elektronisches dokument
ULB Sachsen-Anhalt

Interaktive Beratung und Schulentwicklung

Eine Untersuchung zum Ist-Zustand

Dissertation

zur Erlangung des
Doktorgrades der Philosophie (Dr. phil.)

vorgelegt

der Philosophischen Fakultät der Martin-Luther-Universität
Halle-Wittenberg,
Fachbereich Erziehungswissenschaften

von Frau Beate West-Leuer

geb. am 03.12.1951 in Dortmund

Gutachterinnnen/Gutachter:
Prof. Dr. Annedore Prengel
Prof. Dr. Hartmut Wenzel

Tag der Verteidigung: 03.07.2002

urn:nbn:de:gbv:3-000003555
[http://nbn-resolving.de/urn/resolver.pl?urn=nbn%3Ade%3Agbv%3A3-000003555]

Inhaltsverzeichnis

Seite

Einleitung 16

Teil I 26

Theoretische Untersuchung 26

1. Literaturanalyse: Zum Stellenwert psychodynamischer Schulentwicklung und Schulberatung 27

2. Feldanalyse: Organisatorisch – institutionelle und personale Strukturen im Schulsystem 36

2.1. Zur Beziehung von Person und Organisation: Theorien, Konzepte, Positionen 37

(1) „Beziehung“ und „Interdependenz“: sozialwissenschaftliche Definitionen 37

(2) Die Strukturungleichheit psychischer und sozialer Systeme 38

(3) Organisationsentwicklung und die operative Geschlossenheit von Systemen 41

2.2. Institutionsanalyse: Schule als staatliche Institution 45

2.2.1. Aufgabe und Funktion von Institutionen 46

Seite

2.2.2. Zur Verflechtung von Schule und Staat: ein historischer Rückblick *49*

(1) Vorläufer nationaler Schul- und Bildungspolitik im absolutistischen Preußen 49

(2) Schulpolitik zwischen bürgerlichen Emanzipationsbestrebungen und Reaktion des Staates 50

(3) Schulpolitik im Kaiserreich 52

(4) Die Bildungspolitik in der Weimarer Republik 53

(5) Schule zur Zeit des Nationalsozialismus 55

(6) Bildungspolitik in der BRD bis 1989 55

(7) Zusammenfassung und Interpretation 56

2.2.3. Zur Verflechtung von Staat und Markt: ein schul politischer Ausblick 58

(1) Neuere Entwicklungen in Wissenschaft und Wirtschaft 58

(2) Paradigmawechsel und Schulentwicklung 61

2.3. Organisationsanalyse: Schule als soziale Organisation 63

2.3.1. Organisationstheoretische Einordnung 64

(1) Der bürokratisch – administrative Ansatz 65

(2) Psychosozial orientierte Ansätze 66

(3) Organisationskulturelle Ansätze 69

2.3.2. Schulentwicklung zwischen Bürokratie und professioneller Organisation 72

2.3.3. Die Einzelschule 78

(1) Die Einzelschule als Miniaturgesellschaft 78

(2) Machtausübung in der pädagogischen Beziehung 82

2.4. Zusammenfassung und erste Schlußfolgerungen für „Schulentwicklung und Interaktive Beratung“ 86

Seite

3. Beziehungsanalyse: Psychodynamische Prozesse in sozialen Organisationen 88

3.1. Konzeptionelle Eckpfeiler der „Interaktiven Beratung“ 90

3.1.1. „Interaktive Forschung und Beratung“: ein sozialwissenschaftlich – psychoanalytisches Konzept *91*

3.1.2. Von der Übertragung zur Beziehung: Intersubjektivität in der Psychoanalyse *95*

3.2. Die Beziehungsdynamik am Arbeitsplatz und in Beratungsprozessen 101

3.2.1. Psychosoziale Inszenierungen in sozialen Organisationen 102
(1) Typisierungen und Inszenierungen 102
(2) Typische Szenen im Beratungsalltag 104
(3) Ich- Identität, Wir- Identität und Institutionelle Identität 108

3.2.2. *„Interaktive Beratung“ zwischen Interdependenz und Abstinenz* 112
(1) Die Beraterin als Dritte im Feld 112
(2) Zum Umgang mit Gegenübertragungsphänomenen 115
(3) „Wenn die Abstinenz fehlt“ 117
(4) „Antworten statt Deuten“ 122
(5) Grundeinstellungen und Interventionsmodi 125
(6) Exkurs: Die Geschlechterrolle der Beraterin zwischen Interdependenz und Abstinenz 130

3.3. Die Beziehungsdynamik in Gruppen 133

3.3.1. Einführung: Gruppenprozess und Gruppendynamik 134

3.3.2. Führungsstile und Grundannahmen in Gruppen 136

3.3.3. Lernen als Identifikationsprozess 141

3.3.4. Ich-Ideal und Gruppenkonformismus 148

Seite

3.4. Besonderheiten der „Großen Gruppe“ 151

3.4.1. Einführung: Was ist eine „Große Gruppe“? 152

3.4.2. Irrationale Interaktionsmuster 154

(1) Projektive Prozesse in Großen Gruppen 154

(2) Die Große Gruppe als einheitliches Phänomen 156

(3) Zur Funktion von Anonymität und Verallgemeinerung 157

(4) Tendenz zu Gewalttätigkeit 159

(5) Gruppe-Antigruppe Dichotomie und Hierarchisierung 161

(6) Die Rolle der Leitung 163

(7) Die Große Gruppe als Trainingsmethode 164

3.5. Gruppendynamik als Beziehungsdynamik zwischen Leitung und Gruppe 167

3.5.1. Unterschiedliche Rollen und Beziehungsmerkmale 168

3.5.2. Die Anfangssituation 171

Seite

Teil II 174

Einzelfallstudie 174

4. Einführung in die Forschungsmethoden der Einzelfallstudie 175

4.1. Zur Chronologie des Forschungsprozesses 177

4.2. „Interaktive Beratung und Schulentwicklung“ als methodologische Klammer 181

4.3. Untersuchungsverfahren „Einzelfallberatung“ 183
(1) Charakteristika der Einzelfallstudie 183
(2) Intuitive Empirie als Erhebungsverfahren 186
(3) Das Gedächtnisprotokoll als Erhebungs- und Aufbereitungsverfahren 189
(4) Kontrollsupervision als Erhebungs- und Aufbereitungsverfahren 190
(5) Kasuistische Falldarstellung als Aufbereitungs- und Auswertungsverfahren 191
(6) Wissenschaftlicher Quellentext als Aufbereitungs- und Auswertungsverfahren 194

4.4. Auswertungsverfahren „Gegenübertragungsanalyse“ 196
(1) Auswertungsverfahren „psychoanalytische Textinterpretation“ 196
(2) Auswertungsverfahren Konversations- und Diskursanalyse 200
(3) Computergestützte Datenauswertung 202
(4) Leser/innenpartizipation als kommunikative Validierung 204

Seite

5. Prozessanalyse: Rekonstruktion einer Einzel schulberatung an der berufsbildenden Schule „Ana – F.“ 206

5.1. Von der Theorie zur Praxis: Systematisierung eines „Interaktiven Beratungskonzepts“ 208

5.1.1. Einzelschulberatung als Schulentwicklungsprojekt 209

(1) Begriffliche Einordnung 209

(2) Konstruktion eines Ablaufplans 212

5.1.2. Systemisch – psychoanalytische Diagnostik 215

(1) Die Schulkultur der Einzelschule als Modell 215

(2) Phänomene, Konflikte, Strukturen: Elemente einer „Interaktiven Diagnose“ 217

(3) Rollen und Funktionen von Beratenden 223

5.2. Akquise, Design, Durchführung und Auswertung der Beratung an der Ana – F. – Schule 227

5.2.1. Vorphase 227

(1) Erstkontakt und vorläufige Formulierung des Beratungsanliegens 227

(2) Datensammlung über die Schulkultur der Einzelschule und Einordnung in das Gesamtsystem 227

5.2.2 Datenerhebung zum Beratungsanliegen (Anamnese) 229

(1) Akquiseveranstaltung mit dem Klientensystem; Erhebung von Daten zum expliziten und impliziten Beratungsanliegen; Entscheidung für Zusammenarbeit und Kontraktfestlegung 229

(2) Weitere Vorgespräche zwischen Repräsentanten des Klientensystems und der Beraterin zur Datenerhebung und Aushandlung von Zielen und Setting 230

Seite

5.2.3. Datenauswertung (Diagnose) und Interventionsplanung 233

(1) Vorläufige Diagnose problematischer Phänomene (Symptome), Konflikte und Strukturen 233

(2) Umsetzung der Diagnose in Interventionsstrategien 236

(3) Erstellen eines Maßnahmeplans und Rückkopplung an die ratsuchende Institution 238

5.2.4. Durchführung der Maßnahme (Intervention) 246

(1) Arbeitseinheit „Alles Theater oder Kienbaum ist überall“: Ein Rollenspiel (13:30 – 15:00) 246

(2) Arbeitseinheit „Macht und Ohnmacht I“: Einführung in die Arbeit mit Organigrammen (15:30 – 18:00) 248

(3) Arbeitseinheit „Macht und Ohnmacht II“: Erste Auswertung der Organigramme (17:30 – 19:00) 250

(4) Informelles Vorspiel 251

(5) Arbeitseinheit „Macht und Ohnmacht II“: Fortsetzung (9:00 – 10:30) 251

(6) Arbeitseinheit „Schulkultur und Schulidentität“: Integration der Ergebnisse des Pädagogischen Tages (10:45 – 12:15) 253

(7) Seltsames Zwischenspiel 255

(8) Arbeitseinheit Feed Back: „Neues Spiel – Neues Glück“ 255

5.2.5. Auswertung des Beratungsprozesses und Auflösung des Beratungssystems 257

5.3. Zusammenfassung der Ergebnisse der Einzelschulberatung und Ergänzungen zur Diagnostik 262

Seite

6. **Gegenübertragungsanalyse I: Soziales Erleben als Inszenierung unbewusster Beziehungsmuster** 267

6.1. Projektive Identifizierung und Enactment: klinische Konzepte zur Beschreibung von Übertragung und Gegenübertragung 269

6.2. Konversations- und Diskursanalyse der Kontrollsupervision 275

6.2.1. Zur Reinszenierung unbewusster Beziehungsmuster in der Kontrollsupervision 277

6.2.2. Die Reinszenierung von Beziehungsmuster zwischen Beraterin und Ratsuchenden als Abweichung von der Normalform der Kontrollsupervision 281

(1) Erstes Beispiel: Strukturanalyse (Zeilen 562 – 564) 283
(2) Erstes Beispiel: Kontextanalyse 284
(3) Erstes Beispiel: Übertragungsanalyse 286
(4) Zweites Beispiel: Strukturanalyse (Zeilen 726, 727, 740 – 742) 288
(5) Zweites Beispiel: Kontextanalyse 289
(6) Zweites Beispiel: Übertragungsanalyse 291
(7) Drittes Beispiel: Strukturanalyse (Zeilen 891 – 897) 293
(8) Drittes Beispiel: Kontextanalyse 294
(9) Drittes Beispiel: Übertragungsanalyse 296

6.2.3. Ergebnisse der Analyse der Normalformabweichungen 298

6.2.4. Das interpretative und interventive Repertoire psychoanalytischer Kontrollsupervision 300

Seite

6.2.5. Die Psychodynamik im Workshop in den interaktiven Interpretationen der Kontrollsupervision 307

(1) Einführung: Falldarstellung 307

(2) Erste Szene (Zeilen 1 – 564, IDM 1 – 78) 309

(3) Fazit der ersten Szene 320

(4) Zweite Szene (Zeilen 566 – 742, IDM 79 – 93) 321

(5) Fazit der zweiten Szene 324

(6) Dritte Szene (Zeilen 744 – 898, IDM 94 – 106) 324

(7) Fazit der dritten Szene 326

(8) Vierte Szene (Zeilen 899 – 1028, IDM 107 – 130) 326

(9) Fazit der vierten Szene 330

6.2.6. Quantitativen und qualitativen Ergebnisse der interaktiven Interpretationen *331*

(1) Ergebnisse: quantitativ 331

(2) Ergebnisse: qualitativ 335

6.3. Tiefenhermeneutische Textinterpretation des Gedächtnisprotokolls 337

6.3.1. Individuelle und kollektive Abwehrkonstellationen 338

6.3.2. Entwicklung und Beschreibung der Interpretationsschritte 343

6.3.3. Textbeispiel 1: Also ich .. denke mal, .. das Wichtigste ist“ 347

(1) Text 347

(2) Das Geschehen 347

(3) Manifeste und latente Affekte 348

(4) Gruppenprozess und Führungsstil 348

(5) Bewältigungsmechanismen und Abwehrkonstellationen 348

(6) Beurteilung der Objektbeziehungen 349

Seite

6.3.4. Textbeispiel 2: „Zurück zur Eingangsrunde“ 351

(1) Text 351

(2) Das Geschehen 351

(3) Manifeste und latente Affekte 352

(4) Gruppenprozess und Führungsstil 352

(5) Bewältigungsmechanismen und Abwehr-konstellationen 353

(6) Beurteilung der Objektbeziehungen 353

6.3.5. Textbeispiel 3: „Ach ja, jetzt kommt das Zwischenspiel eh ..“ 355

(1) Text 355

(2) Das Geschehen 356

(3) Manifeste und latente Affekte 356

(4) Gruppenprozess und Führungsstil 356

(5) Bewältigungsmechanismen und Abwehrkonstellationen 357

(6) Beurteilung der Objektbeziehungen 357

6.3.6. Textbeispiel 4: „Mittlerweile waren auch ... andere Stimmen.. laut geworden“ 358

(1) Text 358

(2) Das Geschehen 358

(3) Manifeste und latente Affekte 358

(4) Gruppenprozess und Führungsstil 359

(5) Bewältigungsmechanismen und Abwehrkonstellationen 359

(6) Beurteilung der Objektbeziehungen 360

6.3.7. Textbeispiel 5: „Von KM wurde mit jetzt weiter .. unterstellt“ 362

(1) Text 362

(2) Das Geschehen 362

(3) Manifeste und latente Affekte 362

(4) Gruppenprozess und Führungsstil 363

(5) Bewältigungsmechanismen und Abwehrkonstellationen 364

(6) Beurteilung der Objektbeziehungen 364

Seite

6.3.8. Textbeispiel 6: „Insgesamt .. eh .. hatte ich mich jetzt entschieden“ 366

(1) Text 366

(2) Das Geschehen 366

(3) Manifeste und latente Affekte 367

(4) Gruppenprozess und Führungsstil 367

(5) Bewältigungsmechanismen und Abwehrkonstellationen 368

(6) Beurteilung der Objektbeziehungen 369

6.3.9. Textbeispiel 7: „Da fällt mir dann ein .. das möchte ich jetzt gleich noch zu Protokoll geben“ *370*

(1) Text 370

(2) Das Geschehen 370

(3) Manifeste und latente Affekte 370

(4) Gruppenprozess und Führungsstil 371

(5) Bewältigungsmechanismen und Abwehrkonstellationen 372

(6) Beurteilung der Objektbeziehungen 373

6.3.10. Textbeispiel 8: „An irgendeiner Stelle, als ich dachte, so jetzt habe ich das wirklich deutlich gemacht“ *374*

(1) Text 374

(2) Das Geschehen 374

(3) Manifeste und latente Affekte 374

(4) Gruppenprozess und Führungsstil 375

(5) Bewältigungsmechanismen und Abwehrkonstellationen 375

(6) Beurteilung der Objektbeziehungen 376

6.4. Ergebnisse der Analyse des Sozialen Erlebens in der Eingangsszene des Beratungsprozesses an der berufsbildenden Schule „Ana – F.“ 377

Seite

7. Gegenübertragungsanalyse II: Soziales Verhalten als Inszenierung unbewusster Beziehungsmuster 380

7.1. Einführung in das SASB – Konzept 381

7.1.1. Die Modellstruktur von SASB 381

7.1.2. Die Inhaltsanalyse des Gedächtnisprotokolls nach SASB 386

7.2. Ergebnisse und Interpretation der Inhaltsanalyse 392

7.2.1. Exemplarische Interpretation einer Gesprächsvignette 392

7.2.2. Die Strukturen sozialen Verhaltens im Beratungsprozess an der „Ana – F. – Schule“ 396

7.2.3. Die Beziehungsgestaltung zwischen Beraterin und Ratsuchenden im Einzelnen 401

1. Akteure aktiver bzw. reaktiver Beziehungsgestaltung 401
2. Affiliationsachse und Interdependenzachse 403
3. Wie und in welchen Beziehungen disaffiliative Interaktionen aktiviert werden 404
4. Wie und in welchen Beziehungen autonomieeinschränkende Interaktionen aktiviert werden 409
5. Wie die Beraterin die Beziehung zu sich selbst gestaltet 416

7.2.4. Das soziale Verhalten von Beraterin und Ratsuchenden in einer vergleichenden Diagrammanalyse 419

Seite

Teil III 426

Konzeption 426

8. Darstellung und Diskussion der Ergebnisse: Der Beitrag „Interaktiver Beratung“ zur professionellen Schulentwicklung 427

8.1. Die Aktualisierung irrationaler und unbewusster Strebungen in Schulentwicklungsprozessen 429

8.1.1. Professionelle Schulentwicklung am Praxisbeispiel 430

8.1.2. Schulentwicklung zwischen Sicherheitsstreben und Autonomiewünschen 433

8.1.3. Schulspezifische Beziehungsmuster 436

(1) Verdichtung der Beziehungsmuster zwischen externer Beraterin und Ratsuchenden 436

(2) Übertragung auf die internen Beziehungen an der Ana – F. – Schule 438

(3) Verallgemeinerung auf Beziehungsprozesse zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen in Großen Klassen 438

8.1.4 Schultypische Abwehr- und Bewältigungskonstruktionen 442

(1) Enactment von Autoritätskonflikten 442

(2) Reproduktion von Hierarchien und Kontrollmechanismen 443

(3) Konstruktion von Einflußlosigkeit 444

(4) Inszenierung von Machtkämpfen 445

(5) Produktion von Abhängigkeit 445

(6) Konstruktion omnipotenter Leitungsimagines 446

8.1.5. Konstruktion einer „inneren“ Schulmatrix 448

(1) Die Schule als „inneres“ Objekt 449

(2) Kommunikationsebenen des Gruppenunbewussten 450

Seite

8.1.6. Selbstmanagement in Rollen 453

(1) Direktive versus autonomiegewährende Interaktionen 453

(2) Direktive und disaffiliative Interaktionen 455

(3) Die schultypischen Abwehr- und Bewältigungskonstellationen im Beratungsverlauf 457

(4) Schlussfolgerungen für die Beratungspraxis 459

8.2. „Interaktive Beratung und Schulentwicklung“: Ein alternatives Beratungskonzept 461

Literaturverzeichnis 467

Nachwort 489

Einleitung

Als Sozialisationsinstanz ist die Schule der Ort eines Dilemmas. Auf ihrem je individuellen Weg in die Gesellschaft inszenieren Schülerinnen und Schüler in den organisatorisch-institutionellen Rahmen von Schule gegossene, personale Generationskonflikte, in denen sie nicht nur ihre „guten“, sondern auch ihre „bösen“ Anteile einbringen und im Austausch mit ihren Lehrerinnen und Lehrern zu integrieren suchen. Damit dieser weitgehend unbewusste und irrationale Prozess konstruktiv verlaufen kann, brauchen Lehrerinnen und Lehrer rationale Begründungen und ein allgemeines Verständnis für diese Prozesse, die sie tendenziell und individuell reinszenieren. Der Respekt vor und die Akzeptanz für die eigenen Verstrickungen in diesen Prozess sind Voraussetzungen dafür, dass sie in einer Balance von Vorgabe und Freiheit (Prengel 1999) reagieren und die Schülerinnen und Schüler als ganze Menschen in ihr professionelles Handeln einzubeziehen vermögen, um ihrem Kernauftrag, der Persönlichkeits- und Bildungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler (vgl. Rolff 1993), nachzukommen.

Die Frage, was eine „Interaktive Beratung und Schulentwicklung“ dazu beitragen kann, damit dies gelingt, konstituiert das erkenntnisleitende Interesse der Forscherin. Um zu untersuchen, welche Verstrickungen es zu akzeptieren und respektieren gilt und wie diese Verstrickungen rational begründbar sind, wird der Ist-Zustand der Beziehung von organisatorisch-institutionellen und personalen Strukturen an Schulen in Theorie und am Einzelfall analysiert und als Konzeption spezifiziert.

Die „Kunst“ des Untersuchungskonzepts liegt darin, persönliche und berufliche Beziehungsstrukturen getrennt voneinander und doch in ihrer Ähnlichkeit und Abhängigkeit voneinander zu sehen (Bauriedl 1999). Im Mittelpunkt der Untersuchung steht dabei, ob und wie unbewusste und irrationale Wirkfaktoren diese Strukturen beeinflussen, bzw. von diesen Strukturen beeinflusst werden. Das zugrundeliegende „paradoxe“ Menschenbild besagt, dass bei einer respektvollen, akzeptierenden und *interaktiven* Analyse des Ist-Zustandes die jeweils virulenten irrationalen und unbewussten Wirkfaktoren verändert werden und dann zum Fortschreiten demokratisch-emanzipativer Beziehungen beitragen können.

Die Bezeichnung „interaktiv“ wurde mit Bezug auf den symbolischen Interaktionismus (Mead 1934/1993, Goffman 1967/1994, Krappmann 1969)

und besonders auf der Basis der Intersubjektivitätstheorien moderner Psychoanalyse gewählt (Bauriedl 1980/1993, Bohleber 1999). Außerdem wurde auf den Interdependenzgedanken der Theorie sozialer Systeme (Luhmann 1987/1994) rekurriert. Die Begriffe „Beratung“ und „Schulentwicklung“ werden durch die Charakterisierung „interaktiv“ als Beziehungsgeschehen zwischen ratsuchenden Personen und/oder Organisationen und Beratenden konzeptionalisiert und fast synonym verwandt.

Um den Einfluss und die Veränderung irrationaler und unbe-wusster Wirkfaktoren empirisch-qualitativ zu erforschen, wird in einer Einzelfallstudie ein Beratungsprozess an einer berufs-bildenden Schule untersucht. Zur besseren Orientierung beim Lesen erhält die Schule den fiktiven Namen Ana – F. – Schule. Während eine Untersuchung der schulformspezifischen Beziehungen einer eigenen Arbeit bedarf, ist die Wirksamkeit irrationaler und unbewusster Faktoren auch schulformübergreifend, so dass die singulären Erkenntnisse aus der Beratungsarbeit im konzeptionellen Teil der Untersuchung zu schulspezifischen und schultypischen Erkenntnissen verallgemeinert werden. Für Devereux (1967/1992) ist die Untersuchung der irrationalen und unbewussten Phänomene das Kernstück aller Verhaltensforschung, die Untersuchungsmethode seiner Wahl ist eine nicht therapeutische Anwendung der Übertragungs-Gegenübertragungsreaktionen der Forschenden. Es ist der Autorin ein besonderes Anliegen, diese Methode in zwei wesentlichen Teilstudie übernommen und fallspezifisch weiterzuentwickeln.

a) Untersuchungsdesign

Die Untersuchung bezieht sich auf allgemeine, auf singuläre und auf spezielle Aspekte von Schule. Die Forschungsfrage wird daher in drei *Untersuchungen* exploriert:

1. in einer *theoretischen* Untersuchung, die sich auf die allgemeine Beziehung von Person und Organisation an Schulen und in Beratung konzentriert,
2. in einer *Einzelfallstudie*, die die Einflussnahme unbewusster und irrationaler Phänomene auf die singulären Beziehungen in einem Beratungsprozess untersucht,
3. und in einer *Konzeption*, die die allgemeinen und die singulären

Ergebnisse zu speziellen Kategorien kombiniert und klassifiziert.

Als Forschungsdesign wurde ein Junktim zwischen „Forschen und Beraten“ (vgl. Freud 1927) gewählt. Dieses fungiert als übergeordnete Klammer der Untersuchungen und führt zu einer systematischen und fortschreitenden Analyse des Ist-Zustandes der Beziehung von organisatorisch-institutionellen und personalen Strukturen an Schulen. Die Analyse des Ist-Zustandes erfolgt jedoch im Wissen um die Kontextualität und Prozessualität eines jeden Ist-Zustandes. Das Beratungskonzept umfasst, entsprechend seiner Aufgabe als Klammer, die theoretische Untersuchung mit den Teilstudien *Feldanalyse* (Kap. 2) und *Beziehungsanalyse* (Kap. 3), die Einzelfallstudie mit den Teilstudien *Prozessanalyse* (Kap. 5) und *Gegenübertragungsanalyse* I und II (Kap. 6 und Kap. 7). Die Gegenübertragungsanalyse I wird weiter aufgefächert in mehrere Teilstudien dritter Ordnung. Das Beratungskonzept mündet in der abschließenden Konzeptionsbildung (Kap. 8) einer speziellen Fall- und Beratungskonzeption.

Das Forschungsdesign ist so konzipiert, dass der Blickwinkel systematisch fokussierter wird, um sich abschließend wieder zu verbreitern. Der Fokus geht von der Makroebene, d. h. von der theoretischen Untersuchung allgemeiner Beziehungen in Schule und Beratung, zur Mesoebene, d. h. zur qualitativen Untersuchung singulärer Beziehungen an einer Einzelschule, um sich dann auf der Mikroebene in einer empirischen Untersuchung der intrapsychischen Abbildungen dieser singulären Beziehungen („Gegenübertragungsanalyse I und II“) zu konzentrieren. Abschließend wird in der Fall- und Beratungskonzeption der Fokus wieder erweitert.

Außer der Feldanalyse in Kapitel 2 und der Beziehungsanalyse in Kapitel 3 gehört eine kurze Literaturrecherche (Kap. 1) zu der theoretischen Untersuchung, in der die Verbreitung und Relevanz interaktiver Ansätze in Schulentwicklung und Schulberatung untersucht wird. Der Einzelfallstudie wird eine Einführung in die qualitativen Untersuchungsverfahren vorangestellt (Kap. 4). Hierbei handelt es sich um Forschungsmethoden, die der qualitativen Sozial- und Psychotherapieforschung entnommen wurden und die für diese Arbeit weiterentwickelt wurden.

Es folgt ein Überblick über Abfolge, Inhalte und Forschungsmethodik der Teilstudien:

1. *Theoretische Untersuchung:*
   Die Beziehung von Organisation und Person im Schulsystem und in der Beratung sozialer Organisationen

1.1. Teilstudie *zweiter* Ordnung („Feldanalyse"): Theoretische Untersuchung der Beziehung von organisatorisch-institutionellen und personalen Strukturen im Gesamtsystem „Schule" und an Einzelschulen;

1.2. Teilstudie *zweiter* Ordnung („Beziehungsanalyse"): Theoretische Untersuchung des Einflusses irrationaler und unbewusster Instanzen auf die Beziehung von Person und Organisation in sozialen Organisationen.

2. *Einzelfallstudie:*
   Die Einzelschulberatung an der berufsbildenden Schule „Ana – F."

2.1. Teilstudie *zweiter* Ordnung („Prozessanalyse"): Kasuistische Untersuchung der Beziehungsstrukturen im *Verlauf* der Beratung;

2.2. Teilstudie *zweiter* Ordnung („Gegenübertragungsanalyse I"): Qualitative Untersuchung des sozialen Erlebens von Beraterin und Ratsuchenden *in der Eingangsszene der Beratung*:

2.2.1. Teilstudie *dritter* Ordnung: als Strukturanalyse einer Kontrollsupervision;

2.2.2. Teilstudie *dritter* Ordnung: als Inhaltsanalyse der Kontrollsupervision;

2.2.3. Teilstudie *dritter* Ordnung: als tiefenhermeneutische Textinterpretation eine Gedächtnisprotokolls;

2.3. Teilstudie *zweiter* Ordnung: Empirische Untersuchung des sozialen Verhaltens von Beraterin und Ratsuchenden *im Verlauf* der Fallarbeit („Gegenübertragungsanalyse II").

3. *Konzeption:*
   Kategorisierung und Systematisierung allgemeiner und singulärer Ergebnisse in Hinblick auf die Fallspezifik

Die für die gesamte Arbeit relevanten, übergeordneten Theorien sind die Theorien der Psychoanalyse, die Theorie sozialer Systeme und der symbolische Interaktionismus (s. o.). Sie werden im Kontext der theoretischen Untersuchung in den Kapiteln 2.1 und 3.1 in ihren Grundzügen eingeführt. Da sich die Einzelfallstudie auf den bisher recht wenig erforschten Bereich der psychoanalytisch-systemischer Schulberatung beziehen (vgl. Kap. 1), werden zu ihrer theoretischen Begründung Anleihen bei unterschiedlichen „Nachbardisziplinen" gemacht. Hierzu zählen spezifische Theorien der klinischen Psychoanalyse als Einzel- und Gruppentherapie, die Gruppendynamik, die Psychoanalyse der Gruppe und der Großen Gruppe,

sowie klinische und extraklinische Theorien zu Behandlungsplanung, systemische und kommunikations-wissenschaftliche Theorien zu Beratungsplanung und humanistische Konzepte zum Konfliktmanagement. Diese für die Erforschung des Einzelfalls relevanten theoretischen Modelle werden zum einen in der Beziehungsanalyse erhoben (Kap. 3), zum anderen ganz den einzelnen Teilstudien vorangestellt und konkretisiert (Kap. 5.1, Kap. 6.1, Kap. 7.1). Trotzdem ist – nicht zuletzt aufgrund des experimentellen Charakters der Einzelfallstudie und der Komplexität der Referenzmodelle – eine gewisse Unübersichtlichkeit nicht zu vermeiden.

b) Fragestellung und Forschungsmethodik in den Teilstudien der theoretischen Untersuchung

In der theoretischen Untersuchung geht es um die Frage, welche Beziehungen zwischen Personen und Organisation im Schulsystem bestehen und welche Rolle irrationale und unbewusste Strebungen von Einzelnen und Gruppen in diesen Beziehungen spielen bzw. welchen Einfluss der unsichtbare Unterbau des organisatorischen „Eisbergs“ (Beyer et al. 1995) auf diese Beziehungen hat. Als Untersuchungsinstrument wurde eine Vielzahl unterschiedlicher theoretischer Ansätze, Konzepte und Modelle rezipiert, kombiniert und durch Bündelung bzw. Spezifizierung weiterentwickelt (s.o.).

Die Literaturrecherche im ersten Kapitel zeigt, dass im „mainstream“ der Forschung die Bereiche „Organisation“ und „Person“ getrennt untersucht werden. Die erste Teilstudie der theoretischen Untersuchung, die *Feldanalyse* (s. o.), stellt daher die Frage nach der Zusammenschau dieser strukturell ungleichen Bereiche. Dabei wird untersucht, wie sich die institutionellen und organisatorischen Strukturen von Schule entwickeln und welche Wirkungen diese Entwicklungen auf die personalen Strukturen haben bzw. haben können. Als ein wichtiges Ergebnis dieses „Zusammenschauens bei struktureller Ungleichheit“ zeigt sich, dass ein Paradigmawechsel im Schulsystem, der sich auf die Personen und/oder die Organisation auswirkt, neben geplanten Veränderungen auch eine Vielfalt von ungeplanten und irrational erscheinenden Reaktionen und nicht-planmäßige Veränderungen hervorruft, die die planmäßige Entwicklung maßgeblich beeinflussen.

Diese den nicht-planmäßigen Veränderungen zugrundeliegenden, häufig unbewussten Wirkfaktoren werden in der zweiten Teilstudie, der

Beziehungsanalyse, näher untersucht. Zu diesem Zweck wird aus psychoanalytisch-systemischer und psychoanalytisch-gruppendynamischer Perspektive untersucht, wie intrapsychische oder „Objekt- Beziehungen“ entstehen, auf Einzelne und in Gruppen übertragen werden und welche Wirksamkeit diese Übertragungen im Gesamtgefüge sozialer Organisationen entfalten können.

Die Ergebnisse dieser Teilstudie bieten erkenntnistheoretische Kategorien und Ordnungsschemata für wesentliche Ergebnisse der Feldanalyse. Sie dienen auch als theoretische Vorannahmen, die helfen werden, die empirischen Daten der Einzelfallstudie zu interpretieren. Ein maßgebliches Ergebnis der Beziehungsanalyse besteht in der Erkenntnis der Vielschichtigkeit und Vieldeutigkeit der Beziehungen zwischen den organisatorisch-institutionellen und den personalen Strukturen und der Abhängigkeit ihrer Bedeutungen von den bewussten und unbewussten Interpretationen der Beteiligten.

Neben der Exploration, Kategorisierung und Typisierung psychosozialer Inszenierungen am Arbeitsplatz werden sozialpsychoanalytische Interventionsstrategien vorgestellt und weiterentwickelt, die im Beratungsfall „Interaktiver Beratung und Schulentwicklung“ Anwendung finden können. Dieser Entwurf eines „Interaktiven Beratungskonzepts“, der sich allgemein auf soziale Organisationen bezieht, bildet den Ausgangspunkt für die konzeptionelle Entwicklung einer spezifischen Diagnostik, Planung, Durchführung und Evaluation im Einzelfall, d. h. hier für die Rekonstruktion der Beratung an der berufsbildenden Schule „Ana – F.“.

c) Fragestellung und Forschungsmethodik in den Teilstudien der Einzelfallstudie und in der Konzeption

In der ersten Teilstudie der Einzelfallstudie, der *Prozessanalyse*, wird die von der Forscherin geplante und angeleitete Schulentwicklungsmaßnahme an der Ana – F. - Schule rekonstruiert und auf die Forschungsfrage hin untersucht. Ziel dieser kasuistischen Falldarstellung ist es, zu erforschen, welche manifesten und latenten Veränderungen der Beziehungen durch die Maßnahme bewirkt wurden. Zu diesem Zweck werden während und unmittelbar nach der Beratung erhobene Daten in Form eines wissenschaftlichen Quellentextes aufbereitet und wiedergegeben und im Abgleich mit einer retrospektiv entwickelten, systemisch-

sozialpsychoanalytischen Fallkonzeption untersucht. Zum Abschluss der Prozessanalyse wird eine Prognose über die Tiefen- und Langzeitwirkung der Maßnahme erstellt.

Ein wichtiges Ergebnis des fünften Kapitels ist die Erkenntnis, dass sich die Vorstellungen der am Prozess Beteiligten über ihre Funktionen und Rollen, über den eigenen Wert und den der anderen ausdifferenzieren konnten. Dagegen konnte unbewusstes Einverständnis mit Klischees und struktureller Gewalt kaum erlebbar werden, sodass die Prognose für eine nachhaltige Veränderung der Beziehung zwischen organisatorisch-institutionellen und personalen Strukturen ungünstig erscheint. Es gilt daher im folgenden Kapitel, die Ursachen für dieses Ergebnis zu erforschen.

Die Kapitel sechs und sieben enthalten das „Herzstück" der Arbeit, die Untersuchung der Gegenübertragung der Forscherin als Beraterin an der Ana – F. - Schule. Theoretische Grundannahme ist, dass Erkenntnisse über und mögliche Veränderungen von irrationalen und unbewussten Wirkfaktoren, die die Beziehung von Person und Organisation beeinflussen, vorrangig durch die intrapsychische Beziehungsarbeit der Forscherin - hier in Personalunion auch Beraterin - erzielt werden (vgl. Devereux 1967/1992, Bauriedl 1980). Entsprechend psychoanalytischer und ethno-psychoanalytischer Theorie sind wesentlichen Aspekten der Beziehung von Person und Organisation an der Ana – F. – Schule zunächst weder für die Forscherin noch für die Beforschten bewusstseinsfähig. Sie bilden sich jedoch verdichtet ab in der Person der Forscherin, die als „change agent" in die Beziehungen verwickelt wird. Die Gegenübertragungsanalyse dient dazu, zunächst nicht bewusstseinsfähigen und irrational anmutende Aspekte dieser Beziehung zu extrapolieren und sichtbar zu machen.

Zunächst wird die Gegenübertragung der Forscherin in der Eingangsszene eines Workshops im Rahmen der Beratung an der „Ana – F. – Schule" untersucht. Dies ist die zweite Teilstudie zweiter Ordnung der Einzelfallstudie. Die Untersuchung erfolgt in drei Schritten, die als Teilstudien dritter Ordnung bezeichnet werden (s. o.). In den ersten beiden (Kap. 6.2) wird das unbewusste soziale Erleben der Forscherin/Beraterin mit Hilfe der Fremdperspektive einer psychoanalytischen Kontrollsupervision analysiert. Um den kontrollsupervisorischen Dialog als Forschungsmethode zu nutzen, werden die Diskurs- und Konversationsstrukturen, sowie die Deutungs- und Interventionsmethoden der Kontrollsupervision analysiert und als Kategorien

formuliert. In einer Strukturanalyse geht es dann um die Frage, ob und wie sich die organisatorisch-institutionellen und personalen Strukturen der Eingangsszene in der Kontrollsupervision reinszenieren und welche Beziehungen sich abbilden; in einer Inhaltsanalyse geht es anschließend um die Frage, welcher Einfluss irrationaler und unbewusster Wirkfaktoren von der Kontrollsupervisorin theoretisch begründet exploriert und nachvollziehbar dargestellt wird.

In der abschließenden Teilstudie zur Eingangsszene des Workshops (Kap. 6.3) wird das Gedächtnisprotokoll der Forscherin tiefenhermeneutisch analysiert und interpretiert. Hier geht es darum, dass die Forscherin *den* „Sinn“ des Textes schrittweise rekonstruiert, der von ihr bei der Textproduktion verdrängt wurde. Bei dieser Untersuchung handelt es sich um eine – im Vergleich mit der Kontrollsupervision – systematisierten Fortsetzung der Gegenübertragungsanalyse. Es geht verstärkt und strukturiert um rationale Begründungen der irrational erscheinenden Phänomene. Zu diesem Zweck wird die Theorie individueller und kollektiver Abwehrmechanismen herangezogen, die den Sinn und die Funktion der unbewussten und irrationalen Wirkfaktoren bestimmen. Die Abwehrmechanismen führen zu einer kausalen Beurteilung der Qualität der Objektbeziehungen. Sie ermöglicht theoriegeleitete Erkenntnisse über Progression und Regression in den Beziehungsstrukturen des Beratungsprozesses.

In der dritten Teilstudie zweiter Ordnung (Kap. 7) wird die Gegenübertragung der Forscherin im gesamten Verlauf des Beratungsprozesses untersucht. In einer computergestützten strukturellen Analyse wird mithilfe einer zweiten Fremdperspektive das soziale Verhalten von Forscherin und Ratsuchenden quantifiziert, systematisiert und evaluiert. Untersucht wird die Frage, welche Interaktionsmuster die Ratsuchenden und die Forscherin bei der Inszenierung unbewusste und irrationale Wirkfaktoren benutzen. Durch Kodierung der freundlichen und gewährenden sowie unfreundlichen und einschränkenden Interaktionsmustern werden auf empirischer Grundlage die Ergebnisse der Text- und Diskursanalyse (vgl. Kap. 6) überprüft und erweitert. Es wird nachvollziehbar dargestellt, durch welche Interaktionen progressive Beziehungsstrukturen gefördert, bzw. durch welche Interaktionen regressive oder destruktive Beziehungsstrukturen wiederholt und gefestigt wurden. Dieses Verfahren dient auch der Differenzierung und zusätzlichen Validierung der Ergebnisse der ersten Teilstudie der Einzelfallstudie, der

Prozessanalyse (vgl. Kap. 5). Denn es vermittelt Einblicke in die Verbreitung und Fundierung der im Workshop erzielten Veränderungen der Beziehungen.

Das vielleicht wichtigste Ergebnis der Gegenübertragungsanalyse in den Kapiteln 6 und 7 ist die Erkenntnis, dass die Beziehungen zwischen der Schulleitung, dem Kollegium und der Beraterin in ihrer Wechselwirkung mit den organisatorisch–institutionellen Schulstrukturen charakterisiert sind durch vielfältige Projektionen. D. h. die Personen projizieren persönliche oder organisationsbedingte Eigenschaften auf einen anderen, bzw. nehmen die projizierten Eigenschaften von anderen an und agieren sie aus. Dies führt zu einer hohen Fragilität der emanzipativ-demokratischen und Anfälligkeit für autoritär-hiercharchische Strukturen in Organisation und Person.

Im dritten Teil der Arbeit, der Konzeption (Kap. 8) werden abschließend die Ergebnisse der theoretischen Untersuchung und der Einzelfallstudie zu einer schulspezifischen Fallkonzeption zusammengefasst. Zu diesem Zweck werden die singulären Ergebnisse der Einzelfallstudie zu den allgemeinen Ergebnissen der Feldanalyse und der allgemeinen Konzeptualisierung der Beziehungsanalyse in Relation gesetzt, systematisiert und geordnet. Die Konzeption zeigt am Fall der „Ana – F. – Schule, wie die Beziehungsstrukturen durch den institutionellen Auftrag von Schule geprägt und wie dieser Auftrag von Einzelnen und Gruppen intrapsychisch, interpersonell und in Rollen realisiert, inszeniert und verändert wird. Abschließend werden diejenigen Beratungsstrategien zusammenfassend dargestellt, die eine Analyse der unbewussten und irrationalen Einflüsse auf die Beziehung von organisatorisch-institutionellen und personalen Strukturen an einer Einzelschule ermöglichen. Mit dieser Darstellung wird der Beitrag, den „Interaktive Beratung“ zur professionellen Schulentwicklung leisten kann, abschließend zusammengefasst.

Das Bemühen um „eine gute Ordnung“ (Prengel 1999) bei einer Vielfalt an Untersuchungsschritten mit entsprechenden Ergebnissen endet mit der Erkenntnis der Autorin, dass die Erforschung der Beziehung von organisatorisch-institutionellen und personalen Strukturen an Schulen im Allgemeinen wie im speziellen ein „unendlicher“ Prozess sein kann. Der Schlusspunkt ist mehr oder weniger willkürlich, die Relevanz der Ergebnisse abhängig von der jeweiligen Perspektive. Beides soll Interessierte einladen, beim Lesen eine eigene Übertragung/Gegenübertragung zu identifizieren, und den Forschungsprozess „interaktiv“ in Auseinandersetzung mit dem

vorliegenden Datenmaterial und den Untersuchungsergebnissen fortzusetzen.

Teil I

Theoretische Untersuchung

1. Literaturanalyse: Zum Stellenwert psychodynamischer Schulentwicklung und Schulberatung

Die folgende Literaturanalyse prüft Veröffentlichungen zu den Themen „Schulentwicklung und Schulberatung“ in Hinblick auf Aussagen der zentralen Fragestellung der geplanten Arbeit nach dem Einfluss unbewusster und irrationaler psychischer Funktionen auf die Beziehung von Person und Organisation im Schulsystem. Zur Einführung wird ein quantitativer Überblick über die Häufigkeit von Publikationen zum Thema für den Zeitraum 1980 - 2000 erstellt. Es folgen exemplarische Darstellungen unterschiedlicher Beratungsansätze. Als repräsentative Beispiele für den Hauptstrom des wissenschaftlichen Interesses werden ausgewählte Publikationen zur *schulinternen Lehrer/innenfortbildung* und zur *professionellen Schulentwicklung* besprochen. Von den wenigen neueren Veröffentlichungen über *„psychoanalytische Schulberatung*“ soll ein Aufsatz (Schönig 1996) etwas detaillierter dargestellt werden. Abschließend wird besprochen, welche „Lücke“ die vorliegende Arbeit zu füllen versucht und auf welche Veröffentlichungen aus benachbarten Forschungsgebieten sie sich dabei beziehen kann.

Die achte Ausgabe der CD Bildung des Fachinformationssystems Bildung (FIS, 2001), auf der sich bibliographische Daten zur Erziehungswissenschaft und zu pädagogischen Praxisfeldern befinden, weist unter dem Stichwort „Schulentwicklung“ für die Jahre 1980 – 2000 insgesamt 2940 Literaturangaben aus, 2845 davon für die Jahre 1990 bis 2000. Unter dem Stichwort „Beratung + Schule“ finden sich dagegen nur insgesamt 364 Eintragungen, 253 davon in den letzten zehn Jahren. Viele der Publikationen, die unter dem Stichwort „Beratung + Schule“ angegeben werden, sind auch unter dem Stichwort „Schulentwicklung“ zu finden. Der inhaltliche Schwerpunkt dieser Doppelnennungen liegt dabei im Bereich „schulinterne Lehrer/innenfortbildung“. Unter dem Stichwort „Beratung + Schule“ sind auch Publikationen zu den Themen „Einzelberatung“ und „Gruppenberatung“ von Schüler/innen und Eltern angeführt, sowie Literatur zu „Supervision und Coaching“, die sich nicht unter dem Stichwort „Schulentwicklung“ aufrufen lassen.

Während in den Jahren 1980 – 1989 in etwa gleich viele Publikationen zu den beiden Stichworten erschienen sind, ändert sich dies in den folgenden Jahren. Während sich die Veröffentlichungen zum Thema „Beratung +

Schule“ „nur“ mehr als verdoppeln, vermehren sich die Publikationen zum Thema „Schulentwicklung“ in etwa 30ig–fach. Die hohe Anzahl der Publikationen zum Stichwort „Schulentwicklung“ zeugt von großem Interesse für diesen Bereich. Die Entwicklung der Anzahl der Publikationen in den Jahren 1990 – 2000 zeugt von einem sprunghaften Anwachsen des Interesses in den Jahren 1990 – 1994 (1990 = 21 Literaturangaben, 1991 = 46 Literaturangaben, 1992 = 81 Literaturangaben, 1993 = 102 Literaturangaben; 1994 = 206 Literaturangaben). Im Jahre 1995, in dem auch der Beratungsprozess der Einzelfallstudie (vgl. Kap. 4.3) durchgeführt wurde, finden sich dann bereits 338 Literaturangaben zum Thema. Die Jahre 1996 – 1999 (1996 = 401 Literaturangaben, 1997 = 503 Literaturangaben; 1998 = 500 Literaturangaben, 1999 = 435 Literaturangaben) scheinen den Höhepunkt des Interesses zu markieren, denn im Jahr 2000 werden „nur“ noch 211 Literaturangaben aufgelistet. Ebenfalls zurückgegangen ist die Zahl der Veröffentlichungen, die unter dem Stichwort „Evaluation und Schule“ zu finden sind. Hier liegt die Vermutung nahe, dass bestimmte übergeordnete Konzepte zur Schulreform mittlerweile zu Abschluss kommen, oder gekommen sind, sodass nach einer Phase der planvollen Reformen es jetzt darum geht, ob und wie z. B. die neu installierten Schulprogramme Veränderungen in der Schulkultur der Einzelschule bewirken werden.

Nur drei Literaturangaben finden sich bei einer Suche unter dem Stichwort „Schulentwicklung + Psychoanalyse“. Dieses Ergebnis zeigt deutlich, dass eine psychoanalytische Untersuchung der Institution „Schule“ kaum Forschungsinteresse gefunden hat.

Die Stichwortsuche orientiert sich am Titel dieser Arbeit „Interaktive Beratung und Schulentwicklung“. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass es zwei unterschiedliche Traditionen der Schulberatung gibt, die sich aber gegenseitig ergänzen (vgl. Burkard und Eikenbusch 2000). So gibt es einmal die Tradition der "*schulinternen Lehrerfortbildung*" (z. B. Miller 1990, Schönig 1990, Wenzel et al. 1990, Miller 1996) und der „*kollegialen Supervision*“ (Ehinger und Hennig 1994, Thiel 1994, Schlee und Mutzeck 1996). Diese Ansätze stammen im Wesentlichen aus der Tradition der kognitiv-orientierten Fachberatung und/oder psychosozialen Supervision. Bei diesen Ansätzen steht zumeist die Verbesserung der *Professionalität der Lehrerinnen und Lehrer* im Mittelpunkt (vgl. West-Leuer 1995).

Die Veröffentlichungen, die unter dem Stichwort „Schulentwicklung“ angegeben werden, stehen mehrheitlich in der Tradition der *professionellen Organisationsentwicklung und Organisationsberatung*. In dieser Tradition geht es in erster Linie nicht um die Veränderung der Fach- und Sachkompetenz einzelner Personen, sondern um eine planvolle, unter Einschaltung eines "change agent" (externen Beratenden) erfolgende *Veränderung der Organisation* (Fuchs-Heinritz 1994). Hier sind exemplarisch Publikationen von Dalin und Rolff (1900), Rolff 1993, Dascher et al. (1995), Altrichter et al. (1998), Rolff et al. (1999), Beucke-Galm et al. (1999) zu nennen. In dieser Tradition werden die Personen eher als Funktionsträger wahrgenommen (vgl. West-Leuer 1995). Es folgt eine Präzisierung der beiden Ansätze anhand von Beispielen:

Das Konzept der „*schulinternen Lehrerfortbildung“* (SCHILF) von Miller (z. B. 1990, 1996, 1998) bezieht sich auf persönlichkeitsorientierte Ansätze aus der Psychoanalyse und der humanistischen Psychologie. Es geht bei den schulinternen Fortbildungsmaßnahmen um Vorschläge und Modelle zur Ich-Stärkung und zur Verbesserung sozialer Kompetenzen, und in Wechselwirkung damit, um eine Umstrukturierung oder Abschwächung belastender Wirkungskräfte in der sozialen Umwelt (Linden 1994). Dabei sollen sich die Veränderungen auch an den Bedürfnissen der einzelnen Lehrerinnen und Lehrer orientieren, um zur Verbesserung der Lehrtätigkeit beizutragen.

Grundlegend für diesen Ansatz ist die Erkenntnis, dass Lehrerinnen und Lehrer heute in ihrem Berufsalltag weniger Hilfen in der Fachdidaktik als vielmehr in der sogenannten Beziehungsdidaktik benötigen (Ehinger und Hennig 1994, West-Leuer 1994, Miller 1997). Miller (1990) bezieht sich dazu auf die Theorie der Psychoanalyse und verwendet Schlüsselbegriffe wie z. B. Übertragung - Gegenübertragung, um die Beziehungsdynamik zwischen Lehrenden und Lernenden zu erklären. Er rekurriert auch auf die psychoanalytisch-interaktionelle Gruppentheorie von Heigl-Evers (1978) und die gruppendynamische Prozessanalyse von Lewin (1939) und Brocher (1967), um psychodynamische Verwicklungen im Kollegium zu erläutern und Veränderungsprozesse in Gang zu setzen.

Ehinger und Hennig (1994) beziehen sich auf das Modell der themenzentrierten Interaktion (TZI) von Cohn (1975), das sowohl Wurzeln in der Psychoanalyse als auch in der Gestalttherapie hat. Im "TZI-Dreieck"

werden, neben den innerschulischen Beziehungen, auch das vom Kollegium gewünschte aktuelle Thema und die Umweltbedingungen in den Beratungsprozess einbezogen.

Schulforscher/innen, deren Konzeption eher der Tradition professioneller Organisationsberatung und Organisationsentwicklung mit Externen entspricht, geht es dagegen um eine Schulreform mit dem Ziel systematischer planvoller Veränderung der Schulstruktur (z. B. Kreienmeyer und Herbst 1997). Als ein Beispiel soll hier der Beratungsansatz des *„Institutionellen Schulentwicklungsprozesses*“ (ISP-Konzept) von Dalin und Rolff (1990) erläutert werden. Eine Grundannahme dieses Beratungsansatzes ist es, dass zentral gesteuerte Reformen der Forderung nach ökonomischer, organisatorischer und pädagogischer Neuorientierung nicht entsprechen. Da sie keine Möglichkeit der Flexibilisierung beinhalten, funktionieren sie nicht und werden auch nicht akzeptiert (Rolff 1993). Einen Ausweg sieht Rolff in der Autonomisierung und Selbstorganisation von Einzelschulen, wenn Reformen vom Kollegium und der Schulleitung selbst ausgehen (Rolff 1993, vgl. auch Daschner et al. 1995). Zentral für den Ablauf ist daher die Beschlussfassung durch das Kollegium, sowie „Feed-Back“ und Rückkopplungsmaßnahmen.

Charakteristisch für das Konzept des „Institutionellen Schulentwicklungsprozesses“ (ISP-Konzept) ist, dass es sich um ein Phasenmodell handelt. Zu diesem Modell gehört die Einrichtung eines externen Moderator/innenteams und einer kollegialen Steuerungsgruppe. Den Moderatoren kommt dabei die Rolle von Prozessbegleitern zu, d. h. die Moderator/innen stellen ihre beraterischen Kompetenzen dem Kollegium auf Nachfragen zur Verfügung (Dalin und Rolff 1990). Widerstände aus dem Kollegium, der Schulleitung oder auch der Schulbehörde sollen durch Professionalisierung und kooperativer Selbstevaluation auf allen Organisationsebenen behoben werden.

In einer Publikation (Buhren und Rolff 1996) über Fallstudien, die mit dem ISP-Konzept durchgeführt wurden, werden Prozesse von unterschiedlicher Zielsetzung, Länge und Intention beschrieben. Die Fälle sind aus der Perspektive der Berater/innen geschrieben und kommentiert. Die einzelnen Autoren erläutern jeweils Thema, Ausgangssituation, Ablauf und Ergebnisse der Veranstaltung, sowie Beratungs- und Moderationstechniken. Expliziert werden rationale und manifeste Phänomene der jeweiligen Schulrealität. Die

Kooperationsbereitschaft der Lehrerinnen und Lehrer mit den externen Moderatoren ist für das ISP-Konzept von zentraler Bedeutung (Holtappels 1999). Moderator/innen suchen daher, Erwartungen und Motivationen des Kollegiums vor Prozessbeginn zu klären, Interaktionen im Prozess zu beobachten und die Ergebnisse des Beratungsprozesses vor dem Hintergrund kollegialer Kommunikation zu interpretieren (vgl. Spindler 1996).

Für den spezifischen Bereich der Schulentwicklung an berufsbildenden Schule in Nordrhein - Westfalen, zu dem auch die Fallarbeit an der Ana – F. – Schule zählt und auf den sich die Einzelfallstudie bezieht, gibt es einen Forschungsbericht zu einem Schulentwicklungsprojekt aus den Jahren 1995 – 1997 (Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung NRW 1999). Ziel des Projekts war die zukunftsorientierte Veränderung der Führungs- und Organisationsstrukturen. Der Bericht enthält unterschiedliche Schilderungen und Stellungnahmen von Beratenden, von am Projekt beteiligten Kolleg/innen und Schulleitung sowie Beobachtungen der Schulaufsicht und des Ministeriums als interne und externe Evaluation der bewirkten Veränderungen.

Eine Übersicht über den aktuellen Stand und die vielfältigen Aspekte der *professionellen Schulentwicklung* wird z. B. dokumentiert in Beucke-Galm et al. (1999) „Schulentwicklung als Organisationsentwicklung“, Rolff et al. (1998) „Jahrbuch der Schulentwicklung“, oder Altrichter et al. (1998) „Handbuch zur Schulentwicklung“.

Das Handbuch zur Schulentwicklung (Altrichter et al. 1998) enthält praktische Handreichungen und beschreibt eine Fülle handhabbarer Konzepte für den Handlungsrahmen und Lösungsmöglichkeiten für eine Schulreform. Die Autoren gehen dabei davon aus, dass Lehrer/innen begonnen haben, Verantwortung für das Programm, die Kultur und das Klima „ihrer“ Schule zu übernehmen: Lehrerinnen und Lehrer identifizieren sich mit ihrer Schule und bilden Kooperationseinheiten, die dazu dienen, die Qualität von Erziehung und Unterricht zu verbessern. Nach Meinung der Autoren beziehen diese schulischen Entwicklungen gegenwärtig Schubkraft aus gesellschaftlichen Veränderungen, die schulintern implementiert, evaluiert und weitergedacht werden (Altrichter et al. 1998, S. 6 - 10).

Bastian et al. (2000) arbeiten heraus, dass alle an Schulent-wicklungsprozessen beteiligte und betroffene Personen noch erheblich zu

lernen haben. Zu lernen sei der Umgang mit Komplexität, Dynamik, Widerspruch, Intransparenz und Vernetzung, was Rückwirkungen auf das Selbstverständnis von Lehrerinnen und Lehrern habe. Ihr gesamtes Repertoire aus Fachlichkeit, Aufgabenbewältigung, Rollenverhalten und Beziehungsgestaltung gegenüber Schülerinnen und Schülern, Eltern, Schulleitung und Schulaufsicht sehe sich dabei herausgefordert. Die Lehrerrolle verliere an Kontur und muss doch profiliert ausgeübt werden (Bastian et al. 2000). Lehrerinnen und Lehrer müssen ihre Rollen bewusst einnehmen, verändern und aushandeln. Dabei gälte es, den Umgang mit Ambivalenz, das Akzeptieren von Widersprüchen und das Verhalten in komplexen Situationen zu lernen, und zwar ohne Unterwerfungs- und Anpassungsattitüde. Zu lernen sei auch der Umgang mit Zeit, die Gestaltung von Innovationen, die Entwicklung von Arbeitsplatzzufriedenheit und die Herstellung einer Macht-Balance. Daraus soll sich eine Alternative zur Schule als bürokratischem System ergeben (Altrichter u.a. 1998, S. 6 - 10).

In Praxisberichten zur professionellen Schulentwicklung zeigt sich, dass Schulentwicklungsprojekte nicht problemlos sind und ins Stocken geraten können oder auch scheitern (vgl. Schley 1998, S. 16 - 18, Buhren und Rolff 1996, Altrichter und Posch 1996). Nach Aussagen der Literatur sind es selten inhaltliche Fragen, die ein solches Scheitern auslösen. Projekte, die gut geplant sind, können ebenso scheitern, wie Projekte, die ohne erkennbare Perspektiven gestartet werden (Schley 1998, S. 33). Als mögliche Gründe führt Schley (1998) an, dass Werte verletzt, Haltungen von Beteiligten übergangen und Grenzen überschritten werden. Er sieht es als eine zentrale Rolle der Projektleiter/innen und Moderator/innen an, Widerstandssignale sensibel zu registrieren und den emotionalen Ursachen auf die Spur zu kommen. Altrichter und Messner (1999) sprechen von tiefliegenden, ritualisierten Konflikten, die sich verselbständigen und unabhängig von den beteiligten Personen eine Eigendynamik entfalten, die die Schulentwicklung blockieren kann. Um solche „mikropolitischen“ Konflikte einer produktiven Konfliktbearbeitung in den Kollegien zugänglich zu machen, empfehlen Altrichter und Posch (1999, S. 160), dass die Moderator/innen normative, der Idee der Selbstbestimmung und Demokratisierung verpflichtete Entwicklungskonzeptionen einbringen und anwenden.

Kaum erfasst werden die unbewussten Mechanismen, die nicht nur nach Auffassung der Psychoanalyse, sondern auch nach den Erkenntnissen der

modernen Hirnforschung (vgl. z. B. Roth 1996) unsere bewussten Entscheidungen und unser Handeln und Verhalten entscheidend beeinflussen. Es finden sich jedoch Spuren solch unbewusster Wirkmechanismen. So weisen Rolff und Schley (1997) z. B. darauf hin, dass ein Schulentwicklungsprozess einem „Eisberg“ vergleichbar ist, und dass die Sach- und Fachthemen der Eisbergspitze nur einen kleinen Teil des gesamten Eisberges ausmachen. Bei der Betrachtung des Systems ist daher ihrer Meinung nach die Eisbergspitze nur ein Hinweis auf die inhaltlichen Ziele. Von den Bedenken, Vorbehalten und Schwierigkeiten unterhalb der Wasseroberfläche lassen sie nicht einmal etwas ahnen. „Wir müssen schon Tauchgänge machen“ (Rolff und Schley 1997, S. 17). Tiefenpsychologische Ebenen wie Bedenken, Vorbehalten und Schwierigkeiten „unterhalb der Wasseroberfläche“ werden in Praxisberichten gelegentlich sichtbar, aber zumeist nicht interpretiert (vgl. Krainz-Dürr et al. 1997).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die theoretische Basis der *professionellen Schulentwicklung* zumeist eine systemisch – behaviouristische, die empfohlene Beratungstätigkeit im Wesentlichen eine handlungs-, ergebnis- und lösungsorientierte ist. Entsprechend wird den „change agents“ in Bezug auf Gelingen oder Scheitern einer Schulreform eine maßgebliche Funktion zugeschrieben. Die Erkenntnisse, dass das Scheitern von Schulentwicklungsprojekten „emotionale Gründe“ haben könnte, sowie die generelle Einsicht, welche hohen Anforderungen die Schulentwicklungsprojekte an Lehrerinnen und Lehrer stellen (vgl. Altrichter u. a. 1998), zeigen, dass eine Veränderung der Organisation immer auch mit den Personen zu tun hat.

Solche Erkenntnisse in maßgeblicher Literatur repräsentieren die Überschneidungen zwischen den beiden hier vorgestellten Beratungsverfahren „interne Schulreform“ bzw. „interne Lehrer/innenfortbildung“ und „professionelle Schulentwicklung mit Externen“. Sie zeigen auf, wo und wie schulinterne Lehrer/innenfortbildungen planvolle Veränderungen der Organisationsstrukturen ergänzen können. Denn während sich die „professionelle Schulentwicklung“ überwiegend mit den rationalen und manifesten Phänomenen der Organisationsrealität befasst, finden sich in der schulinternen Lehrerfortbildung auch Ansätze, mit deren Hilfe die irrationalen Phänomene, die sich im zwischenmenschlichen und unsichtbaren Bereich abspielen und doch Einfluss auf die Gesamtentwicklung zu haben scheinen, erfasst werden können. M. E. gibt es

jedoch, vielleicht auch in der Folge von Luhmanns (1987) Systemtheorie über die strukturelle Andersartigkeit von lebenden und sozialen Systemen, an dieser Stelle gewisse Berührungsängste (vgl. Schönig 1996).

Ansätze, die die irrationalen Phänomene in Schulen zum Thema haben, finden sich in Fallbesprechungen aus dem Bereich der Gruppensupervision und Balintarbeit mit Lehrerinnen und Lehrern (Münch 1884, 1986, Garlichs 1984, Sand 1995, West-Leuer und Kreienbaum 1995). In diesen Veröffentlichungen wird in Fallvignetten unbewusstes Material wie z. B. Übertragungselemente mithilfe psychoanalytischer Deutungen zugänglich gemacht. Diese Fallsupervision bezieht sich in erster Linie jedoch nicht auf Schulentwicklungsprojekte, sondern auf eher klassische „Fallarbeit“ im „Bereich der Lehrer/innen – Schüler/innen Beziehung“.

Im Bereich *psychoanalytischer Schulentwicklung und Schulberatung* gibt es einen frühen Ansatz von Fürstenau (1967/1992), der sich auf Bernfeld (1925) bezieht. Fürstenau betont in seinen Aufsätzen „Zur Psychoanalyse der Schule als Institution“ und „Zu neueren Entwicklungen der Bürokratieforschung und das Schulwesen“ (1974) den Einfluss, den die Institution auf das Unbewusste der Personen im Schulalltag hat. In neuerer Zeit befassen sich Wellendorf (1991), Muck (1991) und Schönig (1996) mit dem Thema der psychoanalytischen Schulberatung. So ordnet Schönig (1996) Erfahrungen mit Schulentwicklung und Schulberatung in den neuen Bundesländern in einen psychoanalytisch – systemischen Orientierungsrahmen. Seiner Meinung nach finden weder die psychoanalytische Theorie, noch das Konzept der Organisationskultur, das Organisationen als nicht als Ergebnis absichtsvoller, bewusster Gestaltung, sondern als Produkt verborgener, „dunkler“ und unkontrollierbarer“ Motivationen versteht, in der Schultheorie und bei der Beratung einzelner Schulen hinreichende Berücksichtigung (Schönig 1996, S. 586). Er interpretiert Falldarstellungen aus der Schulberatung mithilfe der Theorie „institutionalisierter“ Abwehrmechanismen nach Mentzos (1988) und bezieht sich auf Konzepte psychoanalytischer Kleingruppenforschung von Foulkes (1974) und Bion (1961). Abschließend zeigt er auf, dass psychoanalytische Schulberatung nicht als therapeutischer Ansatz, sondern als eine Methode zur Untersuchung unbewusster Prozesse in Schulen herangezogen werden könnte. Er nennt als „Beratungsschwerpunkte“ die Möglichkeit, Spannungstoleranz in dem inneren Konflikt „Abhängigkeit – versus Autonomie“ aufzubauen, „Innen und Außen“ (d. h. Projektionen)

unterscheiden zu lernen, auf unterschiedlichen, der Abwehrstruktur der Schulkultur entsprechenden Tiefenniveaus zu arbeiten und eine Beratungskompetenz aufzubauen (Schönig 1996).

Aus dieser Literaturanalyse zum Forschungsstand zu „Schulentwicklung und Schulberatung“ ergibt sich, welche „Lücke“ diese Arbeit zu füllen sucht: Es soll der Versuch unternommen werden, die beiden Hauptströme der „Schulentwicklung und Beratung“ zusammenzuführen und die Beziehung zwischen den Personen und der Organisation herauszuarbeiten. Untersucht werden soll die Verknüpfung von Logik und Psycho - Logik, von Rationalem und Irrationalem auf der Mikroebene „professioneller Schulentwicklung“, d. h. *hier* an der Person des „change agent“. Es soll auch untersucht werden, ob und wie sich Autonomie und Selbstorganisation in einer „Institution“ mit normativem Auftrag und übergeordneten Systemebenen realisieren lassen (vgl. Rolff 1998), und welche Bedeutung Theorie und Praxis psycho-analytisch fundierter externer Beratung dabei zukommen kann.

Um diesem Untersuchungsziel gerecht zu werden und um auch die Psycho-Logik der emotionalen Tiefenmechanismen an Schulen nachvollziehbar sichtbar zu machen (vgl. Schley 1988, S. 33), bedarf es zusätzlichen Handwerkszeugs, das weniger handlungs- bzw. lösungsorientiert, als tiefenpsychologisch und prozessorientiert ausgerichtet ist (vgl. Schönig 1996). Anhaltspunkte für ein solches Vorgehen finden sich beispielhaft in Sequenzanalysen und Einzelfallstudien der neueren psychoanalytisch orientierten Supervisionsforschung (Bardé und Mattke 1993, Becker 1995, Buchholz und Hartkamp 1997, Graf-Deserno und Deserno 1998) und in Publikationen zur qualitativen Psychotherapieforschung (Tress 1993, Faller und Frommer 1994). Sie zeigen - empirisch abgeleitet und nachvollziehbar - die auch irrational und unbewusst begründete Wechselwirkung zwischen den Personen, ihren Beziehungen und – wo relevant – den Bedingungen der Organisation.

2. Feldanalyse: Organisatorisch – institutionelle und personale Strukturen im Schulsystem

Um im Sinne des Forschungsdesigns (vgl. Einleitung) planvolle Schulentwicklung und Beratung durchzuführen, gilt es, den organisationsbezogenen Kontext, der die Entwicklungsmöglichkeiten der Schule definiert, zu analysieren. Eine solche Feldanalyse auf der Makroebene ist eine wesentliche Voraussetzung für Beratungs- und Entwicklungsprozessen an Einzelschulen. Im vorliegenden Forschungsprojekt leitet sie über zur Prozessanalyse als einer Analyse auf der Mesoebene und zur Gegenübertragungsanalyse als einer Analyse auf der Mikroebene des Feldes Schule. Die Feldanalyse auf der Makroebene ermöglicht externen Beratenden, sich auf eine einzelne Schule als originelles, geschichtlich einzigartiges und soziales System einzustellen und dementsprechend mit diesem System zu interagieren.

Um die Beziehung zwischen organisatorisch – institutionellen und personalen Strukturen auf der Makroebene zu untersuchen, führt diese erste theoretische Teilstudie zunächst ein in interaktionistische und psychoanalytisch – systemtheoretische Theorieansätze und Konzepte als Bestandteile des theoretischen Rahmens der Untersuchung (Kap. 2.1). Hauptmerkmal der organisatorisch – institutionellen und personalen Strukturen des Feldes ist, dass Schule sowohl eine Institution als auch eine Organisation ist. In den Kapiteln 2.2. und 2.3. wird daher auf der Basis der theoretischen Rahmung eine Institutions- resp. Organisationsanalyse durchgeführt. Die Institutionsanalyse enthält Definitionen über Aufgabe und Funktion von Institutionen (Kap. 2.2.1), einen historischen Rückblick (Kap. 2.2.2) und einen schulpolitischen Ausblick (Kap. 2.2.3) in Bezug auf Verflechtungen von Schule und Gesellschaft. Die Organisationsanalyse enthält eine organisationstheoretische Einordnung (Kap. 2.3.1), einen Überblick über Schulentwicklung als einer eher administrativ – hierarchisch ausgerichteten hin zu einer professionellen Organisation (Kap. 2.3.2) und eine Betrachtung der Einzelschule als Gegenstand von Schulentwicklung und Beratung (Kap. 2.3.3). Im Kapitel 2.4 werden die Ergebnisse der Feldanalyse kurz zusammengefasst und erste Schlussfolgerungen für „Schulentwicklung und interaktive Beratung“ gezogen.

2.1. Zur Beziehung von Person und Organisation: Theorien, Konzepte, Positionen

In diesem Kapitel erfolgt eine theoretische Einführung in die Fragestellung nach der Beziehung von organisatorisch – institutionellen und personalen Strukturen im Schulsystem. Es gilt zu klären und zu erläutern, welche „Brillen“ (Schreyögg 1994) aufgesetzt werden, um die in der Literatur zu Schulentwicklung und Beratung (vgl. Kap. 1) im Wesentlichen getrennt gehaltenen Bereiche „Person“ und „Organisation“, oder mit systemtheoretischen Worten auch, „psychisches System“ und „soziales System“ „zusammenzuschauen“. Zu diesem Zweck werden einschlägige sozialwissenschaftliche Definitionen und einzelne Konzepte aus psychoanalytischer Sozialforschung, symbolischem Interaktionismus und Systemtheorie vorgestellt und in Hinblick auf das Forschungsthema kurz diskutiert.

(1) „Beziehung“ und „Interdependenz“: sozialwissenschaftliche Definitionen

Gemäß einer Definition von Fuchs – Heinritz et al. (1994) ist Organisationsentwicklung:

„die Bezeichnung für eine planvolle, unter Einschaltung eines “change agent” erfolgende Veränderung einer Organisation mit dem Ziel größerer Effektivität und – oft – humanerer Arbeitsbedingungen. Gegenstand der Veränderung sind die Mitglieder, die Kultur und die Techno–Struktur der Organisation.“

Diese Definition von Fuchs-Heinritz et al. (1994) stellt eine „Beziehung“ her zwischen den Personen, der Organisationskultur und der formalen Struktur einer Organisation, die gleichzeitig oder abwechselnd Gegenstand der Veränderungsbemühungen sein können. In der vorliegenden Arbeit geht es darum zu untersuchen, ob und wie diese unterschiedlichen Aspekte der Organisation zusammenhängen, bzw. interdependent sind, und wie sich diese Beziehung, die umgangssprachlich als selbstverständlich vorausgesetzt wird, in Schulentwicklung und Beratungsprozessen aktualisieren kann.

Der Begriff „Beziehung“ wird in der Soziologie definiert als:

1. Bezeichnung für die aktuellen wie potentiellen Vorgänge (Erwartungen, Wahrnehmungen, Kommunikationen, soziales Handeln) zwischen zwei oder mehreren Individuen und zwar unabhängig von der zeitlichen Dauer dieser Wechselbeziehung.
2. Bezeichnung für eine Handlungseinheit bzw. ein soziales Gebilde von länger dauerndem Bestand, das eine gewisse Generalisierung erwartbaren Verhaltens zulässt.

3. Bedeutungsoffene Bezeichnung für einen statistischen Zusammenhang zwischen Variablen (Fuchs–Heinritz et al. 1994)

„Beziehung“ wird in dieser Arbeit in etwa synonym mit dem Begriff der „funktionalen bzw. sozialen Interdependenz“ verwendet. Diese wird definiert als:

Bezeichnung für eine wechselseitige Abhängigkeitsbeziehung von einzelnen Teilen in einem Sozialsystem, die füreinander Aufgaben erfüllen, bzw. als Bezeichnung für den Umstand, dass Personen in ihrem Tun und Lassen mit den anderen rechnen (Fuchs – Heinritz et al. 1994).

Diese Definitionen der Begriffe „Beziehung“ und „Interdependenz“ beschreiben entweder die Relation zwischen Personen oder die Relation zwischen irgendwie gearteten Teilen eines Sozialsystems, nicht aber die Relation zwischen den beiden. Es wird jedoch trotz der „Strukturungleichheit“ (Luhmann 1987) immer wieder eine Beziehung konstituiert (Luhmann 1987, S. 497f, Schönig 1994, S. 587). In Handbüchern zur Organisationspsychologie wird definiert, dass Organisationen aus der formalen, planbaren Organisation, der informellen Organisation, den Teilsystemen, den Gruppen und Individuen bestehen (Weinert 1992, S. 128f.). Sie bilden in ihrem Zusammenwirken ein kulturelles System (Dülfer 1991, Beyer et al. 1995), auf das die Mitglieder reagieren, indem sie Logik und Psychologik, Rationales und Irrationales (Unbewusstes) verknüpfen (vgl. Fürstenau 1992/1995, S.47).

Mithilfe des Forschungsschwerpunkts, ob und wie unbewusste und irrationale psychische Funktionen von einzelnen Personen und Gruppen die Beziehung von organisatorisch – institutionellen und personalen Strukturen im Schulsystem realisieren, inszenieren und verändern, soll diese Beziehung bzw. Interdependenz empirisch untersucht werden. Es wird darum gehen zu untersuchen, ob sich eine solche „undefinierte“ Beziehung in den Verhaltens- und Erlebensmustern der Beteiligten nachweisen lässt.

(2) Die Strukturungleichheit psychischer und sozialer Systeme

Die professionelle Organisationsentwicklung und -beratung beruht gemäß der unterschiedlichen Aspekte einer Organisation, die alle Gegenstand von Veränderung sein können, auf sozialwissenschaftlichen Theorien, Orientierungen und Konzepten, die sowohl (zwischen) – menschliche als auch organisatorisch – institutionelle Strukturen erläutern und klären helfen.

„Schulentwicklung und interaktive Beratung“ benötigt daher solche Theorien, deren erkenntnisleitendes Interesse auf die Wechselwirkung und Kompromissbildung, die zwischen Individuen und sozialen Gebilden stattfinden, abzielt. Hier bieten sich spezifische Positionen der psychoanalytischen Sozialforschung an. Die psychoanalytische Sozialforschung geht in ihren Basisannahmen davon aus, dass menschliche Interaktionen und menschliches Verhalten nicht sogleich ihre Motive und Beweggründe preisgeben und sich häufig “rational – logischen” Erklärungen widersetzen (vgl. Leuzinger-Bohleber und Garlichs 1997, S. 157). Sie versteht menschliche Handlungen – auch in institutionellen Zusammenhängen – als zu einem großen Teil von Prozessen unterhalb der Bewusstseinsschwelle gesteuert. Somit ist das unbewusste und irrationale Potential der Menschen eine der wichtigsten Untersuchungsgegenstände tiefenpsychologischer Beratung. Die in diesem Zusammenhang insbesondere für die empirische Untersuchung relevanten psychoanalytischen Theorieansätze und grundlegende Konzepte der Psychoanalyse wie „Deutung“ und „Übertragung - Gegenübertragung“, sowie Schlüsselbegriffe wie „Abwehr“, „objektivierenden Dritten“ oder „Triangulierung“, (vgl. Mertens 1993) etc. werden in Kapitel 3 eingeführt und in ihrem jeweiligen Verwendungszusammenhang näher erläutert (vgl. z. B. Kap. 6).

