre part, de psychothérapeutes dont la formation ne correspond pas aux standards de qualité définis par l'ASP. En tant qu'association faitière nationale, nous souhaitons également fournir aux membres de cette catégorie la possibilité de participer à la politique professionnelle. Ils pourront bénéficier de certaines des prestations offertes par l'association et verseront une contribution financière destinée à couvrir les coûts de ces dernières comme ceux occasionnés par l'engagement de l'ASP pour la psychothérapie en Suisse.

Qui s'occupe de quelles affaires?

Pour que le travail puisse se faire de manière efficiente, il est indispensable de définir de manière claire et transparente les compétences et responsabilités de l'exécutif central et des membres collectifs. La structure de l'organisation pourrait se présenter comme suit:

Décisions formelles prises par l'assemblée générale

Comme jusqu'à maintenant, l'assemblée générale s'occupe uniquement de prendre les décisions dites formelles. En font partie, les élections, l'adoption du budget et du montant des cotisations, les recours présentés par des membres, la modification des statuts et la dissolution ou la fusion de l'association. Les membres individuels et les représentants des membres collectifs se réunissent en assemblée gé-

nérale pour se prononcer à ce sujet. Le calcul des voix accordées aux délégués dans ce contexte est discuté plus bas.

Décisions matérielles prises par l'assemblée des délégués

A notre avis, les décisions matérielles devraient être préparées plus complètement dans le cadre de l'assemblée des délégués. Par décisions matérielles, nous entendons toutes les résolutions en rapport avec les activités de l'association, qu'il s'agisse de fixer des objectifs, des stratégies ou d'élaborer des plans et instruments (ex., finances) permettant de mettre en oeuvre sa politique, ou qu'il s'agisse d'approuver des mesures spécifiques (par ex., mise en oeuvre d'un projet complexe) ou de nouvelles prestations. Ceci implique que l'assemblée des délégués assume un rôle central dans l'élaboration de toute la politique professionnelle de l'ASP. C'est ici que doivent avoir lieu les délibérations concernant les principales affaires, qui seront ensuite proposées à l'assemblée générale. Du fait que selon le nouveau modèle, l'assemblée des délégués peut exercer une influence plus grande sur la politique professionnelle ASP, il faudra débattre de la question de savoir si le droit de veto qui lui a été accordé devrait être révoqué – en tant que prix à payer en quelque sorte.

La conférence des président/les

Dans le but d'améliorer la coopération entre les membres collectifs et l'exécutif ASP un nouvel organe est créé. Une 'conférence des président/les' peut être convoquée une fois par an. Elle est conçue en tant que servant à l'information et à l'élaboration d'opinions et peut avoir fonction consultative. Elle doit être "sparring partner" du comité, le soutenant dans la formulation et l'application des objectifs de l'ASP. En créant cette conférence, nous souhaitons impliquer plus systématiquement que par le passé les dirigeants des membres collectifs dans la politique professionnelle; mais simultanément, il s'agit aussi de leur confier le devoir de transmettre personnellement informations et décisions à la base et de s'assurer que ces dernières sont appliquées. Une première conférence a eu lieu en septem-

bre dernier; l'idée a provoqué beaucoup d'intérêt et, en tant que forum permettant un débat, cette conférence a été très appréciée.

Comment les délégués se légitiment-ils? Quels droits de vote ont-ils? Qu'attendons-nous d'eux?

Le débat mené jusqu'à maintenant n'a pas apporté de consensus en matière de légitimation des délégués et du nombre de voix. Les questions suivantes sont à clarifier:

- Comment les délégués des associations et institutions devraient-ils être élus et mandatés pour qu'ils puissent siéger en tant que représentants fiables au sein de la chambre des délégués? On continue à partir du principe que le membre collectif élirait un délégué permanent, dont le nom serait communiqué au comité ASP. Les statuts devraient permettre au délégué d'avoir un remplaçant.
- Quel serait le nombre de voix à accorder aux délégués des membres collectifs? Pour tenir compte des groupements relativement petits, il faudrait certainement partir de l'idée que chaque institution ou association aurait au moins une ou deux voix. Mais il faudrait aussi considérer le fait que dans le modèle de la démocratie représentative, la proportionnelle joue également un rôle. Ceci pourrait signifier que le/la déléguée représenterait des voix supplémentaires dont le nombre serait défini par les effectifs du membre collectif – avec, par exemple, une voix supplémentaire par 50 affiliés. Cette réglementation permettrait de garantir que les membres collectifs comptant plus d'affiliés aient plus d'influence, alors que jusqu'à un certain point les groupements plus petits continueraient à être protégés. D'ailleurs, du fait que ce modèle implique des alliances avec les 'petits', il est indispensable de les impliquer activement – sinon rien ne pourra se faire. D'un autre côté, les 'grands groupements' ne pourraient s'imposer aux dépens des petits, même s'ils devaient avoir plus de poids au sein de l'assemblée des délégués.

– Si la chambre des délégués est mieux intégrée au processus de recherche de solutions et de décision de l'ASP, il faut reconsidérer les exigences posées aux délégués. Celui qui se veut représentant d'une politique professionnelle doit avoir le courage de pratiquer les relations publiques. Ceci signifie également qu'il doit beaucoup s'engager. De plus, les délégués doivent représenter au niveau interne les décisions qui ont été prises – envers la base de leur institution. A l'inverse, ils doivent soutenir les visées de leur association dans le cadre de la chambre des délégués et s'assurer que cette dernière en tienne compte. Ce qui implique qu'il doit s'agir de personnes qui sont bien acceptées au sein de leurs institutions, mais qui sont en même temps assez indépendantes et assez fermes pour prendre des décisions peu populaires et en assumer la responsabilité, même si cela implique des résistances de la part de leurs propres collègues.

Comment l'adaptation des structures va-t-elle se poursuivre?

Le groupe de travail "réforme des structures" va regrouper les idées et propositions issues du débat mené au sein de la conférence des président/es et de la chambre des délégués; d'ici au début des vacances d'été, il va préparer un projet concret qui sera envoyé pour consultation aux président/es et aux délégués des associations/institutions. Ce projet devrait alors être débattu et évalué par la base. Nous attendons un premier écho pour la conférence des président/es de mi-septembre 1998, la réforme des structures y étant portée – entre autres – à l'ordre du jour. Après les vacances d'été, les associations et institutions auront le temps, jusqu'à l'automne, de délibérer des diverses propositions. Durant cette phase, les membres du groupe de travail "réforme des structures" se tiendront volontiers à disposition de la base, pour entendre son avis concernant les

adaptations prévues et pour répondre à d'éventuelles questions. En novembre, la chambre des délégués doit débattre des propositions concernant une modification des statuts et se prononcer à ce sujet. Il est prévu que les modifications à apporter aux statuts soient soumises au vote des deux chambres ASP lors de l'assemblée générale du printemps 1999.



*Dr. Peter Holderegger
Préposé à la chambre des délégués
Amselweg 3, CH-9320 Arbon
E-Mail: fokus.peter.holderegger@bluewin.ch*

Die Charta ist nun autonom

Nun ist es so weit. Der SPV hat sein Kind entlassen. Am 24. Januar dieses Jahres hat sich die Charta selbständig gemacht, sich Statuten gegeben und damit zum Verein erklärt. Bis zum 29. August zwar noch vorläufig, denn die Ratifizierung der Statuten durch die Mitglieder, die Charta-Institutionen also, steht noch aus. Doch dürfte dies eher eine Formsache sein. Denn durch die Vereinsgründung haben sich lediglich die Rechtsform und gewisse Strukturen der Vereinsorganisation geändert, Idee und Inhalt, und auch die finanzielle Belastung für die einzelnen TherapeutInnen der Institutionen sollen bleiben wie bisher.

Warum die Loslösung vom SPV?

Es bestehen keine Händel. Es gab kein böses Blut. Aber wie es so ist zwischen Eltern und Kindern, irgendwann beginnt man sich im Wege zu stehen und sich gegenseitig die Ziele zu verbauen, die man anstrebt. So möchte

nun die Charta dem SPV die Berufspolitik überlassen und sich ihren eigentlichen Aufgaben zuwenden.

Das Ziel der Charta ist im Zweckartikel der Statuten verbindlich verankert. Im Artikel 2 heisst es: „Zweck des Vereins ist die kontinuierliche Förderung und Gewährleistung der Qualität psychotherapeutischer Spezialausbildung (Weiterbildung), Fortbildung, Forschung und Berufsethik auf der Basis des Charta-Textes und des darin formulierten gemeinsamen Psychotherapieverständnisses. Er vertritt keine standespolitischen Interessen. In Ausbildungs-, Wissenschafts- und Ethikfragen kann er konsiliarisch tätig sein.“

In diesem Sinn möchte die Charta zu einem fachlichen Dachverband für eine möglichst grosse Anzahl psychotherapeutischer Institutionen werden.

Überall, wo Standes- oder Interessenpolitik betrieben wird, entstehen zwingend Polarisierungen, wie dies auch zwischen der FSP und dem SPV

geschieht. Dem Geist der Charta entspricht es jedoch nicht, an Auseinandersetzungen um Positionen, Einfluss und existentielle Sicherung beteiligt zu sein. Die Notwendigkeit, Berufspolitik zu betreiben, bleibt natürlich unbestritten. Die Charta möchte diese aber den Berufsverbänden überlassen und diesen allenfalls beratend zur Seite stehen.

Die Interessen der Charta sind ideeller Art, so sehr diese auch politischen Charakter haben können, und so sehr sie zu ihrer Verwirklichung auch einer materiellen Basis bedürfen. Die ideellen Ziele der Charta sollen hier kurz umrissen werden. Die Charta

- gewährleistet einen hohen Ausbildungsstandard in der Psychotherapie,
- pflegt eine psychotherapeutische Forschungskultur
- und sorgt dafür, dass die so wichtige Berufsethik ein zentrales Anliegen in der Psychotherapie bleibt.

In diesem Sinn bietet die Charta für ihre Mitglieder und wiederum für

deren Einzelmitglieder ein Qualitätslabel, ein Gütezeichen, das besagt: Wer Mitglied in einer Charta-Institution ist, hat eine Charta-konforme Aus- und Weiterbildung zur Psychotherapie durchlaufen und betreibt kontinuierlich Fortbildung. Er/Sie arbeitet nach einer Richtung oder einer Integration von Methoden, die sich immer wieder einer wissenschaftlichen Prüfung hinsichtlich ihrer Wirksamkeit unterzieht. Und er/sie unterstellt sich einer strengen Berufsethik, die auf den Schutz des Patienten/der Patientin hin ausgerichtet ist.

Von ihrer Grundidee her will die Charta nicht polarisieren. Nach gut schweizerischer Tradition sucht sie die Diskussion, den Konsens und schliesslich die Integration. Sie möchte ein Gefäss sein, in dem möglichst viele und unterschiedliche Institutionen Platz finden. Insofern können ihre Regelungen und Bestimmungen nie abschliessend sein, sondern müssen offen bleiben für die ganze Vielfalt und Buntheit, die wir in der Psychotherapie vorfinden. Trotz aller Offenheit wird die Charta allerdings hart bleiben in der Verteidigung der Strenge der Qualitätsstandards für Psychotherapie, wie dies bisher geschah.

Gemäss ihrem Auftrag hat die Charta verschiedene Gremien gebildet, die sich z.T. von der bisherigen Struktur unterscheiden.

So besteht anstelle der Planungsgruppe jetzt ein *Vorstand* mit 5 Perso-

nen: einem Präsidenten, einer Vizepräsidentin, einem Kassier und den Vorsitzenden der Kommissionen. Der Vorstand verwaltet und leitet die Charta und koordiniert und beaufsichtigt die Arbeit in den Kommissionen.

Die *Mitgliederversammlung* ist das oberste Organ. Ihr unterstehen der Vorstand und die Kommissionen, die ihr Rechenschaft schuldig sind. Sie wählt den Vorstand und die Mitglieder der Kommissionen und sie genehmigt das Budget. Dafür tritt sie einmal im Jahr zusammen.

Die inhaltliche Arbeit wird in den *Kommissionen* und deren *Ausschüssen* geleistet: In der Aus- und Weiterbildungs-, in der Wissenschafts- und in der Standeskommission. Die Struktur des Vereins im einzelnen ist aus dem Organigramm am Ende des Artikels ersichtlich.

Die Aus- und Weiterbildungskommission besteht neu nur noch aus

- dem Gewährleistungsausschuss: Dieser überprüft regelmässig die Qualität der Ausbildungstätigkeit in den Instituten und den Nachweis der Wissenschaftlichkeit gemäss den Charta-Kriterien.
- dem Zulassungsausschuss: Er bestimmt die Ausnahmen für die Aufnahme in eine Psychotherapieausbildung.
- dem Fortbildungsausschuss: Er erarbeitet die Kriterien für die Auf-

nahme von Institutionen der Fortbildung und ergreift auch selbst Fortbildungsinitiativen.

- dem Ergänzungsstudium.

Die Standeskommission wacht über die Einhaltung der ethischen Charta-Grundsätze durch die Mitglieder und organisiert den Austausch über ethische Fragen.

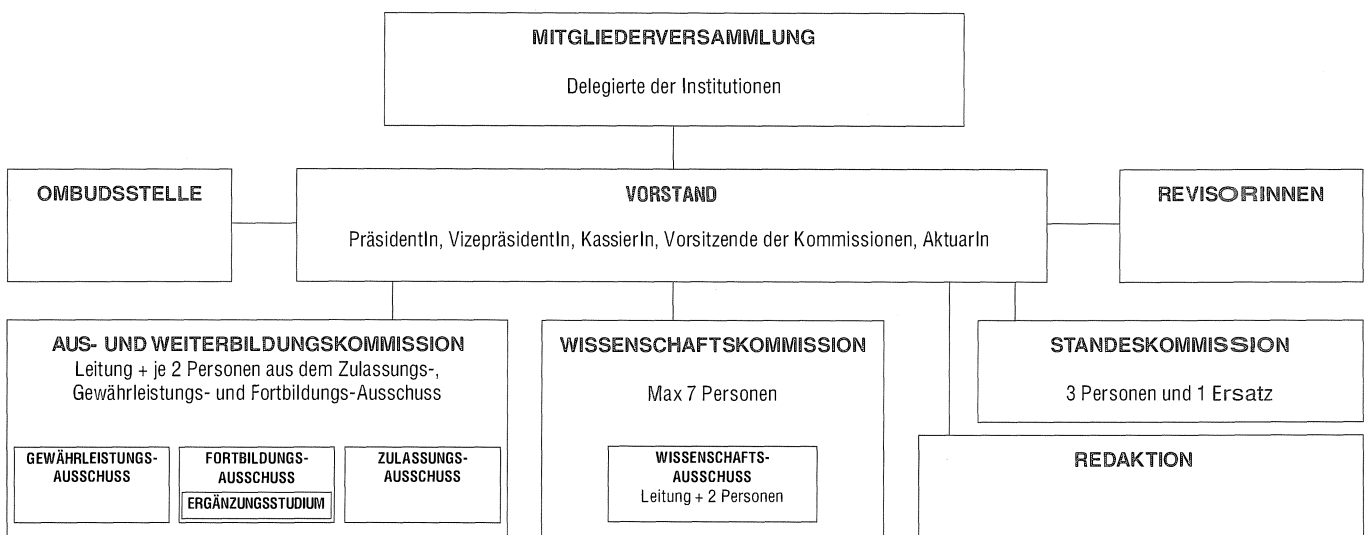
In der Wissenschaftskommission sollen in Forschungsfragen versierte Psychotherapeuten Forschungsaktivitäten in der Charta vorantreiben sowie gemeinsame Wissenschaftsstandards erarbeiten.

Eine Ombudsstelle soll als Schlichtungsinstanz Konflikte zwischen Mitgliedern lösen helfen.

Und schliesslich ist auch die Redaktion einer wissenschaftlichen Zeitschrift statuarisch verankert. Das Psychotherapie Forum soll künftig in seinem wissenschaftlichen Teil für die Schweiz durch die Charta betreut werden. Sie wird dadurch Mitherausgeberin der Zeitschrift.

Trotz des Integrationsgedankens werden Auseinandersetzungen innerhalb der Charta nicht auf sich warten lassen. Es besteht aber Grund zu der Hoffnung, dass Charta-interne Konflikte wie bisher konstruktiv und mit dem Ziel der Konsensbildung geführt werden können. Eine wichtige Voraussetzung ist die gegenseitige Vertrauensbildung, die bis heute, von vielen bewundert, erstaunlich gut ge-

ORGANIGRAMM



lungen ist. Hierzu gehörte auch, dass das Prinzip bei den Abstimmungen: ein Mitglied = 1 Stimme, wenigstens für alle inhaltlichen (also nicht finanziellen) Fragen beibehalten werden konnte. Erfreulich ist, dass auch die grossen Mitglieder-Verbände diese Pille geschluckt haben.

Obwohl sich die Charta eine ideale Ausrichtung gibt, wird auch sie sich berufspolitischen Fragen nicht verschliessen können. Konzepte zur Ausbildung, Wissenschaft und Forschung in Psychotherapie haben ja immer auch eine politische Dimension, ganz besonders in der rauhen berufspolitischen Landschaft unserer Tage.

Die Charta hat sich aber durch die Entflechtung vom SPV deutlich davon distanziert, selbst Berufspolitik zu betreiben, sondern sie bietet sich jetzt als Forum an, in dem im Rahmen der Aus-, Weiter- und Fortbildung, Wissenschaft und Ethik auch über politisch relevante Fragen diskutiert werden kann. In diesem Sinn bietet sie auch ihre konziliarischen Dienste an. Die Charta möchte so zu einer der Psychotherapie würdigen Gesprächskultur und Meinungsbildung beitragen.

Aus diesem Grund lädt die Charta nicht nur die wissenschaftlichen und Ausbildungsinstitutionen zum Mitmachen ein, sondern ganz besonders auch die Berufsverbände, die die Interessen der unterschiedlichsten Einzelmitglieder zu vertreten haben. Dies gilt sowohl für die psychotherapeutischen Berufsverbände als auch für solche, die der Psychotherapie von ihrem Berufsfeld her nahestehen. Mit der Mitgliedschaft des SPV sowie der Basler, Zentral- und Ostschweizer PsychotherapeutInnen-Verbände ist bereits ein bedeutender Anfang gesetzt.

Mit dem SPV soll ein Vertrag geschlossen werden, der die Trennung der Zuständigkeiten und die Herausgabe einer Zeitschrift regeln soll. Ähnliche Verträge sind grundsätzlich auch mit andern Institutionen möglich, sofern sie Charta-Mitglied werden.

Zum Schluss möchte ich, als neugewählter Präsident der Charta, nicht vergessen, auf die riesige Arbeit hinzuweisen, die für die Gründung des Charta-Vereins geleistet worden ist, und den Verantwortlichen dafür danken, dass ich mit dem Vorstand und den Kommissionen auf gut funktionierende und eingespielte Strukturen aufbauen darf.

Die meisten der bis anhin in der Charta Tätigen sind zu einer weiteren Mitarbeit in ihren angestammten Ressorts bereit. Ihnen ist zu verdanken, dass die Arbeit in der Charta in ihrer gewohnten Qualität weiterhin kontinuierlich geleistet werden wird. Es konnten aber erfreulicherweise auch neue Persönlichkeiten für eine Mitarbeit gewonnen werden, die sicherlich

frischen Wind in die Aktivitäten der Charta bringen werden.

noch einmal soll hier Ruedi Buchmann, der bisherige Koordinator (= Präsident) der Charta, ausdrücklich gewürdigt werden, der mit seiner zukunftsweisenden Arbeit und grossem Einsatz der Psychotherapie in der Schweiz einen unschätzbaren Dienst erwiesen hat.



*Dr. phil. Peter von Tessin
Neugewählter Präsident des
CHARTA-Vereins
Guggeienhof 23, CH-9106 St. Gallen*

La CHARTE est devenue autonome

Ça y est, c'est fait: l'ASP a laissé partir son enfant. Le 24 janvier dernier, la CHARTE a acquis son indépendance, se donnant des statuts et devenant donc une association. Cette étape demeure provisoire puisque ce ne sera que le 29 août prochain que les membres – les institutions de la CHARTE – devront ratifier ces statuts. Mais cela ne sera sans doute qu'une formalité, puisque la création d'une association ne fait que remanier la forme juridique de la CHARTE et l'organisation de certaines de ses structures, sans que cela n'apporte de changement du point de vue de ses visées et de son contenu et sans que la charge financière assumée par les thérapeutes appartenant aux différentes institutions ne se modifie.

Pourquoi cette séparation?

L'émancipation de la CHARTE n'est ni le produit d'un marché, ni celui d'un conflit. Simplement, comme cela arrive parfois entre parents et enfants, les deux groupements avaient commencé à s'entraver mutuellement, empêchant que ne soient atteints les objectifs qu'ils visaient. C'est pourquoi la CHARTE a souhaité que le domaine de la politique professionnelle soit géré par l'ASP, alors qu'elle serait libre d'assumer ses propres tâches.

L'objectif de la CHARTE est ancré dans l'article 2 des statuts: "L'association se fixe pour objectif de continuellement promouvoir et garantir la qualité de la formation spécialisée en psychothérapie [formation postgrade], de la formation continue, de la recherche et de l'éthique professionnelle, sur la base du texte de la CHARTE et conformément à la manière dont ses signataires envisagent la psychothérapie. Elle ne soutient aucun intérêt corporatif. Elle peut exercer fonction consultative par rapport à des questions relatives à la formation, à la recherche et à la déontologie." Dans ce sens, la CHARTE souhaite devenir une association professionnelle faitière regroupant le plus grand nombre possible d'institutions oeuvrant dans le domaine de la psychothérapie.

Inévitablement, à chaque fois qu'on pratique une politique corporative et qu'on défend des intérêts particuliers, des polarisations naissent – c'est ce qui se passe entre la FSP et l'ASP. Or, les luttes pour des positions, pour une influence et pour la garantie d'une existence matérielle ne correspondent pas à l'esprit de la CHARTE. Il est bien sûr incontestable qu'il faut être actif au niveau de la politique professionnelle. Mais la CHARTE souhaite laisser les associations profes-

sionnelles se charger de cette tâche, se contentant d'exercer éventuellement une fonction consultative.

Les intérêts de la CHARTE se situent au niveau des idées, même si ces dernières peuvent avoir caractère politique et même s'il est exact que pour les réaliser il faut disposer de bases matérielles. Nous esquissons brièvement les objectifs 'idéels' de la CHARTE. Celle-ci

- garantit un haut niveau de formation en psychothérapie,
- s'occupe de promouvoir une culture de la recherche en psychothérapie et
- s'assure que la psychothérapie accorde une position centrale à l'éthique professionnelle, qui représente l'un de ses aspects importants.

Dans ce sens, la CHARTE offre à ses membres et aux membres de ses associations un label de qualité, une marque de garantie qui peut être exprimée comme suit: celui/celle qui est membre d'une institution de la CHARTE a suivi une formation (de base et postgrade) en psychothérapie conforme à cette dernière et pratique la formation permanente. Il/elle travaille selon une école ou selon des méthodes intégrées qui sont continuellement soumises à un examen scientifique de leur efficacité. Il/elle respecte une stricte éthique professionnelle visant à garantir la protection des patients.

Dès le départ, la CHARTE a refusé de polariser. Suivant une bonne tradition helvétique, elle a recherché le débat, le consensus et finalement l'intégration. Elle voudrait devenir un vaisseau regroupant des institutions aussi nombreuses et aussi diverses que possible. Ceci implique que ses règlements et dispositions ne pourront jamais être fixés définitivement; ils doivent demeurer assez ouverts pour accueillir toute la diversité et toute la variété qui existent dans le domaine de la psychothérapie. Par contre, cette ouverture ne doit pas empêcher la CHARTE de demeurer stricte lorsqu'il s'agit de défendre les standards de qualité liés à la psychothérapie – comme elle l'a fait par le passé.

Conformément à son mandat, la CHARTE a créé divers organes, en partie différents de ceux qui constituaient son ancienne structure.

Le groupe de planification a été remplacé par un comité comptant cinq membres: un président, une vice-présidente, un trésorier et les présidents des commissions. Le comité dirige et gère la CHARTE; il coordonne et surveille le travail des commissions.

L'assemblée des membres constitue l'organe suprême de la CHARTE. Le comité et les membres des commissions doivent lui rendre des comptes. Elle élit le comité et les membres des commissions; elle approuve le budget. Elle se réunit dans ce but une fois par an.

Le travail de contenu est accompli au niveau des commissions et de leurs délégations: commission de formation (permanente), commission scientifique et commission de déontologie. L'organigramme reproduit à la fin du présent article illustre en détail la structure de l'association.

