

**erleben.
denken.
handeln.**
*...und irgendwo
dazw_ischen –
Lernprozesse
im Coaching*

Abschlussarbeit
Ausbildung Systemisches Coaching
InKonstellation, Köln

eingereicht am:
03. Oktober 2021

verfasst von:
Frieder Schumann
frieder.schumann@mailbox.org

1	Einleitung	3
2	Coaching - Begriffsnäherung	3
3	Coaching als Lernprozesse	4
3.1	Lerntheorien	5
3.1.1	Behavioristisch-verhaltenswissenschaftliche Konzeption von Lernen	5
3.1.2	Kognitivistische Lerntheorie	5
3.1.3	Selbstregulatives Lernen	6
3.1.4	Konstruktivistische Lerntheorie	6
3.1.5	Neurophysiologische Lernkonzepte	7
3.1.6	Phänomenologische Lerntheorien	7
3.1.7	Pragmatistische Lerntheorie	8
3.1.8	Subjektwissenschaftliche Lerntheorie	8
3.2	Ziele und Motive des Lernens	9
4	Fazit	10
	Literaturverzeichnis	11

1 Einleitung

„Die Ziele des Coachings sind individuelle Veränderung im Verhaltenspotenzial von Personen [...] zum Zwecke der Erhöhung der Problemlösefähigkeit. Die Veränderung Verhaltenspotenzial basiert auf selbstregulativen Lernprozessen, einer Intentionbildung und einer Aufrechterhaltung der Intentionen [...].“ (Kluge/Hagemann 2016, 1)

In dieser Arbeit werfe ich Blicke auf die Hypothese, dass Coachings stets einen Lernprozess darstellen, ordne Coachingprozesse in Konzepte des Lernens ein und entwickle daraus Impulse für Coachings.

2 Coaching - Begriffsnäherung

Der Begriff Coaching ist weder geschützt, noch ist er klar auf einen Bereich ausgerichtet oder einstimmig. In dieser Arbeit möchte ich aus der Vielstimmigkeit heraus das Verständnis eingrenzen, um Erkenntnisse für einen spezifischen Anwendungsbereich zu erhalten.

Coaching im von mir ausgewählten Verständnis stellt einen strukturierten, zeitlich begrenzten Prozess dar, der von einem Coach verantwortet wird und bei dem die_der Klient_in bzw. Coachee auf die eigenen Ziele und Bedürfnisse ausgerichtet „neue Erkenntnisse und Handlungsalternativen entwickelt“ (DVCT). Für diesen professionellen, personenbezogenen Coaching-Prozess sind bei Person, die das Coaching in Anspruch nimmt, also eine Entwicklung und ein Zugewinn charakteristisch.

Erstens kann bei Entwicklung eine qualitative lösungs-, potential- und zielorientierte Veränderung von „Fähigkeiten und Zielen“ (ECA) vom Coachee geleistet werden. Und zweitens ist auch eine quantitative Erweiterung von zusätzlichen, neuen Informationen, Erlebens-Wahrnehmungs- oder Handlungsmöglichkeiten leistbar.

Auf Basis mess- oder bemerkbarer qualitativer und quantitativer Veränderungen bei der ge-coachten Person wird auch von einer „Weiterentwicklung von individuellen oder kollektiven Lern- und Leistungsprozessen“ (DBVC) auf Grundlage von Selbstreflexion und -wahrnehmung gesprochen.