In Institutionen und Organisationen sind *personale* Beziehungen an den institutionellen und organisatorischen Aufgaben des Systems orientiert und es entwickelt sich eine Regelmäßigkeit von Interaktionsmustern, d. h. es entstehen soziale Rollen mit *personeller* Besetzung. Zur Analyse dieser Rollen und Interaktionsmuster werden entsprechende Theorien über Menschen als Träger sozialer Rollen herangezogen, wie zum Beispiel theoretische Konzepte des symbolischen Interaktionismus (Mead 1934, Goffman 1967, 1994). Goffman (1994), unter Bezug auf Mead (1934) unterscheidet beim Individuum zwischen einer *aktualen sozialen Identität* und einer *virtuellen Identität* (diese umfasst die *Ego-Identität* und die *persönliche Identität*). Die soziale Identität aktualisiert sich in Interaktionen und Interaktionsritualen, die persönliche Identität baut auf der individuellen Biographie auf und wird über alle sozialen Situationen hinweg aufrechterhalten (Goffman 1994, S. 24).

Während sich die psychoanalytische Sozialforschung und der symbolische Interaktionismus auch mit dem einzelnen als Individuum bzw. als Rollenträger beschäftigen, hat die Theorie sozialer Systeme (Luhmann 1984,

Willke 1989, 1993, Wimmer 1992) ihren Schwerpunkt in der Betrachtung sozialer Gebilde wie Organisationen und Institutionen. Das Konzept der „*Interpenetration*“ (Luhmann 1984/ 1994, S. 289 ff) enthält eine theoretische Vorstellung über eine wechselseitige Durchdringung sozialer, kultureller und personaler Systeme, ohne dass die Autonomie der einzelnen Systeme in Frage gestellt wird.

Der Begriff der „Interpenetration“ basiert auf Denkweisen der *Selbstreferentialität*. Sie wurden gebündelt als Maturana und Varela die Idee der *Autopoiesis* formulierten (Sies und West-Leuer 2001). Die Idee der Autopoiesis wurde von Luhmann (1984) für die Systemtheorie und von Brocher und Sies (1986) für die Psychoanalyse adaptiert. Zunächst angewandt auf lebende Systeme besagt die Grundidee der Autopoiesis, dass autopoietische Systeme *operativ geschlossene Systeme* sind, die sich in einer basalen Zirkularität selbst reproduzieren, indem sie in einer bestimmten räumlichen Einheit die Elemente, aus denen sie bestehen, in einem Produktionsnetzwerk wiederum mithilfe der Elemente herstellen, aus denen sie bestehen (Maturana 1982, S. 58). D. h. ein autopoietisches System reproduziert die Elemente, aus denen es besteht mithilfe der Elemente, aus denen es besteht. Maturana und Varela schlossen daraus auf eine Geschlossenheit und Selbststeuerung der Tiefenstruktur jedes lebenden Systems in Form einer homöostatischen Organisation, d. h. in Form eines permanent hergestellten inneren Gleichgewichts. Anders als das bis dahin geltende Grundpostulat, das von der notwendigen Offenheit lebender Systeme ausgeht, erscheinen lebende Systeme nun als geschlossene Systeme. In der Tiefenstruktur ihrer Selbststeuerung sind sie also gänzlich unabhängig und unbeeinflussbar von ihrer Umwelt. Wird diese operative Geschlossenheit zerstört, so bricht ihre Autopoiesis zusammen, sie hören auf als lebende Systeme zu existieren (Willke 1993, S. 66).

Um soziale Systeme als autopoietische zu begreifen, musste die traditionelle Auffassung, dass soziale Gebilde (z. B. Organisationen) aus Menschen besteht, modifiziert werden. Diese Modifizierung gehört zu den wesentlichen – aber auch umstrittenen – Leistungen von Luhmanns Systemtheorie (Giesecke und Rappe-Giesecke 1997, S. 396). Luhmann trennt strikt zwischen psychischen und sozialen Systemen. Grundlage einer solchen Konstruktion ist die Annahme, dass soziale Systeme nicht aus einer Ansammlung von Menschen bestehen, sondern aus Kommunikationen. Ein autopoietisches soziales System entsteht entsprechend durch die

Herausbildung und Differenzierung eines semantischen Codes. Schreitet die semantische Differenzierung soweit voran, dass über eine spezifische Codierung eine Sondersprache und ein eigenständiges „Sprachspiel“ in dem Sinne entsteht, dass sich eine geschlossene Operationsweise dieser spezifischen Kommunikationen etabliert, dann spricht man von einem autopoietischen sozialen System. Denn nun kontinuiert es sich durch Kommunikationen, die durch Bezug auf Kommunikationen der gleichen Element – Klasse entstehen (Willke 1993, S. 71).

Die Annahme einer operativen Geschlossenheit bei psychischen wie bei sozialen Systemen und die Annahme der grundlegenden „Strukturungleichheit“ beider wirft – in Bezug auf die Forschungsfrage nach der Beziehung von Person und Organisation – das Problem auf, ob es eine solche Beziehung überhaupt geben kann. Für diese Arbeit folgt daraus, dass psychische und soziale Systeme zwar zusammen zu sehen, aber getrennt zu behandeln, oder zu verändern sind.

(3) Organisationsentwicklung und die operative Geschlossenheit von Systemen

Übertragen auf die Praxis der Organisationsentwicklung stellt sich entsprechend die Frage, was die Einschaltung eines „change agent“ - als eines sozialen oder psychischen Systems - bewirken kann. Das heißt, das Konzept der Autopoiesis stellt Beratende unabweisbar vor die Frage nach den Bedingungen und Möglichkeiten der Einflussnahme auf soziale Systeme und auf die Menschen in den sozialen Systemen (Willke 1993, S. 9). Es bewirkt die Einsicht, dass soziale wie psychische Systeme zunächst und vor allem ihre eigene Kontinuierung organisieren und sichern müssen, um als Systeme in Beziehung zu ihrer Umwelt, auch in Beziehung zu Organisationentwickler/innen, treten zu können. Das heißt, die Existenz muss gesichert sein, um sich auf eine „Interpenetration“ einlassen zu können (Luhmann 1984/1994 S. 290f, Willke 1993, S. 66).

Aus dem Konzept der *operativen Geschlossenheit* von Personen folgt, dass letztendlich niemand die Gedanken und Vorstellungen eines anderen wissen kann, er kann sich nur seine eigenen Vorstellungen darüber bilden. Personen können sich wechselseitig beobachten, und sie können miteinander kommunizieren. Sicherlich sind dabei die unterschiedlichsten Grade der Einfühlung, der Übereinstimmung, des Verstehens möglich. Grundlegend ist aber, dass es sich immer um Interaktionen zwischen

autopoietischen Systemen handelt, deren je selbstreferentielle Operationsweise das Schienennetz vorgibt, in das an bestimmten Punkten und in intern vorgegebener Weise fremdreferentielle Informationscontainer eingeschleust werden können (Willke 1993, S. 67).

Die operative Geschlossenheit eines autopoietischen Systems bezieht sich nach Luhmann (1984/1994) jedoch nur auf die Selbststeuerung der Tiefenstruktur. Bezüglich der Aufnahme von Energie bzw. Information ist es durchaus und notwendigerweise offen (Willke 1993, S. 66), so dass eine wechselseitige Interpenetration auch strukturell verschiedenartiger Systeme möglich ist (Luhmann 1984/1994, S. 367).

Kommunikation zwischen sich selbst organisierenden Systemen, vor allem zwischen Menschen, setzt wechselseitiges Verstehen voraus – und genau dieses Verstehen versteht sich nicht von selbst. Besonders aufschlussreich sind die Verzerrungen in der Kommunikation. Sie treten an den Stellen auf, wo sich die Kommunizierenden stark voneinander unterscheiden (Willke 1993, S. 73f). Die Systemtheorie geht davon aus, dass psychische und soziale Systeme die Fähigkeit haben, diese Unterschiede durch bewusste Selbstthematisierung zu revidieren. Sie können ihre Strukturen und Prozesse verändern, indem sie zunächst ausgeschlossene Möglichkeiten – die aber in Formen symbolischer Repräsentation virtuell erhalten geblieben sind – durch Selbstreflexion entdecken (Willke 1993, S. 162).

In diesen latent vorhandenen, aber unendlich vielfältigen Möglichkeiten zur Veränderung liegt m. E. das Potential „planvoller, unter Einschaltung eines „change agent“ erfolgenden Veränderung einer Organisation“ (s. o.). Veränderung, resp. Entwicklung erfolgt entsprechend dem Konzept der Interpenetration durch die Kommunikation zwischen Beratenden und Ratsuchenden. Kommuniziert wird über den Prozess und die Ergebnisse der jeweiligen Selbstreflexion und Selbstthematisierung. Beratenden und Ratsuchende behandeln somit das zunächst Unverstandene als eigene, virtuell inherente Möglichkeit in sich selbst (vgl. Luhmann 1984, Willke 1993).

In diesen latent vorhandenen, vielfältigen Möglichkeiten zur Veränderung liegt m. E. das Potential „planvoller, unter Einschaltung eines „change agent“ erfolgende Veränderung einer Organisation (s. o.). Veränderung, rep. Entwicklung erfolgt entsprechend dem Konzept der Interpenetration durch die Kommunikation zwischen Beratenden und Ratsuchenden. Kommuniziert

wird über den Prozess und die Ergebnisse der jeweiligen Selbstreflexion und Selbstthematisierung. Beratende und Ratsuchende behandeln somit das zunächst Unverstandene als eigene, virtuell inhärente Möglichkeit in sich selbst (vgl. Luhmann 1984, Willke 1993).

Hier zeigen sich Ähnlichkeiten zur Theorie der Psychoanalyse als einer Beziehungswissenschaft (vgl. Bauriedl 1980) und zum Konzept „Intuitiver Empirie“, in dem der einzelne durch Selbstreflexion Veränderung erzielt, die sich dann auf seine Beziehung zu anderen Systemen auswirkt (Kap. 4.3). Die Grenzen der Verständigung liegen gemäß psychoanalytischer Sozialforschung in einer Aufspaltung der sozial vermittelten Sprache in „Sprachfiguren“ und „Klischees“, wobei letztere nicht unmittelbar bewusstseinsfähig und schwer zu verändern sind. Nach Lorenzer (1973) handelt es sich hierbei um die Symptome eines neurotischen Konflikts, der weder den eigenen Emotionen noch in Interaktionen mit anderen zugänglich ist und sprachlich zur Verwendung persönlicher Klischees führt (vgl. Kap. 4.4). Um diese Grenze der Verständigung möglichst weit zu stecken, ist kontinuierliche Selbsterfahrung der Beratenden wie der Ratsuchenden in der interaktiven Beratung ein besonderes Anliegen (vgl. Kap. 4.3.), jedoch in dem Bewusstsein, dass die Grenze zum anderen letztendlich unüberwindbar ist.

Um eine Beziehung von Person und Organisation zu konstituieren, beziehe ich mich auf Goffmans (1994) Auffassung vom „doppelten Selbst“ der Personen. Da die „soziale Identität“ auf aktualen, d. h. dem semantischen Code des jeweiligen sozialen Systems entsprechenden Interaktionen beruht, ist – vereinfacht gesagt – theoretisch auch von einer Beziehung zwischen der sozialen Identität der Person und dem sozialen System, in dem die Person Mitglied ist, auszugehen. Gleichzeitig erscheint es mir unumgänglich, dass es zu den Fähigkeiten des doppelten Selbst gehört, dass die soziale und die persönliche Identität des Einzelnen miteinander in Beziehung stehen, wenn wir auch nicht wissen, wie.

In der Praxis der Organisationsentwicklung kann die Übernahme der Grundannahme einer operativen Geschlossenheit psychischer und sozialer Systeme die Einsicht bewirken, dass die Verständigung schwierig ist und der Beratungsprozess ins Stocken geraten oder gar scheitern kann (vgl. Kap. 1). Gleichzeitig zwingt sie zu besonderer Sorgfalt im Umgang mit den Grenzen des anderen. Im Rahmen dieser Arbeit verweist sie auf die Subjektivität jeder „Systemsicht“ des sozialen Feldes Schule und weist sie aus als

Selbstreflexion und Selbstreferenz des psychischen Systems der Betrachter. Für den „change agent“ lässt sich der folgende „Arbeitsauftrag“ ableiten: Es gilt die Geschlossenheit und die durch diese Geschlossenheit ermöglichte Offenheit des Schulsystems und der Einzelschule vorab – in einer Feldanalyse – möglichst genau zu bestimmen. Widerstände von Einzelnen oder Gruppen gegen Veränderungen von außen können darauf hinweisen, dass die Geschlossenheit eines Einzelnen, eines Teilteams oder des gesamten sozialen Systems nicht ausreichend gesichert ist. Erst aus einem Gefühl der Sicherheit heraus können lebende oder auch soziale Systeme Veränderungen zulassen oder sogar anstreben. Die Tatsache, dass Organisationsentwicklung gleichermaßen und parallel die Veränderung psychischer und sozialer Systeme zum Gegenstand hat (s. o. Fuchs – Heinritz et al. 1994), erhöht die Komplexität und die Vielfalt der Interpretationsmöglichkeiten im Beratungsgeschehen.

Für die „change agents“ gilt, dass sie auch autopoietische psychische Systeme sind, die nur dann in einen Austausch mit „wechselseitiger Durchdringung“ mit dem ratsuchenden System treten können, wenn das eigene System ausreichend gesichert ist. Schwierig, um nicht zu sagen bedrohlich, kann es insbesondere dann werden, wenn sich das ratsuchende und das beratende System stark voneinander unterscheiden (s. o. Willke 1993). Welche Mittel zur Selbstanalyse und somit zur Abschätzung der „Bedrohung“ zur Verfügung stehen, wird im weiteren Verlauf der Arbeit eruiert werden.

2.2. Institutionsanalyse: Schule zwischen Staat und Markt

Dieses Kapitel behandelt Schule als Institution und die Bedeutung des institutionellen Charakters für Schulentwicklung und Beratung. Es hat daher Grundlagencharakter. In Kapitel 3.2.1. wird definiert, welche Aufgaben und Funktionen Institutionen im Allgemeinen und Schulen im Besonderen haben und wie sie diese erfüllen. In Kapitel 2.2.2 folgen ein historischer Rückblick und Interpretation der institutionellen Entwicklung von Schule. In diesem Kapitel wird der Weg von Vorläufern nationaler Schul- und Bildungspolitik im absolutistischen Preußen bis hin zur Bildungspolitik in der BRD bis 1989 erzählt, zusammengefasst und interpretiert, um die parallele Entwicklung der Institutionen „Schule“ und „Nationalstaat“ zu veranschaulichen. Es zeigt sich dabei, dass die Aufgaben des Schulsystems immer auch von den jeweiligen Herrschaftsverhältnissen bedingt werden. In Kapitel 2.2.3. werden neuere Entwicklungen in Wissenschaft und Wirtschaft in Bezug auf ihren Einfluss auf die Institution „Schule“ und das Bildungswesen beschrieben. Hier geht es darum zu untersuchen, wie sich der institutionelle Charakter der Schule aufgrund neuer Entwicklung in Wissenschaft und Wirtschaft entwickelt und sich entsprechend Aufgaben und Funktionen des Bildungswesens verändern. Abschließend werden Rückschlüsse auf mögliche Auswirkungen dieser „Institutionalisierung und Entinstitutionalisierung“ im Beratungsfall gezogen und zu den interaktionistischen und psychoanalytisch - systemischen Theorieansätzen (vgl. 2.1) in Beziehung gesetzt.

2.2.1. Aufgabe und Funktion von Institutionen

Schule ist eine Institution. Fuchs-Heinritz et al. “Lexikon zur Soziologie (1994) definiert „Institution“ als einen

> Komplex von gesamtgesellschaftlich zentralen, dem planenden Eingriff („Organisation“) jedoch schwer zugänglichen und unspezifischen („überdeterminierten“), trotzdem aber deutlich abhebbaren Handlungs- und Beziehungsmustern“ (Fuchs-Heinritz 1994).

Die verschiedenen Institutionen einer Kollektivität und die verschiedenen Funktionen innerhalb einer Institution müssen keineswegs in einem logisch konsistenten Zusammenhang stehen. Eher sind unbemerkte Widersprüche die Regel. Institutionen sind – soziologisch gesehen – keineswegs statische Gegebenheiten. Sie sind vielmehr einem fortlaufenden Prozess der Institutionalisierung und Entinstitutionalisierung unterworfen. Sie haben erstens die Funktion, das Geflecht der sozialen Beziehungen und Rollen, der materiellen und sozialen Austauschbeziehungen zu ordnen (relationaler Aspekt), zweitens, die Zuordnung der Machtpositionen und die Verteilung der sozialen Belohnungen zu regeln (regulativer Aspekt), und drittens, in Ideologien und expressiven Symbolen den Sinnzusammenhang des sozialen Systems zu repräsentieren (kultureller Aspekt) (Fuchs-Heinritz et al. 1994).

Gemäß kulturanthropologischen und strukturell – funktionalen Institutionstheorien haben Institutionen die Aufgabe, zur Stabilisierung menschlichen Verhaltens beizutragen und den Erhalt des bestehenden gesellschaftlichen Systems zu gewährleisten. Eher kontrovers argumentieren die institutionskritischen Ansätze, etwa die “analyse institutionelle” von Lapassade (vgl. Mentzos 1988/1994). Für sie sind es die gesellschaftlichen Institutionen, welche die Menschen in ihrer Entwicklung im Interesse der Aufrechterhaltung von Herrschaft bzw. eines problematischen Status quo unterdrücken und deformieren (Schülein 1996, S. 154).

Der kulturanthropologische Ansatz der Psychoanalyse könnte m. E. beide Auffassungen in sich integrieren. Wenn Freud bereits 1930 formuliert, dass “der Anstrengung des Eros zur Gemeinschaftsbildung und Kulturentwicklung die Kraft der menschlichen Aggressionsneigung, die Gewalt von Destruktivität und Vernichtung gegenübersteht” (Freud 1930), so drückt er die Ambiguität des menschlichen Strebens nach Humanisierung aus, und gibt eine stimmige Begründung für die Aufgabe von Institutionen bei der Enkulturation von Menschen. Freuds Kulturbegriff (1927) enthält eine bis

heute interessante psychoanalytische Interpretation, wie die Vergesellschaftung des Individuums glücken kann, wenngleich seine Triebtheorie von der modernen Psychoanalyse weitgehend aufgegeben wurde:

„Jede Kultur beruht auf Arbeitszwang und Triebverzicht und ruft darum unvermeidlich eine Opposition bei den von diesen Anforderungen Betroffenen hervor (Freud 1927/1994, S.114). Es liegt in der Richtung unserer Entwicklung, dass äußerer Zwang allmählich verinnerlicht wird, indem eine besondere seelische Instanz, das Über-Ich des Menschen, ihn unter seine Gebote aufnimmt. ... (Freud 1927/1994,S.115). Die Ideale bilden sich nach den ersten Leistungen, welche das Zusammenwirken von innerer Begabung und äußeren Verhältnissen einer Kultur ermöglicht, und dass diese ersten Leistungen nun vom Ideal zur Fortführung festgehalten werden. Die Befriedigung, die das Ideal den Kulturteilnehmern schenkt, ist also narzisstischer Natur, sie ruht auf dem Stolz auf die bereits geglückte Leistung“ (Freud 1927/1994, S. 117).

Zu beachten ist, dass diese „narzisstische Natur“ nicht auf einer neurotischen Entwicklung beruhen muss (Laplanche und Pontalis 1973/1996).

Nach Berger und Luckmann (1970) halten die Mitglieder an der Erwartung der Bedürfnisbefriedigung durch die Institutionen selbst im Enttäuschungsfalle fest und es besteht die Bereitschaft, auch bei Normabweichungen den Sinn der Institution nicht in Frage zu stellen. (Giesecke und Rappe – Giesecke 1997, S. 70f). Abweichungen von Normen werden von den Beteiligten zunächst mithilfe institutionalisierter Abwehrmechanismen als singulärer Verstoß eines Einzelnen oder einer kleinen Gruppe assimiliert. Sie werden in das Normsystem integriert und bewirken so Wandel und Anpassung an die sich verändernde Umwelt (Oberhoff 1998). Den Erhalt sozialer Systeme gewährleisten Institutionen also, indem sie ein Gleichgewicht herstellen zwischen gesellschaftlicher Kontinuität und Wandel. Erst ein erheblicher Leidensdruck, bedingt durch die Erfahrung, dass die gesamtgesellschaftliche Realität nicht mehr den Normen und Werten der Institution entspricht, bedingt, dass die Frustrationserfahrungen nicht länger geleugnet werden können. Die Ersatzbefriedigungen, die die Institution zu bieten hat, sind nicht länger ausreichend, um die Frustrationserfahrungen zu akzeptieren, was dann zu grundlegenden Veränderungen und einem Paradigmawechsel führen kann (West-Leuer 2000a).

Schule als eine staatliche Institution hat entsprechend soziologischer Definition die Aufgabe, durch Qualifikation, Selektion, Allokation und Reproduktion von Normen und Werten Kinder und Jugendliche in das jeweils vorherrschende Gesellschaftssystem zu enkulturieren (Fend 1974). Wendet man Freuds Kulturbegriff an (s. o.), so bedeutet dies, dass die Schule für ihre

Schülerinnen und Schüler „narzisstische Gratifikationen“ bereit oder in Aussicht stellen muss, um sie als Leistungsträger und Mitglieder der Gesellschaft zu gewinnen. Hierbei kommt den Lehrerinnen und Lehrern ganz entscheidende Bedeutung zu. Um die nächste Generation für das bestehende Gesellschaftssystem gewinnen zu können, müssen sie sich als Kulturträger der institutionellen Werte und Normen mit all ihren Widersprüchen erleben, in anderen Worten, sie müssen mit der Institution identifiziert sein. Voraussetzung für eine solche Identifikation ist aber, dass die Institution ihnen Möglichkeiten zu Leistungen eröffnet, die auf Grund eines Zusammenwirkens „von innerer Begabung und äußeren Verhältnissen der Kultur“ (s. o.) zustande kommen und so „narzisstische“, auf die Person abgestimmte, Gratifikationen bereit stellen. Kleinere Abweichungen des institutionellen Normen- und Wertesystems von der äußeren gesellschaftlichen Realität würden von den Lehrerinnen und Lehrern im Sinne von Berger und Luckmann (1970) in die Berufsidentität assimiliert, gröbere Abweichungen können, je nach Frustrationserfahrung und Leidensdruck, auch zu grundlegenden Veränderungen führen.

Zentral für die vorliegende Arbeit ist die soziologische Grundannahme, dass sich die institutionellen Aspekte von Schule „planenden Eingriffen“ – also auch der planvollen Organisationsentwicklung und Beratung – entziehen, und dass sie dennoch in einem permanenten Abgleich zwischen Kontinuität und Wandel, zwischen Assimilation und Akkodomation (Piaget 1969) jede planvolle Schulentwicklung entscheidend beeinflussen. Die institutionellen Aspekte von Schule sind weder psychische noch soziale Systeme, sondern Handlungs- und Beziehungsmuster, in denen sich die Normen und Werte des jeweiligen Systems inszenieren. Die Untersuchung der Beziehung der organisatorisch – institutionellen und personalen Strukturen wird nicht zuletzt aufgrund des institutionellen Charakters der Schule auch irrationale, schwer nachvollziehbare und unvorhersehbare Beziehungsaspekte ergeben.

2.2.2. *Zur Verflechtung von Schule und Staat: ein historischer Rückblick*

Die Besonderheit der Schulkultur kann heute nicht adäquat verstanden werden, wenn der Blick auf die Gegenwart fixiert bleibt (vgl. z. B. Fend 1998). Ein historischer Überblick mit Interpretation soll daher die im Laufe der letzten 300 Jahre gewachsenen institutionellen Verflechtungen und gesetzlichen Veränderungen von Staat und Schule reflektieren. Denn heutige institutionelle Strukturen sind auch Resultat langfristiger historischer Entwicklungsprozesse und nur im historischen Kontext verständlich. Anhand der Erzählung und der Quellentexte, die den Weg vom Ständestaat bis heute umreißen, wird exemplarisch untersucht, wie Lehrerinnen und Lehrer eingebunden sind in die politischen Prozesse ihrer Zeit. Der Überblick macht deutlich, wie das Bildungs- und Schulwesen zu einer staatlichen Institution wird, dessen Aufgaben und Funktionen an die Geschicke des Nationalstaates gebunden sind. Insgesamt ist zu beobachten, wie trotz vielfältiger Rückschläge ein Demokratisierungsprozess in der Wechselwirkung von Institutionalisierung und Entinstitutionalisierung allmählich fortschreitet (vgl. Fuchs-Heinritz et al. 1994). Es geht darum, die Besonderheiten des Amtsauftrags „Lehrersein“ im historischen Wandel heraus zu arbeiten, der die Institution Schule von anderen sozialen Organisationen unterscheidet (vgl. Fend 1998, S. 337). Erkenntnisse über diese Besonderheiten können dann bei einer Organisationsdiagnose des Schulsystems oder an Einzelschulen als hilfreich berücksichtigt werden.

(1) Vorläufer rationaler Schul- und Bildungspolitik im absolutistischen Preußen

Als im Zuge der Entwicklung der Ideengeschichte mit der Aufklärung der Glauben an eine ständische, durch Gott gegebene Ordnung in Frage gestellt wird, entwickelte sich ein neues Paradigma. Der Mensch als von Geburt freies und gleiches, weil vernunftbegabtes Wesen regelte das Zusammenleben nun im Sinne eines volonté générale in einem Gesellschaftsvertrag. Die Staatsgewalt erhielt ihre Legitimation nicht länger nur von Gott, sondern durch eine Verfassung. Der allmählich sich entwickelnde moderne Nationalstaat wurde zum Garanten dieser neuen Ordnung. Er benötigte jetzt dem neuen Paradigma entsprechende Institutionen, die das Irrationale des menschlichen Verhaltens steuerten und den Erhalt des neuen Systems gewährleisteten (Fuchs-Heinritz et al. 1994). Das heißt, der Staat konnte das Schulsystem nicht länger allein kirchlichen

Trägern oder privaten Interessen überlassen, sondern war um „Zugriff“ bemüht.

Preußen war, in Bezug auf die Funktionalisierung des Schulwesens, seiner Zeit voraus. Bereits 70 Jahre vor der französischen Revolution 1789 wurde vom preußischen König die allgemeine Schulpflicht erlassen, die Durchführung dieser Verordnung für die niedrigen Stände zunächst der Kirche überlassen. Es konstituierte sich allmählich ein 3-gliedriges Schulsystem, erst nach Ständen, dann nach Steuerklassen. Friedrich der Große war der Ansicht, dass eine Voraussetzung für die erstrebte wirtschaftliche Stärkung des Landes in einer minimalen Bildung der Untertanen bestand. Er förderte die Anstellung von pensionierten, des Schreibens und Rechnens mächtigen Unteroffizieren an den Dorfschulen und erließ das folgende Dekret (Petrat 1979, S. 203f):

> Daß die Schulmeister auf dem Lande die Religion und die Moral den jungen Leuthen lehren, ist recht gut, und müssen sie davon nicht abgehen, damit die Leuthe bei ihrer Religion hübsch bleiben und nicht zur katholischen übergehen, ... darum müssen sich die Schulmeister Mühe geben, dass die Leuthe Attachement zur Religion behalten und sie soweit bringen, daß sie nicht stehlen und morden ... sonst ist es auf dem platten Lande genug, wenn sie ein bisgen Lesen und Schreiben lernen; wissen sie aber zu viel, so laufen sie in die Städte und wollen Sekretärs und so was werden, deshalb muss man aufn platten Lande den Unterricht der Leute so einrichten, daß sie das Notwendige, was zu ihrem Wissen nötig, lernen, aber nach der Art, daß die Leute nicht aus den Dörfern weglaufen, sondern hübsch dableiben ... (Friedrich der Große, 1740 - 1786) (Berliner Festpiele GmbH 1981, S. 164).

Interessant erscheint, dass der König, selbst erklärter Atheist, religiöse Bildungsinhalte förderte. Hier sollten die Schulmeister dazu beitragen, seine Herrschaft zu sichern, denn diese war noch nicht durch eine Verfassung legitimiert, sondern basierte auf „Gottes Gnaden“.

(2) Schulpolitik zwischen bürgerlichen Emanzipationsbestrebungen und Reaktion des Staates

Die militärische Niederlage, die Napoleon Preußen zufügte (1806/1807), wirkte sich für die Entwicklung der Schule und für den Lehrerberuf innovativ aus. Denn die militärische Schwäche sollte durch geistige Erneuerung wettgemacht werden. Forderungen nach einer deutschen Einigung, gegründet auf eine Verfassung und somit der Abschaffung der absoluten Monarchie, waren Ideen des aufkommenden Nationalismus und Liberalismus. An den Gymnasien sollten nach Humboldt alle Menschen eine "Allgemeinbildung" bekommen, die gleichzeitig eine Nationalerziehung war.

Nachdem die Schüler eine solche Schule durchlaufen hatten, sollten sie sich nicht mehr als Preußen, Bayern, etc. sondern als Deutsche fühlen. Die Schule hätte die Aufgabe, "neue Menschen" heranzubilden, die die neue Ordnung tragen sollten.

Als diese Reformen in Form eines Gesetzes 1819 vorgelegt wurden, hatte sich die tagespolitische Situation bereits gründlich geändert. Es war die Zeit der Restauration, in der unter der Führung Österreichs die absolutistische Herrschergewalt der Kleinstaaten wiederhergestellt wurde. An den Gymnasien hielt sich zwar das humanistische Ideal, aber nur durch Verzicht auf politische und nationale Erziehung. Das Gymnasium blieb auch nicht für alle Menschen zugänglich, sondern unterlag der Zensur durch die Zahlung von Schulgeld.

Für die Volksschullehrer gab es seit 1815 Seminare, die sowohl ihre Qualifikation als auch ihren Bildungsstand verbesserten. Sie erkannten in der Folge, dass sie in der bestehenden staatlichen Ordnung wenig Geld, wenig Ansehen, wenig Einfluss und insgesamt nicht viel zu verlieren hatten, so dass sich in der Revolution von 1848 viele Volksschullehrer für eine Abschaffung der Monarchie einsetzten. Nach dem Scheitern der Revolution, traf sie daher besonders der Zorn des Preußischen Königs, was sich in einer restriktiven Ausbildungspolitik äußerte (Beck 1972 und 1974). In einer Art „double bind“ wird es nun gerade ihre Aufgabe, bei den Schülerinnen und Schülern Loyalität für die Herrscherfamilie und damit für die Monarchie zu fördern:

In dem (Lehrer-) Seminar ist kein System der Pädagogik zu lehren, auch nicht in populärer Form. Der Unterricht über Schulkunde hat sich vor Abstraktionen und vor Definitionswerk sorgfältig zu bewahren und möglichst praktisch und unmittelbar zu gestalten ... Was die Erziehung im Allgemeinen betrifft, so wird für den künftigen Elementarlehrer eine Zusammenstellung und Erläuterung der in der heiligen Schrift enthaltenen, hierher gehöriger Grundsätze ausreichen. Die Lehre von der Sünde, menschlicher Hilfsbedürftigkeit, von dem Gesetz, der göttlichen Erlösung und Heiligung ist eine Pädagogik, welche zu ihrer Anwendung für den Elementarlehrer nur einiger Hilfssätze aus der Anthropologie und Psychologie bedarf ... Dagegen muss es als eine wichtige Aufgabe der Schullehrer angesehen werden, bei dem heranwachsenden Geschlecht und in ihrer Umgebung Kenntnis der vaterländischen Erinnerungen, Einrichtungen und Personen aus der Vergangenheit und Gegenwart, und damit Achtung und Liebe zu der Herrscherfamilie vermitteln zu helfen ... (Stiel´sche Regulativa) . (Berliner Festspiele GmbH 1981, S. 175).

Die Gymnasiallehrer standen in einer anderen Tradition. Sie waren besser in das bestehende System integriert. Sie hatten durch die Anlehnung an den Ratstitel der Juristen einen gewissen Status, wenn auch kein Geld. Außerdem hatten sie bei Amtsantritt sehr viel mehr Zeit und Geld investiert als die Volksschullehrer: Nach 9 Jahren Gymnasium, das seit 1834 Zwang war, mussten sie ein Vollstudium von 6 bis 8 Jahren, dann unbezahlte Probejahre absolvieren. Bis sie Ende 20- Anfang 30- Jahre alt waren, mussten sie so durch ihre Familie finanziert werden und konnten nun erst darangehen, sich niederzulassen und zu heiraten. Ob man das einmal Erreichte in einem politischen Umsturz so einfach aufs Spiel setzte, war zweifelhaft. 1848/1849 vertraten die Gymnasiallehrer überwiegend gemäßigt liberale Ideen. Unter Beibehaltung der Monarchie waren sie Befürworter eines Nationalstaates mit Verfassung. Nach Ende der Revolution zogen sich viele in die Privatsphäre zurück, und bildeten das unpolitische Bürgertum (Bölling 1978, S.17, Giese 1961, S. 154).

(3) Schulpolitik im Kaiserreich

Nach der Gründung des deutschen Reiches von 1871 unter Preußischer Führung stellte sich den Herrschenden zunächst die Aufgabe, die neue Führungsposition dadurch zu sichern, dass man bei den Untertanen ein Gemeinschaftsgefühl entwickelte. Als Mittel wurde der Kampf aller Schichten, bis hin zum unteren Mittelstand, gegen die Sozialisten und Sozialdemokraten eingesetzt. Die Angst vieler Menschen vor der Zerstörung von Ruhe und Ordnung, vor Enteignung von mühsam erarbeitetem Privateigentum wurde als Bollwerk gegen die Errichtung einer Republik benutzt. Die folgende Rede Kaiser Wilhelms II (1888 – 1918) zum ersten Mai 1890 zeigt deutlich, welche Aufgabe der Schule hierbei zukommen sollte:

Schon längere Zeit hat mich der Gedanke beschäftigt, die Schule in ihren einzelnen Abstufungen nutzbar zu machen, um der Ausbreitung sozialistischer und kommunistischer Ideen entgegenzuwirken. In erster Linie wird die Schule durch Pflege der Gottesfurcht und der Liebe zum Vaterlande die Grundlage für eine gesunde Auffassung auch der staatlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse zu legen haben. Aber Ich kann Mich der Erkenntnis nicht verschließen, daß in einer Zeit, in welcher die sozialdemokratischen Irrtümer und Entstellungen mit vermehrtem Eifer verbreitet werden, die Schule zur Förderung der Erkenntnis dessen, was wahr, was wirklich und was in der Welt möglich ist, erhöhte Anstrengungen zu machen hat. ... Sie muss ... nachweisen, dass die Staatsgewalt allein dem Einzelnen seine Familie, seine Freiheit, seine Recht schützen kann, und der Jugend das Bewusstsein bringe, wie Preußens Könige bemüht gewesen sind, in

fortschreitender Entwicklung die Lebensbedingungen der Arbeiter zu heben, von den gesetzlichen Reformen Friedrichs des Großen und von Aufhebung der Leibeigenschaft an bis heut` (Kaiser Wilhelm II) (Giese 1961, S. 178).

Der Text zeigt, dass Schule die Aufgabe hatte, die Schutzfunktion der Monarchie zu propagieren. Die von Bismarck eingeleitete Sozialgesetzgebung von oben förderte zusätzlich das gewünschte Gefühl der Abhängigkeit bei den Untertanen. Die Gymnasiallehrer bildeten hierbei kein Problem. Sie waren ja schon seit der Jahrhundertmitte relativ fest an die bestehende Ordnung gebunden. Die Volksschullehrer wurden nun durch etwas verbesserte Besoldung, Verbesserung der Ausbildungs- und Arbeitsverhältnisse, durch Aufhebung der Stiel´schen Regulativa an den neuen Staat gebunden (Beck 1972 und 1974). Der zweite Satz des Textes zeigt, dass, obwohl das Deutsche Reich als konstitutionelle Monarchie auf verfassungsrechtlichen Grundlagen beruhte, die Legitimation der Herrschaft immer noch von Gottes Gnaden abgeleitet und gestützt wurde.

Die Quellentexte zeigen, dass im 19. Jahrhundert zwei Entwicklungen bzgl. des Amtsauftrages des Lehrers auszumachen sind. Das Lehrersein wird zum einen als eine von einer kirchlichen Autorität abgeleitete Tätigkeit verstanden. In diesem Sinne waren Lehrer bis weit in das 19. Jahrhundert insbesondere Hilfsinstanz zur Versittlichung der Lebensführung und eine Instanz zur Vermittlung der grundlegenden Fähigkeiten, die als Voraussetzung für die Teilnahme am öffentlichen Leben angesehen wurde. Lehrer sollten dabei Vorbild sein. Zum anderen findet sich eine Emanzipationsbewegung des Lehrerstandes. Sie erstreckte sich bis zum Ende des ersten Weltkrieges (1914 – 1918) und beinhaltete einen Kampf der Lehrerschaft, insbesondere der Volksschullehrer, um ökonomische und geistige Selbständigkeit, für die die Ideen der Aufklärung eine wichtige geistige Grundlage bildeten (Fend 1998, S. 338).

(4) Die Bildungspolitik in der Weimarer Republik

Mit der Errichtung der Weimarer Republik wurden demokratische, liberale und sozial-pädagogische Forderungen von 1819 und 1848 in den Schulartikel der Verfassung aufgenommen. Alle drei Schultypen waren zunächst unentgeltlich, denn die Auswahl der Schülerinnen und Schüler für die unterschiedlichen Schultypen sollte nach Begabung erfolgen. Es wurde eine gemeinsame Grundschulzeit für alle eingeführt. Der Erlass vom November 1918 wollte Lehrerinnen und Lehrern der höheren Lehranstalten

Neutralität und Objektivität der neuen Staatsform gegenüber nahelegen und Schülerinnen und Schülern die Freiheit des Wortes und der Überzeugung einräumen:

An die Lehrer und Lehrerinnen der höheren Lehranstalten

Die weltgeschichtlichen Ereignisse dieser Zeit können und dürfen an der höheren Schule nicht spurlos vorübergehen. Sie stellen die Lehrerschaft vor neue erzieherische Aufgaben, für deren Lösung wir einige Richtlinien geben wollen. Wie sich ein jeder mit der innenpolitischen Umwälzung auseinandersetzen will, überlassen wir ihm selber, und wir verstehen es, wenn nicht jeder ohne weiteres alte und liebgewordene Anschauungen aufzugeben vermag. Wir möchten aber darauf hinweisen, daß unserem Volk in seiner gegenwärtigen schweren Lage nicht damit gedient ist, wenn man nur dem Vergangenen nachtrauert und am Gegenwärtigen und Werdenden nur zweifelt und verzweifelt. Wir erkennen gerne an, dass auch in der Vergangenheit seitens der Lehrerschaft der höheren Lehranstalten viel treue, hingebende und gewiß auch fruchtbare Arbeit geleistet worden ist. Jetzt aber gilt es, alle positiven Kräfte in unserem Volksleben aufzurufen, alle schlummernden zu wecken, alle gefesselten zu entbinden. Hier wartet gerade der Schule eine schöne und große Aufgabe, nämlich die Heranbildung eines neugearteten Geschlechts, ... von unbestechlicher Wahrhaftigkeit und Gerechtigkeit, von unerschütterlichem sittlichen Mut und Idealismus. Für die Entfaltung eines solchen neuen Geistes in unserer Jugend ist die Voraussetzung größere Freiheit. (November-Erlaß in Preußen, 1918) (Giese 1961, S. 231).

Der Text zeugt von einem Verzicht der Staatsmacht, die Lehrerinnen und Lehrer zu zwingen, dem neuen Staat und der nun herrschenden politischen Ordnung persönlich treu zu sein. Dies erwies sich als ebenso verhängnisvoll wie der Verzicht auf generelle personelle Neubesetzungen. Denn die freie Entscheidung der konservativen, obrigkeitsstaatlich geprägten Lehrerschaft für die Demokratie blieb aus. Die Opposition der Philologen gegen den Erlass, der auch Schülerinnen und Schülern Mitbestimmungsrechte einräumte, war so groß, dass er bereits ein Jahr später wieder aufgehoben wurde (Bölling 1978). Das in vielen Fällen belegte Scheitern des Versuchs, die Gymnasiallehrer für die Demokratie zu gewinnen, zeigt m. E. vielleicht symptomatisch: Menschen, die über Generationen als Untertanen regiert wurden, finden nicht unmittelbar und nicht automatisch mithilfe der Vernunft zum "Ausgang aus ihrer selbst verschuldeten Unmündigkeit" (I. Kant).

Parallel wurde in den zwanziger Jahren ein neuer Typus der Lehrerrolle für die weitere Entwicklung der deutschen Pädagogik sehr wichtig. Die Reformpädagogik stellte die pädagogischen Handlungskonzepte ins Spannungsfeld der faktischen Entwicklung des Menschen und deren Gestaltung in der Zielperspektive des mündigen Menschen. Der Lehrer nimmt seinen autoritativen Anspruch zurück und versteht sich als „Entwicklungshelfer“ für die je eigene Persönlichkeitsentwicklung des heranwachsenden Menschen. Diese reformpädagogische Konzeption der

Lehrerrolle hat sich vor allem in der Volksschule durchsetzen können und wurde vielfach in der Grundschule der BRD übernommen (Fend 1998, S. 339).

(5) Schule zur Zeit des Nationalsozialismus

Der Nationalsozialismus schaltete die Schule mit dem nationalsozialistischen System gleich:

> Die deutsche Schule ist ein Teil der nationalsozialistischen Erziehungsordnung. Sie hat die Aufgabe, im Verein mit den anderen Erziehungsmächten des Volkes, aber mit den ihr eigentümlichen Erziehungsmitteln, den nationalsozialistischen Menschen zu formen. ...Der Staat Adolf Hitlers ist darum zum Erziehungsstaat geworden, weil der Führer durch die Schöpfung seines Reiches die Kraft seines Volkes in einem einzigen politischen Willen, in einer einzigen alles durchdringenden Weltanschauung zusammenfaßte und damit wieder große und sinnvolle Erziehung möglich machte. (Einführungserlaß, Berlin 1938) (Giese 1961, S. 280f).

Die Alleinherrschaft des Staates über die Schule wurde selbstverständlich. Die Hauptaufgabe der Lehrerinnen und Lehrer war es, die Kinder und Jugendliche in ihrem Denken und Handeln ebenfalls gleichzuschalten und notfalls gewaltsam abhängig zu machen. Zuviel Wissen der Lehrenden und Lernenden schien gefährlich. Der „neue“ gleichgeschaltete Mensch soll das Denken den Machthabern überlassen und seine Arbeitskraft dort für den Staat einsetzen, wo er hingestellt wurde. Um die Lehrerinnen und Lehrer auf ihre neue Aufgabe vorzubereiten, wurden sie nach Umwandlung der pädagogischen Akademien zu "Lehrerbildungsanstalten" in Internatsform politisiert. Nach Beendigung der Ausbildung wurde ihnen nahegelegt, dem NS-Lehrerbund beizutreten (Giese 1961). Hier wurde Schule zur „totalen Institution“ (Goffman 1961/1972) als eines Subsystems des Staates.

(6) Schulentwicklung in der BRD

In der Wiederaufbauphase im Nachkriegsdeutschland standen die Zeichen zunächst im Wesentlichen auf Restauration von Schulstrukturen und Bildungsideale preußisch - deutscher Traditionen, die auf einer engen institutionellen Verknüpfung von Schule und Staat basieren (Gudjons 1995, S. 106 - 108). So bleibt nicht nur das drei-gliedrige Schulsystem, auch die dreigliedrige Lehrer/innenausbildung, unterschiedliche Titel und Besoldung zunächst erhalten. Demokratisierung, Partizipation und Mitbestimmung, Voraussetzung für die Sozialisation emanzipierter und selbstverantwortlich - handelnder Staatsbürger, werden in Lehrplänen dann zu Bildungsinhalten als

die wirtschaftliche Entwicklung eine betriebliche Mitbestimmung in Unternehmen sinnvoll macht. Die Reformpädagogik, mit Forderungen nach politischer Bildung und Erziehung zur Mündigkeit (Adorno 1969), wird in der Alternativ- und Gesamtschul-Bewegung der 1968er Jahre weiter entwickelt.

Als Folge der unterschiedlichen Staatsformen der BRD und DDR war auch die institutionelle Entwicklung jeweils eine andere. So erzogen die Lehrerinnen und Lehrer der DDR:

> ... die Kinder und Jugendlichen zur Solidarität und zu kollektivem Handeln, zur Liebe zur Arbeit und zu den arbeitenden Menschen und entwickeln all ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten zum Wohle des Volkes und der Nation“ (Schulartikel in der Verfassung vom 07.10.49) (Giese 1961, S. 304).

Eine Übersicht über die Unterschiede findet sich zum Beispiel bei Lenhardt und Stock (1997).

(7) Zusammenfassung und Interpretation

Der historische Überblick über ca. 250 Jahre preußisch - deutsche Schulgeschichte zeigt – nach Auflösung des Ständestaates – die Schulorganisation und die Lehrer/innenrolle an die Geschicke des Nationalstaates gebunden. Mit allmählich schwindender Ständestruktur sichert sich der Staat das Bildungsmonopol. Das Schul- und Bildungswesen übernimmt die Aufgabe, die sozialen Beziehungen und Rollen zu ordnen, die Zuordnung der Machtpositionen und die Verteilung der sozialen Belohnungen zu regeln und den Sinnzusammenhang des sozialen Systems zu repräsentieren. Die Veränderungen von gesellschaftlichen Verhältnissen können langfristig wirksam werden, weil sie von adäquaten Veränderungen des Erziehungs- und Bildungswesens begleitet werden (Kuhn 1975/1981).

Auf dem Weg von einer absoluten Monarchie zu einer demokratischen Republik wandelt sich auch das Schulsystem als staatliches Subsystem und der Amtsauftrag der Lehrer, später Lehrerinnen und Lehrer. Es findet Prozess der Institutionalisierung und Entinstitutionalisierung statt, der dazu führt, dass fortlaufend Legitimitätsvorstellungen umgeformt, personelle Positionen verändert und soziale Belohnungen neu verteilt werden (Fuchs-Heinritz et al. 1994, vgl. Kap. 2.2.1), ohne dass die erst überwiegend kirchliche, dann staatliche Kontrolle des Schulwesens aufgegeben wird. Dies gelingt auch, indem der Staat Lehrerinnen und Lehrer ein vergleichsweise hohes Maß an Ansehen und Status gewährt, und sie gleichzeitig infolge des

staatlichen Bildungsmonopols wirtschaftlich abhängig macht. Die Gleichzeitigkeit von Kontinuität und Wandel, unerläßlich für das Überleben sozialer Systeme (Kap. 2.1), wird, eher ungewollt, auch garantiert durch einen unterschiedlichen Grad an Anpassung der Lehrerinnen und Lehrer an das gesellschaftliche Status- und Belohnungssystem. Dies bewirkt unterschiedliche Positionen der Lehrerinnen und Lehrer bei politischen Kämpfen um eine Demokratisierung der Schule und des Staates. Es finden Auseinandersetzungen mit Autorität, Hierarchiesierung und Kontrolle statt, die neue Handlungs- und Beziehungsmuster ermöglichen.

Voraussetzung für diesen Weg ist die Entwicklung der Vorstellung von einem autonomen Subjekt, das auf Eigensteuerung z. T. freiwillig verzichtet und sich rechtsstaatlicher Steuerung und Kontrolle unterwirft (Foucault 1982/1994, S.246f. und S.254f., Sünker 1996, S. 190ff, vgl. auch Kap. 2.1). Für Freud (1927, Kap. 2.2.1) ist es die Teilidentifikation mit der Institution, die bei den Mitgliedern dann Kreativität freisetzt, wenn (Selbst-) Wirksamkeit ermöglicht wird. Der historische Überblick zeigt den Weg der Lehrpersonen zwischen Autonomie und Abhängigkeit im Wandel der Schulkultur. Im aktuellen Diskurs um Autonomie und Selbstorganisation, gleichsam als vorläufiger Endpunkt eines 250 Jahre dauernden historischen Prozesses, wird der Begriff der *staatlichen Kontrolle* des Schulsystems synonym verwendet mit dem Begriff der *demokratischen Kontrolle*, die einheitliche Bildungschancen und Gerechtigkeit, sowie eine fortschreitende Pluralisierung der Gesellschaft gewährleistet (Fischer 1997, S. 408; Sünker 1996, S. 197, Fend 1998, S. 382).

Bezogen auf die Institutionsdebatte (Kap. 2.2.1), ob Institutionen notwendig sind zum Erhalt sozialer Systeme, oder ob sie die Menschen in ihrer Entwicklung eher unterdrücken, findet sich in dem historischen Abriß Evidenz für beide Annahmen. Die Quellen belegen, wie in Zeiten eigener politischer Stärke die Herrschenden direkt in die Schulpolitik einzugreifen versuchten und eine Tradition von Hierarchiesierung und Kontrolle hergestellt wird. In anderen Zeiten überwiegen dagegen Tendenzen der Entinstitutionalisierung und Demokratisierung, die allmählich in das Gesamtsystem assimiliert wurden. Die Forderung maßgeblicher Schulentwicklungsforscher/innen nach einer partiellen Reorganisation der institutionalisierten Schulkultur (z. B. Rolff 1993, Helsper et al.1996) und nach Möglichkeiten für Lehrpersonen, eine stimmige Beziehung zwischen dem institutionellen Anspruch und der persönlichen Umsetzung zu finden (Fend 1998), lässt die Frage zu, ob der

Nationalstaat, an dessen Entwicklung die Schule 250 Jahre gebunden war, in einem grundlegenden Wandel begriffen ist, der u. U. nicht in das bestehende System zu integrieren ist.

2.2.3. Zur Verflechtung von Staat und Markt: ein schulpolitischer Ausblick

Nach dem Blick in die Geschichte gilt es nun, den Einfluss gegenwärtiger, gesellschaftlicher Entwicklungen auf die Zukunft des Schulsystems in den Blick zu nehmen. Im folgenden Kapitel wird daher aufgezeigt, wie Wissenschaft und Wirtschaft aktuell die Beziehung zwischen dem staatlichen und dem Schulsystem beeinflussen, welche Auswirkungen diese Entwicklungen auf den institutionellen Charakter des Schulsystems möglicherweise haben und welche Schlussfolgerung für Schulentwicklung und Beratung sich ableiten lassen.

(1) Neuere Entwicklungen in Wissenschaft und Wirtschaft

International generiertes Wissen, in Information umgeformt, hat europäisches und globales Wirtschaften unabhängig von staatlichen Grenzen in Bewegung gesetzt und bestimmt gegenwärtig das Zusammenspiel von Unternehmen, Nationalstaaten und Gesellschaften (Esser 1998, S. 248). Für die innerstaatliche Systemsteuerung scheint ein Netzwerk von Unternehmen, Staat und intermediären Organisationen geeignet, um Entscheidungsprozesse, die bisher unter staatlicher Steuerung und Kontrolle von oben nach unten verliefen, durch Dialoge zu erweitern und neue Organisationsmuster in der Gesellschaft vorzubereiten (Esser 1998, S. 251). Der Staat verliert dabei einen Teil seiner Steuerungs- und Kontrollfunktionen. Staatliche Institutionen, wie die Schulen, werden konfrontiert mit Wirtschaftssystemen, die aktiv und selbstbestimmt Geschichte gestalten (Willke 1997).

Das Schulsystem, das Kinder und Jugendliche bisher mit normativen und präskriptiven Regulierungswerken für den nationalen Rechtsstaat qualifiziert und selektiert (Willke 1997, S. 333, vgl. Fend 1974), sieht sich nun, aufgrund von Internationalisierung und Regionalisierung, veränderten gesellschaftlichen Ordnungswerten und einer Veränderung der Antriebsstruktur der Lernenden im Schulsystem gegenüber. Es kann die Lernenden nur bedingt und ohne entsprechenden Bildungsauftrag für internationale Systeme qualifizieren. Denn in der sich abzeichnenden internationalen

Netzwerkgesellschaft entscheidet nicht so sehr das Durchlaufen traditioneller und standardisierter Bildungsgänge, sondern die Chance und die Fähigkeit, lern- und wissensintensive „Beziehungen“ mit geeigneten Organisationen einzugehen (Willke 1997, vgl. Kap. 2.1). Der Einfluss staatlicher Institutionen ist nicht mehr so entscheidend für die Möglichkeiten des Erwerbs von Status und Position im späteren Berufsleben. Qualifikation, Selektion und Allokation erfolgen in Netzwerken von Unternehmen, Staat und intermediären Organisationen, die untereinander interdependent sind.

Der aktuelle Diskurs um Deregulierung, Autonomie und Selbstorganisation (vgl. Abi.NRW 1/ Nr. 8/01) als Ziele von Schulentwicklung könnte sowohl der Versuch sein, das Schulsystem als staatliche Institution durch Anpassung und Assimilation des Neuen zu erhalten, als auch der Vorstoß, den staatlichen Charakter zugunsten tendenzieller Privatisierung – vergleichbar der angelsächsischen Tradition (Fischer 1997, Mitter 1996) – aufzulösen. Letzteres würde bei vielen Lehrpersonen erheblichen Widerstand auslösen. Denn die Lehrerinnen und Lehrer haben der staatlichen Steuerung im Laufe der Zeit (Kap. 2.2.2) einen Bildungsauftrag unter den Leitbegriffen „Emanzipation und Mündigkeit“ (Fischer 1997, S. 401) abgerungen. Dieser würde vielleicht ersetzt werden durch ein dezentralisiertes Steuerungs- und Kontrollsystem, das die Begriffe des genannten Bildungsideals benutzt, aber privatwirtschaftlichen Interessen verpflichtet ist. Individuelle Verselbständigung und Selbststeuerung sind in einem solchen System, entgegen allen Reden von Individualisierung, in zunehmendem Maße schwierig (Beck 1986, S. 211, Sprenger 2000).

Die Analyse der Aufgaben und Funktionen der Institution Schule (Kap. 2.2.1) und der historische Rückblick (Kap. 2.2.2) haben gezeigt, dass Schule als Teil des staatlichen Systems die Funktion hatte, den Nationalstaat durch Kontinuität und Weiterentwicklung zu stabilisieren und zu erhalten. Die Analyse der neueren Entwicklungen in Wissenschaft und Wirtschaft (s. o.) zeigt, dass der staatliche Auftrag zwar weiter fortbesteht, gesamtgesellschaftlich aber ein Such- und Erprobungsprozess eines neuen bildungs- bzw. schulpolitischen Paradigmas einsetzt. Der ohnehin schon schwierige Bildungsauftrag wird dadurch für die Lehrenden noch komplexer. Der Einfluss dieser neuen Entwicklungen auf die institutionell normierte Handlungs- und Beziehungsabläufe ist so gravierend, dass er nicht länger abgewehrt oder assimiliert werden kann (vgl. Kap. 2.1).

Wendet man die Theorie zur Struktur wissenschaftlicher Revolutionen (Kuhn 1967, vgl. Wenzel 1996) an, so ist davon auszugehen, dass auf Grund der skizzierten Entwicklungen in Technologie und Ökonomie die Beteiligten ihre „Wahrnehmung“ der Schulkultur neu bilden müssen. Veränderungen dieser radikalen Art gehen nach Kuhn (1967) gewöhnlich langsam vor sich, sind aber nie rückgängig zu machen.

> Als einfachste Modelle für solche Veränderungen der Welt ... erweisen sich die bekannten Darstellungen eines visuellen Gestaltwandels als sehr lehrreich. Was in der Welt ... vor der Revolution Enten waren, sind nachher Kaninchen. Ein Mensch, der vorher die Außenseite eines Kastens von oben sah, sieht später die Innenseite von unten (Kuhn 1967/1998, S. 123).

Diese Revolution löst Diskurse aus, in denen die Gegner des neuen Paradigmas mit Recht behaupten, dass das neue Paradigma dem traditionellen nur wenig überlegen ist. Außerdem können die Verteidiger traditioneller Theorien und Verfahren fast immer auf Probleme hinweisen, die die neuen Theorien und Verfahren nicht gelöst haben (vgl. Kuhn 1967/1997, S. 167). Die Anerkennung der Verdienste des traditionellen Paradigmas durch die Vertreter des neuen Paradigmas ist m. E. zur Stabilisierung der Betroffenen eine notwendige Voraussetzung. Denn der Paradigmawechsel bedeutet aus psychoanalytischer Perspektive (Mentzos 1976) auch die Auflösung institutionalisierter und stabilisierender Abwehrkonstellationen. Er kann somit eine Labilisierung des seelischen Gleichgewichts einzelner Mitglieder verursachen. Denn in dieser Situation können die Abwehrkonstellationen u. U. nicht nach Vollzug einer inneren Reifung aufgegeben werden. Sie brechen vielmehr aus Gründen zusammen, die auf eine Veränderung der gesellschaftlichen Umwelt zurückzuführen sind, sodass der Einzelne nicht unbedingt darauf vorbereitet ist. Die Mitglieder werden vielleicht die abrupte Auflösung traditioneller Strukturen zu verhindern suchen, um vorübergehende Dekompensationen zu vermeiden (Mentzos1976 S. 86), besonders dann wenn sie den Eindruck haben, dass die alten Strukturen und Sinnzusammenhänge durch undurchsichtige, hoch-komplexe ökonomische Sinnzusammenhänge ersetzt werden sollen. Diese hier nur verkürzt dargestellten potentiellen Auswirkungen auf die psychischen Systeme der Einzelnen werden im Folgenden näher erläutert (vgl. Kap. 2.3.2).

(2) Paradigmawechsel und Schulentwicklung

Die Institutionsanalyse hat gezeigt, dass die gesellschaftspolitischen Paradigmen wechseln und die Menschen sich als von Gott gesteuert, staatlich gesteuert oder wirtschaftlich – systemisch gesteuert sehen, dass die Vorstellung von Fremdsteuerung, neben parallel bestehenden Autonomiebestrebungen, durchgängig erscheint.

Die oben angedeuteten Schwierigkeiten, individuelle Selbständigkeit und Selbststeuerung in ökonomisch orientierten sozialen Systemen aufrecht zu erhalten, zeigen sich z. B. an einer heute weit verbreiteten rein systemischen Auffassung von Organisationen – z. B. von lernenden Organisationen – als verfolgten sie eigene Ziele und durchliefen eigene Entwicklungen, unabhängig vom Einfluss ihrer Mitglieder. Die Metapher, dass soziale Systeme selbstbestimmt agieren und reagieren, der Mensch zur Maschine, die Maschine zum Menschen wird (Tuckle 1984, vgl. auch Einig 1998, Tress 1998), deutet auf ein neues kulturanthropologisches Paradigma (s. o.). Viele Menschen erleben sich heute häufig als systemisch gesteuerte und Sachzwängen unterworfene „Subjekte“ (vgl. Beck 1986, S. 211).

Organisationsentwickler/innen und -berater/innen begleiten als "change agents" diese Paradigmawechsel an Schulen. Da sie aus psychoanalytischer Sicht als psychische Systeme den gleichen Ängste und Verlusten ausgesetzt sind wie die Mitglieder der Institution (s. o.), ist ein distanzierter Blick auf die sich wandelnde Aufgabenstellung der Institution Schule erschwert, wenn nicht gar unmöglich. Trotzdem ist es ihre Aufgabe, alternative und entängstigende Interpretationsmuster zu entwickeln, um Dekompensationen einzelner Mitglieder nach Möglichkeit zu verhindern und die Autonomie der Einzelnen zu fördern. Ein wichtiges Hilfsinstrument ist eine Sichtweise, die einen breit gefächerten und kontrovers geführten Diskurs zulässt und ermuntert (vgl. Kuhn 1967). Ein weiteres Hilfsinstrument, das den Paradigmawechsel weniger bedrohlich erscheinen lässt, besteht in einer Stärkung der Ich-Identität der Lehrpersonen (vgl. Fürstenau 1992), und zwar sowohl in ihrer sozialen als auch in ihrer persönlichen Identität (Goffman 1994, vgl. Krüger 2000, S. 247).

Hier wird bereits deutlich, dass ein tiefenpsychologisch orientiertes Konzept „Interaktiver Beratung und Schulentwicklung“ die Vorstellung von *Fremdsteuerung* in Spannung setzen wird zu Prinzipien der *Ich-Steuerung*

und *Selbst-Bildung*. Im Prinzip des sich – selbst – steuernden und sich – selbst – bildenden Subjekts versuchen Menschen von sich aus den Status quo zu verändern und sich zu emanzipieren. Sie können idealerweise oder tendenziell darauf verzichten, die eigene Passivität mit äußeren Zwängen zu begründen.
Denn ein Konzept „Interaktive Beratung und Schulentwicklung“ beruht auf der Grundannahme dieser Arbeit einer wie auch immer gearteten Beziehung zwischen Personen und Organisationen (vgl. Kap. 2.1). Es gilt entsprechend dieser Grundannahme, die Tendenzen der Mitglieder der Organisation, sich als systemisch gesteuert zu erleben, durch einen Ansatz zu ergänzen, der das soziale System „Schule“ als von Menschen beeinflussbar darstellt.

Die von Parsons und Luhmann entwickelte Interpenetrationstheorie über die wechselseitige Durchdringung sozialer und personaler Systeme (vgl. Kap. 2.1) stellt eine Theorie bereit, die den Einfluss des Einzelnen auf die gesamte Institution erklärbar macht. Veränderung gelingt nach dieser Theorie zwar nur gemäß der Eigengesetzlichkeit der Person oder der Organisation, jedoch immer in Interaktion mit einem oder mehreren anderen. Menschen und soziale Systeme entwickeln sich – trotz struktureller Anders-artigkeit – letztendlich interdependent. In den Worten des symbolischen Interaktionismus ausgedrückt verfügen Menschen über eine ausgeprägte soziale Identität, die ähnlich kommunikativ strukturiert ist wie soziale Systeme (vgl. Goffman 1967). Bezogen auf das Schulsystem gilt entsprechend, wenn Lehrerinnen und Lehrer die Innen- oder Selbststeuerung zu verändern lernen, kann ihnen dies persönlich zu einer volleren Entfaltung verhelfen und im sozialen System der Einzelschule und des Gesamtsystems die Möglichkeiten für Freiheit und Autonomie erhöhen (vgl. Fromm 1990).

2.3. Organisationsanalyse: Schule als soziale Organisation

Schule ist nicht nur eine Institution, sie ist auch eine Organisation und die Gestaltungs- und Veränderungsmöglichkeiten in Schulentwicklung und Beratung erfolgen nicht nur in einem bestimmten institutionellen, sondern auch in einem bestimmten organisationsbezogenen Rahmen. Dieses Kapitel behandelt daher Schule als Organisation und die Bedeutung der organisationsspezifischen Strukturen für Schulentwicklungsprojekte. Zu diesem Zweck werden in Kapitel 2.3.1. organisationstheoretische Positionen dargestellt, die geeignet erscheinen, Schule als soziale Organisation zu beschreiben. Um die Entwicklung darzustellen, wird zunächst der bürokratisch-administrative Ansatz nach Max Weber dargestellt. Es folgt eine Charakterisierung psychosozial-orientierter Ansätze wie der der Human-Relations-Schule, die eine Professionalisierung der bürokratisch-administrativ geführten Organisation anstrebt. Abschließend erfolgt eine Einführung in den organisationskulturellen Ansatz, der als Weiterentwicklung der Human-Relations-Schule gesehen werden kann und mit der Theorie selbstreferentieller Systeme kompatibel erscheint.

In Kapitel 2.3.2. wird untersucht, welche Auswirkungen der Umbruch, der sich für den institutionellen Auftrag der Schule abzeichnet (vgl. Kap. 2.2.3), auf die organisatorische Struktur hat. Vor diesem Hintergrund wird die gegenwärtige Schulstruktur zwischen Bürokratie und professioneller Organisation analysiert und diskutiert. Es wird dargestellt, wie Selbstorganisation und Schulautonomie im Schulsystem eingeführt werden, und welche Auswirkungen aus psychoanalytisch-systemischer Perspektive diese Strukturveränderungen des sozialen Systems auf das psychische System der Beteiligten haben kann. Abschließend wird der Fokus auf die Einzelschule gerichtet als Trägerin der „Schulkultur“ und als Gegenstand von „Schulentwicklung und interaktiver Beratung“. Der Schwerpunkt liegt dabei auf einer theoretischen Betrachtung der Machtverhältnisse innerhalb der organisatorisch-institutionellen und personalen Strukturen und in der pädagogischen Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden. Diese allgemeine Betrachtung der Machtverhältnisse bildet die Grundlage die spezifische Untersuchung der Machtverhältnisse im Einzelfall (vgl. Kap. 6 und 7).

2.3.1. Organisationstheoretische Einordnung

Der Organisationsanalyse zugrunde gelegt wird die konstruktivistisch-systemtheoretische Grundannahme (Kap.2.1), dass das, was Organisationstheorien beschreiben, nicht Abbilder einer objektiven Wirklichkeit sind. Das vorliegende Forschungsprojekt geht insgesamt von einer Vielfalt von Theorien, Sichtweisen und Definitionen über die Beziehung von Organisationen und Personen aus, die nicht konkurrierend sind in dem Sinne, dass die eine adäquater oder weitreichender ist als die andere. Indem jede Sichtweise subjektiv selektiv und damit beschränkt ist - jedes Sehen impliziert zugleich ein Nicht - Sehen - lässt sich eine umfassende Sichtweise von der Beziehung zwischen Organisationen und Personen eher additiv erreichen (Sievers 1998).

Aus pragmatischen Gründen wird die Vielfalt jedoch begrenzt. Als Ausgangspunkt für eine Auswahl werden die folgenden Definitionen zum Begriff „Organisation“ herangezogen:

1) Organisationen sind soziale Gebilde, die dauerhaft ein Ziel verfolgen und eine formale Struktur aufweisen, mit deren Hilfe die Aktivitäten der Mitglieder auf dieses Ziel ausgerichtet werden (Kieser und Kubicek 1983).

2) Organisationen, in denen Professionelle mit Klienten in mehr oder weniger umfassende soziale Beziehungen eintreten und deren Aufgabe die Veränderung dieser Klienten durch soziale Interaktionen ist, werden als "soziale Organisation" subsummiert. (Schreyögg 1991, S.186).

3) Professionelle sind Inhaber von für die Gesellschaft relevanter Dienstleistungsberufe mit hohem Prestige und Einkommen, die hochgradig spezialisiertes und systematisiertes, nur im Laufe einer langen Ausbildung erwerbbares technisches und /oder institutionelles Wissen relativ autonom und kollektivitätsorientiert anwenden (Fuchs-Heinritz et al. 1994).

Bezogen auf den Untersuchungsgegenstand weisen diese Definitionen „Schule“ als eine soziale Organisation aus. Sie kann verstanden werden als in einer Zwitterposition befindlich, zwischen einer bürokratisch organisierten Organisation, in der die Mitglieder ihre Aktivitäten in relativer Abhängigkeit von einer zumeist hierarchischen Struktur ausüben und einer professionellen Organisation, in der Professionelle ihre Dienstleistung relativ autonom organisieren.

Um diese erste Einordnung näher zu untersuchen und die Schulstruktur organisationstheoretisch einzuordnen, werden der *bürokratisch - administrative Ansatz* von Max Weber, der psychosozial orientierte Ansatz

der *Human Relations-Schule* (z. B. Mayo, Lewin, Roethlisberger) und der *organisationskulturelle* Ansatz (Schein, G. Schreyögg, Dülfer) herangezogen (vgl. Glasl und Lievegoed 1993).

Der bürokratisch-administrative Ansatz vermittelt Einsichten in das Historisch-Gewordene der schulischen Organisationsform. Der Human Relations-Ansatz ist eins der ersten Gegenmodelle, der organisations-kulturelle Ansatz ist eine Fortschreibung des Human-Relations-Ansatz unter den Bedingungen neuerer ökonomischer Entwicklungen. Er rekurriert zum einen auf Vorstellungen von unterschiedlichen Bewusstseinsebenen und unsichtbaren Grundannahmen, und ist somit mit einer tiefenpsychologischen Sichtweise von Organisationen kompatibel. Zum anderen schreibt er der Organisation als Kultur stabilisierende Funktionen für die Gesellschaft zu und ist somit besonders anwendbar auf diejenigen Organisationen, die – wie „Schule“ – gleichzeitig Institutionen sind.

(1) Der bürokratisch – administrative Ansatz

Max Weber (1921) ging ursprünglich der Frage nach, wie in der Moderne, im Gegensatz zu traditionellen Gesellschaften, Herrschaft ausgeübt wird. Als typische Herrschaftsform demokratischer Gesellschaften beschrieb er die "Bürokratie", die durch eine spezifische *Binnenstruktur* charakterisiert ist.

1. Sie weist ein arbeitsteiliges System auf. Entscheidungsbefugnisse und Befehlsgewalten sind durch Regeln, personenunabhängig festgelegt. Dadurch entsteht eine formale, personenunabhängige Struktur. Organisationsmitglieder werden dann so ausgesucht, dass sie in diese Struktur "hineinpassen".

2. Ein bürokratisches System beinhaltet ein festgefügtes Muster von Über- und Unterordnungsverhältnisssen, eine sogenannte Amtshierarchie, die die Abstimmung zwischen Aufgabenbereichen garantieren soll. Treten Konflikte auf, etwa, dass einzelne Positionsinhaber Kompetenzen überschreiten oder Aufgaben nicht wahrnehmen, muss die nächst höhere Instanz eingeschaltet werden. So ist neben dem Befehlsweg von oben nach unten ein sogenannter Appelationsweg von unten nach oben vorgesehen.

3. Auch die Aufgabenerfüllung erfolgt nach festen Regelungen. Diese schreiben fest, welche Leistungen vom Einzelnen zu erbringen sind, wer mit wem über welche Angelegenheit kommunzieren darf oder muss.

4. Alle Aktivitäten werden aktenmäßig abgewickelt, d. h., die Kommunikation erfolgt über den Dienstweg, über Briefe, Formulare, Aktennotizen, usw. Diese Schriftstücke werden aufbewahrt. Sie sollen alle entscheidenden innerorganisatorischen Maßnahmen kontrollierbar machen (Schreyögg 1991/1992, S. 154f).

Diese Charakterisierung entspricht bis heute, in ihren maßgeblichen Zusammenhängen, der formalen Binnenstruktur des Schulsystems (vgl.

Wenzel 1996). Dieser administrativ-bürokratische Ansatz der Aufbauorganisation von staatlichen Institutionen ist historisch durch den Paradigmawechsel vom Stände- zum Rechtsstaat zu verstehen.

Unter historischen Gesichtspunkten besteht nach Weber (1921) der gesellschaftliche Fortschritt der Bürokratie gerade in der Einschränkung individueller und emotional bestimmter Handlungsmöglichkeiten. In vorbürokratischen, patriarchialischen Gesellschaften erfolgte Machtausübung durch Einzelne oder Personengruppen, die ausschließlich auf dem Hintergrund individueller, nicht-rationaler Herrschaftsformen Macht nach Belieben ausüben konnten. In der Bürokratie begegnet uns demgegenüber eine Form der Herrschaft, die aus dem Verlangen nach Rechtsgarantien gegen Willkür individuelle Machtausübung durch strukturell, rational bestimmte Macht ersetzt (Schreyögg, S. 156).

Der gesellschaftliche Fortschritt, den dieses Bürokratiemodell enthält, besteht darin, dass einzelne oder Personengruppen nicht mehr auf Grund eines ererbten Standes, sondern auf Grund einer durch Leistung erworbenen Funktion Amtsautorität über andere ausüben können (vgl. Kap. 2.2.2).

Die administrativ-bürokratische Organisationslehre beschäftigt sich hauptsächlich mit Funktionen, Prozessen und Abläufen, die sie in Beziehung setzt zu Führungsstruktur und Aufbauorganisation. Die klassische Bürokratie ist entsprechend dort die effektivste Organisationsform, wo überwiegend uniforme und wiederkehrende Arbeitsverrichtungen durchgeführt werden, die mit einem sachbezogenen Fachwissen bewältigt werden können (Fürstenau 1968/1992, S. 170).

(2) Psychosozial orientierte Ansätze

Später entsteht vor allem in den USA die *Human Relations - Schule.* Elton Mayo (1946) „entdeckt“ in seiner klassisch gewordenen Untersuchung die Bedeutung der Zuwendung und Aufmerksamkeit von Führungskräften für ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Kurt Lewin (K. Lewin, R. Lippitt, R. White 1939) und seine Kollegen untersuchen die Wirkung unterschiedlicher Führungsstile und deren Auswirkungen (Schreyögg 1991, S. 156). Diese Schule befasst sich eingehend mit den *informellen Strukturen* der Organisation. Die Auffassung, dass innerorganisatorische Situationen nicht nur durch planmäßige Determinanten bestimmt werden, finden sich heute bei einer Vielzahl von Ansätzen, die auch nicht-planmäßige Phänomene zu strukturieren suchen. Die formale Struktur wird als bewusst geplante Regulation zum Zwecke der Aufgabenerfüllung betrachtet. Die informelle entfaltet sich primär nach emotionalen Regungen der Mitarbeiter, nach ihren persönlichen Wünschen und Sympathiegefühlen.

Entstehung und Art einer informellen Struktur muss in unmittelbarer Beziehung zu der planmäßigen gesehen werden (Luhmann 1964). So variiert die Wahrscheinlichkeit, dass sie sich deutlicher ausbildet, mit dem Ausmaß aller Regulative in einer Organisation. Sie tritt um so eher hervor, je geringer oder je massiver eine Organisation im ganzen strukturiert ist. Die Human Relations - Schule sah in der Förderung informeller Gruppenbildung in Organisationen eine wichtige Möglichkeit humanerer Organisationsgestaltung. Denn auf diese Weise verschaffen sich viele Organisationsmitglieder persönliche Entlastung bei zu starken oder auch zu wenig vorregulierten innerorganisatorischen Bedingungen (Schreyögg 1991/1992, S. 168).

Bei Selvini-Palazzoli ist das informelle System die latente Struktur, in der im Gegensatz zur formalen Hierarchie Macht in illegitimer Weise ausgeübt wird (Selvini-Palazzoli et al. 1981). Diese Einflussnahme bleibt oft tabuisiert, gibt Anlass zu versteckten Koalitionen innerhalb und zwischen verschiedenen formal-hierarchischen Ebenen und kann sich als konkurrierendes System entfalten (Schreyögg 1991/1992, S. 168). Eine Lösung für dieses Problem der „illegitimen“ Machtausübung setzt eine Veränderung der formal-hierarchischen Struktur der Administration voraus.

Fürstenau (1968/1992, S. 169 - 185) entwickelt bereits in den 60-ziger Jahren, in Anlehnung an die amerikanische Human-Relations-Schule, ein Human-Relations-Bürokratiemodell für Dienstleistungs- und professionelle Organisationen, die nur in beschränktem Maße uniformierte Arbeitsabläufe aufweisen, und deren Ziel es ist, den individuellen Bedürfnissen von Klient/innen gerecht zu werden. Dieses Publikation ist nach wie vor von hoher Relevanz.