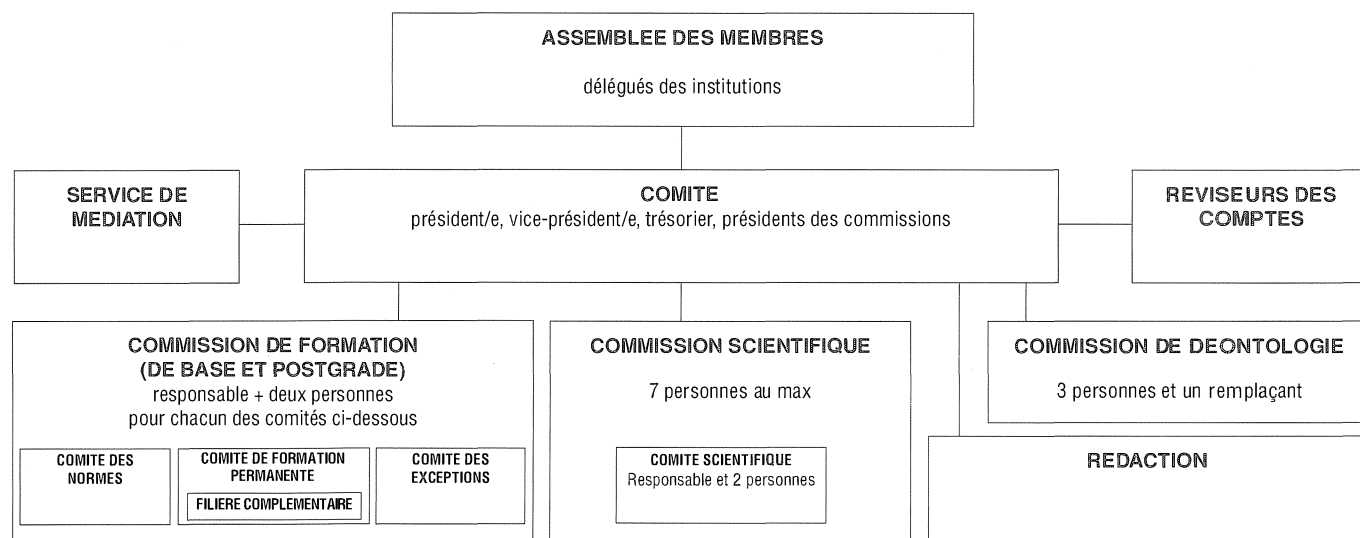
La commission de formation et de formation permanente ne se compose plus que des délégations suivantes:

- comité des normes: il examine à intervalles réguliers la qualité de la formation offerte par les institutions et vérifie son caractère scientifique en fonction des critères définis par la CHARTE
- comité des exceptions: il autorise l'admission exceptionnelle à une formation en psychothérapie
- le comité de formation permanente: il prépare des critères concernant l'approbation d'institutions offrant cette formation et met lui-même en oeuvre des programmes de formation permanente
- la filière complémentaire.

La commission de déontologie s'assure que les membres de la CHARTE respectent ses standards éthiques et organise des échanges en rapport avec les questions déontologiques.

Sont membres du comité scientifique des psychothérapeutes spécialistes de la recherche, chargés de promouvoir des activités dans ce domai-

ORGANIGRAMME



ne et de préparer des standards scientifiques communs.

Le service de médiation [ombudsman] doit aider à gérer les conflits entre les membres.

Et finalement, les statuts mentionnent également un comité de rédaction, chargé de la publication d'une revue scientifique. Ce sera à l'avenir la CHARTE qui s'occupera du cahier scientifique suisse du Psychotherapie Forum, ce qui fait qu'elle devient co-responsable de la publication de cette revue.

L'idée d'intégration ne va sans doute pas prévenir d'éventuels conflits au sein de l'association. Mais on peut espérer que – comme par le passé – il sera possible de gérer ceux-ci de manière constructive, en vue de parvenir à un consensus. La confiance mutuelle qui lie les membres représente une condition importante de cette démarche; elle s'est établie de manière étonnamment positive et nombreux sont ceux qui admirent ce processus. En fait également partie le maintien du principe appliqué lors des scrutins: un membre = une voix, du moins en ce qui concerne toutes les questions de contenu (mais pas les affaires financières). On ne peut que se réjouir du fait que les associations membres à effectifs élevés aient accepté ce maintien.

Même si la CHARTE souhaite oeuvrer au niveau des idées, elle ne pourra pas complètement négliger les questions en rapport avec la politique professionnelle. Elaborer des concepts en matière de formation et de

recherche en psychothérapie implique toujours une dimension politique, qui est d'autant plus présente que le climat actuel est particulièrement rude à ce niveau.

Mais grâce à son désengagement de l'ASP, la CHARTE s'est clairement distancée de cet aspect dans le sens où elle se contente d'offrir un forum permettant le débat en rapport avec la formation (postgrade et permanente), la recherche et la déontologie, mais aussi avec des questions touchant à la politique professionnelle. C'est dans ce sens qu'elle offre d'exercer fonction consultative. Ce faisant, elle souhaite contribuer à ce que s'établisse une culture de dialogue et de réflexion digne de la psychothérapie.

Dans ce but, elle invite d'une part les institutions de formation et de recherche à collaborer, mais également les associations professionnelles car ce sont elles qui sont porte-parole des intérêts très variables de leurs membres individuels. Ceci s'applique aussi bien aux associations de psychothérapeutes qu'à celles regroupant des professionnels dont les activités les rapprochent de la psychothérapie. Cette démarche a bien débuté puisqu'en plus de l'ASP, des groupements régionaux (Bâle, Suisse centrale et Suisse occidentale) collaborent déjà à la CHARTE.

Une convention doit lier cette dernière à l'ASP, qui réglera la répartition des compétences et la publication d'une revue. En principe, des conven-

tions similaires peuvent être signées également avec d'autres institutions, à condition toutefois qu'elles deviennent membres de la CHARTE.

Pour conclure et dans ma fonction de nouveau président de la CHARTE, je ne voudrais pas négliger de rappeler qu'un énorme travail a été accompli avant la création de la nouvelle association. J'en remercie les responsables, soulignant que moi-même, le comité et les commissions peuvent s'appuyer dès maintenant sur des structures bien établies dont le fonctionnement est tout à fait satisfaisant.

Une fois encore, nos remerciements particuliers vont à Ruedi Buchmann, l'ancien coordinateur (président) de la CHARTE: son travail orienté vers l'avenir et son immense engagement ont apporté à la psychothérapie en Suisse une contribution inestimable.

La plupart de ceux qui ont oeuvré jusqu'à maintenant en faveur de la CHARTE sont disposés à poursuivre le travail dans le cadre des ressorts qui leur ont été confiés. C'est grâce à eux qu'il est possible de garantir une continuité et un travail de qualité. Par ailleurs, d'autres personnes ont accepté de collaborer, ce qui va sans doute permettre de donner un nouvel élan aux activités de la CHARTE.

*Dr. phil. Peter von Tessin
Nouveau président de l'association de la CHARTE
Guggeienhof 23
CH-9106 St. Gallen*

Zum Rücktritt von Ursula Walter als Co-Präsidentin des SPV

Ursula Walter tritt nach drei Jahren Tätigkeit als Co-Präsidentin des SPV auf diesen Frühling von ihrem Amt zurück. Nicht weil sie politikmüde oder resigniert oder burn out ist, sondern weil sich die lange geplante Operation nicht mehr aufschieben lässt. Für mich als Co-Präsidenten, der mit ihr in den letzten drei turbulenten Jahren das Präsidium teilen durfte, ist das ein Anlass, Ursula Walters Verdienste um die Sache der Psychotherapie in der Schweiz zu würdigen.

Ursula Walter ist fast seit der Gründung Mitglied des SPV. Vor ihrem

Psychologiestudium war sie Primarlehrerin, arbeitete dann im Schulpsychologischen Dienst und bildete sich zur Psychoanalytikerin weiter. Heute ist sie Mitglied der Schweizerischen Gesellschaft für Psychoanalyse und arbeitet in Basel als Psychoanalytikerin, Psychotherapeutin und Supervisorin.

Sie hat sich immer mit der Verbindung von Intrapsychischem und Gesellschaftlichem, mit dem Spannungsfeld von Therapie und Politik, mit den Zusammenhängen zwischen individuellen Schicksalen und Entwicklungs-

prozessen einerseits und sozialen Verhältnissen und sozialem Wandel andererseits befasst. So war sie in den 70er Jahren Deutschschweizer Präsidentin der entwicklungspolitischen Organisation „Erklärung von Bern“, die vielbeachtete Öffentlichkeitskampagnen wie z.B. die legendäre „Jute statt Plastik“-Aktion durchführte. Sie war auch Gründungsmitglied der Anti-Apartheid-Bewegung, und sie baute zusammen mit Marie Langer und Judith Valk die Betreuung der Fachleute in der Salud Mental im sandinistischen Nicaragua auf.



Ursula Walter

Ihr berufspolitisches Engagement begann im Vorstand des Vereins der Psychotherapeuten beider Basel, im SPV engagierte sie sich seit der Einführung der Standeskommission in langjähriger, bis heute andauernder Mitarbeit. In Basel, wo sie verwurzelt ist, arbeitete sie u.a. mit dem damaligen Sanitätsdirektor und heutigen Nationalrat Remo Gysin das neue Psychiatrie-Konzept aus, welches auf dezentrale Einheiten setzte und den Einbezug auch der PsychotherapeutenInnen beinhaltete. Als Josef Jung 1995 dann überraschend als Präsident des SPV zurücktrat und mich als Vize-Präsident „zurückliess“, war mir klar: Aus Arbeitskapazitätsgründen wollte ich das Präsidium nicht alleine übernehmen, und ich wünschte mir Ursula Walter als Co-Präsidentin.

Nicht immer kann man im Leben sagen, dass Wünsche so in Erfüllung gehen, wie man es sich vorstellt. Aus meiner Sicht trifft das für das dreijährige Co-Präsidium und die Zusammenarbeit mit Ursula Walter zu. Ich habe mir eine engagierte, in der politischen Analyse scharfsinnige und in der strategischen und taktischen Umsetzung effiziente Kollegin gewünscht. Und ich wurde nicht enttäuscht. Ursula hat zusammen mit den anderen Vorstandsmitgliedern das SPV-Schiff in den letzten drei Jahren, d.h. in sehr schwierigen Zeiten, auf Kurs gehalten. Ursulas Stärke, die ich schätze und von der ich viel lernen konnte, ist ihre Zuverlässigkeit, ihre phantastischen kommunikativen Fähigkeiten, mit denen sie z.B. in heiklen Gesprächen

und Verhandlungen viele brenzlige Situationen retten konnte, ihre Fairness und Gradlinigkeit, ihre gutherzige Strenge sich selbst und den anderen gegenüber im Dienste der Sache.

Es würde jetzt den Rahmen sprengen, alle guten Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit ihr aufzuzählen, einige herausragende Verdienste möchte ich dennoch erwähnen: Ursula Walter hat in der Kommission Fleiner in harter und diplomatisch erfolgreicher Kleinarbeit den Zugang zur psychotherapeutischen Weiterbildung auch für Nicht-Psychologen offen halten können.

Sie hat zusammen mit Walter Franzetti und mir in zahlreichen Kontakten und Gesprächen mit PolitikerInnen und Behördenmitgliedern mitgeholfen, das Eis in Politik und Verwaltung gegenüber den Psychotherapeuten schmelzen zu lassen. So ist in Bern heute die Stimmung uns gegenüber

ziemlich aufgeschlossen, und das ist zu einem grossen Teil Ursulas Verdienst.

Die vorstandsinterne Zusammenarbeit hat sehr von Ursulas Klarheit und Offenheit profitiert. Wir haben ein gutes Arbeitsklima, die Abläufe sind klar geregelt, jeder kennt seine Verantwortlichkeiten, es gibt keine Kompetenzstreitigkeiten, und wenn, dann werden sie fair ausgetragen. Ursula hat mit ihrer oft unerbittlichen, aber immer konstruktiven Arbeit die Qualität unseres Verbandsmanagements entscheidend vorangetrieben. Darum ist es natürlich schmerzlich, dass wir sie als Vorstandsmitglied und Co-Präsidentin verabschieden müssen. Wir wünschen ihr gute Gesundheit, viel Befriedigung und Erfolg in ihrem weiteren Leben.

*Für den Vorstand des SPV
Markus Föh, Präsident*

A propos de la démission d'Ursula Walter de sa fonction de co-présidente ASP

Après trois ans d'activité en tant que co-présidente ASP, Ursula Walter a donné sa démission pour le printemps prochain. Non qu'elle en ait assez de la politique, ou qu'elle se soit résignée ou souffre de burnout: simplement, une opération prévue depuis longtemps ne peut plus être remise à plus tard. En tant que second co-président, ou plutôt que celui qui a eu la chance de partager avec elle la présidence pendant ces trois années turbulentes, je ne voudrais pas manquer de souligner tout ce qu'elle a accompli pour la psychothérapie en Suisse.

Ursula Walter est membre de l'ASP presque depuis la création de cette dernière. Avant de faire des études de psychologie, elle avait été institutrice; elle travailla ensuite pour un service de psychologie scolaire et fit une formation de psychanalyste. Elle est membre de la Société Suisse de Psychanalyse et travaille à Bâle en tant que psychanalyste, psychothérapeute et superviseur.

Ursula s'est toujours intéressée aux rapports entre le psychique et le social, au champ de tension dans lequel se rencontrent la thérapie et la politique, ainsi qu'aux connexions liant les destins et processus de développement individuels aux conditions et mutations sociétales. C'est ainsi que dans les années 70, elle fut présidente pour la Suisse alémanique de l'organisation "Erklärung von Bern", qui s'occupe de politique du développement et a lancé de fameuses campagnes publiques, telle par exemple la légendaire "Jute statt Plastik". Elle fut aussi membre fondatrice du mouvement anti-apartheid et, en collaboration avec Marie Langer et Judith Valk, elle aida à établir un encadrement des spécialistes travaillant pour la Salud Mental au Nicaragua sandiniste.

Son engagement au niveau de la politique professionnelle débuta au moment où elle devint membre du comité de l'association bâloise des

psychothérapeutes (Verein der Psychotherapeuten beiden Basel); dans le cadre de l'ASP, elle fut dès le début membre de la commission de déontologie – et continue jusqu'à ce jour à y collaborer. Ses racines sont à Bâle et c'est là qu'entre autres, elle préparera avec Remo Gysin – qui était alors directeur des affaires sanitaires et devint plus tard conseiller national – un nouveau concept en matière de psychiatrie, basé sur des unités décentralisées et incluant une collaboration des psychothérapeutes. Lorsqu'en 1995, Josef Jung démissionna assez soudainement de sa fonction de président ASP et me "laissa derrière" en tant que vice-président, je sus tout de suite ce qu'il fallait faire: j'avais trop de travail pour reprendre seul la présidence et c'était Ursula Walter que je voulais en tant que co-présidente.

La vie ne comble pas toujours tous les vœux que l'on formule, mais elle l'a fait en ce qui concerne les trois années durant lesquelles j'ai collaboré avec Ursula Walter à la présidence de l'ASP. J'avais espéré trouver en elle une collègue engagée, sagace en matière d'analyse politique et efficace au niveau de la mise en oeuvre tactique

de cette dernière. Je n'ai pas été déçu. En collaboration avec les autres membres du comité, Ursula a gouverné le navire de l'ASP pendant ces trois années difficiles et a réussi à garder le cours. J'ai eu l'occasion d'apprécier ses points forts, et de beaucoup apprendre d'elle: on peut se fier à elle, elle est extrêmement douée pour la communication – ce qui lui permet par exemple de "sauver la situation" lorsqu'une discussion ou des négociations deviennent délicates; elle fait montre de loyauté et d'honnêteté, et d'une grande bonté de coeur même si elle est exigeante envers elle-même et envers les autres aux moments où cela s'avère nécessaire.

La place me manque ici pour mentionner toutes les expériences positives que sa collaboration m'a permis de faire, mais je voudrais tout de même mentionner les plus importantes: dans le cadre de la commission Fleiner, Ursula s'est beaucoup investie pour obtenir que l'accès à la formation postgrade en psychothérapie demeure ouvert aux non-psychologues, accomplissant ce difficile travail avec grande diplomatie.

En collaboration avec Walter Franzetti et moi-même, elle a eu d'innom-

brables contacts et entretiens avec des politicien/nes et responsables des autorités, ce qui a contribué à faire fondre la glace qui avait séparé milieux politiques/administratifs et psychothérapeutes. Aujourd'hui, on est assez ouvert à notre égard à Berne et le mérite de cette évolution revient en grande partie à Ursula.

Le travail du comité a bénéficié de la clarté et de l'ouverture qui caractérisent Ursula. Nous avons des relations positives, les procédures sont clairement réglées, chacun sait quelles sont ses responsabilités et les conflits de compétences sont pratiquement inexistant; où lorsqu'ils se posent, ils sont gérés de manière équitable. Le travail souvent "impitoyable", mais toujours constructif d'Ursula a beaucoup contribué à améliorer la manière dont nous gérons notre association. Il est donc évident que nous avons de la peine à prendre congé d'elle en tant que membre du comité et que co-présidente. Nous lui souhaitons de retrouver la santé et d'avoir beaucoup de satisfaction et de succès dans les années à venir.

*Pour le comité ASP
Markus Fähr, président*

Rudolf Buchmann ist aus der Charta-Leitung zurückgetreten

Rudolf Buchmann kann als Pionier der neuen Berufsidentität der PsychotherapeutInnen bezeichnet werden. 1989 gehörte er zu den Initianten des Charta-Prozesses und der Strassburger Deklaration, bei welcher er 1990 einer der Erstunterzeichner war. Die Entwicklung der Charta hat er als Leiter während ihrer ganzen Entstehungszeit bis heute entscheidend mitgeprägt. Ohne seine faire, umsichtige und immer an der Sache orientierte Art wäre dieses Werk wahrscheinlich nicht zustande gekommen. Auch in hoch emotionalen und entscheidenden Momenten der Auseinandersetzung gelang es ihm, durch gangbare Lösungen die Wogen zu glätten und den Prozess voranzutreiben. Wie bekannt, hat der Prozess der schulenübergreifenden Diskussion in der EAP letztes Jahr zu einer Art „europäischen Charta“

geführt, dem „Europäischen Zertifikat für Psychotherapie“, welches in den Kerninhalten der Schweizer Charta entspricht.

Die Charta und der SPV haben von der Erfahrung profitiert, die Rudolf Buchmann aus seinen früheren Tätigkeiten mitgebracht hat. Als Präsident des Verbandes der Psychotherapeuten beider Basel hat er zusammen mit Ursula Walter am Psychiatrie-Konzept mitgearbeitet. Auch war er in der Demokratischen Psychiatrie (einer Patientenorganisation) und der Psychosozialen Arbeitsgemeinschaft Basel tätig. Als Delegierter des Basler-Verbandes wurde er 1989 zum Obmann der Delegiertenkammer des SPV gewählt. Eine grosse Belastung war die Doppelfunktion als Obmann der Delegiertenkammer und Koordinator der Charta. Es war nicht allein der Arbeitsaufwand, sondern auch die

dauernde Notwendigkeit, das berufspolitische Umfeld bei der Weiterentwicklung der Charta zu berücksichtigen, was grosse Leistungen abver-



Rudolf Buchmann

langte. Um der Charta wieder Raum für ihre ursprüngliche Aufgabe zu geben, trieb Rudolf Buchmann die Entflechtung der Charta vom SPV voran.

Die ursprüngliche Aufgabe der Charta, nämlich der inhaltliche Diskurs zwischen den methodischen Ausrichtungen fasziniert Rudolf Buchmann nach wie vor. Aus diesem Grund hat er sich zur Verfügung gestellt, in der Wissenschafts-Kommission mitzuarbeiten. Eine „Wissenschafts-Charta für die Psychotherapie“ ist eines der Ziele der Kolloquien, die von allen

Charta-Institutionen beschickt werden. Da ich das Glück hatte, die Entwicklung der Charta seit ihrem Beginn in enger Zusammenarbeit mit Rudolf Buchmann zu erleben und diese fortführen wollte, habe ich vorgeschlagen, die Kommission nicht wie bis anhin allein, sondern mit ihm in Co-Leitung zu führen. Diesem Wunsch ist von der Versammlung stattgegeben worden, so dass ich mich auf weitere Jahre der Zusammenarbeit und interessanter Diskussionen freuen kann.

Mario Schlegel

1989 préposé à la chambre des délégués de l'ASP. Sa double fonction de préposé à la chambre des délégués et de coordinateur de la CHARTE constituait une importante charge, non seulement en termes d'heures de travail mais aussi du fait des exigences que posait le besoin constant de tenir compte de l'évolution qui avait lieu autour de la politique professionnelle au moment de faire avancer la CHARTE. Il encouragea le désengagement de cette dernière d'avec l'ASP, pour lui permettre de se consacrer à nouveau aux tâches qui lui avaient été confiées à l'origine.

Par ceci, nous entendons surtout le débat de contenu entre les différentes écoles – un aspect qui continue à fasciner Rudolf Buchmann. C'est pourquoi il a annoncé qu'il serait disposé à collaborer à la commission scientifique. L'un des objectifs poursuivis dans le cadre des colloques auxquels participent les institutions de la CHARTE est de préparer une "CHARTE scientifique pour la psychothérapie". J'ai eu la chance de travailler avec Rudolf à la CHARTE dès le début et le désir de poursuivre cette collaboration m'a incité à proposer qu'au lieu d'être comme par le passé le seul président de cette commission, je pourrais partager ce mandat avec lui, comme co-président. L'assemblée m'ayant accordé ce souhait, je me réjouis dès maintenant de continuer à travailler avec lui pendant de nombreuses années et de mener des débats intéressants.

Pour le comité de l'association de la CHARTE

Mario Schlegel

Rudolf Buchmann s'est retiré de la présidence de la CHARTE

On peut dire de Rudolf Buchmann qu'il est l'un des pionniers ayant fondé la nouvelle identité professionnelle des psychothérapeutes. Il fut en 1989 l'un des initiateurs du processus de la CHARTE et de la déclaration de Strasbourg, étant aussi l'un de ses premiers signataires en 1990. Pendant toute la période de développement de la CHARTE et jusqu'à aujourd'hui, il a beaucoup contribué à l'évolution de cette dernière. Celle-ci n'existerait sans doute pas s'il n'y avait pas travaillé de sa manière équitable, prudente et toujours objective. Même aux moments d'affrontement si émotionnels et décisifs, il réussit à apaiser les esprits en proposant des solutions réalistes et à faire avancer le processus. On sait que le débat supra-écoles

a conduit l'an dernier l'AEP/EAP à introduire une "charte européenne", un "certificat européen de psychothérapie" dont les principaux éléments correspondent à ceux de la CHARTE suisse.

La CHARTE comme l'ASP ont profité des expériences que Rudolf Buchmann avait faites avant d'oeuvrer pour elles. En tant que président du "Verband der Psychotherapeuten beider Basel" il a collaboré – avec Ursula Walter – à la préparation d'un concept en matière de psychiatrie. Il avait également été actif au sein de la "Demokratische Psychiatrie" (une organisation de patients) et d'un groupe de travail (la "Psychosoziale Arbeitsgemeinschaft Basel"). Représentant l'association bâloise, il fut élu en

Editorial

Da haben wir's: Das Psychotherapeutengesetz und den großen Lauschangriff



Nach zwanzigjähriger Diskussion ist das Psychotherapeutengesetz (PTG) nun beschlossen. Die Bonner Regierungskoalition (aus CDU und FDP) hat sich im Wesentlichen durchgesetzt. Selbst die Zuzahlung der Patienten von 10 DM pro Stunde (ab der 3. Behandlungsstunde) kann von der Opposition kaum noch verhindert werden – deutlichstes Zeichen einer fehlenden Gleichstellung von Psychotherapie mit anderen medizinischen Behandlungsmethoden.

Eindeutige Gewinner sind die Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeuten und die psychologischen Psychotherapeuten. Letztere dürfen als Einzige neben den Ärzten den Titel Psychotherapeut/in tragen, der jetzt erstmalig geschützt ist. Sie können ohne Konsultation von Ärzten selbständig mit den gesetzlichen Krankenkassen abrechnen und erhalten die gleiche Vergütung wie die ärztlichen KollegInnen. An Qualifikationsvoraussetzungen (ausführlich im nächsten Heft) werden 3 Jahre Vollzeitstudium mit 600 Stunden Theorie und 600 Stunden Praxis verlangt, nicht jedoch Selbsterfahrung und Supervision (wie in den ärztlichen Richtlinien). Von den Kassen werden nach dem PTG (wie bisher in den Richtlinien) *nur 2 Verfahren wissenschaftlich anerkannt*, die Verhaltenstherapie und die tiefenpsychologischen Methoden.

Die Mediziner, die jahrelang gegen das PTG und die Eigenständigkeit der nichtärztlichen Psychotherapeuten gekämpft haben, haben zumindest erreicht, daß sie die psychologische Konkurrenz kontrollieren können. Durch die Integration in die Kassenärztlichen Vereinigungen (KV) können diese nur begrenzt berufspolitisch eigene Wege gehen. In den

Zulassungs- und Fachausschüssen sind Ärzte und Psychologen in gleicher Zahl vertreten. In den (entscheidenden) Vertreterversammlungen dürfen sie maximal 10% der Mitglieder stellen, egal wie hoch ihr Anteil an allen KV-Mitgliedern ist. Bis zum Jahr 2008 müssen in jedem Zulassungsbezirk mindestens 40% der Psychotherapeuten Ärzte sein (ausführlich dazu Sollmann, s.u.).