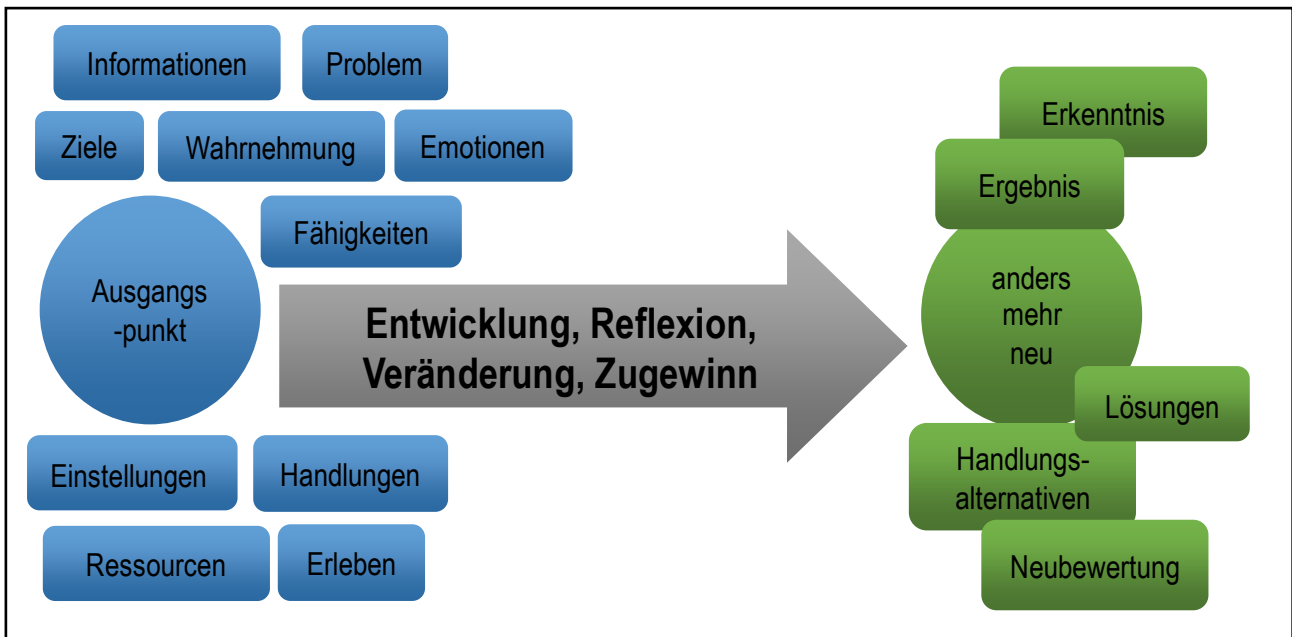


Abb. 1: Lern- und Leistungsprozess

Die Dichotomie eines klar voneinander trennbaren Vorher und Nachher kann selbstverständlich hinterfragt werden. Es ist möglich, dass eine Lösung oder eine Handlungsalternative bereits zu Beginn eines Coachings besteht und sich erst entschieden werden muss oder das Bestehende der_ dem Coachee nach und nach bewusst wird. Oder auch die Vorstellung, dass ein Problem durch eine Lösung ersetzt werden muss, kann in Frage gestellt werden. So ist auch denkbar, dass bereits im Problem etwas Sinnvolles, z.B. ein Anliegen oder Bedürfnis steckt, das verstärkt oder konsequenter verfolgt werden möchte (Schmidt 2020, 116) In der Abbildung 1 soll vor allem das Schema eines (Coaching-)Prozesses darstellen, in dem Veränderung möglich wird und stattfindet. Und Coaching kann auch vom Ende oder vom Ziel eines kongruenten, idealen Selbstkonzepts her betrachtet werden, nachdem eine ergebnisorientierte Selbstreflexion (Greif/Möller/Scholl 2016, 3f) erfolgt ist.

3 Coaching als Lernprozesse

Coaching-Definitionen legen bereits fest, dass es sich um Lernprozesse handelt. Lernen wird dabei als ergebnisorientierte, messbare Veränderung von Einstellungen, Wahrnehmung und Verhalten betrachtet. Es erfolgt dabei im Prozess, der durch eine Interaktion gestaltet wird. Dieses Verständnis knüpft an verschiedene Lerntheorien an.

3.1 Lerntheorien

Da Lernen in so unterschiedlichen Kontexten, Lebensphasen und Rollen und mit verschiedenen Intentionen erfolgt erscheint die bisherige Definition, dass es sich um eine Veränderung handele, sehr reduktionistisch und unterkomplex (Faulstich 2013). Daher möchte ich der vorgenommenen Abstraktion mehr Leben und Facetten einhauchen. Wie und was Menschen lernen wird von unterschiedlichen Theorien unterschiedlich gerahmt.