In Fürstenaus Modell (1968) hat der Dienst am Klienten vor der Erfüllung von Regeln und Verfahrensvorschriften den Vorrang. Die Berechtigung und Kompetenz zu solch selbstständiger Entscheidung in den unteren Rängen des Systems bedeutet einen wesentlichen Unterschied zum klassischen Bürokratiemodell. Neben der Möglichkeit einer größeren persönlichen Befriedigung bei der Arbeit beinhalten selbständige Entscheidungen aber auch die Möglichkeit stärkerer Konflikte, nicht zuletzt mit Vorgesetzten, soweit die hierarchische Ablaufstruktur weiter in Kraft ist und die Vorgesetzten einer Prozedurorientierung verhaftet sind.

Auch hinsichtlich der Arbeitskontrolle unterscheidet sich dieses Modell (1968) wesentlich vom klassischen, das die Arbeitsbeaufsichtigung und -kontrolle des Personals in die Kompetenz des unmittelbaren Vorgesetzten, des „first-line supervisor“, fallen lässt. Unter Arbeitsbedingungen, die auf der untersten Ebene selbständige und verantwortliche Experten fordern, wird ein wesentlicher Anteil der Arbeitskontrolle durch die im Laufe der akademischen Ausbildung erworbenen professionellen Qualifikation erreicht. Die Aufrechterhaltung des Standards durch Fortbildung und durch kollegiale Kontrollen sind - im Gegensatz zu persönlicher kontrollierender Einflussnahme seitens Vorgesetzter - mit der Eigenart professioneller Arbeit verträglich.

Hier deutet sich auch ein Wandel der Rolle des nächsten Vorgesetzten an. Nur das Personal auf der untersten, ausführenden Ebene hat den vollen Überblick über die konkrete Arbeitssituation, und demgemäß entspringt hier die wesentliche Initiative in der Kommunikation zu übergeordneten Instanzen. Experten haben die konkreten Entscheidungen bezüglich Zielverwirklichung zu treffen, und die Autoritätshierarchie erfüllt in erster Linie Hilfsfunktionen. Damit verändert sich zugleich das Klima zwischen denen, die auf der untersten Ebene arbeiten und ihren Vorgesetzten. Die seelische Belastung durch ein autoritäres Verhältnis zwischen Befehlenden und Gehorchenden wird vermieden (Fürstenau 1968/1992, S. 170 - 176).

Fürstenau fasst seine Überlegungen wie folgt zusammen:

> All dies läuft auf eine im Vergleich zu klassisch-bürokratischen Verhältnissen wesentlich stärkere Ausgestaltung der Kommunikation von unten nach oben hinaus. Nur bei gleichem Gewicht der beiden Kommunikationsrichtungen lassen sich die aus den Bedingungen einer hohen Innovationsrate oder / und professioneller Arbeit resultierenden Aufgaben elastischer Organisation einschließlich deren Kombination mit uniformen Verwaltungsaufgaben adäquat lösen. ... Wegen der Verlagerung wichtiger Entscheidungsfunktionen nach unten hat Gehorsam gegenüber Anordnungen von oben und damit die unternehmerische, politische Kontrolle mittels Durchsetzung und Aufrechterhaltung von Disziplin nur noch begrenzt Bedeutung. Statt dessen spielt Kontrolle durch professionelle Qualifikation und durch horizontale Kommunikation und Kooperation, wie oben gezeigt, eine große Rolle." (Fürstenau 1968/1992, S. 182).

In diesem Zitat zeigt sich deutlich der Einfluss Tobias Brochers auf Fürstenau, der als einer der ersten mit Brocher bei der Einführung der Gruppendynamik in Deutschland zusammengearbeitet hat. Brocher hatte schon früh und immer wieder auf die Unverzichtbarkeit des „Expert/innenwissens“ derjenigen hingewiesen, die engen Kontakt zu den Klient/innen haben (mündl. Mitteilung T. Brochers).

(3) Organisationskulturelle Ansätze

Seit Anfang der 80er Jahre taucht in der Literatur immer häufiger der Begriff der *Organisationskultur* auf. Über tagtägliche Interaktionen bilden sich spezifische Sicht- und Handlungsweisen bei den Organisationsmitgliedern heraus, die zu Strukturierungsmustern gerinnen. Im Verlauf solcher Prozesse entfaltet sich ein kollektives, kulturelles Gesamtsystem. Schein (1985) präzisiert das zunächst diffus erscheinende Phänomen "Organisationskultur" nach drei Gesichtspunkten. Er spricht von drei Kulturebenen. Die Merkmale auf der untersten Ebene werden als selbstverständlich vorausgesetzt, bleiben aber unsichtbar und unbewusst. Die Merkmale der zweiten Stufe erreichen die mittlere Stufe des Bewusstseins, während auf der dritten Ebene die sichtbaren, aber oft nicht zu entziffernden Merkmale zu finden sind (Schein 1985, S. 14).

Schein (1985) postuliert, dass sich in jedem organisatorischen System sogenannte Basisannahmen, d. h. bestimmte Weltbilder und anthropologische Prämissen bilden. Sie umfassen grundlegende Annahmen über die Beziehungen der Organisation zur Umwelt, über Realität, Zeit und Raum, über die menschliche Natur, soziale Handlungen und soziale Beziehungen. Diese anthropologischen Prämissen der untersten Ebene bilden den Hintergrund für Wertvorstellungen und Verhaltensstandards der Organisationsmitglieder. Diese Werte befinden sich auf der mittleren Bewusstseinsebene und sind intersubjektiv überprüfbar. Sie beinhalten Ge- und Verbote, an denen sich jedes Organisationsmitglied in der einen oder anderen Weise orientiert. Verhaltensstandards und Wertorientierungen schlagen sich dann in einem Symbolsystem nieder, das sich in beobachtbaren Interaktionen und Verhaltensweisen manifestiert. Das sind bestimmte Sprachformen, Rituale bei der Begrüßung, unausgesprochene Kleidervorschriften usw., aber auch Mythen, Geschichten und Legenden, die unter den Mitarbeitern kursieren. Erst diese Ebene ist einer direkten Beobachtung und damit der Interpretation zugänglich (Schein 1985, S. 14ff).

Beyer et al.(1995) übernehmen dieses Drei-Ebenen-Schema von Schein und formulieren die Ebene in Bezug auf marktwirtschaftlich orientierte Unternehmen konkreter aus:

Unternehmenskultur: Der organisatorische Eisberg

Arbeits-, Führungs- und Beteiligungsformen als konkrete Gestaltungselemente der Unternehmenskultur: *Führungsgrundsätze, Corporate Identity, Arbeitszeit- und Arbeitsplatzgestaltung, neue Arbeitsformen, materielle und immaterielle Beteiligung, Organisations- und Personalentwicklung.* *= Arbeitszufriedenheit, Identifikation, Motivation*

Das normative Unternehmenskonzept als Ausdruck der Grundorientierung des Unternehmens: *Unternehmensphilosophie bzw. –leitlinien, Menschenbild, Kunden-, Mitarbeiter- oder Qualitätsorientierung etc., innerbetrieblicher Interessensausgleich, Konfliktlösung*

Werte, Normen, Verhaltensweisen als Grundlage von Unternehmenskulturen: *Individuelle Einstellungen, gemeinsame Werthaltungen, Geist des Hauses, kulturprägende Personen und Faktoren, betriebliche Umgangsformen, zwischenmenschliche Beziehungen*

<u>Interne Einflussfaktoren</u>:
Größe, Planungs-, Steuerungs- und Kontrollsystem, Führungssystem, Produktionsprozess
<u>Externe Einflussfaktoren</u>:
Tätigkeitsfeld, Märkte, Konkurrenz, Technologie, ökonomisch-technischer und sozialstruktureller Wandel (Beyer et al. 1995, S. 72).

Die Charakterisierung der Unternehmenskultur als „organisatorischen Eisberg“ erfolgt in Anlehnung an Freuds Metapher zur Charakterisierung der Bedeutung des Unbewussten. Entsprechend dieser Metapher ist nur ein Drittel, d. h. der oberste Bereich, dem Bewusstsein zugänglich. Jedoch werden die nicht – sichtbaren Bereiche als prägend für die Handlungsmöglichkeiten der Führungskräfte und Mitarbeiter verstanden. Der direkte Zusammenhang mit der Umgebung, den ökonomisch externen Bedingungslagen der Organisation, erscheint für marktwirtschaftlich und profitorientierte Unternehmen unmittelbar plausibel. In Kapitel 2.2.3 konnte gezeigt werden, dass auch in der Institution „Schule“ gesamtgesellschaftliche

wirtschaftliche Erfordernisse zu einem beobachtenden Wertewandel in der „Schulkultur“ geführt haben und zunehmend so Werte wie Selbstverwirklichung, Einsatzbereitschaft, Eigeninitiative, Kreativität und Verantwortungsbereitschaft wichtig werden (Kap. 2.2.3).

Das Konzept der Organisationskultur wird wissenschaftstheoretisch von zwei Hauptrichtungen geprägt. Bei funktionalistisch-objektivistischen Ansätzen werden die in Organisationen vorfindbaren Werte, Einstellungen und Normen primär als abhängige Variable organisationsinterner und externer (Veränderungs-)Prozesse aufgefasst („die Organisation *hat* Kultur“). Die Organisationskultur drückt sich in Symbolen, Ritualen, Umgangsformen und anderen Artefakten aus, kann empirisch erfasst und prinzipiell auch verändert werden (Beyer et al. 1995, S. 61).

Subjektiv-interpretative Ansätze, die auf der Theorie sozialer Systeme basieren, betrachten die Organisation generell als kulturelle Institution im Sinne einer Miniaturgesellschaft, in der die Organisationskultur in den Rang einer „root metaphor“ („die Organisation ist Kultur“) erhoben wird (Beyer et al. 1995, S. 59). Die Organisationskultur entwickelt sich in dieser Auffassung permanent auf der Grundlage autopoietischer Selbststeuerung. Diese Auffassung ist kompatibel mit der systemtheoretischen Basis dieser Arbeit (vgl. Kap. 2.1), die besagt, dass das autonome soziale System unabhängig ist von seiner Umwelt hinsichtlich der Tiefenstruktur, seiner Selbststeuerung und seiner daraus folgenden rekursiven Operationsweise. Es ist abhängig von seiner Umwelt hinsichtlich der Konstellationen und Ereignisse, aus denen es Informationen und Bedeutungen ableiten kann, welche die Selbstbezüglichkeit seiner Operationen interpunktieren und anreichern (vgl. Willke 1993, S. 162, Kap. 2.1).

2.3.2. Schulentwicklung zwischen Bürokratie und professioneller Organisation

Schule ist eine Organisation zwischen Bürokratie und professioneller Organisation. Als ein zentrales Element der Organisationsanalyse werden im Folgenden einige schultheoretische Konzepte zu aktualen Strukturveränderungen und Umstrukturierungsprozesse dargestellt. Dieser Überblick zeigt Schulentwicklung auf dem Weg zu mehr Selbstorganisation und Autonomie. Abschließend wird aus psychoanalytisch-systemischer Perspektive auf potentielle Auswirkungen hingewiesen, die die Veränderungen der organisatorisch – institutionellen Strukturen (d. h. hier des sozialen Systems) auf die personalen Strukturen (d. h. hier die psychischen Systeme der Beteiligten) haben können.

Momentan kommt es, auch staatlich unterstützt oder gefordert (vgl. z. B. Amtsblatt Teil 1 „Schule“ Nr. 8/01, Modellvorhaben „Selbständige Schule“), zu Strukturveränderungen des Schulsystems. Aus psychoanalytischer Sicht wurde bereits 1925 von Bernfeld kritisiert, dass die Auswirkungen der Struktur des Schulsystems nicht in Überlegungen zur Didaktik einbezogen werden:

> "das Schulwesen, eine breite und komplizierte Institution, (ist) ein System von Einrichtungen mit seinen bestimmten Prinzipien und Strukturen. Als Ganzes übt es bestimmte Wirkungen auf die heranwachsende Jugend aus, ... (Trotzdem) wird es hingenommen wie ein gottgewolltes Schicksal alles Unterrichtens, dass im Rahmen des heute, des jeweils gegebenen Schulwesens verläuft; und nicht einmal die Frage wird gesehen, welche Rückwirkungen dieser Rahmen auf den Unterrichtsprozess hat. ... und so bleibt die Schule als Ganzes, das Schulwesen als System ungestört, ungedacht; dürfen sich in ihm alle irrationalen Kräfte auswirken, die seine Voraussetzung, seine Triebkräfte, seine Determinanten sind. (Bernfeld 1925, S. 26)

Fürstenau, der sich ca. 40 Jahre später auf Bernfeld bezieht, entwickelt in seinem Aufsatz "Neuere Entwicklungen der Bürokratieforschung und das Schulwesen" (1968/1992, S. 169 – 185, Kap.2.3.1) ein Modell für eine Weiterentwicklung der Schulstruktur. Professionalisierung von Schule bedeutet für ihn eine Verschiebung von Entscheidungen und Verantwortungen nach unten. Um einer solchen Verschiebung zum Erfolg zu verhelfen, gilt es nach Fürstenau (1968/1992), die horizontalen Beziehungen der Lehrer/innen untereinander in bezug auf Kommunikation, Konsultation, Hospitation oder Kooperation ebenfalls zu professionalisieren.

Die Beziehungen zu Kollegen haben aus seiner Sicht überwiegend den

Charakter informeller Kontakte kompensierender bzw. dysfunktionaler Art: gemeinsame Gespräche und außerschulische Aktivitäten, die von der Arbeit entlasten sollen, Austausch von Ärger über schulische Ereignisse und Belastungen, Cliquenbildung, Querelen und Intrigen (Fürstenau 1968/1992 S. 175, vgl. Schreyögg 1991, Selvini-Palazzoli et al. 1984). Für die Zukunft entwirft er das Bild von selbständigen und kooperativ arbeitenden Professionellen, die sich den Schülerinnen und Schülern und ihren Veränderungsprozessen stärker verpflichtet fühlen als der Institution.

Diese Vorstellung setzt aus Sicht der Autorin bei Lehrerinnen und Lehrern die (Selbst)-Überzeugung voraus, eigene Interessen selbständig und kooperativ durchsetzen zu können. Sie setzt bei Schulleiter/innen die Überzeugung voraus, dass die Effizienz ihrer Schule davon abhängt, ob und inwieweit sie sich auf die Professionalität der Lehrerinnen und Lehrer verlassen und diese konstruktiv nutzen können. Leitung und Kontrolle heißt dann für jedes professionell arbeitende Mitglied des Schulsystems, zunächst sich selbst und nicht die anderen zu kontrollieren und den eigenen Arbeitsbereich bestmöglich zu gestalten. Im Sinne der Ichpsychologie („vom Es hin zum Ich“, Jeron 1993/1995, S. 163) gelingt die Übernahme von „Selbst“-Verantwortung durch eine fortschreitende Besetzung der Ich-Funktionen (vgl. Kap. 2.2.3). Der Charakter der personalen und personellen Beziehungen zwischen den Hierarchieebenen kann dann so verändert werden, dass Vorgesetzte und Kolleg/innen die von Fürstenau (1968/1992) geforderten kollegialen Beratungsfunktionen übernehmen und als solche akzeptiert werden können.

In seinem Buch "Wandel durch Selbstorganisation" beschäftigt sich Rolff (1993) 25 Jahre nach Fürstenau mit der Professionalisierung von Schule, jedoch in einem veränderten politischen und wirtschaftlichen Klima (Kap. 2.2.3). Theoretische Grundlage ist die Theorie sozialer Systeme (Kap. 2.1), da in diesem Ansatz der Schulautonomie und der Selbstorganisation der Einzelschule zentrale Bedeutung zukommt (Kap. 1). Daschner et al. (1995) zeigen die Spannweite dessen auf, was man unter Schulautonomie verstehen kann. Rolff (1993) nennt s*echs Merkmale,* die plausibel machen, dass Schule mehr ist als eine soziale Organisation mit den Merkmalen einer staatlichen Institution und einer bürokratischen Ablauforganisation:

1) Das Besondere der Schule liegt zuvörderst im *Bildungsauftrag* begründet, der Schülerinnen und Schüler durch die Vermittlung von Inhalten, von

gesellschaftlich notwendigen Informationen und nützlichem Wissen, aber auch von Inhalten, die Information und Wissen transzendieren, verändert.

2) Zweitens ist der *pädagogische Bezug*, das Verhältnis der Heranwachsenden zu Erwachsenen konstitutiv. Diese Art von Erziehungsprozessen beruht auf persönlicher Begegnung.
3) Daher sind drittens *stellvertretende Deutung und Fallverstehen* (vgl. Oevermann 1983) wesentliches Strukturmerkmal professioneller Berufe und Grundlage pädagogischen Handelns.
4) Die Möglichkeiten, *autonome Entscheidungen* auf Grund von professionellen Deutungen zu fällen, sind aber viertens bei Lehrer/innen begrenzt. Der Beamtenstatus verpflichtet sie zur Einhaltung der übergeordneten staatlichen Ziele und verlangt nach staatlichen Kontrollen. Der Autonomie der Lehrer/innen ist durch Vorschriften und Verfügungen der Schulaufsicht, Weisungen des Schulleiters und Beschlüsse des Kollegiums zum Teil eingeschränkt. Die Grenzen der Kontrollierbarkeit liegen im Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Beraten und Innovieren. Diese Aufgaben sind weder vollständig reglementierbar, noch annähernd standardisierbar. So ist die Aufsichtsspanne in der Schule auch größer als in anderen Organisationen, wo Vorgesetzte in der Regel nicht mehr als zehn Untergebene beaufsichtigen. In der Schule "beaufsichtigt" der Leiter häufig um die hundert Lehrkräfte, und ist er auch nur eingeschränkt Vorgesetzter. Die Autonomie macht aber auch Angst, denn der Preis ist Erfolgsunsicherheit und permanente Ungewissheit, ob erzieherisch richtig oder falsch gehandelt wird.
5) Unsicherheit und Ungewissheit sind nur durch kollegiale Kommunikation und Kooperation zu mildern. Die Organisationsstruktur erschwert aber die teamartige Kooperation und bedingt fünftens *die gefügeartige Kooperation*. Das Gefüge ergibt sich durch den Lehr- und Stundenplan, die Trennung von Leitungs- und Lehrtätigkeit, die Aufteilung der Lehrstoffe nach Fächern und Reihenfolge der Inhalte, nach Jahrgang, Stundendeputat und Zuteilung der Fachlehrer. Dieses Gefüge ergibt eine feste Systematik des Arbeitsplatzes, die eine freie Beweglichkeit des Einzelnen weitgehend behindert. Die Auf-teilung der Lehrertätigkeit in Einzelzellen bringt die Gefahr mit sich, dass jeder Lehrer sein Fachgebiet den Schülern vermittelt, als ob es ein Ziel an sich wäre, obgleich es nur Mittel zum Ziel ist, auf das es immer bezogen bleiben sollte, nämlich auf Persönlichkeits- und Bildungsentwicklung der Schüler.
6) Die sechste Besonderheit der Schule liegt in der Eigenart der Organisationsziele. Pädagogische Ziele sind reflexiv, widersprüchlich und

unbegrenzbar. Entscheiden, welche Ziele sie anstreben, können nur die Schülerinnen und Schüler selbst. Es geht also um Erziehung zur Selbsterziehung (Rolff 1993, S. 124 - 134).

Diese sechs Merkmale konkretisieren die bereits von Fürstenau beschriebene und für die Schule typische Spannung zwischen einer tendenziell bürokratischen Aufbauorganisation (d. h. Aufbau der formalen Struktur) und einer Ablauforganisation (d. h. Ablauf der Dienstleistung), die professionellen Anforderungen bzw. autonomem pädagogischen Handeln verpflichtet ist. Rolff ist der Ansicht, dass in den letzten Jahren zwar eine Tendenz zur Professionalisierung pädagogischen Handelns feststellbar ist, der staatliche Charakter aber möglicherweise eine innere Schranke darstellt (Rolff 1993, S.136). Diese Schranke sucht er mithilfe des systemischen Konzepts der Selbstorganisation zu überwinden und die Schulautonomie der Einzelschule zu fördern.

Zur Selbstorganisation gehört, dass die Mitglieder der Schule selbst Organisationsdiagnosen durchführen, Bedarfsanalysen erstellen, Ziele und Prioritäten setzen und dann handeln, während die Mitglieder in der nicht-professionellen Schule bloß handeln und andere, nämlich die außenstehenden "Träger" für Diagnosen und Zielfestsetzungen zuständig sind. Planung und Ausführung fallen in nicht – professionellen Organisationen auseinander. In bürokratisch-mechanischen Organisationen regelt die Hierarchie die Entscheidungsstruktur und die Aufbauorganisation ist gleichsam als geronnene Führung anzusehen. In professionellen Organisationen erfolgt Führung zunehmend über die Selbstorganisation kooperierender Teams (Rolff 1993, S.136f).

Diese Vorstellungen und Forderungen von Rolff (1993) konkretisieren die Entinstitutionalisierung von Staat und Schule - wie sie in Kapitel2.2.3 als Folge neuerer Entwicklung in Wissenschaft und Wirtschaft dargestellt wurde - auf der Ebene der Organisationsstruktur. Eine Veränderung der organisatorisch-institutionellen Struktur ist notwendig, da es in der Schule zunehmend weniger darum geht, den Schülerinnen und Schülern standardisierte und traditionelle Ausbildungsgänge anzubieten, sondern ihnen die Fähigkeit zu lern- und wissensintensiven Beziehungen zu vermitteln. Die neue schulische Zielsetzung macht die fortschreitende Professionalisierung der Organisation erforderlich (vgl. Kap.2.2.3).

Bestand bisher die vorrangige Aufgabe des Schulsystems in der Integration von Schülerinnen und Schülern in das bestehende gesellschaftliche System, so gilt es nun folgerichtig, die Schülerinnen und Schüler auch als „Kunden“ zu verstehen. Diese benötigen und wünschen Informationen, wie sie sich in neuen, überstaatlichen und regionalen Netzwerken weiter entwickeln können. Im Sinne der Systemtheorie bedeutet dies, Lehrerinnen und Lehrer müssen sich von der Vorstellung verabschieden, dass sie ihre Schülerinnen und Schüler instruieren können. Rolffs Postulat (1993), dass es in der Erziehung um eine Erziehung zur Selbsterziehung geht (s. o.), bedeutet entsprechend, dass Schülerinnen und Schüler als autonome autopoietische Systeme mit eigenem Sinn zu verstehen sind. Im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern verändert sich dabei der Fokus. Es geht dann nicht mehr allein darum, „Inhalte“ zu vermitteln, sondern gleichzeitig zu verstehen, dass Schülerinnen und Schüler aus den angebotenen „Inhalten“ sich diejenigen Informationen herausfiltern, die der Weiterentwicklung ihres autopoietischen Systems nützt (vgl. Sies und West-Leuer 2001).

Im Rahmen der Feldanalyse zur Schulstruktur lässt sich festhalten: Die Schule entwickelt sich gegenwärtig hin zu mehr „*Selbstorganisation und Schulautonomie*“. Tendenzen zu einer Verstärkung einer pädagogischen, personellen und finanziellen Selbständigkeit sind dabei nicht neu. Aktuell bestimmen Erkenntnisse systemischer Organisationssoziologie und Managementlehre die Entwicklung. Der Begriff der „Selbstorganisation“ ist ein zentrales Konzept systemtheoretischer Modellierung von Strukturbildung und Strukturveränderung. In diesem Sinne besitzen selbstorganisierte Systeme einen gewissen Grad an „Autonomie“ bei operationaler Geschlossenheit (Fuchs - Heinritz et al. 1994, vgl. Kap. 2.1). Die Anwendung dieser Theorie hat zu dem Postulat geführt, dass Schule „sich selbst organisierend“ planmäßig fortentwickeln soll. Neuere Konzepte über die Öffnung von Schule (Müller et al. 1997) fördern daher die autonome Weiterentwicklung von Einzelschulen, wobei die Steuerung durch den Träger reduziert wird, die Staatlichkeit aber erhalten bleibt. Der Begriff der Autonomie bezieht sich entsprechend nicht darauf, dass Schule zukünftig eine Einrichtung würde, die in der Lage ist, ihre Angelegenheiten mittels selbstgesetzter Normen zu regeln. Es geht vielmehr um eine Erweiterung der Selbstständigkeit der Einzelschule (Reinhold et al. 1999).

Die Strukturveränderungen, die von Schultheoretikern gefordert werden, sind, wie oben gezeigt, durchaus mit frühen Forderungen psychoanalytischer

Sozial- und Schulforschung kompatibel. Die sich ergebenden Schwierigkeiten werden von Schultheoretikern zumeist auf die Spannung zwischen einer tendenziell bürokratischen Aufbauorganisation und einer professionell orientierten Ablauforganisation, nicht aber auf die Einwirkung unbewusster und irrationaler Mechanismen der Beteiligten zurückgeführt (vgl. Altrichter et al. 1998). Konkreten Veränderungen der Organisationsstruktur können jedoch, genau wie Veränderungen des institutionellen Auftrags (Kap. 2.2.3), auf Grund der Interpenetration von Person und Organisation, bzw. auf Grund der Interdependenz von sozialer und persönlicher Identität (vgl. Kap.2.1) bewusste und unbewusste Ängste, sowie irrationale Affekte, Reaktionen und Widerstände auslösen. Dies wird besonders dann der Fall sein, wenn, systemisch – interaktionistisch ausgedrückt, die Tiefenstruktur der „sozialen Identität“ (Goffman 1967, 1994) durch die Veränderungen in Frage gestellt wird.

Der Wandel der Schulstruktur von einer eher bürokratisch-administrativen zu einer eher professionellen Organisation wird nicht nur die Tiefenstruktur des Systems, in anderen Worten die unterste Schicht der Organisationskultur des Gesamtsystems und der Einzelschule (vgl. Kap. 2.3.3) tangieren, sondern auch die berufliche, oder auch die persönliche Identität der Lehrerinnen und Lehrer. Es ist von daher allein schon aus der Feldbeschreibung mit erheblichen Störungen bei Schulentwicklungsprojekten zur Implementierung von Selbstorganisation und Autonomie an Einzelschule zu rechnen (vgl. Kap. 2.3.3 und auch meine Fallstudie, Kap. 6 und 7).

2.3.3. Die Einzelschule

„Schulentwicklung und Beratung“ bezieht sich in erster Linie auf Einzelschulen (vgl. Kap. 5 – 7). Gegenstand von Schulentwicklung kann – entsprechend der Definition für professionelle Organisationsentwicklung (Kap. 2.1) – u. a. die Schulkultur sein (Kap. 2.1). Eine allgemeine Betrachtung der Kultur von Einzelschulen erscheint geeignet, einen ersten Zugang zu den Interdependenzen von Person und Organisation zu eröffnen (vgl. Kap. 2.3.1), sodass der erste Abschnitt des folgenden Kapitels einen kurzen theoretischen Überblick zum Thema bereitstellt.

Die in Kapitel 2.3.2 skizzierte Entwicklung von Schule, weg von einer eher bürokratisch – hierarchischen, hin zu einer eher professionellen, durch Selbstorganisation und Autonomie charakterisierten sozialen Organisation, bedeutet auch eine einschneidende Veränderung der Schulkultur von Einzelschulen. An Einzelschulen konstituieren die Machtverhältnisse eine zentrale Kategorie der Schulkultur. Als Bestandteil der Feldanalyse gilt es daher theoretische Konzepte zum Verständnis schulinterner, d. h. systemimmanenter Machtstrukturen heranzuziehen (vgl. Kap. 2.2.2 für eine historische Herleitung). Im Folgenden wird das Thema „Macht“ und „Machtausübung“ an der Schnittstelle von Einzelschule und ihrer Umwelt untersucht.

(1) Die Einzelschule als Miniaturgesellschaft

Aus system- und organisationstheoretischer Sicht entwickelt sich die Einzelschule auf Grund von Umstrukturierungsprozessen zu einer Miniaturgesellschaft mit weitergehender Selbststeuerung und eigener Tiefenstruktur. Das heißt, die Einzelschule entwickelt sich einer „Schulkultur“ (Kap. 2.3.1). Der Begriff der „Schulkultur“ steht seit etwa 1990 für eine kritische Auseinandersetzung mit der existierenden Unterrichts- und Schulwirklichkeit an (Reinhold et al. 1999). Voraussetzung für die Anwendung des organisationskulturellen Ansatzes auf „Schule“ war die Fokussierung auf die Einzelschule als eine Möglichkeit, notwendige Umstrukturierungs- und Entinstitutionalisierungsprozesse in Gang zu setzen (z. B. Fend 1998, vgl. Kap. 2.2.3).

Schulforschung zur Schulkultur befasst sich im Wesentlichen mit der Qualität von Schule und umfasst Themen wie Schulleben, Schulklima bzw. -atmosphäre und Schulprofilbildung (vgl. Fend 1998). Eine tragfähige

Schulkultur kann – nach Meinung maßgeblicher Schulforschung – dann entstehen, wenn die Alltagskultur der Schule qualitativ hochwertig ausgeprägt ist. Wenzel (1996) weist in diesem Zusammenhang daraufhin, dass zur inneren Organisationsstruktur und damit zur Schulkultur u.a. die folgenden Aspekte gehören:

- pädagogische Grundsätze der Institution;
- Rollendefinition der Leitung;
- Rollendefinition und Aufgabenbeschreibung der Lehrerinnen und Lehrer (Wenzel 1996, S. 395)

Wesentliches Merkmal der Schulkultur ist die gemeinsame und dauerhafte Bearbeitung von Bildungs- und Erziehungs-vorstellungen im Kollegium und deren reflektierte Umsetzung im täglichen pädagogischen Handeln (Reinhold et al. 1999).

Diese Aussagen zeigen, dass die wissenschaftstheoretische Ausrichtung der Schulforschung in erster Linie funktionalistisch – objektivistisch („die Schule hat eine Kultur“), weniger subjektiv – interpretativ („die Schule ist eine Kultur“) (vgl. Kap. 2.3.1) ausgerichtet ist. In der vorliegenden Arbeit geht es aber darum zu zeigen, dass die Schulkultur eher einem organisatorischen Eisberg (vgl. Beyer et al. 1995) vergleichbar ist, dessen Tiefenstruktur es zu analysieren gilt, damit sich „Beziehungsqualitäten“ systemimmanent verbessern können.

Helsper et al. (1997) verstehen Schulen eher in diesem Sinne. In ihrem Konzept sind die Einzelschulen Miniaturgesellschaften mit ausgebildeter Sinnstruktur (vgl. Kap. 2.3.1). Sie gehen davon aus, dass sich Schulkulturen in Prozessen institutionalisierten Handelns im Rahmen bildungspolitischer Strukturentscheidungen vor dem Hintergrund historisch spezifischer Rahmenbedingungen und sozialer Auseinandersetzungen herausbilden (Helsper 1995, vgl. Kap. 2.2.2.). Im Zusammenspiel zwischen Lehrer/innen-, Eltern- und Schüler/innengruppen werden Strukturen generiert, die grundlegend für den "Ruf" der jeweiligen Schule werden (Wexler 1992). Der jeweils dominante Schul- und Bildungsmythos der Einzelschule eröffnet unterschiedliche Möglichkeiten der Auseinandersetzung für unterschiedliche Schüler/innen- und Lehrer/innengruppierungen mit der Schulkultur (vgl. Helsper 1995).

Helsper et al. (1997) unterscheiden vier zentrale Dimensionen der Schulkultur:

1) die inhaltlich-unterrichtliche Dimension mit entsprechender fachkultureller Konstellation;
2) der Leistungsethos mit entsprechender Härte der Auslese;
3) die dominante pädagogische Orientierung des Lehrerhandelns mit den konkreten Ausformungen und Antinomien im Umgang mit Schülern wie Person vs. Sache, Autonomie vs. Heteronomie, Nähe vs. Distanz, Differenzierung vs. Einheitsvorstellungen etc. (vgl. Helsper 1996);
4) die organisatorisch gerahmten und spezifisch institutionalisierten Kommunikations-, Partizipations- und Entscheidungsstrukturen (Helsper et al. 1997, S. 585).

Die Analyse der Schulkultur muss nach Helsper et al. (1997) als die rekonstruktive Erschließung der Übereinstimmungen und Widersprüche zwischen latenten Handlungs- und Sinnstrukturen, den schulischen Mythen, den sozialen Deutungsmustern und individuellen Repräsentationen des Schulalltags konzipiert werden (vgl. Oevermann 1993). Schulmythen bilden dabei den Versuch, die Antinomien sinnstiftend zu überbrücken. Sie postulieren, dass die Institution symbolische Gewalt auf ihre Mitglieder ausübt, die jedoch als soziale Normalisierungs- und Selektionsinstanz unkenntlich gemacht wird, indem über Unterscheidungen hinweg Kollektivität und Verbundenheit hergestellt werden soll. (vgl. Helsper und Böhme 1997, Böhme 1996, Helsper et al. 1997, S. 584 - 587).

Die Vorstellung von Helsper und Böhme (1997) einer institutionalisierten symbolischen Gewalt, die durch Konzepte der Kollektivität und Verbundenheit unkenntlich gemacht werden soll, erinnert an Positionen der interaktionistischen Theorien von Mead (1934/1993) und Goffman (1986/1994). Beide beziehen sich vorrangig auf die Definition von Gewalt als struktureller Gewalt, bei der die Beeinflussung nicht so sehr von einer handelnden Person ausgeht, sondern im sozialen System eingebaut ist (Fuchs-Heinritz et al. 1994). Mead (1934) und Goffman (1967) befassen sich mit den negativen Auswirkungen administrativ-bürokratischer Aufbau- und Ablauforganisationen auf Menschen, die sie als potentiell gewaltsam bezeichnen. Forschungen zu Stigmatisierungen und Etikettierungen lassen die Schlussfolgerungen zu, dass die dominanten Personen oder Personengruppen in sozialen Organisationen Menschen in ihrem Verhalten zu determinieren vermögen (Goffman 1986/1994, Homfeldt 1994), was u. U. zu vielfältigen psychischen Deformationen führen kann.

Die Ethnopsychoanalyse stellt theoretische Konzepte bereit, wie es zu solchen „Deformationen“ des psychischen Systems kommen kann. In dieser

Sicht sind Macht- und Ohnmachtsgefühle eng verknüpft mit Allmachts-phantasien, Minderwertigkeitsgefühlen und paranoiden Tendenzen. In beruflichen Zusammenhängen werden Größen- und Allmachtsphantasien mithilfe von Anpassungsmechanismen (Parin 1977, Becker 1998) an die Organisation delegiert. Das Zusammenspiel von intrapsychischen und interpersonellen Strukturen mit der jeweils dominanten Organisationskultur bewirkt dann verschieden starke Verbindungen von Narzissmus, Ambivalenz und Aggression je nach sozialem Ort in der Hierarchie der Macht (vgl. hierzu näher Kap. 3.2).

(2) Machtausübung in der pädagogischen Beziehung

Die Art und Weise, wie Macht in der pädagogischen Beziehung ausgeübt wird, ist nicht nur charakteristisch für die Herrschaftsverhältnisse in der Gesellschaft, sondern in ihrer singulären Ausprägung auch für die Machtverhältnisse an Einzelschulen. Diese Machtverhältnisse sind verankert in den formalen und den informellen Machtstrukturen der Schulkultur der einzelnen Schulen (vgl. Kap. 2.3.1).

Der Einfluss der neueren Entwicklungen und Umstrukturierungen in der Bildungspolitik auf die Beziehungen zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen ist erheblich. Schülerinnen und Schüler werden nun einem Klientensystem vergleichbar, das auf eine sich abzeichnende internationale Netzwerkgesellschaft vorbereitet werden will und soll (vgl. Kap. 2.2.3). Die pädagogische Beziehung entwickelt sich daher verstärkt zu einer Dienstleistungsbeziehung (vgl. Brozio 1995), in der die formale Macht der Lehrerinnen und Lehrer eingeschränkt ist. Auf Grund des institutionellen Auftrags der Schule, die Weichen zu stellen für die spätere Zuordnung von Schülerinnen und Schülern in gesellschaftliche Machtposition (vgl. Kap. 2.2.1), bleiben diese jedoch auch weiterhin formal gebunden an der „Beurteilungsmacht“ der Lehrerinnen und Lehrer. D. h. sie werden zwangsläufig zu „Sub-jekten“, und abhängig von der dominanten pädagogischen Orientierung des Lehrer/innenhandelns in Bezug auf deren Umgang mit Macht- und Machtpositionen (vgl. Helsper 1996).

Dieser institutionelle Auftrag begünstigt nach wie vor eine Reinszenierung der Strukturen der Institution „Familie“ in der pädagogischen Beziehung. Die organisatorisch-institutionellen und personalen Strukturen kreieren entsprechend eine Schulkultur, in der sich Merkmale des familiaren Settings wiederholen. Beide Institutionen, Familie und Schule, sind z. B. dadurch charakterisiert, dass eine Generation die Aufgabe hat, die nächste heranzuziehen und so die eigene Ablösung vorzubereiten, was – aus psychoanalytischer Sicht – nicht ohne Machtkämpfe und Autoritätskonflikte stattfinden kann (Winnicott 1971/1997). Daher sind für die Schule auch die Erkenntnisse klinischer Psychoanalyse interessant, wenn auch nicht im Sinne einer Therapeutisierung der Schule (vgl. Meyer-Drawe 1997). Das Interesse legitimiert sich vielmehr daraus, dass sowohl die organisatorisch – institutionellen als auch die personalen Strukturen unmittelbar Einfluss nehmen auf die nicht abgeschlossene psychische Entwicklung von Kindern

und Jugendlichen, die sich weder dem Schulbesuch noch den Lehrerinnen und Lehrern entziehen können.

Die resultierenden Beziehungsmuster der pädagogischen Beziehung sind in einer Vielzahl psychoanalytisch orientierter Publikationen beschrieben worden. So sind neben Bernfeld (1925) und Fürstenau (1968b/1992) besonders auch Brück (1978), Wellendorf (1974, 1991), Selvini-Palazzoli et al. (1978), Erdheim (1985 und 1988), Clos (1987), Reiser und Trescher (1987) und Muck (1991) zu nennen. Fürstenau (1968b) zeigt, dass Kinder und Jugendliche Lehrerinnen und Lehrer an eigene Probleme der Selbstkontrolle und Verhaltenszügelung erinnern. Dies bedeutet häufig eine Versuchung für die Lehrpersonen, in die Phase der eigenen Auseinandersetzung mit den Eltern zu regredieren, d. h. auf frühe psychische Entwicklungsstufen zurückzufallen. Aus der Kindheit stammende Phantasien eigener Macht und Erinnerungen an die Macht der Eltern werden unbewusst reaktiviert und wegen der Unterlegenheit der Lernenden gelegentlich fast ungehindert ausgelebt – geschützt durch Strukturen, die das Bewusstwerden der eigenen Affekte verhindern (Fürstenau 1968b, S. 189, vgl. auch Freud, 1927, S. 121),.

"Je stärker sich ein Lehrer von Kindern oder von Vorgesetzten in seiner Triebkontrolle und Selbstbehauptung bedroht fühlt, desto größer wird für ihn die Versuchung, ... unbemerkt Machtbedürfnisse zu befriedigen, um sein inneres Gleichgewicht wiederherzustellen." (Fürstenau 1968b/1992, S.197).

Die moderne Psychoanalyse hat sich von der ursprünglich vorherrschenden Triebtheorie distanziert, hält aber in vielen Punkten an der Gültigkeit des Einflusses fest, den die frühe Triangulierung (vgl. Kap. 3.1) auf die Bildung von Überich und Ich-Idealen hat (Laplanche und Pontalis 1973/1996). Dieser Einfluss wird sich in der pädagogischen Beziehung in Form von Konflikten um Leistung und Erfolg manifestieren, die in der Schule eine zentrale Rolle spielen. Denn die Konflikte werden mitbestimmt durch Überich-Forderungen und hohe Ich-Ideale der Lehrpersonen, die diese auf Schülerinnen und Schüler projizieren. Nach Wellendorf (1991) sind Lehrerinnen und Lehrer oft Menschen, die auf Grund der eigenen Lebensgeschichte unter einem besonderen Überich-Druck stehen und unter schmerzhaften Überich-Konflikten leiden (Wellendorf 1991, S. 16). Die Kehrseite von hohen und differenzierten "pädagogischen" Ansprüchen sind dann tiefe Gefühle der Ohnmacht, des Versagens, der Scham und Schuld.

Die Rolle, die Macht und Gewalt in der Schule spielen, wird dadurch

vernebelt, dass, ähnlich wie im Elternhaus, zum pädagogischen Selbstverständnis der gemeinsam aufrecht erhaltene Mythos gehört, im Grunde geschehe alles, zum Wohle der Schülerinnen und Schüler. Machtwünsche widersprechen der institutionellen Ideologie und dem individuellen Selbstverständnis der Pädagogen. Durch individuelle und kollektive Abwehrstrategien, wie etwa Verleugnung, Spaltung, Ideologiebildung, wird das Machtthema unbewusst gemacht (Wellendorf 1991, S. 18).

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, wie an Einzelschulen Schülerinnen und Schülern gegenüber informell Macht ausgeübt wird. Meyer-Drawe (1997) geht davon aus, dass in schulischer Erziehung, in der generell ein asymmetrisches Verhältnis herrscht, die fortschreitende Individualisierung als eine Unterwerfungspraxis genutzt wird, in der sich Subjekte permanent „entziffern“ (Meyer-Drawe 1997, S. 311) oder „entziffert werden“. Sie bezieht sich dabei auf Foucault (1982), der diese Form der Unterwerfung Pastoral- oder Deutungsmacht nennt, einer verwickelten Kombination von Individualisierungstechniken und Totalisierungsverfahren innerhalb ein- und derselben Struktur.

> Das, was ein Machtverhältnis definiert, (ist) eine Handlungsweise, die nicht direkt und unmittelbar auf die anderen einwirkt, sondern eben auf deren Handeln. ... Macht wird nur auf "freie Subjekte" ausgeübt und nur sofern diese "frei" sind. Hierunter wollen wir individuelle oder kollektive Subjekte verstehen, vor denen ein Feld von Möglichkeiten liegt, in dem mehrere "Führungen", mehrere Reaktionen und verschiedene Verhaltensweisen statthaben können (Foucault 1982/1994, S. 254f).

Diese Art der Machtausübung ergibt sich nach Foucault (1982) aus der Psychologisierung der Gesellschaft und der fortschreitenden Spezialisierung und Verwissenschaftlichung von Berufspositionen. Es sind besonders die Berufsgruppen in sozialen Organisationen, wie der Schule, die zur Ausübung ihrer Tätigkeit Wissen über das Subjekt erwerben, das dann gelegentlich bewusst oder unbewusst missbraucht wird. Da diese Form der Machtausübung sehr subtil ist und sich häufig als "verständnisvolle und hilfreiche" Deutung tarnt, kann sie sowohl entlang der formalen Hierarchie als auch entlang informeller Strukturen ausgeübt werden. Die Deutungen beziehen sich häufig auf Bereiche unbewusster Schwächen und Ängste und es fällt schwer, Strategien der Abwehr aufrechtzuerhalten oder zu entwickeln. Der psychische Schaden, der durch solche Deutungen bei Schülerinnen und Schülern, aber auch innerhalb des Kollegiums erzeugt werden kann, ist erheblich (vgl. Wellendorf 1996).

Es ist davon auszugehen, dass an vielen Einzelschulen ein Kampf darum stattfindet, wem es gelingt, sich dem jeweils anderen im Sinne der eigenen Größenphantasien und Machtansprüchen verfügbar zu machen. Trotzdem und gleichzeitig werden von allen Beteiligten Widerstände mobilisiert, die Aufklärung dieses Sachverhalts zu verhindern, um die schmerzliche Begegnung mit Gefühlen der Angst, der Hilflosigkeit und Ohnmacht zu vermeiden (Clos 1987, S. 35).

Um die Konzepte angewandter Psychoanalyse bei der Aufklärung dieses institutionalisierten Widerstands nutzbar zu machen, gilt es von der Psychoanalyse zu einer psychoanalytisch-systemischen Institutionsanalyse überzugehen (vgl. Wellendorf 1991 und 1979, Weigand et al. 1988). Eine psychoanalytisch-systemische Erforschung der Machtstrukturen ermöglicht die Entdeckung von Beziehungsmodalitäten, die irrational und unkontrollierbar erscheinen. Obwohl sie den Eindruck des Individuellen machen, gehören sie zu einem fortwährend ablaufenden, unbewussten Prozess der Institutionalisierung und Entinstitutionalisierung (vgl. Kap. 2.2.1). Dieser unsichtbare und unbewusste Teil des organisatorischen Eisbergs (vgl. Kap. 2.3.1) der Einzelschule ist ein Geflecht organisationstypischer und identitätsbildender Beziehungen organisatorisch-institutioneller und personaler Strukturen. Es umfasst die Gesamtheit eines Netzwerks von unterschwelligen Beziehungen, das zu den primären Aufgaben einer Organisation in einem bislang noch ungeklärten Verhältnis steht. Es kann eine wichtige Aufgabe psychoanalytisch-systemischer Beratung in Einzelschulen sein, dieses Verhältnis auf seine verborgene Rationalität hin zu erforschen. Ein möglicher Gewinn bestünde darin, dass Unverstandenes nicht mehr länger als Irrationales mystifiziert und abgewehrt werden müsste (Becker 1998, S. 98).

2.4. *Zusammenfassung und erste Schlussfolgerungen für „Schulent wicklung und Interaktive Beratung“*

Die Feldbeschreibung und Feldanalyse der organisatorisch – institutionellen und personalen Strukturen des Schulsystems zeigen einen bildungspolitischen Paradigmawechsel (Kap. 2.2), eine Entwicklung des Schulsystems von einer eher administrativ – hierarchischen Bürokratie zu einer eher professionellen Organisation mit teilautonomen Einzelschulen (Kap. 2.3), die Verhältnisse von Macht und Ohnmacht als symbolisch institutionalisierte Gewalt, als psychologisierende Deutungsmacht und als Inszenierung und Reinszenierung familiarer und institutioneller Sozialisationsprozesse (Kap. 2.3.3).

Die Institutionsanalyse (Kap. 2.2) hat gezeigt, dass für die Institution Schule ein Paradigmawechsel ansteht und das staatliche Bildungsmonopol in Teilen infrage gestellt werden könnte. Die Organisationsanalyse (Kap. 2.3) hat eine formal hierarchische Aufbau- und Ablauforganisation gezeigt, die einer Reihe von pädagogischen Erfordernissen zuwider läuft. Um diesen Widerspruch zu kompensieren, haben sich auf der Ebene der Einzelschulen individualistische, kooperative und kollektive Arbeitsstrukturen gebildet (Kap. 2.3.3). Aus dieser widersprüchlichen Struktur ergibt sich für die Lehrerinnen und Lehrer, sowie für die Schülerinnen und Schüler eine Abhängigkeits- versus Autonomieklammer.

Eine Tendenz von Lehrerinnen und Lehrern, hierarchisch-kontrollierender Basisannahmen beizubehalten, erscheint institutionstypisch und aufgabenspezifisch. Denn die Schülerinnen und Schüler, die nicht zuletzt mithilfe pädagogischer Beziehungen verändert werden sollen, sind bei ihrem Eintritt in das Schulsystem nicht mündig und brauchen Lehrerinnen und Lehrer als Vorbilder und Identifikationsmodelle. Mit ihrer schrittweisen Hinführung zur Autonomie machen sich die Lehrerinnen und Lehrer – ähnlich wie die Eltern – allmählich überflüssig, ein Prozess, der immer auch Neid, Eifersucht und Trauer auslöst. Die intrapsychische Schwierigkeit der Aufgabe, die nächste Generation zu befähigen, über uns hinauszuwachsen, kann m. E. gar nicht überschätzt werden. Nur bei einer kontinuierlichen Weiterentwicklung der eigenen Ich-Funktionen kann dieser für den Erhalt und die Demokratisierung einer Gesellschaft unerlässliche Prozess von Lehrerinnen und Lehrern (selbst-) befriedigend begleitet werden.

Um diesen Prozess zu unterstützen, stehen diejenigen, die als „change agents“ an Einzelschulen fungieren, vor der Herausforderung, diese unbewussten sozialen Prozesse aufzuzeigen, ohne zu psychologisieren oder die Beteiligten zu parentifizieren. Für eine aktive Veränderung der Schulkultur (Verteilung von Macht und Zuständigkeiten, Kommunikations-, Kooperations- und Informationsstruktur, hierarchische Probleme, etc.) ist es wichtig, dass „change agents“ die eigenen, subjektiven und intersubjektiven Beziehungsphantasien beachten. Das bewusste oder unbewusste Einverständnis mit struktureller Gewalt, die Überschneidung von Personen- und Verantwortungsgrenzen oder auch die Kongruenz persönlicher und institutioneller Gewaltstrukturen sind nach Bauriedl (1999, S. 141) die Grundlagen eines konflikthaften oder auch destruktiven Status quo (vgl. Kap. 3).

Als ein erstes Handlungsmodell für „change agents“ an Schulen bietet sich das Konzept des Selbstmanagement – in – Rollen an, wie es vom Tavistock - Modell des Group – Relations – Training (vgl. Kap. 2.3.1) vertreten wird. Lawrence und Miller (1976) schreiben hierzu, dass es das sich selbst – managende Individuum, hier der „change agent“ ablehnt:

> kulturelle Annahmen unhinterfragt zu lassen; es entwirrt das Geflecht von Mythen und Rätseln unserer sozialen Institutionen. Es muss unterscheiden, was die gemeinhin akzeptierte und was die eigene Wirklichkeit ist. Während üblicherweise davon ausgegangen wird, dass die Suche nach wissenschaftlicher Objektivität die Unterdrückung subjektiver Urteile voraussetzt, stellen wir diese Behauptung, sozusagen, auf den Kopf und gehen davon aus, dass Objektivität letztendlich die Klärung der eigenen Subjektivität bedeutet.
>
> Indem der Einzelne eine externe Definition von Wirklichkeit aufgibt und sie durch seine eigene ersetzt, gibt er gleichzeitig auch Elemente von Sicherheit und Gewißheit auf und ersetzt sie durch Ungewißheit und Unsicherheit. Wir behaupten, dass das Chaos und die Unordnung, die daraus entsteht, das unvermeidbare Risiko und der Preis dafür sind, Veränderungen in die Wege zu leiten. Sozialer Wandel beginnt unabdingbar bei einem selbst. (Lawrence und Miller 1976, zit. n. Lawrence 1999, S. 38, übersetzt von Sievers 1999).

Diese Beobachtungen gilt es in dem folgenden Kapitel, theoretisch und empirisch näher zu untersuchen, am Einzelfall zu verifizieren oder auch zu relativieren.

3. Beziehungsanalyse: Zur Psychodynamik in sozialen Organisationen

Die theoretische Teilstudie zur „Psychodynamik in sozialen Organisationen“ stellt wesentliche theoretische Grundlagen für die Gegenübertragungsanalyse im Rahmen der Einzelfallstudie in den Kapiteln 6 und 7 bereit. Während die Feldanalyse die Beziehung der organisatorisch-institutionellen und personale Strukturen im Feld „Schule“ theoretisch erforscht und beschreibt, wird in der Beziehungsanalyse untersucht, welchen Einfluss irrationale und unbewusste psychische Funktionen auf diese Beziehung haben. Diese Frage ist für soziale Organisationen von ganz besonderer Bedeutung. Denn in sozialen Organisationen werden Menschen von Menschen „professionell“ verändert. Die Veränderungen beruhen auf sozialen Interaktionen zwischen den Beteiligten. Grundannahme ist, dass von diesen Interaktionen nicht nur die soziale sondern auch die persönliche oder Ego-Identität mit ihren vielfältigen irrationalen und unbewussten Funktionen tangiert wird (vgl. Kap. 2.1). In sozialen Organisationen ist die zwischenmenschliche Beziehungsfähigkeit somit ein wesentlicher Teil des professionellen Auftrags (vgl. Kap. 2.3). Irrationales und unbewusst begründetes Verhalten wird entsprechend auf die Qualität die Dienstleistung Einfluss nehmen.

Das folgende Kapitel enthält eine theoretische Untersuchung psychodynamischer Abläufe und Funktionen, die in „sozialen Organisationen“ typischerweise und allgemein auftauchen können. In Kapitel 3.1 wird (vgl. Kap. 2.1) zunächst aufgezeigt, welche theoretischen Perspektiven für diese Teilstudie benutzt werden. Es wird dargestellt, dass diese mit den Theorien, Konzepte und Positionen, die in der Feldanalyse für das „Zusammenschauen“ von Person und Organisation eingeführt wurden (vgl. Kap. 2.1), kompatibel sind. In Kapitel 3.2 folgt zunächst eine psychoanalytisch – sozialwissenschaftliche Beschreibung psychodynamischer Prozesse am Arbeitsplatz. Diese Exploration dient als Grundlage für die weitere Konzeptualisierung „Interaktiver Beratung“ als zwischen Interdependenz und Abstinenz angesiedelt.

Da „Interaktive Beratung“ in sozialen Organisationen zumeist in Gruppen stattfindet, wird in Kapitel 3.3. die Beziehungsdynamik von Gruppen beschrieben und erläutert. In Kapitel 3.4 wird, auch zur Vorbereitung der Einzelfallstudie, die sich auf einen Beratungsprozess in einer großen Gruppe

bezieht, die besondere Beziehungsdynamik vorgestellt, die große Gruppen entfalten können. Abschließend werden die Beziehungsdynamik zwischen Gruppe und Leitung untersucht und allgemeine Interventionsstrategien vorgestellt (vgl. Kap. 3.5).

3.1. Konzeptionelle Eckpfeiler „Interaktive Beratung“

Leittheorie für die Untersuchung der unbewussten und irrationalen psychischen Funktionen in sozialen Organisationen ist die psychoanalytische Sozialforschung. Sie wird in Theorie und Praxis herangezogen, um den Einfluss dieser psychischen Funktionen auf die Beziehungsstrukturen in sozialen Organisationen zu untersuchen. In Kapitel 3.1.1 erfolgt eine Klärung der zentralen Begriffe „Interaktion“ und „Intersubjektivität“, sowie eine Erläuterung des „Übertragungs-/Gegenübertragungsmodells“ als methodologischer Grundlage eines sozialwissenschaftlich – psychoanalytischen Forschungs- und Beratungskonzepts).

„Übertragung“ und „Gegenübertragung“ bilden gleichsam eine Brücke auf dem Weg von den sozialen Interaktionen, die der Beobachtung zugänglich sind, hin zu Erkenntnissen über die zugrundeliegenden unbewussten und irrationalen psychischen Funktionen. In Kapitel 3.1.2 wird untersucht, ob das „Gegenübertragungskonzept“ mit dem sozialwissenschaftlich formulierten Konzept einer interaktiv – intersubjektiv ausgerichteten Forschung und Beratung kompatibel ist. Dabei wird herausgearbeitet, dass in der modernen Psychoanalyse das klassische Übertragungsmodell, das einen „abstinenten“ Analytiker voraussetzt, durch ein Beziehungsmodell zwischen Analytiker und Analysand ersetzt wird.

3.1.1. „Interaktive Forschung und Beratung“: ein sozialwissenschaftlich-psychoanalytisches Forschungskonzept

In der vorliegenden Arbeit wurde die Bezeichnung „Interaktive Beratung“ mit Bezug auf den symbolischen Interaktionismus (Mead 1934/ 1993, Goffman 1967/1994) und auf der Basis der Intersubjektivitätstheorien moderner Psychoanalyse (Bauriedl 1980/ 1993, Bohleber 1999, Psyche Sonderheft 9/10, 1999) gewählt (vgl. Kap. 4.2), um ein psychodynamisches Beratungskonzept zu entwickeln, das auf die Wechselwirkung und Kompromissbildung zwischen sozialer und persönlicher Identität abzielt (vgl. Kap. 2.1).

„Interaktive Beratung“ ist definiert als ein intersubjektiver Forschungs- und Beratungsprozess (vgl. Einleitung) und ist immer sowohl Organisations-*forschung* als auch -*beratung* (Wolf 1994, S. 138, Möller und Hegener 1999, vgl. Kap. 2).

Das Beratungskonzept fokussiert auf eine Untersuchung unbewusster und irrationaler sozialen Interaktionen im institutionell – organisatorischen Kontext. *Soziale Interaktionen* sind, gemäß sozialwissenschaftlicher Definition, die durch Kommunikation – Sprache, Symbole, Gesten usw. – vermittelten wechselseitigen Beziehungen zwischen Personen und Gruppen und die daraus resultierende wechselseitige Beeinflussung ihrer Einstellungen, Erwartungen und Handlungen (Fuchs – Heinritz et al. 1994). Der Begriff „Interaktion“ bezeichnet dabei, dass die Handelnden die möglichen Reaktionen von Handlungspartnern auf ihr Handeln vorwegnehmen und ihr eigenes Handeln darauf einrichten (vgl. Mead 1934, Goffman 1967). Nach psychoanalytischer Auffassung geschieht dies, ohne dass den Handlungspartnern die gegenseitige Beeinflussung bewusst werden muss (vgl. Buchholz und Streeck 1994). *Intersubjektivität* ist der von den Mitgliedern einer Gruppe oder Institution gemeinsam geteilte Bedeutungsgehalt bestimmter Handlungen oder Symbole, der durch Interaktionen hergestellt und reproduziert wird, wobei dies den Interaktionspartnern – nach psychoanalytischem Verständnis – wiederum nicht bewusst sein muss (vgl. Bauriedl 1980/1993, Buchholz und Streeck 1994).

Das Erkenntnisinteresse des Forschungsprojekts richtet sich maßgeblich auf die Wechselwirkung zwischen Individuen, Gruppen und sozialem Gesamtsystem und der Kompromissbildung der Individuen zwischen ihrer

persönlichen und sozialen Identität, bzw. zwischen psychischem und sozialem System (vgl. Kap. 2.1). Die psychoanalytische Sozialforschung, als Leittheorie für „Interaktive Beratung“ beschäftigt sich mit nicht-rationalistischen, interaktiven Veränderungsprozessen in Individuum und Gesellschaft beschäftigt (Lorenzer 1973, Parin 1978, Devereux 1967 Leithäuser/Volmerg 1988, Balint 1957 u. 68). Es gibt mittlerweile eine Tradition zur Entfaltung der Psychoanalyse zu einer Theorie und Praxis der Veränderung „psychosozialer“ oder Interaktions-Systeme. Diese Entwicklung zeigt sich in der systematischen Beschäftigung mit Gruppen seit Freud (1921). Insbesondere wichtig ist die analytische Gruppentherapie (vgl. Bion 1971, Foulkes 1974, Heigl-Evers 1978, Heigl und Heigl-Evers 1994, Heigl-Evers und Ott 1998, Kutter 1993, vgl. Kap. 3.2.2) und die Beschäftigung mit Großgruppen, in denen ein überschaubarer face-to-face Kommunikationsfluss nicht mehr möglich ist (Rice 1973, Turquet 1997, Pagès 1974, Kernberg 1984, Königswieser und Keil 2000, vgl. Kap. 3.4.), sowie mit psychosozialen Feldern wie Institutionen und Organisationen (Richter 1970, Lapassade 1972, Pagès 1974, Brocher 1967, vgl. Kap. 3.3. und Kap. 3.5, Fürstenau 1979, 1992, Pühl 1994, vgl. Wolf 1994, S. 135). In all diesen Fällen geht es um die Verbindung einer Analyse der latenten und unbewussten dynamischen Strukturen mit der aktuellen Realität und um die Förderung veränderungsbegünstigender Einsichten der Beteiligten in diese dynamischen Beziehungen (Wolf 1994, S. 135).

Die einzelnen Teilbereiche der psychoanalytischen Sozialforschung, die für eine Interaktive Beratung in Sozialen Organisationen als theoretisch – konzeptionelle Eckpfeiler dienen sollen, werden in den Kapiteln 3.2. bis 3.5. näher vorgestellt. Auf welchen Grundannahmen das resultierende Forschungskonzept basiert, zeigt der folgende Überblick (vgl. Bäcker 1999, S. 251):

1. In der „Interaktiven Forschung und Beratung“ gibt es keine strikte Aufteilung in Erkenntnissubjekt (*die Beraterin*) einerseits und Erkenntnisobjekt (*Einfluss unbewusster und irrationaler psychischer Funktionen auf Personen und Organisation)* andererseits. Daraus folgt, dass es nicht um „objektive Erkenntnis“ geht. Vielmehr besteht ein komplexes Beziehungsgeflecht zwischen der Beraterin, den Ratsuchenden und der sie umgebenden Schulkultur, aus dem sich Erkenntnis herausbildet. Die grundlegenden Konzepte in der Psychoanalyse dafür sind Übertragung und Gegenübertragung. Das

„Subjektive“ wird zur entscheidenden Erkenntnisquelle.

2. In der „Interaktiven Forschung und Beratung“ geht es nicht um die Abbildung einer objektiven Wirklichkeit. Vielmehr wird eine spezifische „Zwischenwelt“ konstruiert, in der Erkenntnis generiert werden kann. Die konkreten Verfahrensschritte dienen dazu, genau diese Zwischenwelt herzustellen. Die beraterische Erkenntnisarbeit ist damit keine passive Abbildung einer verborgenen Realität, sondern ein aktives Herstellungsgeschehen im intersubjektiven Spannungsfeld.
3. In der „Interaktiven Forschung und Beratung“ sind die Erkenntnisquellen nicht nur auf bewusster Ebene angesiedelt. Vielmehr wird sich systematisch und methodisch geleitet darum bemüht, das „Dazwischen“ zu erfassen. „Dazwischen“ geht über die manifesten Inhalte der Sprache hinaus und verweist auf eine grundlegende symbolische Ordnung. Die Erkenntnisse der Beraterin formen sich aber nicht nur intuitiv aus ihr selbst, sondern werden diskursiv und intersubjektiv gewonnen, durch Umformulierung und Auseinandersetzung mit dem Vorgefundenen.
4. Im Prozess der „Interaktiven Forschung und Beratung“ werden systematisch und zielgerichtet Störungen produziert, um Erkenntnisse zu schaffen. Den verschiedenen methodischen Ereignissen (z. B. gleichschwebende Aufmerksamkeit, aktive Abstinenz, Bildlogik, psychodramatische und gestalttherapeutische Techniken), die die Beziehung zwischen Beratenden und Ratsuchenden gestalten, kommt ein solcher Störcharakter zu, mit denen die Beraterin versucht, eine erkenntnisfördernde „Realität“ gestellt zu bekommen.
5. In der „Interaktiven Forschung und Beratung“ ist die Erkenntnis nur diskursiv - immanent zu begründen und zu bewähren. Eine unmittelbare Bestätigung von Erkenntnis ist nicht möglich, ein solcher Anspruch irreführend. Es gibt keinen Beweis, dass die Interpretationen der bewussten und unbewussten Realität der Ratsuchenden entsprechen (vgl. Bäcker 1999, S. 251 – 253, vgl. Kap. 4.3).

Dieses Konzept „Interaktive Forschung und Beratung“ bietet eine Grundlage für die wissenschaftlich fundierte sozial-psychologische Anwendungsforschung in der sozialen Organisation „Schule“, die in der Einzelfallstudie zur Anwendung kommt (vgl. Kap. 5 bis Kap. 7). Es ist weitgehend kompatibel mit den auch systemisch ausgerichteten Theorien, Konzepten und Positionen der Feldanalyse (Kap. 2.1), da implizit die „operative Geschlossenheit“ psychischer und sozialer Systeme gewahrt bleibt. Es gilt im Folgenden zu zeigen, inwieweit dieses intersubjektive Denken in der

Psychoanalyse und der psychoanalytischen Auffassung von Übertragung und Gegenübertragung Eingang gefunden hat. Denn der Vorgang der Übertragung – Gegenübertragung ist in diesem Konzept die grundlegende Quelle intersubjektiver Erkenntnis.

3.1.2. Von der Übertragung zur Beziehung: Intersubjektivität in der Psychoanalyse

Psychodynamische Forschung und Beratung benutzt die Dynamik der sozialen Interaktionen zwischen den Forschenden/Beratenden und den Ratsuchenden (vgl. Heinzel 1997, S. 468, Wellendorf 1996, vgl. Kap. 4.3), sowie den intersubjektiven Klärungsprozess von Bedeutungszusammenhängen als "change agent" für Veränderung. D. h. die Forschenden/ Beratenden nehmen Irritationen über das Geschehen bei sich selbst wahr, erkennen und interpretieren ihre Eindrücke und Gefühle und geben sie an die Ratsuchenden empathisch zurück (Nadig 1987, 52, Lazar 1994, Bion 1962/1997). Dieser Prozess beschreibt im Groben die psychoanalytische Methode von Übertragung und Gegenübertragung. Im folgenden Kapitel wird gezeigt, wie sich diese Methode theoretisch entwickelt hat und ob sie mit dem theoretischen Rahmen der Feldanalyse (vgl. Kap. 2) und einem intersubjektiven Beratungskonzept (vgl. Kap. 3.1.1) kompatibel ist.

Das Konzept der Übertragung – Gegenübertragung hat seinen Ursprung bei Freud in Formen der Selbstbeobachtung und Selbstreflexion. Diesem Wissen über sich selbst sprach Freud heilsame Wirkung zu, die bereits während des Suchvorgangs eintreten sollte. Sobald solches Wissen zum affektiv fundierten Besitz des Suchenden geworden ist, hat sich dessen innerseelische Welt umstrukturiert, ist größere Einheitlichkeit an die Stelle der zuvor im Abwehrvorgang zersplitterten Innenwelt getreten. Hier wird unbewusst motiviertes Nicht-Wissen-Wollen aufgehoben. (Nitzschke 1994 S. 21). Es geht um konkretes und affektives Wiederaneignen verlorenen Wissens, das unter dem Einfluss äußerer und innerer Verbote und damit im Kontext herrschaftsgebundener Beziehungen aufgegeben und vergessen werden musste (vgl. Lorenzer 1973).

In der psychoanalytischen Therapie wird dieser Prozess der Selbstanalyse in eine Zweierbeziehung überführt und vom Therapeuten mithilfe seiner/ihrer Selbsterfahrung und Gegenübertragung analysiert. Ein geschichtlicher Überblick über die Entwicklung des Konzepts der Gegenübertragungsanalyse findet sich bei Körner (1990). Zunächst waren es vor allem introspektiv begabte und an Eigenanalyse besonders interessierte Frauen, die das Konzept der Gegenübertragung als ein Instrument zur Erforschung des Unbewussten des Patienten entwickelten (Deutsch 1926, Heimann 1950, Little 1951, A. Reich 1951 bei Bauriedl 1996, vgl. Hirsch 1997,

unveröffentl. Manuskript). Im klassischen Konzept der Gegenübertragung hat der Analytiker die Aufgabe, eigene Übertragungen zu analysieren und zu beseitigen (Freud 1910 bei Körner 1990). Heimann, Deutsch und Little verweisen jedoch darauf, dass jede therapeutische Beziehung für den individuellen Patienten wie für den individuellen Analytiker spezifisch ist (Hirsch 1997, S. 3), und dass persönliche vergangene und gegenwärtige Erfahrungen des Analytikers trotz Abstinenz wirksam werden. In letzter Zeit hat die Psychotherapieforschung gezeigt, dass die therapeutische Beziehung für den Erfolg der Therapie ausschlaggebender ist als jede Technik (Bauriedl 1996, vgl. Kap. 8.2). In dieser Forschungsrichtung in der Psychoanalyse, die die unbewussten Interaktionsprozesse zwischen Analytiker und Analysand untersucht, kommen Psychoanalytiker zu der Erkenntnis, dass Psychoanalyse eine Beziehungswissenschaft ist (Ermann 1993, Bauriedl 1996).

Einige anglo-amerikanische Psychoanalytiker gehen über den Beziehungsaspekt hinaus und versuchen, ein Konzept analytischer Intersubjektivität zu etablieren (s. o.). Die Subjektivität des Therapeuten hat demnach grundlegenden und strukturierenden Einfluss auf den therapeutischen Prozess (z. B. Natterson 1991, Übersetzung Hirsch 1997, S. 7, vgl. Kap. 6.1). Wie im Konstruktivismus gibt es keine objektive Realität in der Therapie, nur die Begegnung von zwei subjektiven Realitäten mit gegenseitigen projektiven Identifikationen.

Gemäß der Theorie der *klassischen* Analyse erwirbt das Subjekt die Fähigkeit interpersonell nachvollziehbaren Erkenntnisgewinns in der *ödipalen* Situation. Im Gegensatz zum undifferenzierten Zustand der dyadischen, präödipalen Phase der Mutter - Kind - Beziehung befähigt die Dreiecksituation der Vater – Mutter – Kind – Beziehung das Subjekt (das Kind) das Objekt (die Mutter) auf Distanz zu halten. Durch das "Realitätsprinzip" des Vaters wird rationales Denken und Handeln ermöglicht[i]. Das Realitätsprinzip gewährleistet, dass der Einzelne zwischen sich selbst als erkennendem Subjekt und einem anderen als Erkenntnisobjekt unterscheiden kann. Die Projektion des subjektiven Materials auf das Objekt wird so verhindert und objektive Resultate ermöglicht (vgl. z. B. Simon S. 75, Whitebook 1997, S. 211).

In der Folgezeit hat sich die psychoanalytische Forschung verstärkt den präödipalen Strukturen zugewandt und ist von einer Mutter – Kind – Beziehung ausgegangen, die die "Objektbeziehungen", d. h. die

Beziehungen zu anderen, biographisch bestimmt. Die Ödipus-Konstruktion des objektivierenden Dritten hat in dem Maße an Gewicht verloren, in dem sich die Konstruktion der Omnipräsenz von Übertragung durchsetzen konnten.

Bei der Konzentration auf die präödipalen Strukturen hat die Psychoanalyse auch die irrationalen unbewussten Quellen und Kräfte erforscht, von denen bewusste und rationale psychische Vorgänge motiviert werden. Das Resultat hat das rationale Denken selbst und unser rationales Erleben der Welt als Objektwelt problematisch gemacht (Loewald 1978, S. 398).

> So hoch wir überwiegend sekundärprozesshaftes rationales Denken und Handeln schätzen und weiterhin an den Normen von Individuation und Autonomie kleben, hat unsere eigene Erforschung der präödipalen Periode und Entwicklungen ... eine wachsende Beachtung der Kraft und Berechtigung eines anderen Strebens hervorgebracht, nämlich dem nach Einheit, Symbiose und Verschmelzung oder Identifizierung oder wie auch immer man dieses Gefühl von "Verlangen nach Nicht-Getrenntsein und Nicht-Differenzierung" bezeichnen will (Loewald 1978, S. 398).

Die neuere Säuglingsforschung bestätigt die Möglichkeit der dritten Position, in der Querdenken und Anders-Sein zur Option wird. Sie belegt eindrucksvoll, dass der Säugling bereits kurz nach der Geburt in der Lage ist, zwischen sich und dem Anderen zu differenzieren. Es ist anzunehmen, dass wegen dieser Fähigkeit zwischen Ich und Nicht – Ich zu unterscheiden, bereits für das kleine Kind, neben den Verschmelzungs- und Bindungswünschen, das Prinzip des Dritten wirksam wird. Trianguläre Strukturen in Wahrnehmen und Denken scheinen, wenn auch rudimentär, von Anfang an vorhanden. Es kommt daher in der psychoanalytischen Theorie zur Einführung des Konzepts präödipaler Triangulierung, bei der beide Elternteile die Funktion des objektivierenden Dritten einnehmen können und multiple Perspektiven eröffnen (Stern 1985, Lichtenberg 1981, Körner 1998, S. 6, Rupprecht-Schampera 1997, S. 642).

Das Nebeneinander von Individuations- und Bindungsdenken bedeutet aber nicht die Wiedereinführung einer objektivistischen Sichtweise, sondern findet statt vor dem Hintergrund einer Wissenschaftstheorie, die überzeugend gezeigt hat, dass Forschen gegen die Einwirkungen des erkennenden Subjekts nicht vollständig abgeschottet werden kann (Whitebook 1995, S. 212). Primärprozesshaftes (d. h. unbewusstes) und sekundärprozesshaftes (d. h. vorbewusstes und bewusstes) Operieren kann gleichermaßen als Aspekt der individuellen Konstruktion von Realität bewertet werden (Simon 1992, S. 54). Der Unterschied zwischen dem sogenannten

"primärprozesshaften" und "sekundärprozesshaften" Funktionieren psychischer Prozesse besteht vor allem darin, dass im sekundärprozesshaften Denken überwiegend Spielregeln einer eindeutigen Logik angewendet werden sollen. Wer laut Simon (1992) versucht, sich und seine Selbstbeschreibung den widerspruchs-, ambivalenz- und konfliktfreien Schemata der Logik anzupassen und seine Identität losgelöst von allen Veränderungen des Kontextes oder der Zeit unverändert zu bewahren, kann nicht die Bandbreite seiner Möglichkeiten zur Konfliktbewältigung ausschöpfen (Simon 1992, S. 73f , vgl. Devereux 1967/1992).

Diese Erkenntnisse der Psychoanalyseforschung führen im Rahmen der vorliegenden Arbeit zur Akzeptanz eigener Irrationalität und Widersprüchlichkeit, was für die Forscherin als Beraterin auch Entlastungsfunktion hat. Der Verzicht auf Allwissenheitsphantasien ermöglicht in Bezug auf die Einzelfallstudie (Kap. 6 und 7) die Einbeziehung eigener Störungen und zumindest teilweise den Verzicht auf als Methodologie getarnte Abwehrreaktionen (vgl. Devereux 1967/1992). Die Einsicht bzgl. der nicht eliminierbaren Interdependenz zwischen Erkennenden und Erkannten hilft, eine entidealisierte und gleichzeitig reichere Vorstellung von Realität zu rekonstruieren (vgl. Whitebook 1995). Objektivität ist dann der konsensuelle Bereich zwischen Beraterin und Ratsuchenden, bzw. zwischen Forscherin und Leserinnen und Lesern. Wenn rationale, objektive Erkenntnisse nur intersubjektiv mit den Betroffenen hergestellt werden können (s. o.), ist die Möglichkeit, Pastoral- bzw. Deutungsmacht im Sinne Foucaults (1982) auszuüben (s. o), für alle mit der Veränderung von Menschen Beauftragten, d. h. Lehrer/innen wie Berater/innen erheblich eingeschränkt. Für die Beziehungen in therapeutischen, schulischen, Beratungs- oder auch Forschungsprozessen bedeutet dies ein Mehr an Intersubjektivität, ohne dass Vorstellungen von Objektivität und Rationalität entwertet werden müssen (vgl. Whitebook 1995, S. 224).

Die Anwendbarkeit dieses intersubjektiven Beziehungsmodells auf Beratungsprozesse ergibt sich aus seiner Kompatibilität mit dem Konzept der Autopoiesis (vgl. Parsons1959/1972, Luhmann1987/1994, vgl. Kap. 2.1). Wie oben dargestellt ist das Subjekt bzw. das psychische System zwar von außen beeinflussbar, aber nicht determinierbar. Brocher und Sies (1986, vgl. Kap. 3.1) haben schon früh den radikalen Konstruktivismus von Varela und Maturana für die Psychoanalyse rezipiert, reflektiert und nutzbar gemacht.