Eindeutige Verlierer sind die „interdisziplinären“ Psychotherapeuten: Sozialwissenschaftler, Theologen, Pädagogen usw. Sie dürfen zwar weiterhin Psychotherapie betreiben mit der Erlaubnis nach dem Heilpraktikergesetz (HPG), sie dürfen aber den Titel nicht mehr führen und nicht mehr mit den Krankenkassen abrechnen! Ihnen bleibt jetzt nur der juristische Klageweg (wie sooft zuvor, s.u. Rosenbaum-Munsteiner). Es ist zu hoffen, daß nun auf dem Weg über das Bundesverfassungsgericht, die Interdisziplinarität des psychotherapeutischen Berufs festgestellt wird und zur Änderung des PTG führt. Interessanterweise wurde jetzt der erste Studiengang für soziale Verhaltenswissenschaft (Psychotherapie) an einer theologischen Hochschule eröffnet. Prof. Dieterich berichtet darüber.

Wie zuvor die Österreicher müssen auch wir Deutschen uns mit einem großen Lauschangriff auseinandersetzen. Am 6. 2. 98 hat der deutsche Bundesrat gegen massiven Protest weiter Bevölkerungskreise, der Grünen und Teilen der SPD eine Grundgesetzänderung beschlossen, die die Unverletzlichkeit der Wohnung einschränkt und den Großen Lauschangriff erlaubt. Geschützte Berufsgruppen sind bisher nur Geistliche, Strafverteidiger und Abgeordnete. Bei Berufsgruppen mit Zeugnisver-

weigerungsrecht, wie Ärzten, Journalisten, Rechtsanwälten, Steuerberatern usw. – Psychotherapeuten werden nicht explizit genannt – ist das Abhören unter bestimmten Bedingungen erlaubt, wenn nämlich die erhofften Informationen voraussichtlich von zentraler Bedeutung für das Strafverfahren sind. Im jetzt eingesetzten Vermittlungsausschuß könnten diese Ausführungsbestim-

mungen noch so geändert werden, daß PsychotherapeutInnen in den Kreis der beschützten Berufsgruppen gelangen. Der DVP hat sich in einer Presseerklärung gegen diesen Eingriff in die Unverletzlichkeit von Wohnung und Praxisräumen verwahrt – dieses Mal übereinstimmend mit vielen zornigen Ärztevertretern, wie etwa dem Präsidenten der Bundesärztekammer, der von einem

eklatanten Angriff auf die Würde des Menschen sprach.

Wir Psychotherapeutinnen und Psychotherapeuten sind aufgefordert, uns dem im Interesse unserer Patienten und einer qualifizierten Berufsausübung mit aller Kraft zu widersetzen. Auf geht's. Äußert Euch!

Cornelia Krause-Girth

I. Rosenbaum-Munsteiner

Die Erlaubnis zur Ausübung der Psychotherapie nach dem Heilpraktikergesetz vor dem Hintergrund des Psychotherapeutengesetzes

In der letzten Ausgabe des Supplements wurde in dem Artikel „Die Erlaubnis zur Ausübung der Psychotherapie“ die Entwicklung des Heilpraktikergesetzes dargestellt. Der Autor hatte in der Zusammenfassung sein Augenmerk auf das Urteil des Bundesverwaltungsgerichtes von 1993 (BVerwG 3 C 34.90) gelegt, dabei aber wesentliche Aspekte in seinem Artikel unberücksichtigt gelassen und die politische Umsetzung dieses Urteils lediglich unkritisch beschrieben.

Ich möchte an dieser Stelle die politische Brisanz dieses Urteils vor dem Hintergrund des damals schon hochaktuellen Psychotherapeutengesetzes hervorheben und zwar im Hinblick auf die Gleichstellung von Diplom-Psychologen und anderen Akademikern auf der Grundlage einer qualifizierten wissenschaftlichen fachspezifischen Fortbildung im Bereich Psychotherapie. Hierbei erhebt mein Beitrag keinerlei Anspruch auf juristische Vollständigkeit, sondern will die politische Auslegung dieses Urteils darstellen.

Wie wir aus dem, im übrigen hervorragenden, Artikel des Kollegen Hücker gut ersehen konnten, mußten bis 1983 auch Diplom-Psychologen die vollständige Prüfung nach dem Heilpraktikergesetz ablegen. Erst damals wurde, aufgrund der Klage eines Diplom-Psychologen, höchstrichterlich entschieden (BVerwG 3 C 21/82 vom 10. 2. 83), daß die „zum Schutz vor Gesundheitsgefahren vorgeschriebe-

ne Überprüfung nur in einem eingeschränkten Umfang bei Bewerbern vorzunehmen ist, die Diplom-Psychologen sind und eine Zusatzausbildung als Psychotherapeut haben“.

Seither gibt es für Diplom-Psychologen die Möglichkeit, diese Erlaubnis zu erlangen, die Voraussetzungen wurden auf Landesebene mehr und mehr gelockert, eine Überprüfung findet größtenteils gar nicht mehr statt. In der Regel wurde früher der Nachweis einer psychotherapeutischen Weiterbildung verlangt, heute gibt man sich z.T. schon mit dem abgeschlossenen Studium und der darin enthaltenen Prüfung im Fach Klinische Psychologie zufrieden.

Diese Regelung galt jedoch grundsätzlich nur für Diplom-Psychologen, bis sich 1993 eine Diplom-Pädagogin, ebenfalls vor dem Bundesverwaltungsgericht (BVerwG 3 C 34.90 vom 21. 1. 93) dasselbe Recht erstritt. Genau an dieser Stelle beginnt der Artikel des Kollegen im letzten Supplement ungenau zu werden, er läßt eine wesentliche Passage aus und folgt damit der jetzt aktuellen politischen Interpretation dieses Urteils.

Denn korrekt heißt es dort, anders als der Kollege es zitiert:

„Vom Erfordernis allgemeiner heilkundlicher Kenntnisse hat der erkennende Senat ... bei Diplom-Psychologen, die Psychotherapie betreiben wollen, abgesehen, weil sie diese Kenntnisse für ihre Praxis nicht brau-

chen. Nichts anderes gilt für Bewerber anderer Vorbildung mit dem gleichen Berufsziel wie etwa die Klägerin als einer Diplom-Pädagogin. Für diese Gleichbehandlung ist nicht die Vorbildung entscheidend, sondern die Gleichartigkeit der geplanten Betätigung.“ (BVerwG 3 C 34.90, S. 8)

Nun könnte man meinen, diese „kleine“ Auslassung, zu kritisieren, sei eher kleinkariert. Tatsächlich jedoch sind es jedoch gerade immer diese „Kleinigkeiten“, die von hoher politischer Bedeutung sind, und es spiegelt sich hierin bereits die politisch opportune Auslegung des Urteils.

Dieses Urteil verursachte nämlich viel Wirbel und lange Zeit Unsicherheit auf Länderebene, ließ es doch die Interpretation offen, ob künftig lediglich akademisch vorgebildete Bewerber, wie etwa die Klägerin als Diplom-Pädagogin, gemeint sein sollten, oder ob es sich um jeden Bewerber handeln könnte und vor allem, wie damit vor dem Hintergrund des anstehenden Psychotherapeutengesetzes umgegangen werden sollte. Weitere Klärung schaffte das Urteil des Bundesverfassungsgerichtes: dort nämlich, und dies wird in dem Artikel bedauerlicherweise gar nicht erwähnt, klagte ein Diplom-Soziologe sein Recht ein, daß bei ihm grundsätzlich erst, wie auch im Urteil des BVerwG vorgesehen, nach Aktenlage entschieden werden müsse.

In dem Beschluß des Bundesverfassungsgerichtes (1 BvR 1016/89) vom 24. 10. 94 heißt es:

„Weiter hat der Beschwerdeführer nach der Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichtes einen Anspruch darauf, daß bei der Überprüfung ... seine akademische Ausbildung berücksichtigt wird (vgl. BVerfGE 78, 179 [194, 196]). Entsprechendes muß auch für die Nachweise der nach seiner akademischen Ausbildung durchgeführten Fortbildungsmaßnahmen gelten. Erst die Überprüfung der auf diese Weise nachgewiesenen Kenntnisse läßt die Entscheidung zu, für welche Gebiete unter Umständen eine ergänzende Prüfung erforderlich ist oder ob dafür gegebenenfalls ein mündliches Prüfungsgespräch oder eine schriftliche Prüfung die geeignete Form ist.“ Dieses Urteil läßt eigentlich keine weiteren Interpretationen mehr zu, und daher läßt man es nun politischerseits dem Vergessen anheim fallen, im Vertrauen darauf, daß die Betroffenen dies schon nicht merken werden.

Nun gab es aber bereits 1993 den „Berufsverband Akademischer PsychotherapeutInnen (BAPt)“ und viele KollegInnen haben sich damals ihr Recht, die Erlaubnis „nach Aktenlage“ zu erhalten, erfolgreich erkämpft. Seither arbeiten sie freiberuflich auf der gleichen rechtlichen Grundlage wie die psychologischen Kollegen und rechnen im Kostenerstattungsverfahren mit den gesetzlichen Krankenkassen ab.

Die Verfasserin selbst hatte damals in NRW in der „Sachverständigenrunde“ des MAGS (Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales) mitgewirkt. Außer mir selbst saßen dort ausschließlich Diplom-Psychologen als Vertreter der Berufs- und Fachverbände und diese vertraten, wie bereits vom Bundesminister für Gesundheit empfohlen, die Devise, es müsse durch die Überprüfung eindeutig eine *Minderqualifikation* erkennbar werden, damit man die „PTG-Psychotherapeuten“ (Diplom-Psychologen) klar von den „HPG-Psychotherapeuten“ unterscheiden könne. Nachdem eine zeitlang in NRW die Urteile korrekt umgesetzt wurden und viele Kollegen ihre Urkunden in der gleichen Weise wie die Diplom-Psychologen und „nach Aktenlage“ erhielten, wird die politische Marschroute jetzt auch hier konsequent hinsichtlich der „er-

kennbaren Minderqualifikation“ verfolgt und die Urteile des BVerwG und des BVerfG so gründlich uminterpretiert, wie das im Interesse einer vollständigen Ausgrenzung der interdisziplinären Psychotherapeuten aus dem Psychotherapeutengesetz nur irgend möglich ist.

Bekanntlich sind die Deutschen gründlich, gründlich auch dann, wenn es um Vernichtung der beruflichen Existenz geht, die sie systematisch betreiben und die gleichzeitig im Einklang mit den verfassungsrechtlich garantierten Grundrechten stehen soll.

Ich möchte es für alle diejenigen, die mit der Materie nicht so vertraut sind, noch einmal deutlich machen:

Die beiden höchstrichterlichen Urteile waren von hoher politischer Brisanz insoweit, als hier andere Akademiker mit den Diplom-Psychologen hinsichtlich der Ausübung von Psychotherapie gleichgestellt wurden. Hätte man diese Urteile ernst genommen, so hätten die interdisziplinären Psychotherapeuten nicht mehr aus dem bereits weitgehend festgezurrten Psychotherapeutengesetz ausgegrenzt werden können. Entsprechend mußten jetzt alle Kräfte darauf verwandt werden, diese Intention der Urteile umzudeuten. Findige (oder nennt man es windige?) Juristen in den Ministerien haben nach anfänglicher Unsicherheit nun ganze Arbeit geleistet: hatte man zu Beginn noch darüber gegrübelt, ob man die Urteile ganz eng und strikt auslegen und ausschließlich die dort genannten Diplom-Pädagogen und Diplom-Soziologen berücksichtigen sollte, so kam man später zu einem brillanten Ergebnis: die Urteile wurden dahingehend interpretiert, daß nun – zumindest in NRW und Baden-Württemberg – jeder, aber auch wirklich jeder, ohne die geringste psychotherapeutische Ausbildung, seine Prüfung ablegen kann. Politisch trägt das der Forderung der Diplom-Psychologen nach klar erkennbarer Minderqualifikation in vollem Umfang Rechnung. In deutscher Gründlichkeit werden die interdisziplinären Psychotherapeuten (noch, d.h. bis 31. 12. 98, dürfen sie sich „Psychotherapeut“ nennen) restlos und vollständig entwertet und noch unter das Niveau des „großen Heilpraktikers“ degradiert.

In NRW wird jetzt ein neuer Erlaß des MAGS in Kraft treten, nach welchem als Eingangsqualifikation ledig-

lich der Hauptschulabschluß verlangt wird, Unterlagen über psychotherapeutische Ausbildungen sollen erst gar nicht eingereicht werden, es gehe ja nicht um eine Überprüfung der Qualifikation. Nur in ganz besonderen Ausnahmefällen könnte unter Umständen von einer Prüfung abgesehen werden, „wenn die antragstellende Person ... in langjähriger beruflicher Tätigkeit psychotherapeutisch gearbeitet hat, vorzugsweise unter ärztlicher Anleitung und wenn aufgrund eines besonders umfangreichen und erfolgreich absolvierten Aus-, Fort- oder Weiterbildungsweges keine Zweifel bestehen, daß die antragstellende Person über die erforderlichen Kenntnisse verfügt.“

Von Berücksichtigung der akademischen Ausbildung, wie im Urteil des BVerfG ausgeführt – kein Wort mehr. Und selbst für den o.g. Fall der „besonders umfangreichen Fortbildung“ hat das Ministerium die deutlich erkennbare Minderqualifikation noch in der Art der zu vergebenden Urkunde erkennbar gemacht:

So erhalten die *Diplom-Psychologen* folgende Urkunde:

„Frau/Herrn ... wird hiermit die Erlaubnis erteilt, als *Diplom-Psychologe nach den Richtlinien des Ministeriums für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen* v. ... die Erlaubnis erhalten, heilkundlich-psychotherapeutisch tätig zu sein. *Der Berufsbezeichnung ist der Zusatz „Psychotherapie“ hinzuzufügen*“. Für die „minderqualifizierten“, wissenschaftlich ausgebildeten interdisziplinären Psychotherapeuten, genauso wie für die Hauptschüler ohne Berufsausbildung und ohne jegliche psychotherapeutische Qualifikation, gilt folgendes:

„Frau/Herrn ... wird hiermit gemäß §1 Abs.1 des Gesetzes über die berufsmäßige Ausübung der Heilkunde ohne Bestallung (Heilpraktikergesetz) vom Februar 1939 ... die Erlaubnis erteilt, die Heilkunde ausschließlich im Gebiet der Psychotherapie auszuüben.“ Mit dieser Auslegung wird es nun auch für die Gutgläubigen deutlich: politisch gewollt und jetzt juristisch umgesetzt ist die Zweiteilung wie bei der allgemeinen Heilkunde: auf der einen Seite die approbierten Ärzte, auf der anderen die Heilpraktiker und jetzt, im Vorgriff auf das Psychotherapeutengesetz: hier die ap-

probierten Psychotherapeuten, dort die minderqualifizierten ... – und jetzt geraten auch die f(w)indigen Juristen in die Bredouille – wie soll man sie nun nennen, die Unqualifizierten. Am liebsten natürlich „Heilpraktiker für Psychotherapie“ oder, noch schöner „Heilpraktiker (eingeschränkt) – Psychotherapie –“ In den Richtlinien des Landes Hessen wird letztere besonders ansprechende Version bereits seit geraumer Zeit auf den Urkunden empfohlen, in der Hoffnung, die betreffenden Akademiker seien eingeschränkt genug, dies zu akzeptieren.

Klar ist dabei allerdings, daß dies juristisch in keiner Weise durchsetzbar ist, denn hier waren die Urteile zu eindeutig:

So wurde in dem genannten Urteil des BVerwG hinsichtlich akademisch vorgebildeter Bewerber wie der klagenden Diplom-Pädagogin eindeutig festgelegt, daß „in Bezug auf diesen Kreis ... die Bezeichnung Heilpraktiker nicht angemessen, sondern sachwidrig und damit irreführend ist. Mit dem Begriff des Heilpraktikers verbinden sich Vorstellungen, die den ... Vorstellungen vom Berufsbild eines wissenschaftlich ausgebildeten Psychotherapeuten nicht entsprechen.“

Man sieht die Verrenkungen, die auf politischer und juristischer Ebene notwendig sind, um qualifizierte akademische Psychotherapeuten zu diskriminieren und als unwissenschaftliche „Scharlatane“ – so der Sprachgebrauch aus dem Hause des Bundesgesundheitsministers – abzustempeln. Doch auch deutsche Gründlichkeit wird hier letztlich an ihre Grenzen stoßen: so klagt, mit größter Aussicht auf Erfolg, seit 3 Jahren eine Diplom-Soziologin mit Unterstützung des BAPt gegen die ihr aufgezwungene Bezeichnung „Heilpraktikerin für Psychotherapie“. Die Klage wird derzeit verschleppt, wohl in der Hoffnung, daß durch das Psychotherapeutengesetz neue juristische Fakten geschaffen werden.

Alle Vorleistungen der Juristen für die Endlösung des Problems der akademischen Psychotherapeuten sind jetzt über die Uminterpretation der Urteile des BVerwG und des BVerfG erfolgt.

Mit Inkrafttreten des Psychotherapeutengesetzes am 1. 1. 1999 ist ihnen die Führung der Berufsbezeichnung „Psychotherapeut“ bei Androhung

von Freiheitsstrafe untersagt. Aber, so der Bundesminister für Gesundheit, sie hätten keinen Grund für eine Verfassungsklage, denn schließlich könnten sie ja weiterhin psychotherapeutisch tätig sein. Nur – unter welcher Berufsbezeichnung: „staatlich geprüfter Scharlatan“ vielleicht? Ernsthaft hatte der zuständige Referent in NRW bereits die Bezeichnung „Psychonom“ vorgeschlagen – wegen der deutlich zu machenden „erkennbaren Minderqualifikation“, versteht sich.

Wenn es nicht so traurig und bedrückend wäre, weil mit dem Psychotherapeutengesetz die berufliche Existenz von seit Jahren tätigen, hochqualifizierten akademischen Psychotherapeuten vernichtet und zudem Rufmord betrieben wird – man könnte das Ganze für eine deutsche Posse halten:

Die bislang ausgegebenen Urkunden enthalten alle möglichen Bezeichnungen (bis auf das unsägliche „Psychonom“, welches selbst von den Psychologen-Verbänden abgelehnt wurde):

- von der – korrekten – Urkunde, wie sie für Diplom-Psychologen ausgestellt wird
- über die Vergabe des Titels „heilkundlich-praktische/r Psychotherapeut/in“ (eine Erfindung aus NRW nach meinem damaligen Hinweis, daß heilpraktisch juristisch nicht zulässig sei)
- bis hin zu dem bereits zitierten eingeschränkten „Heilpraktiker für Psychotherapie“ und ähnlich lautenden Absurditäten.
- Hat der eine „das Recht ... die Berufsbezeichnung ‚Heilpraktiker‘ zu führen“
- besteht für den anderen „keine Pflicht zum Führen der Berufsbezeichnung ‚Heilpraktiker“

– während es letztlich noch die Behörden gibt, die den Betroffenen mitteilen: „Die Berufsbezeichnung ‚Heilpraktiker‘ darf von Ihnen nicht geführt werden.“

Anders als der Kollege Hücker in der letzten Ausgabe des Supplements, komme ich also vor diesem Hintergrund politisch zu einer anderen Konsequenz, vor allem im Hinblick auf das voraussichtlich am 6. 3. 98 zur Verabschiedung kommende Psychotherapeutengesetz und den dort verankerten Titelschutz:

Es ist Aufgabe der psychotherapeutischen Fachverbände, eine hohe Qualifikation der interdisziplinären Psychotherapeuten sicherzustellen, die Pervertierung der beiden genannten Urteile zur Gleichstellung von Diplom-Psychologen und anderen Akademikern nicht hinzunehmen und sich keinesfalls der politisch gewünschten Diktion vom eingeschränkten „kleinen Heilpraktiker“ anzuschließen.

Wissenschaftlich ausgebildete interdisziplinäre Psychotherapeuten sind keine Heilpraktiker – weder große noch kleine – und schon gar keine eingeschränkten.



Inge Rosenbaum-Munsteiner M.A.
1. Vorsitzende des BAPt e.V.
stellv. Vorsitzende des DVP e.V.

U. Sollmann

Psychotherapeutengesetz schafft schwere Zeiten

Bis Oktober 1996 war die Kostenerstattung ein geeignetes und vielfach genutztes Mittel gewesen, um dem Engpaß in der psychotherapeutischen Versorgung einigermaßen Herr zu werden. Das Essener Sozialgerichtsur-

teil vom Oktober 1996 untersagte aber aufgrund einer Klage der Kasenärztlichen Bundesvereinigung (KBV) mit sofortiger Wirkung bundesweit diese gängige Praxis. Jetzt kann Schluß damit sein!

Das „psychologische Psychotherapeutengesetz“ (PTG) liegt z.Z. beim Vermittlungsausschuß in Bonn zur Entscheidung vor. Dieses längst überfällige Gesetz soll Klarheit in der bunten und unübersichtlichen Landschaft der Psychotherapie schaffen. „Patienten werden in Zukunft qualifizierte Psychotherapeuten von Scharlatanen unterscheiden können,“ so Minister Seehofer. Patienten werden keine Sorge mehr haben müssen, ihre Therapie selbst zahlen zu müssen.

Ziel ist es, ab 1999 den Zugang zu dem neuen selbständigen akademischen Heilberuf des (psychologischen) Psychotherapeuten zu regeln. Dies beinhaltet den Schutz der Berufsbezeichnung „Psychotherapeut“ und die sozialrechtliche Einbindung psychotherapeutischer Tätigkeit. Die Patientenzuzahlung beträgt in Zukunft gem. SGB V – Änderungsgesetz 10,00 DM pro Sitzung.

Alle wollen dies Gesetz!

„Das Gesetz muß auf den Weg gebracht werden,“ betont Sylvia Bühler von der Presseabteilung der Gewerkschaft ÖTV. „Ein fehlendes Gesetz verschlechtert die Situation der Patienten dramatisch,“ so Kathrin Fuchs MdB, parlamentarische Geschäftsführerin Öffentlichkeitsarbeit der Bonner SPD.

Aber noch ist es nicht soweit! Passt das PTG den Vermittlungsausschuß so wie geplant, kommen auf alle Beteiligten schwere Zeiten zu: auf die Ärzte, die Diplom-Psychologen, die akademischen Psychotherapeuten, aber auch auf die Politiker und die Patienten.

Die schlechte Nachricht trifft Ulrike Weber wie ein Schlag. Ihre Krankenkasse teilt ihr mit, daß die ambulante Psychotherapie bei der Psychologin Angelika Schreiber nicht bezahlt wird. Darüber hinaus erfährt sie in einem Telefongespräch mit der Sachbearbeiterin der Krankenkasse, daß Frau Schreiber wohl nicht die fachlich erforderliche Qualifikation für die Tätigkeit als Psychotherapeutin besitzt. Im übrigen würde die Psychotherapeutin zu unrecht ihren Titel führen.

Die Patientin, Frau Weber, versteht die Welt nicht mehr. Hat sie doch in der psychosomatischen Klinik Frau Schreiber als eine qualifizierte Gestaltpsychotherapeutin, zu der sie eine Vertrauensbeziehung entwickelt hatte, kennengelernt. Gerade auf-

grund dieser für das Gelingen der Psychotherapie so wichtigen Beziehung will sie die ambulante Behandlung in der freien Praxis von Frau Schreiber fortsetzen. So kann es ab 1. 1. 1999 aussehen.

Liest man den Text des PTG so wie es vom Bundestag verabschiedet worden ist genau, eröffnet sich eine Vielzahl von Ungereimtheiten und Widersprüchen. Gerade sie machen es so schwer, dem allgemeinen Wunsch „Das Gesetz muß endlich her“ zu entsprechen. Gerade sie verdeutlichen die tiefen Gräben zwischen Ärzten und Psychologen.

Unsere Gestalttherapeutin Frau Schreiber z.B. arbeitet seit vielen Jahren qualifiziert und erfolgreich als Psychotherapeutin auf einer psychosomatischen Fachabteilung eines großen Krankenhauses im Herzen des Ruhrgebiets. Gemeinsam mit Ärzten, Sozialarbeitern und dem Pflegepersonal garantiert sie die Versorgung eines ganzen Stadtteils. Nachmittags hingegen genießt sie zukünftig in ihrer freien Praxis keinerlei Seriosität und staatlich/fachliche Anerkennung mehr. Sie gehört zum sog. „grauen Markt“ der Psychotherapie, der durch das PTG bekämpft werden soll. Sie erfüllt nicht die vom Gesetzgeber vorgesehenen Übergangsbestimmungen, die der Ärzteschaft noch viel zu niedrig erscheinen. Fällt sie somit nicht unter das PTG, nennt sie sich aber Psychotherapeutin wie es ihr nach der eingeschränkten Anerkennung für den Bereich Psychotherapie nach dem Heilpraktikergesetz auferlegt worden war, ist sie nicht nur ein Scharlatan, sondern sie macht sich sogar noch strafbar. Sie führt lt. PTG zu unrecht den gesetzlich geschützten Titel „Psychotherapeut“.

Last but not least fällt die Gestaltpsychotherapie, das von Frau Schreiber angewandte Verfahren nicht unter die therapeutischen Verfahren, die nach den sog. Psychotherapie-Richtlinien anerkannt sind. Demnach sind laut PTG zur Zeit nur Psychoanalyse, Verhaltenstherapie und tiefenpsychologische Verfahren wissenschaftlich anerkannt. Abrechnungswürdig werden sie, wenn die Ausbildung zusätzlich an einem ärztlich anerkannten Weiterbildungsinstitut erfolgte.

Obwohl die Gestaltpsychotherapie wie die Gesprächstherapie, Familientherapie oder andere Verfahren er-

folgreich angewandt und wissenschaftlich abgesichert sind, werden sie vor allem im Rahmen der Übergangsregelungen des PTG immer noch ausgeschlossen.