3.1.1 Behavioristisch-verhaltenswissenschaftliche Konzeption von Lernen

Von außen ist zunächst beobachtbar welche Einflüsse oder Reize auf Lernende einwirken und wie sie sich dazu verhalten. Wer einen Lernprozess beobachtet nimmt aus der Beobachtung heraus viel Distanz zum lernenden Subjekt auf und versucht das Vorher und Nachher und eine Veränderung vor allem im Verhalten festzustellen.

„Alles, was zwischen Reiz und Reaktion liegt, ist ‚black-box‘. Gedanken und Gefühle entziehen sich der Sichtbarkeit.“ (Faulstich 2013, 37)

Gleichzeitig versucht ein solcher Ansatz deutlich zu machen, was ohne Erklärung sicht- und messbar wird, was zweifelsohne ein Indikator ist und in manchen Kontexten wird vor allem das menschliche Verhalten wahrgenommen. Eine Verbindung mit den dahinterliegenden Kognitionen und Emotionen kann nur vermutet oder aufgrund zurückliegender Erfahrungen gedeutet werden. Natürlich wissen wir inzwischen aus Erfahrung und systematischen Erforschen z.B. welche Emotion – zumindest ein Teil innerer Prozesse – mit welchem Gesichtsausdrücke meistens verbunden ist. Und wir können natürlich auch durch Kommunikation mehr darüber erfahren, wie die beobachtete Person einen Reiz wahrgenommen hat und wie sie in Folge gehandelt hat.

3.1.2 Kognitivistische Lerntheorie

Wenn wir Kontakt zu Lernenden aufbauen und sie befragen stellen wir meist Verbindung zu ihren internen Prozessen her. Es gibt eine Reihe von Fragen die wir zur Verarbeitung von Reizen und zur Erklärung der Reaktion stellen können. Wie wurde etwas wahrgenommen, gemerkt, erinnert? Wie wurde darüber gedacht, wie wurde es beurteilt? Und wie wurde entschieden, damit umzugehen? Die Lernenden erhalten damit aktive Rollen. Sie sind erkenntnisfähig und autonom. Sie leisten Anpassungsprozesse in Interaktion mit ihrer Umwelt.

Gleichzeitig gibt es auch hier Grenzen. Bei der Verarbeitung von Sinnesreizen wird gefiltert. Nicht alle Eindrücke gelangen in unser Bewusstsein. Und ob unbewusst oder auch bewusst grenzt die Richtung der Aufmerksamkeit und das Gedächtnis Eindrücke aus. Darüber hinaus bleiben die internen Prozessen unausreichend beleuchtet. Wie entstehen Gefühle und

wie wirken sie in Verbindung mit dem Handeln? Und das Außen erhält den Charakter der black-box, indem es auf die Beobachtung eines Reizes oder eines Modells reduziert bleibt (Faulstich 2013).

3.1.3 Selbstregulatives Lernen

Mit Betonung der Eigenaktivität von Lernenden rücken die Beschäftigung mit den eigenen, bewussten Handlungen, deren Zielgerichtetheit und deren Anpassbarkeit in den Fokus. Bereits zu Beginn des Lernprozesses kann eine Vorstellung des Ergebnisses bestehen, sodass der Lernprozess bezweckt eine Kongruenz zwischen Ist- und Sollzustand herzustellen. Und Menschen sind in der Lage sequentiell über den Prozess wahrzunehmen, inwieweit die Kongruenz erreicht ist, weiter zu planen und absichtsvoll zu handeln. Das ermöglicht längere und komplexe Lernprozesse zu betrachten und zu erklären (Faulstich 2013).

In den Blick geraten vor allem die Kontrolle von Aufmerksamkeit, Emotion, Motivation, Umgebung und Dosis der Informationsverarbeitung, um durch geplante Tätigkeit ein bestimmtes Ziel zu erreichen (Kluge/Hagemann 2016, 3f). Die Ziele werden dabei gesetzt. Wie sie zustande kommen, wofür sie aufgestellt wurden ist nicht Teil der Beschäftigung. Somit „tauchen Fragen der Sinnhaftigkeit, der Bedeutsamkeit und der Freiheit im Tätigkeitsspielraum [...] nicht auf“ (Faulstich 2013, 51).