Sie gehen davon aus, dass Psychoanalyse schon immer systemisches Denken enthielt, dass die meisten Analytiker/innen aber noch in der Denkweise der Subjekt–Objekt–Trennung sozialisiert sind. Im Grunde sei jedoch klar, dass sie die seelische Realität eines Patienten im Rahmen der jeweils bevorzugten psychoanalytischen Theorie konstruieren, sei es in den Begrifflichkeiten klassischer Theorie, Ich-Psychologie (z. B. A. Freud, Sandler), Objektbeziehungstheorie (z. B. Klein, Kernberg) oder Selbst-Psychologie (z. B. Kohut) (Sies und Brocher 1988, vgl.Thomä und Kächele 1986).

Simon (1992) wendet systemische Diktion auf psychoanalytische Inhalte an. Demnach beschreibt das sich selbst beobachtende System (=Analytiker) in der um Verstehen bemühten Identifikation mit dem beobachteten System (=Analysand) bestimmte intrapsychische Motive und Prozesse. Die Systeme beobachten sich aber auch gegenseitig. Der direkten sinnlichen Wahrnehmung zugänglich ist nur das Verhalten. Ihm steht der intrapsychische Raum gegenüber, der direkt nur der Selbstbeobachtung, sonst aber nur der Empathie[ii] zugänglich ist. Ob die Einfühlung gelungen ist, kann aber einzig und allein der entscheiden, in den Einfühlung versucht wird (Simon 1992, S. 74f).

Die geschlossene Tiefenstruktur lebender Systeme bedingt, dass solche Systeme sich, unabhängig von den Geschehnissen in der Umwelt, ihren inneren Strukturen entsprechend verhalten. Äußeren Einflüssen kann in dem Sinne lediglich der Rang von Störungen (Perturbationen) zugebilligt werden, welche entsprechend den aktuellen Strukturen des Systems auf spezifische Weise beseitigt oder kompensiert werden (vgl. Piaget 1969). Es gibt keine "instruktive" Interaktion im Sinne der Zwangsläufigkeit einer Ursache - Wirkungs - Beziehung zwischen äußeren und inneren Geschehnissen (Simon 1992, S. 63).

Im Laufe der Geschichte der gemeinsamen Interaktion produzieren beide Interaktionspartner für einander ständig Störungen, was dazu führt, dass die Entwicklung der Struktur der Interaktionspartner aneinander gekoppelt wird ("strukturelle Kopplung"). Der Prozess der miteinander verbundenen individuellen Entwicklungen lässt sich als "Konversation", ein Prozess des gegenseitigen "Sich – Wenden – und – Drehens", oder der Ko – Ontogenese, einer gemeinsamen Evolution von System und Umwelt verstehen (Maturana 1975, Simon S.63f).

Übertragungs- und Gegenübertragungsmuster sind aus systemischer Sicht so etwas wie Modi der strukturellen Kopplung. Die Interventionen des Analytikers sind Störungen, die im optimalen Fall entwicklungsfördernd, d. h.

das Erreichen eines neuen "Eigen-Werts" oder einer neuen "Eigen-Struktur", wirken (Simon 1992, S. 64).

Welche Bedeutung den Interaktionen des beobachtenden und beobachteten Systems verliehen wird, hängt ausschließlich von der Art der Struktur des Einzelnen ab. Was Beratende bzw. Ratsuchende, Therapeuten bzw. Patienten, Forschende bzw. Beforschte, Lehrende bzw. Lernende für Informationen herausschälen, kann nicht vom Aussender der Signale bestimmt werden. Steuernd ist dabei die individuelle Autopoiesis. In diesem Sinne interagieren die am Forschungsprozess Beteiligten in enger Bezogenheit aufeinander, ohne sich gegenseitig voraussehbar steuern, beeinflussen und überzeugen zu können. Dennoch differenziert sich ein konsensueller Bereich auf Grund struktureller Kopplungen. Und die Interaktionen sind keineswegs beliebig, sondern erfolgen in "strenger, eindeutiger Übereinstimmung zwischen dem auslösenden Verhalten des einen und dem ausgelösten Verhalten des anderen“ (Maturana 1982 S. 290).

In psychoanalytisch–systemischer Diktion ist die Konstruktion der Wirklichkeit ein von allen Beteiligten geschaffenes und "stimmendes" Evidenzgeschehen, d. h. ein Geschehen, das sowohl kognitiv wie affektiv parallelisiert ist im Konsens mit anderen Menschen. Die Wirklichkeit des Einzelnen setzt sich zusammen aus Interaktionen, die als Objektbeziehungen (d. h. Aspekte früherer Beziehungen zu bedeutsamen anderen) internalisiert werden, die dann ihrerseits als Introjekte (Aspekte früherer Beziehungen, mit denen sich das Subjekt unbewusst identifiziert, sich zu eigen macht) auf nachfolgende Interaktionen einwirken (Kernberg 1988, Krause 1988, Piaget 1969).

In der analytischen Therapie werden gemäß dieser systemtheoretischen Perspektive zwar die Auswirkungen intrapsychischer Prozesse auf Interaktionen erforscht. Behandelt werden jedoch die Interaktionen (Sies und Brocher 1988, S. 82). Übertragen auf das vorliegende Forschungs- und Beratungsprojekt heißt dies, dass im Forschungsdesign – genau wie in der Therapie – zwar die Auswirkungen intrapsychischer Prozesse auf die Beziehung zwischen Organisation und Person erforscht werden. Gegenstand der Beratung sind jedoch die organisatorisch – institutionellen Strukturen und die sozialen Interaktionen in Zusammenhang mit diesen Strukturen.

3.2. Die Beziehungsdynamik am Arbeitsplatz und in Beratungsprozessen

Nach einem organisationskulturellen Verständnis (vgl. Kap. 2.3.1) wird die Beziehungsdynamik am Arbeitsplatz und in Beratungskonzepten entscheidend beeinflusst von einem weitgehend unbewussten Umgang mit den Normen und Konventionen der sozialen Organisation. Diese Normen und Konventionen sind Voraussetzung für jede Verständigung, da ohne intersubjektiv gültige Bedeutungen im verbalen und non- verbalen Bereich kein sinngebender Kontakt zwischen Menschen möglich ist (vgl. Kap. 3.1.1). Wird die Anerkennung der vorherrschenden Normen jedoch latent oder manifest erzwungen, so wird jegliche Entwicklung der Organisation verhindert (vgl. Bauriedl 1996), und es kommt zu erheblichen Störungen in den Beziehungen nicht nur innerhalb des Mitarbeitersystems sondern auch im Kontakt mit dem Klientensystem.

Auf solche Störungen der Beziehungsdynamik treffen psychodynamisch orientierte Beraterinnen und Berater in fast allen Beratungsprozessen. Sie gehören zum Alltag der Organisation und stellen einen Versuch dar, die anderen so zu manipulieren, dass sie die eigenen Normen übernehmen (Bauriedl 1980/1993, S. 34) Im Bereich der planvoll initiierten Organisationsentwicklung werden so z. B. Ambivalenzen zwischen den alten Traditionen und den neuen Ideen und Vorstellungen abgewehrt und die Anerkennung der alten resp. neuen Normen unter Drohung des Ausgestoßenwerdens erzwungen (vgl. Kap. 2.2.3 und Kap. 2.3.2).

Die Gründe für diese „Übergriffe“ in ein anderes soziales oder psychisches System sind zumeist irrational und unbewusst und werden im Folgenden mithilfe von sozialwissenschaftlichen und psychoanalytischen Theorien dargestellt. In Kapitel 3.2.1 werden psychosoziale Inszenierungen in sozialen Organisationen beispielhaft expliziert und das Zusammenwirken von psychischen und sozialen Phänomenen bei diesen Inszenierungen evaluiert. In Kapitel 3.2.2 werden dann klinische Beratungsmodelle vorgestellt und für die Forschungszwecke der vorliegenden Arbeit weiterentwickelt. Sie bekräftigen das „Interaktive Prinzip“ dieser Arbeit, indem sie das Vorgehen der Beraterin als teils interdependent mit und teils autonom von den psychosozialen Inszenierungen in Organisationen darstellen.

3.2.1. Psychosoziale Inszenierungen in sozialen Organisationen

Fasst man die zwischenmenschlichen Interaktionen in sozialen Organisationen nach dem dramaturgischen Modell des Symbolischen Interaktionismus (Mead 1934/1993, Goffman 1994), dann finden sie in Settings, Szenen und Rollen statt (Bauriedl 1996), die auf Inszenierungen beruhen. Es wird kein Satz geäußert, ohne dass Wortschatz und Tonfall dem angepasst wird, "was wir aus der kategorialen oder individuellen Identität der mutmaßlichen Zuhörer über ihr Vorwissen schließen, und zwar unbesorgt darüber, dass es sich dabei um Vermutungen handelt." (Goffman 1994 S. 62f., Sandler 1979, S. 304).

In den folgenden Abschnitten werden diese Aussagen wie folgt expliziert: Zunächst werden Selbsttypisierungen und Rolleninszenierungen sowie typische Szenen im Arbeits- und Beratungsalltag beschrieben. Dann wird untersucht, inwieweit Inszenierungen am Arbeitsplatz „Übertragungscharakter“ haben. Abschließend wird das Modell einer „Institutionellen bzw. Wir – Identität“ eingeführt und erläutert.

(1) Typisierungen und Inszenierungen

Balint (1957) geht davon aus, dass einsozialisierte Wahrnehmungs- und Verarbeitungsmechanismen, die zur professionellen Rolle gehören, zu einer unbewussten Selbsttypisierung führen. Als Ausdruck dieser Selbsttypisierungen entwickeln sich "Spiegelungsphänomene", d. h. hier die Beziehungsmuster werden durch die unbewusste Identifikation mit den Klienten bestimmt (vgl. Balint 1957, Rappe-Giesecke 1994). Professionelle in sozialen Organisationen sind demnach Rollenträger, die durch vorbewusste innere Antizipation der Sicht, die andere von ihnen haben oder die sie von den anderen haben, ihr Handeln überprüfen und modifizieren (vgl. Kap. 3.1.1).

Für Lawrence (1999) erscheint es möglich und notwendig, dass jedes Individuum die Spaltung zwischen persönlicher und sozialer Identität überwindet und Selbstwirksamkeit entfaltet. Voraussetzung ist eine Bereitschaft, Autorität für das eigene Dasein als ein eigenes System zu übernehmen, das mit anderen Systemen in Wechselwirkung steht, unabhängig davon, ob es sich dabei um andere Menschen, Familien, Unternehmen, Institutionen oder die Gesellschaft handelt (Lawrence 1999, S.

48). Die Verwirklichung dieses Anspruches, den er als Selbstmanagement – in – Rollen bezeichnet, ist immer mit Schwierigkeiten verbunden und kann nur beim Einzelnen in seinen Rollen beginnen, die er in den Systemen innehat, in denen er lebt und arbeitet (vgl. Buchinger 1999).

Der Einzelne managt sich selbst sowohl im Hinblick auf seine Arbeitsaufgaben und Tätigkeit als auch in bezug auf die jeweils anderen Rolleninhaber. D. h. bisherige Autoritätsvorstellungen, die einem anderen Macht und Autorität über Kolleginnen und Kollegen zugestehen, können grundlegend in Frage gestellt und revidiert werden. Dabei wird jedoch nicht ausgeschlossen, dass der Versuch einer Neubestimmung von Autorität mit einem solchen hohen Maß an Angst einher geht, dass Professionelle lieber auf herkömmliche Formen des Organisationsdesigns zurückgreifen oder daran festhalten möchten (vgl. Lawrence 1999, S. 50).

Im Bildungsbereich sowie in der Industrie stößt man als Berater immer wieder auf das soziale Phänomen der Abhängigkeit. ... Das Erleben dieser ... Abhängigkeit bleibt nicht folgenlos: „ Verstärkte Abhängigkeit geht mit einem Verlust an Selbstachtung und mit dem chronischen Gefühl von Hilflosigkeit und Depression einher“ (Menninger 1972). Dies spiegelt sich häufig in der Berater – Klienten – Beziehung wieder und der Berater ist dazu da, diese Gefühle von seinen Klienten anzunehmen. Er muss diese Gefühle aushalten können und sie durch Arbeitshypothesen und Interpretationen wieder verfügbar machen, um so dem Klienten Gelegenheit zu bieten, diese Gefühle mit seiner eigenen Autorität wieder zurückzunehmen. ... Die Anerkennung der Hilflosigkeit, der sozialen Unfähigkeit, des Verlustes an Selbstachtung, der sozialen Paranoia und der individuellen wie sozialen Depression bedeutet, die Unordnung, das Chaos und die Unsicherheit zuzulassen, die das Durchbrechen individueller Abhängigkeit oder sozialer Passivität (als deren kollektives Pendant) mit sich bringen (Lawrence 1999, S. 54).

In der neueren Literatur finden sich Hinweise, dass in sozialen Organisationen persönliche Konflikte unter Mitgliedern betont werden, um organisatorisch – strukturelle Veränderungen zu umgehen. Weigand (1994) zeigt wie interpersonelle Konflikte vorgeschoben werden können, um die Bearbeitung tiefer liegender struktureller Organisationskonflikte zu vermeiden.

Aber die Bearbeitung von Beziehungskonflikten löst nicht strukturelle Organisationskonflikte. Mit psychodramatischen, gestalt- oder familientherapeutischen Methoden können zwar die unterschiedlichsten Facetten eines sozialen Konflikts reinszeniert werden; die Teilnehmer gewinnen so in exemplarischer Weise Einsicht in bestimmte affektive Seiten ihres Konflikts; die Einsicht bewirkt jedoch noch keine Veränderung der Organisation, solange nicht die institutionelle Hierarchiestruktur, die die Interessengegensätze und Verteilungskämpfe reguliert und kompetent entscheiden kann, in die Beratungsarbeit mit einbezogen wird (Weigand 1994, S. 121).

Er empfiehlt daher bei Beratungsprozessen die Einbeziehung von Führungspersonen als Repräsentanten der organisatorisch – institutionellen

Strukturen einer Organisation, obwohl dies bei den Mitgliedern wie bei der Leitung erhebliche Ambivalenzen, Widerstände und Ängste auslösen kann (Weigand 1994, S. 121ff, vgl. Pühl 1994b, vgl. Kap. 3.2.2). Nach Overbeck (1995) ist es Aufgabe von Leitung, in vereinfachten psychoanalytischen Worten „integrierende und strukturierende Ich–Funktionen“ auszuüben, und so den organisatorisch-institutionellen Rahmen der Arbeitssituation zu vertreten und ihm Anerkennung zu verschaffen.

> Gelingt es aber der Leitung aus historischen, organisatorischen oder gruppendynamischen Gründen nicht, diese Dimension des Dritten einzuführen und in der Rollenorganisation zu verankern, wird in psychoanalytischer Sicht das Team nicht in einen kooperativen Entwicklungsprozess treten können (Overbeck 1995, S. 166).

Fehlt die objektivierende Dimension in den Selbst- und Rolleninszenierungen in einer Organisation, hat dies tiefgreifende Auswirkungen auf die Beziehungen der Mitglieder untereinander sowie zum Klientensystem (vgl. Kap. 3.2.1).

Insgesamt lässt sich feststellen, dass die Inszenierungen, auf die Beratenden in einer sozialen Organisation treffen, Teil der Organisationskultur sind und in Interdependenz mit den Funktionen und Rollen von Ratsuchenden und Beratenden entstehen. So ist es von Bedeutung, ob und wie die Ratsuchenden formal oder informell, hierarchisch oder kooperativ organisiert sind und ob die Beratenden als Moderatoren, Prozessbegleiter, sozio–therapeutisch Beratende oder Mediatoren fungieren (Pühl 1998, Schreyögg 1994, Glasl 1994, vgl. Kap. 5.1.3).

(2) Typische Szenen im Beratungsalltag

Die Settings und Funktionen von „Interaktiver Beratung“ können sehr unterschiedlich sein. Es handelt sich jedoch immer um die Beratung von Menschen in Organisationen, die aus irgendeinem Grund um externe Beratung bitten, damit sie ihnen bei der Klärung und Veränderung der organisatorisch – institutionellen und personalen Strukturen hilft. Bei den im Folgenden dargestellten typischen Szenen im Arbeitsfeld „Interaktiver Beratung“ beziehe ich mich im Wesentlichen auf Bauriedls Arbeit über „Abstinenz“ in psychoanalytischer Beratung (Bauriedl 1998, S. 134 – 160), die einen psychoanalytisch – systemischen Beratungsansatz vertritt.

Vordergründig geht es in der Beratung oft darum, dass die Ratsuchenden als einzelne oder als Team unter Personen und deren Verhalten leiden, die

häufig nicht beabsichtigen an der Beratung teilzunehmen. Auch wenn die jeweiligen „Gegner“ an der Beratung teilnehmen, sieht sich die Beraterin mit dem latenten Auftrag konfrontiert, die „*Schuldfrage*“ zu klären, d. h. sie soll für die beklagten Phänomene der zwischenmenschlichen Gewalt, der Machtausübung, der Kontakt- und Sprachlosigkeit, der Ausbeutung und Selbstausbeutung, der Ohnmachts- und Allmachtsgefühle einen oder mehrere Schuldige suchen, und für die Probleme der Organisation zur Verantwortung ziehen. Der Veränderungswunsch als eigentliches Element des Leidensdruckes ist in diesen Szenen zumeist untergegangen.

In jedem beruflichen Feld finden sich *Bündnisstrukturen*, die auf gemeinsamen Ideologien oder Feindschaft gegen andere beruhen. Wenn Mitglieder der Organisation, hier die Lehrerinnen und Lehrer, sich in irgendeiner Weise ohnmächtig oder ausgeliefert fühlen, schließen sie sich oft mit anderen zusammen – gegen die Institution, gegen Vorgesetzte, gegen Kolleg/innen, gegen Klienten, andere Institutionen, etc. Diese Bündnisstrukturen haben die Tendenz, die Beraterin gewaltsam einzuschließen oder auch gewaltsam auszuschließen. Mit solchen Bündnisstrukturen eng verbunden ist oft das Problem der *verschobenen Konflikte*. Das heißt, Konflikte werden von der Ebene, auf der sie gelöst werden müssten, auf eine andere – eventuell hierarchisch höhere oder tiefere – Ebene verschoben. Die Gefahr für die Beraterin besteht hier darin, dass sie in ein Bündnis gerät und dann den Status quo bestätigt.

Leichter erkennbar, wenn auch oft schwerer zu bearbeiten, sind *unklare Grenzen zwischen den verschiedenen hierarchischen Ebenen.* Hierarchisch voneinander unterschiedene Personen oder Personengruppen, die sich nicht voneinander unterscheiden können oder wollen, leben oft in Dauerkonflikten. Diese Grenzenlosigkeit hat zwei Grundformen: Entweder werden die Unterschiede verschleiert und nivelliert, weil keiner oben oder unten sein will, oder die hierarchischen Grenzen sind starr und undurchlässig, weil jeder oben sein will. Ersteres basiert auf dem Wunsch der Oberen, von den Unteren geliebt zu werden. Er geht auf Dauer nicht in Erfüllung, da die Unteren frustriert sind, weil sie doch nicht wirklich oben sind. Im zweiten Fall besteht keine „beratende Kommunikation“ zwischen den Ebenen. Es gibt nur Anordnungen und Aufträge. Die Oberen sichern ihre Macht durch Zurückhalten von Informationen, was dann die Unteren ebenfalls versuchen. Dieser Art Einbahnstraße im Informationsfluss begünstigt eine kontrollierende Struktur sowie Intrigen von besonderen Günstlingen, die dann in der Sprache der

klassischen Psychoanalyse die „Geschwister“ bzw. „andere Elternteile“ verraten und dafür in den Besitz von Informationen kommen, die diese nicht haben. Es ist typisch für solche Institutionen, dass die Kommunikationsstruktur und der Informationsfluss nicht den Verantwortlichkeiten entsprechen. Einzelne Personen erhalten mehr, andere weniger Informationen als für die Erfüllung der eigenen Aufgaben notwendig sind.

Mit struktureller Grenzenlosigkeit hängt auch die *Uneindeutigkeit der Zuständigkeiten und Entscheidungskompetenzen* eng zusammen. Je uneindeutiger die Verantwortlichkeiten, desto intensiver entwickeln sich Machtkämpfe auf informellen Ebenen. Die Uneindeutigkeit folgt dem Prinzip der Doppelbindung. Diese Situation, dass die Verantwortungsgrenzen nicht mit den Positionen und Rollen übereinstimmen, ist sowohl aus persönlicher als auch aus institutioneller Perspektive zu verstehen. Die in solche Beziehungsstrukturen verwickelten Personen haben zumeist Verantwortung übernommen für etwas, was nicht ihrer Rolle entspricht. Das bedeutet, dass sie gleichzeitig die Verantwortung, die ihrer Rolle entspräche, nicht übernehmen. Das ganze System ist dann von „struktureller“ Verantwortungslosigkeit geprägt: Die einen übernehmen zuviel, die anderen zu wenig Verantwortung. Wichtig ist dabei, dass beide nicht ihre eigene Verantwortung übernehmen und überlassen der je anderen Seite nicht die ihre (vgl. Bauriedl 1998, S. 134 – 160).

Diese Betrachtung beider „Seiten“ ist hilfreich, damit die „Überverantwortlichen“ und die „Verantwortungslosen“ aus ihrer komplementären Selbst- und Fremddefinition herausfinden können. Für eine Veränderung der Beziehung ist die emotionale und intellektuelle Erkenntnis erforderlich, dass man nicht (nur) unter dem anderen und dessen Über- und Unterverantwortlichkeit leidet, sondern (vor allem) an dem gemeinsam ausgehandelten oder aufrecht erhaltenen System unklarer Verantwortungsgrenzen (vgl. Bauriedl 1998). Nach Bauriedl (1998) ist die Unter- und Überverantwortung der einzelnen Personen Folge von lebensgeschichtlichen Erfahrungen. Sie sind in entsprechenden Beziehungsstrukturen aufgewachsen und haben beide Rollen als szenische Möglichkeiten der Konfliktlösung introjiziert. Die damit verbundene intrapsychische Dynamik zu erarbeiten ist Aufgabe von Psychotherapie. Aufgabe von Beratung ist es, die Beteiligung der Einzelnen an dem Status quo zu erforschen.

Zusammenfassend lässt sich zum Arbeitsfeld „Interaktive Beratung“ an dieser Stelle Folgendes sagen:

Institutionen und Menschen in Institutionen suchen „Interaktive Beratung“ dann auf, wenn der Einzelne keinen festen und sichern Platz in seinem beruflichen Beziehungsfeld hat, oder – systemisch ausgedrückt – die Tiefenstruktur der Organisation und die berufliche Identität einzelner gefährdet ist. Ein Merkmal solch ungesicherter Situationen ist es, dass klare Grenzen zwischen den einzelnen Systemen fehlen und Grenzen zwischen den Systemen von den Beteiligten eher als Bedrohung denn als Schutz erlebt werden. Dann haben es die Beteiligten aufgegeben, sich um die Klärung von Verantwortlichkeiten innerhalb des organisatorisch–institutionellen Rahmens zu bemühen und diesen entsprechend den Anforderungen der Umwelt zu verbessern. Die Mitglieder der Organisation suchen sich Hilfe von außen, um die zwischenmenschlichen und organisatorisch – institutionellen Beziehungsstrukturen (wieder) so gestalten zu können, dass sich jeder an seinem Platz und alle miteinander in ihrer Identität gesichert fühlen können (Bauriedl 1998, 141ff), so dass systemadäquate Veränderungen möglich werden.

Wie schwierig die Beratung in einer solchen Situation sein kann, fasst Leuzinger-Bohleber (1995) aus psychoanalytischer Perspektive zusammen:

> Destruktive Rivalitäten, sadomasochistische Interaktionsstrukturen oder psychisch schlecht integrierte narzisstische oder voyeuristische Befriedigungsmodalitäten, Selbst- und Fremdidealisierungen, Mystifizierungen u.a.m. können eine vertrauensvolle Arbeitsatmosphäre in einer solchen Gruppe erschweren und dadurch die Voraussetzung für eine offene, selbstkritische und intersubjektive Überprüfung eigener Vermutungen gefährden. Doch gibt es, trotz dieser Schwierigkeiten, Alternativen dazu? (Leuzinger-Bohleber 1995, S. 453[iii])

Um solche, auf unbewussten und irrationalen psychischen Funktionen beruhende Beziehungsstrukturen in Organisationen zu verändern, geht es darum, mithilfe einer Gegenübertragungsanalyse das allgemeine Einverständnis mit interpersonellen oder strukturellen Übergriffen bewusst werden zu lassen. In der Einzelfallstudie (Kap. 6 und Kap. 7) wird eine solche Gegenübertragungsanalyse zum Erkenntnisgewinn über den Einzelfall durchgeführt. An dieser Stelle soll zunächst dargestellt werden, ob und wie Übertragungen, die dann in einer Gegenübertragungsanalyse bewusst gemacht werden können, in Arbeitsbeziehungen überhaupt stattfinden.

(3) Ich-Identität, Wir-Identität und Institutionelle Identität

Grundlegend für die Relevanz von Übertragungsphänomenen in Arbeitsbeziehungen ist die Annahme, dass die im Arbeitsfeld handelnden Personen wechselseitig als Objekte „institutioneller Übertragung“ fungieren können. Die Arbeitsbeziehungen werden dann durch Übertragungen überlagert und verzerrt. Diese Übertragungsbeziehungen enthalten institutionelle Bedeutungen, die wegen ihres überwältigenden Affekt- und Konfliktgehalts abwehrt, verleugnet, projiziert, etc. werden (Wolf 1994, S. 140). Sie sind nicht identisch mit der Übertragungsneurose, die durch eine psychoanalytische Therapie bewusst und langfristig induziert wird. Beiden gemeinsam ist jedoch, dass sie weitgehend unbewusst bzw. vorbewusst sind.

Bei den institutionellen Übertragungen handelt sich um spontane Übertragungen, die als ständige Beziehungsmuster gegenüber anderen Personen im Arbeitsfeld, z. B. gegenüber Vorgesetzten, Kollegen und Klienten (vgl. Kap. 3.2.2), im vorliegenden Fall Schülerinnen und Schülern (vgl. Kap. 2.3.3) auftreten. Sie sind Ausdruck erlernter Objektbeziehungsmuster, mithilfe derer die Mitglieder der Organisation ihre augenblicklichen beruflichen Beziehungen wahrnehmen und handelnd gestalten (Oberhoff 1998, S. 62f). Nach Oberhoff (1998, 2000, 2001) besteht der zentrale psychische Vorgang nicht darin, Gefühle von einer Person der Vergangenheit auf eine Person der Gegenwart zu verschieben. Es wird vielmehr auf eine gegenwärtige Beziehungssituation mittels eines gegenwärtigen Beziehungsschemas reagiert. Dem liegt keine Regression oder Rückkehr zu einer Situation der kindlichen Vergangenheit zugrunde, sondern es tritt ein aktuelles problematisches Schema, das sich in der Vergangenheit gebildet hat und nun zum gegenwärtigen Reaktionspotential dieser Person gehört, in Aktion. Diese Schemata werden nicht übertragen, sondern evoziert.

Für eine Analyse der Übertragungssituationen in Organisationen muss daher das psychoanalytische Verstehen ergänzt werden durch ein szenisches Verstehen (Oberhoff 1998, S. 68, vgl. Lorenzer 1973), das in der Lage ist, Übertragungsmustern nicht nur in der Zweierbeziehung, sondern auch in Gruppen und Organisationen auf die Spur zu kommen (vgl. Kap. 3.3 und Kap. 3.4).

Als Ausgangspunkt für eine Analyse der Wirksamkeit des Unbewussten in Organisationen kann ein Konzept der Psychoanalytiker Sandler und Sandler (1984) herangezogen werden. Sandler und Sandler haben darauf hingewiesen, dass ein direkter Zugang zum Unbewussten der frühen Kindheit auch in der Therapie nicht möglich ist. Mit der ödipalen Situation (vgl. Kap. 3.1.2) erfahren viele infantile Impulse nach Freud im Zuge der Einrichtung einer Abwehrschranke eine „erste Zensur". Diese erlaubt es, den infantilen Tendenzen, nur noch in sozialisierter Form in Erscheinung zu treten. Ob ein solcher modifizierter Impuls überhaupt im Bewusstsein auftauchen darf, entscheidet eine „zweite Zensur", die darauf abzielt, Beschämung, Verlegenheit und Demütigung zu vermeiden. Die erste Zensur als Verdrängungsschranke und die zweite Zensur als internalisierte Mißbilligung werden von Sandler und Sandler (1984) als Vergangenheits- und Gegenwarts- Unbewusstes bezeichnet. Das Gegenwarts- Unbewusste ist gleichsam der Ort, wo affektive Impulse aus den tieferen Schichten des Unbewussten auf die internalisierten sozialen Erwartungen in Arbeitsbeziehungen treffen und mit diesen ausbalanciert werden müssen.

Obwohl Sandler und Sandler (1984) dies nicht erwähnen, hat hier offensichtlich Meads (1934/1993) sozialpsychologisches Konzept von „I" und „Me" Pate gestanden. Der Begriff des „I" bezeichnet dass subjektive Selbst in seiner spontanen, affektiven und triebhaften Aktivität, während das „Me" das gesellschaftliche Selbst darstellt und entsprechend vom Gegenwarts-Unbewussten kontrolliert wird (vgl. Oberhoff 1998, S. 71). In Meads (1934/1993) Anthropologie steht nicht die individuelle Handlung am Anfang der Identitätsbildung, sondern ein „social act", das gemeinsame Verhalten einer Gruppe, aus der die sozialen Beziehungen hervorgehen. Die individuelle Handlung ist dabei nur Teil einer übergreifenden sozialen Handlung. Aus dieser Perspektive kann das Verhalten eines Individuums „nur in Verbindung mit dem Verhalten der ganzen gesellschaftlichen Gruppe gesehen werden, dessen Mitglied es ist, denn seine individuellen Handlungen sind in größere gesellschaftliche Handlungen eingeschlossen, die über den Einzelnen hinausreichen." (Mead 1934, S. 45, vgl. Oberhoff 1998, Lorenzer 1973).

Während in der Psychoanalyse ein Konzept von sozialer Identität lange Zeit nicht im Vordergrund der Theoriebildung stand, definiert Bohleber (1992) unter Einbeziehung von Säuglingsforschung und Bindungstheorie (vgl. Dornes 1992), Identität als Teil einer umfassenden Einheit. Die

Identitätsentwicklung ist ein lebenslanger, dialektischer Prozess, bei dem Wahrnehmung und Veränderung des eigenen Selbst immer auf soziale Objekte, d. h. auf andere Menschen bezogen und mit ihnen verklammert ist (Bohleber 1992, S. 360). Damit wird nach Bohleber (1992) die Identität zu einem Schlüsselbegriff, der Psychisches und Soziales, Individuelles und Transindividuelles, Ich-Identität und Wir-Identität miteinander verbindet. Ein ursprünglich interpersonaler Konflikt zwischen persönlichen Wünschen und Bedürfnissen und einer gesellschaftlichen Norm wird durch den Prozess der Verinnerlichung zu einem intrapsychischen Konflikt (Oberhoff 1998, S. 71). Diese verinnerlichte Balancierung von Innen und Außen, Persönlichem und sozialer Umwelt beschreibt den Prozess der Identitätsentwicklung (vgl. Krappmann 1969, Buchinger 1999).

Oberhoff (1998) versteht die Herausbildung einer Wir-Identität bei den Mitgliedern einer Organisation als Resultat von Bewältigungsstrategien bzw. als Anpassungsmechanismen für schwierige Umbruchsituationen (vgl. Parin 1978). Diese Anpassungsmechanismen helfen den Individuen, mit den Einflüssen der sozialen Realität fertig zu werden und die Konfliktspannung mit der sozialen Umwelt zu reduzieren. Dabei wird einerseits immer ein Stück Individualität preisgegeben, aber, wie zum Ausgleich dafür, erhält das Individuum - auf dem Wege der Identifizierung - ein Stück Rollenidentität (vgl. Mead 1934, Goffman 1967). Wie die Abwehrmechanismen einer Person, sind auch die Anpassungsmechanismen der Mitglieder einer Organisation zu einem ganzen Ensemble, zu einer Struktur zusammengefügt, die nun aber nicht spezifisch für die Person, sondern typisch für eine Kultur, eine Subkultur oder eben eine Organisation ist. Anpassungsmechanismen bringen also psychische Strukturen hervor, die man in der neueren Literatur zur psychoanalytischen Sozialforschung vereinfacht als kulturspezifische *Ich –Varianten* oder *Wir – Identität* (Oberhoff 1998) bezeichnet und die sich in subkulturellen Zusammenhängen weiter ausdifferenzieren. Becker (1998, S. 90f, vgl. auch Lawrence 1999) spricht von „sozialen Anpassungs-mechanismen“ im Gegensatz zu „individuellen Anpassungsmechanismen“.

Die Wir- Identität, die in Beratungsprozessen relevant wird, wird von Oberhoff als „Institutionelle Identität“ bezeichnet. Das von einer Institution zur Verfügung gestellte Rollenset (vgl. Goffman 1994), wie auch die institutionalisierte Kommunikation (vgl. Luhmann 1964) stellen eine bedeutsame Wirklichkeit dar, die das individuelle Erleben wesentlich beeinflusst und prägt.

> Psychoanalytisch sind die unbewussten Rollenzuweisungen und Inszenierungen, die in einer Institution geschehen, von besonderer Bedeutung. Und wenn wir berufliche Identität nicht nur als Anhäufung von Wissen, Methoden und Techniken verstehen, sondern ebenfalls als einen Prozess des Ausbalancierens von Ich-Identität und Institutioneller Identität, so fällt der Supervision die Aufgabe der Initiierung einer Identitätsentwicklung zu, bei der Psychisches und Soziales, Ich-Identität und Institutionelle Identität miteinander verbunden werden. (Oberhoff 1998, S. 73)

Wie schwierig sich dieser Prozess des Ausbalancierens der unterschiedliche „Me´s“ und des „I´s“ gestalten kann, zeigt Buchinger in seinem von mir „redigierten“ Vortrag „Balancing – Persönliche Identität und Organisation“ (1999).

Dieses Konzept der Institutionellen Identität bietet eine praktische Erklärung, wie die Beziehung zwischen Person und Organisation vom Einzelnen oder einer Gruppe durch ein intrapsychisches und interpersonales Ausbalancieren der persönlichen und sozialen Identität hergestellt wird, und wie unbewusste und irrationale Prozesse diese Beziehung steuern.

3.2.2. *„Interaktive Beratung“ zwischen Interdependenz und Abstinenz*

Die vorausgehende theoretische Analyse hat interaktive und weitgehend unbewusste psychosoziale Inszenierungen, auch problematische Beziehungsschemata aus Prozessen sekundärer Sozialisation, in sozialen Organisationen aufgezeigt. Im Folgenden wird exploriert, wie Interaktiv Beratende in diese Inszenierungen involviert werden und wie sie auf die personalen, interpersonellen und institutionalisierten Übertragungen mit dem Ziel reagieren können, progressive Veränderungen und Umstrukturierungen in sozialen Organisationen zu unterstützen. Zu diesem Zweck wird zunächst die Position der Beratenden als externe „Dritte“ im Feld expliziert. Dann wird gezeigt, wie Gegenübertragungsphänomene genutzt werden können. Im nächsten Abschnitt geht es darum, wie viel „Abstinenz“ trotz „Interdependenz“ notwendig ist. Dies führt zur Formulierung von Grundeinstellungen und Interventionsmodi, die auf einer Art „aktiver“ Abstinenz beruhen. In einem kurzen Exkurs soll am Ende des Kapitels das Thema „geschlechtsspezifischer“ Übertragung gestreift werden, da die unbewussten psychosozialen Inszenierungen von Rollen, auch die der Beraterin, geschlechtsspezifisch angelegt sind.

(1) Die Beraterin als Dritte im Feld

Grundannahmen für die Position der Beraterin in sozialen Organisationen bilden zum einen *das systemische Postulat* (Selvini Palazolli et al. 1984/1993, Giesecke und Rappe – Giesecke 1997, vgl. Kap. 2.3.1), dass die Beraterin vom ersten Moment der Kontaktaufnahme mit den Ratsuchenden und der Organisation verwickelt ist, und zum anderen das *psychoanalytische Konzept,* dass die Beraterin trotz dieser Verwicklungen aufgrund ihrer Fähigkeit zur Selbstreflexion eine objektivierende Funktion übernehmen kann (Bauriedl 1998, Körner 1998, Kernberg 1999, vgl. Kap. 4.4 und Kap. 3.1.2, vgl. Kap. 6.1). Diese „doppelte“ Grundannahme bedeutet, dass die Beraterin nicht nur als unabhängiges Subjekt existiert, sondern Teil eines übergreifenden, transindividuellen Prozesses wird. In Form einer Beziehungsregulierung, die nonverbal und unbewusst verläuft, werden Rollen, Affekte und Inhalte verhandelt (Goffman 1994). Die Rollenzuschreibung an die Beraterin wird aber nicht nur in Interaktionen erzeugt, sondern auch von Institutionen geregelt (Goffman 1994, vgl. Kreienbaum, West-Leuer 1996). Jede soziale Organisation hat bestimmte Interaktionsordnungen, oder in anderen Worten auch, eine bestimmte

Organisationskultur, durch die die Rolle extern Beratender definiert wird (Goffman 1994, S. 61f., vgl. Selvini-Palazzoli 1994). Die Beratenden selbst werden unmittelbar zu Elementen des institutionellen Prozesses (Selvini-Palazzoli 1984/1993, Wellendorf 1994).

Diese interaktiv und intersubjektiv hergestellte Welt (vgl. Kap. 3.1.1) bedarf einer ständigen Beobachtung aus der Position eines objektivierenden Dritten. Diese kann eingenommen werden, da Menschen nicht nur als Teile des sozialen Systems fungieren, sondern parallel in sich geschlossene autopoietische Systeme mit einer psychischen Tiefenstruktur sind. Die Position eines objektivierenden Dritten wird im „Normalfall" von Personen in Leitungspositionen eingenommen (vgl. Kap. 3.2.1). Bei interpersonellen, besonders aber bei strukturellen Konflikten geht der Leitung, als Repräsentanten der organisatorisch-institutionellen Struktur, diese Fähigkeit zur Objektivierung gelegentlich verloren (s. o.), da sie nicht nur in ihrer Funktion, sondern auch persönlich betroffen ist, und nicht *die* Übung in Selbstreflexion hat, wie eine tiefenpsychologisch – psychoanalytisch ausgebildete Beraterin. Die Situation ist häufig jedoch so komplex, dass auch externe Beratende, mit der Fähigkeit zur Selbstreflexion und ohne unmittelbar betroffen zu sein, in die bewussten und unbewussten Konflikte so verwickelt werden, dass ihnen die Fähigkeit zur Distanzierung vorübergehend abhanden kommt.

Wellendorf (1994) spricht von einer paradoxen Situation, in der sich die Beratenden seit dem Erstkontakt mit dem System befindet. Es werden ihnen Probleme vorgetragen, unter denen die Mitarbeiter leiden, Beziehungen werden vorgeführt, die das Leben in der Institution strukturieren und bestimmen, Orte des Konfliktes benannt, Diskrepanzen und die Weisen ihrer Verwirklichung vor Augen geführt. Zugleich machen die Beratenden die Erfahrung, dass sie den Stellenwert dieser Phänomene in der Struktur und der Dynamik der Institution nur schwer abschätzen können, dass sich ihr institutioneller Sinn immer wieder entzieht und nur verschlüsselt zum Ausdruck kommt. (Wellendorf 1994, S. 29, vgl. Kap. 3.2.1). Wellendorf kommt für die Supervision zu dem Schluss, dass die von den Ratsuchenden angebotenen Konflikte und Schwierigkeiten eine verdeckte institutionelle Problematik zum Ausdruck bringen und sie zugleich verdecken.

Seine Beziehung zum Klienten wird nicht durch ihn allein bestimmt, sondern in Form und Inhalt ganz wesentlich auch durch die institutionelle Dynamik und Struktur. Obwohl der Supervisor diese Situation als verwirrend und belastend erleben kann, wenn er sich in Prozesse verwickelt fühlt, deren Bedeutung er nicht versteht und die er nicht zu kontrollieren

vermag, sehen wir darin ... keinen Mangel. Der Supervisor würde nicht nur seine Beziehung zum Klienten gefährden, wenn er sich aus der Verwicklung in institutionelle Prozesse einfach herauszuhalten versuchte; es wäre nicht einmal wünschenswert. Denn er verlöre damit das wichtigste Instrument seiner Supervisionsarbeit: die Beziehung zum Klienten (Wellendorf 1994, S. 30).

Das Medium, das die Beraterin zur Verfügung hat, um institutionelle Strukturen kognitiv und affektiv zugänglich zu machen, ist die Beziehung zwischen ihr und der Institution. Wenn sie es der Institution überlassen kann, die Beziehung (nicht das Setting) zu gestalten, dann kommen Dynamik und Struktur der Beziehungsgestaltung zum Ausdruck. Dann bilden sich die strukturellen und dynamischen Probleme der Institution in der Art ab, in der ihre Mitglieder als einzelne, als Funktionsträger, verbunden in formalen und informellen Gruppen Beziehungen aufnehmen und entwickeln, ihre Grenzen ziehen, sie ganz oder teilweise abwehren, ihre Aufgaben bestimmen, das Setting festsetzen usw. (Wellendorf 1994, S. 30, vgl. auch Wellendorf 1998). Trotzdem ist es für die Beraterin notwendig, sich in der Institution eine gewisse Autonomie und Bewegungsfreiheit zu sichern, Grenzgängerin zu bleiben. Denn in keiner Institution lassen Versuche, die Beraterin in eine Koalition gegen die jeweils andere Seite zu ziehen, auf sich warten (vgl. Bauriedl 1998). Die Verführungen und der Druck, auch der eigene Affektdruck, denen Beratende ausgesetzt sind, zählen zu den Manifestationen der institutionellen Dynamik und sind zentrales Material der institutionellen Analyse.

Um die Wechselwirkung zwischen den personalen und den organisatorisch-institutionellen Strukturen zu verstehen und zu erklären, benötigt die Beraterin die Fähigkeit zur Rollenflexibilität und Mehrperspektivität. Nach psychoanalytischer Theorie gelingt Perspektivenwechsel und Rollenflexibilität dann, wenn die dritte Position eingenommen wird und die notwendige Distanz zum Selbst und zum Objekt entsteht, bei gleichzeitiger Akzeptanz paralleler z. T. archaischer Bindungswünsche. Voraussetzung für Mehrperspektivität und Rollenflexibilität ist eine psychische Entwicklungsleistung, die dafür sorgt, dass die Ratsuchenden nicht als Selbst–Objekte unbewusst manipuliert, sondern als gleichberechtigte Subjekte anerkannt werden. Eine internalisierte triadische Struktur, die entwicklungsgeschichtlich im Rahmen der frühen und der ödipalen Triangulierung erworben wird (vgl. Kap. 3.1.2), führt zu einer sich ihrer selbst bewussten Subjektivität gegenüber den Anderen. Selbst- und Fremdverstehens wird differenzierter und vollzieht sich in einer Pendelbewegung zwischen einfühlender, identifikatorischer Nähe und distanzierend - reflektierendem und objektivierendem Erkennen (vgl. Whitebook 1997; Körner 1990, 1998; Dammasch et al. 1997, Kap.3.1.2).

In dieser Position der Dritten können Beraterinnen und Berater die Situation deuten. Jeder Deutung liegen schon komplexe, einzelfallbezogene Vergleichsprozesse zugrunde, die in der Interpretation generalisiert werden (Leuzinger-Bohleber und Garlichs 1997 S. 162). Im Deutungsprozess werden so Minitheorien generiert, die dann mit den Ratsuchenden intersubjektiv evaluiert werden, insgesamt ein sehr sensibles und störanfälliges Unternehmen.

(2) Zum Umgang mit Gegenübertragungsphänomenen

In "Angstlust und Regression" (1959/1991) beschreibt Balint zwei mögliche Reaktionstypen der Beraterin auf ihre Umwelt (vgl. Kap. 4.3):

a) Die Beraterin hält zu großen Abstand zu Organisation und Person: Das heißt, Angst vor der archaischen Verschmelzung und die Phantasien und Gefühle, die sie in diesem Beratungsfall begleiten, sind so intensiv, dass sie sich nicht auf den Prozess einlässt.

b) Die Beraterin kann nicht genügend Distanz aufrechterhalten, sondern zeigt Tendenzen von Regression und Verschmelzung mit der ratsuchenden Organisation und ihren Mitgliedern.

Er geht bei diesen Reaktionstypen von einem Verlangen nach Verschmelzung aus, das allen Menschen zu eigen ist (vgl. Kap. 3.1.2). Das mit dieser Grundannahme verbundene reaktive Pendeln zwischen Absorption und Vermeiden ist vielen Menschen vertraut, die aus professionellen Gründen mit anderen Menschen in Beziehung treten, bzw. treten müssen. Devereux (1967/1992) formuliert für die Ethnopsychoanalyse, warum und wie professionelle Beobachterinnen und Beobachter – seien es Forscher/innen, Berater/innen, oder Lehrer/innen – auf diese angstmachenden Verschmelzungswünsche reagieren. In seinen Worten

(1) wird durch die angsterregende Überschneidung von Objekt und Beobachter behindert,
(2) was eine Analyse von Art und Ort der Trennung zwischen beiden erfordert;
(3) muss die *Unvollständigkeit* der Kommunikation zwischen Objekt und Beobachter auf der Ebene des Bewusstseins kompensieren,
(4) muss aber der Versuchung widerstehen, die *Vollständigkeit* der Kommunikation zwischen Objekt und Beobachter auf der Ebene des Unbewussten zu kompensieren,
(5) was Angst und infolgedessen Gegenübertragungsreaktionen hervorruft,
(6) die wiederum die Wahrnehmung und Deutung von Daten verzerren
(7) und Gegenübertragungswiderstände hervorbringen, die sich als Methodologie tarnen und somit weiter Verzerrungen *sui generis* verursachen.
(8) Da die Existenz des Beobachters, seine Beobachtungstätigkeit und seine Ängste (sogar im Fall der Selbstbeobachtung) Verzerrungen hervorbringe, die sich sowohl technisch als auch logisch unmöglich ausschließen lassen

(9) muss jede taugliche verhaltenswissenschaftliche Methodologie diese Störungen als die signifikantesten und charakteristischsten Daten der Verhaltenswissenschaft behandeln und
(10) sich aller Beobachtung inhärente Subjektivität als den Königsweg zu einer eher authentischen als fiktiven Objektivität dienstbar machen,
(11) die eher anhand des real Möglichen zu definieren ist, als anhand dessen, was "sein sollte".
(12) Ignoriert man diese "Störungen" oder wehrt sie durch als Methodologie getarnte Gegenübertragungswiderstände ab, so werden sie zu einer Quelle unkontrollierter und unkontrollierbarer Irrtümer, obwohl sie, wenn man sie
(13) als elementare und charakteristische Daten der Verhaltenswissenschaft behandelt, gültiger und der Einsicht förderlicher sind als irgendeine andere Art von Datum (Devereux 1967/1992, S. 17f, kursiv im Original).

Beobachtungen rufen beim Beobachtenden Angst hervor, wenn es zu Überschneidungen mit eigenen Erfahrungen kommt, d. h. sich negative Übertragungen einstellen. Dies führt häufig dazu, dass Beratende Methoden und Techniken einsetzen, die zwar die Ängste überspielen, aber auch Verzerrungen der Erkenntnisse zur Folge haben können. Für Devereux (1967/1992) ist die Selbstbeobachtung daher der Königsweg, um zu signifikanten und charakteristischen Erkenntnissen zu gelangen (vgl. Kap. 4.3). Beratende machen dann das zum Thema, was sich in ihnen selbst in Form eines komplexen und undurchsichtigen Prozesses vollzieht (Döpp1997, S. 632, vgl. Berger und Luckmann 1970)

Devereux´ Auflistung (1967/1992, S. 17f) zeigt ein Dilemma auf und weist gleichzeitig den Weg aus dem Dilemma: Erst die Anerkennung der eigenen Subjektivität und die Akzeptanz des Verlangens nach Einbindung ermöglichen der Beraterin paradoxerweise einen realistischen Umgang mit sich selbst. Durch systematische Selbstanalyse und -Reflexion bekommt sie Einblicke in ihre Gegenübertragungsmuster. Sie erkennt, wie sie ihr Verlangen nach Verschmelzung u. U. durch objektivierende Methodenwahl abzuwehren sucht, ohne dass dies letztendlich gelingt. Eine Gegenübertragungsanalyse verstärkt jedoch die innere Sicherheit und die Einsicht, dass Unterschiedlich-Sein und Unterschiedlich-Handeln trotz und innerhalb einer engen gefühlsmäßigen Verbundenheit mit den Ratsuchenden möglich ist, und dass dies nicht zu dem unbewusst befürchteten Verlust der inneren Objekte oder zur Vernichtung des Selbst führen muss (vgl. Rupprecht-Schampera 1997, S. 640f). Je größer die Spannungstoleranz der Beraterin, desto eher kann sie die eigene Involviertheit und Angst nutzen, um die Erlebensebene der Ratsuchenden einzubeziehen. Im günstigsten Fall kann die Beraterin die Ratsuchenden in ihrer Verspanntheit und Bedrohlichkeit introjizieren, d. h. sich „einverleiben“ (vgl. Bion 1962/1997), ohne mit Bedrohlichkeit zu antworten (Bauriedl 1980/1993, S. 89).

„Interaktive Beratung“ kann daher in ihrer Grundstruktur als die Herstellung einer Triade, eines Dreiecks verstanden werden. In der Regel haben tiefenpsychologisch ausgebildete Beratende die dritte Position zur Verfügung. Sie arbeiten mit ihr, indem sie analytisch reflektieren und über die Übertragungs- und Gegenübertragungsprozesse nachdenken, die sie in ihrer Arbeit erleben. In der Struktur des Dreiecks kann sich der Perspektivwechsel und Erkenntnisprozess vollziehen. Die Beraterin kann als außenstehende Dritte die organisatorisch - institutionellen und personalen Verwicklungen besser sehen und verstehen, solange ihr die persönlichen Überschneidungen nicht zu viel Angst machen (vgl. Dammasch et al. 1997).

Exkurs: Professionelle in sozialen Organisationen, *hier* in Schulen, arbeiten im Idealfall ebenfalls als objektivierende Dritte, was kurz erläutert werden soll: Lehrerinnen und Lehrer stellen m. E. mithilfe der pädagogischen Beziehung für Schülerinnen und Schüler den psychischen Raum bereit, der Lernen und Leistung von persönlichen Belastungen relativ ungestört ermöglichen soll (vgl. Kap. 3.1.2). Da Lehrerinnen und Lehrer aber mit den Mechanismen des Übertragungs- Gegenübertragungsgeschehen wenig vertraut sind, sind sie sich des angstmachenden Affektdrucks, der aus den persönlichen Überschneidungen mit den Schülerinnen und Schülern resultiert (Fürstenau 1992b, vgl. Kap. 2.3.2), nicht bewusst. Die Überschneidungen wirken im Sinne einer Verführung zu unbewussten oder bewussten Bevorzugungen Einzelner, oder im Sinne von Überidentifizierung mit Einzelnen und Entwertung von anderen. Diese Beziehungsmuster können zu einer negativen Beziehungsdynamik im Klassenraum und zu (Lern-) Widerständen und Blockierungen führen. Voraussetzung für ein konstruktives Lernklima und eine progressive pädagogische Beziehung ist daher ein Wechselspiel von Identifikation und Reflexion auf seiten der Lehrerinnen und Lehrer, begleitet von einem Austarieren von Nähe und Distanz, das der pädagogischen und der Dienstleistungsbeziehung entspricht (vgl. Dammasch et al. 1997 S. 187, vgl. Brozio 1995, S. 674).

(3) „Wenn die Abstinenz fehlt“

Um die eigene Gegenübertragung benutzen, um den Einfluss irrationaler und unbewusster Funktionen im Beratungsprozess zu erforschen, benötigt die Beraterin nicht nur die Fähigkeit, sich mit den Ratsuchenden und ihrer Organisation zu identifizieren. Es bedarf auch eines gewissen Maßes an „Abstinenz“, um eine objektivierende Perspektive einnehmen zu können

(s. o.). Aus psychoanalytischer Sicht ist die Voraussetzung für eine solche Abstinenz die intrapsychische Auflösung von Objektabhängigkeit und Trennung der Individuen (s. u.). Gelingt der Beraterin dies nicht, so bleibt sie im Dienst von Konfliktregelungen, die den bewussten oder unbewussten Wünschen der Mitglieder einer Organisation entspricht, den Status quo zu bewahren (vgl. Bauriedl 1980/1993).

Wie in den Kapiteln 2.2.3 und 2.3.2 bereits gezeigt wurde, bestehen neben Veränderungswünschen immer auch bewusste und unbewusste Wünsche, die Vorteile des Status quo zu erhalten. In der „Interaktiven Beratung" untersucht die Beraterin diese Widerstände mithilfe der Selbstanalyse, die als Mittel zum Erkennen von Beziehungsstrukturen zu einem bewusst einsetzbaren Instrument entwickelt wird (s. o.). Aus der Analyse der Gegenübertragung, also der in den jeweiligen Interaktionen entstehenden Gefühle und Phantasien, erkennt die Beraterin, ob und in welcher Weise sie *in sich* das Beziehungssystem reproduziert, mit dem sie verändernd umgehen will (vgl. Bauriedl 1994/1996).

Gelingt die Aufhebung der Objektabhängigkeit und die Trennung von dem zu beratenden System und seinen Mitgliedern nicht, so kann die Beraterin diese Analyse der eigenen Involviertheit nicht durchführen. Ihr fehlt die „Abstinenz". Das Grundprinzip fehlender Abstinenz besteht darin, dass man als Beratende das System, in dem man arbeitet, nicht erkennt, weil man es in sich *als gegeben* akzeptiert und reproduziert. In den Veröffentlichungen zu Methoden der Supervision (vgl. Pühl 1994, Weigand 1994, Wellendorf 1994, Bauriedl 1999) wird auf die Fallstricke hingewiesen, mithilfe derer die Beraterin ihre Abstinenz verliert und funktionalisiert wird. Dabei geht es aus psychoanalytischer Sicht nicht darum, gegen die offenen oder versteckten Bündnisangebote von „oben" und „unten" zu kämpfen (vgl. Kap. 3.2.1), sondern darum, sie analysierend zu verstehen. Es liegt in der Natur der Sache, dass sich Spaltungen und Bündnisse in dem beratenen System auf die Beraterin erstrecken und sich in dieser abbilden.

Die fehlende Abstinenz führt zu einer Beziehungsstörung zwischen der Beraterin und den Ratsuchenden. Das Prinzip dieser Beziehungsstörung ist der Versuch, die anderen so zu manipulieren, dass sie die eigenen Normen übernehmen (Bauriedl 1980/1993, S. 34). Die Ursache solcher Manipulation ist auf beiden Seiten die Angst vor der Infragestellung. Die Chance, die im Beratungsprozess liegt, besteht darin, dass die Ambivalenzspannung nicht

vermieden, sondern kreativ aufgegriffen wird (s. o.). Dabei ist es die Aufgabe des Beratenden, die Ratsuchenden nicht zum Ausbalancieren des eigenen Gleichgewichts zu benutzen, und keine Problemlösungen zu entwickeln, die zwar dem eigenem Normsystem, nicht aber dem der Ratsuchenden entsprechen. Je mehr eigene Objektabhängigkeit bei der Beraterin noch wirksam ist, desto schwerer fällt diese Abstinenz. Bei fehlender Abstinenz einigen sich Ratsuchende und Beratende dann auf die Spielregel, dass „den anderen verstehen" gleichgesetzt werden soll mit *„tun, was der andere will"* (Bauriedl 1980/1993, S. 52f).

Um herauszufinden, ob die Abstinenz aufrecht erhalten werden kann, hat Bauriedl (1999) für Supervisorinnen und Supervisorin einige wichtige Fragen und Beobachtungen formuliert:

> Kann ich als Supervisor/in auf die Wiederholung der in den destruktiven Szenen der Supervisanden bzw. der Institution gebundenen Mechanismen zur Angstabwehr verzichten? Oder brauche auch ich in diesem Feld die Betäubung von Angst und Wertlosigkeitsgefühlen, zum Beispiel durch gemeinsame Idealisierung oder durch Ausgrenzung Dritter? Als Supervisor begibt man sich in Gefahr. Die Gefahr besteht in der Ansteckung sowohl durch die Angst als auch durch die in der supervidierten Szene verwendeten „Suchtmittel" im weitesten Sinne. In Konfliktsituationen reagieren wir alle mehr oder weniger mit Mechanismen, die die Konfliktangst beseitigen sollen. So entwickeln wir Größenphantasien („das muss ich doch können"), wir verdrängen und verharmlosen die Konfliktsituation, oder wir sind bereit zur Bündnisbildung mit den Starken oder mit den Schwachen (je nach eigener Ideologie), um den Supervisanden und auch uns selbst die nötige Infragestellung zu ersparen (Bauriedl 1999, S. 150).

Besonders schwer erkennbar sind Bündnisangebote, die Probleme einer Institution ausschließlich auf persönliche Probleme und Konflikte Einzelner zurückzuführen (vgl. Kap. 3.2.1), was dann u. U. zu einer „Pseudotherapie" führen kann. Eine andere, oft nicht bemerkte Abstinenzverletzung besteht in der Wiederholung von Spaltungsprozessen. Hierher gehört nicht nur die Problematik der Bündnisbildung, sondern ganz allgemein der Umgang mit Feindbildern. Die „Ansteckung" wirkt hier auf oft schwer erkennbare Weise. In einem System, das sich durch „Fehlersuche" zu stabilisieren versucht, gerät man leicht in Gefahr, ebenfalls Fehler zu suchen. Geht man nicht von einem szenischen Verständnis der Situation (hier die Szene: „Es geht um Fehlersuche") aus, dann hat man es schwerer, diese Art der Wiederholung problematischer Beziehungsstrukturen bei sich selbst zu bemerken (Bauriedl 1999, S. 151). Die Übernahme der Rolle als „Fehlersucher" kann von Beratenden in Schulen besonders häufig und fast selbstverständlich erwartet werden, da die Fehlersuche zu den fachlichen Aufgaben der Lehrerinnen und Lehrern gehört und sich aufgrund von Spiegelungsphänomenen gern auf

den menschlichen Bereich ausdehnt, so dass sich die Beraterin anstecken kann (vgl. Kap. 6.2.1).

Oft werden als Begründung für eine Beratung Kommunikationsprobleme angeführt. Hinter dieser Begründung verstecken sich nach Bauriedl (1999) regelmäßig Gefühle der Ohnmacht, der Schuld, der Wertlosigkeit und Versuche, diese Gefühle abzuwehren. „Bessere“ Kommunikationsstrukturen sollen als Überlebensstrategien gegen die anderen eingesetzt werden, um diesen ihre „Irrtümer“ vor Augen zu führen. Lassen sich die Beratenden anstecken, so glauben sie nun ihrerseits, Kommunikationsstrukturen entwickeln zu müssen, die zweifelsfrei zeigen, dass sie alles besser wissen, nur um in der Organisation überleben zu können (vgl. Bauriedl 1999, S. 153). Wie die Fehlersuche ist das Phänomen des „Besserwissens“ ein Teil der fachlichen Berufsidentität von Lehrerinnen und Lehrern und könnte daher besonders bei Beratungsprozessen an Schulen anzutreffen sein.

Aus Sicht von Bauriedl kann auch das positive, Ressourcen orientierte Intervenieren nicht zu einer dauerhaften Veränderung von gestörten Beziehungsstrukturen beitragen. Denn diese ihrer Meinung nach manipulative Betonung „guter“ Eigenschaften hebt Spaltungsprozesse nicht auf.

> Kurzfristig mag diese Methode aus aktuellen Wertlosigkeitsgefühlen heraushelfen, denn man bringt die zwischen gut und böse, wertvoll und wertlos gespaltenen Beziehungsstruktur intrapsychisch und in einem zwischenmenschlichen System zum „Kippen“. Wo vorher Depression und Klagen zu erkennen waren, sieht und erlebt man jetzt Überwertigkeitsgefühle und Zukunftsgläubigkeit. ... Aus meiner Sicht verändert sich bei diesem Verfahren die gespaltene Struktur nicht. Die Folge ist, dass man in der Zukunft das Wiederauftauchen des „Negativen“, also das „Zurückkippen“ in die Depression, um so mehr fürchten muss (Bauriedl 1999, S. 152).

Aus Sicht der Psychoanalyse gelingt Beratung dann, wenn die Beraterin von den Ratsuchenden psychisch getrennt ist, also im Zustand der *Abstinenz.* Die Abstinenz ermöglicht es der Beraterin, das System *akzeptierend* zu kritisieren. Dazu ist es prinzipiell nötig, die verschiedenen Spaltungen nicht mitzumachen und den Ratsuchenden die Veränderung ihrer Beziehung selbst zu überlassen. Die Aufgabe der Beraterin ist es, die Veränderungswünsche und -Widerstände herauszufinden und die bestehenden Abwehrmechanismen (vgl. Kap. 6.2.2) zu verstehen. Die Ressourcen der Psychoanalyse bestehen nach Bauriedl (1999) darin, dass die Dynamik von Wünschen, Ängsten und Abwehrmechanismen in der Person der Beraterin akzeptierend zusammengehalten werden. So entsteht ein Bild der

psychischen und institutionellen Gesamtdynamik und es entwickeln sich neue Definitionen der Situation, auf Grund derer die Ratsuchenden ihre Beziehungen untereinander und zum Gesamtsystem neu gestalten können (Bauriedl 1999, S. 153). Um einen solchen Prozess zu ermöglichen, braucht die Beraterin ein Selbstwertgefühl, das flexibel und immer wieder ins Gleichgewicht zu bringen ist.

Um nicht in den oben beschriebenen Fallen stecken zu bleiben, können bestimmte Fragen der Beraterin zu klären helfen, ob sie noch „psychisch getrennt“ von den Ratsuchenden ist. Bauriedl zitiert die folgenden Fragen und Antworten:

> Sitze ich noch auf meinem Stuhl, oder habe ich innerlich schon einen Platz in dem supervidierten System eingenommen? Nein, ich bin an die Stelle des (inkompetenten) Leiters gerückt. Oder. Nein, ich bin selbst zum Supervisanden geworden. Die Supervisanden schreiben mir vor, was ich zu tun und zu lassen habe. Oder: Nein, ich bin ein weiterer Mitarbeiter geworden, der in unklarer Weise dem Leiter untersteht und auch nicht untersteht. Oder: Nein, ich bin der „gute Vater“ oder die „gute Mutter“ meiner Supervisanden geworden, die sich bei mir ausweinen über die jeweils „bösen“ Väter oder Mütter (Bauriedl 1999, S. 155).

In dem Maße wie die Beraterin ihren Stuhl, d. h. ihre Rolle aufgibt, verliert sie an „Potenz“ als Beraterin. Sie kann nicht dazu anregen, dass in dem System jeder seinen Platz findet und einnimmt, da sie selbst dies nicht tut. Diese Überlegungen machen deutlich, wie einsam Beraterinnen und Berater sind, denn sie müssen – ähnlich wie Lehrerinnen und Lehrer in der pädagogischen Beziehung – auf jede Kumpanei zu Gunsten eines echten Kontaktes um ihrer Arbeitsfähigkeit willen verzichten (vgl. Bauriedl 1999, S. 155). Der *Verzicht* ist aber nur ein Aspekt der Abstinenz, der mit der psychischen Trennung verbundene *Gewinn* an Autonomie in einer beraterischen, bzw. pädagogischen Beziehung ist der andere. Man kann ein gestörtes Beziehungsmuster in seiner Struktur nur ändern, wenn man diese Struktur in der eigenen Beziehung zu den Mitgliedern der Organisation nicht wiederholt.

Um eine Praxeologie der Beratung zu entwickeln, empfiehlt Bauriedl (1994/1996), dass die Beratenden ihre eigenen Gefühle und Phantasien ständig beobachten und auf die Situation beziehen. So können sie die Psychodynamik der Szenen verstehen, in denen sie sich befinden. Sie können bei sich und den Ratsuchenden Ambivalenzen entdecken, die bisher durch scheinbare Eindeutigkeiten verdeckt waren und zu Doppelbindungen Anlass gaben. Zweitens empfiehlt sie, *„abstinente Aktivität“* zu entfalten. Durch eine Haltung abstinenter Aktivität verändert sich in dem sozialen

System, das beraten wird, die Bedeutung von Grenzen. Wo vorher Grenzen als bedrohlich erlebt wurden, weil sie entweder Ausgrenzung oder Eingrenzung bedeuteten, werden sie jetzt zunehmend als Schutz erlebt. Das Gefühl „Hier bin ich und dort bist du“ und der Versuch der Beratenden, dieses Gefühl in sich aufrechtzuerhalten, bewirken im System eine partielle Auflösung der Verschmelzung (Bauriedl 1994/1996, S. 348ff).

Die Beraterin dient nach Bauriedl (1994/1996) und mit Referenz auf Anschluss an Bion (1962/1997) als sensibler Container, die Respekt hat vor den eigenen Schwierigkeiten und Ängsten wie auch vor denen der Ratsuchenden. Sie „hält zusammen, was zusammen gehört“, versucht akzeptierend zu verstehen, wie die „Statik“ (also eigentlich die Dynamik) der bisherigen psychischen und organisatorischen Strukturen aussieht und ermöglicht es dadurch den Ratsuchenden, die bisher beiseite geschobenen Anteile, Befürchtungen, Hoffnungen und Wünsche wieder bei sich selbst und in ihrem beruflichen Umfeld zuzulassen (Bauriedl 1999, S. 158, s. o.).

(4) „Antworten statt Deuten“

Beraterinnen und Berater sind unterschiedlichen, auch belastenden Interaktionen, wie Abwertung oder Idealisierung, projektiven Identifikationen und dissozialen Verhaltensweisen, ausgesetzt (vgl. Kap. 3.3 und Kap. 3.4). Auf Grund von Selbsterfahrung, Supervision und Intervision, d. h. kollegialer Supervision, haben sie die Fähigkeit, ein solches zumeist unbewusstes und weitgehend irrationales Verhalten der Ratsuchenden anzunehmen, in sich aufzunehmen, und dann in verträglichem Maß zurückzuführen, um mit den Ratsuchenden gemeinsam die Wechselwirkung zwischen organisatorisch – institutionellen und personalen Strukturen zu erforschen.

Voraussetzung für eine solche Container–Funktion (Bion 1962/1997) der Beraterin ist ein kognitives, rational begründetes Verständnis der psychodynamischen Mechanismen, die den aggressiv spaltenden und entwertenden Verhaltensmustern zugrunde liegen. Außerdem benötigt sie Interventionsmethoden, die dieses Wissen so aufbereiten, dass es an die Ratsuchenden zurückgegeben werden kann, ohne die Grenze zur psychoanalytischen Therapie zu überschreiten (vgl. Kap. 3.2.1, Kap. 8.2). Für eine rationale Begründung wird in Theorie und Empirie auf die Objektbeziehungstheorie und die Theorie individueller und kollektiver Abwehr- und Bewältigungsmuster (vgl. Kap. 6.3.1) rekurriert. Die

Interventionsmethoden „Interaktiver Beratung“ basieren maßgeblich auf der psychoanalytisch–interaktionellen Methode.

In der psychoanalytisch–interaktionellen Methode, als einer Modifikation der im Wandel begriffenen angewandten Psychoanalyse, geht es darum, neben dem Prinzip der „Deutung“ ein Prinzip der „Antwort“ zur Verfügung zu haben. Im Forschungszusammenhang erscheint diese Option geeignet für eine Beziehungs- und Übertragungsanalyse spontaner, vor- und unbewusster Übertragungen. Die erste Zensur im Modell von Sandler und Sandler (1984) markiert die Grenze, die das Feld der Beratung vom Feld der Therapie trennt. In der beraterischen Arbeit beschränkt sich die Übertragungsanalyse daher im Wesentlichen auf vor- und unbewusste spontane Übertragungen, die der Dynamik zwischen zweiter Zensur und Gegenwarts- Unbewusstem entstammen (vgl. Oberhoff 1998, S. 70, vgl. Kap. 3.2.1) und deren affektiver Gehalt in Form einer Antwort situationsadäquat kommuniziert werden kann.

Theorie und Praxis der interaktionellen Methode wurden maßgeblich von Heigl–Evers und Heigl (1979) entwickelt, nachdem sich in der Auseinandersetzung mit der Behandelbarkeit von schweren Persönlichkeitsstörungen gezeigt hatte, dass die analytische Intervention der „Deutung“ bei diesen Patienten entweder unwirksam blieben oder sogar negative Wirkungen zeigten. Auch die Einhaltung der klassischen Abstinenzregel, bei der die Persönlichkeit des Therapeuten für die Patienten im Wesentlichen „unsichtbar“ bleibt, erwies sich in der Praxis für manche Patienten als unangebracht und schädigend (Heigl-Evers und Ott 1994/1998, S. 14).

In der interaktionellen Therapie orientiert sich der Therapeut am fiktiven Normalverhalten einer durchschnittlich „guten Mutter“ (vgl. Winnicott 1965/1988). Er berücksichtigt aber implizit auch die Position des Vaters als drittem Objekt, und zwar insoweit sich der Therapeut nicht nur als immer verfügbares, einfühlsames „mütterliches“ Objekt, sondern immer auch als andersartiges Objekt erfahrbar macht. Anders gesagt: Der „antwortende“ Therapeut vertritt sowohl „mütterliche“ als auch „väterliche“ Positionen, wenn er symbiotische Wünsche einerseits versteht, durch Vermittlung seiner authentischen Affektivität jedoch auch Elemente des Unerwarteten und Andersartigen in die Beziehung zum Patienten einführt und somit Chancen zur beginnenden Triangulierung anbietet (Heigl-Evers und Nitzschke 1994/ 1998, vgl. Kap. 3.1.2). Erst das Erleben von Andersartigkeit und, damit

verbunden, das der eigenen Unvollständigkeit ermöglicht es dem Individuum, sich selbst und die anderen, seine Objekte, in ihrer jeweiligen Eigenständigkeit und Unabhängigkeit zu begreifen und zu akzeptieren. Dies wiederum ist die Voraussetzung für das Eingehen, Aufrechterhalten und Gestalten personaler ganzheitlicher Objektbeziehungen (Heigl-Evers und Nitzschke 1994/1998, S. 69f), oder in anderen Worten auch für das Eingehen, Aufrechterhalten und Gestalten von Ich – und – Du – Beziehungen (Bauriedl 1980/1993, s. o.).

In der zeitgenössischen Psychoanalyse wird der Ausdruck „Objekt“ verwendet, um die Art der Beziehungen eines Subjekts zu seiner Umwelt zu bezeichnen. Der Begriff des Objekts wurde von Melanie Klein eingeführt und als ein Konstrukt entwickelt, das den Umgang des Kleinkindes mit seinen „Objekten“ verständlich machen sollte. Das erste Objekt, von dem das Kleinkind in seiner Phantasie Besitz ergreifen muss, ist die Person der Mutter. Sie wird vom Kleinkind häufig in ein „gutes“ (befriedigendes) und ein „böses“ (versagendes) Teilobjekt gespalten, um Angst abzuwehren. „Gute“ und „böse“ Teilobjekte sind den Vorgängen von Introjektion und Projektion unterworfen. Bei der Introjektion lässt das Subjekt in seiner Phantasie die Eigenschaften der Objekte von außen nach innen gelangen. Sie steht damit in engem Zusammenhang mit der Identifikation. Die Projektion ist eine Operation, durch die das Subjekt Qualitäten, Gefühle und Wünsche, die es bei sich selbst ablehnt, auf andere projiziert (Laplanche und Pontalis1996, vgl. Kap. 6.1).

Heigl-Evers und Ott (1994/1998) unterscheiden nun zwischen Personen, deren Erleben von apersonalen, gespaltenen Teilobjektbeziehungen dominiert wird, und solchen, deren Erleben und Verhalten von Ganzobjekten und personalen Beziehungsmustern bestimmt ist. Die Entwicklung personaler Objektbeziehungen, in denen die frühen Spaltungen zusammengeführt werden, setzt voraus, dass über Prozesse der frühen und der ödipalen Triangulierung ein drittes Objekt zugelassen wurde. Durch das Hinzutreten des dritten Objekts, das die beiden ersten Objekte (Mutter und Kind) auf seine Weise erlebt, betrachtet, mit ihnen umgeht, wird die Fähigkeit zu kritischer Reflexion über die eigene Person und über die anderen geweckt und gefördert; die Eigen- und Fremdwahrnehmung wird entsprechend realistischer (Heigl-Evers und Ott 1994/1998, S. 14, vgl. Kap. 3.1.2).

In zwischenmenschlichen Beziehungen entstehen immer wieder

unvermeidbare *Unverträglichkeiten*. Sind bei den Beteiligten personale ganzheitliche Objektbeziehungen entstanden, dann entwickeln sich aus den Unvereinbarkeiten *Konflikte*, und aus den Konflikten ergeben sich *Kompromisse*. Konflikte und Kompromisse sind triadische Konstellationen. D. h. die Fähigkeit zur Konflikt- und Kompromissbildung ist verbunden mit einer stabilen Entwicklung des Ichs in seinen vielfältigen Funktionen, ebenso wie mit einer eigenständigen Entwicklung eines Überichs.

Sind personale, objektivierende Beziehungen bei den Beteiligten wenig oder überhaupt nicht zustande gekommen, so schränken die dominierenden Teilobjektbeziehungen den Einsatz bestimmter Ich-Funktionen ein. Bedürfnisse nach Nähe und Distanz können nicht angemessen gesteuert werden. Es überwiegen entweder Nähebedürfnisse, die in extremer Form zu hilfloser Abhängigkeit führen, oder es überwiegen Distanzbedürfnisse, die sich in extremer Form als Isolierung, Autarkie und Selbstherrlichkeit darstellen. In diesen Teilobjektbeziehungen sind „gut“ und „böse“ niemals gleichzeitig in einem Objekt, d. h. in einer Person zu finden. Die *Spaltung* betrifft auch die Wahrnehmung der eigenen Person. Dominante, überzogen positive, ins Grandiose gesteigerte Anteile bleiben abgespalten von extrem negativen, entwerteten Anteilen; oder es dominieren umgekehrt entwertete Anteile des Selbst gegenüber einer abgespaltenen Grandiosität. In Bezug auf die Überich-Bildung bleibt es bei einer reinen Nachahmung der Normen und Werte anderer, in der Regel der idealisierten Objekte (Heigl-Evers und Ott 1994/1998, S. 14 – 17).

Überwiegen in einem Beratungsprozess, z. B. bei einer Konfliktberatung, Teilobjektbeziehungen, so werden empathische Deutungen der Beraterin oder auch Antworten in Übereinstimmung mit den Ratsuchenden nicht zu einer Kompromissbildung führen können. Die Beraterin benötigt dann Interventionsmodi, die darauf bestehen, die anderen in ihrer jeweiligen Eigenständigkeit und Unabhängigkeit zu begreifen und zu akzeptieren. Denn das Eingehen, Aufrechterhalten und Gestalten personaler ganzheitlicher Objektbeziehungen ist die Voraussetzung für Kompromissbildung bei Veränderungs- und Umstrukturierungsprozessen.