Die Psychologenverbände kämpfen mit aller Kraft gegen solche Ungerechtigkeiten und Diskriminierungen. Fordern sie doch eine konsequente Gleichstellung mit ärztlichen Psychotherapeuten auf der Ebene berufrechtlicher Organisation und Vertretung derselben einerseits, verlangen sie andererseits Autonomie und Qualitätssicherung in ihrer Praxis sowie bei den von ihnen angewandten Therapieverfahren.

Die Fronten zwischen Ärzten und Psychologen sind hart. Befürchten die Psychologen die „ärztliche Definitionsmacht der Heilbehandlungen“, so Karl-Otto Hentze vom Berufsverband Deutscher Psychologen (BDP), verteidigen die Ärzte die „Ärzte-Schutzklausel“ für ärztliche Psychotherapie.

Kommt es im Vermittlungsausschuß nicht zu grundsätzlich neuen Entscheidungen, brechen für Frau Weber wie für viele andere Patienten schwere Zeiten an.

Geht Frau Weber zu einem anderen staatlich anerkannten Psychotherapeuten, kann es aufgrund des Bruchs der therapeutischen Vertrauensbeziehung und der zu befürchtenden dortigen Wartezeit auf einen freien Therapieplatz zu einem Rückfall oder gar zum Abbruch der Therapie kommen. Ein erneuter Klinikaufenthalt könnte, wie es Frau Weber bereits gesagt wurde, eine Kündigung durch ihren Arbeitgeber nach sich ziehen.

Der Psychologin Frau Schreiber wird wahrscheinlich nur der Klageweg offenbleiben. Viele Berufsverbände psychologischer und anderer akademischer Psychotherapeuten sehen auch schon eine riesige Flut von Klagen auf den Gesetzgeber zukommen. Geht es doch hier um Rufmord („Scharlatan“), Vertrauensschutz und Besitzstandswahrung. Schon jetzt ist rechtlicherseits eine Kollision mit anderen gesetzlichen Bestimmungen und Bundesverwaltungsgerichtsentscheidungen zu befürchten. Der renommierte Rechtsgutachter Prof. Dr. Wolfgang Gitter führt in seinem 90-seitigen Gutachten daher im einzelnen den Verstoß gegen den Gleichbehandlungsgrundsatz des Art. 3 Abs. 1

GG an. Ferner, so betont er, würde das PTG nicht dem Vertrauensschutzgrundsatz gem. Art. 12 Abs. 1 GG entsprechen.

Die Regierungspolitiker in Bonn brüskieren aber auch die Ärzteschaft. Hat diese sich doch in ihrer Vertreterversammlung vom 20. 09. 97 mit großer Mehrheit gegen das im PTG verankerte sog. Integrationsmodell, das die Zusammenarbeit zwischen Ärzten und Psychologen regeln soll, ausgesprochen. Die KBV befürchtet nun, daß die psychologischen Psychotherapeuten einen überproportionalen Einfluß in der Vertreterversammlung ihrer Vereinigung erhalten werden. Dieser Eingriff in die ärztliche Selbstverwaltung schürt tiefe Ängste der Ärzte.

Inzwischen, und das kümmert die Politiker wohl kaum, gibt es auf europäischer Ebene die Verabschiedung der Europäischen Psychotherapie Standards, die im Juni vergangenen Jahres von 23 Ländern in Rom verabschiedet worden sind. Sie wurden dem zuständigen Staatssekretär in Brüssel zur Prüfung übergeben.

Diese Richtlinien beinhalten die Standards für ein europaweit geltendes Zertifikat für Psychotherapie. Hierdurch soll ein einheitliches hohes wissenschaftliches Niveau der Qualifikation von Psychotherapie und der Qualifikation von Psychotherapeuten in der EU garantiert werden.

Seit Juni 97 ist damit die Tatsache festgeschrieben, daß es sich bei der Psychotherapie um eine eigenständige, interdisziplinär angewandte Wissenschaft und Praxis handelt. Entscheidend für die Qualifikation des Psychotherapeuten ist seine Spezialausbildung in Psychotherapie auf hohem wissenschaftlichen Niveau aber „nicht das Eingangsstudium der Medizin und der Psychologie“, so die Ärztin Cornelia Krause-Girth, 1. Vorsitzende des Schulen- und Berufsgruppenübergreifenden Dachverbands für Psychotherapie (DVP), der die Einhaltung der ECP-Richtlinien in Deutschland garantieren soll.

Der DVP fordert daher ähnlich wie der Verein Demokratischer Ärzte und Ärztinnen (VDÄÄ) Bundestag sowie Bundesrat auf, „die Interdisziplinarität der Psychotherapie“ im PTG zu verankern.

Seit Herbstsemester 1997 gibt es an der Theologischen Hochschule Friedensau bei Magdeburg den vom dor-

tigen Kultusminister anerkannten Studiengang „Soziale Verhaltenswissenschaften/Psychotherapie“, der gerade auf den Europäischen Psychotherapie Standards aufbaut. Wird das PTG aber so wie geplant verabschiedet, d.h. ohne Berücksichtigung der europäischen Situation, gibt es kurioserweise bald zwei Arten von staatlich anerkannten Psychotherapeuten.

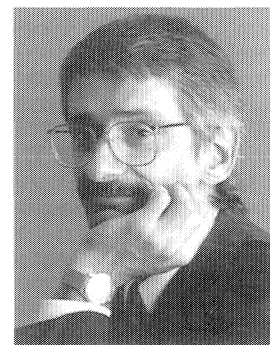
Vom Gesetzgeber ungehört melden sich die Berufsverbände akademischer Psychotherapeuten (BAPT und AGBP) zu Wort. Sie sehen ihre Mitglieder in keinsten Weise durch das PTG berücksichtigt, obwohl diese mit äquivalenter oft auch höherer Ausbildung seit vielen Jahren psychotherapeutisch tätig sind. Sie, die sie das Gesundheitssystem z.T. auch im Rahmen der Kostenerstattung mitgetragen haben, gehören ebenso wie Frau Schreiber zu den „Scharlatanen“ von morgen.

„Das vorliegende Gesetz ist eine Erpressung,“ bringt Frau Bühler von der ÖTV es auf den Punkt. Die schmerzlichen Verhandlungen im Vermittlungsausschuß „dürfen nicht weitergehen als die eigene Gesichtswahrung,“ so der 1. Vorsitzende des Verbands Psychologischer Psychotherapeuten (VPP), Hans-Jürgen Eilers. Dr. Paul Lubecki vom AOK-Bundesverband hält schließlich zentrale kritische Einwände zurück, um „nicht gegen die ungeschriebenen Verhandlungsregeln“ zwischen KBV und Krankenkassenvertretern zu verstoßen. „Das kriegen wir von der KBV beim nächsten Mal zu spüren. Wir bringen

nichts mehr durch.“

Und Horst Schmidtbauer von der SPD im Bundestag schlägt harte Töne an: „Für ein Drittel oder die Hälfte der Therapeuten bedeutet dies Berufsverbot. Eine solche Politik auf dem Rücken der psychisch Kranken ist weder christlich noch sozial.“

Die Bremer Sekretärin Marianne Baumeister, die wegen Asthma, starker Ängste und Panikattacken eine jahrelange Odyssee durch Facharztpraxen hinter sich hat, hatte sich eben für eine Psychotherapie bei einer Psychologin entschieden, als sie von der Barmer Ersatzkasse eine Ablehnung ihres Antrags auf Übernahme der Kosten erhielt. Da sie selbst die Therapiekosten nicht zahlen kann, ließ sie sich bei einem ärztlichen Psychotherapeuten auf die Warteliste setzen. Frühester Therapiebeginn: Herbst 1998. Jetzt schluckt sie wieder Medikamente.



DVBA, c/o Dipl.rer.soc. U. Sollmann
Postfach 250531, D-44743 Bochum

C. Krause-Girth

Presseerklärung des DVP

Großer Lauschangriff gefährdet seelische Gesundheit!

Psychotherapeutinnen und Psychotherapeuten appellieren an den Bundesrat, den Eingriff ins Grundgesetz zu verhindern!

Das geplante Gesetz nimmt der psychotherapeutischen Arbeit wie der psychosozialen Versorgung die wesentliche Grundlage: das Vertrauensverhältnis zwischen dem Hilfesuchenden und seiner/seiner Psychotherapeutin/ten läßt sich nicht mehr herstellen.

Darüber hinaus ist durch diesen Lauschangriff ein Anwachsen von Angst und Mißtrauen in der Bevölkerung zu erwarten und damit eine Gefährdung der seelischen Gesundheit jedes Einzelnen.

Der DVP begrüßt und unterstützt die Presseerklärung des Vereins demo-

kratischer Ärztinnen und Ärzte vom 2. 2. 98 und betont, daß die Psychotherapeuten und Psychotherapeutinnen ähnlich, eher noch mehr als die Ärzte, durch das geplante Gesetz an einer erfolgreichen Berufsausübung gehindert werden.

Erfolgreiche psychotherapeutische Arbeit basiert auf einem Vertrauensverhältnis zwischen Klient/in und Therapeut/in. Die Herstellung von Vertrauen erfordert insbesondere bei leidenden Menschen mit verletzenden Beziehungserfahrungen oder psychischen Erkrankungen eine geduldige einfühlsame therapeutische Arbeit in einem geschützten zuverlässigen Rahmen.

Wenn die Möglichkeit besteht, abgehört zu werden, können Psychotherapeutinnen und Psychotherapeu-

ten den bei ihnen Hilfe suchenden Menschen diesen notwendigen unabdingbaren Schutz nicht mehr gewährleisten und liefern sie damit weiteren Ängsten und Verletzungen aus.

Gerade jetzt, in Zeiten von Massenarbeitslosigkeit und zunehmendem psychosozialen Elend, nach 20 Jahren Kampf für ein Psychotherapiegesetz, nachdem weite Kreise der Politik und der Bevölkerung von der Notwendigkeit einer bedarfsgerechten qualifizierten psychosozialen und psychotherapeutischen Versorgung überzeugt worden sind, jetzt droht dieser Arbeit der Boden entzogen zu werden!

Die Auswirkungen auf die psychische Gesundheit der Bevölkerung sind verheerend!

Die Leidtragenden sind insbesondere die Menschen, für deren Be-

handlung wir qualifiziert sind, denen wir jedoch unter diesen Bedingungen nicht mehr helfen können: z.B.: Menschen, die an starken Ängsten leiden, sehr verunsichert, in schweren Lebenskrisen und psychosozialen Notlagen sind; schwer traumatisierte Menschen; psychisch Kranke; Menschen, die gemobbt, verfolgt, bedroht und ausgegrenzt werden.

Wir appellieren an den Bundesrat: Übernehmen Sie Verantwortung für die seelische Gesundheit der Bevölkerung und eine qualifizierte psychotherapeutische Versorgung und verhindern Sie diese Gesetzesänderung!

*Prof. Dr. Cornelia Krause-Girth
Vorsitzende des DVP*

M. Dieterich

Zur Professionalisierung von Psychotherapeuten

Ohne größere Schwierigkeiten läßt sich vor historischem Hintergrund nachweisen, daß praktisch alle Heilberufe handwerkliche Tradition – und damit einen langen Weg der Entwicklung hinter sich haben. Waren es vormals Bader und Schröpfer oder in jüngerer Zeit auch noch Dentisten, die im Sinne einer Meisterlehre ausgebildet wurden, so gibt es heutzutage fast nur noch akademisch geschulte Spezialisten mit Vollprofessionalisierung. Für den Beruf des „Psychotherapeuten“ kann dieser Weg allerdings – trotz des in aller Munde befindlichen Psychotherapeutengesetzes – noch nicht bestätigt werden. Im nachfolgenden Beitrag wird gezeigt, mit welchen typischen Schritten sich ein Berufsbild entwickeln kann und wosich Ansätze zu einer Vollprofessionalisierung, bis hin zur grundständigen Universitätsausbildung, auch heute schon vorfinden lassen.

Was versteht man unter „Professionalisierung“?

Das Wort „Professionalisierung“ findet sich häufig in der Berufssoziologie bzw. Berufspädagogik. Kurz gefaßt meint es die Entwicklung des Ausbildungsganges und der späteren Tätig-

keit eines Berufsbildes im Laufe der Zeit, angefangen von den ersten unstrukturierten Anleitungen (z.B. wenn der Vater an den Sohn sein Wissen weitergab) bis hin zur exakten Regelung und Abgrenzung (Ausbildungsvorschriften, Kammern usw.) gegenüber anderen Berufen. Luckmann und Sprondel (1972) verstehen unter Professionalisierung die Verberuflichung inhaltlicher oder geistiger Tätigkeiten, die mit einer Systematisierung beruflich relevanten Fachwissens einhergeht (vgl. 202 ff).

In der einschlägigen Fachliteratur wird auch immer noch von Wiese zitiert, der einen „Umbildungsprozeß“ im beruflichen Sektor der Gesellschaft sah (vgl. Stooß 1977, S. 51). Professionalisierung ist dann sowohl im Sinne eines Prozesses der Neubildung, als auch des Verfalls von Berufen zu sehen. Gleichzeitig weist er jedoch auf die Folgen voranschreitender Professionalisierung hin, die zur Ausbildung von Sonderberufen und Spezialistentum führen, wo bisher kollektive, zugleich laienhafte Handlungsmuster bestanden hätten. Die Übernahme und Überlieferung bestimmter kultureller Traditionen und Techniken wird zur Aufgabe von Spe-

zialisten und bedarf der Fachbildung, was die Institutionalisierung und die Professionalisierung bestimmter Aktionsbereiche zur Folge hat.

H. L. Wilensky beschreibt, daß der Professionalisierungsprozeß in vielen Berufen nach einer typischen Sequenz verläuft (vgl. Stooß 1977, S. 76):

1. Die Berufsfunktion wird zum Hauptberuf (z.B. Krankenpflege).
2. Ausbildungsstätten und spezielle Abschlüsse entstehen (z.B. Fachhochschulen für Sozialpädagogik).
3. Berufsverbände bilden sich heraus – sie verfolgen eine auf die Standesinteressen ausgerichtete Berufspolitik (z.B. Lehrer, Architekten).
4. Für den Beruf wird fortgesetzt Propaganda betrieben; die unbefugte Berufsausübung wird kriminalisiert (z.B. Ärzte).
5. Für die Berufsausübung entstehen Regeln, die zu einer Berufsethik zusammengefaßt werden (z.B. Ehren-/Berufsgerichte, Kammern überwachen).

Professionalisierung von Psychotherapeuten

Ehe wir versuchen, die Entwicklung des Berufsbildes und der beruflichen

Tätigkeit der Psychotherapeuten im deutschsprachigen Raum in die genannte Professionalisierungssequenz einzugliedern, kann dieser Prozeß vorab bei anderen Heilberufen betrachtet werden. Dabei zeigt sich, daß Ärzte (aber auch Psychologen) heute schon alle fünf Stufen durchlaufen haben. Am deutlichsten ausgeprägt ist die Professionalisierung für die medizinischen Berufe im engeren Sinne (Ärzte und Zahnärzte). Dabei wird deutlich, daß es neben der „äußeren“ Professionalisierungssequenz, entsprechend den fünf Stufen, noch eine zusätzlich innere Differenzierung gibt. D.h. insbesondere im medizinischen Bereich entwickeln sich zunehmend Spezialtätigkeiten (Hautärzte, Augenärzte, Nervenärzte usw.), die sich ihrerseits gegeneinander abgrenzen. Ganz besonders deutlich ist dies für die Zahnmedizin nachzuweisen. Dort gibt es mittlerweile sogar spezielle Doktorgrade („Dr. med. dent.“), Zahnärzte können und dürfen nicht mehr die Tätigkeiten eines allgemeinen Arztes ausüben. Die Professionalisierung des Zahnarztes ist für unsere Überlegungen deshalb besonders interessant, weil sie möglicherweise in ähnlicher Weise für das Berufsbild des Psychotherapeuten relevant werden könnte. Neben der Abgrenzung von der ärztlichen Ausbildung zeigt sie zudem eine weitere interessante Variante. Was bei den anderen ärztlichen Berufen historisch gesehen schon lange zurück liegt, ist noch allgemein bekannt: Bis in die 50er Jahre gab es den Beruf des Dentisten, der im Sinne einer handwerklichen Lehre erlernt wurde. Ähnlich dem Volksschullehrer, dem Baumeister usw. hat sich jedoch eine zügige Professionalisierung vollzogen. Ehemalige Dentisten wurden durch einige Kurse (nebenberuflich und nur teilweise an den Universitäten) auf den Stand ihrer akademisch gebildeten Fachkollegen gehoben.

Ähnliches kennen wir von den Fachschulingenieuren, den Sozialpädagogen oder Grund- und Hauptschullehrern, die allesamt vor wenigen Jahrzehnten noch eher im Sinne einer Berufslehre ausgebildet worden sind und heute akademisches Niveau erreicht haben. Für einige Berufe steht m.E. dieses Ziel kurz bevor: Optiker, Krankenschwestern usw. werden wohl in absehbarer Zeit auch

ihre Vollprofessionalisierung erreichen.

Was läßt sich vor einem solchen Hintergrund nunmehr zur Professionalisierung der Psychotherapeuten sagen? Wenn wir von der fünfstufigen Professionalisierungssequenz ausgehen, dann steht dieser Beruf noch am Anfang. Bezogen auf die äußere Professionalisierung können wir derzeit feststellen, daß die erste Stufe erreicht worden ist. Es gibt jedoch nur ansatzweise spezifische Ausbildungsstätten (Universitäten mit dem grundständigen Ausbildungsgang Psychotherapie) und noch keine speziellen Abschlüsse (Staatsexamen oder Universitätsabschluß in Psychotherapie). Auch die Berufsverbände haben sich nur locker organisiert und Regeln zur Berufsausübung sind noch im Entstehen begriffen. Das Psychotherapeutengesetz in Deutschland versucht erste klare Rechtsverhältnisse zu schaffen – es ist jedoch noch weit davon entfernt, die Vollprofessionalisierung flankieren zu können. Dies besonders deshalb, weil es einen grundständigen Ausbildungsgang derzeit überhaupt noch nicht kennt und als Zugang für den Psychotherapeuten mangels einer grundständigen Ausbildung auf Ärzte und Psychologen zurückgreifen muß. Bezogen auf die innere Professionalisierung der medizinischen Berufe zeigt sich allerdings vor einem solchen Hintergrund eine möglicherweise problematische Konsequenz: Als neues Spezialgebiet wird der „Arzt für Psychotherapie“ aus dem Rahmen der Ärzteschaft heraus entwickelt. Dort gibt es die stärksten Interessenverbände und es könnte sein, daß von ärztlicher Seite die Entwicklung eines grundständig ausgebildeten Psychotherapeuten zu verhindern versucht wird. Blockiert wird die Professionalisierung in Deutschland jedoch auch durch das Psychotherapeutengesetz, das den Zugang auf Mediziner und Psychologen beschränkt und dadurch die bisher recht erfolgreich praktizierenden Lehrer, Pfarrer, Sozialpädagogen usw. weitgehend ausschließt.

Zusammenfassung

Die Professionalisierung des Psychotherapeuten steht am Anfang. Derzeit gibt es noch verschiedene Zugänge und Ausbildungsmöglichkeiten zu diesem Beruf. Von den Macht-

positionen her gesehen ist die Medizin an vorderer Front, gefolgt von der Psychologie, was sich bei der Entwicklung des Psychotherapeutengesetzes in der Bundesrepublik Deutschland deutlich zeigt. Allerdings sollte man hierzu auch einen der Gründerväter der modernen Psychotherapie (C. G. Jung) hören: „Da es in der Psychotherapie nicht darum geht, eine ‚Methode anzuwenden‘, genügt das psychiatrische Studium allein nicht ... Schon 1909 sah ich ein, daß ich latente Psychosen nicht behandeln kann, wenn ich deren Symbolik nicht verstehe. Damals fing ich an, Mythologie zu studieren“ (zit. bei Jaffé, 1984, S. 137).

Ein grundständiger Studiengang für Psychotherapeuten?

Wenn wir der weiter oben beschriebenen Professionalisierungssequenz folgen, dann führt längerfristig kein Weg an einer grundständigen akademischen Ausbildung und spezifischen Abschlüssen für den Beruf des Psychotherapeuten vorbei. Ob diese an medizinischen Fakultäten, im Bereich der Psychologie, Pädagogik, Sozialpädagogik oder gar in der Theologie angesiedelt werden sollten, muß überprüft werden. Daß möglicherweise die Theologie in der Psychotherapie sogar eine wichtige Rolle spielen kann, beschreibt Viktor v. Weizsäcker, wenn er aus einem Gespräch mit C. G. Jung erzählt: „Für ihn (C. G. Jung) war die Neurose ein Symptom des Menschen, der seinen Halt in der Religion verliert. Öffentlich sprach er darüber erst später, aber einmal sagte er zu mir im Gespräch: ‚Alle Neurotiker suchen das Religiöse.‘“ (1957, S. 72).

Auch wenn die gegenwärtigen Ansätze im Psychotherapeutengesetz den grundständigen Ausbildungsgang noch nicht eindeutig sehen, muß gefragt werden, warum dies nicht kurzfristig möglich sein sollte. Die Professionalisierungsregeln sprechen eindeutig hierfür. Und die Ergebnisse der vergangenen Jahrzehnte haben deutlich gezeigt, daß sowohl Fachkräfte mit medizinischer, psychologischer, pädagogischer oder theologischer Vorbildung psychotherapieren können. Sollte man nicht deren jeweilige therapeutische Qualitäten in einer neuen Fakultät „Psychotherapie“ zusammenfassen bzw. das Hauptstudium in dieser Fakultät

belegen und in den Nebenfächern dann Medizin, Pädagogik, Sozialpädagogik oder Theologie studieren? Hierzu bietet sich das Konzept des Magisterstudiums in Deutschland (Hauptfach und zwei Nebenfächer) geradezu optimal an.

Entwurf eines Curriculums für das Studienfach Psychotherapie

Im Unterschied zur Psychologie, deren Wissenschaftsgegenstand (Verhalten und Erleben) und Methoden (vorzugsweise Empirie) im akademischen Bereich recht genau definiert sind und auch zur Allgemeinmedizin, die sich mit den somatischen Aspekten des Menschen beschäftigt, trägt der Psychotherapeut ein sehr heterogen definiertes Wort in seiner Berufsbezeichnung: das griechische „psyche“.

Die circa 70 verschiedenen therapeutischen Schulen (vgl. Corsini, 1983) unterscheiden sich beträchtlich in dem, was sie unter „Seele“ verstehen. M. E. ist vor einem solchen Hintergrund die gesamte Diskussion um die Wirkungsmechanismen der Psychotherapie theoretisch zu erklären. Sollte es gelingen, zu einer einheitlichen Definition dessen zu kommen, was man therapiert, wäre es sicherlich möglich aus der Psychotherapie eine „Wissenschaft“ zu machen und diese dann (vgl. Grawe 1995, S. 132), bezüglich ihrer Theoriebildung mit „psychotherapeutischen Theorien der zweiten Generation“ zu beschreiben. Grawe sieht ja die wissenschaftliche Entwicklung der Psychotherapie als einen spiralförmigen Prozeß, der mit Theorien ohne klar definiertes empirisches Relativ beginnt (er nennt dies „Theorien der ersten Generation“). Diese führen zu vorher nicht existenten Erfahrungen, von denen einige schließlich den Status gesicherter Fakten bekommen. Solche Fakten erfordern Erklärungen, diese nennt er „Theorien der zweiten Generation“.

Noch etwas tiefergehend möchte ich nachfolgend mit einem wissenschaftstheoretischen Hintergrund der über den empirischen hinausgeht, vorab definieren, was man unter „Seele“ verstehen kann, um danach wieder mit den Ergebnissen Grawes die therapeutischen Ansätze zu reflektieren.

Was kann man unter „Seele“ verstehen...?

Versucht man die ca. 70 verschiedenen therapeutischen Schulen systematisch auf ihre Menschenbilder hin zu untersuchen, wird deutlich, daß von sehr unterschiedlichen Anthropologien ausgegangen wird. Die Anthropologie definiert jedoch in allen Fällen die Art seelische Störung, d.h. sie führt zu einer entsprechenden Psychopathologie – und diese wiederum konsequenterweise zur einer für diese Störung relevanten Psychotherapie. Schnell wird vor einem solchen Hintergrund deutlich, daß ein bedeutsamer Unterschied in Psychopathologie und Psychotherapie auftreten muß, wenn man bezüglich der Anthropologie zum einen die „Seele“ des Menschen als ICH-ES-ÜBERICH beschreibt, zum andern vom „homo educandus“ ausgeht oder aber den schöpferisch-konstruktiven Menschen auf der Suche nach seiner Selbstverwirklichung betrachtet.

Für eine „Allgemeine Psychotherapie“ (Grawe, 1995) bzw. eine „Psychotherapie der 2. Generation“ sollte eine Beschreibung der Seele vorgelegt werden, die so weit wie möglich ist und dennoch die maximale Überprüfbarkeit zuläßt. Ich schlage eine holistisch gesehene Definition vor, die Seele in der *Interaktion der Körperlichkeit (Somatik), des Denkens (Kognitionen), der Gefühle (Affekte) und des Glaubens (religiöses Erleben)* sieht.