3.1.4 Konstruktivistische Lerntheorie

Die Bedeutung und Auswirkung der Eigenaktivität von Lernenden lässt sich noch weiter steigern, dass nämlich auch der Gegenstand des Lernens – das zu Erlernende oder Erlernte – nicht als etwas Statisches aufgenommen wird, sondern „aktiv vom Subjekt aufgebaut wird; die Funktion des Denkens zielt auf Passung oder Viabilität (Gangbarkeit); Kognition dient der Organisation der Erfahrung des Subjekts und nicht der Erkenntnis der Wahrheit gegenüber einer letztlich unbestimmbaren, scheinbar objektiven, unbegreifbaren ontischen Realität: [...] Die Welt (nicht mehr das Ich) wird zur black-box“ (Faulstich 2013, 51), denn sie wird nicht mehr als ein ‚an sich‘ bestehendes, sinnhaftes Ganzes erachtet. Stattdessen wird aus der Welt Teilausschnitte individueller (aus radikalkonstruktivistischer Sicht) oder auch kollektiver (aus sozialkonstruktivistischer Sicht) Wirklichkeitskonstruktionen.

Diese Denkweise gibt den Einzelnen Freiheit und Raum für ihre einzelnen Bedürfnisse und ihre Unterschiedlichkeit. Größere Sinnesgebilde wie z.B. Werte zerfließen. Das Subjekt gewinnt, das Objekt verliert an Bedeutung. Die Interaktion zwischen Lernenden und Lerngegenstand wird einseitiger. Der Blick richtet sich auf die Wünsche, die Wahrnehmungen, die Rezeption und die Wirklichkeitsgestaltungen des individualisierten Subjekts. So bleibt kon-

struktivistisches Denken „der Illusion der Machbarkeit und Herstellbarkeit verhaftet“ (Faulstich 2013, 56).

3.1.5 Neurophysiologische Lernkonzepte

Lernen ist mit der Wahrnehmung, Sinnggebung und dem Verhalten von Menschen verbunden. Diese Vorgänge gehen auch auf neurophysiologische Prozesse des Gehirns zurück. Die Erlebniswelt einer Person wird gewissermaßen zum Konstrukt des Gehirns in geschickter Abstimmung von Synapsen untereinander mit Einbeziehung der Sinnesorgane. Lernen wird zur Modifikation synaptischer Verbindungen und ihrer Übertragungsstärke (Faulstich 2013). Ist ein Sinneseindruck, eine Erfahrung, ein Zusammenhang neu oder besonders bedeutsam, dann sind viele Synapsen eingebunden und ist die Übertragung besonders stark. Folglich wird das Erfahrene, das Gelernte besser erinnert. Lernen mit allen Sinnen, mit Emotionen, durch Wiederholung und Variation bekommt neue Bedeutung.

Gleichzeitig wird der Geist gegenüber dem Körper zur black-box. Hirnhälften werden dichotom, banalisierend unterschiedliche Funktionen zugewiesen. Neurophysiologische nicht messbare Aktivität wird als tot beschrieben. Lernende werden nach visuellen, auditiven, kinästhetischen, reflexiven Lerntypen sortiert. Und dieser Totalismus wiederum kritisiert und eingestanden, dass es der Wissenschaft noch gar nicht möglich ist, die Hirnaktivität vollständig zu erfassen (Faulstich 2013).

3.1.6 Phänomenologische Lerntheorien

Wenn Lernen nicht nur von physiologischen Vorgängen abhängig ist, können wir uns auch einen verschränkten, nicht beim Subjekt isolierten Prozess vorstellen. Individuelle oder geteilte Erlebnisse können einzeln oder gemeinsam aufgearbeitet, Einzigartiges und Allgemeingültiges kann erkannt, Zusammenhänge festgestellt: Leben, Auslegen, Verstehen. Wofür wollen wir die Umgebung verstehen? Dahinter steckt das Interesse aneinander aufgrund Unterschiedlichkeit und gegenseitiger Angewiesenheit und Gemeinsamkeit. Und gleichzeitig kann anerkannt werden, dass das Erleben nie vollständig ist, ebenso wie das Verstehen. Das wiederum treibt das Verstehen-Wollen weiter ein. Lernen erfolgt durch Krisen als Impulse, durch Diskrepanz, durch Spannung, durch Widerspruch.