(5) Grundeinstellungen und Interventionsmodi

Beraterinnen und Berater werden in ihrer Arbeit häufig mit Teilobjektbeziehungen konfrontiert. Je größer die Gruppe desto ausgeprägter sind

die Beziehungsaspekte, die Konflikt- und Kompromissbereitschaft infrage stellen (vgl. Kap.3.3 und Kap. 3.4). Für ein Konzept „Interaktiver Beratung“ gilt es daher Interventionsmodi zu entwickeln, die dem Gruppensetting entsprechen und den jeweils vorherrschenden Objektbeziehungen und Teilobjektbeziehungen flexibel Rechnung tragen können. Auch hier können Anleihen bei der psychoanalytisch–interaktionellen Methode gemacht werden. Heigl-Evers und Heigl waren m. W. die ersten, die in Deutschland eine eigene psychoanalytische Gruppentherapie entwickelt haben. Neben der gruppenanalytischen Psychotherapie von Foulkes (1974 und 1978, vgl. Kap. 6) ist das Göttinger Modell der Gruppentherapie, unter Einbeziehung der interaktionellen Methode und entwickelt von Heigl-Evers, Heigl und Ott (1993), in der Weiterbildung von Therapeuten und Versorgung von Patienten weit verbreitet. Das Modell, das ursprünglich als „aktionszentrierte Gruppe mit soziodynamischer Funktionsverteilung“ bezeichnet wurde (Heigl–Evers und Ott 1994/1998), integriert psychoanalytische und sozialpsychologische Begriffe, wie „Minimalstrukturierung, freie Interaktion, psychosoziale Abwehrmanöver unter Berücksichtigung von Position, Funktion und Rolle“ (vgl. Kutter 1993/1995). Aufgrund dieser psychoanalytischen *und* sozialpsychologischen Ausrichtung sind die für den Analytiker empfohlenen Grundeinstellungen und die Interventionsmodi weitgehend kompatibel mit einem Konzept „Interaktiver Beratung“ für soziale Organisationen.

Den erforderlichen Handlungspielraum für effektives interaktives Intervenieren in einer Haltung „aktiver Abstinenz“ (Bauriedl 1999, s. o.) gewinnt die Beraterin im interaktionellen Modell durch die Grundeinstellungen *Präsenz, Respekt* und *Akzeptanz* (Heigl-Evers und Ott 1994/1998). Die Grundeinstellung einer wachen *Präsenz* besteht in einer neugierigen Hinwendung. Adressat der Neugier ist nicht nur der Einzelne, sondern immer auch die interaktive Verknüpfungen des Einzelnen mit den anderen, mit der Gesamtgruppe und mit der Organisation. Es werden nicht nur die der Beobachtung zugänglichen Phänomene des Verhaltens Einzelner wahrgenommen, sondern dieses wird immer auch im Zusammenhang des Gruppengeschehens gesehen. Durch diese Einordnung in das Gruppengeschehen werden Veränderungen des Verhaltens Einzelner ausgelöst und bewirkt. Die präsente Aufmerksamkeit gilt somit auch dem in der Gruppe sich entwickelnden Prozess in seinen verschiedenen Phasen (vgl. Kap. 3.3).

Der *Respekt* vor dem Einzelnen in der Gesamtheit seiner Biographie,

gewinnt in der Gruppe eine zusätzliche Dimension dadurch, dass die Auswirkungen dieses Gewordenseins in den Auseinandersetzungen von der Beraterin respektvoll und authentisch beantwortet werden sollten. Dabei müssen die u. U. heftigen Reaktionen von Abwehr, von Ablehnung und von Abwertung ausgelöst durch Verhaltensweisen, die sich gegen Einzelne ergeben, von der Beraterin selbstreflexiv verstanden werden, um die Entwicklung von Respekt in der Gruppe nicht zu behindern.

Die Grundeinstellung des Respekts hängt eng zusammen mit der Grundeinstellung der emotionalen *Akzeptanz*. In der Gruppe wird immer wieder erlebbar, dass einzelne Teilnehmer/innen durch die Art ihres Verhaltens die Beraterin veranlassen, ohne Schwierigkeiten Sympathiegefühle zu entwickeln, während sie anderen gegenüber die Neigung verspüren, Abstand zu halten oder Affekten von Ablehnung und Zurückweisung, etwa durch Minderbeachtung Raum zu geben. Es bedarf hier der Bemühung in Richtung einer gewissen Neutralität der affektiven Reaktionen auf Grund von Verstehen. Das schließt aber auch ein, dass die Beraterin ihre eigenen Gefühlsreaktionen aus ihrer eigenen Geschichte heraus verstehend akzeptiert.

Die beschriebenen Grundeinstellungen können von Beratenden nur dann durchgehalten werden, wenn sie dabei über Selbstabgrenzung und Selbstrespekt, in anderen Worten auch die Fähigkeit zur Abstinenz (s. o.) verfügen. Es geht darum, dass die Beratenden zu tangieren, zu bewegen, zu erschüttern, aber nicht zu zerstören sind (vgl. Winnicott 1971/1997). Das heißt aber auch, dass bei Überwiegen von Teilobjektbeziehungen sie sich und betroffene Mitglieder in der Gruppe vor Verachtung, vor Ausstoßung und rücksichtsloser Bemächtigung zu schützen wissen (vgl. Heigl-Evers und Ott 1998, S. 246 – 249).

Die Grundeinstellungen „Präsenz, Respekt und Akzeptanz“ sind wichtige Wirkfaktoren im interaktiven Beratungsgeschehen und bilden die Basis für folgende dem interaktionellen Modell entliehenen Interventionsweisen: *das authentische Antworten*, die Übernahme von *Hilfs-Ich* und *Hilfs-Überich-Funktionen* durch die Beratenden, der *Umgang mit den Affekten*, sowie der *Umgang mit den in der Gruppe gebildeten Normen* (vgl. Heigl–Evers und Ott 1994/1998, S. 9 – 34, 251 – 256). Bei der Beratung von Gruppen ergeben sich, im Vergleich zur Einzelberatung (vgl. Kap. 6.1) veränderte Bedingungen, die es zu beachten gilt.

Beim *authentischen Antworten* wird den Ratsuchenden vermittelt: Wenn Ihr Euch so und so verhaltet, dann erlebe ich Euch so und so, dann fühle ich das und das Euch gegenüber. In einer solchen Intervention ist das konfrontative Element stärker ausgeprägt als bei der Ausübung einer Hilfs – Ich – Funktion; das objektivierende dritte Objekt (s. o.) zeichnet sich stärker ab. Es gibt etwas anderes, Drittes, Fremdes in der Gruppensituation. In der Gruppe muss die Beraterin immer wieder entscheiden, wen sie als speziellen Adressaten wählen will, einen Einzelnen, eine Subgruppe, oder ob sie sich an die Gruppe als ein Ganzes wendet, und welcher Effekt sich aus dieser Wahl ergibt.

Bei der Übernahme der *Hilfs-Ich-Funktion* vermittelt die Beraterin den Ratsuchenden, wie sie sich selbst in der berichteten Situation verhielte. Es ist ein Angebot, das gleichzeitig Alterität und ein Identifikationsangebot enthält. In der Gruppensituation wird die Beraterin die Ich-Funktionen der Außenseiter stärken und die *Überich-Funktion* der Mehrheit übernehmen, wenn in der Gruppe die Toleranzgrenze eines Außenseiters überschritten wird, oder sich eine Art Tribunal gegen das Verhalten dieses Außenseiters entwickelt. Die Beraterin wird dabei beachten, dass ihre Aussagen in der Überich-Funktion von der Gruppe als Kritik empfunden werden. Die Toleranzgrenze für solch kritisierende Interventionen ist in Gruppen unterschiedlich eng. Kritik jeder Art wird häufig als Abwertung erlebt und löst Selbstabwertung aus, die nicht selten durch einen Gegenangriff abgewehrt wird. Das heißt, dass die Beraterin diese Interventionsform so selten wie irgend möglich anwenden wird und sich ihrer Problematik bewusst sein sollte.

Umgang mit Affekten in einem analytisch-interaktionellen Sinn heißt, sich auf die Ratsuchenden empathisch einzulassen und ihnen dies auch zu vermitteln. Es kann so zu einem Austausch von Gefühlen von teils freundlichen, teils kritischen oder auch aversiver Natur kommen. Zum Umgang mit den Affekten gehört auch ein Ansprechen, ein Bestätigen von neu auftauchenden Affekten, etwa denen des Stutzens, des Staunens, der Betroffenheit und ein Reflektieren, wie sich diese Affekte auf die Beziehungsregulierung, die Informationsverarbeitung und die Selbstreflexion auswirken. Die eingesetzten Techniken sind die der Identifizierung und der Entstehungs- und Kontext- Klärung der verschiedenen beziehungsregulierenden einschließlich der nachtragenden, der

informationsverarbeitenden und der selbstreflexiven Affekte. Es ist anzumerken, dass es sich bei den Affekten von Überraschung, Erstaunen, Betroffenheit, Neugier und Ähnlichem um informationsverarbeitende Affekte handelt, mit denen neuartige Reize, Informationen über bislang Unbekanntes und Unerwartetes beantwortet und einer inneren Verarbeitung zugänglich gemacht werden und die auf personalen ganzheitlichen Objektbeziehungen beruhen. Neugier und Interesse signalisieren dem Gegenüber, dass die Reize für die Beraterin assimilierbar sind. Nachlassen von Neugier und von Interesse signalisieren ein erhöhtes Maß an unveränderlichen oder so erscheinenden Beziehungsverhalten und könnten auf ein Vorherrschen von Teilobjektbeziehungen hinweisen.

Die bisher beschriebenen Interventionsmodi der interaktionellen Methode finden praktische Anwendung im empirischen Teil dieser Arbeit als interpretatives und interventives Repertoire psychoanalytischer Kontrollsupervision (vgl. Kap. 6.2.1).

Der *Umgang mit den in der Gruppe gebildeten Normen* und mit den dazugehörigen Positions-, Funktions- und Rollenverteilungen ist eine hilfreiche Technik, wenn es darum geht, die Gesamtheit der Gruppe durch Interventionen zu erfassen. Bei den Gruppennormen handelt es sich um ausdrücklich oder unausdrücklich, um direkt in Erscheinung tretende oder indirekt wirksame Vereinbarungen der Gruppenmitglieder darüber, welches Verhalten in der Gruppe vorzugsweise erwünscht und welches unerwünscht ist. Die Beraterin wird sich, um Veränderungsprozesse anregen und steuern zu können, aktiv in das Aushandeln der verhaltensregulierenden Gruppennormen einschalten, indem sie einerseits die für die Gruppenteilnehmer/innen noch notwendigen normativen Regulierungen schützt und verstehend unterstützt und andererseits von sich aus alternative Normen vorschlägt, um so zu deren Übernahme anzuregen. Das letztere geschieht in der Regel dann, wenn die Beraterin als Hoffnungsträgerin der Gruppe erlebt und idealisiert wird. Auf diese Weise kann durch Identifizierungen mit dem idealisierten Objekt, allmählich eine Internalisierung solcher Normen in das Überich erfolgen (vgl. Kap. 3.3).

Von besonderem Interesse ist der Umgang der Beraterin mit *Übertragung und Gegenübertragung,* wenn Teilobjektbeziehungsmuster im Sinne direkter, oft drastisch anmutender, dem Stegreiftheater ähnelnder Inszenierungen übertragen werden. Teilobjektbeziehungsmuster liegen vor, wenn einzelne

Mitglieder der Gruppe andere Personen drängen, Teilobjektfunktionen zu übernehmen. Diese Personen müssen dann entsprechend verzerrt wahrgenommen werden, um den Projektionen zu entsprechen. Abweichungen von zugeordneten Verhalten werden entweder nicht wahrgenommen, oder sie werden mit aggressiven und aversiven Affekten und Handlungsimpulsen beantwortet. Die Adressaten einer solchen Übertragung, die Beraterin, die Leitung der Organisation oder auch ein anderes Gruppenmitglied, fühlen sich nicht realistisch wahrgenommen oder verstanden. Auf diese Weise können Beziehungsstörungen entstehen, die in Gruppen Kompromissbildungen verhindern.

Diese Übertragungs- Gegenübertragungs- Konstellation ist für die Beraterin über die Registrierung bei ihr ausgelösten Affekte, Phantasien, Impulse und Körperempfindungen verstehbar. Die Klärung der ihr unbewussten Aspekte gelingt jedoch zumeist nur mithilfe eines Supervisors /einer Supervisorin (vgl. Kap. 6.1). Die Beraterin hat dann zu entscheiden, zu welchem Zeitpunkt und auf welche Weise sie auf diese Übertragungen antwortet. Indem sie ihre affektive Reaktion mitteilt und alternative Möglichkeiten des Erlebens und Verhaltens aufzeigt, also Hilfs-Ich-Funktion übernimmt, regt sie zum Verstehen und Verändern des in Frage stehenden Verhaltens an. Hierbei geht es vor allem um die Ich-Funktionen der *Realitätsprüfung*, um die Fähigkeit, *heftige Affekte und Impulse* zu ertragen und zu steuern wie auch die *Wirkungen des eigenen Verhaltens auf andere* vorauszusehen (Heigl-Evers und Ott 1994/1998) .

(6) Exkurs: Die Geschlechterrolle der Beraterin zwischen Interdependenz und Abstinenz

Eine Einordnung der Arbeitsweise der Beraterin zwischen Interdependenz und Abstinenz führt zu der Überlegung, welchen Einfluss das Geschlecht auf die Ausgestaltung der Rolle der Beraterin hat. Untersuchungen zeigen, dass Frauen sich in den unterschiedlichsten Rollen und Funktionen eher als abhängig bzw. interdependent inszenieren (Rabe-Kleberg 1993, West-Leuer 1995). Es folgt daher ein kurzer Abriss sozialpsychologischer und psychoanalytischer Standpunkte zur Geschlechterdifferenz und ihrer Entwicklung. Eine ausführliche Diskussion über die Wechselwirkung und den Zusammenhang von „Geschlecht und Beratung“ kann an dieser Stelle jedoch nicht geleistet werden.

Für Goffman (1994) ist Geschlecht eine zentrale Kategorie der Gesellschaft und ein einfaches Instrument zur Herstellung sozialer Ordnung, wobei Frauen die benachteiligte Gruppe sind (Goffman 1994, 40f). Anders als in der Vorstellung des "Doing Gender" (vgl. West und Zimmermann 1991, Lorber und Farrell 1991), die davon ausgeht, dass der Geschlechtsunterschied fortwährend konstruiert wird und damit veränderbar ist, übernimmt das Individuum bei Goffman (1994) die gesellschaftlichen Vorstellungen, von dem, was einen Mann oder eine Frau ausmacht, permanent, und inszeniert so eine dauerhafte Geschlechtsidentität. Bei den meisten Ratsuchenden werden folglich klischeehafte und stereotype Vorstellungen (Lorenzer 1973) über weibliche Identität unbewusst und für die Ausgestaltung der Rolle der Beraterin bedeutsam sein. Die weibliche Identität der Beraterin wird nach diesem Konzept interaktiv, d. h. von der Beraterin selbst und den Ratsuchenden, hergestellt.

Die Psychoanalyse, mit ihrer Vorstellung von Möglichkeiten einer lebenslangen Subjektwerdung (Sies 1995, Bauriedl 1980/1993), bietet Ergänzungen zu diesen sozialpsychologischen Ansätzen, die Geschlechtsidentität und Geschlechterhierarchie als weitgehend determiniert erscheinen lassen. Psychoanalytische Forschung geht von einer unterschiedlichen psychosozialen Entwicklung bei Mädchen und Jungen aus. Selbstpsychologie und Objektbeziehungstheorien zeigen, dass die Psychosexualität nicht die entscheidende Bedeutung für menschliches Verhalten hat, wie es von Freud bei der Konstruktion des Ödipuskomplexes angenommen wurde. Für Differenztheoretiker (Mertens 1992 und 1994) der weiblichen Entwicklung (Benjamin 1988/1993, Boothe und Heigl-Evers1996, Chasseguet-Smirgel 1974, Chodorow 1978 und 1989, Deutsch 1973/1994, Fast 1991, Heigl-Evers und Boothe 1997, Lykke 1993, Rohde-Dachser 1991) ist die Grundlage unterschiedlicher Geschlechtsentwicklung nach wie vor die prä- ödipale und ödipale Situation und der "Objektwechsel" mit dem Verlust der Mutter und Hinwendung zum Vater, der an Mädchen andere Anforderungen stellt und damit andere Verarbeitungsmechanismen aktiviert. Benjamin (1988, 1993,177ff), eine Psychoanalytikerin mit Affinität zur kritischen Theorie der Frankfurter Schule, sieht eine gesellschaftliche Spaltung zwischen Macht und Ohnmacht, Autonomie und Abhängigkeit, Rationalität und Irrationalität, öffentlicher und privater Sphäre, die sie mit einer ödipalen Leugnung der weiblichen Subjektivität erklärt. Das würde m. E. heißen, dass die Beraterin ihre Rolle abhängig, irrationale und eher privat, unter Leugnung von Subjektivität inszeniert.

Mertens (1994, S. 15) erläutert den Aufbau geschlechtsspezifischer Interaktionen und Identifikationen als Ergebnis elterlicher und gesellschaftlicher Erwartungen. Gesellschaftliche und individuelle Sozialisationsprozesse beeinflussen den Menschen, machen ihn nach seiner Meinung aber nicht zu einem völlig determinierten Wesen. Heigl-Evers und Boothe (1997) betonen die Integrationsmöglichkeit des Dualismus. Die weibliche Identität kann parallel über weibliche als auch über männliche Identifikationen verfügen, erlaubt und verlangt auch aggressive Formen der Auseinandersetzung in Beziehungen (Heigl-Evers und Boothe 1997, S. 17). Diese Fähigkeit der Beraterin zur Identifikation ist die Grundlage für Empathie mit und Einfühlungsvermögen in das Denken und Fühlen, Verhalten und Handeln nicht nur der weiblichen, sondern auch der männlichen Ratsuchenden und Voraussetzung jeder Art von Beratung, die Übertragungs- und Gegenübertragungsprozesse nutzt.

Entwicklungspsychologische Grundlage für die Entstehung einer *als positiv erlebten* Geschlechterdifferenz ist nach Heigl-Evers und Ott (1994/1998) das Erleben eigener Unvollkommenheit und Unvollständigkeit ebenso die der Unvollkommenheit und Unvollständigkeit des Anderen. Dies führt zu einer Ergänzungsbedürftigkeit, die sich in der ödipalen Phase als Wunsch nach Ergänzung durch den gegengeschlechtigen Anderen ausdrückt und die Entwicklung der Geschlechtsidentität fördert. Der Andere wird zunehmend als Anderer begriffen und somit erst zu einem interessanten Gegenüber (Heigl-Evers und Ott 1998, S. 14f).

Für die Beraterin, die einen interaktiven und intersubjektiven Ansatz verfolgt, ist ein besonders präzises Verständnis ihrer professionellen Rolle notwendig, um nicht – entsprechend dem weiblichen Klischee vom Dienen und Mütterlichkeit (vgl. Rabe-Kleberg 1993) – für die Bedürfnisse anderer zur Verfügung zu stehen, was auch als Containerfunktion für abgewehrte Verletzlichkeit des Männlichen zu verstehen ist (vgl. Sies 1995). Stattdessen geht es darum, dass die Beraterin als Professionelle und Frau (und nicht als Mutter oder Tochter) unter Überwindung von Angst und Unsicherheit ihre eigenen und speziellen Kompetenzen im Beratungsprozess verantwortungsvoll einbringt.

3.3. Die Beziehungsdynamik in Gruppen

In Kapitel 3.1.2 wird aus psychoanalytisch-systemischer Sicht dargestellt, wie psychische Systeme in Zweier- und Dreieckskonstellationen in Beziehung treten, ohne sich gegenseitig voraussehbar steuern, beeinflussen und überzeugen zu können, und wie sich dennoch Veränderungen aufgrund struktureller Kopplungen ergeben. Interaktive Beratung“ findet aber zumeist in Gruppen statt. Die Beziehungsgestaltung in Gruppen ist wesentlich komplexer als in einer Dyade oder auch in einer Triade, da es eine Vielzahl von Beziehungen und auch Übertragungsmöglichkeiten gibt. Im folgenden Kapitel wird daher versucht, diese Komplexität mithilfe psychoanalytischer und gruppendynamischer theoretischer Modelle und Konzepte transparent werden zu lassen. Diese Modelle und Konzepte werden in der Praxis „Interaktiver Beratung“ benötigt, um den Gruppenprozess nachvollziehen zu können (vgl. Kap. 5, Kap. 6, Kap.7).

Nach einer allgemeinen Einführung in die Begrifflichkeit und in die grundlegende Referenztheorie (Kap. 3.3.1) folgt eine Darstellung von Führungsstilen und Grundannahmen in Gruppen als Basiskategorien jeder Arbeit in und mit Gruppen (Kap. 3.3.2). Die folgenden Kapitel beschreiben, wie aus psychoanalytisch – gruppendynamischer Perspektive Identifikationsprozesse die Voraussetzung für jede Form von Veränderung und Lernen sind (Kap. 3.3.3), und wie überzogene Leistungsideale und Gruppenkonformismus zu einer Behinderung des Lernprozesses führen können (Kap. 3.3.4).

Die Darstellung von Lernprozessen in Gruppen nimmt relativ viel Raum ein, da sie nicht nur für die Theorie und Praxis „Interaktiver Beratung“ grundlegend ist. Sie repräsentiert gleichzeitig eine psychoanalytisch – gruppendynamische Sicht des Beziehungsgeschehens zwischen Lehrenden und Lernenden im Schulalltag.

3.3.1. Einführung: Gruppenprozess und Gruppendynamik

Zur Einführung folgt ein kurzer Überblick und eine theoretische Einordnung der Begriffe „Gruppenprozess“ bzw. genauer „Gruppendynamik“. Die Gruppendynamik, die der Sozialpsychologie zuzuordnen ist, richtet das Schwergewicht ihrer Beobachtung mehr auf die vorbewussten Prozesse und steht in engem Zusammenhang mit den gegebenen Gesellschaftsformen. Der psychoanalytische Ansatz reflektiert die unbewussten Gruppenprozesse. Der Begriff „Gruppendynamik“, von Lewin (wann) eingeführt, fand rasch Ausweitung auf den Gebieten der Sozialarbeit, Gruppenpsychotherapie (Bion), Psychodrama (Moreno), Erziehung ("Learning by Doing", Lewin, Lippitt, White) und Administration (Follett, Mayo). Die Entwicklung wurde insbesondere durch das Studium von Gruppenphänomenen während des Zweiten Weltkriegs (Bion, W. Menninger) beschleunigt. (Brocher 1985, S. 1 – 5, vgl. Kap. 3.3).

Gruppentherapie und Gruppendynamik unterscheiden sich durch Zielsetzung und Indikationen. Jedoch weist Balint (1957) darauf hin, dass jede Gruppe die latente Tendenz hat, sich selbst therapeutische Ziele zu setzen. Soziales soll individualisiert und personalisiert werden, um die Konfrontation mit Gruppenzwängen und gesellschaftlichen Strukturen zu vermeiden (vgl. Weigand 1994, Kap. 3.2.1). Gruppendynamische Methoden machen die Sicht auf Abwehrmechanismen möglich, so dass anschließend Entscheidungen, die sich aus der jeweiligen Sache und nicht aus unbewussten Affekten wie Neid, Rivalität und Konkurrenz ergeben, denkbar werden (Brocher 1971, S. 11f).

Im Folgenden beziehe ich mich ganz wesentlich auf Tobias Brochers „Gruppendynamik und Erwachsenenbildung“ (1967/1981). Sein Buch war in den sechziger und siebziger Jahren für die Verbindung und Verbreitung von Gruppendynamik und angewandter Psychoanalyse in Deutschland maßgeblich. Brocher unterscheidet in seinem Ansatz Selbsterfahrungsgruppen, Lerngruppen und Arbeitsgruppen, in denen gruppendynamische Einsichten zur Anwendung kommen können. Das Ausmaß der Anwendung ist jedoch verschieden. In der Selbsterfahrungsgruppe ist die Gruppendynamik die einzige Methode, mit der eine Wahrnehmungsschärfung erreicht werden kann, die eine Bewusstseinsveränderung zur Folge hat. In der Lerngruppe wird man das Verfahren verwenden können, um die Ursachen von Lernwiderständen rechtzeitig zu erkennen und um Entlastung von

Spannungen zu geben, die den Lernprozess auf Dauer ernstlich behindern würden (vgl. Freudenreich1986/1994). In der Arbeitsgruppe schließlich können ausgewählte Übungen eingeschaltet werden, wenn der Mangel an Selbstwahrnehmung und verborgene, affektive Spannungen der Gruppenmitglieder das Fortschreiten des Arbeitsprozesses allzusehr hemmen (Brocher 1967/1982, S. 21f).

Im Folgenden wird der Ansatz von Brocher (1967/1982) relativ ausführlich vorgestellt, da er in erster Linie das Verhalten und die Psychodynamik von Lerngruppen im Bereich der Erwachsenenbildung untersucht. Denn Teams oder kollegiale Gruppen, die Organisationsentwicklung planvoll und unter Hinzuziehen eines „change agent“ anstreben, sind m. E. eher mit Lerngruppen als mit Arbeits- oder Selbsterfahrungsgruppen vergleichbar. Hinzu kommt, dass sich diese Arbeit im Wesentlichen mit dem sozialen Feld „Schulentwicklung“ beschäftigt, d. h. einem Feld, in dem Lernen eine ganz besondere Rolle spielt und die spezifische Lernkultur einer Einzelschule sich als Spiegelungsphänomen in Schulentwicklungsprozessen in den Selbsttypisierungen von Lehrpersonen abbilden wird (Balint 1957, vgl. Kap. 3.2.1, besonders Kap. 6.2).

Tobias Brocher und seine Praxis des „Learning by Doing“ von Bion hat auf die Autorin in gemeinsamer Seminartätigkeit ganz maßgeblichen Einfluss genommen.

3.3.2. Führungsstile und Grundannahmen in Gruppen

Die Gruppendynamik, die Beratende in institutionellen Gruppen und Teams antreffen, entsteht „interaktiv“, d. h. hier in einem Zusammenwirken von Führungsstil (Lewin 1939) und Grundannahmen (Bion 1961/1991). Der Grad der Hierarchiesierung und die Führungsstile sind von hoher Relevanz für Gruppenverhalten und können in ihrer Bedeutung für jegliche Organisations- und Institutionsentwicklung kaum unterschätzt werden.

Lewin, White und Lippitt (1939 und 1953/1985) untersuchen das Verhalten und Vorgehen von Gruppenleitern und Reaktionen der Gruppe in drei sozialen Atmosphären: "autokratisch" - "demokratisch" - "Laissez-faire". Eine ausführliche Darstellung der Führungsstile findet sich z. B. bei Antons „Praxis der Gruppendynamik. Übungen und Techniken“ (1996).

Die Untersuchung von Lewin, White und Lippitt ergibt, dass autoritär-direktives Verhalten häufig abhängig - aggressive Reaktionen hervorruft. Gruppenbezogene Vorschläge, arbeitsbezogene Unterhaltung und vertrauensvolle Atmosphäre sind vorwiegend gekoppelt an einen demokratischen Führungsstil. Der Laissez-faire Führungsstil überantwortet das Individuum seiner Einsamkeit, durch die es zu einer regressiven Anklammerungstendenz getrieben wird (Brocher 1967/1982, S. 63).

Weitere Einzelheiten zu den Führungsstilen und ihrer Anwendung ergeben jedoch ein differenzierteres Bild (Antons 1996, S.95f). Der autoritäre Führungsstil hat viele Spielarten. Am extremen Ende der Skala steht die Tyrannis, die auch in einer kleinen Gruppe durchaus wichtig ist, wo der Gruppenleiter sich über jedes Gruppengesetz stellt und eine Willkürherrschaft führt, und zwar nach dem Grundsatz: „Die Gruppe bin ich“. Eine mildere Spielart ist der wohlwollende Despotismus. Dem wohlwollenden Despot ist das Wohl der Gruppe durchaus wichtig. Er ist aber der festen Überzeugung, dass er am besten wisse, was der Gruppe gut tut. Eine weitere Spielart ist der patriarchalische Führungsstil. Er bedient sich statt des Befehls des Vorschlags und lässt immerhin Rückäußerungen und Rückfragen, auch Gegenvorschläge zu. Jedoch bleibt klar, dass die Entscheidung bei dem Leitenden liegt. Dieser Führungsstil ist in vielen Lagen gerechtfertigt und angemessen. Gefährlich wird es aber dann, wenn die Befragung nur zum Schein durchgeführt wird, um Entscheidungen durchzusetzen, die vorher bereits feststehen. Solche „Als-ob-Entscheidungen“ untergraben das

Vertrauen.

Wieder eine andere Form der autoritären Führung ist der personalistische Führungsstil. Hier bestehen enge persönliche Beziehungen zwischen der Zentralperson und den einzelnen Gruppenmitgliedern, so dass sie sich weder auf den Befehl noch auf die Beratung mit der Gruppe verlässt. Sie gebraucht die Bitte oder das eigene Vormachen als Mittel der Beeinflussung, und „ihr zuliebe“ tut man gerne, was sie möchte (vgl. Foucault 1982/1994). Dieser Führungsstil ist am Anfang der Gruppenbildung manchmal notwendig, damit erst einmal ein Kristallisationspunkt vorhanden ist, um den herum sich Beziehungen untereinander aufbauen können. Entscheidend ist immer, aus welchen Beweggründen der Verantwortliche diese zentrale Position einnimmt. Tut er es um seiner eigenen Befriedigung willen, weil es ihm gut tut, dass ihn alle gerne haben, dass ohne ihn „nichts los“ ist, oder nimmt er diese Position bewusst an, um sie abzulösen, sobald dies möglich ist, damit andere Beziehungen oder ein Sachinteresse in den Mittelpunkt der Gruppe rücken können.

Es gibt auch Situationen, in denen die gezielte Anwendung des Laissez–faire–Stils angebracht ist. Ein Gruppenleiter, der neu in eine bestehende Gruppe kommt, wird erst einmal abwartend und beobachtend am Rande stehen. Auch während der Arbeit geschieht es oft, dass eine Gruppe ihre Entscheidungen ohne seine Mitwirkung trifft. Es bleibt lediglich die Information und Beratung, sofern angefragt wird. Der Unterschied zum eigentlichen Laissez-faire-Stil besteht darin, dass diese Anwendung gezielt ist, und nicht aus Unsicherheit, Uninteressiertheit, Kontaktschwierigkeiten oder innerer Abneigung der Führungsperson gewählt wird.

Beim kollegial-demokratischen Führungsstil hat die Leitung die Entscheidungen nicht vorwegzunehmen, sondern Möglichkeiten aufzuzeigen und Verfahrenshilfen zu geben, damit Beschlüsse gefasst und ausgeführt werden können (Antons 1996, S. 95f). Das „Prinzip der Gruppendynamik“ geht bei Brocher (1967/1981) über den freiheitlich demokratischen Führungsstil hinaus. Führung wird nicht mehr als die Funktion einer Leiterin/ eines Leiters angesehen, sondern als eine Funktion der Gruppe selbst, d. h. aller Gruppenmitglieder. In einer solchen Gruppe tun sowohl die aufgestellten Führer wie die Gruppenmitglieder das gleiche. Da eine Gruppe vielerlei Führungsfunktionen braucht und nicht ein Einzelner alle diese Funktionen übernehmen kann, übernehmen die Gruppenmitglieder solche

Funktionen im Wechsel, wann immer sie gebraucht werden. Wichtig ist dabei, dass die notwendigen Führungsfunktionen ausgeübt werden, nicht von wem sie ausgeübt werden (Antons 1996, S. 97).

In neuerer Literatur wird der Versuch unternommen, zwischen Führung und Leitung zu differenzieren (Leuschner 1998). Bei Max Weber erscheinen die Begriffe austauschbar (Leuschner 1998, S. 153). Schattenhofer (1992) ist der Meinung, eine Gruppe könne zwar ohne Leiter, nicht aber ohne Leitung auskommen, eine These, die dem oben vorgestellten „Prinzip der Gruppendynamik“ entspricht. Zur Unterscheidung von Leitung und Führung sagt Schattenhofer (1992), dass ein Leiter derjenige ist, der in der Hierarchie höher steht und dauernd für bestimmte Aufgaben verantwortlich ist. Leitung meine den sach- und kontextbezogenen Teil von Lenkung eines Systems, Führung die Menschenführung. Diese Unterscheidung ist m. E. hilfreich, um im Alltag sozialer Organisationen bewusster zwischen sachlichen, fachlichen und menschlichen Anweisungen zu unterscheiden. In der Praxis werden die beiden Funktionen wenig differenziert und in Personalunion ausgeübt (vgl. Kap. 6.3 und Kap. 7)

Unterschiedliche Führungs- und Leitungsfunktionen werden von Lippitt (1955/1982, S. 216 f.) in Zusammenhang mit der Feldforschung von Lewin beschrieben. So wurde herausgefunden, dass die meisten Führer vier Hauptfunktionen erfüllen. So erfüllt ein Führer symbolische Funktion, Entscheidungsfunktionen, die Funktion, Information oder Ratschläge zu geben, und die Funktion, etwas zu initiieren. Für Beratende definiert Leuschner (1998) prozessorientierte Führungs- und Leitungsfunktionen. Dabei unterscheidet er die Prozessbeobachtung, die immer teilnehmende Beobachtung ist, die Prozessbegleitung und die Prozesssteuerung. Er kommt jedoch zu dem Schluss, dass die Wirkung der Konzepte letztendlich weitgehend personenabhängig sind (Leuschner 1998, S. 170). Die Leitungsfunktion in „Interaktiver Beratung“ fußt im Wesentlichen auf Beziehungsarbeit, wobei es nicht darum geht die Ratsuchenden zu führen, sondern die Beziehung autonomiefördernd zu gestalten. Die beraterische Praxis zeigt jedoch, dass hier der Weg das Ziel ist (Sies und West-Leuer 2001, vgl. Kap. 7).

Der Gruppenprozess ist für Leuschner (1998) die ständige Auseinandersetzung zwischen Individuum und Gruppe, die ständige Reflexion des institutionellen Rahmens in seiner Geschichtlichkeit und dessen, was in diesem Rahmen geschieht, und letztlich die Reflexion des Verhältnisses

zwischen Zielen, Aufgaben und dem, was sich gerade vollzieht. Die Spannung im Gruppenprozess ergibt sich dadurch, dass Gruppenbedürfnisse und Gruppenziele nicht wichtiger sind als die des Einzelnen und umgekehrt. Es ist nach seiner Erfahrung die „Autorität“ der Leitung, die den Erhalt der Spannung als Voraussetzung für Entwicklung in Gang hält (Leuschner 1998, S. 171).

Brocher (1967/1982) beschreibt, bereits 20 Jahre bevor er mit Sies 1986 gemeinsam das Konzept der Autopoiesis analysiert, die Autonomie des Einzelnen im Gruppenprozess.

Die Autonomie des Individuums, d. h. seine Eigenständigkeit als Einzelner bleibt in der Gruppe voll erhalten. Es erfolgt keine Auflösung des Individuums in der Gruppe als eigenständiger Entität. Jedoch kommt es beim einzelnen Mitglied einer Gruppe in sehr verschiedenem Ausmaß zu Regressionen auf frühere psychologische Verhaltensweisen und Entwicklungsstufen. Dabei verstehen wir unter Regression den weitgehend unbewusst bleibenden Rückschritt auf entwicklungspsychologisch frühere und primitivere Schichten und Haltungen, die stärker von Triebbedürfnissen und Affekten her bestimmt sind, als die jeweils gleichzeitig fortbestehende, erreichte, individuelle Bewusstseinslage und Reife, die sich gegen diese Triebbedürfnisse aber nicht immer behaupten kann (Brocher 1967/1982).

Hier wird aus psychoanalytischer Perspektive die Vielfalt der psychodynamischen Strömungen beschrieben, mit der die jeweiligen Leiter von Gruppen konfrontiert werden, wobei ihnen aber nur die Rollenidentität der Gruppenmitglieder unmittelbar zugänglich ist.

Nach Bion (1961/1991) besitzt die Entwicklung einer Gruppe Ähnlichkeiten mit der psychoanalytisch–psychosozialen Entwicklung des einzelnen Individuums. Sogenannte Grundannahmen (basic assumptions), dringen als emotionale Inhalte mit entwicklungspsychologischen Ursachen nicht ins Bewusstsein der Gruppenmitglieder, sondern werden in Verhaltensweisen umgesetzt. Sie sind in jeder Gruppe zu finden, unabhängig von Arbeitsinhalten, Lerngegenständen und intellektuellem Niveau. Sie beziehen sich im Wesentlichen auf die Orientierung gegenüber der Leitungsperson und werden dominiert von den Erfahrungen, die jedes Individuum von seiner eigenen Sozialisation in Bezug auf Intimität und Autorität mitbringt.

1) *Abhängigkeit*: Die Mitglieder einer Gruppe nehmen an, dass ihr Leiter allmächtig sei und alles wisse. Sie behaupten hartnäckig ihre völlige Abhängigkeit von ihm.

2) *Gegenabhängigkeit*: Aus der enttäuschten Idealisierung und Abhängigkeitserwartungen entstehen Aggressionen, die sich in Rebellion und Aufsässigkeit äußern, bis hin zu destruktiven Tendenzen.
3) *Kampf:* Die Mitglieder einer Gruppe versuchen, einen Kampf aller Teilnehmer untereinander und auch gegen den Gruppenleiter zu eröffnen in der Annahme, durch diesen Kampf könne eine Verminderung der Mitgliederzahl erreicht und dadurch die Befriedigung des einzelnen Mitgliedes relativ vergrößert werden.
4) *Flucht:* Die Mitglieder einer Gruppe als Ganzes oder als Einzelne versuchen, sich der gestellten Aufgabe durch Flucht in ein anderes Thema oder in ein abweichendes Verhalten zu entziehen.
5) *Paarbildung:* Die Mitglieder einer Gruppe fördern, unterstützen oder verhindern entstehende Paarbildungen, um eine bessere Bewältigung des Gegenstandes zu erreichen. Dabei wird einzelnen Paaren vorübergehend die Führung überlassen, während die übrigen Teilnehmer sich jeder Mitarbeit durch Flucht und Rückzug entziehen (nach Bion 1961/1991, Brocher 1967/1982, Antons 1996).

Bion (1961/1991) geht es nicht darum, eine Erklärung zu geben, die das gesamte Verhalten einer Gruppe begreifen lassen. Auch geht er davon aus, dass sich die Grundannahmen nicht mit Sicherheit von einander abgrenzen lassen. Sie weisen seines Erachtens vielmehr Eigenschaften auf, die vermuten lassen, dass jede Grundannahme „irgendwie das Dual oder die Umkehrung eines der beiden andern oder einfach ein anderer Aspekt desselben Phänomens“ ist.

Angst, Furcht, Hass, Liebe – sie alle sind in jeder der Grundannahmen-Gruppen vorhanden. Die Modifizierung, die Gefühle in ihrer Kombination in der jeweiligen Grundannahme durchmachen, kommt möglicherweise dadurch zustande, dass die Emotion, die sie aneinander bindet, im Fall der abhängigen Gruppe Schuld und Depression ist, in der Paarbildungsgruppe die Hoffnung, in der Kampf-Flucht-Gruppe Zorn und Hass (Brocher 1967/1982 S. 101).

3.3.3. Lernen als Identifikationsprozess

Maßgebliche, überwiegend systemisch ausgerichtete Literatur sieht als ein Ziel von Organisationsentwicklung die Begründung der „Lernenden Organisation“ (Schley 1998, Senge 1996, Argyris 1997). Der Lernprozess in Organisationen ist an die in der Organisation tätigen Menschen gebunden, da sich gemäß der Interpenetrationstheorie kulturelle, soziale und psychische Systeme wechselseitig durchdringen (vgl. Kap. 3.1). Diese Menschen arbeiten auf der Basis organisatorisch – institutioneller Strukturen in Gruppen zusammen, in denen die Lernprozesse stattfinden. Die Metapher der „lernenden Organisation“ erscheint besonders adäquat für das Schulsystem, das per se ein lernendes und lehrendes System ist. Für die soziale Organisation Schule ist planmäßiges Lernen eine zentrale Dimension. Die in den Einzelschulen jeweils dominante lerntheoretische Orientierung findet Niederschlag in der Schulkultur (vgl. Kap. 3.3.3) und wird entsprechend Einfluss nehmen auf die Schulentwicklung.

„Interaktive Beratung“ initiiert im Wesentlichen Lernprozesse durch Beziehung (vgl. Hörster 2000). Theoretische Ansätze über das Lernen in Gruppen aus Psychoanalyse und Gruppendynamik gehen davon aus, dass Lernen durch Identifikation mit Führungspersonen in Gang gesetzt wird.

> Die Identifizierung (= d. h. ein sich vorübergehendes Gleichsetzen) mit dem Lehrenden, sekundär mit den von ihm angebotenen Inhalten oder mit anderen Lernenden, die diesen Inhalt bereits verstehen, erleichtert die Verarbeitung eines Lernstoffes. Es geschieht also keineswegs lediglich allein eine sachliche Wissensvermittlung, bei der ausschließlich rationale, intellektuelle Lernprozesse ablaufen, sondern es kommt zugleich durch emotionale Vorgänge (Gefühlsvorgänge und Affekte wie Zuneigung, Abneigung, Ärger, Trotz, Langeweile und so weiter) zu einer Förderung und Behinderung des Lernvorganges (Brocher 1967/1982, S. 26)

Die moderne Hirnforschung bestätigt diese Aussagen weitgehend. So zeigt Hüther (2001) z. B., dass Lernen beim Menschen an Bindung gekoppelt ist. Roth (1996/2000) weist darauf hin, dass Kognition ohne Emotion hirnorganisch nicht möglich ist.

Um Neues zu lernen und um sich zu verändern, identifiziert sich nach Brocher (1967/1982) jedes Gruppenmitglied mit Teilinhalten, während andere Teilinhalte von ihm abgelehnt und weitgehend vom Bewusstsein ausgeschlossen werden. Jede/r sucht dabei nach Bestätigung der in ihr/ihm selbst auftauchenden, vorbewussten Inhalte und Assoziationen. Werden in den angebotenen Inhalten die bislang bejahten Inhalte verneint und bisher

verneinten bejaht, so gerät die Person in einen Ambivalenzkonflikt und versucht, die resultierende Unruhe und Angst mithilfe ihrer Abwehrmechanismen zu bewältigen. Erst wenn durch ein entlastendes methodisches Vorgehen genügend angstfreie Hilfe angeboten wird, kann sich das Gruppenmitglied mit den abgewehrten Inhalten allmählich vertraut machen und schließlich mit ihnen identifizieren (vgl. Kap. 3.2.1).

Je weniger der Führungsstil der Beraterin oder auch des institutionellen Leiters oder aber auch Lehrerinnen und Lehrer die psychische Realität solcher Affekte berücksichtigt, desto größer wird die Gefahr eines Rückschrittes der Gruppen auf frühere Entwicklungsstufen, d. h. der Regression. Brocher formuliert daher die These, dass die Mitglieder einer Gruppe nicht ohne weiteres in der Lage sind, real zu lernen, bevor nicht ihre tatsächlichen Beziehungen, Beziehungserwartungen und -Befürchtungen untereinander und der Beraterin gegenüber so weit geklärt sind, dass sie die Wirklichkeit wahrnehmen können (Brocher 1967/1982, S. 64f). Systemisch ausgedrückt bedeutet dies, eine strukturelle Kopplung zwischen der Beraterin und Gruppenmitgliedern kann erst dann stattfinden, wenn der Einzelne seine Tiefenstruktur nicht gefährdet sieht (vgl. Kap. 2.1).

Die Identifikationsprozesse zwischen Leitung und Gruppenmitglieder erklärt Brocher (1967/1982) mit Freuds (1921/1993 und 1930/1994) Modell der Entstehung sozialen Verhaltens. Durch das Erleben der Überlegenheit der Erwachsenen entwickeln Kinder Gefühle von Abhängigkeit und sozialer Angst. Dieses Erlebnis der sozialen Angst und Abhängigkeit ermöglicht einerseits die allmähliche Entdeckung und Anerkennung der sozialen Realität. Der Einzelne erwirbt eine psychosoziale Identität über einen Anpassungsprozess zwischen den eigenen emotionalen Bedürfnissen und den Anforderungen und Erwartungen der sozialen Umgebung (Brocher 1967/1982, S. 25). Der in diesem Anpassungsprozess notwendige Verzicht auf eigene Entfaltungsbedürfnisse wird erreicht durch die Identifizierung des Kindes mit den Wünschen der Eltern (vgl. Kap. 3.1.2). Das Kind lernt die sozialen Regeln, indem es sie internalisiert. Mit diesen frühen kindlichen Lernprozessen sind daher Identifizierungen verbunden, die in allen späteren Arbeits- und Lernsituationen auf Grund von Übertragungsprozessen (vgl. Kap. 3.2.1) wirksam bleiben.

Beim Eintritt in eine neue Lern- oder auch Arbeitsgruppe müssen befriedigende und angstfreie Kommunikationsmöglichkeiten der Gruppenmitglieder untereinander und gegenüber dem Gruppenleiter gefunden werden. Der entscheidende Anteil der Dynamik besteht nun gerade darin, dass sich für jedes Gruppenmitglied in der Kommunikation mit den anderen bestimmte Aspekte ursprünglicher Objektbeziehungen und -erfahrungen wiederholen (vgl. Kap. 3.2.2). Von einem Gruppenmitglied aus gesehen bedeutet dies, dass sich bei ihm bestimmten Teilnehmern gegenüber Sympathien oder Antipathien bilden, während andere zunächst gleichgültig erscheinen oder überhaupt nur begrenzt wahrgenommen werden. Um die Zugehörigkeit zu einer neuen Gruppe zu gewinnen, muss die bisherige Identität verändert werden. Damit entsteht eine Identitätskrise, denn die Personen der neuen Umgebung reagieren anders als die bisher vertrauten Gestalten der Objektbeziehungen. Es ist unvermeidlich, dass jeder Teilnehmer seine persönliche Erlebnisgeschichte seiner bisherigen Gruppenerfahrungen und Objektbeziehungen in die neue Gruppe einbringt. Diese *Krise*, die auch bei der Beraterin oder der Leitung virulent ist, dauert bis alle Gruppenmitglieder in die Gruppe integriert sind und ihre potentiellen Möglichkeiten für die Ziele und Aufgaben nutzbar machen, deren Lösung die Gruppe anstrebt (Brocher 1967/1982, S. 36f).

Um die psychoanalytische Sichtweise des Verhältnisses zwischen Individuum und Gruppenzugehörigkeit in seiner Dynamik deutlicher zu machen, wird die traditionelle psychoanalytische Entwicklungstheorie, die den Weg von der Dyade zur Triade untersucht (vgl. Kap. 3.1.2), im Folgenden in einen gruppendynamischen Zusammenhang gestellt.

1) Die späteren Sozialbeziehungen des Kindes werden durch das Verhältnis zu den primären Objekten, zumeist den Eltern, bestimmt. Die tradierten Kultureinflüsse werden durch die primären Objekte auf einer weitgehend unbewussten bzw. vorbewussten Ebene der frühen Kindheit weiter vermittelt, da sich das Kind mit der Haltung seiner Umgebung weitgehend identifiziert (vgl. Lorenzer 1973).

2) Die Summe der von den primären Objekten ausgehenden Ge- und Verbote, erweitert durch die spätere soziale Umwelt, verdichtet sich in dieser zu einer inneren Kontrollinstanz, dem Überich. Dies geschieht weitgehend durch die Identifizierung des Kindes mit den Eltern. Durch die Verinnerlichung der sozialen Gebote wird der zuvor bestehende

äußere Konflikt zwischen Wünschen und Bedürfnissen (Es) und Sozialregeln (Überich) zum inneren Konflikt. Die frühe Sozialisation wird begleitet und gefolgt von einem Enkulturationsprozess, d. h. die Übernahme von Verhaltensweisen, Symbolen, Gewohnheiten, Denk- und Vorstellungsinhalten, die für die Gesamtkultur und die jeweilige Subkultur, in der das Individuum aufwächst charakteristisch ist.

3) Die im Verlauf dieses Anpassungsvorganges erworbene Ich-Identität kann durch Regression, d. h. durch Rückgriff auf Verhaltensweisen früherer Entwicklungsstufen, jederzeit wieder verloren gehen. Ob diese Identität stabil bleibt oder aufgegeben werden muss, hängt wesentlich von dem Funktionieren der erworbenen Abwehrmechanismen des Ich ab.

4) Jede Ich-Erweiterung, d. h. die Gesamtheit der Lernprozesse, durch die das bisherige Identitätsbewusstsein beim Aufnehmen neuer Inhalte und durch das Vergleichen mit früheren Erfahrungen verändert wird, ist mit einer Krise des Selbstwertgefühles verbunden, die verschiedene Folgen haben kann.

5) Der Ausgang dieser Identitätskrise ist davon abhängig, in welcher Weise die neue Identität in der Zugehörigkeitsgruppe und in deren Verhältnis zu negativen oder positiven Bezugsgruppen (reference groups) begründet werden kann.

6) Widerstände, Dynamik und Übereinstimmung in Gruppen werden vom Umfang der in ihren Mitgliedern jeweils entstehenden, individuellen Identitätskrisen bestimmt. Lern- bzw. Veränderungsprozesse des Individuums und der Gruppe als Gesamtheit stehen dabei in einem bestimmten, emotional begründeten Verhältnis zueinander. Ein Konsens von Gruppenmitgliedern untereinander ist nur möglich durch eine mindestens vorübergehende Identifizierung oder Teil-Identifizierung, wobei sich Erwachsene im Allgemeinen nicht mit dem Gesamtverhalten eines anderen Menschen identifizieren, sondern nur mit bestimmten Anteilen (vgl. Brocher 1967/1982, S. 40 – 43).

In diesem Überblick zeigt Brocher, dass das Individuum seine Identität weitgehend aus dem Bewusstsein seiner Zugehörigkeit zu einer Gruppe ableitet. Die Furcht, von dieser Gruppe ausgeschlossen zu werden,

veranlasst es, sich den Standardregulationen und Verhaltensweisen anzupassen. Die Entschädigung und Befriedigung für diese Anpassungsleistung besteht in einem Gefühl der Geborgenheit. Daraus entsteht zunehmend ein realistisches Bewusstsein der *wechselseitigen* Abhängigkeiten, wodurch das zuvor bestehende, weitgehend *infantile* einseitige Abhängigkeitsgefühl aufgehoben wird.

Dennoch bleiben Bindungswünsche bestehen (vgl. Kap. 3.1.2). Ein Gefühl des Angewiesenseins auf die Bestätigung durch andere wirkt bei den meisten Menschen das ganze Leben hindurch fort. Dieser Wunsch nach Anerkennung und Bestätigung bezieht sich in erster Linie auf die Beraterin oder den Leiter einer Gruppe, die als Substitute der elterlichen Autorität fungieren und auf die Erfahrungen mit den Eltern als Anerkennung und Autonomie gewährende oder versagende Autoritäten übertragen werden (vgl. Kap.3.2.1). Die Art, wie die einzelnen Mitglieder einer Gruppe diese Wünsche zu realisieren versuchen, variiert, die Grundstrebungen sind jedoch die gleichen: Die Aufmerksamkeit des Gruppenleiters und seine Zuwendung, bezogen auf die eigenen Wünsche und Erwartungen, zu erreichen. Auch der beste Gruppenleiter kann dies jedoch nicht erfüllen, und die gleichzeitige Kontrolle der anderen Gruppenmitglieder, ihre irrationalen Gefühle und Verhalten, wie Rivalitätsgefühle und Konkurrenzkämpfe würden eine solch spezielle Zuwendung eh zu verhindern wissen (Brocher 1967/1982, S. 57).

Kernberg (1973/1982) bezieht sich wie Brocher (1967/1982) auf Bion (1961/1991) um das Vorhandensein von irrationalen und unbewussten Grundannahmen in Gruppen (s. o.) zu erklären. Er erweitert den gruppendynamischen Ansatz um Aspekte der Objektbeziehungstheorie (vgl. Kap.3.2.2), auf die im Folgenden im Zusammenhang mit der Gegenübertragungsanalyse (vgl. Kap. 6), und dort besonders bei der psychoanalytischen Textinterpretation des Gedächtnisprotokolls (vgl. Kap. 6.2.2) rekurriert wird. Kernberg (1973/1982) geht davon aus, dass im Allgemeinen jedes Mitglied einer Arbeits- oder Lerngruppe sowohl über reife, d. h. ganzheitliche als auch über primitive, d. h. Teilobjektbeziehungen verfügt. Um zu erklären, warum in Gruppen primitive Teilobjektbeziehungen häufig virulent sind, bezieht er sich auf Eriksons (1956) Phasenmodell, der Introjektion, Identifizierung und Ich-Identität als progressive Abfolge im Reifungsprozess definiert.

Die *Introjektion* repräsentiert die primitivste Form der Internalisierung von

Selbst-, Objekt- und Affektkomponenten. Die *Identifizierung* repräsentiert eine Introjektion höheren Grades, in der sowohl Selbst- als auch Objektvorstellungen stärker abgegrenzt und präziser sind. Die Identifizierung setzt eine höhere Entwicklungsebene der kognitiven Fähigkeiten des Kindes voraus, und zwar muss das Kind die Rollenaspekte zwischenmenschlicher Interaktion erkennen. Die Rolle impliziert eine sozial anerkannte Funktion, die von beiden Teilnehmern an der Interaktion getragen wird. Unterschiedliche Identifizierungen werden neu geformt, verbinden sich miteinander und werden zu einer umfassenden *Ich-Identität* integriert. Introjektionen bilden den Kern verwandter Identifizierungen (Kernberg 1973/1982, S. 322).

Im Gegensatz zur Zweierbeziehung kann die Regression in Gruppensituationen gelegentlich sehr schnell *vorübergehend* zu Teilobjektbeziehungen der primitiven, frühen Ebene führen (Kernberg 1973/1982, S. 324).

Es kann durchaus sein, dass das Potential zur Regression von einer bestimmten Identifizierung auf eine darunter liegenden, primitivere Introjektion sehr stark ist und dass die in normalen zwischenmenschlichen Beziehungen dargestellten Rollen die Identifizierungen der höheren Ebene vor einer solchen Regression schützen. Es kann auch ein normales Potential zur Wiederherstellung einer bestimmten Identifizierung nach einer vorübergehenden Regression auf eine Teil-Introjektion vorhanden sein. Dies erklärt vielleicht zum Teil die schnelle Regression, die in bestimmten Gruppensituationen auftritt, und die schnelle Erholung von einer solchen Regression: Gruppen können eine solche Regression herbeiführen, indem sie die üblichen Rollenzwänge normaler zwischenmenschlicher Interaktionen einfach eliminieren (Kernberg 1973/1982, S. 323).

Das hier beschriebene Regressionspotential wird entscheidend von der Größe der Gruppe mitbestimmt, wie noch zu zeigen sein wird (vgl. Kap.3.4).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass aus psychoanalytisch – gruppendynamischer Perspektive zur Aufnahme von Informationen eine psychische Verfassung benötigt wird, die das Informationsmaterial entsprechend seiner sachlichen Bedeutung aufnehmen und verarbeiten kann. Werden von der Beraterin die gleichzeitig ablaufenden emotionalen Prozesse vernachlässigt, so kann Informationsmaterial eine irrationale, emotionale Bedeutung und affektive Besetzung bekommen, die außerhalb der Sachebene liegt. Hat die Leitungsperson die emotionale Konstellation mit im Blick, so wird sie die Aufgabe der Gruppe festlegen, die Verantwortung für die verschiedenen Phasen und Unterteilungen der Aufgabe tragen oder

delegieren und die Ausführungen beurteilen, indem sie die Beziehungen zwischen inneren und der äußeren Welt der Gruppe untersucht und ausbalanciert (vgl. Kernberg 1973/1982).

3.3.4. Ich-Ideal und Gruppenkonformismus

Für die Mitglieder einer Lerngruppe, als die Teilnehmer/innen an planvoller Organisationsentwicklung und Beratung oben (Kap. 3.3) definiert wurden, stehen rationale Lern- bzw. Veränderungswünsche zunächst im Vordergrund. So soll an Schulen, je nach dominanter pädagogischer Orientierung, ein bestimmtes Leistungsideal mithilfe entsprechender Instruktionen, Methoden und Techniken eingeführt und realisiert werden (vgl. Kap. 2.3.3). Aus psychoanalytischer Sicht suchen die Teilnehmer/innen parallel immer ein neues Erprobungsfeld für misslungene Schritte ihrer persönlichen Entwicklung, in der Hoffnung, sie diesmal bewältigen zu können. Gleichzeitig ist die Angst vorhanden, eine ähnliche Niederlage erleiden zu müssen wie zuvor.

Für den Lernprozess bedeutet dies, solange nicht ein Konsens erreicht ist, der besagt: „Bei uns kann sich jeder blamieren, wie er mag, denn nur aus Fehlern kann man wirklich lernen“, ist zu erwarten, dass die Angstbesetzung des einen Teils und das konkurrierende Perfektionsbedürfnis des anderen Teils der Gruppe den Lernprozess *für alle* behindern. Die Voraussetzung für Lernen besteht nach dieser Auffassung also gerade nicht in der illusorischen Aufbereitung eines freundlichen Gruppenkonformismus, sondern vielmehr in der Wahrnehmung, Anerkennung und Nutzung der real vorhandenen Verschiedenheit der Gruppenmitglieder und ihrer Kapazitäten. Der Führungsstil der Leitung wirkt also weniger auf der rationalen Ebene oder durch Wortbekundungen, als durch ihre Haltung und Einstellung den Lernenden gegenüber, die für alle wahrnehmbar ist. Dies setzt nach Brocher (1967/1982, S. 66 - 68) Selbstwahrnehmung und reflektierte Sensibilität für die Tiefenstruktur einer Situation voraus.

Je schärfer die Forderung nach einem kollektiven Ich-Ideal von der Gruppe erhoben wird, desto bedrückender wird sich ein Konflikt zwischen Real-Ich und Ich-Ideal bei den einzelnen Mitgliedern der Gruppe abbilden. Da es sich um einen Konflikt handelt, bei dem das reale Ich seine mangelnde Kongruenz mit der geforderten Idealnorm als eigene Schwäche mit Schuldgefühlen erlebt, besteht die Gefahr, diesen Konflikt durch Extrapunitivität zu lösen, d. h. den Bestrafungsvorwurf gegenüber dem eigenen Ich nach außen gegen andere, dritte zu richten. Die Identifizierung eines schwachen Ich mit der Macht durch eine konformistische Zugehörigkeit zu einer machtausübenden Gruppe verbirgt das Ausmaß der Selbsttäuschung.

Tritt in einer Lerngruppe bei irgendeinem Mitglied eine Schwäche auf, die nicht dem kollektiv perfektionistischen Ideal entspricht, so verhält sich die Mehrzahl der Mitglieder so, als sei diese Schwäche - ein Nichtwissen oder Nichtkönnen -, fast mit einem sozialen Verstoß gegen die Gruppennorm gleichzusetzen. Die Realität, dass viele Gruppenmitglieder nicht in der Lage sind, die Anforderung zu erfüllen, die dem schwächeren Teilnehmer als Versagen zugerechnet wird, kann vom individuellen Ich nicht eingeräumt werden. Denn der Einzelne erlebt die Differenz zwischen dem geforderten Ich-Ideal und dem realen Ich als gefährlichen Mangel, so dass er sich nicht mit dem Unwissenden oder Versagenden identifiziert, sondern die Illusion aufrecht erhält, er selbst habe diesen Mangel nicht aufzuweisen und entspreche dem geforderten Ideal.

Je mehr das kollektive Ideal als Normvorstellung behauptet wird, desto stärker ist die Angstspannung und damit die Abwehr gegen die Anerkennung der Realität. Können die Gruppenmitglieder die falsche Idealisierung abbauen, so sind sie in der Lage, sich mit dem real unwissenden Mitglied zu identifizieren, ihm zu helfen oder die für sie selbst bestehende Notwendigkeit eines Lernprozesses einzuräumen. Solange jedoch die Selbsttäuschung über die Differenz zwischen Ich-Ideal und Real-Ich zugunsten der ersteren bei nur einem Gruppenmitglied aufrecht erhalten bleiben muss, wird sowohl die Wahrnehmung der Wirklichkeit wie die Lernfähigkeit aller behindert. Die Rettung aus diesem Konflikt besteht in der Übertragung des Ich-Ideal an die Gruppenleitung, der dann jene Allwissenheit und Allmacht zugeschrieben wird, die das eigene unbewusste Ich-Ideal fordert. Das Verhalten geht dann von der Grundannahme der Abhängigkeit aus (Brocher 1967/1982, S. 72f., Bion 1961/1991, vgl. Kap. 3.3.2).

Aus gruppendynamischer Sicht geht es daher in Lerngruppen im wesentlich darum, die Angstmöglichkeit der Gruppenteilnehmer zu verringern durch ein vermehrtes Maß an Zuwendung in Augenblicken der schmerzlich erlebten Differenz zwischen Idealforderung und Real-Ich. Die aus diesem Konflikt entstehenden Schuldgefühle, die aus der Sicht der objektivierenden Dritten völlig irrational, jedoch äußerst wirksam sind, müssen entlastet werden, d. h. sie müssen von den Gruppenmitgliedern verbalisiert werden können, oder, wo dies nicht möglich ist, von der Gruppenleitung als erkannte, unbewusste oder vorbewusste Inhalte mitgeteilt werden, die in bestimmten Verhaltensweisen sichtbar werden. Als generelle Regel darf man hier

annehmen, dass Gelächter in einer Gruppe in diesem Zusammenhang Entlastung signalisiert (vgl. Brocher 1967/1982, S. 75f). Erfolgt keine Entlastung, so können all jene dysfunktionalen Verhaltensweisen beobachtet werden, die die Leitung der Gruppe stören, worüber sie sich ärgert, ohne sich der irrationalen Ursachen zu vergegenwärtigen. Häufig begegnet man dann dem Bemühen, durch erzwungenen Konformismus die Gruppe zu homogenisieren, was den Abwehrmechanismen der Gruppenmitglieder zwar mitunter entgegenkommt, den Einzelnen jedoch zur Regression zwingen und infantilisieren kann.

Als Essenz dieses Kapitels hat sich gezeigt: Die Konzentration auf den sachlichen Bezug des Lern- und Bildungsvorgangs wird durch das Einbeziehen der affektiven Ebene nicht außer Acht gelassen. Es scheint eine der Antinomien des menschlichen Lernprozesses zu sein, dass hinter jeder gerichteten Aufmerksamkeit sich eine gegenläufige Tendenz entwickelt. Das bedeutet: Die emotionalen Bedürfnisse in einer Lerngruppe werden unbewusst um so stärker, je rationaler und abstrakter es bei der Behandlung eines Lehrstoffes zugeht. Umgekehrt intensivieren sich die rational- intellektualisierenden Tendenzen, je mehr Stoff, Inhalt und Verhalten in den emotionalen Bereich übergehen. Lernfähigkeit und rational - intellektuelle Distanzierung wächst in dem Ausmaß, wie die freien emotionalen Valenzen in einer Gruppe ausreichende Befriedigung finden (Brocher 1967/1982, S.77 -78).

Roth (1996/2000) bestätigt diese frühen psychoanalytisch – gruppendynamischen Erkenntnisse, wenn er aus der Sicht der modernen Hirnforschung von Kognition und Emotion als unauflösliche Einheit zwischen Großhirnrinde und limbischem System spricht.

3.4. Besonderheiten der „Großen Gruppe“

Die Organisationsentwicklung in sozialen Organisationen tangiert zumeist eine große Gruppe von Menschen, der eine andere Beziehungsdynamik zugrunde liegt als in kleinen Gruppen. Große Gruppen funktionieren auf archaischerem Niveau als Kleingruppen. So können Bions (1961/1991) Grundannahmen hier viel klarer als in Kleingruppen beobachtet werden und die Abhängigkeit von der Leitung erscheint besonders stark ausgeprägt (Shaked 2000, vgl. Kap. 3.3.2). Selbst wenn planvolle Organisationsentwicklungsprojekte häufig mit kleineren Gruppen oder Teams durchgeführt und implementiert werden, spielt die Beziehungsdynamik der Gesamtheit der Mitglieder in den Prozess hinein. Für diese Arbeit ist die Großgruppenproblematik besonders interessant, da sich die Fallstudie, die in den folgenden Kapiteln (Kap. 5, Kap. 6, Kap. 7) vorgestellt wird, auf eine große Gruppe bezieht.

Die Großgruppe ist psychoanalytisch wenig erforscht (vgl. Kreeger 1977, Gfäller und Rohr 1984, Volkan 1999, Shaked 2000). Freuds Ideen von Großgruppenpsychologie findet sich in seinem Beitrag zu Sozialpsychologie mit dem Titel „Massenpsychologie und Ich Analyse“ (1921). Die von Kreeger (1977) herausgegebenen Beiträge zur Großgruppe, setzen sich grundlegend mit der psychoanalytischen Theorie der Großen Gruppe und ihrer Anwendung auseinander. Im folgenden Kapitel geht es zunächst um eine Definition der Großen Gruppe, anschließend werden die irrationalen Interaktionsmuster Großer Gruppen anhand von psychoanalytischen Theorien und Konzepten exploriert, explizit und evaluiert.

3.4.1. Einführung: Was ist eine Großen Gruppe?

Kreeger (1977) zitiert die folgenden Variablen bezüglich zunehmender Gruppengröße:

1. eine zunehmende Tendenz zu Untergruppen mit einer strengeren Hierarchie;
2. weniger Gelegenheit für das Individuum, sich verbal zu äußern;
3. Auflösung affektiver Bindungen;
4. ein Abnehmen der Vertrautheit mit anderen als Individuen und, damit zusammenhängend, die Neigung, die anderen klischeehaft wahrzunehmen;
5. eine größere Bedrohung für das Individuum (Kreeger 1977, S. 16).

In Bezug auf die Gruppengröße verändert sich nach Foulkes (1977) der Charakter einer Gruppe in Sprüngen. So eine Zäsur liegt seiner Erfahrung nach bei acht bis neun Teilnehmer/innen. Bei etwa vierzehn Teilnehmer/innen ist von einer erneuten wesentlichen Veränderung auszugehen. Gruppen von vierzehn bis zwanzig oder auch fünfundzwanzig Teilnehmern sind nach seinem Wissen noch nicht auf ihre Merkmale hin untersucht worden.

Während die Großgruppe für Foulkes (1977) mindestens dreißig, ‚jedoch eher fünfzig bis hundert oder zweihundert Mitglieder hat (Foulkes 1977, S. 45), geht Main (1977) davon aus, dass eine Gruppe mit mehr als zwanzig Mitgliedern eine große Gruppe ist (Main 1977, S. 52). Turquet (1977) unterscheidet Großgruppenphänomene dann, wenn es sich nach ihrer Mitgliederzahl nicht mehr um face-to-face Gruppen, d. h. ca. 16 Personen handelt (Turquet 1977, S. 82). Studien zum Lernverhalten zeigen, dass, wenn die Gruppe die Zahl 15 überschreitet, der Rückgang der persönlichen Beteiligung so groß ist, dass die Mitglieder sich ebensogut an Vorlesungen mit 400 Teilnehmern beteiligen könnten (Hopper und Weyman 1977, S. 176).

De Maré (1977) unterscheidet die folgenden Kategorien:

Primärstrukturen (face-to-face)

1. Kleine Gruppen von drei bis zwanzig Teilnehmern.
2. Große Gruppen von zwanzig Teilnehmern aufwärts, die einander direkt sehen und hören können.

Sekundärstrukturen

1. Vielfach strukturierte Gruppen, komplexe Organisationen aller Art, in denen oft nur spärliche Beziehungen bestehen, beispielsweise durch sich abgrenzende Subgruppen wie kleiner Gemeinschaften.
2. Größere Gemeinschaften – „die Gemeinschaft“.
3. Gesellschaften, Nationen und, als noch größere Gruppen, ganze soziale Systeme.

Nach Hopper und Weymann (1977) ist ein soziales System dann eine Gruppe, wenn es eine relativ einfache Organisationsstruktur aufweist, offen in Hinblick auf seine Umwelt und relativ instabil in Bezug auf seine Grenzen. Im Allgemeinen werden Gruppen stark internalisiert, aber nicht institutionalisiert. Familien gelten als Prototyp aller Gruppen, im soziologischen Sinne aber sind sie eigentlich keine Gruppen, da sie institutionalisierte Subsysteme der Gesellschaft sind. Die Unterscheidung zwischen einer großen Gruppe und einer Organisation beruht auf den Unterschieden in ihren interaktionellen und normativen Systemen.

3.4.2. Irrationale Interaktionsmuster

Im Folgenden werden die Interaktionsmuster in Großen Gruppen theoretisch untersucht. Es geht darum zu zeigen, warum die Interaktionen zum Teil im Grenzbereich zwischen Neurose und Psychose, d. h. im Bereich der Teilobjektbeziehungen (vgl. Kap. 3.2.2) anzusiedeln sind, wo die Realitätsprüfung nicht verlässlich funktioniert und das Erleben von Fremdheit und Bedrohung dominiert. Die Untersuchung der Interaktionsmuster gibt Auskunft über die Abwehrformationen in sozialen Organisationen, die z. B. einer Bemühung um die Schaffung von demokratischen, nicht hierarchischen Strukturen bei Organisationsentwicklungsprozessen im Wege stehen können.

Zunächst wird das Vorherrschen projektiver Prozesse in Großen Gruppen erläutert (vgl. Kap. 6.1). Es folgt die Darstellung der Großen Gruppe als ein einheitliches Phänomen oder soziales System (vgl. Kap. 3.1). Im nächsten Schritt wird erläutert, welche Funktionen „Anonymität und Verallgemeinerung“ für das einzelne Mitglied der Gruppe haben. Anschließend werden Tendenzen zur Gewalttätigkeit als ein Kennzeichen der Großen Gruppe und die dependenten Abwehrmechanismen „Gruppe – Antigruppe Dichotomie“ und „Hierarchiesierung“ vorgestellt und zur Rolle der Leitung in Beziehung gesetzt. Abschließend folgt eine Diskussion der Großen Gruppe als Trainingsmethode.

(1) Projektive Prozesse in Großen Gruppen

Im Interaktionsverlauf einer Großen Gruppe werden oft paranoide Ängste mit massiven projektiven Elementen bekundet. Häufig ist eine manische Flucht in übertriebene Heiterkeit oder sexuelle Phantasien zu beobachten, besonders als Abwehr gegen eine tiefere depressive Grundstimmung der Gruppe (Kreeger 1977, S. 20). Foulkes spricht von den Erfahrungen des Individuums, mit dem Chaos konfrontiert zu werden, und dem Entsetzen, von der Masse überwältigt zu werden und sich darin zu verlieren. Gleichzeitig bedeutet es eine gewisse Entlastung, in einer anonymen Masse unterzugehen, ohne weiterhin in irgendeiner Weise verantwortlich zu sein (Foulkes 1977, S. 45).

Im Vergleich mit einer kleineren Gruppe, die eine Tendenz zur Reinszenierung der Kindheitsfamilie hat, erinnert die Große Gruppe eher an

eine Arena, in der die entfremdeten und schlecht integrierten Aspekte des Selbst auf die anderen, welche die fremden und bedrohlichen Merkmale der Außenwelt darstellen, projiziert werden (Shaked 2000, S. 80). Die Schaffung realistischer Beziehungen ist in Kleingruppen möglich, wenn ihre Mitglieder fähig sind, ihre verschiedenen Eigenschaften regelmäßig und emphatisch versuchsweise zu projizieren und sich anschließend einer Realitätsprüfung unterziehen. In großen Gruppen bringt eine gründliche Realitätsprüfung nicht so viel. Projektionssysteme und die Überschwemmung der Persönlichkeit durch Fremdes breiten sich in verschiedenen Netzen unkontrollierter und unkontrollierbarer Phantasien aus (Main 1977, S. 60).

Im psychoanalytischen Sinn ist die Projektion eine Operation, durch die der Einzelne Qualitäten, Gefühle und Wünsche, die er verkennt oder in sich ablehnt, aus sich ausschließt und in dem Anderen, Person oder Sache, lokalisiert. Es handelt sich hier um eine Abwehr relativ archaischen Ursprungs, die man besonders bei der Paranoia am Werk findet, aber auch in „normalen“ Denkformen wie dem Aberglauben (Laplanche und Pontalis 1973, vgl. Kap. 6.1 und 6.2). In Gruppen büßt das Individuum bei der „projektiven Identifikation“ Wissen um seine Ganzheit ein. Wichtige Teile seines Selbst gehen ihm gleichsam verloren. Die projektive Identifikation von aggressiven Aspekten z. B., die das Selbst bei sich fürchtet, kann zur Folge haben, dass es sich in der Gruppe nur als schwach und nicht als aggressiv empfinden kann. Demzufolge wird das geschwächte Individuum Angst davor haben, von beängstigenden, aggressiven Kräften überwältigt zu werden. Der Empfänger der Projektionen erkennt möglicherweise, dass er nicht als er selbst behandelt wird. Er versucht dann, sich gegen die Zuschreibungen der Aggressivität zu wehren, aber angesichts der Schwäche des Projizierenden wird es für ihn schwierig, dem Gefühl der Überlegenheit und der aggressiven Macht zu widerstehen (Main 1977, S. 50).

Institutionelle Gruppen kontrollieren diese Phantasien durch eine formale Struktur. Bei Versammlungen haben sie einen Vorsitzenden, eine Tagesordnung, eine Rangordnung, Rituale, Regeln und Verfahrensordnungen. Sie halten so die Ordnung aufrecht. Die Mitglieder sind aber häufig unzufrieden, es gibt Splittergruppen und Parteien. Erfahrungssituationen im Organisationsalltag, wie Generalversammlungen oder auch pädagogische Tage an Schulen, sind weniger strukturiert. In solchen Situationen wird projektives Gruppenverhalten eher deutlich. Die Erforschung solcher projektiven Prozesse kann zum Verständnis eines sozialen Systems

beitragen. Sie helfen überprüfen, inwieweit das Vorgehen, die Überzeugungen, die organisierte Struktur und die Aktivitäten realitätsbezogen und inwieweit sie das Ergebnis von Ängsten, mächtigen Phantasien und Abwehrmechanismen sind (vgl. Main 1977, S. 53).

(2) Die Große Gruppe als einheitliches Phänomen

De Maré (1977) plädiert dafür, ein tieferes Verständnis für das Phänomen der großen Gruppe selbst zu gewinnen. Sie sollte nach ihren eigenen Gesetzen begriffen werden, als ein sich selbst regulierendes und sich entwickelndes System. Wissen über die unterschiedlichen Großen Gruppen könnte, wenn es zu einem Erfahrungsaustausch der Mitglieder kommt, zu einer Erweiterung des Bewusstseins in Bezug auf gesellschaftliche Prozesse führen.