Diese weite Definition schließt auch Therapieformen ein, die nicht ohne weiteres empirisch überprüft werden können (vgl. u.a. Mertens, 1994) sondern eher einer hermeneutisch-geisteswissenschaftlichen Deutung bedürfen und berücksichtigt dadurch Einseitigkeiten der Metastudie Grawes (1994), und sie sieht auch den häufig vernachlässigten religiösen Aspekt im Sinne der Seelsorge als konstitutiv an.

...und was ist „Therapie“?

Wenn es nach der Definition von „psyche“ nunmehr um das griechische Wort „therapeuo“ geht, dann ist mit einer wörtlichen Übersetzung „dienen, helfen, heilen“ gemeint. Dabei zeigt sich, daß man vor dem Hintergrund der weiter oben gemachten Definition von „psyche“ drei grundsätzliche Hilfestellungen der

Psychotherapie im Sinne von „dienen, helfen und heilen“ beschreiben kann:

1. Pharmakologische Hilfestellungen

Hierzu sei auf die wichtigen Forschungsergebnisse mit Psychopharmaka aus der Psychiatrie verwiesen.

2. Lerntechnische Hilfestellungen

Wenn wir versuchen (mit genügend weitem Abstand – und damit die Konturen schärfer sehend) die verschiedenen Ausprägungsformen der ca. 70 bekannten Psychotherapien miteinander zu vergleichen, fällt auf, daß es möglicherweise doch mehr Gemeinsames als Trennendes gibt (vgl. u.a. Bergin und Garfield, 1994; Schulte, 1991) – auch wenn orthodoxe Vertreter ihres Faches dies immer wieder entschieden bestreiten. Mit der Annahme, daß es sich bei der Psychotherapie um eine Veränderung des Menschen in dem Sinne handelt, daß er sich nach dem therapeutischen Prozeß überdauernd besser fühlt, könnte man diese Änderung auch als einen *Lernvorgang* beschreiben. Und tatsächlich sind solche Lernvorgänge – in der psychologischen Fachliteratur als „überdauernde Änderung“ definiert (vgl. Hilgard und Bower, 1975, S. 16), die nicht durch angeborene Reaktionsstendenzen oder organismischen Zuständen erklärt werden kann, beschrieben – dann wohl das Gemeinsame aller Psychotherapien. So gesehen sind dann konsequenterweise die teilweise sehr aufwendig beschriebenen „Techniken“ der *verschiedenen therapeutischen Schulen nichts anderes als didaktische Varianten eines Lernprozesses* (man kann relativ grob zwischen Lernen durch Konditionieren, durch Imitation und durch Einsicht unterscheiden).

Für den im jeweiligen Paradigma verhafteten Therapeuten mag dieser allgemeine Ansatz schwierig zu akzeptieren sein, man kann jedoch ohne Mühe von diesem lerntheoretisch orientierten Standpunkt ausgehend zeigen, daß sowohl das „Reframing“ als auch die „Widerstandsanalyse“, die Übungen zur Selbstexploration oder die Konfrontation mit dem Skript, Körpertherapien oder ein „heißer Stuhl“ nichts anderes sind als didaktische Varianten eines Lernprozesses im Sinne von Umdenken, Konditionieren, Modellernen usw. Bestä-

tigt wird diese Annahme übrigens auch dadurch, daß relativ viele psychotherapeutische Schulen trotz großer Unterschiede in ihrer Theoriebildung dennoch Erfolge zeigen.

3. Religiöse Hilfestellungen

Neben den Therapiemöglichkeiten durch Psychopharmaka und Lernprozesse sehe ich als dritte Änderungsmöglichkeit die spiritueller-religiösen Aspekte. Bisher wurde das religiöse Element für die Psychotherapie wenig in Betracht gezogen, es kann jedoch mit einem ganzheitlichen Menschenbild nicht unterschlagen werden. Die Praxis zeigt, daß nicht nur zur Zeit eines C. G. Jung (s.o.), sondern auch heutzutage viele Psychotherapeuten in diesem spirituellen Bereich arbeiten. Daß dies derzeit auch in Europa nicht selten vor dem Hintergrund asiatisch geprägter Religionsformen geschieht ist m.E. unseren großen christlichen Volkskirchen anzulasten, die es bisher kaum verstanden haben, die religiösen Aspekte der Psychotherapie in die psychotherapeutische Landschaft einzubringen.

Basis- und Spezialqualifikationen des Psychotherapeuten

Wenn wir nachfolgend als Hauptaufgabengebiet des Psychotherapeuten die oben genannten „Lerntechnischen Hilfestellungen“ sehen (wobei natürlich die somatischen und religiösen Aspekte im ganzheitlichen Sinne nicht unterschlagen werden dürfen), dann gibt es hierzu einige Forschungsergebnisse.

Mit den Zusammenfassungen von Klaus Grawe (vgl. 1994, S. 673 ff) und unseren eigenen Untersuchungen (vgl. Dieterich 1997) wird deutlich, daß zu den beruflichen Fähigkeiten und Fertigkeiten des zukünftigen Psychotherapeuten sowohl *unspezifische Basisqualifikationen*, als auch *symptombezogene Spezialqualifikationen* gehören.

Aus der Sicht Grawes (1994) gehören zu den Basisqualifikationen u.a. z.B. die Ressourcenaktivierung. Hierzu gehört das Anknüpfen an die positiven Fähigkeiten und Motivationen des Patienten. Aber auch die Erwartung beim Patienten, daß der Therapeut ihm tatsächlich helfen kann usw. Ein weiterer genereller

Faktor ist die Problemaktualisierung, die davon ausgeht, daß Veränderung in der Therapie real erlebt werden soll. Auch die aktive Hilfe zur Problembewältigung ist ein wichtiger Wirkfaktor, zudem noch die Klärungsperspektive. Bei letzterer geht es darum, daß der Therapeut dem Patienten hilft, sich über die Bedeutung seines Erlebens und Verhaltens im Hinblick auf seine bewußten und unbewußten Ziele und Werte klarer zu werden.

Graphisch dargestellt zeigt sich das Anforderungsprofil für den zukünftigen Psychotherapeuten im nebenstehenden Kreisdiagramm mit den beiden Grobeinteilungen der Basis- und Spezialqualifikationen (das Verhältnis von Basis- zu Spezialqualifikationen wurde ohne empirische Überprüfung im heuristischen Sinne im Verhältnis 1:1 angesetzt).

Zu den einzelnen Aspekten der *Basisqualifikationen* zähle ich, ähnlich den Ergebnissen Grawes, jedoch hier auf ein evaluierbares Curriculum bezogen:

- eine qualifizierte Diagnostik,
- Wertschätzung des Patienten,
- Fähigkeit zur Perspektivenübernahme,
- Förderung des Selbstmanagements des ratsuchenden Patienten,
- Eingehen auf die ganze Persönlichkeit (körperliche, kognitive, affektive und religiöse Bedürfnisse einschließlich ihrer Interdependenzen).

Zu den *Spezialqualifikationen* gehören die der jeweiligen Störung entsprechenden optimalen Therapieansätze (z.B. bei Ängsten der Aufbau einer Angsthierarchie und entsprechende Konfrontation, bei Identitätsstörungen die Arbeit am Lebensstil, oder ein gesprächstherapeutisches Setting bei Beziehungsproblemen). Grawe hat in seiner Metastudie die ersten Ergebnisse für ein sehr variables Setting geliefert (vgl. 1984, 703 ff). Zukünftige Psychotherapeuten sollten demnach über möglichst viele dieser didaktischen Variablen verfügen und keinesfalls mehr in nur einer Schulrichtung ausgebildet werden.

Das Kreisdiagramm macht (sofern man die Annahme des Verhältnisses von 1:1 vorläufig akzeptiert) allerdings deutlich, daß die Ausbildung zum Psychotherapeuten eine sehr breite Basis auf der *Haltungsebene* haben muß, die bekanntermaßen eher über ein Modellernen erfolgt. Möglicherweise ist damit zu begründen, daß erfolgreiche Psychotherapeuten eher älter bzw. auf diesem weniger an den Universitäten lehrfähigen Gebiet erfahrener sind. Vor einem solchen Hintergrund gesehen ist ein grundständiges Studium der Psychotherapie nicht unproblematisch bzw. muß unbedingt durch eine Postgraduiertenausbildung und viel Praxis vervollkommen werden. Das Kreisdiagramm erklärt andererseits aber auch, warum sog. „Laienpsychotherapeuten“ oftmals zu sehr wirkungsvollen Helfern werden.



Abb. 1

Das Konzept einer grundständigen Psychotherapieausbildung

Relativ einheitlich haben schon die ca. 70 verschiedenen therapeutischen Schulen der „ersten Generation“ deutlich gemacht – und dies sollte m.E. auch für die zukünftige Ausbildung im Sinne einer Allgemeinen Psychotherapie übernommen werden – daß drei Elemente zur Berufsausbildung zusammengehören:

- Theoriebildung
- Selbst- und Fremdwahrnehmung
- Praxis unter Supervision

Wie schon weiter oben angedeutet, gehören zum Ausbildungsprozeß des Psychotherapeuten nicht nur kognitive Aspekte, sondern in hohem Maß die Dimension der „therapeutischen Haltung“ (Basisqualifikation). Da diese in aller Regel mit der persönlichen Entwicklung korrespondiert, wird im Rahmen eines 4–5jährigen Hochschulstudiums einiges in dieser Richtung passieren bzw. der Entwicklungsprozeß im Rahmen der Postgraduierung und der Praxistätigkeit unter Supervision fortgesetzt werden müssen. Die Förderung der Haltungselemente können allerdings nur schwer curricular verankert werden und sollten sich eher in dem über allen Veranstaltungen liegenden Lehrprinzip wiederfinden.

Was die kognitiven Aspekte der Ausbildung anbelangt, so eignet sich besonders gut der Magisterstudiengang, weil er zu einem Hauptfach (Psychotherapie) zwei Nebenfächer verlangt, die dann mit den weiter oben genannten medizinischen bzw. theologischen Aspekten deutlicher korrespondieren können.

In der sozialwissenschaftlichen Fakultät der Theologischen Hochschule Friedensau bei Magdeburg (staatlich anerkannten private Hochschule mit Universitätsrang) wurde zum WS 1997/98 erstmalig in Deutschland ein solcher Magisterstudiengang angeboten (genehmigt im MBl.LSA Nr. 38/1977 vom 27. 8. 1997, S. 1468–1477). Das Magister-Hauptfach läuft unter der Bezeichnung „Soziale Verhaltenswissenschaften (Psychotherapie)“. Als für die Psychotherapieausbildung sinnvolle Nebenfächer können derzeit gewählt werden: Sozialpädagogik, Musiktherapie, Theologie

und zukünftig auch Gesundheitsberatung. Die Bezeichnung „Soziale Verhaltenswissenschaften“ für das Magisterfach Psychotherapie wurde gewählt, um deutlich zu machen, daß beim Studium schwerpunktmäßig die weiter oben genannten Aspekte der Veränderung durch Lernprozesse (im sozialen Kontext) angestrebt werden. Im Ausbildungsgang sind natürlich auch medizinische und soziologische Dimensionen enthalten. Diese können jedoch in den anderen beiden Magisterfächern qualifiziert vertieft werden.

Beim Curriculum wurde weiterhin davon ausgegangen, daß diejenigen Aspekte, die im Studiengang der Diplompsychologen den Schwerpunkt der „klinischen Psychologie“ ausmachen, inhaltlich voll integriert sind bzw. in vielen Teilen noch wesentlich erweitert werden. Der Abschluß eines Magisters wurde u.a. auch deshalb gewählt, weil zukünftig die Abschlußbezeichnung im europäischen Raum diesen akademischen Titel erreichen wird. Im Unterschied zu den in Deutschland bisher üblichen Magisterstudiengängen, die sehr deutlich theorielastig sind und ihre Schwerpunkte in den geisteswissenschaftlichen Fakultäten haben, wurden in den neuen Magisterstudiengang sehr deutlich Praxisanteile eingebaut. Auch die für die Ausbildung zum Psychotherapeuten weiter oben eingeforderte Selbst- und Fremdwahrnehmungskompetenz wird bereits ab dem 1. Semester gelehrt und geübt.

Einige Einzelheiten zum 4jährigen Magisterstudiengang

Er soll zum einen, entsprechend der Grundkonzeptionen für Magisterstudiengänge, einen ersten akademischen Abschluß bilden, um dann nach weiteren Studien mit der Promotion abzuschließen. Zum andern ist es unser Ziel, daß nach Abschluß der Studien eine Praxistätigkeit im therapeutischen Feld möglich ist. Zielgruppe sind vor allem Studierende, die nach Abschluß ihres Studiums im therapeutischen Umfeld arbeiten wollen. Um solchen Anforderungen gerecht zu werden, wird im Grund- und Hauptstudium eine Praxistätigkeit von jeweils acht Wochen eingelegt.

Die 80 Semesterwochenstunden des Hauptfaches „Soziale Verhaltens-

wissenschaften (Psychotherapie)“ sind so aufgeteilt, daß im ersten Studienjahr neben der allgemeinen Einführung in das Fach zum einen ein Schwerpunkt auf die Anthropologie und zum anderen auf das Erlernen von Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens gelegt wird. Schon im ersten Studienjahr wird jedoch auch mit der Schärfung der Selbst- und Fremdwahrnehmung begonnen.

Im zweiten Studienjahr liegt der Schwerpunkt im Bereich der psychologischen, pädagogischen, soziologischen und medizinischen Dimensionen der Sozialen Verhaltenswissenschaften (Psychotherapie).

Der Schwerpunkt des dritten Studienjahres, nach achtwöchigem Praktikum und abgeschlossener Zwischenprüfung, liegt im Bereich der spezifischen psychotherapeutischen Qualifikationen. Hier lernt der Studierende wichtige Psychotherapien in Theorie und Praxis kennen, die dann im vierten Studienjahr im Sinne einer Allgemeinen Psychotherapie zusammengeführt werden. Im vierten Studienjahr wird zudem ein therapeutisches Projekt (Rehabilitation, Klinik, Einzelpraxis usw.) bearbeitet, um damit die theoretischen Kenntnisse in der Praxis zu überprüfen. Ausgewählte Spezialthemen runden das Studium im 3. und 4. Studienjahr ab, und auch im zweiten Studienabschnitt ist ein weiteres achtwöchiges Praktikum vorgeschrieben.

Natürlich wird man nach Abschluß der Magisterprüfung noch nicht Psychotherapeut sein. Deutlich wurde weiter oben klar gemacht, daß insbesondere die therapeutische Haltung nicht nur von akademisch vorgegebenen Lernprozessen abhängig zu machen ist. Ähnlich der Ausbildung bei anderen Heilberufen (z.B. Ärzte, Zahnärzte usw.) wird es auch für den Magister der Psychotherapie notwendig sein, eine zusätzliche, sehr deutlich praxisorientierte berufsbegleitende Postgraduiertenausbildung zu erfahren. Diese kann ohne weiteres im Sinne des Psychotherapeutengesetzes vollzogen werden.

Ein gewisser Nachteil für die neue Ausbildung ist die Tatsache, daß die Theologische Hochschule Friedensau bzw. deren sozialwissenschaftliche Fakultät eine staatlich anerkannte, jedoch private Hochschule ist. Dies bedeutet, daß, im Unterschied zu den

öffentlichen Hochschulen, dort Studiengebühren verlangt werden müssen. Die Abschlusszertifikate sind jedoch mit allen anderen Hochschulen im deutschsprachigen Raum kompatibel.

Literatur

- Bergin AE, Garfield SL (1994) Handbook of psychotherapy and behavior change. Wiley, New York
- Corsini RJ (1983) Handbuch der Psychotherapie. Psychologie Verlags Union, Weinheim Basel
- Dieterich M (1997) Persönlichkeitsdiagnostik. R. Brockhaus, Wuppertal
- Grawe K (1994) Psychotherapie im Wandel. Hogrefe, Göttingen
- Grawe K (1995) Grundriß einer Allgemeinen Psychotherapie. Psychotherapeut 40: 130–145
- Hilgard ER, Bower GH (1975) Theorien des Lernens I. Klett-Cotta, Stuttgart
- Jaffè A (Hrsg) (1984) Erinnerungen, Träume, Gedanken von C. G. Jung. Walter, Düsseldorf
- Luckmann Th, Sprondel WM (Hrsg) (1972) Berufssoziologie. Sproedel, Köln
- Mertens W (1994) Psychoanalyse auf dem Prüfstand? Eine Erwiderung auf die Meta-Analyse von Klaus Grawe. MMV-Medizin-Verlag, München

Schulte D (Hrsg) (1991) Therapeutische Entscheidungen. Hogrefe, Göttingen Toronto Zürich

Stooß F (1977) Die Systematik der Berufe und der beruflichen Tätigkeiten. In: Seifert ua (Hrsg) Handbuch der Berufspsychologie. Hogrefe, Göttingen Toronto Zürich

Weizsäcker V v (1957) Reminiscences of Freud and Jung. In: Nelson B (ed) Freud and the 20th Century. Schwengeler, Berneck



*Prof. Dr. phil. Michael Dieterich
Ordinarius für Psychotherapie an der
Sozialwissenschaftlichen Fakultät der
Theologischen Hochschule in
D-39291 Friedensau (bei Magdeburg)*

Klinischen Psychologie der Diplom Psychologen als auch an die Beschlüsse der ECP (European Association for Psychotherapy) angepaßt, die im Sommer 1997 in Rom verabschiedet worden sind, und kann vor diesem Hintergrund ein wichtiges Element der Psychotherapeutenausbildung darstellen.

Zielgruppe sind Studierende, die nach Abschluß ihrer Ausbildung vor allem im sozialpädagogisch-therapeutischen Umfeld der Kirchen arbeiten wollen (Arbeit mit sozialen Randgruppen, mit seelisch gestörten bzw. kranken Menschen usw.). Um solchen Anforderungen gerecht zu werden, wird im Grund- und Hauptstudium eine Praxistätigkeit von jeweils acht Wochen eingelegt.

Die 80 SWS des Hauptfaches Soziale Verhaltenswissenschaften (Psychotherapie) sind so aufgeteilt, daß im ersten Studienjahr neben der allgemeinen Einführung in das Fach zum einen ein Schwerpunkt auf die Anthropologie und zum anderen auf das Erlernen von „handwerklichen“ Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens gelegt wird. Schon im ersten Studienjahr wird auch mit der Schärfung der Selbst- und Fremdwahrnehmung begonnen und eine Einführung in die rechtlichen Grundlagen angeboten.

Im zweiten Studienjahr liegt der Schwerpunkt im Bereich der psychologischen, pädagogischen, soziologischen und medizinischen Dimensionen der Sozialen Verhaltenswissenschaften.

Der Schwerpunkt des dritten Studienjahres, nach Praktikum und abgeschlossener Zwischenprüfung, liegt im Bereich der „psychotherapeutischen Basisqualifikationen“. Hier lernt der Studierende wichtige Psychotherapien in Theorie und Praxis kennen, die dann im vierten Studienjahr im Sinne einer „integrativen Therapie“ (auch unter Einbeziehung des Aspekts der Seelsorge) gebraucht werden. Im vierten Studienjahr wird u.a. ein therapeutisches Projekt (Rehabilitation, Klinik usw.) bearbeitet, um damit die theoretischen Kenntnisse an der Praxis zu überprüfen.

Ausgewählte Spezialthemen runden das Studium im 3. und 4. Studienjahr ab.

M. Dieterich

Studienplan für das Hauptfach Soziale Verhaltenswissenschaft (Psychotherapie)

Abschluß Magister Artium (M.A.)¹ – Theologische Hochschule Friedensau

Vorwort

In Anlehnung an Magisterstudiengänge im Hauptfach „Soziale Verhaltenswissenschaften“ anderer Universitäten und bedingt durch die Zusammenarbeit mit dem Magisterstudiengang Theologie sowie dem Diplomstudiengang „Christliches Sozialwesen“ an der staatlich anerkannten Theologischen Hochschule Friedensau, weist

der nachfolgend beschriebene Magisterstudiengang folgende Besonderheiten auf:

- Er soll zum einen einen Abschluß bieten, der, entsprechend der Grundkonzeption für Magisterstudiengänge in Deutschland, einen ersten akademischen Abschluß bildet, um dann nach weiteren Studien mit der Promotion abschließen zu können.
- Zum anderen ist es unser Ziel, daß nach Abschluß der Studien eine Praxistätigkeit im therapeutischen Feld möglich ist.

Das Studium an der ThH Friedensau ist sowohl an die Studieninhalte der

¹ Das Hauptfach kann mit einem Hauptfach oder mit zwei Nebenfächern kombiniert werden. In Friedensau gibt es derzeit die Möglichkeit weitere Haupt- bzw. Nebenfächer aus den Sozialwissenschaftlichen Theologie und Musiktherapie.

Studienplan

1. Studienjahr SWS

- Einführung
- Orientierung über das Studium
- Vorstellung des Curriculums
- Grundfragen und Grundbegriffe im Überblick (4)
- Wissenschaftliches Arbeiten (2)
- Anthropologie
- Vorstellung gängiger Anthropologien aus Geschichte und Gegenwart
- Problematisierung der verschiedenen Ansätze (biologische, soziologische, psychologische, philosophische und theologische Entwürfe)
- Das ganzheitliche Verständnis des Menschen (4)
- Empirische Forschungsmethoden (Statistik I und II) (4)
- Differentielle Psychologie (Persönlichkeitsstruktur) (2)
- Beobachtung, Selbst- und Fremdwahrnehmung mit Übungen I (2)
- Familienrecht, Jugendhilferecht (2)

2. Studienjahr

- Psychologie des Lernens (Lerntheorie, Lernstrategien) (3)
- Entwicklung und Zusammenhänge von Psychomotorik, Denken, Emotionen und Glauben (3)
- Beobachtung, Selbst- und Fremdwahrnehmung mit Übungen II (2)
- Einführung in die Psychopathologie 1 (2)
- Einführung in die Sozialpsychologie (3)
- Geschichte der Psychotherapie (3)
- Jugendgefährdung (Konsumgesellschaft, Medien, Drogen) (2)
- Therapeutische Institutionen (2)

Praktikum von insgesamt 8 Wochen in der vorlesungsfreien Zeit bis zur Zwischenprüfung

Zwischenprüfung

3. Studienjahr

- Theorien der Sozialen Verhaltenswissenschaften (Wissenschaftstheorien mit Erkenntnistheorie und den entsprechenden Methoden) (2)
- Einführung in die Psychopathologie 2 (2)
- Psychotherapeutische Qualifikationen 1: Ansätze aus der Verhaltenstherapie und den kognitiven Therapien (mit Übungen und Supervision) (3)
- Psychotherapeutische Qualifikationen 2: Ansätze aus der Gesprächspsychotherapie (mit Übungen und Supervision) (3)
- Psychotherapeutische Qualifikation 3: Ansätze aus einzelnen Tiefenpsychologien (mit Übungen und Supervision) (3)
- Psychotherapeutische Qualifikation 4: Ansätze aus systemischen Therapien (Familientherapien) (mit Übungen und Supervision) (3)
- Therapeutische Arbeit mit verschiedenen Formen des Settings (4)

4. Studienjahr

- Integrative Therapie I (2)
- Integrative Therapie II (3)
- Modelle des Umgangs mit seelisch gestörten und kranken Menschen (Psychopathologie 3) (2)
- Interkulturelle Erziehung und Therapie (2)
- Theorien und Methoden der therapeutischen Arbeit mit Kindern (2)
- Theorien und Methoden der therapeutischen Arbeit mit älteren Menschen (2)
- Projektarbeit im Zusammenhang mit dem Praktikum (3)
- Therapeutische Arbeit unter Supervision (4)

Praktikum von insgesamt 8 Wochen in der vorlesungsfreien Zeit bis zur Abschlußprüfung

Abschlußprüfung

Magisterarbeit

H. J. Freiberg, J. Moores, and R. Moores

Freedom to learn – Why do kids love school?:

Applying Rogerian principals to school reform and learning environments in urban settings*

Introduction

This paper has two sections. The first section reviews research in affective education that is at the core of Carl Rogers's thinking and philosophy on educational issues. Section II of the paper presents compelling evidence of "Why Kids Love School?" – It describes these factors and a program, Consistency Management & Cooperative Discipline, that results in both affective and cognitive outcomes for learners in public education and provides some clear evidence of its impact in urban schools in the United States and Europe.

Section I¹

Carl Rogers was concerned that work on person-centered education and humanistic education was being ignored by the public and the teaching profession because of the paucity of new research and the dissemination of existing research. His concern for research is evident in the revision of *Freedom to Learn* (1969), which was republished in 1983 and again in 1994 by Freiberg (Rogers and Freiberg, 1994) after his death. A specific chapter entitled "Researching Person Centered Issues in Education" and several additional research sections were added to the second edition of *Free-*

* This paper is supported in part by the Consistency Management & Cooperative Discipline Project sponsored by the Ford Foundation, Shell Oil Foundation, James L. Ketelsen, founder of project GRAD, Houston Independent School District, and the College of Education, University of Houston. The opinions expressed do not necessarily reflect the position of the supporting agencies and no official endorsement should be inferred.

Presented on National Congress on Dialog: Psychotherapie und Schule, October 22, 1997, Vienna, Austria.

¹ This first section is adapted from Freiberg H. J. (1988) Carl Rogers' philosophy and current educational research findings. *Person-Centered Review* 3/1: 30–40 (Sage Publications).

dom to Learn and updated and revised in the third edition.