„[Lebenslanges] Lernen bezieht sich auf etwas, das man wissen oder können möchte, selbst wenn man es nie lernen kann. Lernen bedeutet in diesem Zusammenhang Verstehen des Erfahrenen. Ausgangspunkt ist ein Erlebnis, in dem Wahrnehmungen zu Erfahrungen geordnet wird.“ (Faulstich 2013, 67f).

Hält diese Spannung aus Verstehen-Wollen und Nie-Vollständig-Verstehen-Können ein

Mensch aus? Wie lassen sich Anerkennung von Komplexität mit dem Wunsch nach Geschlossenheit und Strukturiertheit (Kruglanski/Shah/Pierro/Manetti 2002) versöhnen?

3.1.7 Pragmatistische Lerntheorie

Durch die Rückbesinnung auf die Reaktion nach einem Reiz bzw. durch das Zwischenschalten kognitiver Prozesse zu dem Dreiklang Erfahren, Denken und Handeln entsteht ein Orientierungsrahmen, um der Sisyphos-Arbeit des Verstehen-Wollens eine weitere Zielrichtung zu geben. Das Verständnis muss gewissermaßen lebbar, in Lebenspraxis umsetzbar sein. Gelernt wird, was für unseren Alltag Bedeutung hat. Individuelle und gemeinsame (Alltags-)Probleme, also Phänomene die durchaus von Diskrepanz geprägt sind, deren Lösung für uns allerdings alltagspraktische Bedeutung hat, werden zum Ausgangspunkt des Lernens: Pragmatismus statt Kontemplation. Erfahrungen, daraus resultierende Fragen und mögliche Probleme müssen nicht unbedingt sinnlich wahrgenommen werden, sie können auch durch Denken und Fühlen erlebt werden, dadurch sind auch zukünftige oder potentielle Probleme eingeschlossen (Faulstich 2013).

Woher kommen jedoch Staunen oder Zweifel, die ein Problem hervorruft, das uns wiederum motiviert zu lernen, heißt zu denken und zu handeln? Einfache leibliche bis hin zu komplexeren Bedürfnisse sind denkbare Treiber oder Kontexte und soziale Interaktion oder auch konkrete bis hin zu zukünftigen Bedrohungslagen wie ein Klimawandel. Welche Sicherheit gibt es jedoch darüber, dass Bedürfnisse, Kontexte oder Bedrohungen tatsächlich auch Denken und Handeln auslösen?

3.1.8 Subjektwissenschaftliche Lerntheorie

Ausgehend vom Reiz-Reaktions-Muster verweist eine weitere Theorie darauf, dass Subjekte Optionen haben sich in Bezug auf Erlebnisse zu verhalten und sich entscheiden zu können, ob und wie sie handeln, und dies zu begründen. Ihr Empfinden und Handeln ist in ihren Lebensbedingungen begründet, wozu auch subjektive Bedeutungsgebungen und äußerliche Einflüsse, Einflüsse und Gründe, kognitiv-explizierte oder ‚undurchdachte‘ gehören. Das Muster für Lernprozesse erfolgt in komplexen Figuren von Bedingungen, die Bedeutung(en) erhalten, einem manchmal auch vorgelagerten Handlungsprämissen, einer Beschäftigung mit Erlebtem und Erlebbar, der Entwicklung eines Handlungsvorsatzes, einer Handlung, der Evaluation und Reflexion des Handelns und dem fortwährenden Erleben. Und dabei sei angemerkt, dass diese vermeintliche Intention des Handelns von uns als Individuen manchmal auch nicht erkannt wird und erst Soziolog_innen mit ihrem Blick auf gesellschaftliche Trends einen Sinn darin sehen (Faulstich 2013). Oder eine Entscheidung

fühlt sich richtig an und wir überlassen unbewussten kognitiven Prozessen die Detailbearbeitung. In beiden Beispielen ist und fehlt Sinn zugleich.