Innerhalb dieser Situation könnte man jene flüchtigen und weitgehend ignorierten kontextuellen Merkmale erfahren – wie Klima, Kulisse, Atmosphäre, Ethos, Drama, Einstellungen und Ideologien -, die für die Mikropolitik der großen Gruppe so charakteristisch sind und für die Moral, die Kommunikation und den Informationsfluss in der Gruppe eine so große Rolle spielen. Diese Merkmale unterscheiden sich deutlich von ähnlichen Prozessen in kleinen Gruppen, insofern als wir zum ersten Mal einen Kontext haben, in dem sich ein Horizont entwickeln kann bzw. eine soziale Einsicht, nicht nur in das persönliche soziale Verhalten im weitesten Sinne, sondern auch in die Notwendigkeit, geläufige gesellschaftliche Voraussetzungen in Frage zu stellen, ... (de Maré 1977, S. 142).

Main (1977) geht davon aus, dass das Individuum die Große Gruppe als einheitliches Phänomen gleichsam erfindet oder, in systemischen Worten ausgedrückt, konstruiert, um die Komplexität der Beziehungen zu reduzieren und um der Gefahr zu entgehen, durch die vielen verschiedenen, interagierenden Gruppenmitglieder frustriert und überwältigt zu werden.

Die Vereinfachung erlaubt es ihm, nur zu einem einfachen Objekt in Beziehung zu treten: zu „der Gruppe“, „sie“ zu untersuchen, allgemeine Gesetze und Erwartungen in Bezug auf „sie“ zu formulieren, sich „ihr“ gegenüber und über „sie“ zu äußern. Das Individuum braucht weder über die vielen anderen nachzudenken, noch läuft es Gefahr, zu sehr von ihnen überschwemmt, besetzt und verwirrt zu werden, so dass es den Kontakt zum eigenen Selbst verlieren könnte (Main 1977, S 62).

Indem das Individuum zu „der Gruppe“ in Beziehung tritt, verzichtet es weitgehend auf den Versuch, zu vielen einzelnen Individuen in Beziehung zu treten, sowie auf die Aussicht, dass diese ihrerseits in persönliche Beziehungen zu ihm treten können. Dieser Rückzug von persönlichen Beziehungen bedeutet, dass das Individuum in der Gruppe allein und seine Zuflucht seine innere Welt ist. In diesem Zustand neigt es dazu, sich mithilfe

projektiver Prozesse von unerwünschten Aspekten seiner Persönlichkeit zu befreien (s. o.), und da es nicht zu Individuen in Beziehung getreten ist, sondern zur „Gruppe“, projiziert es diese abgelehnten aggressiven Aspekte vor allem auf diese als einem einzigen Wesen (Main 1977, S. 62).

(3) Zur Funktion von Anonymität und Verallgemeinerung

Das Verhalten des Einzelnen gegenüber „der Gruppe“ ist gekennzeichnet durch Verallgemeinerungen und dem Versuch, selbst anonym zu bleiben. Der Einzelne ist daher zunächst vorsichtig, nicht spontan, konventionell. Das Unbehagen, das die Einzelnen empfinden, wird abgeleugnet oder unpersönlich und indirekt zum Ausdruck gebracht. In manchen Gruppen werden zunächst Formalitäten erledigt, die das persönliche Engagement und die Bloßstellung des eigenen Ich hinauszögern: man stellt eine Tagesordnung auf, erbittet Information über frühere Entscheidungen oder Berichte von Untergruppen. Die Gruppenmitglieder neigen dazu, aus ihrer anfänglichen abwehrenden Schutzhaltung heraus nahezu jede Form der Kommunikation zu unterlaufen. Nicht Individuen werden angesprochen oder beim Namen genannt, sondern die Gruppenmitglieder sprechen von „man“, „Leute“, „Teilnehmerinnen und Teilnehmer“, „die Gruppe“.

Nach einiger Zeit kann sich jemand finden, der sich direkt an eine oder mehrere bestimmte Personen richtet, und diese werden ihm mehr oder weniger aufrichtig antworten. Wenn immer mehr Äußerungen direkt an Individuen gerichtet werden, kann sich daraus ein Gespräch entwickeln. Es dauert nach der Erfahrung Mains (1977, S. 64) ungefähr zwanzig Minuten, bis eine genügende Realitätsprüfung stattgefunden und die Mehrheit begriffen hat, dass die Gruppe eine „Fiktion“ ist und die anderen Individuen, vergleichbar mit einem selbst. Das scheint selbst für Gruppen zu gelten, deren Mitglieder einander recht gut kennen. Lewin nennt die Phase anschaulich „unfreezing“.

Der Zustand realistischer Individuation muss nicht aufrecht erhalten bleiben. Die einzelnen Individuen werden sich, je nach den Ereignissen, wieder auf ihre Phantasien zurückziehen. Manche bleiben dauernd schweigsam, andere versuchen, sich von ihrer besten Seite zu zeigen. Main (1977, S.65) nennt dieses Bemühen um außerordentlich kluge Beiträge „Nobelpreis – Denken“, dessen Auswirkung im Gegensatz steht zu der Freude, den die Gruppenmitglieder empfinden, wenn einer sich zu einem schlichten und gewöhnlichen

Gedanken bekennt.

> In einigen Versammlungen entstehen nie realistische Beziehungen; sie bleiben in einem unbeweglichen, unbewusst abgekarteten System gefangen, und die einzelnen Beiträge und Reaktionen sind so sehr von wechselseitigen projektiven Phantasien beherrscht, dass eine ausreichende Realitätsprüfung auf narzisstische Positionen jeden Fortschritt lähmt. Die Wut, die in solchen frustrierenden Situationen entsteht, wird permanent abgespalten und auf „die Gruppe“ projiziert; die einzelnen Individuen geraten noch weiter in den Kreislauf von persönlichem Narzissmus, Projektion aggressiver Aspekte des eigenen Selbst auf die Gruppe, weiterer Persönlichkeitsentleerung, Verlust der eigenen Fähigkeiten und daraus folgenden Ängsten. ... Selbst für eine integrierte Persönlichkeit ist es sehr schwierig, den vielfältigen, unbewusst aufeinander abgestellten Projektionen in einer von Fantasien beherrschten Großgruppe zu widerstehen und sie auseinanderzuhalten (Main 1977, S. 66).

Häufig kommt es zu Phasen angstvollen Schweigens. Die Angst von den anderen angegriffen zu werden, entbehrt in einer solchen Phase nicht ganz einer realistischen Grundlage. Nur wenige sind frei von Feindseligkeit, die aus der Frustration entsteht, und viele tragen außerdem die fremde Feinseligkeit in sich, die ihnen projektiv aufgedrängt wird. Jeder, der die Situation zu verstehen sucht, indem er etwas fragt, wird seinerseits gefragt und herausgefordert.

Bei anhaltender Anonymität konnte Main (1997, S. 68) eine Tendenz feststellen, dass auch Gruppenmitglieder, die sich gut kennen, sich gegenseitig mit vagen, unpersönlichen Begriffen ansprechen. Als Beispiele nennt er Sätze wie:

- Warum sagt nicht jemand etwas?
- Manche Leute scheinen Spaß daran zu haben, die Dinge peinlich zu machen.
- Die Gruppe ist eine Zeitverschwendung.
- Die Verwaltung scheint an den Menschen nicht interessiert zu sein.

Diese allgemeinen, gruppenspezifischen Äußerungen erlauben es dem Individuum, sich und seine Feindseligkeit zu verschleiern. Die Verleugnung persönlicher Feindseligkeit und ihre Projektion auf die Gruppe, der man angehört, verhüten, dass man von anderen persönlich angegriffen wird, denn man ist ja in einer Gruppe untergetaucht. Dadurch, dass man vermeidet, in der persönlichen Interaktion das eigene Selbst zu behaupten und das Selbst der anderen anzuerkennen, kommt es leicht zu paranoiden Klassen- bzw. Gruppenkämpfen und hitzigen moralischen Gefechten. Diese können nur dann beigelegt werden, wenn die ganz persönlichen Probleme, durch die sie in Szene gesetzt werden, aufgedeckt werden, so dass die einzelnen Gruppenmitglieder erkennen, dass diese zwar für bestimmte Individuen wichtig, für die größere Gruppe aber u. U. irrelevant sind.

Nach Beendigung einer Großgruppenversammlung reden viele Teilnehmer noch miteinander. In Zweier- oder Dreiergruppen versuchen sie, so rasch wie möglich Teile ihres Selbst, die ihnen abhanden gekommen sind, wiederzufinden und auch die anderen wieder als ganze, persönlich strukturierte Individuen zu erleben; sie gebrauchen diese anderen jetzt nicht mehr nur als Projektionsgefäße. Der einzelne verleugnet seine kritischen Fähigkeiten und Möglichkeiten nicht länger und gewinnt gleichzeitig das Bewusstsein seines Selbst und die Fähigkeit, frei nachzudenken und zu anderen Individuen in Beziehung zu treten, zurück.

Viele, die sich in der großen Gruppe schweigsam und paranoid verhalten haben, die sich entleert, entpersönlicht und verwirrt gefühlt haben, fangen nach einer kurzen Übergangszeit an, Gefühle und Gedanken in sich zu finden und diese ihren Mitmenschen gegenüber zum Ausdruck zu bringen. Denn das Individuum kann in dem weniger komplexen Bezugsrahmen viel von der aggressiven Energie, die es in dem größeren Bezugsrahmen auf andere projiziert, wieder zurück- und in sich hinein nehmen. Allerdings besteht die Gefahr, dass sich in diesen Nachgesprächen die „Außenseiter“ weiter als geeignete Gefäße fortgesetzter und neuer Projektionen gebraucht werden (vgl. Main 1977).

(4) Tendenz zu Gewalttätigkeit

Turquet (1977) bezeichnet die Neigung zur Gewalttätigkeit als eines der wichtigsten Kennzeichen der großen Gruppe. Unmittelbares Objekt der Gewalt ist ein Gruppenmitglied, das versucht seine Individualität zu erhalten und weiterzuentwickeln (Turquet 1977, S. 120).

Viel von dieser Gewalt, besonders zu Beginn ihres Auftretens, zeigt sich in den Interaktionen mit Beratenden, wird von diesen erlebt und ist auf sie gerichtet. So sagt die Gruppe z. B. zu den Beratenden, sie sollten nicht übertreiben, als ob dies wie ein Echo die in der Luft liegende Gewalt zum Ausdruck bringen kann. Man betont, dass sie so berufsmäßig und neutral vorgehen sollten wie möglich; Wut, Sarkasmus, Tadel – Phantasien der Gruppenmitglieder – sollten in Schach gehalten werden, als ob die Beratenden durch ihr Verhalten die Wut der Anwesenden widerspiegeln könnten, um so den Ausbruch der Gewalt zu beschleunigen (Turquet 1977, S. 122).

Den Beratenden drängt sich, in der Gegenübertragung, die Erfahrung auf, dass die Gruppe froh ist, wenn sie versagen, und dass sie mit Kräften ringen, die sie gerade daran hindern wollen, die notwendigen Konzepte zur Veränderung der Situation zu finden. Diese Schwierigkeiten haben häufig zur Folge, dass die Beratenden öfter intervenieren, als sie es z. B. in einer kleinen Gruppe tun würden. Vom technischen Standpunkt ist das nach Turquet (1977, S. 123) klug, da häufigere Interventionen einen stabilisierenden und normativen Effekt haben. Allerdings fördern sie auch die Neigung, den Berater/ die Beraterin als negative Projektionsfigur zu gebrauchen (s. o.).

Die Beratenden haben dann das Gefühl, dass ganz plötzlich Wut in ihnen aufsteigt. Es ist nun ihre Aufgabe, Interventionsmodi zu finden, wie z. B. die authentische Antwort (vgl. Kap. 3.2.2), um über diese Wut zu sprechen und sie konstruktiv zu nutzen. Aber häufig glauben die Gruppenmitglieder den Beratenden ihre Wut nicht – die Reaktion erscheint vielleicht nicht authentisch genug – wodurch sie noch weiter isoliert werden. Die Beratenden befinden sich dann in einer Sackgasse. Die ungläubige Reaktion der Gruppe schweigend über sich ergehen lassen, bedeutet, unterzugehen. Sich verbal durchzusetzen, bedeutet, Gewalt anzuwenden. Die technische Lösung des Problems liegt in der Interpretation beider Aspekte – entweder unterzugehen oder mithilfe eines dominierenden Verhaltens zu überleben (vgl. Turquet 1977,S. 123f, vgl. Kap.3.2.2).

Die Tendenz zur Gewalttätigkeit steht in Zusammenhang mit der Frage der Verantwortlichkeit. Der Einzelne hat in großen Gruppen das Gefühl, persönlich keine Verantwortung zu tragen (vgl. Freud 1921). Kleinere Gruppen übernehmen, besonders wenn es Schwierigkeiten gibt, ihre Gruppennormen von der Gruppenleitung, die dann die Gruppenmitglieder auf ihre Verantwortung hinweisen kann, wenn die Toleranzgrenze Einzelner überschritten wird, oder sich eine Art Tribunal gegen das Verhalten eines Teammitglieds entwickelt (vgl. Kap.3.2.2). In einem Prozess der Identifikation mit der Autoritätsperson verbinden die Einzelnen die Hoffnung, die Leitung würde als Mittlerin und Interpretin zwischen dem Ich in seiner Verwirrung und der Gruppe, in der diese Verwirrung entsteht, fungieren (vgl. Kap.3.3.2 und Kap. 3.3.3).

Wegen der hohen Komplexität ist es in Großen Gruppen schwierig, eine solche Autoritätsperson zu finden, die als Identifikationsobjekt zur Verfügung

steht. Das Ich ist also einer vertrauten Möglichkeit zur Stabilisierung durch Regression (vgl. Brocher 1967/182, Kernberg 1973/1982, Kap. 3.3.2 und Kap. 3.3.3) beraubt. Aus diesem Grund kann auch nicht herausgearbeitet werden, dass die harte rachsüchtige Autorität, die der Leitung oder den Beratenden zugeschrieben wird, ein Phantasieprodukt ist. Die Gruppenmitglieder haben vielmehr die Vorstellung, die Leitenden könnten jeden Trick ausspielen und seien in jedem Fall die Gewinner, auf Kosten der einzelnen Mitglieder. Autorität und Verantwortung werden als besondere Merkmale der Leitung empfunden, die aufgrund dessen als Gegner bekämpft wird. Die Aggression eines jeden Einzelnen wird für diesen Kampf mobilisiert. Es hat den Anschein, als ob der Status als ein Individuum gerade von dem erfolgreichen Kampf mit der Leitung abhänge. Verlieren bedeutet unter schweren Strafmaßnahmen als Individuum überwältigt und unterjocht zu werden (Turquet 1977, S.126).

(5) Gruppe – Antigruppe Dichotomie und Hierarchiesierung

In Großen Gruppen kann es – weil es keine Realitätsprüfung gibt und weil die Verantwortung von den einzelnen Gruppenmitgliedern losgelöst ist – zu einer Verselbständigung der Gewalt kommen (s. o.). Die erste Abwehrmaßnahme der großen Gruppe, um die Gewalt unter Kontrolle zu bringen, ist der Versuch, die allgemeine Zirkulation zu stoppen und zwei Bündnisse, die *Gruppe – Antigruppe Dichotomie* zu bilden. Die Leitung sieht sich dann Gegensätzen gegenüber. Sobald eine Seite Anstalten macht, in den Vordergrund zu treten, ist auch die andere Seite schnell zur Stelle. Es besteht immer ein Ausgleich, obwohl alle darüber klagen, dass auf diese Weise nichts geschieht: „Wir kommen nie zu einer Entscheidung. Wir haben nichts getan. Wir haben keine Entscheidung getroffen.“ Es ist aber das Ziel, dass nichts herauskommen soll, da angenommen wird, es komme nichts anderes heraus als Gewalt. Das Ergebnis ist eine absolute Stagnation (vgl. Turquet 1977).

Eine wichtigere und dauerhaftere Form der Abwehr ist nach Meinung de Marés (1977) die organisatorisch – institutionelle *Hierarchisierung*. Nach de Maré (1977) weicht die große Gruppe als Reaktion auf die oben beschriebene Frustration, den Haß und die Aggression häufig in eine überentwickelte hierarchische Kontrolle aus. Dies führt nach seiner Meinung dann leicht zu einem Mißbrauch der Hierarchie und zu bewusstseinslosen und entmenschlichten Organisationen. Das „Niemandsland“ zwischen den

Grenzen dieser hierarchisch von einander abgeteilten Bereiche spalte sich auf oder blockiert den Informationsfluss, statt offen und zugänglich zu sein. In diesem Kontext kann man die Kultur der Gruppe als die Spannung zwischen Hass und Hierarchie begreifen (de Maré 1977, S. 150).

Nach Hopper und Weyman (1977) begegnen sich die Menschen in organisatorisch – institutionellen Gruppen innerhalb der Autoritäts- und Machstrukturen in rollenspezifischen Situationen (vgl. Kap. 3.2.1) und berühren sich daher nur in einem kleinen Teil ihrer Persönlichkeit. Die Leitung der Gruppe bekommt feste Rollen mit entsprechenden Befugnissen. Die Beziehungen verschwinden hinter einer strengen berufsmäßigen Haltung und werden unpersönlich. Die entsprechenden Rollen sind hierarchisch determiniert (Hopper und Weyman 1977, S. 182).

Dieses Gefühl des Unpersönlichen ist häufig verbunden mit der Überzeugung, dass das Ich den Bedürfnissen der Organisation geopfert wird. In der kleinen Gruppe kann der Einzelne durch den Leiter persönliche Bestätigung erfahren (vgl. Kap. 3.3.2 und Kap. 3.3.2). In der großen Gruppe gibt es kaum persönlichen Kontakt zur Leitung. In diesem Zustand sind die Mitglieder der Gruppe in ganz besonderem Maße von der Qualität und Integrität der Führung abhängig. Diese hat jedoch u. U. um ihrer eigenen Ziele willen ein Interesse daran, die Gruppenmitglieder in einem Zustand der Abhängigkeit zu halten, oder auch Gruppenmitglieder besonders zu begünstigen. Dies wiederum führt zu Neid und Rivalität (vgl. Kap. 3.2.1). Die charakteristische Abwehr der Großen Gruppen gegen diese Art psychosozialer Inszenierungen, durch die zugleich innere Verwirrung und Veränderungsprozesse vermieden werden, ist ein besonders hoher Konformitätsdruck (Main 1977, vgl. Brocher 1967/1982, Kap. 3.3.4).

Nach Hopper und Weyman (1977) ist es günstig, wenn Große Gruppen aus verschiedenen Teilen und Ebenen komplexer Organisationen regelmäßig außerhalb des formalen Kontextes ihrer organisatorischen Rollen zusammenkommen, um Angelegenheiten von gegenseitigem Interesse zu diskutieren.

> Wenn Veränderung jedoch mit einem Minimum an Spannung und Konflikt erfolgen soll, müssen sich die Mitglieder der Reichweite und Grenzen ihrer Macht, Veränderung zu erzeugen, und ihrer eignen irrationalen Bindungen an bestimmte Verfahrensweisen bewusst sein. Die Diskussion von Zielen und Strategien mit Personen aus allen Teilen der Organisation als System verstehen und erkennen, dass alle Veränderung wahrscheinlich unvorhergesehene Konsequenzen haben wird (Hopper und Weyman 1977, S. 183).

Solche Diskussionen, in Form von Konferenzen oder Tagungen, erleichtern die Kommunikation und die Mitglieder erkennen, dass die Organisation nicht unveränderbar ist. Die Verwendung und Durchführung von Großen Gruppen für solche Zwecke werden von Hopper und Weyman (1977) als Soziotherapie bezeichnet.

(6) Die Rolle der Leitung

Foulkes (1977) geht davon aus, dass die Gruppenleitung einen ungeheuer suggestiven Einfluss auf die große Gruppe ausübt. Die Leitung kann ihre Position nicht modifizieren oder gar aufgeben. Es geht darum flexibel zu reagieren und sich gemeinsam mit der Gruppe zu verändern. Interventionen und Interpretationen sollten vorsichtig eingesetzt werden. Foulkes (1977) ist der Meinung, dass Interpretationen, die sich an einen Einzelnen richten, im Allgemeinen in einer großen Gruppe fehl am Platze sind. Eine der Entscheidungen der Gruppenleitung ist, ob sie die Gruppe in tiefe Ängste stürzen oder lieber als Moderator, als eine Art Barometer fungieren will, mit der Ansicht, Spannung und Angst in der Gruppe auf einem erträglichen Niveau zu halten, um konstruktiv arbeiten zu können. Es ist offen, ob man der Gefahr, dass in der Gruppe der Realitätsbezug zum Teil verloren geht, am besten dadurch begegnet, dass man sie z. B. in psychoanalytischen Begriffen interpretiert (Foulkes 1977, S. 48).

Main (1977, S. 75) geht davon aus, dass Deutungen in die Therapie der Kleingruppe gehören. In der Großen Gruppe sind solche Interpretationen häufig eher ein Versuch der Gruppenleitung, sich ihrer bedrohten Fähigkeiten zu vergewissern, oder als Ausdruck einer persönlichen Auseinandersetzung mit den anwesenden Individuen. Er weist darauf hin, dass auch die Gruppenleitung von den Phänomenen zunehmender Anonymität ergriffen wird. Die Leitung hat dann Mühe nachzudenken; sie fühlt sich nicht wohl, fühlt sich gleichzeitig verantwortlich und verwirrt. Unterliegt sie in der gleichen Weise einer inneren Entleerung, Frustration und projektiven Mechanismen wie die Gruppenmitglieder (s. o.), so wird sie versuchen, sich der eigenen Position zu vergewissern, allerdings nicht mit wohldurchdachten Äußerungen, sondern durch Verallgemeinerungen über „die Gruppe“. Da sie immer in der Gefahr ist, als Hauptadressat projizierter Feindseligkeit gebraucht zu werden, verstärkt sie diese Tendenz, wenn sie „die Gruppe“ von oben herab interpretiert.

Große Gruppen im Kontext von Organisationsentwicklungsprozessen sind zumeist wie Konferenzen organisiert und haben den Charakter von Lern- bzw. Arbeitsgruppen (so.). Die Beratenden sehen sich vor eine ganze Reihe von Problemen gestellt. Wenn sie gleichzeitig die Leitung der Konferenz oder Tagung innehaben, werden sie von der Gruppe als Kontrollinstanz erlebt und es wird ihnen nicht erlauben, eine interpretative Rolle zu übernehmen (Turquet 1977, S. 84). In der harten Formulierung des Großgruppenlebens geht es dann darum, ob der Berater/die Beraterin die Große Gruppe beherrschen oder ob er/sie von ihr beherrscht wird. Ein Rückzug bedeutet für die Beratenden die Zerstörung ihrer Fähigkeiten und ihrer Rolle. Nur wenn er/sie wirklich an der großen Gruppe teilnimmt und sich selbst der Gruppe aussetzt, kann er/sie in der Rolle überleben. Aber dann geht der Kampf um die Herrschaft erst los. Ihre Fähigkeit, diese Vorgänge zu verinnerlichen und durchzuarbeiten, ist grundlegender Bestandteil seiner beratenden Funktion (vgl. Kap. 3.2.2). Da ihre Erfahrungen einzigartig *und* allgemein zugleich sind, wird sie auch fähig sein, etwas darüber zu sagen, wie es dem einzelnen Gruppenmitglied in der Großen Gruppe geht (Turquet 1977, S.85).

Als Interventionsmodi für Beratende bieten Interpretationen bestenfalls Teilwahrheiten (s. o.). Die Beratenden haben daher die Aufgabe, zuzuhören, zu verstehen, zu intervenieren und die Wirkungen ihrer Interventionen zu beobachten (vgl. Auszüge aus dem Protokoll der Kontrollsupervision, hier die Äußerungen der Kontrollsupervisorin, Kap. 6.2.1). Persönliche, aufrichtige Äußerungen darüber, wie man sich selbst angesichts der spezifischen Beiträge von Individuen oder Gruppen von Individuen fühlt, sind von großem Wert (vgl. Auszüge aus dem Gedächtnisprotokoll der Autorin, Kap. 6.2.2). Diese Äußerungen unterscheiden sich von bloßen Enthüllungen dadurch, dass sie nur abgegeben werden, wenn der Leiter aus der Analyse seiner Gegenübertragung heraus fühlt, dass die eigene innere Position auch über die Situation der anderen etwas aussagt (vgl. Main 1977, S. 77, Heigl-Evers und Ott 1994/1998, vgl. Kap.3.2.2).

(7) Die Große Gruppe als Trainingsmethode

Der Ansatz, die Große Gruppe als Trainingsmethode anzuwenden, basiert maßgeblich auf Skynner (1977), der die Grundannahmen Bions (1961/1991, vgl. Kap. 3.3.2) auf die Große Gruppe überträgt. Im Folgenden werden die von ihm erforschten wesentlichen Prinzipien von Großen Gruppen in soziotherapeutischen und Lernsituationen zusammengefasst:

1. Charakteristisch für die Großgruppe ist die Macht, über die sie zum Guten wie zum Bösen verfügt, obwohl bisher noch nicht einmal die Rudimente einer wissenschaftlichen Erklärung gefunden sind. Diese Macht verhält sich in gewisser Weise proportional zu der Anzahl der Beteiligten.
2. Unkontrolliert, tendieren diese Kräfte zu desintegrativen Interaktionsformen und zu einem Zerfall der Gruppe in sich bekämpfende Fragmente, was dazu führt, dass Sündenböcke gesucht und Teile ausgeschlossen werden; oder es besteht die Tendenz, sich einen äußeren Feind oder ein „böses Objekt“ zu schaffen, um diesen inneren Konflikt zu vermeiden und die Einheit zu erhalten.
3. Wenn aber etwas aufrechterhalten werden kann, was mit der Eindämmung schmerzhafter Affekte, der Akzeptanz von Ambivalenz und der gemeinsamen Erfahrung einander ähnlicher, aber einzigartiger und unterscheidbarer Individuen verbunden ist, kann die Energie für andere Zwecke nutzbar gemacht werden. Es kommt zu einem größeren Bewusstsein von sich selbst und zu Kreativität der Gruppe als Ganzem.
4. Das Erreichen einer konstruktiven Funktionsweise erfordert die Bereitschaft des Individuums, seine eigene Identität und seine persönlichen Werte aufrechtzuerhalten trotz des destruktiven Neides, den dies bei anderen hervorruft. So kann es gelingen – und das gilt Skynner als Führungseigenschaft –, sowohl die Abwehr zu verringern und mit der Gruppe eins zu werden, als auch Individualität und Standfestigkeit ihr gegenüber zu beweisen. Wenn der Leitung dies misslingt, kommt es bestenfalls zu einem defensiven Verlauf mit begrenzter Problemlösung; schlechtestenfalls gibt die Leitung ihre Führerschaft auf und erlaubt somit „verrückten Führern“ die Gruppe zu destruktiveren Zielen zu treiben.
5. Ein für Große Gruppen charakteristischer Aspekt der Projektionsprozesse ist die Art und Weise, in der positive Eigenschaften der Gruppenmitglieder auf die Leitung, so wie negative Eigenschaften auf Sündenböcke projiziert werden können. Aus diesem Grunde scheint die Leitung in bestimmten Momenten ungeheuer mächtig, die einzelnen Mitglieder dagegen verlieren ihre Fähigkeit zu unabhängigem Denken und Kritik. Die Fähigkeit diese Ich - Funktionen trotz des Einflusses der Gruppe zu behalten, ist eins der Hauptziele von Schulungen großer Gruppen in soziotherapeutischen Settings.
6. Großgruppeninteraktion zwischen Untergruppen kann stattfinden zwischen „Sprechern“ statt zwischen „Individuen“. Die Hauptlast der Selbstenthüllung wird anfänglich von denen getragen, die am besten in

der Lage sind, diese auf sich zu nehmen. In Schulungssituationen, wo Mitglieder mit sehr unterschiedlichem Status, unterschiedlichen Fähigkeiten und unterschiedlicher Einsicht und Ich-Stärke zusammengefasst werden, bedeutet diese Eigenschaft einen enormen Vorteil.

7. Obwohl die Führerschaft im Durchschnitt aktiver als in Kleingruppen sein muss, sollte sie idealerweise „phasenspezifisch“ aktiv sein und in den frühen „abhängigen“ Phasen ein relativ hohes Maß an Struktur, Unterstützung und Akzeptanz der Abhängigkeit und Idealisierung der Führerschaft aufweisen, gefolgt von provokativen Interventionen in der Phase der Gegenabhängigkeit, und festem Standhalten sowie Akzeptanz der Herausforderung in der späteren Kampf – Flucht Phase. Mit dem Erreichen der Phase der Paarbildung, die mit größerer Individuation und Beteiligung an der Führerschaft verbunden ist, erweist sich schließlich ein analytisches Modell als geeignet, und die Führer können eine neutralere, passivere Haltung einnehmen. Das Maß an erforderlicher Struktur und Intervention auf jeder Stufe wird auch von dem Gesamtniveau der Ich-Stärke, der Einsicht und dem beruflichen Vertrauen in der Gruppe als Ganzes abhängen.

8. Die Unmöglichkeit, die Interaktion der Gruppe völlig zu beherrschen und zu kontrollieren, ist vielleicht einer ihrer größten Vorzüge (Skynner 1977, S. 238 – 243, vgl. Bion 1961/1991).

3.5. Gruppendynamik als Beziehungsdynamik zwischen Leitung und Gruppe

Die Entwicklung affektiver Prozesse in Gruppen bildet sich ab in der Beziehung zur Leitung. Abhängigkeitsgefühle und daraus resultierende Abwehr stehen dabei in direktem Zusammenhang. Vordergründig unfreundliches und aggressives Verhalten dient sehr häufig der Abwehr genau gegenteiliger Anlehnungswünsche. Nähe die als zu nahe erlebt wird, fordert Abwehr heraus, um die erwünschte Distanz zu erreichen. Distanz dagegen ruft Sehnsucht nach Anlehnung und Wärme hervor. Dem Versuch, die individuell jeweils richtige Distanz zueinander zu gewinnen, dient eine sehr lange Strecke jeder Gruppenarbeit, weitgehend unabhängig vom Thema. Die Gruppenmitglieder möchten sich alle unabhängig wissen, verselbständigen und ablösen aus einer in Wirklichkeit bestehenden Bedürftigkeit und fordern gleichzeitig für diese Abhängigkeit Gratifikationen, d. h. Selbstbestätigung, Anerkennung, Verständnis und Lob vom Gruppenleiter oder den übrigen Gruppenmitgliedern (Brocher 1967/1982, S. 79). Um für den Beratungsfall Lösungsstrategien für dieses Dilemma, das sich aus der Beziehungsdynamik Leitung – Gruppenmitglieder ergibt, zu entwickeln, werden im Folgenden zunächst das Rollenverhalten und die Beziehungsmerkmale in Gruppenprozessen untersucht (Kap. 3.5.1). Es folgt eine Reflexion der Interaktionen zu Beginn von Gruppenprozessen (Kap. 3.5.2) und des praktischen Umgangs mit offener und verborgener Opposition, um das Dilemma zwischen Autonomie- und Abhängigkeitswünschen in den Gruppenprozess zu integrieren.

3.5.1. *Unterschiedliche Rollen und Beziehungsmerkmale*

Eine Strategie, um mit dem Dilemma um Nähe und Distanz zur Gruppenleitung in Konkurrenz mit den anderen Gruppenmitgliedern umzugehen, besteht in der Übernahme unterschiedlicher Rollen. Einige Mitglieder verhalten sich z. B. wie unerschütterliche *Gefolgsleute* der Leitung, während andere in heftige *Opposition* zu ihr und den Gefolgsleuten treten, selbstverständlich meist im Kontext des Lerngegenstandes, so dass die Opposition sachbezogen aussieht. Wieder andere bleiben abwartend *neutral*, während ein oder zwei sich wie *Nesthäkchen* verhalten und von den übrigen auch hierzu ermuntert werden.

Die Rollenverteilung in einer Gruppe kann durchaus wechseln. Im Anfang versuchen einige oder ein Mitglied die Führung dadurch zu übernehmen, dass sie mit dem Gruppenleiter scheinbar kooperieren. Ein zweiter stellt sich ein, der den ersten zu übertreffen versucht. Die übrigen Teilnehmer/innen beobachten das Geschehen, befinden sich aber unbewusst bereits auf der einen oder anderen Seite. Die weitere Entwicklung führt gesetzmäßig dazu, dass einer der um die *Alpha – Position* (s. u.) rivalisierenden Gruppenmitglieder herauszufinden versucht, auf welche Seite sich die Gruppenleitung schlagen wird. Die schweigenden Zuschauer werden zum Unsicherheitsfaktor. Die dahinter stehenden Stellungnahmen und die potentielle Gegnerschaft oder Bündnisbereitschaft müssen erkundet werden, um ein Gleichgewicht in der Gruppe herzustellen. Dieses Führungsproblem innerhalb der Gruppe ist erst lösbar, wenn jeder Teilnehmer mit jedem gesprochen hat.

In diesem Stadium wird das Forum der Gruppe leicht zur unsichtbaren Kampfarena, in der oft auf Leben und Tod um den Führungsanspruch gerungen wird. Je größer die Gruppe, desto gefährlicher und erbitterter wird dieser Kampf. In Wirklichkeit ist die Gruppenleitung das imaginäre Ziel dieser Bemühungen, d. h. keineswegs der oder die reale Gruppenleiter/in, wie er oder sie wirklich sind, denn das interessiert die Teilnehmer zu diesem Zeitpunkt noch gar nicht, sondern vielmehr der in der Phantasie ambivalent mit der Qualität der Allmacht im Guten wie im Bösen ausgestattete Leiter oder Leiterin, deren Zuneigung gesucht und deren Ablehnung gefürchtet wird. Trotz, Aggression, ungläubige Kritik, Witzelei, Weglaufen und Ausweichen vor der Aufgabe, Ablenkung und Verhinderung sind die Charakteristika dieses Entwicklungsstadiums, das der Abwendung der Identitätskrise durch

Regression auf frühere Abwehrformen und Verhaltensweisen dient. Solange diese Phantasie die Gruppenmitglieder beherrscht, kann die Gruppe jedoch nicht real „lernen“ (vgl. Brocher 1967/1982, S. 80 – 85).

Die Beziehungen in Gruppen unterscheiden sich von Individualbeziehungen durch das Vorhandensein von Zeugen. Die anderen beziehen Stellung und nehmen Partei (s. o.). D. h. jedes einzelne Gruppenmitglied rechnet bei jedem Kommunikationsversuch mit dem Vorhandensein der anderen. Einerseits wird sein Bedürfnis, in einer Zweierbeziehung mit der Kursleitung zu kommunizieren, durch die anderen frustriert. Das löst unvermeidlich unbewusste aggressive Regungen aus. Andererseits zwingen diese aufgrund unbewusster Vergeltungsängste dazu, auf die Verwirklichung solcher Regungen zu verzichten. Dadurch werden die Identifizierung und der Zusammenhalt der Mitglieder untereinander verstärkt, während die aggressiven Strebungen als Machtzuwachs der Gruppenleitung zugeschoben werden.

Die Identifizierung der Gruppenmitglieder untereinander bedeutet jedoch praktisch, dass die Gruppenmitglieder die verschiedensten Mitglieder dazu benutzen, um bestimmten, jeweils wechselnden Kommunikationsbedürfnissen der Gruppenleitung gegenüber Ausdruck zu verleihen. Versteht nun die Kursleitung diese Äußerungen nur als rein individuelle Kontaktbestrebungen eines einzelnen Gruppenmitgliedes, so werden die anderen Gruppenmitglieder ihre Intention, durch diesen Teilnehmer ihre eigenen Gefühle oder Meinungen zum Ausdruck bringen zu lassen, solange verstärken, bis sie den Eindruck haben, dass die Kursleitung das angebotene Problem verstanden und angenommen hat. Sie werden aber auch, wenn dieser das Problem nur als individuelles Fehlverhalten eines Einzelnen missversteht, daraus leicht das Recht ableiten, dieses Gruppenmitglied auszuschließen, weil seine Kommunikationsbemühungen im Auftrag der Gruppe gescheitert sind. Damit wird der abgewiesene Inhalt zugleich für alle übrigen in die Verdrängung gezwungen.

Auf der Basis dieser unterschiedlichen Rollen und Beziehungsmuster entwickelt und erhält jede Gruppe eine Gruppenkultur, d. h. einen spezifischen Gruppenstil, den die Leitung durch ihr Verhalten - weniger durch Worte als vor allem durch averbale, häufig unbewusste Signale – weitgehend mitbestimmt. Das Festhalten einer Gruppe z. B. an einem hartnäckigen Kampfstil liegt nicht etwa nur in der vermeintlichen Infantilität oder pubertären

Reifestufe der Gruppenmitglieder, sondern auch an den unbewussten Wünschen der Gruppenleitung, mit denen sich die Bedürfnisse vieler Gruppenmitglieder kompensatorisch oder synonym verbinden. An dieser Stelle wird deutlich, dass die Führung einer Gruppe lediglich eine Funktion darstellt, die die Leiterin oder der Leiter übernimmt, ohne damit aber tatsächlich die Eigenschaft als Mitglied der Gruppe zu verlieren. Denn Leiterin oder Leiter unterliegen den gleichen Abwehrmechanismen wie alle übrigen Mitglieder der Gruppe (Brocher 1967/1982, S. 85 - 89). Diese Erkenntnis kann jedoch von den Leitenden genutzt werden, um mithilfe einer Analyse ihrer Gegenübertragung die vorherrschenden Abwehrmechanismen der Gruppe zu untersuchen. In der Einzelfallstudie wird diese Methode in den Teilstudien der Kapitel 6 und 7 am konkreten Fall expliziert und die Gegenübertragung der Forscherin bei der Beratung an der Ana – F. – Schule detailliert auf Abwehr- und Bewältigungsmechanismen hin untersucht.

3.5.2. Die Anfangssituation

Die Anfangssituation in Gruppen soll im Folgenden genauer beschrieben werden. Sie ist so zentral für den Verlauf von Gruppenprozessen, dass sich meine Gegenübertragungsanalyse in Kapitel 6 (Kap. 6.2. und Kap. 6.3) in drei Teilstudien ausschließlich mit der Analyse der Eingangssequenz im zu untersuchenden Fall beschäftigt. Um diese Untersuchung vorzubereiten, werden typische Szenen zwischen Kursleitung und Gruppenmitgliedern in der Eingangssituation von erwachsenen Lerngruppen in organisatorisch–institutionellen Kontexten dargestellt (vgl. Brocher 1967/1982). Als Folge der Erkenntnisse über unterschiedliche Rollen und Funktionen, die von den Gruppenmitgliedern als Ausdruck der Gruppendynamik im Verlauf des Lernprozesses übernommen und auch gewechselt werden können (vgl. Kap. 3.3), ergeben sich für die Leitung bei Beginn zwei Probleme:

1) Sie muss ausreichende Kommunikationsmöglichkeiten zwischen sich selbst und jedem Gruppenmitglied herstellen, wenn sie die Absicht verwirklichen will, angebotenen Lehrstoff zum selbständigen, dem Einzelnen frei verfügbaren, neuen Wissensinhalt werden zu lassen, aus dem heraus sich Veränderungen folgerichtig ergeben können.

2) Sie muss Kommunikation der Gruppenmitglieder untereinander herstellen können, die eine konstruktive Zusammenarbeit in der Bewältigung des jeweils vorliegenden Gegenstandes ermöglichen. Dabei kann es zu störenden Einflüssen in Form von Abwehr und Widerständen einerseits oder zu einer zu engen Anlehnung und Cliquenbildung innerhalb der Gruppe andererseits kommen. Beides kann die konkreten Lern- und Veränderungsmöglichkeiten erheblich behindern (Brocher 1967/1982, S. 94).

Um diese Kommunikationsmöglichkeiten bereit zu stellen, wird die erste Frage der Leitung relativ offen sein. Wird zum Beispiel nach den Erwartungen der Teilnehmer/innen gefragt, dann enthält der durchschnittliche Ablauf zunächst die Rückfrage eines Gruppenmitglieds, was eigentlich mit dieser Frage gemeint sei, oder es äußert sich ein allgemeines Unbehagen. Die Reaktion zeigt meist auch den ersten Versuch an, die Selbständigkeit der Teilnehmer/innen zu leugnen und eine Abhängigkeit der Antwort von den Erklärungen des Gruppenleiters zu konstruieren. Die Gegenfrage will der Kursleitung die Initiative zuschieben, um dann besser, gegebenenfalls dagegen, argumentieren zu können. Meist folgt dann eine Formulierung als Antwort, die sich auf den angekündigten Stoff bezieht. Je individueller diese Stellungnahme, desto eher kann die Kursleitung davon ausgehen, dass dieses Gruppenmitglied auch in Zukunft seine persönlichen Interessen einbringen und vertreten wird.

Bleiben weiter Reaktionen auf die erste Formulierung der Erwartung aus, so ist damit zu rechnen, dass die Gruppe durch weitgehend passives, konformes Verhalten die Kursleitung möglichst bald zur Aktivität bringen will. Die Kommunikation wird deshalb in der Folge darauf abzielen müssen, möglichst viele persönliche Beziehungen der Mitglieder zum Lerngegenstand anzubieten. Folgt dagegen einer individuellen Äußerung eine allgemeinere Formulierung, so ist davon auszugehen, dass die Mehrzahl der Teilnehmer möglichst lange neutral bleiben möchte. Die unbewusste Erwartungshaltung der einzelnen Gruppenmitglieder bedient sich durch schweigendes passives Verhalten eines bestimmten Mitglieds, das eine erste Kommunikation stellvertretend für die anderen zum Ausdruck bringt.

Bei dem sich zuerst äußernden Gruppenmitglied kann es sich sowohl um das widerstandsschwächste als auch um das widerstandsstärkste Mitglied der Gruppe handeln. Äußert sich das widerstandsschwächste Mitglied, so ist zu erwarten, dass in der Gruppe eine relativ starke, konformistische Kohäsion entstehen wird. D. h. die Gruppe übt hier unbewusst Druck auf dieses schwächste Mitglied aus, um es vorzuschieben. Das Mitglied selbst realisiert dabei nicht, dass es zum Meinungs- und Kommunikationsträger der übrigen Gruppenmitglieder wird. Mit diesem Angebot der Gruppenteilnehmer soll die Kursleitung in eine allmächtige Position versetzt bzw. dazu verführt werden, die Phantasie von der Abhängigkeit und Unwissenheit der Gruppenmitglieder zu akzeptieren. Geht sie darauf ein, so muss sie zu einem späteren Zeitpunkt mit erheblichen Lernwiderständen und Opposition rechnen, wenn die Gruppenmitglieder sich aus ihrem Abhängigkeitsgefühl lösen wollen, das sie ursprünglich selbst errichtet haben (vgl. Bion 1961/1991).

Beginnt dagegen das widerstandsstärkste Mitglied, so wird die Kursleitung sich bewusst machen müssen, dass sie keinen ausschließlichen Führungsanspruch anmelden darf, sondern besser sofort erkundet, wieviel andere Gruppenmitglieder der von diesem ersten Mitglied formulierten Erwartung oder Meinung zustimmen. Sie kann dann das Verhältnis der aktiv bereitwilligen oder oppositionellen und den eine passive Gefolgschaft wünschenden Mitgliedern erschließen.

Werden von der Kursleitung solche und die Signale anderer Abwehrvorgänge übersehen und bleiben unbearbeitet, so ist eine Regression (vgl. Kap. 3.3.2) fast unvermeidlich. Die Ursache liegt jedoch nicht, wie viele Beratende oder Leitungspersonen meinen, in der Undankbarkeit,

mangelnder Intelligenz oder einer gegebenen Infantilisierung und Unreife der Gruppenmitglieder, sondern oft in dem infantilisierenden, autokratischen Leitungsstil (vgl. Kap. 3.3.2). Die Leitung erschwert selbst den Lernvorgang, weil sie glaubt, sich auf das Verhalten der Gruppenmitglieder beziehen zu können, ohne die Wirkungen des eigenen Verhaltens auf die Äußerungen der Gruppenmitglieder wahrzunehmen. Auch dies wird am konkreten Fall deutlich, wenn eine autoritäre Intervention der Autorin den Beratungsfall gleich zu Beginn in Frage stellt (vgl. Kap. 6.2.1 und 6.2.2).

Zusammenfassend sei noch einmal darauf hingewiesen: In der Regression bestätigt sich die in Kapitel 3.1.2 explizierte entwicklungspsychologische Tatsache, dass Menschen zwar die Getrenntheit von Subjekt und Objekt als unvermeidliche Gegebenheit im rationalen Diskurs anerkennen, dennoch aber gleichzeitig eine irrational begründete Einheit von Subjekt und Objekt ersehnen und erwarten. Erst die Anerkennung des Bedürfnisses nach emotionalem Konsens ermöglicht es dann, die Frustration der unvermeidlichen Getrenntheit von Subjekt und Objekt innerlich zu akzeptieren. Erst wenn die Gruppenmitglieder das Gefühl entwickeln, von der Leitung als selbständige, entwicklungsfähige Subjekte anerkannt zu werden, können sie die regressive Tendenz aufgeben und progressiv unter Überwindung ihres Widerstandes konkret lernen und sich verändern.

Teil II

Die Einzelfallstudie

4. Einführung in die Forschungsmethoden der Einzelfallstudie

Die vorliegende Arbeit untersucht das pädagogische Handlungsfeld Schule im Kontext eines interaktiven Beratungs- und Schulentwicklungskonzepts. Der Untersuchungsgegenstand, die Beziehung zwischen organisatorisch-institutionellen und personalen Strukturen an Schulen, bezieht sich sowohl auf allgemeine als auch auf singuläre Aspekte von Schule (vgl. Einleitung). Während in der theoretischen Untersuchung (vgl. Kap. 2 und Kap. 3) die allgemeinen Aspekte dieser Beziehungen in Schulen, bzw. in sozialen Organisationen erforscht und als Kategorien und Vorannahmen für singuläre Beratungsfälle formuliert und weiterentwickelt wurden, steht in der folgenden Einzelfallstudie die Untersuchung des Besonderen als spezifische individuelle Variante des Allgemeinen im Vordergrund des Forschungsinteresses (vgl. Fatke 1997). Untersucht wird ein Beratungsprozess, den die Forscherin an der berufsbildenden Schule Ana – F. als „change agent" begleitet hat. Diese Einzelfallstudie besteht aus insgesamt fünf Teilstudien zweiter und dritter Ordnung (vgl. Einleitung).

Im folgenden Kapitel werden die Forschungsmethoden eingeführt, die in der Einzelfallstudie zur Anwendung kommen. Sie sind im Wesentlichen dem Bereich qualitativer Sozial- und Psychotherapieforschung zugehörig. Die Teilstudien basieren auf zum Teil spezifischen, auf den Untersuchungsgegenstand zugeschnittenen Erhebungs-, Aufbereitungs- und Auswertungsverfahren. Aus Gründen der Übersichtlichkeit wird die theoretische Begründung und detaillierte Ausformulierung der komplexeren Auswertungsschritte den einzelnen Teilstudien unmittelbar vorangestellt.

Das Kapitel beginnt mit einem Gesamtüberblick über die Chronologie des Forschungsprozesses und der Entstehungsgeschichte der drei Hauptteile (Kap. 4.1). Der Forschungsprozess mündet in der Konzeption eines Beratungsmodells mit dem Titel „Interaktive Beratung und Schulentwicklung" als methodologische Klammer der gesamten Arbeit (Kap. 4.2). Im Folgenden fokussiert das Kapitel dann auf die Charakteristika und Forschungsmethoden der Einzelfallstudie. In Kapitel 4.3. werden in Anlehnung an Mayring (1993) zunächst das Erhebungsverfahren „Intuitive Empirie" und die Erhebungs- und Aufbereitungsverfahren „Gedächtnisprotokoll" und „Kontrollsupervision" dargestellt, deren Relevanz sich nicht auf eine Teilstudie beschränkt, sondern die für die Erhebung der empirischen Daten für die gesamte

Einzelfallstudie grundlegend sind (Kap. 4.3(1) bis Kap. 4.3(4)). Es folgt eine Einführung in zwei Verfahren, die zugleich Aufbereitungs- und Auswertungsverfahren sind, und die ausschließlich in der ersten Teilstudie der Einzelfalluntersuchung in Kapitel 5 zur Anwendung kommen: die „Kasuistische Falldarstellung“ und als Teil der Falldarstellung, die weniger empirischen, sondern eher narrativen Charakter hat, der „Wissenschaftliche Quellentext“.

Kapitel 4.4 führt ein in die unterschiedlichen Prinzipien und Verfahren, die genutzt werden, um die Gegenübertragung der Forscherin in den weiteren vier Teilstudien der Einzelfallstudie wissenschaftlich auszuwerten. Hierzu gehören eine „Psychoanalytisch-tiefenhermeneutische Textinterpretation“ der Eingangsszene des Gedächtnisprotokolls (vgl. Kap. 6.3), eine Konversations- und eine Diskursanalyse der Kontrollsupervision, ebenfalls über die Eingangsszene des Workshops (vgl. Kap. 6.2), sowie die „Strukturale Analyse Sozialen Verhaltens“, die das gesamte Gedächtnisprotokoll, d. h. den gesamten Beratungsprozess an der Ana – F. – Schule auswertet (vgl. Kap. 7). Diese Verfahren basieren wesentlich auf Theorien und Konzepten der Psychoanalyse und der angewandten Psychoanalyse. Abschließend wird eingeführt in das Konzept der Leserinnenpartizipation als kommunikative Validierung, das den interaktiven Vorstellungen der Forscherin entspricht, die sich vorstellt, dass Leserinnen und Leser dieser Einzelfallstudie ihr Lesen zum Übertragungs- und Gegenübertragungserlebnis machen.

4.1. Zur Chronologie des Forschungsprozesses

Es folgt ein chronologischer Überblick über den Forschungsprozess, der in ein Interaktives Beratungs- und Schulentwicklungskonzept mündete. Dieser Überblick hat die Funktion, den Forschungsprozess kohärent, konsistent und nachvollziehbar darzustellen (Kerz-Rühling 1993). Erste Schritte zur Erforschung der manifesten und latenten Beziehungsstrukturen an Schulen erfolgten anlässlich einer theoretischen Untersuchung zum Thema „Supervision – Grundlage und Förderung professioneller Standards für eine gute Schule“ (West-Leuer 1995). Für diese Untersuchung wurde von der Autorin ein Modell entwickelt, um manifeste und latente, bzw. planmäßige und nicht-planmäßige Phänomene der Organisationskultur von Schulen darzustellen und zu analysieren.

Dieses Modell stellte die theoretischen Basisannahmen für die Organisationsdiagnose und Interventionsplanung einer Einzelschulberatung an der Ana – F. – Schule bereit, die im März 1995 als Workshop zur Analyse und Weiterentwicklung der „corporate identity“ durchgeführt wurde. Die Absicht, diesen Workshop parallel als Forschungsprojekt auszuwerten, bestand seit dem Erstkontakt mit der entsprechenden Schule und wurde als Teil der Akquiseverhandlungen diskutiert. Nach Zusicherung der Anonymisierung waren die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Workshop bereit, den Beratungsprozess wissenschaftlich auswerten zu lassen. Sie waren interessiert daran, zur wissenschaftlichen Erforschung der Beziehungen beizutragen, um anderen Einsicht in mögliche Verstrickungen zwischen Organisation und Person zu gewähren und so konstruktive Veränderungen zu initiieren.

Die für das Forschungsvorhaben benötigten Daten ergaben sich zum einen aus Unterlagen, die im Beratungsverlauf entwickelt wurden. Wesentlich sind die nach Abschluss der Fallarbeit erhobenen Daten in Form eines mündlichen Gedächtnisprotokolls und eines kontrollsupervisorischen Dialogs. Beides wurde auf Tonträger aufgenommen und im weiteren Verlauf des Forschungsprozesses nach Mayring (1990) im Wortlaut transkribiert, wobei aus Gründen der Lesbarkeit ein Mittelweg eingehalten wurde zwischen exakter ins Schriftliche umgesetzter Rede und Schriftdeutsch (Löwer-Hirsch 1997).

Im Sommer 1996 wurde die Eingangsszene im Gedächtnisprotokoll einer ersten tiefenhermeneutischen Textinterpretation unterzogen. Die Ergebnisse wurden anschließend in einer Kontrollsupervisionssitzung in einem Expertinnendialog diskutiert und weiterentwickelt. In den Jahren 1997 und 1998 entstanden wesentliche Teile der theoretischen Untersuchung, in der die organisatorisch - institutionellen und personalen Strukturen im Schulsystem und die Psychodynamik in Arbeitsbeziehungen und Beratungsprozessen organisations- und beziehungstheoretisch erforscht wurden. In dieser Untersuchung wurden Beziehungen zwischen Institution, Organisation, sozialen Gruppe und Individuen auf der Makroebene erforscht. Auf der Basis systemischer, sozialwissenschaftlicher, psychoanalytischer und gruppendynamischer Modelle, Konzepte und Theorien wurden nicht nur rationale, sondern auch irrationale Zusammenhänge dieser Beziehungen erkennbar (vgl. Kap. 2 und Kap. 3). Die Ergebnisse dieser Untersuchung fungieren als theoretische Vorannahmen und Erkenntnisgrundlage für die Einzelfallstudie.

Im Jahre 1999 wurde der Beratungsprozess an der Ana – F. – Schule untersucht. Diese Prozessanalyse (Kap. 5) auf der Mesoebene konstituiert die erste Teilstudie der Einzelfallstudie. Sie wurde durchgeführt als eine erste Analyse des Beratungsfalls an der Ana – F. – Schule. Sie hatte das Ziel, die Wirksamkeit irrationaler und unbewusster Funktionen und ihre Veränderung in der als Workshop durchgeführten Beratung zu eruieren (vgl. Mayring 1993). Zu diesem Zweck wurde ein psychoanalytisch-systemisches Untersuchungsverfahren konstruiert, das dazu diente, die Funktion unbewusster und irrationaler Wirkfaktoren im Workshop zu rekonstruktieren, zu diagnostizieren, zu kategorisieren und ihre Veränderung zu evaluieren. Um die Durchführung des Workshops an der Ana – F. Schule in lesbarer Form darzustellen, wurde das Gedächtnisprotokoll inhaltlich zusammengefasst und der Schriftsprache angepasst. So entstand ein wissenschaftlicher „Quellentext“ (Friebertshäuser 1992), der eine Basis für Leser/innenpartizipation bildet.

Für die qualitative Analyse der Wirksamkeit unbewusster und irrationaler Faktoren auf der Mikroebene intrapsychischer und interpersonaler Beziehungen wurde in den folgenden zwei Jahren die Gegenübertragung der Forscherin in der Eingangsszene des Gedächtnisprotokolls (Dokumentenband, Anl. 7 – 1, Gedankeneinheiten 1 – 111, vgl. Kap. 6.3.3 – 6.3.10) untersucht. Es entstanden drei Teilstudien, die als Teilstudien dritter Ordnung

bezeichnet werden können (vgl. Einleitung). Zunächst wurde das Gedächtnisprotokoll weiterführend tiefenhermeneutisch analysiert. Es wurden Interpretationskriterien entwickelt, die zwischen beobachtbarem Verhalten und tiefenpsychologischen Deutungen zu unterscheiden suchen. Für die Kategorienbildung wurden sowohl Beschreibungskategorien aus der Beziehungsanalyse von Gruppen im Berufsalltag abgeleitet, als auch spezielle Kategorien sozio-psychoanalytischer Kasuistik herangezogen, wie zum Beispiel die Systematik „individueller, interpersonaler und kollektiver Abwehrmechanismen“ (Mentzos 1995). Die Ergebnisse der Interpretation wurden kollegial und im Hinblick auf fachliche Richtigkeit verbal diskutiert. Die Resultate des kollegialen Austauschs wurden anschließend in die schriftliche Auswertung eingearbeitet.

Im nächsten Forschungsschritt wurde eine erste Fremdperspektive des Gegenübertragungsgeschehens zwischen Beraterin und Ratsuchenden im Protokoll eines kontrollsupervisorischen Dialogs qualitativ untersucht. Das Protokoll der Kontrollsupervision wurde zu diesem Zweck in einer ersten Teilstudie *global* durch Einteilung in Szenen (Flick 1995) und in einer zweiten Teilstudie *inhaltsanalytisch* durch Kategorienbildung auf Gegenübertragungsphänomene hin untersucht. Beide Protokolle finden sich in voller Länge im Dokumentenband (Dokumentenband, Anl. 6 – 1, Anl. 7 – 1) dieser Arbeit.

In einem dritten Schritt der Gegenübertragungsanalyse und im Sinne einer Triangulation (Mayring 1990) wurde als eine abschließende und zusammenfassende Teilstudie (vgl. Einleitung) eine computergestützte Inhaltsanalyse des gesamten Gedächtnisprotokolls vorgenommen. Das computergestütze Rating, das eine weitere Fremdperspektive des Übertragungsgeschehens darstellt, bildet die Grundlage für eine Quantifizierung der Interaktionsmuster im Dreieck Kollegium – Schulleitung – Beratung. Die Ergebnisse zeigen die Wirkmechanismen unbewusster und irrationaler Strebungen im Verhalten der am Workshop Beteiligten und ergänzen so die im qualitativen Teil der Arbeit bis dahin erarbeiteten Erkenntnisse über die Wirkmechanismen, die diese Strebungen im Erleben der Beteiligten hatten.

In einer systematisierenden und klassifizierenden Untersuchung wurde im vergangenen Jahr der Versuch unternommen, die einmaligen Ergebnisse der Fallstudie an der berufsbildenden Schule Ana – F. in Relation zu setzen zu den allgemeinen Ergebnissen der theoretischen Untersuchung, um so einer ersten Systematik schulspezifischer Beziehungsmuster zwischen

organisatorisch-institutionellen und personalen Strukturen und schultypischer unbewusster und irrationaler Abwehr- und Bewältigungsstrategien zu gelangen. Dabei wurde von einer schulformübergreifenden Wirksamkeit irrationaler und unbewusster Funktionen auf die organisatorisch-institutionellen Strukturen ausgegangen. Eine Untersuchung der strukturellen Schulformspezifika berufsbildender Schulen wäre eine eigene Untersuchung.

Ziel dieser abschließenden Untersuchung war die Entwicklung von theoretischen Konzepten, die bei zukünftigen Fallkonzeptionen in „Schulentwicklung und Interaktiver Beratung“ ergänzend einbezogen werden können. Sie bieten Muster zur Hypothesenbildung über den Einfluss irrationaler und unbewusster Funktionen auf die Beziehung von organisatorisch-institutionellen und personalen Strukturen an einzelnen Schulen. Sie vermitteln Informationen über Beziehungskomponente und unbewusste Wirkfaktoren in Beratungsprozessen an Dritte, die die einzelnen Schulen ja nicht aus eigener Anschauung kennen, um so zum theorie- und empiriegeleiteten Austausch anzuregen.

4.2. „Interaktive Beratung und Schulentwicklung“ als methodologische Klammer der drei Hauptteile der Untersuchung

Der chronologische Überblick (Kapitel 4.1.) zeigt, wie im Forschungsprozess ein Interaktives Beratungs- und Schulentwicklungskonzept als Untersuchungsmethode entwickelt und durchgeführt wurde. Es dient als Klammer und verbindet die drei Hauptteile der Untersuchung. Dies war möglich, da der Ablauf professioneller Beratung und planvoller Organisationsentwicklung einem wissenschaftlichen Vorgehen durchaus ähnlich ist (Welzer 1998). Die Strukturähnlichkeit ergibt sich aus den wissenschaftlichen Grundlagen der Organisationsentwicklung in Aktionsforschung, Feldforschung und Ethnomethodologie (Fatzer 1999). Organisationsentwickler/innen und Supervisor/innen erstellen zumeist eine Makroanalyse des Feldes, bevor sie den Einzelfall in Mikroanalysen beraterisch erschließen (Giesecke und Rappe-Giesecke 1997). Unterschiede ergeben sich durch die Zielsetzung. Beratung beabsichtigt die Darstellung und evtl. die Lösung eines Praxisproblems. Forschung zielt darüber hinaus, in methodisch kontrollierter Weise, auf die Prüfung oder Erweiterung bestehender oder die Gewinnung neuerer wissenschaftlicher Erkenntnisse ab (vgl. Fatke 1997, S. 59).

Beratungsverfahren als Methoden oder Instrumente qualitativer Forschung werden in neueren Arbeiten zur qualitativen Sozialforschung, zur Psychotherapie- und Supervisionsforschung wiederholt erwähnt (z. B. Prengel 1997, Giesecke und Rappe-Giesecke 1997, Becker 1995, Faller und Frommer 1994), angewendet (Stuhr und Deneke 1993, Boothe 1994, Kettner 1995, Kimmerle 1998), und z. T. kontrovers diskutiert (Wolff 1994, Thomä und Kächele 1985, Nitzschke 1994). Das in dieser Arbeit im Mittelpunkt stehende Beratungsverfahren „Interaktive Beratung und Schulentwicklung“ wurde für die psychoanalytisch-systemtheoretische Erforschung von Beziehungsstrukturen an der berufsbildenden Schule Ana – F. konzipiert und ist gleichzeitig ein Produkt des Forschungsprozesses, das als Methode genutzt werden kann, um die Beziehungsstrukturen an anderen Schulen zu untersuchen. Das integrierte Beratungs- und Forschungsdesign ermöglicht es mir daher, der Anwendungsorientierung meines Forschungsinteresses Rechnung zu tragen.

Der theoretische Teil der Arbeit entspricht im Ablauf professioneller Beratung und planvoller Organisationsentwicklung der *Makroanalyse* des Feldes, in

der gemäß meiner Untersuchungsfrage die Beziehungen zwischen den organisatorisch–institutionellen und personalen Strukturen in den Feldern „Schule“ und „Beratung“ vorbereitend untersucht wurden. In der ersten Teilstudie der Einzelfalluntersuchung werden, wieder in Anlehnung an planvolle Beratungsverfahren, probeweise und modellhaft *Ablaufpläne* für planvoll eingeleitete „Schulentwicklung und Interaktive Beratung“ vorgestellt, angewandt und vorläufig ausgewertet (Kap. 5). Die folgenden Teilstudien untersuchen in *Mikroanalysen* die Gegenübertragung der Beraterin mithilfe unterschiedlicher Methoden, um die irrationalen und unbewussten Phänomene an der Ana – F. – Schule tiefergehend zu erforschen (Kap. 6 und Kap. 7).

Der dritte Teil der Arbeit im achten Kapitel hat keine direkte Entsprechung im gängigen Ablauf von Beratungs- und Organisationsverfahren. Hier werden theorie- und ergebnisgeleitet schultypische und schulspezifische Beziehungsmerkmale und Beziehungsmuster systematisiert, kategorisiert und als hypothetische Vorannahmen für zukünftige Beratungsvorhaben in „Interaktiver Beratung und Schulentwicklung“ formuliert. Alle Teilstudien in dieser Arbeit zielen auf die Prüfung bzw. Erweiterung und die Gewinnung vertiefender hermeneutischer und empirischer Erkenntnisse ab. Ziel ist es, auch isolierte und zunächst unverständlich und irrational erscheinende Phänomene als wesentlich und folgerichtig darzustellen (vgl. Jüttemann 1993).

4.3. Untersuchungsverfahren „Einzelfallstudie“

(1) Charakteristika der Einzelfallstudie

Die Einzelfallstudie im fünften, sechsten und siebten Kapitel ist das Herzstück der Arbeit. Grundannahme ist, dass sich die Beziehung zwischen den organisatorisch – institutionellen und den personalen Strukturen im „change agent“ – hier in der externen Beraterin – als Gegenübertragung verdichtet abbildet. Theoretische Grundlage ist eine zu Forschungszwecken herausgearbeitete und mit der Theorie sozialer Systeme kompatiblen Auffassung des psychoanalytischen Konzepts von Übertragung und Gegenübertragung (vgl. Kap. 2.1 und Kap. 3.1).

Ein methodisches Merkmal der Fallstudie ist eine Personalunion von Forscherin und Beraterin. Die unbewussten Beziehungen werden vom „change agent“ gleichzeitig erforscht und verändert (vgl. Garfinkel 1973 bei Buchholz und Streeck). Die Fallstudie weist durch diese Methode deutlich Nähe zum psychoanalytischen Konzept der Gleichzeitigkeit von Theorie und Praxis auf, dem Junktim zwischen Heilen und Forschen (Freud 1927, vgl. Thomä und Kächele 1985, Nitzschke 1994).

Die Personalunion von Forscherin und Beraterin wurde gewählt, da sich die Forschungsfrage in ihrem Schwerpunkt auf systemimmanente und den Beteiligten unbewusste Beziehungsaspekte zwischen Organisation und Person bezieht. Gemäß psychoanalytisch - systemtheoretischer Theorie werden diese auf das Un- bzw. Vorbewusste einer Person, hier der Forscherin, übertragen, sobald sie Teil des Systems ist. Da sich die Forscherin in ihrer psychoanalytisch – systemisch orientierten Beratungstätigkeit in das System verwickeln lässt, werden sich die systemimmanenten und unbewussten Inszenierungen in ihren destruktiven und konstruktiven Phantasien, Wünsche und Affekte, d. h. in ihrer Gegenübertragung abbilden. Sie können anschließend in wesentlichen Aspekten mithilfe einer Gegenübertragungsanalyse bewusstseinsfähig gemacht werden. Die Personalunion erweist sich auch als funktional für eine Analyse des Veränderungspotentials der personalen und organisatorisch – institutionellen Strukturen der Schule des Fallbeispiels. Denn es schlägt sich auch im Beziehungsverhalten und Beziehungserleben nieder. Gemäß psychoanalytisch – systemtheoretischer Auffassung erzielen „change agents“ Veränderung in intrapsychischer Beziehungsarbeit. Das heißt, sie verändern

sich selbst und damit die Beziehung (Bauriedl 1998). Für das Veränderungspotential im Einzelfall wird so der Veränderungsprozess der Forscherin zum Gradmesser.

Die Forscherin integriert sich zwar als Beraterin aktiv in das Beziehungsgeschehen im Beratungsprozess und bleibt doch auch außenstehende Dritte, die die Situation aufgrund von (Selbst-) Reflexionen deuten kann. Gemäß psychoanalytisch fundiertem Vorgehen wurde die von Kernberg (1999) geforderte intrapsychische Spaltung der Analytikerin zwischen agierenden Ich-Anteilen, die sich in die Welt der Analysanden „hineinsaugen“ lassen, und einer „objektiven“ Anderen, die ihre subjektiven Beziehungserfahrungen mit den Klienten objektivierend beobachtet und deutet (vgl. West-Leuer 2000) für das Untersuchungsverfahren herangezogen. Aufgrund der strukturellen Ähnlichkeiten von Beratung, Therapie und sozialwissenschaftlicher Forschung (vgl. Wegner 1998, Thomä 1999) kann dieses ursprünglich therapeutische Konzept der Ich-Spaltung für die vorliegende Arbeit herangezogen werden. Denn die Optik ist jeweils auf das Gegenüber eingestellt, dessen unbewusste Inszenierungen anhand der intrapsychischen Reaktionen von Beobachtern (Berater, Therapeuten, Sozialwissenschaftler) untersucht wird (vgl. Welzer 1998). Für das vorliegende Forschungsprojekt bewirkt die Spaltung, dass die Forscherin trotz ihrer Verwicklung als Beraterin realitätsbezogene und operationale Kriterien zur Formulierung von Deutungen formulieren und anwenden kann (vgl. Kernberg 1999).

Eine Anwendung dieses Konzepts der „Ich-Spaltung“ auf den Forschungsprozess ergibt Folgendes: Während bei der Datenerhebung und -aufbereitung den agierenden Ich-Anteilen der Forscherin Möglichkeiten zur Reinszenierung gegeben wurde, ging es bei der Datenauswertung darum, dass die Forscherin in der Position einer „objektivierenden“ Anderen die Interaktionen zwischen den Mitgliedern des Kollegiums, dem Schulleiter und sich selbst als mitagierender und verstrickte Beraterin untersuchte. Tatsächlich war die Anwendung des therapeutischen Konzepts im Forschungszusammenhang sehr komplex. Zunächst erfolgt eine „Ich-Spaltung“ im Beratungsprozess, so dass während des Beratungsprozesses bereits vor- und unbewusstes „Material“ erkannt und gedeutet werden konnte. Bei der Anfertigung des Gedächtnisprotokolls und in der Kontrollsupervision erfolgt zunächst wieder eine Intensivierung der agierenden Ich-Anteile, dann eine Distanzierung im „objektivierenden“ Setting des Forschungsprozesses. All-

gemein lässt sich festhalten, dass je tabuisierter eine Erkenntnis war, desto später im Forschungsprozess konnte sie erkannt und gedeutet werden. Es ist davon auszugehen, dass ein großer Teil der Tiefenschichten tendenziell unzugänglich bleibt.

Die Darstellung des Fallbeispiels beinhaltet aufgrund der Personalunion und wegen der Fülle des Materials und der Komplexität des Beratungsgeschehens ein hohes Maß an subjektiver Selektion aus den beobachteten Daten der Gesamtsituation. Damit dieser Prozess nachvollziehbar wird, gilt es, die Datenselektion und den Wechsel der Perspektiven von Beraterin zur Forscherin und umgekehrt möglichst transparent zu machen (vgl. Leuzinger-Bohleber und Garlichs 1997, Wegner 1998). Um eine gewisse Transparenz herzustellen und um zwischen den Rollen von Forscherin und Beraterin zu unterscheiden, wird zwischen Fallarbeit und Fallstudie bzw. zwischen der Beratungssituation „On-Line“ und der Forschungssituation „Off-Line“ differenziert (Fatke 1997, Moser 1991, Leutzinger-Bohleber 1994, Leuzinger-Bohleber und Garlichs 1997). Diese Trennschärfe ist jedoch nicht immer präzise durchzuhalten. Zum einen wussten Beraterin und Ratsuchende während der Fallarbeit, dass der „workshop“ nach Abschluss der Beratungstätigkeit mit den Methoden qualitativer Forschung untersucht werden sollte, zum anderen war für den intrapsychischen Auswertungsprozess eine Teilidentifikation der Forscherin mit der Rolle der Beraterin auch nach Abschluss der Beratung notwendig. Gleichwohl war es die Aufgabe der Forscherin, ihre Rolle von der der Beraterin zu trennen, damit sie mit den beiden Rollen mit sich in Kommunikation treten konnte.

Auf Grund der Komplexität des Beratungsgeschehens und der Überlagerung von Beratung und Forschung lässt sich auch keine durchgängige Trennschärfe herstellen zwischen Datenerhebung, Aufbereitung und Auswertung. Die empirischen Daten der Fallstudie sind die beobachteten Aktionen und Reaktionen der Ratsuchenden, sowie die protokollierten Aktionen, Reaktionen und Deutungen der Beraterin (vgl. Wegner 1998, O´Shaughnessy 1995). Datenerhebung, Aufbereitung und Auswertung erfolgen sowohl „On-Line“ als auch „Off-Line“. Sie werden genutzt, um die Fallarbeit zu rekonstruieren, Daten über die Beziehung von personalen und organisatorisch – institutionellen Strukturen zu erheben und auszuwerten.

(2) Intuitive Empirie als Erhebungsverfahren

Das methodologische Bezugssystem der Arbeit ist die angewandte Psychoanalyse als systemisch orientierte Beziehungswissenschaft (Bauriedl 1980). Als wissenschaftliche Methode dient sie hier der Erforschung unbewusster internalisierter und inszenierter Beziehungserfahrungen im Schulsystem. Im Folgenden wird die Wahl dieses methodologischen Bezugssystems für die qualitative Datenerhebung näher begründet.

Den Vorschlag, die Psychoanalyse für sozialwissenschaftliche Untersuchungen nutzbar zu machen, haben schon vor längerer Zeit Leithäuser und Volmerg vorgelegt (1979). Sie haben darstellen können, wie Forschergruppen unliebsame bzw. bedrohliche Themen aus den Diskussionen abdrängen und kollektiv abspalten. Um diese Mechanismen für den Forschungsprozess zu nutzen, gilt es, wie beim psychoanalytischen Deutungsverfahren, die erhobenen Daten zunächst über die Gegenübertragungsreaktionen der Forschenden zu erschließen (vgl. Leithäuser und Volmerg 1979).

Die Ethnopsychoanalyse (Parin 1963,1978, Devereux 1967/1992, Erdheim 1984) geht davon aus, dass Zugang zum Fremden mittels der Analyse der Gegenübertragung des Forschenden möglich wird. Dies geschieht, indem die aus der Beziehung zwischen Forschenden und Beforschten resultierenden Reaktionen des Forschenden als Daten behandelt werden. Die Daten geben aber nicht nur über den anderen, sondern auch über den Forschenden selbst Auskunft. Erst aus der Analyse der eigenen Beziehung zur fremden Kultur lassen sich relevante Aussagen über das Beobachtete machen (Erdheim 1984, S. 33).

Devereux (1967/1992 S. 17) geht davon aus, dass Forschende als Untersuchungssubjekte mit den Beforschten als Untersuchungsobjekte konvergieren. Es sind diese Überschneidungen, die den Forschenden so viel Angst machen, dass sie ihre Erkenntnisse mithilfe von Methoden und Techniken filtern müssen. Es gilt daher, die Vorstellung aufzugeben, dass der Beobachtende, objektive Aussagen über den Beobachteten machen kann. Aussagen über soziale Realität sind vielmehr Aussagen über die Interaktionen zwischen zwei Subjekten, dem Forschenden und den Beforschten (Devereux 1973, S. 309). Qualitativ erhobene Daten bilden so gemeinsam produzierte Szenen in vivo ab (vgl. Welzer 1998, S. 135). Der

Unterschied zwischen Forschendem und Beforschten besteht lediglich darin, dass der Forschende zusätzlich Aussagen über diese Szenen macht (vgl. Welzer 1998, S. 123).

Bei Aussagen über gemeinsam evozierte Szenen geht es psychoanalytisch orientierten Wissenschaftlern im Sinne einer moderat konstruktivistisch - systemischen Position nicht um die Entdeckung von Wahrheit im wörtlichen Sinne. Gegenstand ist die Erforschung der inneren Wirklichkeit des Menschen in seinen Beziehungen. Dabei wird die Vorstellung von einer Erkenntnis der objektiven Wirklichkeit ersetzt durch die Vorstellung vom Gewinn operationalen Wissens in Erfahrungsprozessen. Dieser Schritt weg von der Vorstellung einer objektiv richtigen Erkenntnis der Wirklichkeit hin zu einem exakten operationalen Wissen in zwischenmenschlichen Erfahrungsprozessen begründet die Vorstellung von einer Wissenschaftlichkeit von Intuition in Intersubjektivität (Sies und Brocher 1988, S. 75f). Die Psychoanalyse macht somit Beobachtungen, die das Verhalten von Individuen und Gruppen nicht von einem Außenstandpunkt aus, sondern die Beziehung zwischen Forscherin und Beforschten, so wie sie von der Forscherin erlebt wird, untersuchen. Erlebte Beziehungen sind Vorgänge, in denen Fremdpsychisches mithilfe von Projektion (unbewusste Übertragung von eigenen psychischen Funktionen auf andere) und Introjektion (unbewusste Übernahme von Fremdpsychischem) interpretiert wird (Bauriedl 1980, S. 87).