In January of 1984, I had the opportunity to meet with Carl Rogers at his home in La Jolla, California. Our meeting took the form of a free flowing discussion of educational issues and ideas. The conversations were recorded and some of those discussions are included in this paper. The issue of research remained a concern for Rogers after the publication of *Freedom to Learn for the 80's*, when he said at our meeting: "I feel it's very necessary to not simply issue a statement [about education] but to back your statements with research ..." He was concerned by the fact that too many important educational experiences and ideas were being "thrown out" without careful consideration. Research to him was not only numbers, but included the systematic collection of ideas and experiences to form trends, patterns, directions and case studies upon which new learnings could be built. Parenthetically, during several sessions at the 1987 national meeting of the American Educational Research Association, leading researchers suggested the use of case studies and other one-to-one strategies for collecting in-depth information that could be used to build new knowledge and understanding about teaching and learning. These early beginnings for case knowledge and qualitative understandings have blossomed into a field of educational research that has paralleled quantitative research.

It has been 28 years since the first edition of *Freedom to Learn* (1969) was published. Rogers asks a question in the foreword about our educational system that seems acutely relevant today:

Can the educational system, as a whole, the most traditional, conservative, rigid, bureaucratic institution of our time (and I use those words descriptively rather than critically), come to grips with the real problems of modern

life? Or will it continue to be shackled by tremendous social pressures for conformity and retrogression, added to its own traditionalism? I do not know (p. VII).

Although years of experience and research support specific approaches to education, good practice takes time to find its way into the learning environment. Good intentions do not always lead to good results. The following example points to the need for educators to assess the total results of their actions. I attended an end of the year awards ceremony for first and second graders in a public elementary school. The cafeteria was crowded with parents and students waiting to see who would be selected for the awards. The excitement of the recipients was overshadowed by the sadness of many who did not receive an award. The school is not the usual public school. Students were selected for attendance for their gifted, talented, and creative abilities. However, awards were given for attendance, behavior, reading, and achievement based on grades. Ironically, no awards were given for creativity, fairness or citizenship. The issue of young, academically able students learning very early in life that they are losers is a sad legacy to leave for the future.

The first edition of *Freedom to Learn* (1969) is not a collection of research studies on education, nor is it a prescription for how to teach; it is a book of experiences by Rogers and others that collectively provides a framework for learning that moves beyond schooling. This framework provided researchers and educators with new ways to facilitate learning and research opportunities. Since 1969, the research community has systematically collected data that support many of the ideas and experiences for learning what sensitive educators already knew. The current research on the effects of person-centered approaches to education is summarized in the following, starting with open education. Carl Rogers speaks to this issue when he states:

A person-centered way of being in an educational situation is something that one grows into ... It is philosophy, built on a foundation of the democratic way, empowering each individual (Rogers, 1983, p. 95).

Open education

Open education is a trend usually associated with open space classrooms or schools without walls that flourished in the late 1960s and early 1970s. Although open education has been dismissed by many parents and educators, a series of studies conducted in the 1960s to synthesize the research on open education concluded that it could have a significant effect on the broad goals of education, including "cooperation, critical thinking, self-reliance, constructive attitudes, and lifelong learning" without diminishing the more specific achievement gains of students (Walberg, 1986, p. 226).

The need for creativity, student-centered learning, critical thinking, cooperative learning and positive self-concepts were concepts expressed by Rogers and others (Ravens, 1981; Samson, Graue, Weinstein and Walberg, 1982) as providing the framework for future success and satisfaction. In a synthesis of studies of open education, Walberg (1986) reviewed the works of researchers who themselves reviewed hundreds of studies on open education.

Horwitz (1979) summarized 200 studies; Peterson (1979) reviewed 45 studies; and Hedges, Giaconia and Gage (1981) analyzed 153 studies. The conclusions of each of the studies and subsequent re-analysis by Giaconia and Hedges (1982) indicate that, on standardized tests, open education and traditional education students scored about the same. Some differences were observed in students from open education programs that had limited experience with taking standardized tests. In the areas of self concept, attitudes toward school, creativity, independence, curiosity, and cooperation, students from an open education environment showed greater gains across the reviews.

Success in open education is not contingent upon the actual facilities but rather on the philosophy of the teachers and staff. A recent meta-analysis of studies on open education concludes:

That open education programs can produce greater self-concept, creativity, and positive attitude toward school. The open education programs that have produced superior effects on non-

achievement outcomes are characterized by the four features that we have described as the role of the child in learning, diagnostic evaluation, manipulative materials and individualized instruction. Although these four features are often central to theoretical conceptions of open education, researchers have sometimes focused on more concrete features such as open space architecture of multi-age grouping. Our results suggest that multi-age grouping, open space and team teaching do not distinguish more effective open education programs from the less effective programs (Giaconia and Hedges, 1982, p. 600).

The results of the studies support the contention that open education is a viable and needed educational program.

It has been only in the last decade that results from longitudinal studies have begun to appear in the research literature. Although the evidence and experience would support open education as a viable model for most learners, the number of schools using an open concept approach has diminished. One exception is the increased interest by parents in the Montessori approach to learning.

Experiential learning

Maria Montessori started a revolution in preschool and early elementary education in 1912 with her book "The Montessori Method". Her method is based on the philosophy that children educate themselves rather than being "taught" by a teacher in the traditional sense. The "teacher" in a Montessori class creates an environment for learning through a richness of materials and activities and the child is allowed to explore and discover relationships and meaning through an interaction with the materials, teacher, and other children. The needs of the child rather than the teacher, school, or bureaucracy are of primary importance. This is evident when Montessori (1965, p.142) states:

"The new school, indeed, must not be created for the service of science, but for the service of living humanity; and teachers will be able to rejoice in the contemplation of lives unfolding under their eyes" (p. 127).

Parents in an urban district in Texas "camped out" with sleeping bags for days in front of inner-city public ele-

mentary schools to enroll their children into the Montessori programs. Parents who were interviewed by the local media indicated that older siblings in the Montessori program had gained from the hands-on experience provided by the teachers. Freedom to choose and explore the natural environment is a necessary ingredient for effective and fulfilling learning in these parents' experiences.

The yearly occurrence became a media event and the district administrators decided that a lottery for entrance into the schools would be held to eliminate the lines and the publicity.

Research reviews by Stallings and Stipek (1986), on several early intervention programs for low-income minority preschool students, indicate that the boys who attended preschool Montessori programs scored higher than traditional classes on standardized tests both in kindergarten and ten years later. The importance of structured yet experiential learning for low socioeconomic-status minority boys produced measurable learning gains for their entire schooling experience (Miller and Bizzell, 1983).

When we put together in one scheme such elements as a prescribed curriculum, similar assignments for all students, lecturing as almost the only model of instruction, standard tests by which all students are externally evaluated, and instructor-chosen grades as the measure of learning, then we can almost guarantee that meaningful learning will be an absolute minimum (Rogers, 1969, p. 3).

Cooperative learning

Cooperative learning creates an opportunity where students work together in groups of differing sizes to help each other learn. The goal of cooperative learning is to enable the students to develop positive interdependence with each other, face-to-face interaction, individual as well as group accountability and interpersonal and small group skills (Johnson, Johnson and Holubec, 1986, p. 93; Slavin, 1995).

We bring students together to learn in schools, yet we isolate them from each other. We expect school to act as socializer for society, yet we seldom encourage dialogue and interchange among students. We as-

sume higher-level and critical thinking skills will emerge from academic rigor and are mystified when our students are unable to make decisions for themselves. In the United States we wonder why our students consistently score at the bottom rankings of first world nations when we have succeeded so well in maintaining the basics.

Each student brings to the classroom a wealth of knowledge and experience that must be channeled through the teacher before it can be shared with others in the classroom. It is little wonder that students begin school with great enthusiasm and gradually lose their motivation to learn. After classroom management, the next greatest concern of teachers and parents is student motivation, the negative side of which is exhibited through drug abuse, suicide and general apathy.

Learning in most schools is a lonely, solitary experience. Students must sit quietly and listen to others speak without the opportunity for meaningful interaction. During the past twenty years in the United States and other countries, researchers and educators have begun to look at cooperative learning as a means to provide instructional variability and motivation for learning. The role of the teacher is one of facilitator of learning rather than imparter of information as is the case in the direct instruction models. The research results of this student-centered approach have been impressive. The research reported by Johnson (1985), Johnson et al. (1986, 1993) and Slavin (1983, 1995) indicates that when the teacher takes the role of facilitator and the classroom norms are changed from individual to cooperative learning, gains are made in achievement as well as important affective factors. The greatest and most consistent gains, when compared to traditional classrooms, according to Corno and Snow (1986, p. 622), have been achieved in the area of student motivation "such as peer support, self-esteem, and self-attributions." The opportunity to learn from each other in the classroom is being recognized as a viable approach to increasing student motivation and learning. Cooperative grouping also provides the opportunity to learn and practice interperson-

al skills necessary for students to function in the greater society. The business community spends billions of dollars training its employees. Much of the money is spent on preparing people to work together in groups and to maximize interpersonal relations. Only in school is cooperation an unnatural event. The business community realizes what schools have failed to learn – people working together make the difference.

Humanistic education in its true sense [is] a search for truth and knowledge – there is no single road that is absolute (Carl Rogers, personal communication, 1984).

Longitudinal studies of humanistic teaching conducted in the Philadelphia schools indicated that students who participated in the programs "achieved at statistically significant levels on standardized reading tests; they also persist longer on reading tasks and write more completely and complexly than do comparison groups" (Newberg, 1980). Aspy and Roebuck (1977) conducted studies with 10,000 students and teachers on the types of relationships that occur in schools. They found the following:

- 1) Teachers' levels of Empathy (E), Congruence (C) and Unconditional Positive Regard (UPR) are positively and significantly related to:
 - (a) students' cognitive growth,
 - (b) students' IQ gains,
 - (c) students' attendance.
- 2) Teachers' present levels of interpersonal functioning (E, D, and UPR) are generally below those required for minimal facilitation of student growth.
- 3) Teachers' levels of interpersonal functioning (E, C, and UPR) can be enhanced and promoted by systematic skills training.
- 4) Teachers' gains in the interpersonal dimensions (E, C, and UPR) are translated into positive gains by their students.

One of their studies describes the positive effects of eye contact by teachers with their students in the classroom. Carl Rogers was amazed that something so basic could cause such a change. In our interview, he described a conversation he had with his son who was Dean of Medicine at Johns Hopkins University and Presi-

dent of the Johnson Foundation about the effects of eye contact:

David Rogers ... how do you account for the fact that such a slight change as looking at students in the eye would bring about other changes?

Carl Rogers ... I think that the truth of the matter is that the situation is so bad in so many schools. the climate is so awful that anything we do works for the better (Carl Rogers, personal communication, 1984).

It is clear that, given the training and organizational opportunities, teachers will begin to create a positive climate for the students. It is difficult, however, to create empathy, congruence, and positive regard when the teacher's own environment is less than supportive.

The doubling of teen suicides during the last 15 years, growing student alienation, drug abuse, and apathy are symptoms of a greater problem – the lack of freedom for human interaction in schools and classrooms. The sharing of time in the classroom with students, providing the opportunity for students to learn from each other, and creating a level of shared decision-making and choice are necessary if students are to become fully functioning individuals.

Granting freedom is not a method, it's a philosophy; and unless you really believe that students can be trusted with responsibility, you won't be successful. Now, you can't build that philosophy out of thin air; you have to build it out of experience (C. Rogers, personal communication, 1984).

Freedom in the classroom

One theme that was clear in my discussions with Carl Rogers was the need to match the degrees of freedom in the classroom with the teacher's needs. He expressed this view in the following: "[Freedom] is built on experience and that is achieved by taking it in small steps that you can really stand by" (Carl Rogers, personal communication, 1984). We spent part of our interview discussing the issues of freedom, responsibility and the importance of learning from mistakes.

Don't grab freedom if you are uneasy about it. Better to [have] a little freedom that you can be easy with than to try to go all the way in giving your

students responsibility for their learning and then getting cold feet and trying to pull it back to yourself. That can be disastrous. It's better to take small steps ... that you really mean and can stand by than to take it [freedom] all at once ... Giving students freedom means that they are going to make some mistakes in the handling of that responsibility. And that means a complete rethinking of the ordinary classroom procedure ... mistakes are the most valuable way of learning, provided the students are encouraged to examine what they did (C. Rogers, personal communication, 1984).

A. S. Neill (1966, p. 9), who founded Summerhill in the 1920s, described to parents in his book, *Freedom No License*, the balance point between freedom and license: "In the disciplined home, the children have no rights. In the spoiled home, they have all the rights. The proper home is one in which children and adults have equal rights." This also holds true for schools and classrooms. Students, teachers and administrators need to share equally in both the rights and responsibilities inherent in the educational process.

We don't know what problems the future will have ... So the best way of preparation for the future is to learn to solve complex problems today (C. Rogers, personal communication, 1984).

Section II **Why do kids love school?**

They teach you by relating to you.
– 7th grader, Chicago

They don't push you, they help you.
– 8th grader, Chicago

They give good greetings ... some even give hugs.
– 9th grader, Philadelphia

They just don't teach you math, but they'll find out how you are doing.
– 12th grader, Houston

In our rush to improve schools, we have focused on what's wrong with education without asking what's right. Asking what's right with some of our schools does not imply a rose-colored view of the world. By only looking for the pathologies in our world, we miss the opportunities to look for and learn from successes and better understand failures. Do all students love or even like school? The

answer is a resounding no! But what can we learn from students who do love school? There are high school students who feel punished when they are sick and need to miss school.

Citizen or tourist classrooms

Schools that kids love have teachers, principals, staff and parents that are person-centered. Students are active, involved and engaged *citizens* and stakeholders of their learning communities. The love students have for learning reflects directly on what happens in classrooms. How teachers see their role – as either giver of information or facilitator of learning; view their students – as consumers of knowledge or sources of ideas; see the group to be controlled or challenged and see learning as an active or passive endeavor, determine the direction and well-being of our nation's youth.

Generally, classrooms can be divided into two categories: classes in which students are tourists where they are consumers of information or classes in which students are citizens where they are producers of ideas (see Fig. 1). In the tourist classroom, students usually sit and listen to lectures, do worksheets – reams of worksheets, sit mostly by themselves with little or no intellectual interaction with others and rarely cooperate. A parent recently wrote to a columnist with the following observation about her children's schooling:

"As a parent who works, I have a hard time believing that my children's success in school will translate into success in life. While they write book reports following their teacher's instructions, I have to write business reports using my own ingenuity. In the ,real world' I must have the self-confidence to stand out by being me; but my children bring home good grades for being the same and doing the same as every other student in class" (Fournier, 1993).

The concerns expressed by this mother about the sameness of school or the "one size fits all" approach to education, whose children are bringing home "good grades" is a growing concern of people who care about our youth and their future. American school superintendents that have recently reviewed Fig. 1 observed that the right side of the list reflects their

Tourist	vs.	Citizen
Students are passive learners		Students are active learners
Do low-level worksheets		Do small group projects
Work by themselves		Work in cooperative learning groups of 2 or 4
Work on what the teacher has provided		Create new ideas and materials through projects
Seldom write		Write every day
Rarely have their work prominently displayed		Students (self-selected) work displayed
Seldom discuss the reasons for their answers		Usually, think/talk aloud about how they derived an answer
Seldom participate in class		Takes the initiative to interact with teachers & peers
It's your classroom		It's our classroom
Teacher-controlled discipline		Cooperative discipline
Have few friends in class		Have several friends in class
Usually late to class		Usually on time or early to class
Absent from school more		Have fewer absences
Neutral to hate school		Enjoy and involve themselves in school

[Freiberg H. J. (1994), in: Rogers C, Freiberg HJ (eds) *Freedom to Learn*, 3rd edn. Merrill, Columbus, Ohio]

Fig. 1. Tourist and citizen learning environments

elementary schools but the left side reflects their secondary schools. Researchers have shown that during the last fifty years the pendulum between teacher-centered and student-centered learning has swung too often to the teacher-centered side. In fact, studies of classroom interaction in 1965 showed teachers talk in secondary mathematics classrooms between 80 and 85 percent of the time. Teacher talk in social studies classroom during the same period ranged from 70 to 73 percent of the time (Flanders, 1970). Those same figures are consistent with Goodlad's findings in 1983 who spent several years observing high school classrooms throughout the United States (Goodlad, 1983). Recent studies continue to show high levels of teacher talk in today's classrooms. All the talking to students leads to passive observers. Some educators and researchers would argue that this high level of teacher talk or direct instruction leads to greater achievement gains. While few classrooms or school environments that foster person-centered learning have been studied in detail, those that have been studied by David Aspey and Flora Roebuck (1977) and others (Hedges and Giaco-

nia, 1982; Walberg, 1986) show significant gains in both affective and cognitive learning.

Tourists in the classroom

It is little wonder, that in this passive environment, students become bored. The perception that school is boring grows as students move throughout the grades. This boredom relates to the passivity some administrators, teachers and the public expect of students in the school. Many students seem simply to be visitors or "tourists" in the classroom, moving from one idea to the next without any sense of comprehension, commitment or involvement. This is particularly true at the secondary school level.

What is unique about the learning environments and experiences of the students whose statements began this section? How can their successful experiences help transform the way we offer students opportunities to learn? How could school be a celebration of what is for some, and what could be for many others, a warm, caring, creative learning environment? A learning place that has meaning and purpose, is person-centered, and creates learning communities where students are

valued and everyone knows each other's name. Places that are person-centered can create the most extraordinary results in difficult surroundings. Relating, helping and even hugs are part of a curriculum that public middle and high school students experience each day in the inner-cities of Chicago, Philadelphia, Houston and across this nation. The following is excerpted from *Freedom to Learn*, 3rd edition.

Student interviews

During a six month period in the early 90's, I traveled to Philadelphia, Chicago, New Orleans, Houston and Charleston, W.Va, interviewing students and educators about their thoughts on school. I interviewed students in cafeterias, hallways, in classrooms and in conference rooms. Some interviews were one-to-one; but most of the interviews were in small groups of five to six students. I found the students more willing to talk when several of their peers also were involved. I tried to find students that represented a cross-section of cultures and ethnicities. I visited schools that did a particularly good job of serving students who have traditionally been underserved by our educational system in the past. It was a remarkable experience for me. Prior to these interviews, I was giving up on our system of public education. However, I saw enough optimism in the faces and words of these students for me to begin looking for better questions.

Why can't all learning experiences be as positive as these students indicate? What is unique about the learning environments for these students that gives them the resilience to grow in a difficult world? What lessons can we learn from these students and from those who have facilitated their learning?

I found common threads that were consistent from one school to the next and from one student to another. Looking from the student's perspective, I discovered links that bond students and their facilitators into remarkable learning communities.

- Students want to be trusted and respected.

When sixth graders were asked what they wanted most from their teachers

when going to their middle school, the common response was "respect". Melinda, a tenth grader in West Virginia said, "Just respect the teacher and they will respect you". A senior at the High School for the Performing and Visual Arts (HSPVA) in Houston said, "They talk to us and with us, which is, you know, a lot different than talking down to us." A seventh grader at O'Farrell Community School said about respect "All my teachers show respect to all of the students in the classes, and so we show respect to them". The entire learning environment needs to be infused with trust and respect. A past principal of High School for the Performing and Visual Arts (HSPVA), Anette Watson, who was a teacher at the school 24 years ago talked about how her principal, Ruth Dennings, trusted the teachers. She said, "The slogan of our school was and is 'Education is an Adventure in Trust.' She (Dennings) trusted us to do the very best job possible; in turn, we trusted the students who came to us to do the very best job possible".

- Students want to be part of a family.

In each of the interviews I conducted, the term "family" was a common thread. "They treat you like family" was the response of an 8th grader in Chicago. At the New Orleans Free School, a public school near the trolley lines some distance from the French Quarter, Termenisia, an 8th grader, said about her school, "If I was you, I would come to this school because well, it's like family". Christina, a senior at the High School for the Performing and Visual Arts in Houston said, "This is just really our home, I mean, I am here more than at home." At O'Farrell Community School for 12- to 14-year-olds in San Diego, California, the school is built around houses and families rather than grade levels. A parent comments about her child's experience there by stating, "I like the idea of these educational families, a very close contact with teachers and students" (Bachofer and Borton, 1992). With 20 percent of Americans moving each year and with millions of children and youth living with only one parent, the idea of an extended family may only be captured in the school setting. A

functional family provides unconditional love and support, as well as responsibility. Many of the students I met seemed to value these family characteristics and were willing to be active participants of learning communities that offered these qualities.

- Students want teachers to be helpers.

Gustavo, an 11th grader at Milby high school in Houston with 3,400 students, said, "On a personal basis, they (teachers) go to each individual and ask how you are doing. Some people are going to be at a different (academic) level than another individual". I asked Gustavo how this could be with a teacher meeting 140 students each day. Joe, another student, interjected, "It's hard. You can tell by their faces at the end of the day" Gustavo agreed, "Like they're real tired, but they are still willing to help you out".

- Students want opportunities to be responsible.

I watched students attend town meetings to decide on issues that affect the entire school, defuse conflicts that in the past led to fist-fights, help each other and their teachers in class and leave something behind when they graduated. In each case, the school, its faculty and staff trusted students enough to allow them to be active participants and citizens in their learning communities. A high school student at HSPVA said it best, "You have to start with the students. If you can somehow make them feel like they have a place in the world, then they would want to learn more about how to live in that world". In Philadelphia, at the Amy 6 Middle School, students met weekly at school-wide Town Meetings to discuss issues ranging from fights with other students, to gangs, to smoking in the bathrooms. At HSPVA, a high school in Houston, sixty students are elected each year to a Parliament that focuses on student concerns. For example, students were leaving campus during lunch to get candy and sodas, which created security problems. To eliminate the need to leave campus, the Parliament decided to request vending machines. The administration acted upon the request and the problem of students leaving campus was resolved.

- Students want freedom, not license.

The students in each of the schools I visited were eager to share their experiences. They also had a keen sense of the fine line between freedom and license. They talked about the importance of structure without rigidity. A senior in Houston said about his freedom during four years of high school, "I think our freedom is more freedom of expression than just being wild and having no self-control. It's like we have a purpose, and so our freedom is freedom to express ourselves."

- Students want a place where people care.

Beginning teachers are given the advice, "Don't smile until Christmas" The research, in fact, supports warm, supportive environments that allow teachers and students to work collaboratively to achieve mutual goals. Schools that kids love all have caring people. The caring comes in many forms. At the High School for the Performing and Visual Arts, the janitor has a weekly column in the school newspaper. He provides advice to the students. A seventh-grader at O'Farrell Community School in San Diego, California, said about her teachers, "Most of the teachers here really care about me. They help not just with the subjects they teach, but with other subjects and personal things. It is different than other schools where they tell you to get your mind off anything that is not their subject" (Bachofer and Borton, 1992). A sixth-grader at the O'Farrell school echoed the same feelings when he said, "Most of the teachers want us to study and do well in school so that we can do well in life. If I dropped out of school, my teachers would be disappointed" (Bachofer, 1993).

- Students want teachers that help them succeed not fail.

In each of the cities I visited, students expressed a common theme: "They (teachers) don't let you fail" A ninth-grader at Milby High School in Houston, a large (3,400 students), mostly Latino high school, said it best: "The teachers care about your grades; they care about the whole class. They

help you out a lot. ... You can go up to them; they listen to you; they support you. They do things out of the ordinary that teachers don't have to do. ... They just don't teach you math; they find out how you are doing. If they have an off period, you're welcome to come talk to them. Even, I mean, problems with your schoolwork or just problems like at home, they try to help".

- Students want to have choices.

Students want to have some say over what they learn. This may be reflected in selection of special classes or clubs or it could be an entire school curriculum that students select for part of the school day. In New Orleans, students talk about their selection of community service through internships. John, an eighth-grader at the New Orleans Free School, said, "This school has internships as we can leave (the school) to work ... like I work with children in the Children's Museum ... that's an internship. Every Thursday, I work at the Museum half a day, and I come back to school to finish the rest of the day. I found it (the experience) helpful. It is working with children; and I like working with children." Other students hold internships at City Hall and nursing homes. Students select the type of community service they like, prepare a resume and go for interviews. The New Orleans Free School, started in 1972 as an alternative private school, is currently part of the New Orleans public schools system.

The interviews and subsequent publishing of the third edition of *Freedom to Learn* in 1994 revitalized my efforts to develop and disseminate a model that would improve the quality of the teaching and learning environment – one that would be truly person-centered. Rogers' concern with the need for more research and better dissemination required a rethinking of how psychological theory can be applied to practice. In this section, applying Rogerian principals to school reform and learning environments in urban settings will be presented. One particular school reform model, developed and tested in urban schools, will be discussed, the Consistency Management & Cooperative Disci-

pline program (Note: This section adopted from *Freedom to Learn*, 3rd edn).

Theories need time to be tested. Some of Albert Einstein's theories were only affirmed when space exploration and computer technology were developed. Psychological theories also require time to prove. Unlike mathematical theories, many social theories may be partially proven. The field of humanistic psychology, with the work of Rogers and Maslow as its leading proponents, has not been tested extensively in public schools. What has been tested is providing pieces to the puzzle of creating caring learning environments. It has been left to others (Aspy and Roebuck, 1977) and researchers at the Developmental Studies Center and the Child Development Project (see Battish, Solomon, Kim, Watson, and Schaps, in press) to demonstrate that caring environments that respect the learner, providing Empathy, Congruence and Unconditional Positive Regard, have an important place in the lives of all the world's citizens. A person-centered learning environment begins with creating a climate for learning.