Gleichwohl ist in diesem Verständnis das Entstehen von Perspektiven, Wünschen und Interessen für z.B. Lernprozesse sehr abstrakt in einem weiten Feld zwischen uns selbst und Anderen in unseren Lebensbedingungen auffindbar. Zwar werden für das Entstehen des Lernens auch Problemsituationen und lebensweltliche Diskrepanzen herangezogen und die Subjekte in ihren Lebensbedingungen als Motoren und Wiegen des Lernens definiert, aber so bleiben weitere Orientierungsrahmen wie Grundbedürfnisse als sozial vorgefundener Bedeutungszusammenhang als Entscheidungsoption – ob dafür oder dagegen – im Raum.

3.2 Ziele und Motive des Lernens

Während behavioristische oder kognitivistische Modelle den Anstoß für Lernen vage, möglicherweise auch in Triebstrukturen verorten, ergreift die Selbstregulationstheorie (3.1.3) die Diskrepanz zwischen Ist- und Sollzustand als Motor für das Lernen. Diskrepanzen – zwischen Ich und Anderen, zwischen Unterschiedlichkeit und Gemeinsamkeit, zwischen Verstehen-Wollen und Nicht-Verstehen, zwischen Erlebtem und eigenem Handeln, zwischen Denken und Handeln, zwischen Problem und Lösung, zwischen Handlungsprämisse, Handlungsvorsatz, Handlung und Feedback auf das eigene Handeln, kurzum zwischen Erlebtem und eigenen Wünschen – bilden auch in relationalen Lerntheorien (3.1.6-3.1.8) Anstoß für Lernprozesse.

Menschliches Lernen fokussiert aber auch, dass Menschen sich bei ihrem Handeln an Sinnhaftigkeit und gegenseitiger Angewiesenheit durch das Zusammenleben mit anderen orientieren (Faulstich 2013, 10). So scheint es vorstellbar Lernen wechselseitig, multiperspektivisch zu denken:

„So bedeutet Lernen Aneignen von Erfahrung und Verbinden mit der eigenen Weltauffassung in der Spannung von Subjekt und Struktur und somit eine Vermittlung von Innen und Außen durch Handeln. Individualität grenzt sich ab gegen die als historische Gesellschaftsformation jeweils relativ fixierte Struktur, die sich jedoch zugleich in die Subjekte einschreibt. Verstehen erfolgt als ein wechselseitiges durch Handeln In-Bezug-Setzen und das Erschließen von Sinn.“ (Faulstich 2013, 64)

4 Fazit

Das eingangs geschilderte Lernverständnis der lösungs-, potential- und zielorientierten Veränderung von „Fähigkeiten und Zielen“ (ECA), das Coaching unterstellt, folgt zum einen sehr stark selbstregulatorischen Vorstellungen. Ziel ist demnach eine Soll-Ist-Diskrepanz durch Selbstwirksamkeitswahrnehmung aufzulösen (Kluge/Hagemann 2016). Zum anderen ermöglichen konstruktivistische Vorstellungen, dass die_ der Coachee die eigenen Wirklichkeitskonstruktionen maßgeblich mitbestimmen kann. Alles scheint aus der Sicht der_ des Coachee machbar (Faulstich 2013).

Der Coaching-Prozess ist einerseits ein Raum für die_ den Coachee. Gleichzeitig werden z.B. durch Techniken des provokativen Fragens oder durch zirkuläre Fragen Perspektiven von außen oder andere, als das ratsuchende System bislang zugelassen hat, eingebracht. Hier wird der konstruktivistische Ansatz, dass allein die Sinnggebung der_ des Coachees Bedeutung gibt, bereits aufgebrochen. Auch das Angebot in phänomenologischer Tradition sich über ein Erlebnis auszutauschen und verschiedene, auch durch Werte aufgeladenen Blickwinkel einzubringen, berücksichtigt die Hypothese des Coaching einer „Beratung ohne Ratschlag“ (Radatz 2003).