Die Psychoanalyse als Forschungsmethode wird daher auch als Methode intuitiver Empirie (Bauriedl 1984, 1998) bezeichnet und meint den subjektiven Umgang der Forschenden mit Introjektionen und Projektionen in Bezug auf die Beforschten. Die Introjektion dient dem Aufbau der Objektrepräsentanz, d. h. dem Aufbau eines intrapsychischen Abbilds gegenständlicher oder nicht - gegenständlicher Phänomene (zumeist Personen, aber auch Organisationen oder anders mehr) - des Objekts; die Projektion bewirkt Zuschreibungen an einen anderen als ein befriedigendes Objekt oder auch als ein versagendes Objekt. Bei dem Vorgang handelt es sich um Wahrnehmung im weitesten Sinn, denn die Beforschten werden auf diese Weise im Inneren des Forschenden abgebildet. Wie sie abgebildet werden, hängt von der Person des Forschenden, des Beforschten und von der aktuellen Situation ab (vgl. Bauriedl 1980, S. 74).

Damit dieses Modell intuitiver Empirie seinem Anspruch an Wis-

senschaftlichkeit gerecht wird, müssen sich die Forschenden um fortschreitende Subjektwerdung bemühen. Dies heißt, die eigenen Projektionen ständig zu relativieren, um so zunehmend Klarheit über den eigenen Standpunkt zu erhalten. Erst das ständige Überschreiten der bisherigen Wahrnehmungsnorm ermöglicht den wissenschaftlichen Fortschritt. Insgesamt gilt, dass Wahrnehmungsnormen oder Wahrnehmungsausschnitte immer Entwürfe sind, die den augenblicklichen Stand der Erkenntnis und gleichzeitig die Art der augenblicklichen Beziehung zur Umwelt kennzeichnen. Wenn man die Einbeziehung des Forschenden in den Erkenntnisvorgang ernst nehmen will, so ist die „Objektivität" der Psychoanalyse eine allmähliche Annäherung, die es intersubjektiv bzw. interaktiv zu validieren gilt (vgl. Bauriedl 1980).

Gemäß psychoanalytischer Theorie erfolgt die Aufnahme neuer Erkenntnisse über den Beforschten unter der grundlegenden Tendenz, zunächst nach dem Vertrauten zu suchen und das Bekannte im Unbekannten zu entdecken (Brocher 1967). Der Forschungsprozess besteht also aus einer fortschreitenden Differenzierung von Symbolbedeutungen (Lorenzer 1973) oder in einer fortschreitenden Differenzierung der Objektbeziehungen (Kernberg 1999). Jedes neue Objekt ist einerseits schon bekannten gleich, wodurch eine „Übertragung" einer schon vorhandenen Objektbeziehung möglich wird, andererseits ist es ungleich, wodurch die Identität des neuen Objekts festgelegt wird und die übertragene Objektbeziehung differenziert wird (Bauriedl 1984, S. 67).

Das Hauptanliegen dieser Arbeit ist die Erforschung der unbewusst inszenierten und re-inszenierten Interdependenzen von Organisation und Person im Schulsystem. Die psychoanalytische Forschungsmethode, das ständige Relativieren der eigenen Projektionen und das Bemühen um Klarheit über den eigenen Standpunkt, bewirkt zunehmendes Verständnis für diese internalisierten Beziehungsmuster, was die Wahl der „Intuitiven Empirie" als forschungsmethodische Grundlage erklärt.

Ziel des Erhebungsverfahrens „Intuitive Empirie" ist nicht die Selbstanalyse der Forscherin in ihrer Kompetenz als Beraterin. Die Gegenübertragungsanalyse wird vielmehr auf der Basis von Interpreten- und Methodentriangulation (s. o.) als wissenschaftliche Informationsquelle über die Art und Weise der Interdependenz von organisatorisch – institutionellen und personalen Strukturen in Schule genutzt (vgl. Thomä 1999).

(3) Das Gedächtnisprotokoll als Erhebungs- und Aufbereitungsverfahren

Nach Abschluss der Fallarbeit an der Ana – F. – Schule wurde der Ablauf des Beratungsprozesses von der Forscherin in einem Gedächtnisprotokoll chronologisch wiedergegeben und auf Tonträger aufgezeichnet. Dieses Gedächtnisprotokoll wurde im Wortlaut vollständig transkribiert (Dokumentenband, Anl. 7 – 1). Im Verbatimtranskript wiedergegeben wurden Pausen von unterschiedlicher Länge, gleichbleibende und steigende Stimmhöhe, bzw. Betonung (vgl. Oevermann 1997, S. 5, Dokumentenband, Anl. 5 – 9).

Girtler (1984) plädiert für das Gedächtnisprotokoll als Erhebungsverfahren bei teilnehmender Beobachtung. Er lässt die Möglichkeit einer technischen Dokumentation des beobachteten Verhaltens mithilfe optischer und akustischer Aufnahmegeräte eher ungenützt, um damit die Beobachtungssituation nicht unnötig zu entfremden (Girtler 1984, S. 42ff u. 140f zit. bei Lamnek II, S. 291). In der vorliegenden Arbeit, die auf möglichst authentische Verwicklungen zwischen der Forscherin als Beraterin und den Ratsuchenden basiert, ist dieses Argument besonders relevant. Darüber hinaus erleichtert es eine Trennung zwischen Fallarbeit und Fallstudie.

Da das Protokoll „Off-Line“ entstanden ist, handelt es sich um ein Aufbereitungsverfahren der während des „workshop“ intuitiv erhobenen Daten. Die Off-Line Situation ermöglichte es der Forscherin, sich um eine frei assoziierende Ausdrucksweise zu bemühen und zu versuchen, ihre Affekte als Beraterin unmittelbarer zum Ausdruck zu bringen, als dies „On-Line“ möglich gewesen wäre. Durch den bedingt assoziativen Sprachstil werden die Projektionen und Introjektionen der Beraterin, die ja grundlegende Daten intuitiver Empirie sind, der tiefenhermeneutischen Textinterpretation des Gedächtnisprotokolls leichter zugänglich. In der tiefenpsychologischen „on-line“ Beratung werden Gegenübertragungsgefühle der Beraterin eher abstinent behandelt. Sie werden nach Möglichkeit nicht ausagiert, sondern als Interventionen selektiv oder in Form von Deutungen in den Beratungsprozess eingegeben (Kettner 1995, Laplanche und Pontalis 1996).

Aufgrund des frei assoziierenden Sprachstils ist das Gedächtnisprotokoll in Teilen schwer verständlich und mühsam zu lesen. Die Länge und die verhältnismäßig große Zahl der 26 im Workshop anwesenden und handelnden Personen (vgl. Dokumentenband, Anl. 7 – 3) führen zu einer

zunächst unüberblickbar großen Zahl von Einzelbefunden. Das Nebeneinander von chronologischer Berichterstattung entlang einer planvoll durchgeführten Tagesordnung und die Emergenz nicht – planmäßiger Konflikte macht Einordungsversuche auf dieser Textbasis schwierig. Für eine nachvollziehbare und überschaubare Untersuchung der im Protokoll enthaltenen Daten wird das Gedächtnisprotokoll daher unterschiedlicher Auswertungsverfahren unterzogen.

(4) Kontrollsupervision als Erhebungs- und Aufbereitungsverfahren

Nach dem ersten Durchgang der psychoanalytischen Textinterpretation der Eingangsszene des Workshops (Dokumentenband, Anl. 7 – 1, vgl. Kap. 4.1) wurden die Ergebnisse der Interpretation einer Expertin vorgestellt. Für die Erhebung von Expertinnenwissen wurde nicht das Interview, sondern die Kontrollsupervision gewählt. Ziel war es, den realitätsverzerrenden Einfluss der Angst der Forscherin vor den Überschneidungen mit den Beforschten durch Einbeziehen einer Fremdperspektive zu reduzieren. Der transkribierte Text der psychoanalytischen *Kontrollsupervision* ist daher, wie das Gedächtnisprotokoll, ein Erhebungs- und Aufbereitungsverfahren der „on-line“ intuitiv erhobenen Daten. Die Eingangsszene (Dokumentenband, Anl. 7 – 1) wird in dieser Sitzung in einem Diskurs mit einer Expertin aufbereitet. Die Kontrollsupervisorin ist Expertin in Bezug auf psychoanalytische Theorie und Praxis. Psychoanalytische Kontrollsupervision ist eine pädagogische Anwendungsform der psychoanalytischen Methode zu Zwecken der kollegialen Hilfe. Die Beratungs- und Forschungstätigkeit soll durch die Aufdeckung der Übertragungserscheinungen, durch Vorschläge zu Richtung und Tiefe der psychoanalytischen Interpretationen und dadurch, dass angemessene psychodynamische Deutungen zur Beraterin, den Ratsuchenden und zum Beratungsprozess vorgeschlagen werden, erleichtert werden (Kettner 1995).

Als hilfreich erweist sich das „Off-Line“ Setting der Kontrollsupervision, denn es entfällt der Handlungsdruck der „On-Line“ Beratungssituation. Supervisionssitzungen können außerdem vergleichsweise problemlos auf Band aufgezeichnet und transkribiert werden, da der Supervisionsprozess durch solche Aufzeichnungen weniger beeinträchtigt wird als der Beratungsprozess mit der Aktualisierung akuter Konfliktsituation. Deutungen

können ohne Rücksicht auf die Ratsuchenden verbalisiert und argumentativ begründet werden (vgl. Kettner 1995).

In der Kontrollsupervision befindet sich die Forscherin in der Rolle der Ratsuchenden oder des Beratungsobjekts. Die Beobachtungen und Interpretationen der Kontrollsupervisorin repräsentieren eine „objektivierende“ Außensicht auf die Forscherin als Beraterin und auf ihre Beziehungen im Beratungsprozess. Dieses Verfahren ermöglicht eine kommunikative Validierung und eine Überarbeitung sowie Präzisierung der Ergebnisse der psychoanalytischen Textinterpretation. Sie dient somit dem Prozess der Resymbolisierung in der Gegenübertragungsanalyse. Bei der Auswertung des kontrollsupervisorischen Expertinnenwissens (vgl. Kap. 4.4 (2)) werden Sinnzusammenhänge, die zunächst nur additiv und pragmatisch nebeneinander stehen, zu Typologien und Theorien verknüpft (Meuser und Nagel 1997). Diese schaffen Möglichkeiten für Generalisierungen, die bei der Konzeptbildung im dritten Teil der Untersuchung (Kap. 8) an der Schnittstelle von Mikro- und Makroanalyse verortet werden.

(5) Kasuistische Falldarstellung als Aufbereitungs- und Auswertungsverfahren

In der Literatur (vgl. Stuhr und Deneke 1993, Kimmerle 1998) zur Bedeutung von Fallstudien für die qualitative Forschung wird empfohlen, die hohe Komplexität, die durch das Forschungsverfahren „Einzelfallstudie“ entsteht, zu reduzieren. Jüttemann (1993) plädiert in diesem Zusammenhang für die Aufbereitung der Daten in der Darstellungsform und dem Schreibstil eines verdichteten, kasuistischen Berichts. Ein solcher Bericht präzisiert und differenziert die komplexen Daten des Einzelfalles.

Für die erste Teilstudie zur Untersuchung des gesamten Einzelfalls (erste Teilstudie zweiter Ordnung innerhalb der Fallstudie, vgl. Kap. 5) wird daher als Untersuchungsinstrument das Aufbereitungs- und Auswertungsverfahren „kasuistische Falldarstellung“ nach Stuhr und Deneke (1993) gewählt und weiterentwickelt. Die im Zusammenhang mit der Beratung an der Ana – F. – Schule erhobenen Daten werden entsprechend zunächst mit Hilfe eines verdichteten, kasuistischen Berichts aufbereitet und auf der Mesoebene der interpersonellen und instititutionellen Beziehungen ausgewertet. Als Modelle für diese Forschungsmethode werden Falldarstellungen der kommunikativen Organisationsberatung (Giesecke und Rappe-Giesecke 1997) und, als

Schwerpunkt, kasuistische Falldarstellungen psychoanalytisch orientierter Psychotherapie (Hohage 1996) herangezogen. Die kasuistische Falldarstellung begründet eine systematische Erforschung problematischer Beziehungsaspekte der organisatorisch-institutionellen und personalen Strukturen an der Ana – F. – Schule und ihre Veränderung aufgrund der von der Forscherin als „change agent“ begleiteten planvollen Beratungsmaßnahme zur Schulentwicklung. Ziel ist die wissenschaftliche Erkenntniserweiterung über die Wirksamkeit planmäßiger Beratung auf nichtplanmäßige, unbewusste und irrationale Faktoren im Schulalltag.

Diese kasuistische Darstellung bemüht sich um die folgenden Merkmale:

1. Die Verständlichkeit der Aussagen:
Die kasuistische Darstellung schafft eine sinnvolle Verknüpfung von chronologischer Beschreibung in Form eines wissenschaftlichen Quellentextes (s. u.) und Erklärung und erzeugt dadurch ein hohes Maß von Nachvollziehbarkeit.

2. Die Möglichkeit der Einordnung vielfältiger Befunde in einen komplexen Zusammenhang:
Ergebnisse bereits vorliegender Befunde aus anderen Arbeiten über die Entstehung und Veränderung problematischer Phänomene, Konflikte und Strukturen können bestätigt und gleichzeitig integriert werden. Durch die Einordnung von Ergebnissen der theoretischen Untersuchung dieser Arbeit kann die Entstehung von unüberblickbaren und damit unverwertbaren Einzelbefunden vermieden werden.

3. Die Verdeutlichung struktureller Verknüpfungs-zusammenhänge:
Die Beschreibung problematischer struktureller Zusammenhänge bezieht sich nicht nur auf die Aufrechterhaltungsbedingungen, Entstehungsursachen oder Entwicklungsphasen im Einzelfall, sondern auch auf die Beziehung zwischen allgemeinen und speziellen Einflussgrößen wie die beteiligten historisch-gesellschaftlichen Faktoren, die im zweiten Kapitel erhoben wurden.

4. Die Gewinnung einer adäquaten Differenzierung zwischen Subphänomenen:
Hier kann der individuelle Umgang mit organisatorisch – institutionellen und personellen Strukturen an der Ana – F. – Schule als Beispiel gelten (vgl. Jüttemann 1993, S. 148f, Bauriedl 1998).

Im Rahmen dieser Bemühungen ist die Entwicklung adäquater Deskriptionen für die Zusammenhänge bei der Entstehung und potentiellen Veränderung von Beziehungsmustern an der Ana – F. – Schule als eine zentrale Aufgabe zu betrachten. Die singulären Phänomene erweisen sich durch die Einbeziehung bereits vorliegender Befunde als spezieller Fall von angenommenen Gesetzen und können bei nachfolgender Verifizierung (vgl. Kap. 6 und Kap. 7) in Generalisierungen (vgl. Kap. 8) übersetzt werden (vgl. Kerz-Rühling 1993).

Das Hauptargument Jüttemanns (1993) für eine kasuistische Falldarstellung ist, dass sie Erkenntnisse wissenschaftlich kommunizierbar macht, die in (inter-) subjektiven Beratungsprozessen wie Therapie, Supervision und Beratung erzielt werden. Hauptanliegen kasuistischer Falldarstellung ist es, den Rezipienten die Dynamik des Falles verständlich und nachvollziehbar zu vermitteln.

Eine inhaltliche Begründung für die Anwendung eines tiefenpsychologisch fundierten Aufbereitungs- und Auswertungsverfahrens ergibt sich aus der Fragestellung der Arbeit, die sich auf die Wirkmächtigkeit unbewusster und irrationaler psychischer und psychosozialer Funktionen von Einzelnen und Gruppen auf die Institution Schule bezieht. Die Institution Schule dient zwar primär realen und objektiv gegebenen sozioökonomischen Anliegen (Mentzos 1976, S. 79). Da der Mensch aber auch Bedürfnisse hat, die man irreal, infantil oder eben „neurotisch“ nennt, nutzen die Mitglieder einer Institution diese auch zur Entlastung von solchen neurotischen Spannungen, Ängsten und Konflikten (Mentzos 1976, S. 80). Theoretische Analysen der Beziehungen in Klein- und Großgruppen zeigen zudem, dass diese neurotische und psychotische Merkmale aufweisen können, unabhängig von der psychischen Stabilität der beteiligten Individuen.

Um diese Elemente sichtbar und nachvollziehbar zu machen, wird bei der Falldarstellung auf tiefenpsychologisch-psychoanalytische Kasuistik (Hohage 1996) rekurriert. Diese wird entsprechend dem Setting der Arbeit so angepasst, dass intrapsychische, interpersonelle und institutionalisierte Abwehrmechanismen (vgl. Mentzos 1976) in ihrer Psychodynamik und Soziodynamik erfasst werden können. Sie besteht zum einen aus der Schilderung von beobachtbarem Verhalten und zum anderen aus den von diesen Beobachtungen abgeleiteten psychoanalytischen Deutungen. Diese Deutungen dienen der Aufdeckung von zunächst verborgenem Sinn des Verhaltens, d. h. sie wollen die Abwehrmechanismen und die Psycho- und Soziodynamik von professions- und institutionstypischem Handeln, Verhalten und Erleben erklären und verständlich machen (vgl. Laplanche und Pontalis 1973/1996, zur Problematik des Begriffs „Deutung“ in wissenschaftlichen Zusammenhängen vgl. Mertens 1995). Dabei geht es darum, operationales - nicht objektives – Wissen über die innere Wirklichkeit von Menschen in ihren professionellen Rollen und Beziehungen zu generieren (s. o.).

Um die kasuistische Falldarstellung als wissenschaftliche Methode zuverlässiger zu machen, wurde sie in einer begründeten und jederzeit wiederholbaren Form durchgeführt (Kerz-Rühling 1993). Sie besteht im Wesentlichen aus den vorab exakt definierten Teilen (vgl. Kap. 5.1) Datenerhebung (Anamnese), Datenauswertung (Diagnose), Interventionsplanung, Durchführung der Beratung und Abschlussbericht (Prognose) (vgl. Hohage 1996). Sie untersucht auf diesem strukturell begrenzten und systematischen Wege, ob und wie unbewusste und irrationale psychische und psychosoziale Funktionen von bedeutsamen Einzelnen und Gruppen die Beziehung von Institution und Person im Schulsystem konstruktiv bzw. destruktiv inszenieren beeinflussen und verändern. Die Forscherin trennt deutlich zwischen Beschreibung (Kap. 5.2.4, s. u.) und Erklärung, bzw. Interpretation (vgl. Kap. 5.1, Kap. 5.2.1 – 5.2.3, Kap. 5.2.5). Sie zeigt alternative Hypothesen auf und legt dar, warum die Hypothese ihrer Wahl akzeptabler und wahrscheinlicher ist als die Alternative (Kap. 5.2.5, Kap. 5.3). Sie erfüllt damit die notwendigen Kriterien für Plausibilität und Nachvollziehbarkeit und bietet ein wiederholbares Ordnungsschema.

(6) Wissenschaftlicher Quellentext als Aufbereitungs- und Auswertungs verfahren

Für die Beschreibung, bzw. Erzählung (s. o.) des Workshops als ein Bestandteil der Teilstudie „Kasuistische Falldarstellung“ wird das Verbatimtranskript des „Gedächtnisprotokolls“ einer Inhaltsanalyse mit Selektionsarbeit unterzogen (vgl. Mayring 1993). Das Originaltranskript wird in den Dokumentenband aufgenommen (Dokumentenband, Anl. 5 – 8). Der neue Text bekommt die Form einer Erzählung; das Beratungsgeschehen wird in dieser Erzählung transparent und nachvollziehbar. Während die „Kasuistische Falldarstellung“ als Ganze den Anspruch erhebt, kausaler Hypothesen über problematische Beziehungen an der Ana – F. – Schule und ihre Veränderbarkeit zu erheben und zu überprüfen, geht es in dem „Wissenschaftlichen Quellentext“ um eine kohärente, konsistente und verständliche Beschreibung des Beratungsverlaufs (Kerz-Rühling 1993).

Um zu der neuen Textform zu gelangen werden zunächst die Textstellen, die für die Leserinnen und Leser unverständlich und aus dem Zusammenhang gerissen erscheinen, durch Rückgriffe auf die persönlichen Erinnerungen der Autorin so versprachlicht, dass sie für Dritte nachvollziehbar werden. Dann

wird das Verbatimtranskript durch Auslassen, Generalisieren, Selektion und Bündelung zusammenfassend auf ein Drittel seines Umfangs gekürzt (Mayring 1993, S. 68f) . Es wird ein Wechsel der Erzählperspektive von der ersten zur dritten Person vorgenommen. Zentrale Ausführungen werden unverändert übernommen. Sie enthalten die wesentlichen, bedeutungstragenden Textbestandteile. Die Erzählung enthält den chronologischen Ablauf, die wesentlichen planmäßigen und nicht – planmäßigen, sowie interaktiven Phänomene. Gestrichen werden in erster Linie Detail – Beobachtungen, wörtliche Gesprächsfragmente und (Selbst-) Reflexionen der Autorin. Die Erzählung, die so entsteht, enthält zum einen die Darstellung der Handlungsebene. Zum anderen werden die Beziehungen zwischen einzelnen Personen und Gruppen veranschaulicht. Die Authentizität der im Gedächtnisprotokoll mitgeteilten Erfahrung bleibt so erhalten, um den Leserinnen und Lesern die Möglichkeit zur emphatischen Teilnahme und zur theoretischen Reflexion zu geben (vgl. Kap. 4.4).

Diese Form der Aufbereitung und Auswertung eines Originaltextes kann nach Friebertshäuser (1992) als Erstellung eines *wissenschaftlichen Quellentextes* bezeichnet werden. Das besondere Problem, das in der Selektivität und Subjektivität der Zusammenstellung des neuen Textes besteht, wird dadurch relativiert, dass das „Gedächtnisprotokoll“ in der Originalversion von unterschiedlichen Interpreten und mithilfe unterschiedlicher Auswertungsverfahren untersucht wird. Der „wissenschaftliche Quellentext“ gilt als eine empirienahe Kommentierung des Beratungsgeschehens und kann als Basis dienen für weitere Reinterpretationen und Auswertungen (vgl. Friebertshäuser 1992). Während die Auswertungsverfahren (vgl. Kap. 4.4) tiefer in den Beratungsprozess eindringen und forschungsrelevante Konstrukte gut abbilden, sind sie gleichzeitig zu hohem Abstraktionsniveau gezwungen. Das sonstige emotionale Geschehen und die subjektiven Erlebnislücken werden durch den Quellentext in erzählender Form geliefert, um den Bedeutungsrahmen abzusichern, auf dem die harten Daten z. B. der computergestützten Datenauswertung stehen, und auf dessen Hintergrund sie interpretiert werden (vgl. Overbeck 1993).

4.4. Auswertungsverfahren „Gegenübertragungsanalyse“

In der Übertragungs-/ Gegenübertragungsanalyse der Forscherin wird die Beziehung der organisatorisch-institutionellen und personalen Strukturen auf der Mikroebene, d. h. hier als Repräsentanzen intrapsychischer Beziehungsmuster untersucht. Dieser Teil der Arbeit ist ein genuin psychoanalytischer, denn er nutzt zur Auswertung der empirischen Daten die drei Theorem, die wir heute schulenübergreifend als Basisannahmen psychoanalytischer Theorie und Anwendung verstehen können: die Annahme eines „Unbewussten“, die Annahme von Abwehr-, bzw. Bewältigungsmechanismen, die eine Bewusstwerdung zu verhindern suchen, und die Annahme von Übertragungs- und Gegenübertragungsphänomenen, durch die sich das Unbewusste und die jeweils aktualisierten Abwehrmechanismen im Gegenüber intersubjektiv abbilden (M. Hirsch 2002, mündl. Mitteilung).

Die nach der Einzelfallarbeit an der Ana – F. – Schule intuitiv erhobenen empirischen Daten (vgl. Kap. 4.3 (2)), die es auf der Mikroebene zu analysieren gilt, repräsentieren überwiegend die unbewussten Reaktionen der Beraterin auf das Beratungsgeschehen an der Ana – F. – Schule und ganz besonders auf die Übertragungen der Ratsuchenden (Laplanche und Pontalis 1973).

(1) Auswertungsverfahren „Psychoanalytische Textinterpretation“

Als ein Verfahren zur Auswertung der Gegenübertragung wird in der dritten Teilstudie zur Auswertung der Eingangsszene des Gedächtnisprotokolls (Dokumentenband, Anl. 7 – 1, Gedankeneinheiten 1 – 111, vgl. Kap. 6.3) diese einer psychoanalytischen Textinterpretation (Mayring 1990) unterzogen. Nach Lorenzer (1973, 1988) beansprucht die tiefenpsychologisch orientierte Textinterpretation, mehr zu verstehen als die im Text repräsentierten manifesten und latenten Sinngehalte. Sie will zu den aus der Sprache ausgeschlossenen unbewussten Inhalten des Textes vordringen, d. h. zu den psychosozialen Strukturen und Mechanismen, die das Geschehen gleichsam als Unterwelt initiieren und steuern.

Die Textinterpretation kann demzufolge dieses Unbewusste über selbstreflexive Prozesse rekonstruieren. Denn es äußert sich, indem es bei den Interpretierenden z. B. Angst und Abwehr auslöst. Diese Affekte sind

dann nicht nur private, der einzelnen Person zugehörige neurotische Anteile. Es sind vielmehr auch Affekte, die über die Beschaffenheit des sozialen Systems, hier der Schule des Fallbeispiels, Auskunft geben können (vgl. Lorenzer 1973).

Sinnerschließungsfragen zu den einzelnen Ebenen des Textes können sein:

Worüber wird gesprochen?	*(Logisches Verstehen)*
Wie wird miteinander gesprochen?	*(Psycho-Logisches Verstehen)*
Wie wird worüber gesprochen?	*(Szenisches Verstehen)*
Warum wird wie worüber gesprochen?	*(Tiefenhermeneutisches Verstehen)*

In der Zusammenfassung dieser Fragen ergibt sich die *Rekonstruktion des verdrängten Sinns und des Sinns der Verdrängung* (vgl. Leithäuser und Volmerg 1988, S. 257, Mayring 1990, Lorenzer 1973).

Lorenzer (1973) begründet die Relevanz tiefenhermeneutischer Textinterpretation mit dem Einfluss des Sozialisationsprozesses auf die Sprachbildung. Er geht davon aus, dass personale Strukturbildung und Interaktionsformen vom gesellschaftlichen Einfluss gravierend geprägt werden. Die Sprache und ihre Symbole werden im Sozialisationsprozess "desymbolisiert" und zu „Klischees“. Das heißt, Bedrohliches wird verdrängt und/oder abgespalten. Nach der Verwandlung in ein Klischee ist das Sprachsymbol dem Bewusstsein verfügbar. Aus konflikthaften Beziehungen werden so bewusstseinsfähiges Beziehungsklischee. Der nun unbewusste Konflikt bleibt aber psychodynamisch wirksam und reinszeniert sich auf passende Reize hin, ohne dass der Sinn dieser Szenen fassbar und verfügbar wird.

Lorenzer (1973) sieht in der therapeutischen Beziehung zwischen Analytiker und Analysand die Möglichkeit, diesen Prozess der Reinszenierung destruktiver Szenen zu unterbrechen und zu verändern. Es gilt, die Verdrängungen, die er Sprachzerstörung nennt, zu rekonstruieren. Durch Identifikation mit und Distanzierung von den Situationen des Analysanden kann der Analytiker einen Erkenntnisprozess über den abgespaltenen Sprachsinn (das Sprachspiel) einleiten (Lorenzer 1973, S. 228). Die Distanzierung bewirkt eine sprachliche Objektivierung. Sie basiert auf der

Distanzierung zu den Sprachsymbolen des Analysanden, den Selbst- zu Objektrepräsentanzen; sie spielt sich *im* Analytiker und nicht zwischen Analytiker und Analysand ab (Lorenzer, 1973, S.224).

Für den Analysanden läuft die Analyse analog dem Geschehen im Analytiker ab. Die unbewussten Konflikte, in denen der Analysand sich befindet und die er in Wiederholungen ausagiert, kann der Analytiker von Deutung zu Deutung besser verstehen. Es baut sich in ihm immer mehr der unbewusste Sinn der Situation auf (Lorenzer 1973, S.227).

Einschränkend stellt Lorenzer (1973) jedoch fest:

> Weder in primärer Sozialisation noch in der Resymbolisierung der Psychoanalyse können global ideale Strukturen hergestellt werden ... . Das individuelle Sprach- und Handlungssystem insgesamt ist durchweg "Flickwerk", Produkt eines auf allen Etappen von Anbeginn sich auswirkenden Deformationsprozesses. Resymbolisierung kann demnach nicht besser sein als das Produkt seinerzeit, und der Neubeginn kann nicht gänzlich aus dem Rahmen deformierter Praxis herausgehen. Jede andere Vermutung wäre eben die der Psychoanalyse immer wieder unterstellte Anmaßung, ein idealistisches Aufklärungsvorhaben an die Stelle einer politisch zu leistenden Aufhebung der Deformationsbedingungen zu rücken. (Lorenzer 1973, S. 34f).

Dieses Konzept erklärt, dass nach psychoanalytischer Auffassung (vgl. Bauriedl 1998) auch in Beratungsprozessen Veränderung und Wandel durch die intrapsychische Beziehungstätigkeit des Beratenden erzielt werden. Im vorliegenden Fall können die Sprachspiele der Ratsuchenden durch Identifikation mit und Distanzierung von ihrer Situation in der Beraterin intrapsychisch bewusst und auf ihr Veränderungspotential hin überprüft werden.

In Bezug auf das Gedächtnisprotokoll ist die Forscherin in der Position einer Autorin/Erzählerin, die mithilfe eines frei assoziierenden Diktierstils ihre Affekte sich selbst und den Leser/innen zugänglich zu machen sucht (vgl. Kap. 4.3). Zeitlich und räumlich versetzt gilt es in der Position einer Interpretierenden mithilfe tiefenhermeneutischer Textinterpretation die aus dem Gedächtnisprotokoll ausgeschlossenen unbewusste Inhalte zu erschließen.

Aufgrund ihres Forschungsvorhabens gab es von seiten der Forscherin bei der Texterstellung ein Forschungsinteresse, Affekte und Emotionen nicht zu sehr zu verdrängen oder abzuspalten, sondern sprachlich möglichst lebendig auszudrücken und sichtbar zu machen. Die Entscheidung, das Geschehen zu erzählen, statt es aufzuschreiben, unterstützt dieses Bemühen, die

unbewussten Beziehungsmuster im Text zu reinszenieren und einer tiefenhermeneutischen Interpretation zugänglich zu machen (vgl. Kap. 4.3.).

Die von der Textoberfläche, weil auch vom Bewusstsein der Beraterin ausgeschlossenen Inhalte sind die internalisierten Strukturen und Mechanismen, die das Beziehungsgeschehen im Fallbeispiel initiieren und steuern. Es handelt sich dabei um diejenigen organisatorisch – institutionellen und personalen Strukturen, die aufgrund der schulischen Sozialisation für Beraterin und Ratsuchende bedrohlich und daher desymbolisiert sind. Für die Untersuchung der von Lorenzer (1973) definierten Tiefenebenen tiefenhermeneutischer Textinterpretation (1973) wurden unter Bezug auf die Ergebnisse der Untersuchung der Beziehungsdynamik in Gruppen (vgl. Kap. 3.3 bis Kap. 3.5), der Definition des Strukturniveaus von Objektbeziehungen (vgl. Kap. 3.2) und der Deskription von Abwehr- und Bewältigungsmechanismen nach A. Freud (1936) und Mentzos (1988/1994) die folgenden Kategorien entwickelt :

Zunächst wird auf der „logischen Ebene“ des Textes das beobachtbare *Geschehen* zusammengefasst. Als „psychologische Ebene“ wird das *Klima* im Workshop von den Textaussagen abgeleitet. Als „szenische Ebene“ werden *Gruppenprozess und Führungsstil* nachgebildet. Diese drei Ebenen beziehen sich auf die Textoberfläche und auf zwischen den Zeilen sichtbare Phänomene des Geschehens im Workshop. Sie beinhalten die Gegenübertragung der Beraterin, ihre Affekte und Re - Aktionen. Die beiden folgenden Interpretationsschritte enthalten entsprechend die Analyse und Interpretation dieser Gegenübertragung. Die Ebene des „tiefenhermeneutischen Verstehens“ wird genutzt, um die *Bewältigungs- und Abwehrkonstellationen*, die die Beziehung zwischen organisatorisch – institutionellen und personellen Strukturen beeinflussen, zu erschließen. Diese Bewältigungs- und Abwehrkonstellationen waren während der Fallarbeit sowohl der Beraterin als auch den Ratsuchenden weitgehend unbewusst. Sie hatten den Zweck, Konflikte aufzudecken bzw. das Aufdecken abzuwehren. Diese vier Tiefenebenen des Gedächtnisprotokolls erlauben abschließend die Rekonstruktion psycho- und sozio-dynamischer Strukturen, die den weitgehend unbewussten aktuellen Konflikten zugrunde liegen. Unter der Rubrik *Regressionsniveau der Objektbeziehungen* wird der Versuch unternommen, den Sinn der institutionellen und personalen Verwicklungen zwischen Kollegium, Schulleitung und Beratung als Sinn der Verdrängungen darzulegen. Dieser Interpretationsschritt enthält Hypothesen

über das Strukturniveau der intrapsychischen, interpersonalen und institutionalisierten Objektbeziehungen (vgl. Leithäuser und Volmerg 1988, S. 257, Hohage 1996, S. 54ff, Mayring 1990, Lorenzer 1973). Diese Auswertungskategorien beziehen somit sowohl Theoreme der psychoanalytischen Ich-Psychologie als auch der Objektbeziehungs-Psychologie ein.

Die tiefenpsychologische Rekonstruktion der unbewussten psychosozialen Mechanismen, ihre Aufrechterhaltungsbedingungen, Entstehungsursachen und Entwicklungsphasen sind, im Sinne der moderat konstruktivistisch – systemischen Position, Konstrukte, die dazu dienen, operationales Wissen über die Situation der Ratsuchenden in ihren Beziehungen in der Organisation „Schule“ zu erzielen und darzustellen (vgl. Kap. 4.2.). Die Aufteilung der Interpretationsschritte in Tiefenebenen ist somit auch eine konstruierte. Sie dient dazu, die tiefenpsychologischen Erkenntnisse plausibel und nachvollziehbar darzustellen und rationale Erklärungen für irrationale Phänomene zu entwickeln. Das Sprachspiel erfährt so seine Erweiterung.

(2) Auswertungsverfahren „Konversations- und Diskursanalyse“

In der Kontrollsupervision analysiert und interpretiert eine Expertin (Kap. 4.3) die Fallarbeit der Forscherin in der Eingangsszene des Workshops an der Ana – F. - Schule. Ihr professionelles Relevanzsystem sind die Theorien, Modelle und Konzepte der modernen Psychoanalyse und der psychoanalytischen Organisationsberatung. Anders als die meisten Expert/inneninterviews, die als thematisch inhaltliche Befragung geführt werden (vgl. Meuser und Nagel 1997), besteht dieser Expertinnendialog aus einer Beratung der Forscherin. Inhalt der Beratung ist, ob und wie unbewusste psychische Funktionen auf die Beziehung zwischen der Forscherin und den Personen und der Organisation der Schule des Fallbeispiels Einfluss genommen haben. In anderen Worten, diese Beratung stellt eine weitere Form der Analyse des Übertragungs- und Gegenübertragungsgeschehens zwischen Forscherin und Beforschten dar.

Um die Ergebnisse für die Forschungsfrage im Rahmen der Gegenübertragungsanalyse zu nutzen, wird zunächst untersucht, inwieweit es im Dialog zwischen der Forscherin und der Kontrollsupervisorin zu einer Reinszenierung der Gegenübertragung der Forscherin kommt, die dann entsprechend dem Expertinnenwissen der Kontrollsupervisorin analysiert

werden kann. Zu diesem Zweck wird das Verbatimprotokoll der Kontrollsupervision in einer ersten Teilstudie zur Erforschung der Eingangsszene des Workshops (Dokumentenband, Anl. 7 – 1, Gedankeneinheiten 1 – 111, vgl. Kap. 6.2.1 bis 6.2.3) einer *Konversations- und Diskursanalyse* unterzogen. Ziel dieses sequentiell analytischen Vorgehens ist es, die Methoden der Produktion von sozialer Wirklichkeit im Detail zu erfassen (Flick 1995).

Zu diesem Zweck werden in Anlehnung an Giesecke und Rappe-Giesecke (1997) zunächst kurze Äußerungsfolgen aus dem Protokoll identifiziert, die nicht der Normalform der Kontrollsupervision entsprechen. Es wird dann bestimmt, ob und wie diese Äußerungsfolgen als Mittel verwendet werden, um in den Interaktionen zwischen Kontrollsupervisorin und Forscherin die Workshop- Situation zu reinszenieren und auf welche Probleme im Workshop diese Interaktionen eine Antwort darstellen. Insgesamt soll die allmähliche Realisierung der Reinszenierung in ihrer szenischen Abfolge und Wandlung Zug-um-Zug deutlich werden (vgl. Flick 1995, Lamnek 1989). Zu diesem Zweck wurde in Weiterentwicklung von Flick (1995) das folgende Vorgehen entwickelt:

Zunächst wird der gesamte Text entsprechend den vorab identifizierten strukturellen Normalformabweichungen in Sequenzen oder „Szenen“ eingeteilt. Anschließend werden die Normalformabweichungen einer *Strukturanalyse* unterzogen. In dieser Strukturanalyse werden die strukturellen Abweichungen mit den „typischen“ Strukturabläufen einer Kontrollsupervision verglichen. In der folgenden *Kontextanalyse* werden die Inhalte der Äußerungsfolgen, die im Kontext der strukturellen Normalformabweichungen stehen, mit den Ergebnissen der Strukturanalyse verglichen. Im letzten Schritt, der *Übertragungsanalyse*, werden die Ergebnisse der Struktur- und Kontextanalyse herangezogen, um den Einfluss der Beziehungen in der Fallarbeit der Forscherin auf die Beziehung in der Kontrollsupervision aufzuzeigen. Diese Übertragungsanalyse ist der Indikator dafür, ob und wie sich das Geschehen im Workshop Zug um Zug in der Kontrollsupervision reinszenieren konnte.

Nachdem gesichert ist, dass das Protokoll der Kontrollsupervision - ähnlich wie das Gedächtnisprotokoll - die Gegenübertragung der Forscherin repräsentiert, gilt es, die Erkenntnisse der Kontrollsupervisorin über die Wirkungsweise unbewusster psychischer Funktionen auf den

Beratungsprozess für die Forschungsfrage nutzbar zu machen. Zu diesem Zweck wird in einer zweiten Teilstudie zur Untersuchung der Eingangsszene des Workshops (Dokumentenband, Anl. 7 – 1, Gedankeneinheiten 1 – 111, vgl. Kap. 6.2.4 bis Kap. 6.2.6) das gesamte Protokoll einer *Diskursanalyse* unterzogen. Diese Diskursanalyse hat den Zweck, das Interpretationsrepertoire der Kontrollsupervisorin aufzuzeigen und so die psychoanalytischen Deutungen nachvollziehbar und überprüfbar darzustellen (Flick 1995). In dieser Feinanalyse wird, in Anlehnung an und Weiterentwicklung nach Kettner (1995) jede einzelne Intervention der Kontrollsupervisorin auf ihre Wirkintention, ihren entdeckungslogischen Zusammenhang und ihre Beziehung zu anderen Interventionen hin untersucht. Die Untersuchung der Interventionsformen und der entdeckungslogischen Zusammenhänge wird durch vorab Definitionen übersichtlich und begrenzt. Abschließend werden die Ergebnisse der Feinanalyse als Gegenübertragungsanalyse quantitativ und qualitativ ausgewertet.

Insgesamt hat die Kontrollsupervision im Forschungskontext eine Doppelfunktion. Zum einen ermöglicht sie der Forscherin die notwendige Ich-Spaltung, bzw. Delegation des beobachtenden Ichs auf eine „objektivierende“ Dritte, und zum anderen lieferte sie eine fachwissenschaftlich fundierte Expertinneninterpretation der Forschungsfrage, deren Ergebnisse mit den anderer Auswertungsverfahren verglichen werden können.

(3) Computergestützte Datenauswertung

Als ein weiteres Auswertungsverfahren der Gegenübertragung der Forscherin wurde in der zweiten Teilstudie zur Auswertung des gesamten Beratungsprozesses an der Ana – F. – Schule (vgl. Teilstudie „kasuistische Falldarstellung“ in Kap. 5) im siebten Kapitel ein computergestütztes Verfahren, die *Strukturale Analyse Sozialen Verhaltens (SASB)* in der deutschen Version nach Tress und Junkert (1993a) gewählt. Durch diese Auswertung des Gedächtnisprotokolls wird nicht nur eine zweite Fremdperspektive eingeführt (vgl. Kap. 6.2, Kontrollsupervision als Einführung einer ersten Fremdperspektive), das Beziehungsverhalten der Beraterin und der Ratsuchenden wird auch quantifizierbar. Im Sinne einer Interpreten- und Methodentriangulation (Mayring 1990) ergeben sich durch die Quantifizierung aus der Fremdperspektive zusätzliche, übereinstimmende

oder auch unterschiedliche Ergebnisse, die von der Forscherin ausgewertet und interpretiert werden.

Bei der Entwicklung ihres Modells bezieht sich Benjamin (Hartkamp 1997) auf interpersonelle Modelle sozialen Verhaltens. Die Einführung der interpersonellen Theorie in die empirische Forschung innerhalb der Psychotherapie vollzog sich in dem pragmatischen Versuch, gruppenpsychotherapeutische Prozesse besser verstehen zu können. Aufgrund von Schwierigkeiten im Gruppenprozess die Dynamik der einzelnen Individuen auf einen Begriff bringen zu können, entstand der Wunsch nach einer strengen, operationalen und interaktionell ausgerichteten Begrifflichkeit, welche sich gleichermaßen zur Beschreibung von Prozess- und Inhaltsaspekten der Gruppenkommunikation eignete (Hartkamp 1997, S. 18f). Von Benjamin 1984 als Lerntherapie (SASB - directed reconstructive learning therapy) entwickelt, wird SASB von Tress et al. (1993) als qualitativ-quantifizierende Untersuchungsmethode für kurztherapeutische Prozesse und von Hartkamp und Wöller (1997) als Methode zur Analyse von Teamsupervisionsprozessen angewandt.

SASB geht von der Auffassung aus, dass sich interpersonelles Verhalten mit Hilfe eines Kreismodells systematisieren lässt. Anders als traditionelle Kreismodelle (eine Übersicht über die Tradition kreisförmiger Modelle interpersonellen Verhaltens findet sich bei Davies-Osterkamp 1993) geht SASB von drei Basisstrukturen sozialen Verhaltens aus, aus deren Kombination das Modell besteht:

1. Die Kodierung einer Gedankeneinheit erfolgt in Übereinstimmung mit dem Aufmerksamkeitsfokus des Sprechers. Der Sprecher oder die Sprecherin richtet sich entweder aktiv an einen anderen (*transitiver Fokus),* oder reagiert auf einen anderen (*intransitiver Fokus)*, oder der Sprecher/ die Sprecherin richtet sich selbst (*intrapsychischer Fokus).*
2. Die Äußerungen liegen gleichzeitig auf einer Achse von *freundlich* zu *unfreundlich*,
3. oder auf einer Achse von *autonomiegewährend* zu *autonomieeinschränkend*, oder auf eine Kombination von beiden.

   In Übereinstimmung mit dem Aufmerksamkeitsfokus und mit der Ausrichtung auf den Achsen der Affiliation und der Interdependenz erfolgt einer Kodierung der Äußerungen aller Sprecher/innen oder auch Sprecher/innen-Gruppen.

Diese SASB-Kodierung bezieht sich zumeist auf audiovisuelle, transkribierte Dokumente von Kommunikation. In grundsätzlich gleicher Weise lassen sich auch Inhalte von Narrativen kodieren, sofern kommunikative Verhaltensweisen interaktionell formuliert sind oder dahingehend umformulierbar sind, um kodiert werden zu können. Bei der Feinanalyse kommunikativer Prozesse ergeben sich typische Beziehungsmuster für gelingende bzw. mißlingende Interaktionen. Positive wie negative Übertragungs- und Gegenübertragungsmuster werden so sichtbar (Tress und Junkert 1993a, S. 44), und können mit den Ergebnissen der tiefenhermeneutischen Textinterpretation und der Kontrollsupervision verglichen werden. Tress und Junkert (1993b) unterbreiten auch einen Vorschlag zur Kodierung von Grundaffekten, die vom Sender oft nur für einen Bruchteil von Sekunden gezeigt, vom Empfänger aber genauestens registriert wird. Sie geben Aufschluss über die Art der Objektbeziehungen des Sprechers/der Sprecherin und können dazu dienen, die Hypothesenbildung im fünften Schritt der psychoanalytischen Textinterpretation (s. o.) zu verifizieren oder zu relativieren.

(4) Leser/innenpartizipation als kommunikative Validierung

Das Ergebnis der Arbeit kann verstanden werden als verdichtete Zusammenfassung der Interaktionsgeschichte des Schulsystems. Durch das Junktim von Forschen und Beraten ist die Forscherin in einem hohen Maße in das Geschehen involviert (vgl. Overbeck 1993). Aufgrund dieser Personalunion von Forscherin und Beraterin gilt in besonderem Maße das zirkuläre Paradigma hermeneutisch – qualitativer Verfahren, nach dem Ergebnisse immer nur vorläufig und je nachdem mit welcher Perspektive man schaut, bzw. welche Gründe man anführt anders oder weiterführend interpretierbar.

Daher gilt es, den Rezipienten dieser Arbeit einen möglichst unabhängigen Zugang zum Fall zu eröffnen und so eine zusätzliche Form der kommunikativen Validierung zu gewinnen. Das Transkript und der „wissenschaftliche Quellentext“ des Gedächtnisprotokolls, das Transkript der Kontrollsupervision und die quantifizierte SASB-Auswertung bieten den Lesenden die Möglichkeit, unabhängig von den Forschungsergebnissen Erkenntnisse über die Beziehungen im Beratungsprozess abzuleiten.

Nach Overbeck (1993) bietet es sich auch an, die Falldarstellerin in eine strukturierende, eingrenzende, deutende und in eine frei assoziierende, phantasierende, selbstreflexive Darstellerin aufzuspalten. Eine solche Aufspaltung erfolgt im Groben durch die unterschiedlichen Auswertungsverfahren des Beratungsfalles. Die der psychoanalytischen Kasuistik entlehnten Elemente (Kap. 4.3) bieten Einblicke in die kognitiv analysierende Arbeitsweise der Forscherin. Der Text des Gedächtnisprotokolls und der Kontrollsupervision bieten Möglichkeiten an den affektiven Übertragungs- und Gegenübertragungsreaktionen der Beraterin zu partizipieren. Bei Leserinnen und Lesern werden korrespondierende Gefühle, Phantasien ausgelöst, die ein interaktives Verstehen ermöglichen (Overbeck 1993, S. 45). Die Lesenden haben dann die Möglichkeit, für sich zu entscheiden, ob Affekt und „Deutung" in einer adäquaten Weise verbunden werden, und ob die eigenen Gegenübertragungsreaktionen, also die der Lesenden, additive und konträre Deutungen ermöglichen.

Partizipation am Forschungsprozess wird m. E. für den Lesenden dann spannend, wenn nicht nur Bekanntes, bereits Durchgearbeitetes und intrapsychisch Abgeschlossenes von den Forschenden wiedergegeben wird, sondern wenn während der Untersuchung der Forschungsgegenstand wieder erlebt und in den Forschenden affektiv lebendig wird. Das Lesen der Einzelfallstudie kann dadurch für die Lesenden zu einem eigenen Übertragungs- und Gegenübertragungserlebnis werden, mit wechselnden Identifikationen und Projektionen auf die Ratsuchenden und die Forscherin (vgl. Overbeck 1993).

Zusammenfassung: Die Charakterisierung dieser Arbeit als „interaktiv" bezieht sich somit nicht nur auf die Beziehung zwischen der Forscherin und den Ratsuchenden im Beratungsfall der Ana – F. Schule, und auf die Beziehung zwischen der Forscherin und der Kontrollsupervisorin im kontrollsupervisorischen Dialog, sondern auch auf die Beziehung zwischen der Forscherin und den Leserinnen und Lesern dieser Arbeit. Darüber hinaus charakterisiert „interaktiv" die Beeinflussung des Beziehungsgeschehens durch die nicht anwesenden Schülerinnen und Schüler und durch die Prägung aller Beteiligter durch ihre eigene Schulbiographie, d. h. durch die intrapsychischen schulspezifischen Beziehungen bei Forscherin, Beforschten und Leserinnen und Lesern.

5. Prozessanalyse: Rekonstruktion einer Einzelschulberatung an der berufsbildenden Schule „Ana – F.“

In der ersten Teilstudie der theoretischen Untersuchung wurden die Beziehungsstrukturen zwischen Organisation und Person auf der Makroebene des Schulsystems, d. h. in einer Feldanalyse des gesamten Systems, theoretisch untersucht. Ein Ergebnis dieser Feldanalyse war die Erkenntnis, dass irrationale und unbewusste psychische Funktionen der Beteiligten planmäßige und nicht-planmäßige Entwicklung von Schule maßgeblich beeinflussen können. In der zweiten Teilstudie der theoretischen Untersuchung wurde die Wirksamkeit von irrationalen und unbewussten psychischen Funktionen in sozialen Organisationen auf der Basis sozialwissenschaftlich–psychoanalytischer Konzepte theoriegeleitet ermittelt. Es wurden sozial-psychoanalytische Interventionsstrategien vorgestellt und weiter entwickelt, die im Beratungsfall Anwendung finden können. Das vierte Kapitel enthält den Entwurf eines „Interaktiven Beratungskonzepts“ für soziale Organisationen.

Die Ergebnisse der theoretischen Untersuchung repräsentieren allgemeine Aspekte der Beziehung zwischen Organisation und Person im Schulsystem. In der nun folgenden Einzelfallstudie wird eine singuläre Variante dieses Beziehungsgeschehens qualitativ erforscht. Die Ergebnisse der theoretischen Untersuchung stellen wichtige theoretische Vorannahmen bereit, die eine erkenntnistheoretisch und rational nachvollziehbare Interpretation der singulären Aspekte des Beziehungsgeschehens an der Ana – F. – Schule unterfüttert.

In Kapitel fünf wird die Beratungsarbeit an der berufsbildenden Schule „Ana – F.“ rekonstruiert und kategorisiert. Kapitel 5.1. bildet den theoretischen Rahmen dieser Fallrekonstruktion. Er dient der Systematisierung und Spezifizierung des Konzepts „Interaktive Beratung und Schulentwicklung“, das im theoretischen Teil der Untersuchung allgemein für soziale Organisationen entwickelt wurde. In Kapitel 5.2. wird die Geschichte des Falles erzählt. Es wird berichtet, wie sich das Beratungssystem konstituiert hat (Kap. 5.2.1.). Anschließend wird die Datenerhebung (Kap. 5.2.2.), die Datenauswertung und die Interventionsplanung (Kap. 5.2.3.) anhand unterschiedlicher Dokumente rekonstruiert und vorgestellt. Es folgt die Geschichte der Durchführung (Kap. 5.2.4.), Auswertung und Auflösung des Beratungssystems (Kap. 5.2.5). In Kapitel 5.3. werden die Ergebnisse des

Beratungsprozesses zusammengefasst und die Diagnostik entsprechend ergänzt.

5.1. Von der Theorie zur Praxis: Systematisierung eines „Interaktiven Beratungskonzepts“

Die empirische Erforschung der Beziehungen organisatorisch-institutioneller und personaler Strukturen an einer Einzelschule wird durchgeführt anhand der Rekonstruktion einer externen Beratung in einem planvollen Schulentwicklungsprojekt an der berufsbildenden Schule Ana – F. (vgl. Kap. 2.1).

Um den theoretischen Rahmen der Rekonstruktion bereitzustellen, wird im folgenden Kapitel begrifflich definiert und theoretisch untersucht, inwieweit es sich im Beratungsfall um ein Schulentwicklungsprojekt gehandelt hat. Zu diesem Zweck werden die Begriffe „Beratung, Supervision, Therapie und Organisationsentwicklung“ als Beispiele für professionelle Begleitung und Unterstützung voneinander abgegrenzt und zum Fallbeispiel in Beziehung gesetzt. Anschließend wird der formale Ablauf des Beratungsprozesses mit Hilfe theoretischer Phasen- bzw. Ablaufmodelle rekonstruiert (Kap. 5.1.1).

In Kapitel 5.1.2 wird ein Konzept interaktiver Organisationsdiagnostik entworfen. Auf der Basis eines systemisch–psychoanalytischen Organisationsmodells werden zunächst manifeste und latente Phänomene der Schulkultur der *Ana – F. – Schule* erhoben. Es folgt eine Schematisierung von Konflikten und Strukturen, die diesen Phänomenen zugrunde liegen können und die an spezifische Rollen und Funktionen gekoppelt sind (Kap. 5.1.2).

Dieses Kapitel dient dem Ziel, ein operationalisierbares und damit nachvollziehbares bzw. wiederholbares Ordnungsschema Interaktiver Diagnostik zu entwickeln, bei gleichzeitigem Wissen um die Kontextualität und Prozessualität sozialer und psychischer Systeme des Beratungskonzepts „Interaktive Beratung und Schulentwicklung“. Es werden zu diesem Zweck wesentliche Anleihen bei der Diagnostik psychodynamischer Behandlungsverfahren gemacht (vgl. Hohage 1996), jedoch erweitert um eine systematische Inklusion organisatorisch – institutioneller Strukturen als Wirkfaktoren, die es m. W. in dieser Form bisher nicht gibt.

5.1.1. Einzelschulberatung als Schulentwicklungsprojekt

Als Einführung in die Fallstudie wird im Folgenden begrifflich geklärt, ob und inwieweit es sich bei dem Beratungsfall der Fallstudie um ein Schulentwicklungsprojekt gehandelt hat. Anschließend wird anhand von Ablaufplänen der Beratungsverlauf modellhaft rekonstruiert.

(1) Begriffliche Einordnung

In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff *„Beratung*“, anders als in anderen Publikationen (vgl. Kap. 1), übergeordnet verwendet für Organisationsentwicklung, Supervision und auch Therapie. Während das Ziel der Beratungsform „*Therapie*“ in erster Linie „Heilung“, das der Beratungsform „*Supervision*“ eine effizientere Ausführung der „primary task“, d. h. in Bezug auf soziale Organisationen eine Verbesserung der Dienstleistung, ist, liegt der Fokus der *Organisationsentwicklung* auf einer Veränderung der gesamten Organisation (vgl. Fatzer et al. 1999). Beratende Therapeut/innen und Supervisor/innen sind häufig regelmäßige und langfristige Begleiter/innen eines Einzelnen, eines Teams oder einer Gruppe. Beratende in der Tradition der Organisationsentwicklung knüpfen dagegen an die Begleitung von organisationsinternen Steuerungsgruppen an oder werden als Moderatoren von Großgruppen in den Organisationen tätig (Fatzer 1999, vgl. Kap. 2.3), wobei beide Positionen eher kurzfristig, unregelmäßig und nach Bedarf ausgeübt werden.

Organisationsentwicklung (vgl. Kap. 2.1) ist nach Fatzer (1999) eine Wissenschaft, eine Technologie und eine Philosophie. Die *wissenschaftlichen* Grundlagen der Organisationsentwicklung wurden begründet durch Lewin, Bradford und Lippitt und finden sich in Aktions- und Feldforschung, sowie in der Ethnomethodologie (Brocher und Kutter 1985). Erfahrungen mit gruppendynamischen Forschungslaboratorien führten zu einer Sammlung von angewandten Methoden der Sozialtechnologie, die die *Technologie* der Organisationsentwicklung repräsentieren (z. B. Antons 1996). Als *philosophische* Tradition gilt die humanistische Grundhaltung der Human Relations-Schule und Human Ressources - Bewegung in den psycho-sozial orientierten Organisationslehren (z. B. Glasl und Lievegoed 1993) und das Verständnis der Organisation als einer Kultur (Schein 1985/1992, vgl. Kap. 2.3).

Wesentliches Ziel von Organisationsentwicklung ist die Verbesserung der Effizienz durch autonomiefördernde und emanzipatorische Maßnahmen. Im Sinne von Lewin sollen dabei „die Betroffenen zu Beteiligten“ gemacht werden. Auf der Grundlage von theoretischen Makro- und Mikrokonzepten, wie sie in dieser Arbeit zum Beispiel in den Kapiteln zwei und drei vorgestellt wurden, werden Entwürfe zur Planung und Implementierung von Veränderung erstellt. Die Entwürfe basieren auf linearen oder zirkulären Phasenmodellen, zumeist Weiterentwicklungen des ursprünglichen Modells „unfreeze, change, refreeze“ von Lewin (Brocher und Kutter 1985, Fatzer 1999).

Im Beratungsfall an der Ana – F. – Schule waren Beratungsmodalitäten vorgegeben, die bei der Planung Berücksichtigung finden mussten: Die Beratung sollte durchgeführt werden in einem zweitägigen „workshop“ als Folgeveranstaltung eines „Pädagogischen Tages“ und in Form einer „Klimakonferenz“. Ein vorgegebenes (vgl. Kap. 5.2.2) war die Formulierung einer „corporate identity“. Diese Modalitäten können wie folgt näher definiert werden:

Ein *Pädagogischer Tag* ist eine schulinterne Lehrerfortbildung. Kollegien nehmen sich einen oder zwei Tage Zeit, um pädagogisch und fachlich miteinander zu arbeiten. Die Realisierung besteht meistens aus den folgenden Schritten: (1) Beschluss durch die Lehrerkonferenz, (2) Vorbereitungstreffen, (3) Durchführung, (4) Nachbereitungstreffen, (5) Folgeveranstaltungen.

Ziel eines *Workshops* ist die kollegiale Analyse des Arbeits- bzw. Schulklimas unter Hinzuziehen eines/einer externen Moderator/in. Geplant war der „workshop“ als „Klimakonferenz“, mit dem Ziel, eine „corporate identity“ zu definieren.

Eine *Klimakonferenz* ist ein Verfahren zur Analyse und Verbesserung der Arbeitsatmosphäre an einer Schule. Die grundlegende Idee ist, dass eine Verbesserung des Klimas nur als Bestandteil einer gemeinsamen Diskurs- und Lernerfahrung erfolgreich stattfinden kann. An einer solchen Gruppenkonferenz sollten alle Schlüsselpersonen teilnehmen, um die vorhandenen Energien zu bündeln (Reinhold et al. 1999, Altrichter et al. 1998).

Der Wunsch, sich planvoll und unter Einschaltung eines „change agent“ mit der „corporate identity“, eigentlich die Bezeichnung für Unternehmenskultur im Profitbereich (Fuchs-Heinritz et al. 1994), der eigenen Schule auseinanderzusetzen, ist eine Standardformulierung aus dem Bereich planvoller Organisationsentwicklung. Der Auftrag, dass eine „corporate identity“ *entwickelt* werden sollte, deutet nach Giesecke (1996) darauf hin, dass die Ratsuchenden auf der Suche nach einem einzigen und widerspruchsfreien Identitätskonzept sind. Aus psychoanalytischer Sicht symbolisiert die „corporate identity“ eine komplexe, vielschichtige, manchmal auch widersprüchliche Wirklichkeit, die Verdichtung vielfältiger szenischer Elemente (Gefühle, Atmosphären, Stimmungen, Wertungen, Bilder, Bedeutungen, usw.) in einem Zeichen, das dann Sinn macht, wenn es den Erfahrungshintergrund der Beteiligten anspricht und aktiviert und auf diese Weise Wirkungen entfaltet (Kamper – Jasper 1996, vgl. Giesecke 1996).

Da in jeder Szene mehr an Sinn liegt, als von den erlebenden Subjekten im Moment erschlossen werden kann, gilt das auch für die Symbole, die solche Szenen verdichten (vgl. Lorenzer 1973). Wenn diese von Teams und Gruppen gemeinschaftlich konstruierte Zeichen-, Symbol- und Verweisungssysteme als Leitbilder Verwendung finden, sind sie „sinnvolle“ Identitätsmerkmale der „corporate identity“ einer Organisation, denn sie repräsentieren die Sinnorientierung derselben. Bezogen auf das Organisationskulturkonzept von Schein (1985) sind diese Leitbilder dann nicht nur Artefakt, sondern entstehen unter Einbeziehung der Werte und grundlegenden Annahmen der Organisation (vgl. Kap. 2.3.1.).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die vorgegebenen Beratungsmodalitäten den Veränderungswunsch weniger bei einer planvollen Veränderung der formalen Schulorganisation als bei einer Veränderung des planvoll schwer zugänglichen Schulklimas ansiedeln (vgl. Fuchs-Heinritz et al. 1994, vgl. Kap. 2.1). Bei der folgenden Fallrekonstruktion wird daher der Wirksamkeit irrationaler Faktoren und unbewusster Einflüsse im Beratungsprozess, wie sie bereits als Ergebnis der Feld- und der Beziehungsanalyse in Arbeitsprozessen (vgl. Kap. 2 und 3) herausgearbeitet wurden, aan der Ana – F. – Schule exemplarisch untersucht.

(2) Konstruktion eines Ablaufplans

Die vorgegebenen Beratungsmodalitäten machen deutlich, dass die Fallstudie nur den Ausschnitt eines umfassenderen Prozesses beinhaltet. Als ein Modell für den Ablauf von institutionellen Schulentwicklungsprozessen konstruiert Rolff (1993, vgl. Kap. 3.3) die folgenden Phasen:

1. *Initiation und Einstieg*: Schulen setzen sich aus vielerlei Gründen mit Entwicklungsaufgaben auseinander, eine Steuerungsgruppe wird gebildet.
2. *Gemeinsame Analyse und Diagnose*: Probleme werden auf den Tisch gebracht, externe Berater können den Kolleginnen und Kollegen helfen, ihre Bedürfnisse besser zu verstehen.
3. *Datensammlung*: Das Sammeln neuer Daten geschieht durch ein standardisiertes oder durch ein maßgeschneidertes Instrumentarium. Die Datenanalyse wird mit der Steuerungsgruppe gemeinsam durchgeführt.
4. *Daten-Rückmeldung (Feedback*): Im Dialog mit allen Teilnehmern, da die Daten nur bezüglich der Wahrnehmung der Teilnehmer Bedeutung haben.
5. *Teambildung*: Prozesse, die zur Entstehung funktionsfähiger Arbeitsgruppen führen.
6. *Zielklärung und Prioritätensetzung*: als zentral bezeichnete Phase, bei der es wichtig ist, den kreativen Prozess zu erleichtern, der der Schule hilft, ihre Vorstellungen und Ziele zu formulieren.
7. *Aktionsplanung:* Unter Anwendung von Projektmanagement-Techniken werden die Ziele und Prioritäten in konkrete Planung umgesetzt.
8. *Implementation und Institutionalisierung*: Projekt-Ideen als Pilot-Vorhaben, um Institutionalisierung der Verhaltensänderung zu bewirken, sind häufige Trainings, etc. notwendig.
9. *Evaluation*: Intendiert ist ein tieferes Verständnis der Notwendigkeiten und die Voraussetzung für eine Generalisierung von Neuerungen (Rolff 1993, S. 165 - 168)

Schulentwicklung wird hier dargestellt als ein relativ linearer Prozess, bei dem Menschen in Organisationen lernen, ihr Verhalten zu verändern. Reflexion und Feed-Back beziehen sich eher auf institutionelle und interpersonelle, als auf intrapsychische Abläufe. Verändert werden sollen wohl in erster Linie manifeste Phänomene, eine Beschäftigung mit latenten und unbewussten Phänomenen wird nicht erwähnt.

Wendet man den obigen Phasenplan auf den Beratungsprozess an Ana – F. an, so ergibt sich, dass der Schulentwicklungsprozess die ersten vier bis fünf Phasen bereits durchlaufen hatte, als die Autorin als Beraterin eingeschaltet wurde. Die Datensammlung lag in Form von Mind Maps als Dokumentation von Arbeitsergebnissen der einzelnen Teams vor, die anlässlich des Pädagogischen Tages entstanden waren. Sie diente der Präsentation und Aufbewahrung von Ergebnissen in mehr oder weniger strukturierter Form.

Als Beratungsdesign haben Giesecke und Rappe-Giesecke (1997) einen Ablaufplan entwickelt, der den Beratungsprozess in sieben Phasen einteilt:

1. Konstitution des Beratungssystems (Vorphase)
2. Datenerhebung und –dokumentation (Anamnese)
3. Datenauswertung (Diagnose)
4. Selbstreflexion des Beratungssystems
5. Interventionsplanung
6. Intervention
7. Systemauflösung (Giesecke und Rappe-Giesecke 1997, S. 652f)

Giesecke und Rappe-Giesecke (1997) integrieren – wie der Ansatz dieser Arbeit – systemisches und psychoanalytisches Vorgehen. Der für das Fallbeispiel rekonstruierte Phasenplan richtet sich daher im Wesentlichen nach diesem Beispiel (Giesecke und Rappe-Giesecke 1997, S. 652 f.) und dient der Strukturierung. Die Rekonstruktion zeigt die einzelnen Phasen als stark komprimiert, da es sich bei der Fallarbeit, wie oben gezeigt, um nur eine „Schlaufe“ eines längeren zirkulär verlaufenden Schulentwicklungsprozess handelt. Daher war auch der Ablauf reduziert in Komplexität, Zeit- und Personalaufwand. Das heißt, das Beratungssystem bestand aus der Person der Autorin, die in Personalunion als Forscherin und Beraterin fungierte (vgl. Kap. 4.3). Die Arbeit am Fall erstreckte sich insgesamt über einen Zeitraum von zehn Tagen. Die Phase der Selbstreflexion wird an dieser Stelle aus der Rekonstruktion herausgenommen und getrennt in den Kapiteln 6 und 7 als Gegenübertragungsanalyse untersucht und dargestellt.

Eine Anwendung des Phasenplans von Giesecke und Rappe-Giesecke (1997, S. 652f) ergibt den folgenden komprimierten Ablauf der Beratungsarbeit im Fallbeispiel:

1. Vorphase
1.1. Erstkontakt und vorläufige Formulierung des Beratungsanliegens
1.2. Datensammlung über die Schulkultur der Einzelschule und Einordnung in das Gesamtsystem
2. Datenerhebung zum Beratungsanliegen (Anamnese)
2.1. Akquiseveranstaltung mit dem Klientensystem; Erhebung von Daten zum expliziten und impliziten Beratungsanliegen; Entscheidung für Zusammenarbeit und Kontraktfestlegung
2.2. Weitere Vorgespräche zwischen Repräsentanten des Klientensystems und der Beraterin zur Datenerhebung und Aushandlung von Zielen und Setting
3. Datenauswertung (Diagnose) und Interventionsplanung
3.1. Vorläufige Diagnose problematischer Phänomene (Symptome), Konflikte und Strukturen
3.2. Umsetzung der Diagnose in Interventionsstrategien
3.3. Erstellen eines Maßnahmeplans und Rückkopplung des Maßnahme plans an die ratsuchende Institution
4. Durchführung der Maßnahme (Intervention)
5. Auswertung *des Beratungsprozesses und Auflösung des Beratungssystems*

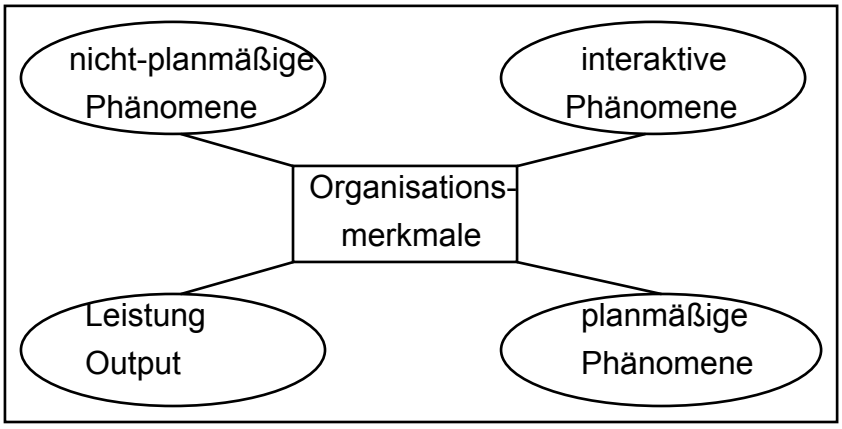
Um Missverständnisse zu vermeiden, sei an dieser Stelle nochmals darauf hingewiesen, dass diese Rekonstruktion eine Ordnung suggeriert, die in der Praxis so nicht vorgekommen ist oder vorkommt. Denn der Ablauf wird bestimmt von der Entwicklung der Beziehung zwischen der Beraterin und den Klienten. Trotzdem erscheint es sinnvoll, ein Phasenschema zu benutzten, da es einerseits eine gewisse Orientierung vermittelt, und andererseits die Differenziertheit des Prozesses und die Komplexität beraterischer Tätigkeit veranschaulicht (Rolff 1993 S. 165). Während das Modell von Rolff (1993) für den Ablauf von institutionellen Schulentwicklungsprozessen bei der tatsächlichen Fallarbeit Planungsrelevanz hatte, repräsentiert das adaptierte Modell von Giesecke und Rappe-Giesecke (1997) den rekonstruierten Ablauf und dient der Konzeptualierung psychodynamischer Beratung. Die Einteilung des Ablaufplans in „Anamnese, Diagnose, Interventionsplanung, Intervention“ entspricht psychodynamischer Kasuistik. Die Diagnostik beruht entsprechend auf den Achsen *Symptome* (wahrnehmbare Phänomene), *Konflikte* und *Strukturen.*Dies wird im nachfolgenden Kapitel ausgeführt (vgl. Kap. 5.1.2).

5.1.2 Systemisch-psychoanalytische Diagnostik

Das folgende Kapitel dient dem Entwurf und der Systematisierung einer systemisch–psychoanalytische Diagnostik „Interaktiver Beratung“. Dabei geht es der Autorin um die Verknüpfung eines deskriptiven und eines ursachenorientierten diagnostischen Verfahrens. Im ersten Teil des Kapitels wird ein Diagramm entwickelt, das ein Raster für die Beschreibung diagnostisch relevante Phänomene der Schulkultur bereitstellt. Im zweiten Teil wird ein Modell vorgestellt, das manifeste und latente Phänomene, Konflikte und Strukturen als Achsen einer Differentialdiagnose beschreibt und auf Ursache und Wirkung hin zu verknüpfen sucht. Im dritten Teil werden von diesem Modell einige Schlussfolgerungen für die Auswahl der Rollen und Funktionen von Beratenden abgeleitet.

(1) Die Schulkultur der Einzelschule als Modell

Auf der Basis einer ersten theoretischen Untersuchung und meiner Felderfahrung wurde anlässlich eines Wissenschaftlichen Vortrags über Supervision an Schulen wurde von der Autorin ein Modell entwickelt, das die folgenden phänomenologischen Kategorien unterscheidet, die in sozialen Organisationen zu finden sind und zum Gegenstand von Schulentwicklung und Beratung werden können (West-Leuer 1995). Das Modell ist eine theoriegeleitete Weiterentwicklung einer „mind map“ von F. Rückholdt zum Thema „Organisationsdiagnosen“ (mündlicher Vortrag, Fritz-Perls-Institut 1994).



(Abb. 5 – 1)

Das Modell basiert auf „psychoanalytisch-systemtheoretischen“ Konzepten (vgl. Kap. 2 und 3). Das heißt, alle vier Bereiche sind interdependent, da es sich letzlich um *ein* System handelt. Veränderungen, die in einem der vier Bereiche durchgeführt werden, können demnach Rückwirkungen auf die

anderen Bereiche haben. Die Grobstruktur des Modells (Abb. 5 – 1) dient der Strukturierung von Daten, die zur Organisationskultur „sozialer Organisationen“ hier am Beispiel von Schule und Schulkultur erhoben werden. Die formalen Strukturen einer Organisation, Aufbau- und Ablauforganisation sind die *planmäßigen Phänomene*. Sie haben die Funktion, Lehrerinnen und Lehrer in die Lage zu versetzen, möglichst effizient qualitativ wertvolle *Dienstleistungen* für Schülerinnen und Schüler als Output, d. h. als institutionelles Ziel der Schule zu erbringen (vgl. Kap. 2.3.1). Die „planmäßigen Phänomene“ verursachen system(at)isch *nicht - planmäßige Phänomene*. Gedacht ist hier zum Beispiel an Interessens-gegensätze bei der Ressourcen- und Stellenverteilung, an innerschulische Rituale, Legenden, Kleiderordnungen, aber auch an die Normen und Leistungsstandards einer Schule (vgl. Kap. 2.3.1). Die planmäßigen Phänomene und die Elemente der Dienstleistungen sind den Mitgliedern der Kultur zwangsläufig bewusst und sind intersubjektiv überprüfbar (vgl. Kap. 2.3.1). Der mögliche Einfluss *interaktiver Phänomene* auf die anderen drei Bereiche wurde in Kapitel drei gründlich untersucht und dargestellt. Unter diesen Phänomenen finden sich auch zutiefst unbewusste Zusammenhänge. Zusammengenommen stellen die vier Bereiche die *Schulkultur* einer Schule in visualisierter Form dar.

Gemäß systemisch-psychoanalytischem Denken (vgl. Kap. 2.1 und Kap. 2.3.1.3) entwickeln sich Schulen und ihre Kultur permanent. Das Diagramm visualisiert gleichsam die Grundannahme, dass die Überlegungen, Verordnungen und Maßnahmen zu *planvoller,* unter Einschaltung eines externen „change agent“ eingeleiteter und durchgeführter Schulentwicklung (vgl. z. B. Altrichter et al. 1998) regelmäßig auf *nicht – planmäßige* und *interaktive* Phänomene treffen und auch auslösen. Das heißt nach systemisch-psychoanalytischer Theorie und Praxis, dass jeder „change agent“ nicht nur mit Phänomenen der formalen Struktur und des „Outputs“ konfrontiert wird, sondern auch mit Phänomenen des informellen und des zwischenmenschlichen Bereichs, die allen Beteiligten vor- bzw. unbewusst sind, und daher häufig unbemerkt ihre Wirksamkeit entfalten.

Die Grobstruktur des Diagramms kann beliebig und zunehmend weiter ausdifferenziert[iv] werden (Dokumentenband, Anl. 5 – 1, Anl. 5 – 2, Anl. 5 – 3). Die Anlagen im Dokumentenband zeigen, dass auf der Basis der Grobstruktur drei zunehmend komplexer werdende Diagramme entwickelt wurden (Dokumentenband, Abb. 5 – 1, Anl. 5 – 2, Anl. 5 – 3), die im Kontext

der Akquiseveranstaltung als Overhead-folie eingesetzt wurden. Sie hatten die Funktion, einen Einblick in die Komplexität von Schulen als Organisation zu vermitteln und gleichzeitig in einem Ordnungsschema übersichtlich zu veranschaulichen, mit welchen Phänomenen planvolle Schulentwicklung sich beschäftigen kann; die in den Unterkategorien zum Teil willkürliche und unvollständige Darstellung vermittelt, den Ratsuchenden außerdem ein Beispiel für die Subjektivität jeglicher Datenerhebung. Dies dient der Entlastung, so dass die Beratung nicht unnötig durch perfektionistisches Denken behindert wird.