Creating a climate for learning

Consistency Management & Cooperative Discipline: From tourists to citizens in the classrooms

One-minute student managers and classroom constitutions are two elements of Consistency Management & Cooperative Discipline, a research and classroom based program that builds citizenship in the classroom through experience, not just words.

It is early May. I look at my fifth-hour class and marvel at the climate of cooperation in a room full of 30 14-year-olds, hungry ones at that. They aren't disagreeing, sleeping, being insubordinate, or indifferent. They are enjoying learning and one another. Last year, I spent all my time trying to control my students. This year, the students know they matter. The negative attention-getting has stopped – there is no longer a need for it. They belong (Judy Kirby).

Judy Kirby, a teacher for 25 years, is describing her English class. Within the first two minutes, students are taking role, preparing attendance records, and arranging the room for

their interaction groups. Such student-centered activities, while more common in pre-school and kindergarten classrooms, are less frequently found in the upper grades. Too often, classroom management systems built on trust and support in the early years are replaced with compliance and obedience systems in the latter grades, causing bright-eyed, eager 1st graders to become tourists in our schools by 3rd grade. Tourists simply pass through without involvement, commitment or belonging (Rogers and Freiberg, 1994). In too many schools a tacit agreement sometimes exists between teachers and students: "Leave me alone, and I won't give you trouble". Innercity classrooms, in particular, rely heavily on teacher control and student compliance.

Consistency Management & Cooperative Discipline (CMCD) is a researchbased, person-centered classroom and school reform model that builds on shared responsibility for learning and classroom organization between teachers and students (Freiberg, Proksch, Treister and Stein, 1990; Freiberg, Stein und Huang, 1995; Freiberg, 1996). The CMCD program works with geographic feeder systems of schools from Pre-Kindergarten through 12th grade (see Fig. 2) that includes all students, teachers and administrators in one geographic area of the city. Consistency Management & Cooperative Discipline provides sustained messages to children about what it means to be self-disciplined. Messages that are changed every year or are inconsistent for every classroom diminish discipline and achievement. CMCD also provides a sustainable message for all who work with children: administrators teachers, specialists, aides, cafeteria workers and bus drivers. As students move from one grade level to the next and from one school to the next (elementary, middle and high school), they continue to experience expanding opportunities for active participation in the management of their classrooms and schools. The CMCD project provides support to educational professionals and staff over a three year period through staff development, school-based facilitators, and on-going research data on student and teacher perspectives of school climate and discipline referrals

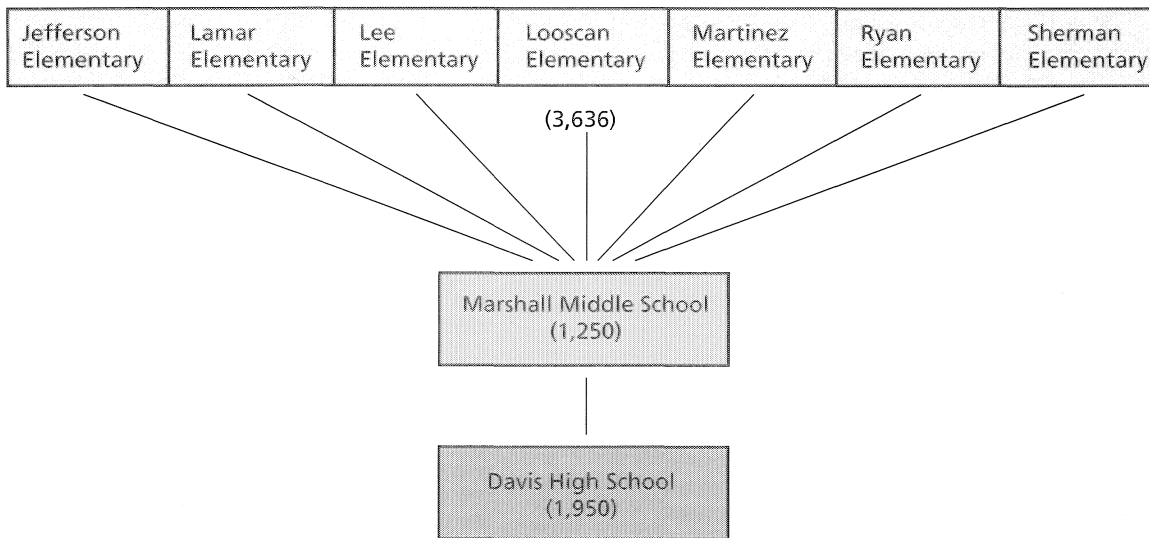


Fig. 2. Davis Feeder Pattern (Total # of students: 6,836)

to the office (which is provided to the schools throughout the year). The teacher is able to create a consistent but flexible learning environment and joins with the students in establishing a cooperative plan for classroom rules, procedures, use of time, and academic learning which governs the classroom, all within a developing democratic structure. Classrooms and schools are usually the last place one finds democratic principles; but they should be the first.

The CMCD philosophy incorporates five themes in order to build resilience with inner-city youth and their teachers: *Prevention, Caring, Cooperation, Organization and Community* (Freiberg, 1994, 1996). Each theme includes strategies and activities that allow students to become real partners in the classroom, some of which are illustrated here (see Fig. 3).

How did it get started?

The CMCD program was implemented in 1986–1987 at the invitation of the Houston Independent School District and the faculty and administration of five elementary schools identified as the lowest academic performing schools in Texas. The faculty and administration identified classroom management as the greatest barrier to school improvement and the academic success of their children. Research which began during this time period was extended when the CMCD program was asked to participate in

the National Center on Education In The Inner Cities. During the last four years, the CMCD program has expanded to middle and high school levels, providing support for entire geographic feeder patterns of schools in the innercities. Currently, the CMCD program is in feeder patterns of schools in Houston Chicago, Norfolk and Amsterdam, Netherlands. It was also implemented in three cities in Italy and the research on its impact are described in the research published by Chiari (1997). The project also is in talks with several other city school districts to implement the CMCD program.

Defining the program

The definition for the CMCD program is evolving. It is being expanded by those most closely influenced by the program – teachers, students, administrators and parents. This evolution is also being shaped by longitudinal research studies of classroom environments, discipline and learning. As the name suggests, Consistency Management & Cooperative Discipline (CMCD) has two distinct components.

Consistency Management focuses on classroom and instructional organization and planning by the teacher. From seating arrangements to passing out papers, sharpening pencils, attendance taking and using time to providing equal opportunity to participate in class, the teacher, as the

instructional leader, creates a supportive and caring environment in which all members can participate and learn. The CMCD program moves beyond behaviorism and behavior modification techniques widely used in schools. It has become evident; in our work, that the need to reward students at every turn to get their cooperation is a shallow, short-term response to a long-term need of creating responsible citizens. The following reflects representative responses of teachers who have used the CMCD program in their classrooms.

Q.: What does CMCD mean to you?"
"Consistency Management means prevention ... making sure a problem doesn't happen." (T1)

"... it gives all kids a chance to be in a leadership role." (T2)

"It means my life in class is a whole lot easier. So much pressure has been taken off of me." (T3)

"A system of managing the children which allows them to be responsible for themselves."

(T4) "I've learned a lot of behavior modification and it usually deals with a reward system ... the difference is that Consistency Management builds from within." (T5)

"I thought it was great! It's great because if I didn't have it, I probably would have gone nuts this year." (T6)

"I think it teaches responsibility, kindness and respect – and those are the things they need to learn." (T7)

Cooperative discipline expands the leadership roles in the classroom from the teacher to the students. It enables

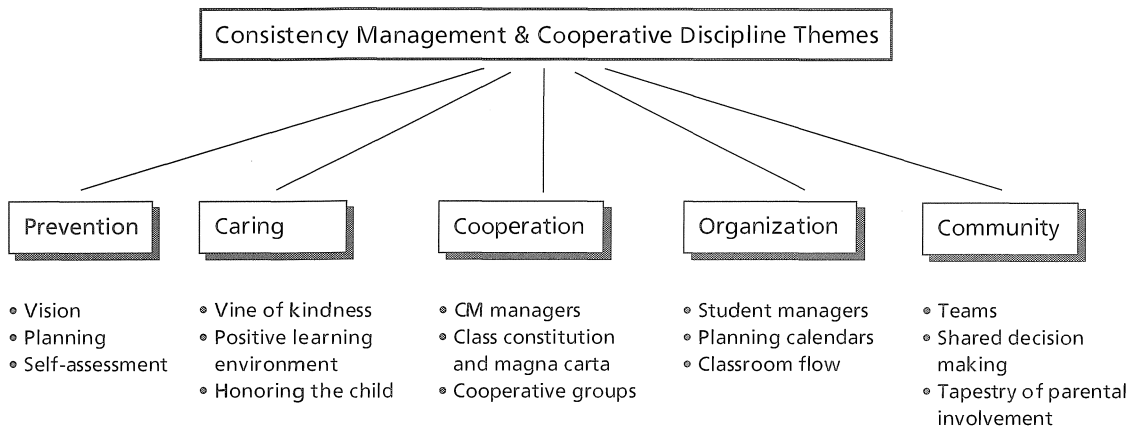


Fig. 3

all students the opportunity to become leaders. Given multiple chances for leadership in small and large ways, students gain the experiences necessary to become self-disciplined. Students are partners and stakeholders in the classroom, from creating a classroom constitution to establishing new job responsibilities for some fifty tasks that teachers usually take upon themselves. Student responsibility includes knowing what to do when the teacher is not present, the solving of disputes, preventing problems, and working cooperatively in groups and becomes a collaborative effort rather than the sole responsibility of the teacher.

How does it work?

The Consistency Management & Cooperative Discipline Project seeks to turn tourists into citizens by helping educators create active classrooms where cooperation, participation, and support are the cornerstones. As seen in Fig. 1 these classrooms are neither totally teacher-centered nor totally student-centered; they are person-centered. Person-centered classroom management advances the facilitative conditions needed to encourage active participation in a cooperative learning environment. Classroom management has several meanings, including caring, guidance and cooperation as well as administration and oversight. Person-centered classrooms emphasize caring, guidance, cooperation and the building of self-discipline that is developmentally appropriate for all members of the classroom. Person-centered classrooms encourage students to think for themselves and help each other.

Figure 4 provides a balance-point for the differences between teacher and person-centered classrooms. Perhaps most importantly, in person-centered classrooms both the teacher and students benefit. Most classrooms are not totally on one side or the other, but there are clear differences between the two approaches.

Three dimensional discipline and learning

Discipline and instruction are not separate streams, they are interactive and have three dimensions: a teacher-dimension (knowledge and

structure derived from one source), a cooperative-dimension (students and teacher working together) and a self-dimension (the individual learning independently from multiple sources).

Classroom management goes beyond creating a climate for learning – it is also an interrelationship between instructional approaches and the roles of teacher and students. Figure 5 shows the instructional continuum from teacher-focused approaches to student-focused instructional strategies (Rogers and Freiberg, 1994, p. 243). As the curriculum becomes more student-focused, the organiza-

Teacher-centered classrooms	Person-centered classrooms
Teacher is the sole leader	Leadership is shared
Management is a form of guidance	Management is a form of oversight
Teacher takes responsibility for all the paper-work and organization	Students are facilitators for the operations of the classroom
Discipline comes from teacher	Discipline comes from self
A few students are the teacher's helpers	All students have the opportunity to become an integral part of the management of the classroom
Teacher posts the rules	Rules are developed by the teacher & students in the form of a classroom constitution or compact
Consequences are fixed for all students	Consequences reflect individual differences
Rewards are mostly extrinsic	Rewards are mostly intrinsic
Students are allowed limited responsibilities	Students share in classroom responsibilities
Students only see people who are paid to be in school	Schools recruit business and community members to enrich opportunities for students and present positive role models for students

(Adapted from Rogers and Freiberg, 1994, p. 240)

Fig. 4. Discipline in teacher-centered and person-centered classrooms

Teacher-focused	
<i>Teacher dimension:</i> Teacher directs and externally controls student behavior.	• Lecture
Teacher role is directive.	• Questioning
<i>Cooperative dimension:</i> Teacher/students cooperate in designing a positive classroom learning environment.	• Drill and practice
Teacher role is semidirective/facilitative.	• Demonstration
<i>Self-dimension:</i> Students are internally self-disciplined and need minimal direct adult supervision.	• Discussion
Teacher role is non-directive/facilitative.	• Cooperative groups
	• Guided discovery
	• Contacts
	• Role-play
	• Projects
	• Inquiry
	• Self-assessment
Student-focused	

With permission of "Consistency Management and Cooperative Discipline®". Written Permission Required for Copies 1997, Dr. H. Jerome Freiberg.

Fig. 5. Three-dimensional discipline and learning

tion of the classroom needs to evolve along with instructional changes.

The *teacher-dimension* of discipline is the one with which we are most familiar. Discipline and knowledge are derived from the teacher, the student's role is to be the listener and defer to the teacher. Some of the conflict, particularly at the secondary level is a function of student resistance to teacher demands that minimize consideration for the learner.

The *cooperative-dimension* is a half-way point between external and self-directed discipline and instruction. Teachers and students work together at a rate based on the comfort levels of all persons in the classroom – in moving away from teacher as a source of knowledge and discipline. Working in cooperative groups builds an experiential dimension necessary in many classrooms to guide teachers and students along a continuum toward self-directed discipline and learning. A teacher can be supportive to students at their own comfort levels in terms of their need to be directive, cooperative, facilitative and non-directive for her students depending on their own individual needs. Also teachers and students can work together in constructing a class-

room constitution, and taking responsibility for specific jobs in organizing the classroom for learning.

The *self-dimension* of discipline indicates teacher and students are working at a very different plane of interaction. Students conduct their own research projects, work on learning contracts organize their own time, and report what they have learned in using a variety of media (from print and pictures to video). Schools that students loved, provided opportunities for self-directed learning and self-discipline. For example, at Clement Mc Donough City Magnet in Lowell Massachusetts (grades K-8), self-discipline comes in the form of a student court system where the laws and judging cases are done by the students without a discipline system being imposed from the outside. Other schools give students multiple opportunities for self-discipline through town meetings, projects, community service and solving complex problems each day.

The Three-Dimensional Discipline and Learning continuum presented in Fig. 5 shows the inter-relationship between instruction and discipline. Some teachers who have been teacher-focused for most of their lives

would have difficulty moving from one end of the Three-Dimensional Discipline and Learning continuum to the other in a short period of time. Lasting change takes time, and support from all sectors of the community. The continuum represents an extended repertoire of options for every facilitator of learning and every student. With support and opportunities to experience other approaches to discipline, and instruction, movement over time from one end of the continuum to the other, is both a realistic and attainable goal.

The teacher's role on the continuum changes along with the type of instruction. Likewise, the student's role changes at the same time. Teacher and student become *co-learners*. Students, ultimately are able to learn from the entire continuum. Teachers and students who have experienced this type of learning become part of a community of creative, self-disciplined learners. Self-disciplined learners are able to do more than acquire information, they are able to invent for the future and improve upon the past (Rogers and Freiberg, 1994).

Inservice Design: Just-In-Time Staff Development. The CMCD staff development program is timed to match the needs of teachers and students. The first CMCD session is held in the Spring of the year with an all-day workshop and a follow-up in May. This is timed when the need for caring and peaceful learning environments are at a premium. A second two-day workshop is provided before school begins in August; and six 3-hour workshops are held approximately once every two months after school from September until March. Thirty-six contact hours of faculty and principal development are provided to each CMCD program school. The Spring and August workshops also provide the time and resources for teachers to make classroom materials and other artifacts to implement the program. However, based on teacher interviews, a much greater number of non-contact hours (three-to-four-fold) were used by the participants to develop classroom materials (e.g., student manager charts, absent packets, positive postcards, want ads for student managers and "in and out" boxes); to observe each other using on- and off-task charts; in self-assess-

ment, using audio-tapes; as well as spending time in team or grade level planning sessions discussing instructional management and program implementation. During the second year, an all-day before school workshop is provided to the original cohort of teachers and a second set of six staff development sessions is presented in Year-2 for teachers new to the schools. High implementing teachers also become CMCD facilitators for the school and are responsible for keeping the knowledge base of the program at the classroom and school level. Sessions for the new teachers include training on the development of classroom rules and procedures, effective use of instructional time, student motivation, teacher self-assessments and peer observations, school management, community and parental involvement and faculty-administrator team building.

What are the costs?

Costs vary based on the size of the school and the number of students. The planning year is a six-month period which begins in January and ends in July. The cost for planning the initial implementation period is about 1 to 2 percent of the budget. The planning year also includes two implementation workshops. The second and third years reflect full implementation and require a full-time CMCD facilitator for every three elementary schools and one facilitator for each secondary school. The costs for years two and three are 3 to 5 percent of the total school budget (see timeline below).

How is the model implemented in a school?

The school district and feeder schools are provided an overview of the program. The first year, the program is implemented at the elementary school levels, with year two and three beginning with the middle and high schools, respectively. Each level has three years of support from the program.

Sample implementation timeline

October 1997: Meet with principals and Shared Decision Making Committees, Community and District leadership to present information on the CMCD program.

November 1997: Meet with faculty. 70% affirmative vote is needed to continue.
 January 1998: Collect Data for School Profiles.
 February 1998: Analyze data and prepare profiles. Design CMCD program based on profiles.
 March 1998: Report Profile findings to schools.
 March or April 1998: Conduct one-day CMCD Workshop.
 May 1998: Conduct after school follow-up CMCD workshop for administration, faculty and staff.
 August 1998: Academy for two days, "Creating a Positive Learning Environment through Consistency Management & Cooperative Discipline" and "What To Do The First Days and Weeks of School."
 October 1998: Data collection: visit schools to determine degree of implementation through observations and survey of teachers and students.
 October 1998: Workshop I: Being Consistent after the first month of school and (LISAM) teacher self-assessment, "Knowledge is Power".
 Workshop II: Effective Use of Time/Peer Observations.
 December 1998: Workshop III: Lesson Design, Cooperative Grouping, and Peer Tutoring. On-task seating charts.

Workshop IV: CMCD for January to June.
 February 1999: Visit schools to determine degree of implementation through observations and survey of teachers and students.
 Workshop V: Strategies for Building Bridges with Parents.
 Workshop VI: Parent workshop, "How to Help Your Child be Successful In School".
 April 1999: Workshop VII: Strategies for learning and positive interaction for the end of school. The "Vine of Kindness: Caring Communities."

How is it successful?

The CMCD program has been replicated in controlled studies over time. The findings from both qualitative and quantitative studies show a strong positive change in many of the outcomes viewed as desirable for reforming schools and transforming classrooms. Consistency Management & Cooperative Discipline has also undergone extensive research on its initial and long-term effectiveness. The following is a summarization of the findings of the program. Published research is referred to in each of the findings (Freiberg, Prokosch, Teisler and Stein, 1990; Freiberg and Huang, 1994; Freiberg, Stein und Huang, 1995; Freiberg, 1995). Additionally, on-going research findings are reported from a third party evaluation

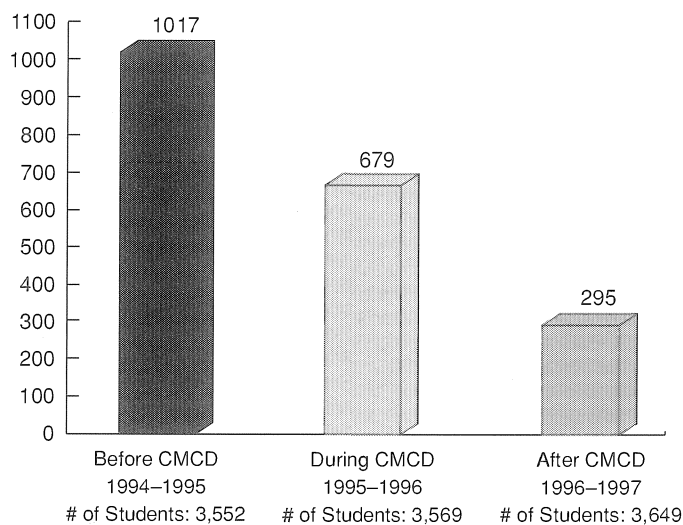


Fig. 6. 1994-1997 Office discipline referrals. Seven elementary schools: Davis Feeder pattern

(Opuni, 1996), a review of CMCD as part of a national study (Olatokunbo and Slavin, 1997) and current office discipline referrals across seven elementary schools (see Fig. 6). Figure 4 shows the number of instances of discipline referrals for students from seven elementary schools over a three-year period from 1994–95 until 1996–97. There is a 70% decline in the overall number of discipline referrals to the principal's office for the seven schools.

Listed below are other results of instituting the CMCD model:

1) Increase in student attendance

The CMCD school gained in student attendance from 94 to 95 percent while the comparison lost in attendance from 95 to 94 percent (Freiberg, et al. 1995).

2) Increase in teacher attendance

The CMCD school gained in teacher attendance from 94 to 98 percent while the comparison lost in attendance from 95 to 94 percent during the same time period (Freiberg, et al. 1995).

3) Significant increases in student achievement

Statistically significant improvement was found in achievement scores on TAAS, TEAMS (state tests) and MAT-6 (standardized tests) with students who had teachers implementing the CMCD program over matched students who had teachers not using the program (Freiberg, Prokosch, Treister and Stein, 1990; Freiberg and Huang, 1994; Freiberg, Stein and Huang, 1995; Freiberg 1995).

4) Significant increase in long-term student achievement

Learner gains showed statistically significant sustained improvements after CMCD had concluded on achievement scores on TAAS, TEAMS, and MAT-6 with students who had teachers implementing the CMCD program over matched students who had teachers not using the program. The overall effect size due to program treatment on the MAT6 test scores was large, ranging from .43 (1986–87) and .83 (1987–88) during intervention to .73 (1988–89) after intervention. Similar results were found in the TEAMS test associated with the pro-

gram intervention with overall effect size of 1.02 (1987–88) and .78 (1988–89) in mathematics, .68 and .77 in reading, and .59 and .77 in writing for the respective years (Freiberg, Prokosch, Treister and Stein, 1990; Freiberg and Huang, 1994; Freiberg, Stein and Huang, 1995; Freiberg 1995).

5) Statistically significant reductions in discipline referrals

A statistically significant reduction (pre-post) in discipline referrals to the office from 50 to 70 percent was documented (Freiberg, Prokosch, Treister and Stein, 1990; Freiberg, Stein and Huang, 1995; Opuni, 1996).

6) Statistically significant improvement in classroom climate reported by students

Statistically significant improvement in classroom learning environments as reported by students (Freiberg and Huang, 1994; Freiberg, Stein and Huang, 1995).

7) Statistically significant improvement in school climate

Statistically significant improvement of school climate as measured by teachers (Freiberg and Huang, 1994; Freiberg, Stein and Huang, 1995; Lorentz, 1997).

8) Improvement in school climate from principals' perspective

Improved school climate as measured by principals (Freiberg and Huang 1994; Freiberg, Stein and Huang, 1995).

9) Time to learn – time to teach

On average, teachers report 14 to 20 additional minutes of teaching time each day. For a 180-day school year, with six hours a day, this would be the equivalent of 7 to 10.5 additional teaching days without lengthening the school day or year (Opuni, 1996).

A third-party evaluation conducted as part of a larger study of Project GRAD in which the CMCD was a component (Opuni, 1996) found that discipline referrals dropped from baseline data by 78% and 72% ($p < .001$) in two CMCD elementary schools. Opuni (1996) reported after the first year of the project in the feeder pattern middle school the following changes at the school:

The disciplinary problems that experienced the most reductions were as-

saults on students/teachers by students (76%), defiance/disrespect of school personnel (52%), and disturbance of educational process, school activity, or cafeteria (47%), a remarkable achievement in the initial year of CMCD (p. 48).

Fighting dropped 24% in the first year and skipping class dropped 35%. In addition to discipline reductions, pre-post student achievement improved significantly in all grade levels (6, 7 and 8) in mathematics and reading. Also, student achievement of a cohort of sixth grade students beginning in 1994–95 showed significant improvements by eighth grade (1996–97) in mathematics and reading. Teacher, Student, Parent and Administrator interviews provided a context for these changes.

Q. How would you describe the student behavior in the school and in your classroom before and after CMCD?

A 10-year teacher at a CMCD Middle School May 1997: "You can't even begin to compare, really. The student behavior was so, so bad we dreaded the end of the year because they would destroy the school, they would tear up the school, ... especially the third floor, you would have holes all over the wall. By this time of the year, before we had CM, there wasn't a place where you could write anything else in the bathrooms. [Before] ... You would see more students out in the hall than you would see inside the classroom, because everybody was just tired and nobody wanted to deal with the kids. The kids didn't want to learn anymore. They didn't want to be with us anymore. And, now ... we're looking forward to the end of school along with the kids. But, you know, we're looking forward to it because of the celebrations, because of the things coming up and we're working together. They're excited. We're excited. We're both tired; but it's in a different way. You know, we both realized "Hey guys; you're tired; I'm tired, but you know, let's keep working and let's give it our best. And there's more working together; where before, the kids ran the school. ... Now I tell the kids how important it is that they continue to bring their tools for learning [at the end of the year] because we are still working, grades are still counting. Where before I would allow the kids to get by: if they didn't want to bring their binders, they didn't have to; if they didn't want to keep writing with pen, they didn't have to, ... you know, we pretty much let it go ... the end of [this 1997] school, it's been very smooth."