Insbesondere im systemischen Coaching wird die_ der Coachee als Teil der Umgebung bzw. verschiedener Systeme betrachtet. Hier sind auch Bezüge zu einer subjektwissenschaftlichen Betrachtung herstellbar, bei denen Veränderung in Empfinden, Intention und Handeln stets in Reflexion der Lebensbedingungen unter Eingebundenheit in Gesellschaft und Kontakt mit Anderen stattfinden. Gleichzeitig bietet systemisches Denken ein wesentlich konkreteres Modell, um über Lebensbedingungen zu sprechen, nämlich die Netzwerke aus inneren Anteilen, anderen Personen sowie Institutionen: Systeme.

Allerdings stellt es eine andere Fragetechnik dar, eine Person nach ihren Bedingungen fragen. Einerseits erscheint die Frage sehr abstrakt, andererseits eröffnet sie Möglichkeitsräume, das Erleben, Intensionsprämissen oder Handlungsoptionen sehr breit zu eruieren.

Die Orientierung an behavioristischen Reiz-Reaktion-Mustern oder kognitivistischen Prozessen bleibt im Coaching nachrangig. Dennoch ist nützlich, dass Verhalten ein maßgeblicher messbarer Faktor ist und auch kognitive Prozesse – also das was wahrgenommen,

erinnert oder wie etwas beurteilt wird – Teil der Betrachtung in deinem Coaching sein können.

Abschließend bieten die zurückliegenden Überlegungen für ein Coaching als „Hilfe zur Selbsthilfe“ (Radatz 2003) auch die Möglichkeit, Coachees dabei zu begleiten, aktiv zu lernen. Die Vorstellung eines Lernprozesses verschafft der ein oder anderen Person ggf. unangenehme Erinnerungen an die eigene Schulzeit. Gleichzeitig bietet die Vorstellung eines Lernprozesses die Möglichkeit die Auseinandersetzung mit Problemen zu suchen, Wünschen zu folgen, Intentionen zu entwickeln, zu handeln, etwas auszuprobieren, zu reflektieren und andere Perspektiven einzunehmen. Solche dynamischen, fehlerfreundlichen, iterativen, bisweilen auch spielerischen Prozesse können Dynamik entstehen lassen. Und die unterschiedliche Lernmodelle ergeben Angebote für Coachees Zugänge zu ihren eigenen Lernprozessen zu erhalten, um diese letzte ziieldienlich und intentional einsetzen zu können.

Literaturverzeichnis

DBVC. Definition Coaching. Online unter <https://www.dbvc.de/der-dbvc/definition-coaching>, zuletzt abgerufen am 02.10.2021

DVCT. Definition Coaching. Online unter <https://www.dvct.de/coaching-training/coaching/definition-coaching>, zuletzt abgerufen am 02.10.2021.

ECA. Was ist Coaching? Die Coaching Definition der ECA-Coachs. Online unter <https://european-coaching-association.de/coachingdefinition/>, zuletzt abgerufen am 02.10.2021.

Greif, Siegfried / Möller, Heidi / Scholl, Wolfgang (2016). Coachingdefinitionen und -konzepte. In: Greif u.a. (hrsg.). Handbuch Schlüsselkonzepte im Coaching. Berlin, Heidelberg: Springer.

Kluge, Annette / Hagemann, Vera (2016). Lernen als Grundlage von Coaching. In: In: Greif u.a. (hrsg.). Handbuch Schlüsselkonzepte im Coaching. Berlin, Heidelberg: Springer.

Kruglanski, A. W. / Shah, J. Y. / Pierro, A. / Mannetti, L. (2002). When similarity breeds content: Need for closure and the allure of homogenous and self-resembling groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 83, Nr. 3, S. 648-662.

Radatz, Sonja (2003). *Beratung ohne Ratschlag*. 3. Auflage. Wien.

Schmidt, Gunther (2020). *Einführung in die hypnosystemische Therapie und Beratung*. Heidelberg: Carl Auer Verlag.