The CMCD program was also included in a report from Johns Hopkins

University by Olatokunbo and Slavin (1997) entitled: "Effective and replicable programs for students placed at risk in elementary and middle schools." They indicate that the CMCD program meets their evaluation criteria for achievement gains, finding that the program (CMCD) students performed significantly better academically than did the control school students; and the program demonstrated replicability, had effect size differences beyond $ES +0.25$ and was implemented with low-income minority students.

The CMCD program seems to have an additive effect on the reform curriculum in place in project schools. Current analysis on mathematics gains in seven elementary schools shows a significant increase in mathematics achievement (Freiberg, Connell and Lorentz, March, 1997). The effect size ($ES +0.33$) shows that a student in the Math Only group who scored at the 50th percentile would have scored at the 63rd percentile when placed in the CM+Math group. The findings, which are consistent with other achievement results utilizing the CMCD program, have implications for the types of classroom organization needed for active learning mathematics curriculum to be employed in urban schools. The CMCD program was also cited as one of five promising programs by the American Association of Colleges for Teacher Education in 1996.

A study of the implementation of the CMCD program in three cities in northern Italy found that student achievement in mathematics and reading, as well as school climate, improved significantly in those schools with teachers using the CMCD program as compared to control school teachers that were not trained in the program (Chairi, 1997).

How can a person-centered classroom management program achieve these results?

Fewer disruptions, better teacher planning and classroom organization allow for more teaching and learning time and greater achievement. Students are part of the solution helping each other and their teacher. Teachers report less stress and less need to be absent for "mental health

days". Higher teacher attendance is a direct result. Inner-city parents report that their children don't want to be late or absent because they have responsibilities in the classroom. Students like school more and feel a greater responsibility for being at school. Teachers and principals also report significantly fewer student "tardies" in the morning and significantly fewer absences.

When students and teachers see each other as partners the instructional climate (teaching and learning) improves for both teachers and students. When students become more self-disciplined and teachers have a greater management and discipline repertoire, referring students to the office becomes unnecessary or used only as the last resort. This results in significantly fewer referrals.

Where can I see it?

The CMCD program can be seen in 20 schools in Houston, Texas. Several of the schools have a four to six-year record of implementation. Other schools in Chicago, Norfolk and Amsterdam may also be viewed but are earlier in the implementation cycle.

Who do I contact?

H. Jerome Freiberg,
Professor, Director, Consistency Management & Cooperative Discipline, and
John & Rebecca Moores,
Scholar College of Education, University of Houston, Houston, Texas 77204-5874, Tel. 713-743-8663, Fax 713-743-8664 and the CMCD e-mail CMCD@uh.edu web page: <http://www.coe.uh.edu/~freiberg/cm/>

Conclusions

We need to create classrooms that are democratic and caring – few would argue with this position. How we arrive at this destination has been a source of debate for decades. Providing freedom and choice in the classroom is a necessity if we are to keep the world free and prosperous. A democracy depends on an informed and educated electorate. The ideas and philosophies of Carl Rogers provide a sound basis for educational change and development. The research collected during the past

twenty years supports his philosophy about education. We need to inform the public and others who make decisions about education. There are many roads to better learning environments. The CMCD program represents one such pathway. The evidence is accumulating that when authentically implemented, the CMCD model will improve a range of factors that support the improvement and the lives of children and youth and their teachers and administrators.

There are no marching bands or great honors for people who are problem-preventers, only the great satisfaction that something worth doing has been done. Creating caring classrooms and supportive schools will go a long way in reducing the need for students to seek affiliation with destructive gangs, cliques or seek suicide as a solution to alienation and despair. Supporting youth in their search for a place that respects them, cares about them as individuals, gives them opportunities to select their own learning activities, and gives them the chance to solve complex problems today, will make the future a much more hopeful place to be.

Freedom, order, and learning are not mutually exclusive. We don't need schools to be more like prisons. There is a move across many countries to make punishment and control an answer to the escalating conflict and violence found in schools and society. I hope this paper shows that there are other more productive pathways for creating meaningful, safe, generative and creative learning environments.

Vision is the ability to see what is unseen, realize what has yet to be and act upon one's beliefs in the face of uncertainty. Having a vision of education that benefits the well-being of all children and youth is the foundation of Carl Rogers and my work. We have seen what is, what should be and what could be, in both reality and in the potential for learning in our schools. The pathway toward learning communities that are person-centered will be strewn with challenges; this is a given. However, challenges can be opportunities missed or gained.

Reforming schools from the inside out

It is abundantly clear from a decade of efforts to reform schools in the United

States, that change must come from the inside out. Mandates from above have not improved the quality of learning, the satisfaction of the learner, or the lives of teachers. A report from the Center on Organization and Restructuring of Schools at the Wisconsin Center for Educational Research, entitled: *Estimating the Extent of School Restructuring* (1992) concludes "... in spite of plentiful rhetoric and extensive initiative by districts, states, and national organizations; the restructuring movement has yet to touch the mass of American schools in any significant way" (p. 4).

Teachers and students are constantly asked to respond to external demands sapping the energy required to re-think what needs to go on inside. Teachers are being asked to do more but with fewer resources. It takes time to plan and learn new ways, but this must be part of the transformation process.

Person-centered schools have found creative ways to meet state guidelines for the number of hours a child must attend school each day. For example, person-centered schools may start school ten minutes earlier each day to allow dedicated teacher learning days for teachers to meet, discuss, and learn. It is difficult to be creative when you are exhausted. Adding more to a impacted schedule and curriculum will not lead to healthier children, teachers or schools.

I would like to pose the following questions for the Congress to explore during the next two days of dialogue and discussion:

1. What do we, the people, want from our schools?
2. What do we hope for in the students who emerge?
3. What sort of young citizens do we need and want in our society?
4. What will I do to improve the quality of life for children?
5. How will I engage others in this dialogue?
6. What are the next stops?

In conclusion, I would like to end with two thoughts, the first from Carl Rogers and the second from me. I had asked Carl during our day together in the garden behind his home in La Jolla, California, how do we sustain a person-centered learning environment. The following was his response.

I work every day in my garden. The roses, flowers and plants do well in southern California climate if you water, provide natural food and till the soil to allow oxygen to reach the roots. I am aware that weeds are always present. It is the constant caring that prevents the weeds from taking over the garden. Person-centered education is much like my rose garden – it needs a caring environment to sustain its beauty (Carl Rogers, personal communication, 1984).

Educational reform, like a river, will take time to reshape the landscape. Meaningful change seems to become less daunting when we look at one child, one classroom and one school at a time. As with droplets of rain, it's the linking together than brings about a significant reshaping.

Life is a changing process, rarely determined in advance. It is my hope you will join with others to form a river of change, the beneficiaries of which are others who want and need to learn in caring communities with caring people. This change should not be prescribed by others but rather designed by yourself. Not all journeys are trouble-free. There are times when we pass through the darkness to get to the light. The process alone makes us a bit wiser. Gaining wisdom, however, comes not from time or age, but from living the challenges of life, learning from mistakes and building on experiences. The disequilibrium created through new experiences is, in the truest sense, learning.

We must trust our feelings and risk the challenges of new experiences. Rededicate ourselves to providing learning communities that kids love and that are so rewarding to adults. In the same way, we must step back and trust our students and ourselves and give us the freedom to learn (Note: The conclusions section is adapted from *Freedom to Learn*, 3rd edn).

References

- Aspy DN, Roebuck FN (1977) Kids don't learn from people they don't like. Human Resource Development Press, Amherst
- Chiari G (1997) Climi di classe e apprendimento. Franco Angeli, Milano
- Corno L, Snow R (1986) Adapting teaching to individual differences among learners. In: Wittrock M (ed) Handbook of research on teaching, 3rd edn. Macmillan, New York, p 622
- Freiberg HJ (1988) Carl Rogers' philosophy and current educational research

findings. *Person-Centered Review* 3/1: 30-40

- Freiberg HJ, Prokosch N, Treister ES, Stein TA (1990) Turning around five at-risk elementary schools. *Journal of School Effectiveness and School Improvement* 1/1: 5-25
- Freiberg HJ (1994) Understanding resilience: implications for inner-city schools and their near and far communities. In: Wang MC, Gordon EW (eds) *Educational resilience in inner-city American: challenges and prospects*. Lawrence Erlbaum, Hillsdale, pp 151-165
- Freiberg HJ, Stein TA, Huang S (1995) The effects of a classroom management intervention on student achievement in inner-city elementary schools. *Education Research and Evaluation* 1/1: 36-66
- Freiberg HJ (1996) From tourists to citizens in the classroom. *Educational Leadership* 51/1: 32-37
- Freiberg HJ, Connell M, Lorentz J (1997) The effects of socially constructed classroom management on mathematics achievement. Paper presented at the national meeting of the American Education Research Association. Chicago, March 1997
- Giaconia R, Hedges L (1982) Identifying features of effective open education. *Review of Educational Research* 52/4: 579-602
- Hedges LV, Giaconia RM, Gage NL (1981) Meta-analysis of the effects of open and traditional instruction. Program on Teaching Effectiveness. Stanford University, Stanford
- Horwitz RA (1979) Psychological effects of the open classroom. *Review of Educational Research* 49/1: 71-85
- Johnson DW, Johnson RG, Holubec EJ (1986) Circles of learning: Cooperation in the classroom. Interaction Book Company, Edina
- Johnson DW, Johnson RG, Holubec EJ (1993) Cooperation in the classroom, 6th edn. Interaction Book Company, Edina
- Johnson L (1985) The effects of the groups of four cooperative learning models on student problem-solving achievement in mathematics. Unpublished doctoral dissertation, University of Houston
- Miller L, Bizzell R (1983) Long-term effects of four preschool programs: ninth and tenth grade results. University of Louisville, Louisville
- Montessori M (1965) Spontaneous activity in education: the advance Montessori method. Scockaen, New York
- Neill AS (1966) Freedom not license! Hart, New York
- Newberg N (1980) Affective education: address the basics. Paper presented at the American Educational Research Association
- Olatokunbo SF, Slavin RE (1997) Effective and replicable programs for students

- placed at risk in elementary and middle schools. Office of Educational Research and Improvement, U. S. Department of Education
- Opuni KA (1996) Project evaluator. Project GRAD Evaluation
- Peterson PL (1979) Direct instruction reconsidered. In: Peterson PL, Walberg HJ (eds) Research on teaching. McCutchan, Berkeley
- Ravens J (1981) The most important problem in education is to come to terms with values. Oxford Review of Education 7: 253-272
- Rogers CR (1969) Freedom to learn. Merrill, Columbus
- Rogers CR (1983) Freedom to learn for the 80's. Merrill, Columbus
- Rogers CR, Freiberg HJ (1994) Freedom to learn, 3rd edn. Merrill, Columbus
- Samson G, Graue ME, Weinstein T, Walberg HJ (1982) Academic and occupational performance: a quantitative synthesis. University of Illinois, Office of Evaluation Research, Chicago
- Slavin R (1983) Cooperative learning. Longman, New York
- Slavin R (1995) Cooperative learning, 2nd edn. Allyn & Bacon, Boston
- Stallings J, Stipek D (1986) Research on early childhood and elementary school teaching programs. In: Wittrock M (ed) Handbook of research on teaching, 3rd edn. Macmillan, New York
- Walberg HJ (1986) Syntheses of research on teaching. In: Wittrock M (ed) Handbook of research on teaching, 3rd edn. Macmillan, New York

H. Jerome Freiberg
Professor of Education and Director
Consistency Management &
Cooperative Discipline Project
College of Education
University of Houston
Houston, TX 77204-5874
U.S.A.

Veranstaltungskalender

**20.–24. April 1998,
Palma de Mallorca
Life-Dimensions-Biosynthesis –
Fundamental Principles and
Fields of Application**

1. Internationaler Kongreß für
Biosynthese – Somatische
Psychotherapie
Auskunft: Andreas Wehowsky
Hakenweg 17
D-26349 Jaderberg
Tel./Fax 0049/44 54-82 72

**24.–26. April 1998, Thun, Schweiz
Aggression und Gewalt**

Auskunft und Anmeldung beim
Veranstalter: Gesellschaft für
Logotherapie und Existenzanalyse
Eduard-Sueßgasse 10
A-1150 Wien
Tel. 0043/1/985 95 66

**1.–3. Mai, 1998, Hamburg
Jahrestagung der Sektion
Analytische**

Gruppenpsychotherapie
Thema: Neid und Eifersucht
Auskunft: Sekretariat der Schrift-
führerin DAGG
Landaustraße 18
D-34121 Kassel
Tel. 0049/561/284567
Fax 0049/561/284418 (montags bis
freitags vormittags) und an:
Dr. med. Angelika Berghaus
Schlüterstraße 18, D-20146 Hamburg
Tel. 0049/40/44 97 67, Fax 44 49 81

**6.–10. Mai 1998, Raum Salzburg
Mediation für Fortgeschrittene**

Mit Gary Friedman und
Jack Himmelstein
Auskunft und Anmeldung: Gottfried
Graf, SIMT – Salzburger Institut für
Mediation und Trennungsberatung
Johann-Wolf-Straße 13
A-5020 Salzburg
Tel. +43/662/84 6699-5, Fax 846699-8
Mobil +43/664/33 859 33

**8.–12. Mai 1998, Kiel
Verhaltenstherapie und Sucht**

Auskunft und Anmeldung: IFT –
Institut für Therapieforschung
Verhaltenstherapiewochen

Parzivalstraße 25, D-80804 München
Tel. 0043/89/360804-22
Fax 0043/89/360804-29

**15.–20. Mai 1998, Düsseldorf
Xth World Family Therapy
Congress**

Auskunft: Am Kleckers 31
D-47839 Krefeld, Germany
Tel. 0049/2151-973234
Fax 0049/2151-973235
e-mail: 101752.1037@
compuserve.com
Homepage: <http://www.iftacongress98.tkc.de>

**17. Mai 1998, St. Gallen
Verein Ostschweizer
PsychotherapeutInnen – VOPT**

**Motto: Vereinsamung,
Vereinzeln, Krankheit**
Thema: Integration und Ausgren-
zung aus der Sicht der Systemischen
Psychotherapieforschung
Referent: Prof. Dr. Jürgen Kriz,
Osnabrück
Auskunft: VOPT-Präsident
Peter von Tessin
Guggeinhof 23, CH-9016 St. Gallen
Tel. 071 280 05 20 / 223 15 27
Fax 071 280 05 24

**21.–23. Mai 1998, Goldegg
21. Internationales Seminar für
Katathym Imaginative
Psychotherapie**

(Vorprogramm: 20. Mai 1998)
Auskunft: Sekretariat der
Österreichischen Gesellschaft für
Autogenes Training und Allgemeine
Psychotherapie (ÖGATAP)
Eduard Sueß-Gasse 22/10
A-1150 Wien
Tel. 0043/1/98 33 565
Fax 0043/1/89 33 566
e-mail: ogatap@magnet.at

**21.–23. Mai 1998, Linz
ÖGwG-Symposium 1998
Fortbildungsseminare –
Offene Arbeitsgruppen –
Vorträge**

Organisatoren: W. Keil, L. Korbei,
H. Spielhofer
Auskunft: Tel. 0043/732/78 46 30

**21.–31. Mai 1998, Cottbus
Montecatini Terme, Toscana**

Psychotherapiewochen in der
Toscana
Rahmenthema: Gesellschaft im
Umbruch – Herausforderungen für
die Psychotherapie
Auskunft: Dr. R. Kirchner
Brandenburgische Akademie für
Tiefenpsychologie und analytische
Psychotherapie e. V. (BATAP)
Finsterwalder Straße 62
D-03048 Cottbus
Tel. 0049/355-472 828
Fax 0049/355-472 647

**22.–24. Mai 1998,
Raum Salzburg
Schmerzvolle Trennungen und
Neubeginn: Scheidung und
Wiederheirat**

Mit Florence W. Kaslow, Ph.D.
Anmeldung bis 20. April 1998:
Gottfried Graf,
SIMT – Salzburger Institut für
Mediation und Trennungsberatung
Johann-Wolf-Straße 13
A-5020 Salzburg
Tel. +43/662/84 66 99-5
Fax +43/662/84 66 99-8
Mobil +43/664/33 859 33

**24.–29. Mai 1998, Arles, France
14th Biennial Conference
Bioenergetics '98**

Topic: The Passion and The Person
Auskunft: International Institute for
Bioenergetic Analysis
144 East 36th Street
New York NY 10016, U.S.A.
Tel. 001-212-532 7742
Fax 001-212-532-5331

**28. Mai–1. Juni 1998, Berlin
Perspektiven der
Körperpsychotherapie**

**1. Kongreß der Deutschen
Gesellschaft für Körper-
psychotherapie**

Auf dem Programm des Kongresses
stehen Workshops, Vorträge und
Diskussionsrunden.
Referenten sind u. a.:
Angela von Arnim, Gerda Boyesen,
Thomas Busch, George Downing,

Günter Heisterkamp, Tilmann Moser,
Hilarion Petzold, John Pierrakos,
Albert Pessa, Ulrich Sollmann,
Sabine Trautmann-Voigt,
Andreas Wehowsky, Gisela Worm.
Anmeldeunterlagen und
Informationen:
CTW Congress Organisation
Thomas Wiese
Wilhelmshöher Straße 4
D-12161 Berlin
Tel. 0049/30/8594016
Fax 0049/30/8591152

6. Juni 1998, Wien

**6. State-of-the-Art-Symposium:
Posttraumatische Störungen
(Die Folgen seelischer
Extrembelastungen)**

Veranstalter und Auskunft:
Univ.-Prof. Dr. H. Katschnig
Universitätsklinik für Psychiatrie
Klinische Abteilung für Sozialpsychiatrie
und Evaluationsforschung
Währinger Gürtel 18-20
A-1090 Wien, Österreich
Tel. 0043-1-40400-3603
Fax 0043-1-40400-3605

6.-7. Juni 1998, Baden-Baden

**114. Wanderversammlung
Südwestdeutscher Neurologen
und Psychiater**

Auskunft:
AKM Congress Service GmbH
Obere Schanzstraße 18
D-79576 Weil am Rhein
Tel. (+7621) 98 33-0
Fax (+7621) 78 714

**10.-12. Juni 1998, Wien
Interdisziplinäres
internationales Symposium
„Traum & Bewußtsein“**

Auskunft und Anmeldung:
Dr. Brigitte Holzinger
Tel. 0043/1/319 90 42
e-mail:
brigitte.holzinger@univie.ac.at
(sehr begrenzte Teilnehmerzahl!)

**10.-17. Juni 1998, Großrußbach
20. La Jolla Programm in
Österreich**

Internationales Personenzentriertes
Encounter-Seminar unter der
Leitung von Douglas A. Land, USA
Auskunft: Institut für Personen-
zentrierte Studien der APG Wien
Koppstraße 76/5
A-1160 Wien
Tel./Fax 49 51 757

e-mail: apg-ips@usa.net
Internet:
www.dom.de/FreiRaum/apg-ips/

**12.-13. Juni 1998, Flensburg
Kreative Kindertherapie als
Ressource-orientierte
Intervention**

Workshop mit
Manfred Vogt-Hillmann
Auskunft: projekt : system
Jürgen Hargens, Dipl.-Psychologe
Norderweg 14
D-24980 Meyn
Tel. 0043/46 39 75 06

**19.-21. Juni 1998, Düsseldorf
Symposium 98**

Veranstalter:
Freie gemeinnützige Beratungsstelle
für Psychotherapie e.V.
Thema: Visionen in der Psychosen-
psychotherapie
Referenten: Prim. Dr. Theo Meisel,
Gugging, Österreich – Dipl.-Psych.
Andreas von Wallenberg Pachaly
(Psychoanalytiker und Gruppentherapeu-
t) – Dipl.-Soz.-arb. Anna-Maria
Hafers (Systemische Therapeutin,
IFW) – Lic. phil. Elisabeth Aebi, Bern,
Schweiz
Auskunft und Anmeldung:
Freie gemeinnützige Beratungsstelle
für Psychotherapie e. V.
Berliner Allee 32
D-402122 Düsseldorf
Tel. 0049/211-88 000 99
Fax 0049/221-88 000 97

**19.-23. Juni 1998, Dresden
Fett, fasten und VT-Eßstörungen
und ihre Behandlung**

Auskunft und Anmeldung:
IFT – Institut für Therapiefor-
schung
Verhaltenstherapiewochen,
Parzivalstraße 25
D-80804 München
Tel. 0043/89/360804-22
Fax 0043/89/360804-29

**20.-23. Juni 1998, Washington
International Society of
Psychosomatic Obstetrics
and Gynecology**

„Women in the 21st Century“
Information: Imedex USA, Inc.
70 Technology Drive
Alpharetta
GA 30005-3969, USA
Tel. (770) 751 7332
Fax (770) 751 7334
e-mail: meetings@imedex.com

9.-12. Juli 1998, Wien

**1. Wiener Symposium
„Psychoanalyse und Körper“**

Veranstalter: AKP (Arbeitskreis für
analytische körperbezogene
Psychotherapie) und WPS
(Wiener Psychoanalytisches Seminar)
Zielgruppen: Psychoanalytiker,
Körperpsychotherapeuten,
Therapeuten, Propädeutikumsteil-
nehmer, alle am Thema interessierte
Personen.
Organisation und Auskunft:
DDr. Peter Geißler
Kölblgasse 5/8
A-1030 Wien
Tel. 0043/1-7985157
Fax 0043/1-79851573
e-mail: p.geissler@treangeli.at

**12.-15. August 1998, Zürich
Zweiter Internationaler Kongreß
für Transaktionsanalyse**

Einheit durch Vielfalt –
Unity through Diversity –
L'unité par la diversité
Kongreß der EATA (Europäische
Gesellschaft für Transaktionsanalyse)
zusammen mit der DSGTA
(Deutschschweizer Gesellschaft für
Transaktionsanalyse) und dem
19. Kongreß der DGTA (Deutsche
Gesellschaft für Transaktionsanalyse)
Auskunft und Anmeldung:
Frau E. Eisenbach
Tanusstraße 60
D-61191 Rosbach

**18.-20. September 1998,
Hamburg**

**Fachtagung der Frauen-AG der
DGVT: State of the Art –
Bescheidener Alltag –
Bescheidene Träume?**

Auskunft: deutsche gesellschaft für
verhaltenstherapie e.v.
Postfach 1043
D-72003 Tübingen
Tel. 0049/7071/94 34 94

**18.-23. September 1998,
Freiburg**

**Die Zukunft der Therapieplanung
in der Verhaltenstherapie**

Auskunft und Anmeldung:
IFT – Institut für Therapiefor-
schung
Verhaltenstherapiewochen
Parzivalstraße 25
D-80804 München
Tel. 0043/89/360804-22
Fax 0043/89/360804-29

8. Oktober 1998, Flensburg
Systemisches Arbeiten im
Schulalltag oder: Was hilft,
wenn nichts hilft?

Workshop mit Armin Albers und
 Jürgen Hargens
 Auskunft: projekt : system
 Jürgen Hargens, Dipl.-Psychologe
 Norderweg 14, D-24980 Meyn
 Tel. 0043/46 39 75 06

21.-25. Oktober 1998,
Raum Salzburg
Beginn einer Interdisziplinären
Mediatoren-Ausbildung

In Zusammenarbeit mit dem IMS
 München – Leitung: Maria Marshall
 und Stefan Mayer
 Auskunft und Anmeldung: Gottfried
 Graf, SIMT – Salzburger Institut für
 Mediation und Trennungsberatung
 Johann-Wolf-Straße 13
 A-5020 Salzburg

Tel. +43/662/846699-5
 Fax 846699-8
 Mobil +43/664/33 859 33

23.-24. Oktober 1998,
Raum Salzburg
Lösungsorientierte
Kurzzeittherapie bei
frauenspezifischen Problemen

Mit Pat Hudson, Ph.D.
 Anmeldung bis 8. September 1998:
 Gottfried Graf, SIMT – Salzburger
 Institut für Mediation und
 Trennungsberatung
 Johann-Wolf-Straße 13
 A-5020 Salzburg
 Tel. +43/662/846699-5, Fax 846699-8
 Mobil +43/664/33 859 33

29. Oktober–1. November 1998,
Cloppenburg
Volksmärchen als Medium in der
Psychotherapie

Fachtagung der Europäischen
 Märchengesellschaft und
 Kardinal-von-Galen-Haus
 Leitung: Dr. theol. Heinrich
 Dickerhoff, Stapelfeld, und Dr. med.
 Wolfdietrich Siegmund, Telgte
 Auskunft und Anmeldung:
 Kardinal-von-Galen-Haus
 D-49661 Cloppenburg
 Tel. 04471-1730, Fax 04471-17366

30.–31. Oktober 1998,
Innsbruck/Igls
6. Wissenschaftliche Tagung
des Netzwerk Eßstörungen

Auskunft und Anmeldung:
 Netzwerk Eßstörungen:
 Anorexie – Bulimie – Adipositas
 Fritz-Pregl-Straße 5
 A-6020 Innsbruck
 Tel./Fax +43/512-576026
 e-mail: Netzwerk.Essstoerungen
 @uibk.ac.at