Und drittens bietet diese Form der Visualisierung die Möglichkeit, die psychoanalytisch-systemtheoretische Orientierung des Beratungsansatzes mit den entsprechenden Inhalten und Schwerpunkten zu verknüpfen und zu erläutern. So ist die Klärung von Widerstandsphänomenen zentral und z. B. im Zusammenhang mit intrapsychischen Rollenkonflikten und in Korrespondenz mit dem intersubjektiven Geschehen zu sehen. Als bevorzugtes Diagnoseinstrument ist die Gegenübertragungsanalyse zu benennen, was die Ratsuchenden zu Selbstbeobachtung und Selbstreflexion anregen kann. Eine Analyse der Widerstandsphänomene kann aber auch anhand einer Analyse der sichtbaren nicht-planmäßigen Phänomene vorgenommen werden, wie Arbeitsplatzgestaltung, Kleiderordnung, Krankenstand, etc. Ein Austausch mit den Ratsuchenden über diesen Beratungsansatz verschafft der Beraterin erste Daten über die Schulkultur, die anschließend diagnostisch ausgewertet werden können.

(2) Phänomene, Konflikte, Strukturen: Elemente einer „Interaktiven Diagnose“

Dass auch ein demokratisch und emanzipatorisch ausgerichtetes planvolles Schulentwicklungsprojekt dem Einfluss irrationaler und unbewusster Mechanismen unterliegt, hat die Theorie der Feld- und Beziehungsanalyse in den Kapiteln zwei und drei gezeigt. In der Diagnostik „Interaktiver Beratung“ wird daher, neben einer Klärung manifester Veränderungswünsche, immer auch eine Analyse der latenten und unbewussten Veränderungswiderstände vorzunehmen sein, wie dies in ähnlicher form auch andere Autoren vorschlagen, die von unbewussten Wirkfaktoren im zwischenmenschlichen Bereich ausgehen (s. o., vgl. Rappe-Giesecke 1994, Wellendorf 1994).

Für die Fallstudie bedeutet dies, dass dem Beratungsanliegen und der Anfrage an die Autorin, als „change agent“, eine „Klimakonferenz“ zur Entwicklung einer „corporate identity“ zu moderieren, nicht-planmäßige Phänomene und Konflikte zugrunde liegen, die einer selbstorganisierten und teil-autonomen Schulentwicklung unter Umständen im Wege standen. Solche Probleme und Konflikte liegen häufig auf einer Bewusstseinsebene, die den Ratsuchenden und Beratenden nicht unmittelbar zugänglich ist (vgl. Kap. 3). Bei der „Interaktiven Diagnose“ werden daher die wahrnehmbaren Phänomene genutzt, um auf zugrunde liegende organisatorisch-institutionelle Probleme und personale Konflikte zu schließen. Diese Konflikte, bzw. die Konflikt- und Kompromissfähigkeit der Klienten (vgl. Kap. 3.2.2) lassen dann wiederum Rückschlüsse zu auf das Strukturniveau der organisatorisch-institutionellen und personalen Strukturen. Phänomene, Konflikte und Strukturen werden abschließend verbunden zu einer drei-gliedrigen Diagnose, die deskriptive und ursachenorientierte Elemente verbindet und gleichzeitig aufzeigt, was in der Beratung im Fokus der Aufmerksamkeit stehen soll (vgl. Hohage 1996, S. 162).

Entsprechend beginnt die Diagnostik in der *Vorphase* (s.o. Phasenplan, Modell II) mit einer Sammlung *wahrnehmbarer Phänomene* in Bezug auf die organisatorisch-institutionellen und personellen Strukturen der Schulkultur. Diese Datensammlung enthält die bewussten Vorstellungen der Beteiligten über ihr Beratungsanliegen, über ihre Probleme mit Einzelnen, Gruppen oder mit den Strukturen der Institution und über ihre Wünsche an die Beraterin nach Veränderungen. In der *Anamnese* (s. o. Phasenplan, Modell II) wird das kognitive, affektive und soziale Kontakt- und Beziehungsverhalten der Beteiligten untersucht. Vom beobachtbaren Verhalten ausgehend werden die bevorzugten oder wechselnden Kommunikations- und Abwehrmechanismen einer Gruppe, der Subgruppen oder auch von bedeutsamen Einzelnen abgeleitet und mit den beobachtbaren sozialen und institutionellen Einflüssen und Entwicklungen abgeglichen. Besonders aussagekräftig für die Anamnese ist das Verhalten in Krisensituationen.

Die Datenaufbereitung und -auswertung besteht aus der Rekonstruktion der Psycho- und Soziodynamik der Beteiligten und mündet in *Diagnose* und *Interventionsplanung* (s. Phasenplan). Die Diagnose der psycho- und soziodynamischen Entwicklung und der zugrundeliegenden bewussten und unbewussten intrapsychischen, interpersonellen und institutionellen Konflikte ergibt sich aus der Anamnese der Kommunikations- und Abwehr-

mechanismen. Die Darstellung zentraler Konflikte steht besonders bei aktuellen Krisen im Mittelpunkt der Datenauswertung.

Die tiefenpsychologisch und psychosozial (vgl. Mentzos 1976, S. 27) fundierte *Diagnose* umfasst drei Bereiche: Teil 1 enthält die wahrnehmbaren Phänomene, Teil 2 enthält die Psychodynamik in diagnostischen Kategorien, insbesondere die Ebene aktueller Konflikte. Die Diagnoseformulierung berücksichtigt dabei den ursächlichen Zusammenhang von Symptomen und Konflikt. Teil 3 enthält Aspekte personeller und institutionell-organisatorischer Strukturen. Erscheinen diese Strukturen unveränderbar, so werden sie von der Konfliktdiagnose abgesetzt, da sie nicht Teil der Beratung sind. Bei Umstrukturierungsprozessen werden Strukturmerkmale durchaus in die Beratung einbezogen und dies wird bei der Diagnose entsprechend zum Ausdruck gebracht. Die Anwendung dieser Form der Diagnostik hat den Vorteil, dass sie neben den manifesten auch die latenten Konflikte sowie die irrationalen und nicht – planbaren Elemente der Institution mit einbezieht.

Die *Interventionsplanung* (Beratungsplanung, s. Phasenplan) bezieht sich in der Wahl von Methoden, Medien, Techniken auf die Diagnostik. Es wird ein Zusammenhang hergestellt zwischen Beratungsanfrage, Beratungsvolumen, Gruppensetting und Beratungsziel. Bei der Prognose über die Erreichbarkeit des Ziels sind das Problembewusstsein, die Veränderungswünsche und Flexibilität der Ratsuchenden mit einzubeziehen. Bei der Auswertung des Beratungsprozesses geht es darum zu zeigen, wie sich die Symptomatik verändert hat, wie sich die Psychodynamik und der aktuelle Konflikt entwickelt haben und inwieweit dysfunktionale Strukturen ersetzt werden konnten. Es geht auch darum, zu zeigen, welche Erkenntnisse in und Einsichten über die Funktion der unbewussten Kommmunikations- und Abwehrmechanismen gewonnen wurden. Gleichzeitig gilt es einzuschätzen, ob die erreichten Veränderungen dauerhaft sind. (vgl. Hohage 1996).

Eine anschauliche Übersicht über den Zusammenhang von beobachtbaren Phänomenen und Konflikten bzw. Konflikteskalationsstufen in Organisationen findet sich bei Glasl (1994, S. 218f., vgl. Schley 1999). Er unterscheidet neun Stufen der Konflikteskalation (s. Dokumentenband, Anl. 5 – 4). Auf der *ersten* Stufe verhärten sich die Standpunkte der Konfliktparteien. Das Bewusstsein der bestehenden Spannungen erzeugt Ausrutscher und Verkrampfung. Die Spannungen sind durch Gespräche lösbar, es gibt keine starren Parteien und Lager. Die *zweite* Stufe ist

charakterisiert durch Polarisierung des Denkens. Es bilden sich Subgruppen um Standpunkte, Reden erfolgt „zur Tribüne“. Auf der *dritten* Stufe beginnt die Strategie, die Gegenseite vor vollendete Tatsachen zu stellen. Nonverbales Verhalten dominiert. Die Empathie geht verloren, statt dessen dominieren Misstrauen und pessimistische Antizipation. Die *vierte* Stufe ist gekennzeichnet durch Stereotypenbildung und Klischeevorstellungen. Image – Kampagnen und Werben um Anhänger nehmen zu. Ein deutlicher Einschnitt auf der *fünften* Stufe ist der öffentliche direkte Angriff. Ideologien, Werte und Prinzipien führen zu Ausstoßung, Verbannung, Isolation. Auf der *sechsten* Stufe nehmen Drohung und Gegendrohung viel Raum ein. Die Eskalation des Konflikts wird beschleunigt durch Ultimata mit Scherenwirkung. Stufen sieben, acht und neun zeichnen sich aus durch zunehmende Gewaltbereitschaft, der Weg geht von „begrenzten Vernichtungsschlägen“ bis zur Vernichtung zum Preis der Selbstvernichtung, Lust am Selbstmord, wenn auch der Feind zugrunde geht (vgl. Glasl 1994, S. 218f). Sollte die Analyse der Phänomene zeigen, dass die Konflikte eskaliert sind und sich auf einer der drei letzten Konflikteskalationsstufen befinden, so ist für den „change agent“ zu überlegen, ob ein planvolles Schulentwicklungsprojekt zu diesem Zeitpunkt überhaupt noch sinnvoll ist.

Konflikte in Organisationen werden u. a. verursacht von Unvereinbarkeiten zwischen organisatorisch-institutionellen und personalen Strukturen, Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit. Für eine diagnostische Orientierung ist es daher notwendig zu explorieren und zu klassifizieren, welches personale und organisatorisch-institutionelle Strukturniveau auf den einzelnen Konflikteskalationsstufen vorherrscht. Zur Klassifizierung wird auf ein Schema aus dem Bereich klinischer Psychotherapie rekurriert (Hohage 1996, S. 55); es bezieht sich hier jedoch nicht auf das Strukturniveau der persönlichen Identität einzelner Beteiligter. Die Klassifizierungen werden hier auf Aspekte der „Institutionellen Identität“ bezogen (vgl. Kap. 3.2.1), wie sie sich aus der Wechselwirkung zwischen Person und Organisation als Einzelnem, in Teams oder auch in der gesamten Organisation zeigen.

Die Konfliktstufen sieben, acht und neun können zu einer *Desintegration* der organisatorisch-institutionellen und personalen Strukturen bis hin zur Auflösung des gesamten Systems führen. Konfliktverarbeitung und Kompromissbildung unter den oppositionellen Parteien ist kaum möglich (vgl. Kap. 3.2), Regression, Zersplitterung und auch psycho-soziale Entgleisungen treten auf. Vitale organisatorisch – institutionelle Strukturen

werden zerstört, wodurch die Organisation unsteuerbar wird, und u. U. gänzlich zerfällt.

Auf den Konfliktstufen eins und zwei ist von einem *gut integrierten Strukturniveau* der organisatorisch-institutionellen und personalen Strukturen auszugehen, das genügend Raum für Autonomie und Selbstorganisation beinhaltet. Die Konfliktparteien können ihre Konflikte intrapsychisch, interpersonell und organisatorisch-institutionell austragen. (vgl. Kap. 3.2, Kap. 3.3). Bei den Konfliktstufen drei und vier ist mit einem *mäßig integriertem Strukturniveau* zu rechnen. Es findet sich weniger Raum zur Ausdifferenzierung der Rollen und Funktionen. Stereotypisierungen treten auf, Flexibilität im Zusammenspiel von planmäßigen und nicht-planmäßigen Phänomenen ist eingeschränkt. Ein *wenig integriertes Strukturniveau* charakterisiert die Konfliktstufen fünf und sechs. Die Konfliktparteien neigen zu „ideologischem" Umgang mit den organisatorisch-institutionellen Strukturen. Die Konflikte eskalieren aufgrund von Drohungen und Gegendrohungen; Einsichten bleiben aus. Die Möglichkeiten der Kompromissbildung sind eingeschränkt, die Angst der Beteiligten nimmt zu. Für die personalen Beziehungen ist davon auszugehen, dass bei einer fortschreitenden Konflikteskalation Teilobjektbeziehungen im Vergleich zu Ganzobjektbeziehungen vermehrt auftreten werden (vgl. Kap. 3.2, Kap. 3.3, Kap. 3.4).

Um die Konflikteskalationsstufe und das Strukturniveau bestimmen zu können, können zum Beispiel die hierarchischen Rollen und Funktionen herangezogen und in ihrer Wechselwirkung mit den nicht-planmäßigen und informellen Rollen untersucht werden, sowie die aus dieser Wechselwirkung resultierenden interaktiven Phänomene zwischen den Trägern der unterschiedlichen Rollen und Positionen. Ein Konzept zur Exploration findet sich bei Brocher (1976), der sich auf Raoul Schindler bezieht. Wie Schindler kategorisiert Brocher (1976) unterschiedliche Positionen und Rollenfunktionen, die je nach Ausprägung der organisatorisch-institutionellen und personalen Strukturen unterschiedlich interagieren. Diese werden im Folgenden vorgestellt.

Die formale Leitungsfunktion in einer Organisation wird von ihm als Alpha-Funktion beschrieben. Diese Alpha-Funktion wird begleitet von Alpha-Variationen, die von den Leitenden der einzelnen Abteilungen besetzt werden, und die mit dem erstrangigen Alpha identifiziert sind. Die Existenz

der Alpha-Funktion ist abhängig davon, dass die Mehrheit von Kolleg/innen eine Position einnehmen, die als Gamma-Funktion beschrieben wird. Die Beziehung zwischen denjenigen, die eine Gamma-Funktion innehaben, und den unterschiedlichen Inhabern einer Alpha-Funktion hängt von zwei Faktoren ab:

1. von der Beziehung zwischen den Alpha-Funktionen und den Omega-Funktionen, d. h. zwischen der Leitung einer Organisation und den schwächsten und u. U. vorübergehend dysfunktionalen Mitgliedern einer Organisation (d. h. den Außenseitern).

2. von der Beziehung zwischen den Alpha-Funktionen und den Beta-Funktionen (d. h. den Oppositionellen), also von der besonderen Beziehung zwischen der Leitung und der Opposition.

Für Brocher ist die Exploration der Beziehungen innerhalb einer Organisation und das Aufdecken der verdeckten „agenda“ auf der Leitungsebene der wichtigste Faktor einer Organisationsdiagnose.

> The hierarchy and the relationship between the primary and secondary „alpha-functions“ determine the basic organizational climate and create within the majority of „gamma functions“ either trust and willingness to follow or develop instead distrust, opposition, and use of „omega functions“ as destructive weapons against „alpha functions“ (Brocher 1976, S. 528).

Daher gilt für Beratende, immer auch die Haltung der Opposition, d. h. der Beta-Funktion, zu erforschen, um zu einer Einschätzung der Konfliktsituation zu gelangen. Welche Beratungsstrategie jeweils adäquat ist, hängt entscheidend von der Diagnose der Konflikte und dem Funktionsniveau der Strukturen ab. Die möglichen Rollen und Funktionen werden im Folgenden aufgezeigt.

Neben den manifesten und latenten Phänomenen, Konflikten und Strukturen wird ein interaktives und psychodynamisches Beratungskonzept die personalen, interpersonellen und institutionellen Abwehr- und Bewältigungsmechanismen auf der Basis der Selbstbeobachtung der Ratsuchenden und besonders der der Beratenden herausarbeiten, um zu einer deskriptiven und ursachenorientierten Diagnose zu gelangen. Im vorliegenden Fall wird diese Selbstbeobachtung in die Gegenübertragungsanalyse in den Kapiteln sechs und sieben behandelt.

(3) Rollen und Funktionen von Beratenden

Um in Schulentwicklungsprojekten bei den unterschiedlichsten Problemen, Konflikteskalationsstufen und Strukturniveaus schlüssige Beratungskonzepte zu entwickeln, müssen Beratende über unterschiedliche Strategien (Methoden, Techniken, Medien) verfügen, um die Organisationskultur in ihrer Dynamik mit ihren manifesten und latenten Konflikten erfassen zu können (s. o., vgl. Kap. 2). Sie agieren parallel in unterschiedlichen Rollen und mehreren Funktionen, z. B. als *Container und Katalysatoren* für personale, interpersonelle und institutionelle Bewältigungs- und Abwehrmechanismen, wenn die Beteiligten ihre professionelle und persönliche Ich- und Wir-Identität (selbst-) erforschen wollen (vgl. Kap. 3.2, Kap. 6.2). Als Lehrende greifen sie *instruierend* ins Feld ein. Sie haben die Rolle *teilnehmender Beobachter*, bringen einen Teil ihrer Erkenntnisse jedoch an entsprechender Stelle in den Prozess ein. Sie haben *Leitungsfunktionen* für den Beratungsprozess und ihr Eingreifen löst bei den Ratsuchenden andere Reaktionen aus als der Beitrag einer Kollegin oder eines Kollegen.

Diese Positionen, Rollen und Funktionen sind von Fall zu Fall flexibel zu handhaben. Sie werden ausgewählt je nach Einzelfall und ergeben sich aus dem diagnostischen Profil, aus dem sich die Einzelfall – spezifischen Schlussfolgerungen und Handlungskonzepte ableiten lassen. Je nach zugrundeliegender Konfliktstruktur und Konflikteskalationsgrad stellt Glasl (1994) folgende Strategie- und Rollenmodelle vor:

1. die *Moderationsstrategie* – mit der Rolle des Moderators. Der Moderator geht davon aus, dass die Parteien die Konflikte nach einigen Interventionen selbst bewältigen können. Er versucht, die an Ort und Stelle auftauchenden Probleme der Interaktionen sowie inhaltliche und prozedurale Differenzen mit sofortigen Eingriffen zu korrigieren (Anwendungsschwerpunkt: Konflikteskalationsstufen 2 und 3).

2. die Strategie der *Prozessbegleitung* – mit der Rolle des Prozessbegleiters. Der Prozessbegleiter arbeitet an bereits länger fixierten Intentionen und Verhaltensweisen. Gefestigte Rollen müssen aufgelockert, die Organisation u. U. umgestaltet werden (Konflikteskalationsstufe 4).

3. die *sozio-therapeutisch orientierte Prozessbegleitung* – mit der Rolle des

soziotherapeutischen Prozessbegleiters. Interventionen sind therapeutisch vertieft. Sie sollen zum Auflösen bestehender neurotischer Rollenbindungen beitragen. Diese Strategie ist vor allem dann angesagt, wenn die Konfliktparteien, nach Gesichtsverlust, nicht vor Ausstoßung, Verbannung und Isolation zurückschrecken (Konflikteskalationsstufe 5).

4. Die *Vermittlungsstrategie* (mediation) - mit der Rolle des Mediators. Der Mediator bemüht sich um einen akzeptablen Kompromiss, der den Interessen aller Rechnung trägt und eine Koexistenz ermöglicht. Diese Strategie ist dann angebracht, wenn die Parteien zu offen destruktiven Handlungen Zuflucht nehmen (Konflikteskalationsstufen 6 und 7).

5. Das *Schiedsverfahren* – mit der Rolle des Arbiters. Der Arbiter entscheidet aufgrund eigener Beurteilung, wie der Konflikt zu lösen ist (Konflikteskalationsstufen 7 und 8).

6. Die *Strategie des Machteingriffs* – mit der Rolle der Machtinstanz. Aufgrund ihrer Machtüberlegenheit kann die Machtinstanz ihre Maßnahmen gegen den Willen der Betroffenen durchsetzen (Konflikteskalationsstufen 8 und 9) (Glasl 1994, S. 360ff).

Die Beratungsstrategien vier, fünf und sechs beziehen sich im wesentlichen auf die Konflikteskalationsstufen sieben bis neun (s. o.), d. h. auf Situationen, in denen einem Organisationsentwicklungsprojekt eine Konfliktbearbeitung unter Hinzuziehen von mit formaler Macht ausgestatteten Beratenden sinnvollerweise vorangestellt würde. Eine Einflussnahme auf der Beziehungsebene, wie sie durch „Interaktive Beratung“ in Gang gesetzt wird, kann am ehesten in Form eines „Coaching“ für diejenigen nützlich sein, die formal und machtvoll in das Geschehen eingreifen müssen. Die anderen drei Verfahren, die Moderation, die Prozessbegleitung und die soziotherapeutische Prozessbegleitung intendieren eine Veränderung der Organisationskultur durch eine Verbesserung der Beziehungen. Bei der *Moderation* bedarf es dabei nicht unbedingt einer Diagnose latenter oder psychodynamischer Phänomene. Interventionen werden sich im Wesentlichen auf manifeste Phänomene beziehen. Diese Interventionen können zur Klärung von Aufgaben, Funktionsumschreibungen, Ablauf- und Planungsfragen beitragen. Eine Moderatorin wird die Konfliktparteien durch „Hilfe zur Selbsthilfe“ anregen, mit neuen Arbeitsweisen, wie z. B. Methoden der Visualisierung, zu experimentieren und so bestehende Spannung zu

lösen. Der Zeitaufwand ist relativ gering (Glasl, 1994, S. 368 – 370).

Die *Prozessbegleitung* geht ursprünglich auf Lewin (Glasl 1994, S. 371) zurück. Sie richtet den Schwerpunkt ihrer Beobachtung mehr auf die vorbewussten Prozesse, statt auf die Inhalte der Kommunikation, ähnlich wie in der Gruppendynamik (Brocher 1967/1981, vgl. Kap. 3.3). Die Interventionen beziehen sich zunächst auf die Beziehung der Konfliktparteien, um später Probleme auf der Sachebene angehen zu können. Es gilt für die jeweils oppositionelle Partei Verständnis und Empathie zu entwickeln. Die Prozessbegleiterin achtet dabei auf ein Gleichgewicht zwischen konfrontierenden und emphatischen Interventionen, damit die beiden Parteien Selbstkritik und Mitverantwortung für die Konfliktsituation übernehmen können. Die Prozessbegleitung erfordert relativ viel Zeit, in der Regel eineinhalb bis zwei Jahre (Glasl 1994, S, 371 – 375).

Wenn die Konflikte zu einer existentiellen Erschütterung des Identitätskonzeptes der Hauptakteure geführt haben, ist mehr Tiefgang, Sorgfalt und Ausdauer geboten. *Sozio-therapeutische* Begleitung, die sich nicht nur auf die vorbewussten, sondern auch auf die unbewussten Gruppenprozesse bezieht (Brocher 1967/1981, Kap. 3.3), erfordert intensive persönliche Arbeit mit Individuen und Teams. Während sich die Prozessbegleitung mit Schwierigkeiten beschäftigt, die im Zusammenhang mit aktuellen Krisen- und Konfliktsituationen stehen, sind bei der sozio-therapeutischen Begleitung unbewusste Blockaden, neurotisch fixierte Einstellungen und Rollenmuster Gegenstand der Interventionen. Sie sollen helfen, die Selbstreflexion über Gedanken, Gefühle und Intentionen zurückzugewinnen bzw. zu ermöglichen. Sozio-therapeutische Methoden können z. B. helfen, Feindbilder aufzubrechen und Angst vor dem anderen abzubauen (vgl. Kap. 3.2.2). Von den von Glasl (1994, S. 375 - 380) entwickelten und hier rezipierten Interventionsstrategien erfordert die sozio-therapeutische Herangehensweise die meiste Zeit. Die Herangehensweise ist einer systemisch-psychoanalytischen weitgehend verwandt; in der bisher vorliegenden Konzeption fehlt jedoch die zentrale Bedeutung, die die Gegenübertragungsanalyse in der „Interaktiven Beratung“ für die Veränderungsprozesse hat.

Die Beschreibung der einzelnen Beratungsstrategien sollte zeigen, dass aufgrund der vorgegebenen Beratungsmodalitäten im Fallbeispiel – ein 2-tägiger Workshop zum Thema „corporate identity“ – wahrscheinlich eine

moderatorische Tätigkeit der Beraterin angefragt war. Der Wunsch nach einer „Klimakonferenz“ schließt jedoch unausgesprochen die Analyse irrationaler und unbewusster Interaktionsmuster in einer Großen Gruppe ein, so dass sich ein Widerspruch in der Anfrage und im Setting ergibt.

5.2. Akquise, Design, Durchführung und Auswertung der Beratung an der Ana – F. Schule

5.2.1. Vorphase

(1) Erstkontakt und vorläufige Formulierung des Beratungs anliegens

Der Kontakt zu mir wurde vom Schulleiter telefonisch hergestellt. Eine Lehrerin, die mich als Beraterin kannte, hatte mich dem Schulleiter empfohlen hatte. Die Schule suchte eine externe Beraterin, nachdem ein Moderator des Landesinstituts nach einem konflikthaften Verlauf der Beratung kurzfristig nicht mehr zur Verfügung stand. Dieser interne Moderator hatte mit dem Kollegium einen „Pädagogischen Tag“ zum Thema „Schulentwicklung als schulinterne Fortbildung“ durchgeführt, als Weiterführung mit einer Planungsgruppe einen zweitägigen „workshop“ vorbereitet und ein Tagungshaus gebucht. In dem Telefongespräch wurde eine Akquiseveranstaltung vereinbart, obwohl der Schulleiter Skepsis gegenüber interaktiv orientierter, externer Beratung als schulinterne Fortbildungsmaßnahme formulierte. Zu der Akquiseveranstaltung wurde das gesamte Kollegium als potentieller Auftraggeber eingeladen. Als Beratungsauftrag wurde an der *Moderation* des bereits geplanten „workshop“ festgehalten (vgl. Kap. 5.1).

(2) Datensammlung über die Schulkultur der Einzelschule und Einordnung in das Gesamtsystem

Bei der Einzelschule *Ana – F.* handelte es sich um eine berufsbildende Schule in Nordrhein-Westfalen. Meine Recherche zur Vorbereitung der Akquiseveranstaltung ergab, dass an der Schule 42 Lehrerinnen und Lehrer, ca.1 000 Schülerinnen und Schüler unterrichteten. Die Schulleitung bestand aus einem Schulleiter, einer stellvertretenden Schulleiterin und drei Abteilungsleiter/innen. Es gab eine relative Binnendifferenzierung durch Unterschiede in den Besoldungsgruppen und im Arbeitsverhältnis. Acht Kolleginnen und Kollegen hatten eine Funktionsstelle als Oberstudienrät/innen, sechs waren Studienrät/innen, die anderen waren Lehrerinnen und Lehrer im Angestelltenverhältnis, bzw. Werkstatt- und Techniklehrer/innen. Die Schwerpunkte der *Ana – F. – Schule* waren die Berufsfelder Textiltechnik und Bekleidung, Ernährungs- und Hauswirtschaft, Sozialpflege, Gesundheit

und Körperpflege, sowie Sozialpädagogik/Sozialarbeit und Kinderpflege. Die Schülerinnen und Schüler waren überwiegend weiblich.

Die formale Organisationsstruktur dieser Schule war auch dadurch gekennzeichnet, dass im Vergleich zu anderen Schulformen verhältnismäßig wenige Lehrerinnen und Lehrer verhältnismäßig viele Schülerinnen und Schüler unterrichten. Eine höhere Komplexität ergab sich dadurch, dass mehrere Bildungsgänge und Schulabschlüsse angeboten wurden. Die Schulleitungsebene umfasste daher die Leiterinnen und Leiter der einzelnen Bildungsgänge oder Abteilungen. Da auch Berufspraxis vermittelt wurde, entstand eine ausgeprägte Binnenhierarchiesierung durch die planmäßige Beschäftigung von Kolleginnen und Kollegen, die keinen akademischen Abschluss hatten. Im Vergleich mit allgemeinbildenden Schulen war die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden relativ locker, da sich die Schülerinnen und Schüler im Durchschnitt nur zwei Tage in der Schule befanden. Die inhaltlichen Schwerpunkte der *Ana – F. – Schule* genießen in der Gesellschaft bis heute kein besonderes Ansehen, nicht zuletzt weil die Ausbildungsberufe überwiegend von jungen Frauen gewählt werden.

Der Wunsch nach einer „schulinternen Fortbildungsmaßnahme zur Schulentwicklung“ war vom Schulleiter ausgegangen, nachdem er Informationen über bildungspolitische Initiativen zur Entwicklung von Selbstorganisation und Teilautonomie von Schulen erhalten hatte. Wie die theoretische Feldanalyse (vgl. Kap. 2) gezeigt hat, bedeutet planvolle Schulentwicklung einer Einzelschule hin zu Selbstorganisation und Teilautonomie aufgrund des bildungspolitischen Paradigmawechsels in bezug auf die historisch gewachsene institutionelle Einbettung und der damit verbundenen Strukturveränderung zwischen Bürokratie und professioneller Organisation immer eine erhebliche Verunsicherung im gesamten sozialen System und an der Einzelschule.

5.2.2. Datenerhebung zum Beratungsanliegen (Anamnese)

(1) Akquiseveranstaltung mit dem Klientensystem; Erhebung von Daten zum expliziten und impliziten Beratungsanliegen; Entscheidung für Zusammenarbeit und Kontrakt-festlegung

Da das Datum für den „workshop“ durch die Buchung eines Tagungshauses bereits festgelegt war und zwischen der Kontaktaufnahme und dem geplanten „workshop“ nur ein Zeitraum von zehn Tagen lag, wurde die Datenerhebung zum Beratungsanliegen kurzfristig durchgeführt. Es gab insgesamt ein Akquisegespräch und zwei Vorgespräche. Beim ersten Gespräch, zu dem die Schulleitung eingeladen hatte, konnten u. a. folgende Phänomene beobachtet werden:

- Das Gespräch fand im Anschluss an den Kernunterricht an der *Ana – F. – Schule* statt.

- Es erschienen 16 Kolleginnen und Kollegen sowie der Schulleiter, d. h. ca. 38% des gesamten Kollegiums.

- Die stellvertretende Schulleiterin begleitete die Beraterin in den Raum, in dem das Gespräch stattfinden sollte, ohne sich jedoch in ihrer Funktion vorzustellen.

- Die Beraterin stellte sich selbst vor und übernahm die Leitung der Veranstaltung.

- Der Schulleiter gab sich erst auf Nachfrage der Beraterin zu erkennen.

Die Beraterin hielt einen kurzen Vortrag zum Thema „Schulkultur“. Als unterstützendes Medium wurde ein Diagramm zur Analyse der Organisationskultur sozialer Organisationen, hier die Einzelschulen, genutzt (vgl. Kap. 5.1). Bei dieser Einführung des „Interaktiven Beratungsansatzes“ entwickelte sich ein reges Gespräch über den Zusammenhang von „planmäßigen“ und „nicht-planmäßigen“ Phänomenen. Mit Bezug auf die Diagramme (Dokumentenband, Anl. 5 – 1, Anl. 5 – 2, Anl. 5 - 3) wurde von den Ratsuchenden formuliert, dass das Kollegium, die Schulleitung und der Moderator des Pädagogischen Tages gemeinsam beschlossen hätten, einen

planmäßigen „workshop“ zu einem nicht-planmäßigen Thema, nämlich dem „Klima“ der *Ana – F. – Schule*, durchzuführen. Das Klima der Schule beschrieben einige Teilnehmerinnen und Teilnehmer als angespannt. Als Ursache wurden Konflikte zwischen Schulleitung und Kollegium genannt. Diese Konflikte bezögen sich auch auf unterschiedliche Vorstellungen über die Vor- und Nachteile von Selbstorganisation und Autonomie der Schule. Während der Schulleiter sich nicht äußerte, waren einige Kolleg/innen eher skeptisch und vermuteten, dass es sich bei den Tendenzen zur Teilautonomiesierung um mögliche Einsparungsmaßnahmen der Dienstaufsichtsbehörde handeln könnte.

Die Akquiseveranstaltung dauerte insgesamt ca. 60 Minuten. Am Ende des Gesprächs war die Mehrheit der Anwesenden entschieden, den „workshop“ mit der Beraterin als Moderatorin durchzuführen. Außerdem wurde vereinbart, dass möglichst viele Kolleginnen und Kollegen angesprochen werden sollten, ob sie mitmachen wollten. Die Beteiligten würden anteilig die Kosten für die Beraterin übernehmen. Auf Wunsch der Beraterin wurden jeweils ein weiteres Vorgespräch mit dem Schulleiter und mit der Planungsgruppe vereinbart, zwecks Aushandlung von Zielen und Setting des „workshop“. Die Planungsgruppe war in Besitz von Ergebnissen und Materialien über die pädagogische Konferenz, die vor einem Monat stattgefunden hatte, sowie von Planungsunterlagen für den „workshop“ in Bezug auf Thema, Zeitraster, etc. Diese Unterlagen sollten in die Planung der Beraterin einbezogen werden.

(2) Weitere Vorgespräche zwischen Repräsentanten des Klientensystems und der Beraterin zur Datenerhebung und Aushandlung von Zielen und Setting

Das Gespräch mit dem Schulleiter fand direkt im Anschluss an die Akquiseveranstaltung statt und dauerte ca. 30 Minuten. Für einen Beratungsauftrag ist die Akzeptanz durch die Schulleitung unbedingt notwendig (vgl. Rolff 1993, Schratz 1998); diese Akzeptanz schien der Beraterin aufgrund des Telefongesprächs (s.o.) nicht gesichert zu sein. Als der Schulleiter von der Beraterin um eine Stellungnahme zum Thema des „workshop“ gebeten wurde, antwortete er, dass er die eben geäußerte Meinung einiger Kolleg/innen zum Schulklima nicht teilen könnte. Er praktizierte einen demokratischen Führungsstil und übte größtmögliche Transparenz bei seinen Entscheidungen. Auf Nachfragen nach seinem

Anliegen für den „workshop“ machte er deutlich, dass er eine "corporate identity" entwickeln und ein Konzept für eine eher „unternehmerische“ Schulkultur erarbeiten wollte. Er fände es sinnvoll, wenn die Schulleiter an den Einzelschulen die Möglichkeit und die Macht hätten, Kolleginnen und Kollegen entsprechend ihrer Leistung zu befördern, oder auch zurückzustufen.

Den „Interaktiven Beratungsansatz“ der Beraterin hielt er für wenig Erfolg versprechend, da er glaubte, dass die meisten Mitglieder seines Kollegiums weder an Veränderungen noch an Beziehungen ein Interesse hätten. Das Ausscheiden des internen Moderators erklärte er damit, dass dieser der Situation aufgrund unzureichender Ausbildung nicht gewachsen gewesen wäre.

Zwischen der Beraterin und dem Schulleiter wurde als übergeordnetes Thema vereinbart, dass zunächst eine Situationsanalyse der Schulkultur durchgeführt werden sollte, die zu einem späteren Zeitpunkt als Einstieg in ein Schulentwicklungsprojekt zu Selbstorganisation und Teilautonomie dienen könnte. Es wurde weiterhin vereinbart, dass der Schulleiter während des „workshop“ in einem Minivortrag das Kollegium über Vorgaben und Vorstellungen der Landesbehörde in Bezug auf Schulidentität und „corporate identity“ informieren würde.

In den folgenden Tagen meldeten sich bei der Schulleitung 26 resp. 23. Kolleginnen und Kollegen für den ersten resp. zweiten Tag des „workshops“ verbindlich an. Vor dem Gespräch der Beraterin mit der Planungsgruppe kam es zu einem kurzen weiteren Treffen mit dem Schulleiter, in dem die Beraterin wie vereinbart Informationsmaterial für den Kurzvortrag zum Thema „corporate identity“ bereit stellte. Der Schulleiter äußerte sich in diesem Treffen erstaunt darüber, dass sich so viele Kolleginnen und Kollegen zum „workshop“ angemeldet hätten.

Von der Planungsgruppe bekam die Beraterin den Auftrag, eine Klimakonferenz durchzuführen, in der Arbeitsergebnisse der pädagogischen Konferenz Berücksichtigung finden sollten. Inhaltlich gab es keine weitere Planung, da die Planungsgruppe nicht gewusst hätte, ob der „workshop“ stattfinden würde. Auf die Frage der Beraterin, warum der interne Moderator nicht mehr zur Verfügung stand, äußerte ein Mitglied der Planungsgruppe die Vermutung, dass der Moderator sich Entwertungen („Arroganz“) des

Schulleiters nicht länger gefallen lassen wollte. Als Begründung für den Wunsch nach einer „Klimakonferenz“ nannten einige Mitglieder der Planungsgruppe den Führungsstil des Schulleiters, der als übertrieben ehrgeizig und als das Kollegium insgesamt stark abwertend kritisiert wurde, was zu Spannungen und einer insgesamt schlechten Atmosphäre an der *Ana – F. – Schule* führte.

In Bezug auf das Setting will die Planungsgruppe eine Überlastung des Kollegiums vermeiden und schlägt vor, pro Tag nicht mehr als 3 Sitzungen á 90 Minuten einzuplanen. Beginn der Veranstaltung sollte Donnerstag Nachmittag, Ende der Veranstaltung Freitag Nachmittag sein. Durch das Tagungshaus vorgegebene Essenszeiten waren zu berücksichtigen, aber noch nicht bekannt. Der Vorschlag der Beraterin, eine Analyse der Ausgangssituation vorzunehmen und dann eventuell Schritte in Richtung Teilautonomie und Selbstorganisation zu unternehmen, wurde von der Planungsgruppe akzeptiert.

5.2.3. Datenauswertung (Diagnose) und Interventionsplanung

(1) Vorläufige Diagnose problematischer Phänomene (Symptome), Konflikte und Strukturen

Im Folgenden wird eine vorläufige Diagnose rekonstruierend entwickelt. Das explizite Beratungsanliegen, eine Situationsanalyse durchzuführen und erste Schritte in Richtung „corporate identity“ vorzubereiten, basiert auf den Wünschen, Zielen und Problemen, die der Schulleitung und dem Kollegium bewusst sind. In einer interaktiven Diagnose gilt es, den Auftrag hinter dem Auftrag, d. h. latente, vor- und evtl. auch unbewusste Anteile des Auftrags mit einzubeziehen (vgl. Kap. 5.1.2). Auf der Basis der Anamnese soll im Folgenden eine vorläufige Diagnose rekonstruiert werden, die wahrnehmbare problematische Phänomene, sowie manifeste und latente Konflikte auf der Basis organisatorisch-institutionelle Strukturen verbindet.

Mit Hilfe des Schulkulturmodells (vgl. Kap. 5.1.2) können die Daten zu Minitheorien gebündelt und mit vergleichbaren Prozessen beraterischer Theorie und Praxis verknüpft werden (vgl. Kap. 2.3.1, Kap. 3.2.). So ist gemäß Selvini-Palazzoli et al. (1984/1994) das Einschalten einer externen Beraterin immer eingebunden in ein strategisches Spiel um „Macht und Ohnmacht“. Der Umstand, dass die Beraterin ins Spiel gebracht wird, kann sozusagen der letzte Schachzug in diesem Spiel sein (vgl. Selvini-Palazzoli et al. 1984/1994). Im vorliegenden Fall ist die Beraterin von Anfang an mit einem komplexen Beziehungsgefüge konfrontiert. Durch das Ausscheiden ihres Vorgängers und die gegenseitig entwertenden Äußerungen von Schulleitung und Kollegium wird die Beraterin unmittelbar in die geheimen Spiele dieser Institution hineingezogen, hier besonders in Machtspiele und Koalitionsbildungen.

Auf der Ebene planmäßiger, bewusster Phänomene beabsichtigt der Schulleiter eine Veränderung der Schule im Bereich der institutionellen Ziele und Leitbilder aufgrund von neueren Forderungen der Dienstaufsichtsbehörde an das Schulsystem. Er hofft, dass das Konzept einer „corporate identity“ als Qualitätsmerkmal für die Dienstleistung seiner Schule Außenwirkung und Wirkung bei der Dienstaufsichtsbehörde entfalten kann. Der überwiegende Teil des Kollegiums dagegen hat einen anderen Fokus. Viele Kolleginnen und Kollegen sind unzufrieden mit den nicht – planmäßigen und interaktiven Phänomenen an der Schule. Sie empfinden

Außeneinflüsse, die aus dem Gesamtsystem stammen, als zusätzlich belastend. Sie streben eine Veränderung der Atmosphäre an, für die sie den Schulleiter verantwortlich machen. Sie fühlen sich in ihrer beruflichen Rolle durch den Führungsstil des Schulleiters entwertet und durch seine Leistungsnormen überfordert. Das könnte heißen, dass sie die Beraterin für das Suchen nach einem Schuldigen engagieren möchten, der in ihren Augen aber schon feststeht (Kap. 3.2.1).

Die für Lehrerinnen und Lehrer im institutionellen Kontext unübliche Bereitschaft zur Übernahme von Kosten für die Fortbildung und die im Vergleich mit der Akquiseveranstaltung hohe Anzahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer lässt sich unterschiedlich interpretieren. Die institutionelle Identität (vgl. Kap. 3.2.1) könnte bereits ein privatwirtschaftliches Verständnis von Beratung enthalten (vgl. Kap. 2.2.2), so dass nach der internen Moderation nun eine erfolgs- und lösungsoriente externe Beratung eingekauft werden soll. Entsprechend hoch wären die Erwartungen in Bezug auf die „Dienst-Leistungen“ der Beraterin. Oder aber der Leidensdruck ist so hoch, dass die Chance, den geplanten „workshop“ noch durchführen zu können, nicht verschenkt werden soll, selbst wenn dies für die einzelnen Ratsuchenden Kosten verursacht.

Der Doppelauftrag „Klimakonferenz“ und Entwicklung einer „corporate identity“ war für die Beraterin aufgrund ihres subjektiv-interpretativen Ansatz zur Organisationskultur nicht widersprüchlich (vgl. Beyer et al. 1995, Kap. 2.3.1). Nach diesem Ansatz ist die Schule eine Art Miniaturgesellschaft und die Schulkultur, zu der das Klima genauso selbstverständlich gehört wie Konzepte zur „corporate identity“, konstituiert den Sinn der Organisation mit Hilfe der Selbstreflexion der Mitglieder (vgl. Helsper et al. 1997, Kap. 2.3.3). Schulleiter und Kollegium hatten aber einen eher funktionalistisch-objektivistischen Ansatz, nach dem die Schule nicht eine Kultur ist, sondern eine Kultur hat, die empirisch erfasst und rational verändert werden kann (vgl. Kap. 2.2.1). Eine solche Auffassung kann bei Projekten zur Konzeptentwicklung zu erheblichen Konflikten und Widerständen führen. Die Formulierung einer „corporate identity“ wird dann als ein Versuch aufgefasst, die Vielfalt zu reduzieren und der Institution Schule eine kapitalistische Kultur aufzuzwingen, in deren Gegenidentifikation viele Lehrerinnen und Lehrer sozialisiert wurden (vgl. Kap. 2.2.3 und Kap. 2.3.3). Bei einer solchen Auffassung könnte der manifeste Auftrag „Klimakonferenz und Entwicklung einer „corporate identity“ ein paradoxer, nicht lösbarer Auftrag sein.

Eine vorläufige Diagnose versucht diese Überlegungen und Einsichten zusammenzufassen und zu bündeln, die Konfliktebene und das Strukturniveau zu bestimmen. Die bisher wahrgenommenen interaktiven Phänomene lassen davon ausgehen, dass es einen Konflikt zwischen Schulleitung und Kollegium gibt, in den auch der vormalige Berater eingebunden war. Die Tatsache, dass dieser Berater ausgeschieden ist, deutet auch darauf hin, dass eine Konflikteskalation vorausging.

Eine Anwendung des Stufenmodells nach Glasl (1994) (vgl. Kap. 5.1.2) ergibt für die bisher erhobenen Daten ein Konfliktniveau, das auf den Stufen zwei bis vier angesiedelt ist: Es fanden sich sowohl Untertöne von Überlegenheits- bzw. Unterlegenheitsgefühlen. Misstrauen gegenüber der Konfliktpartei als auch gegenüber den Beratenden. Beide Parteien warben um Anhänger und das Beratungsanliegen könnte ein Versuch sein, die Beraterin durch einen paradoxen Auftrag in eine „double bind“ Situation zu bringen (vgl. Glasl 1994, S. 218f.).

Nimmt man das Ausscheiden des internen Moderators als ein herausragendes Phänomen hinzu, so ist davon auszugehen, dass der Konflikt zumindest zeitweise weiter eskaliert war. Außerdem gilt es zu beachten, dass der „Pädagogische Tag“ teilweise in einer „Großen Gruppe“ durchgeführt wurde, wodurch die Kompromissfähigkeit der Konfliktparteien wahrscheinlich vorübergehend eingeschränkt war.

In der Akquiseveranstaltung und in den Erstgesprächen mit der Beraterin war das Strukturniveau (vgl. Kap. 5.1.2) zwischen „gut strukturiert“ bis „mäßig strukturiert“ einzustufen. Diese Veranstaltungen fanden in kleinen Gruppen statt. Für die vorausgehende Veranstaltung des „Pädagogischen Tages“, der mit einer Großen Gruppe durchgeführt wurde, liegt die Vermutung nahe, dass das Strukturniveau vorübergehend eher „wenig integriert“ war, und der Konflikt auf die Stufen fünf oder sechs eskalieren konnte, was das Ausscheiden des Moderators erklären würde (Dokumentenband Anl. 5 - 4).

Der bisherige Kenntnisstand nach Anamnese ermöglicht die folgende vorläufige Diagnose:

Versanden von schulinterner Fortbildungsmaßnahme zur Formulierung eines Schulprofils aufgrund eskalierender triangulärer Konflikte zwischen Schulleiter, Kollegium und internem Berater bei je nach

Gruppengröße bei schwankendem personalem Strukturniveau und sich wandelnder institutioneller Organisationsstruktur.

Eine hypothetische Verknüpfung der von den Beteiligten als Schwerpunkt benannten Phänomene - ein schlechtes Klima und das drohende Scheitern des Projekts zur Entwicklung einer „corporate identity“ - mit der Erkenntnis, dass die Struktur des organisatorisch-institutionellen Gesamtsystems sich im Wandel von einer lange Zeit vorwiegend hierarchischen Bürokratie zu in einer teilautonome professionellen Organisation begriffen ist (vgl. Kap. 2.3.2) - lassen Autonomie- versus Abhängigkeitskonflikte, bzw. Autarkie versus Unterwerfungskonflikte (Hohage 1996, S. 100) bei den Rollen- und Funktionsträgern der Organisation vermuten. Der auf der Symptomebene von den Ratsuchenden deutlich genannte Leidensdruck bestätigt, dass eine Veränderung der Struktur bei psychischen wie bei sozialen Systemen eine Gefährdung der Autopoiesis bedeuten kann (vgl. Kap. 2).

(2) Umsetzung der Diagnose in Interventionsstrategien

Die Einschätzung des latenten Konflikts ergab als mögliches Konfliktniveau die Eskalationsstufen zwei bis vier. Da am „workshop“ jedoch eine Gruppe von 23 bzw. 26 Ratsuchenden beteiligt sind würde, könnte der Konflikt aufgrund der Tendenz zur Gewalttätigkeit in Großen Gruppen (vgl. Kap. 3.4.2) leicht auf Stufen fünf und sechs eskalieren (s. o.). Handelte es sich um die zweite oder dritte Eskalationsstufe, so ist nach Glasl (1994) davon auszugehen, dass die Interventionsstrategien externer Moderation ausreichen, damit Schulleitung und Kollegium das Schulklima selbstverantwortlich verbessern und die Entwicklung der „corporate identity“ auf der Basis vorhandener Ressourcen und Kompetenzen selbst organisieren können. Handelte es sich um eine Eskalation des Konflikts, die auf der vierten Stufe anzusiedeln ist, so würde eine Prozessbegleitung notwendig sein, die darauf abzielt, dass die Parteien selbstkritisch Mitverantwortung für die Situation übernehmen und einen Kompromiss aushandeln können. Beide Interventionsstrategien zielen vorrangig auf bewusstes und vorbewusstes interaktives Geschehen ab (vgl. Kap. 5.1.2). Aufgrund der Großgruppen-Konstellation könnten auch sozio-therapeutische Interventionsstrategien notwendig werden, da die Konfliktparteien u. U. vor Ausstoßung nicht zurückschrecken (Glasl 1994, vgl. Kap. 5.1.2).

Die erhobenen Daten und die Konfliktstruktur lassen den Schluss zu, dass es auf der Tiefenebene auch um ein Beratungsanliegen ging, das die zwischenmenschlichen Strukturen zum Thema hat, die z. B. zum Ausscheiden des internen Moderators geführt haben und die auch die Beziehung der Ratsuchenden zur Beraterin in Form von Gegenwartsübertragungen (vgl. Kap. 3.2.1) entscheidend beeinflussen würden. Bei diesem latenten oder unbewussten Beratungsanliegen liegt der Fokus auf der Ebene irrationaler und unbewusster psychischer Strukturen in ihrer Wechselwirkung mit den zwischenmenschlichen Beziehungen (vgl. Kap. 3.1.1). Ein solches Beratungsanliegen, das zumeist von ambivalenten Gefühlen begleitet wird, führt zu abgewehrten intrapsychischen und interpersonellen Konflikten, die ausgehalten werden können, wenn sich die Ratsuchenden von einer grundsätzlich wohlwollenden, wenn auch abstinenten Haltung der Beraterin getragen fühlen (vgl. Kap. 3.2.2).

Bei der Beraterin setzt dies eine Spannungstoleranz voraus, die dazu beitragen soll, dass in einem gemeinsamen Prozess eine möglichst differenzierte und der Situation angemessene Konfliktgestalt erkennbar wird. Die Beraterin hat die Funktion als „Container“ zu wirken, die „guten“ und „bösen“ Anteile der Ratsuchenden aufzunehmen und umgewandelt zur Verfügung zu stellen (vgl. Bauriedl 1996, Kap. 3.2.2). Der Schwerpunkt liegt aber nicht auf einer persönlichen Entwicklung (vgl. Kap. 3.2.1), sondern auf der Problem- und Konfliktlösung der in die Beratung eingebrachten Konfliktsituation. Das heißt, es geht um die Rückverteilung der Verantwortung in Bezug auf die Berufsrolle. (Bauriedl 1996, S. 343, vgl. Kap. 3.2.2).

Die Rekonstruktion der Datenerhebung (s. o.) lässt vermuten, dass Schulleitung und Kollegium in Teilen ihren institutionellen „Platz“ verloren haben und ihre Funktionen nicht entsprechend ihrer Rolle ausfüllen (vgl. Kap. 3.2.1). Bei den beraterischen Interventionen wird es darum gehen, die Beteiligten dabei zu unterstützen, ihren Platz in der Organisation wiederzufinden oder erstmals klar zu definieren (Bauriedl 1996, S. 339).

In dem vorliegenden Fall stellt die zeitliche Begrenzung ein besonderes Problem dar. Wie oben gezeigt, geht Glasl (1994) davon aus, dass sowohl die Prozessbegleitung als auch die sozio- therapeutisch orientierte Prozessbegleitung relativ viel Zeit erfordern (vgl. Kap. 5.1.2). Es gilt daher für eine „Interaktive Beratung“, deren Schwerpunkt mit den genannten

Beratungsstrategien im Wesentlichen deckungsgleich ist, ein modifiziertes Konzept zu finden. Die Diskussion um psychodynamisch orientierte Kurzverfahren therapeutischer, supervisorischer und beraterischer Natur wird heute recht differenziert geführt und wird besonders von Psychoanalytikern, die in Institutionen arbeiten, befürwortet (vgl. Leutzinger-Bohleber und Grüntzig-Seebrunner 1995). Die *Fokaltherapie* z. B. will „fokussiert" auf den zentralen aktuellen Konfliktbereich, wie mit einem Scheinwerfer, in die Tiefe dringen und auch vorbewusste und unbewusste Dimensionen dieser Konflikte beleuchten. Die zeitliche Begrenzung erfordert zwar eine Einschränkung der Breite möglicher Konflikte, aber in Bezug auf die Tiefe soll nicht an der Oberfläche, an der Eisbergspitze der Probleme verharrt werden. Die Hypothese dabei ist, dass eine tiefe, fokale psychoanalytische Bearbeitung eines Konfliktbereichs eine weitergehende Veränderung bewirkt. Wie im systemtheoretischen Denken kommt es zu einer Veränderung des gesamten Systems, falls ein Teilsystem eine Modifikation erfährt (vgl. Leutzinger-Bohleber und Grüntzig-Seebrunner 1995).

Bei den Beratenden wird ein großes emotionales Engagement vorausgesetzt, damit es gelingt, den fokussierten Konflikt in der Übertragung kurzfristig zu deuten. Leutzinger-Bohleber und Grüntzig-Seebrunner (1995, S. 337) gehen als Voraussetzung davon aus, dass es bei den Ratsuchenden stabile Strukturelemente geben muss, die sich mit den Beratenden verbünden. Eine starre Abwehrstruktur, in der primitive Abwehrmechanismen, wie z. B. Projektion und Verleugnung, vorherrschen, stellt dagegen eine Kontraindikation dar (vgl. Kap. 6.2 und Kap. 6.3).

(3) Erstellen eines Maßnahmeplans und Rückkopplung an die ratsuchende Institution

Auf der Basis des expliziten Beratungsauftrags (vgl. Kap. 5.2.1), des impliziten Beratungsanliegens (vgl. Kap. 5.2.2) und der vorläufigen Diagnose (s. o.) wurde von der Beraterin ein Maßnahmeplan in Form einer Tagesordnung entwickelt und an die Rat suchende Institution kurzfristig zurückgegeben.

Schilf
der Ana – F. – Schule
"Auf dem Prüfstand: Die Schulentwicklung unserer Schule. Wo stehen wir? - Wo wollen wir hin?"

xxxxx, Donnerstag, den 9.3.95 und Freitag, den 10.3.95

Themen der Arbeitseinheiten

Donnerstag

1.	"Alles Theater" oder "Kienbaum ist überall" Ein Rollenspiel
2.	Macht und Ohnmacht I Organigramm und informelle Machtstrukturen
3.	Macht und Ohnmacht II

Freitag

4.	"BOT" oder die "(Un-) Lust der Lehrerinnen und Lehrer" Eine Selbsteinschätzung
5.	Schulkultur und Schulidentität Einführung in die Theorie der "corporate identity" Integration der "mind maps" vom 9. 2. 95
6.	"Neues Spiel - Neues Glück" Feed-Back

Der zeitliche Rahmen und die Reihenfolge sind offen, richten sich jedoch in etwa nach den Vorgaben der Planungsgruppe.

(Abb. 5 – 2)

Die Tagesordnung dient der Strukturierung der Großen Gruppe der Teilnehmer/innen, und damit auch der intrapsychischen Angstabwehr der Beraterin. Sie soll Tendenzen zur Gewalttätigkeit und destruktiven

Projektionen eindämmen und zum anderen die Diskussion über Grenzen und Reichweite der formalen und informellen Macht Einzelner ermöglichen, Veränderung erzeugen und die irrationalen Bindungen an bestimmte Verfahrensweisen bewusst machen (Hopper und Wey 1977, vgl. Kap. 3.4.2). Als thematischer Schwerpunkt zeigen die zwei Arbeitseinheiten zu „Macht und Ohnmacht“, dass in die Datenauswertung und Interventionsplanung das Konzept von Selvini-Palazzoli et al. über die geheimen Spielregeln der Organisation (1984/1994) eingeflossen ist. Dieses Konzept besagt u. a., dass die informelle Struktur einer Organisation ein System ist, in dem im Gegensatz zur formalen Hierarchie Macht auf verdeckte Weise ausgeübt wird und eine Veränderung dieser Machtausübung eine Veränderung der formal-hierarchischen Struktur voraussetzt (vgl. Kap. 2.3.1). Die Tagesordnung deckte hier auf, was sonst weitgehend tabuisiert bleibt (Selvini-Palazzoli et al.1984/1994).

Die Überschrift „Schilf“ (schulinterne Lehrerfortbildung) bezieht sich auf Ehinger und Hennig (1994, vgl. Kap. 1). Der Titel der Tagesordnung "Auf dem Prüfstand: Die Schulentwicklung unserer Schule: Wo stehen wir? - Wo wollen wir hin?" spiegelt den inhaltlichen Beratungsauftrag, eine Klimakonferenz durchzuführen und in das Thema „corporate identity“ einzuführen. Er beinhaltet eine Ist- und eine Soll-Analyse der planmäßigen und der nicht- planmäßigen Phänomene der Schulkultur (Dokumentenband, Anl. 5 – 3). Das heißt, die Tagesordnung enthält auch Aspekte eines funktionalistisch-objektivistischen Ansatzes (vgl. Kap. 2.3.1), als ob mit Hilfe instruierender und trainierender Methoden aus Organisationspsychologie und Kommunikationswissenschaft ein bewusst angestrebter Soll-Zustand der „corporate identity“ erreicht werden könnte (vgl. Rauen 2001, S. 162).

Das Design der Tagesordnung sah entsprechend nicht nur (selbst-) reflexive und (selbst-) beobachtende, sondern auch instruierende, trainierende und kreativ-gestalterische Methoden vor. Die Arbeitseinheit 5 „Schulkultur und Schulidentität“ sollte im Schwerpunkt instruierend durchgeführt werden, um das Thema „corporate identity" theoretisch einzuführen. Geplant waren Kurzvorträge der Beraterin und des Schulleiters, unterstützt durch adaptiertes Informationsmaterial z. B. nach Doppler und Lauterburg (1980/1994, S. 303, 305, Dokumentenband, Anl. 5 – 5).

Die Klimaanalyse würde im Wesentlichen in den Arbeitseinheiten 1 – 3 durchgeführt werden. Hier waren „spielerische“ Methoden aus Psychodrama

und Gestalttherapie eingeplant, die den Ratsuchenden szenisches Verständnis und interaktive Erkenntnisse über die Beziehung von Person und Organisation an ihrer Schule ermöglichen könnten.

Als Einstieg war ein dem Psychodrama entlehntes Rollenspiel mit dem Titel „Alles Theater oder Kienbaum ist überall“ geplant (vgl. Abb. 5 – 2). Die Idee zu diesem Rollenspiel war der Beraterin aufgrund einer Nachrichtensendung gekommen, in der berichtet wurde, dass Unternehmungsberater der Firma Kienbaum, die bei Umstrukturierungsvorhaben im Öffentlichen Dienst Evaluationsprojekte durchführen und Gutachten anfertigen, auch einige Theater in NRW evaluiert hatten.

Die Methode des Rollenspiels nutzt die frühe These Goffmans „Wir alle spielen Theater“ (Knoblauch 1994, Kreienbaum und West-Leuer 1996) und kann in einer Art „Sur-Realismus“ das „Unsichtbare“ der sozialen Interaktionsordnung (Goffman 1994) sichtbar machen. Die Grundannahme ist, dass theatr(al)ische Techniken in der Beratung Fixierungen, blockierte Spontaneität und Kreativität, dysfunktionale Rollen und Interaktionsmuster „spielerisch“ bewusst machen und verändern helfen können (vgl. Orth und Petzold 1991).

Das Theater bietet nach Goffman (1994) ein deutliches Abbild zwischenmenschlicher Wirklichkeit, auf das sich der Mensch projizieren kann. „Interaktive Beratung“ findet entsprechend statt als Inszenierung von Szenen des organisatorischen und institutionellen Lebens (Bauriedl 1994/1996, vgl. Kap. 3.2.1), die im Rollenspiel - anders als im Diskurs - lebendig werden. Durch den spielerischen Zugang kann dabei die zweite Zensur, die darauf abzielt, aktuell angepasste infantile Impulse und Wunschphantasien vor internalisierter Missbilligung, aber auch vor äußerer Beschämung, Verlegenheit und Demütigung zu schützen, vorübergehend außer Kraft gesetzt werden (Sandler und Sandler 1984, vgl. Kap. 3.2.1). Die Begrenzung durch die Zensur wird im Spiel ersetzt durch die Begrenzung des Settings, wobei jedoch - wie in der Beratung allgemein - ein ausreichend integriertes Struktur-Niveau der Ich-, Wir- und Institutionellen Identität Voraussetzung für das Gelingen ist. Spielerische Methoden, wie das hier geplante Rollenspiel, können bei den „Mitspielern“ zu heftigen emotionalen Reaktionen führen. Das Spiel ist stets mit einem gewissen Wagnis verbunden, das sich aus dem Zusammenwirken von innerpsychischer Realität und dem Erlebnis der Kontrolle über reale äußere Objekte,

Gegenstände oder andere Menschen, ergibt. Im Zusammenspiel mit anderen Menschen geht es um die Fähigkeit, fremde Ideen ertragen zu können und darauf integrierend zu reagieren, so dass der Weg frei wird für eine Beziehung. (Winnicott 1971/1997, S. 59).

In seinem Konzept des Spielens geht Winnicott davon aus, dass der Spielbereich nicht Teil der intrapsychischen Realität, aber auch nicht Teil der äußeren Welt ist. In einer „Zwischenwelt“ oder in einem „potentiellen Raum“ werden Objekte und Phänomene aus der äußeren Realität in Beziehung gesetzt und verwendet für Vorstellungen aus der inneren persönlichen Realität und es werden neue Erkenntnisse geschaffen (Winnicott 1971, 1997, S. 63). Wenn die Ratsuchenden nicht spielen können, so ist es nach Winnicott (1971/1997, S. 66) unerlässlich, etwas zu unternehmen, um ihnen diese Fähigkeiten zu geben. Denn der spielerische Bereich ist Voraussetzung für „schul“-kulturelles Erleben und kulturelle Entwicklung. Winnicott stellt die folgenden Thesen auf:

1. Kulturelles Erleben ist lokalisiert in einem schöpferischen Zwischenraum zwischen Individuum und Umwelt.
2. Für den einzelnen Menschen ist die Möglichkeit, sich dieses Zwischenraums zu bedienen, durch Lebenserfahrungen im frühkindlichen Bereich gegeben.
3. Es ergibt sich ein Spannungsbereich aus der Wechselwirkung zwischen dem Erleben des eigenen Ich und dem Anderen.
4. In diesem Spannungsbereich hat jeder „gute“ und „böse“ Erfahrungen mit Abhängigkeit.
5. Die Ausprägung dieses dritten Bereichs kann je nach Ausmaß realer Erfahrungen äußerst gering oder sehr groß sein. (Vgl. Winnicott 1971, 1997, S. 116f).

Beim Spiel und im kulturellen Erleben kommen daher alle Stimmungen vor. Die damit verbundenen Phantasien reichen von Idealisierung auf der einen Seite bis zum Schrecken der Destruktion alles Guten auf der anderen und führen zu extremen Erlebnisweisen, Euphorie oder Verzweiflung, Wohlbehagen oder Unwohlsein (Winnicott 1971/1997, S. 122).

Bei der Interventionsplanung galt es daher, dieses Postulat, dass kreativ – spielerische Methoden, systemisch ausgedrückt, eine Gefährdung der Autopoiesis, psychoanalytisch ausgedrückt, eine Labilisierung der Ich-Struktur nach sich ziehen können, bei der Festlegung des Settings in ausreichendem Maße zu berücksichtigen.

Als zentrales Element der Situations- und Klimaanalyse war die Anfertigung von Organigrammen zur formalen und informellen Machtstruktur vorgesehen (Dokumentenband, Anl. 5 - 6). Das Vorhandensein einer formal-hierarchischen Struktur in der Schule legt die Beziehungen zwischen den einzelnen Teilen der Organisation zwar nicht in allen Einzelheiten im Vorhinein fest, der Ermessensspielraum der Mitglieder ist aber in Bezug auf die Planung ihrer Tätigkeit und die Definition ihrer wechselseitigen Beziehungen durch diese formale Hierarchie stark eingeschränkt (vgl. Kap. 2.3.1). Auf der anderen Seite geben die formalen Strukturen, wie sie in einem Organisationsstrukturplan abgebildet werden, und die formalen Netze der Kommunikation, das hierarchische Gefüge der Organisation so gut wie nie getreu wieder. Es ist bekannt, dass eine Organisation dann in die Dysfunktionalität gerät, wenn zwischen den formalen und informellen hierarchischen Strukturen ein allzu großer Unterschied besteht (Selvini-Palazzoli 1984/1994, vgl. Kap. 2.3.1).

Die individuelle Ausprägung der formal-hierarchischen und der informell-hierarchischen Struktur, mit anderen Worten auch die Verteilung von Macht und Ohnmacht, ist ein Spiegel der Schulkultur der Einzelschule (vgl. Kap. 2.3.3). Diese weitgehend vor- bzw. unbewusste oder auch tabuisierte Struktur sollte mit Hilfe von Organigrammen sichtbar gemacht werden (s. o.). Es war geplant, die Arbeit mit den Organigrammen durch einen Kurzvortrag, unterstützt durch Folien nach Ehinger und Hennig (1994, S. 22, Dokumentenband Anl. 5 – 6, S. 25, Dokumentenband Anl. 5 - 7) beispielhaft einzuführen. Als Setting war Kleingruppenarbeit vorgesehen. Die Auswertung der Organigramme sollte in der Großgruppe erfolgen.

Nach Abbildung der formal hierarchischen Struktur der *Ana – F. – Schule* in einem ersten Schritt war geplant, dem Organisationsstrukturplan die informellen hierarchischen Beziehungen hinzuzufügen. Gedacht war dabei an Phänomene der Annäherung, der übermäßigen Annäherung, der Koalition gegen bestimmte Personen, offene und verdeckte Konflikte, klare Grenzen, diffuse und starre Grenzen (Ehinger und Hennig 1994, S. 125). Die Abbildung der informellen Phänomene sollte möglichst kreativ gestaltet werden, so dass die Organigramme „Bildcharakter“ hätten. Neben dem intentional Dargestellten kann dann auch Material aus dem Vor- und Gegenwarts- Unbewussten, d. h. dem Ort, wo affektive Impulse auf die sozialen Erwartungen an Rolle und Funktion treffen (vgl. Kap. 3.2.1), einfließen, sei es in Farben, Formen, oder figuralen Elementen. Anschließend sollten diese Aspekte, die von den einzelnen Kleingruppen

interaktiv sichtbar gemacht wurden, mit der gesamten Gruppe besprochen werden. Dabei ist es hilfreich zu wissen, dass einige Bilder, Metaphern, Symbole leicht zu entschlüsseln sein, andere dagegen unzugänglich bleiben werden (Petzold und Orth 1993, S. 154). Im Symbolischen – ob in Sprache, geometrischen Zeichen oder anderen „Gleichnissen“ – werden abgewehrte und vermiedene Konflikte einsichtig, z. T. schmerzhaft spürbar (vgl. Laplanche und Pontalis 1996).

Der Diskurs über die verschiedenen Organigramme in der Gesamtgruppe ist notwendig, damit die Gruppenkohäsion nicht zerfällt, die Gruppe sich nicht spaltet. Der Austausch in der Gesamtgruppe, die auf Grund der Anzahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Merkmale einer Großen Gruppe entwickeln kann (vgl. Kap. 5.2.3, De Mare 1977), erfordert eine größere Ich-Stärke der Einzelnen als die Arbeit in Kleingruppen. Für die einzelne Ratsuchende und die Gruppe insgesamt könnte sich an dieser Stelle der Beratung ein „schwankendes Milieu“ ergeben, das zwischen regressiven und progressiven Impulsen oszilliert (vgl. Kap. 3.3.2). Hier ist es notwendig, nicht zu früh zu viel anzustoßen.

Um den einzelnen Rat Suchenden Gelegenheit zu geben, sich bei Bedarf wieder zu stabilisieren und die aus dem Diskurs über die Organigramme gewonnenen Erkenntnisse in die soziale und evtl. auch die persönliche Identität zu integrieren, sollte in der vierten Arbeitseinheit (vgl. Abb. 5 – 2), eine strukturierte Selbsteinschätzung in Einzelarbeit mit Hilfe des Heidelberger Burnout-Tests (BOT) durchgeführt werden (vgl. Becker und Gonschorek 1991, S. 3 - 16). Als ein letzter Tagesordnungspunkt (vgl. Abb. 5 – 2) war geplant, die Ergebnisse des „Pädagogischen Tages“ mit Hilfe theoriegeleiteter Reflexionen in die bisherigen Ergebnisse der Situations-analyse zu integrieren und die vom Schulleiter gewünschte Entwicklung einer „corporate identity“ einzustilen.

Die Tagesordnung sollte vor Beginn des „workshop“ durch die Schulleitung bekannt gemacht werden, damit eine Auseinandersetzung mit den Themen im Vorfeld angeregt und ein geeignetes Spannungsfeld, der Boden für die Arbeit im „potentiellen Raum“ (Winnicott 1971/1997), vorbereitet werden konnte.

Insgesamt zeigt der Maßnahmeplan, dass nicht nur Moderationsmethoden wie z. B. Visualisierung zur Anwendung kommen sollten. Auf Grund der

Diagnose von Konflikteskalation und Gruppengröße galt es auch Techniken aus Arbeit an den zwischenmenschlichen Beziehungen heranzuziehen, die dem Bereich der Prozessbegleitung und der sozio-therapeutischen Prozessbegleitung zuzuordnen sind. Die Arbeit mit den Organigrammen und das Rollenspiel entspricht solchen verhaltens-, aber auch den emotionsorientierten Interventionen, bei denen der Schwerpunkt auf dem Abbau fixierter Angst und Angstphantasien verlagert ist (vgl. Glasl 1994, S. 368 – 377).

Auf Grund der zeitlichen Begrenzung ist der erstellte Maßnahmenplan den Verfahren „Krisenintervention“ und „psychoanalytischer Fokaltherapie“ (s. o.) zuzuordnen (Leuzinger- Bohleber und Grüntzig-Seebrunner 1993/1995). Die Krisenintervention hat als Ziel die Bewältigung einer aktuellen Krise, die die Beteiligten nicht aus eigener Kraft bewältigen können. Als übliche beraterische Haltung finden sich aktiv, stützende Interventionen; die psychodynamische Bedeutung der Krise wird, wenn möglich, gedeutet. Die Beratung dauert eine bis fünf Sitzungen. In der Fokaltherapie wird ein fokussierter Konflikt bearbeitet mit der Intention, auch unbewusste Bedeutungen der aktuellen Problematik zu erhellen. Die beraterische Haltung ist gekennzeichnet als Haltung aktiver Abstinenz unter Hinzuziehung spezifischer Deutungstechniken (vgl. Kap. 3.2.2). Die Dauer ist in der Regel 10 – 30 Sitzungen á 50 – 60 Min. (Leuzinger-Bohleber und Grüntzig- Seebrunner 1993/1995, S. 332). Der Maßnahmeplan für die Beratung an der Ana – F. – Schule sah entsprechend der Tagesordnung (s. o.) 6 Doppelstunden á 90 Min. vor. Der fokussierte Konflikt, der von der Beraterin als Auslöser für die Krise diagnostiziert wurde, wird in der Tagesordnung als Macht- und Ohnmachtproblematik auf der Basis formaler und informaller Machtstrukturen gedeutet.

5.2.4 Durchführung der Maßnahme (Intervention)

Die Durchführung des Schilf – Tages an der Ana – F.- Schule wird der empirischen Untersuchung im Folgenden in der Form eines wissenschaftlichen Quellentextes (vgl. Kap. 4.3) zugänglich gemacht. Aus dem Verbatimprotokoll des Gedächtnisprotokolls wurde das Textmaterial herausgefiltert, zusammengefasst und erzählt, das die planmäßigen, nicht-planmäßigen und interaktiven Phänomene des „workshops“ auf einer mittleren Differenzierungsebene wiedergibt (Dokumentenband, Anl. 5 – 2). Das heißt, von den *planmäßigen Phänomenen* des „workshop“ werden Ziele, Führungsstile, Strukturen und Abläufe, Beteiligung und Materialien global beschrieben; bei den *nicht-planmäßigen Phänomenen* werden diejenigen wiedergegeben, die sich als Reaktion auf die planmäßigen herauskristallisierten; bei den *interaktiven Phänomenen* fokussiert die Erzählung auf Phänomene der Intersubjektivität (vgl. Kap. 3.1) und Rollenidentität in Rollen. Es wird von manifesten Beziehungs- und Rollenkonflikten erzählt. Wiedergegeben werden auch Rollen, Stile und Normen einzelner Personen, und zwar nicht zuletzt durch eine fiktive, charakterisierende Namengebung. Diese Namengebung dient auch dazu, den Leserinnen und Lesern die Möglichkeit zur emphatischen Teilnahme und zur subkulturellen emotionalen Verstrickung zu erleichtern (vgl. Overbeck 1993, Kap. 4.1 (4)), und so bei den Lesenden Übertragungs-/Gegen-übertragungsprozesse in gang zu setzen). Während im Verbatimtranskript (Dokumentenband Anl. 5 – 8) die Rat Suchenden chronologisch und entsprechend ihrer Funktionsstelle kodiert und durchnumeriert wurden (Dokumentenband, Anl. 5 – 9), hat die Autorin in der Erzählung denjenigen Personen einen Namen gegeben, die mehrfach genannt werden; bei Personen, die nur einfach genannt werden, wird in der Erzählung auf den Namen verzichtet, damit das Geschehen übersichtlicher bleibt (Dokumenten-band Anl. 5 – 10).

(1) Arbeitseinheit „Alles Theater oder Kienbaum ist überall“:
Ein Rollenspiel (13:30 – 15:00)

Nach einer allgemeinen Einführung in den organisatorischen Ablauf gab die Beraterin eine Einführung in das geplante Rollenspiel „Alles Theater oder Kienbaum ist überall“. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des „workshops“ sollten sich für eine Vorstellungsrunde die folgende Szene vorstellen: „Sie gehören zum Ensemble eines Theaters. Als Folge von

Umstrukturierungsmaßnahmen nach einer Beratung durch Kienbaum, ist eine neue Intendantin (die Beraterin) an dieses Theater gekommen. Die neue Intendantin möchte nun wissen, welche Rollen und Stücke Sie bisher an diesem Theater gespielt hätten und welche Erwartungen Sie an die Intendantin haben."

Die Beraterin hatte das Gefühl, dieser Arbeitsauftrag würde von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern angenommen. Als eine Kollegin, Frau Dietrich als erstes sagte, dass sie zunächst mal den Gesamtplan erklärt haben möchte, der den Teilnehmer/innen in der Schule ausgehändigt worden war und unter dem sie sich nicht viel vorstellen könnte, antwortete die Beraterin, dass es „in Ordnung" sei, wenn Frau Dietrich nicht mitspielen wollte. Nach dem Beitrag der Kollegin und der Reaktion der Beraterin bestanden auch andere, besonders eine Abteilungsleiterin, Frau Unselm und ein Abteilungsleiter, Herr Rosenberg, ausdrücklich auf Klärung dessen, was hinter der Tagesordnung „versteckt" wäre. Der Abteilungsleiter sagte, dass er Rollenspielen gegenüber nicht generell abgeneigt wäre. Aber jetzt wisse er nicht, worauf er sich einlasse. Einige Stimmen sagten, dass ungefähr zwei Drittel des Kollegiums nicht Theater spielen wollten und man sich darauf geeinigt hätte, nachdem man den Ablaufplan in den Händen hätte.

Herr Rosenberg sprach die Vermutung aus, dass die Tagesordnung nicht von der Beraterin, sondern vom Schulleiter konzipiert worden sei. Obwohl die Beraterin diese Vermutung heftig zurückwies, kamen weitere Einwände: Die Beraterin hätte einen Auftrag der Planungsgruppe, auf den man sich im Kollegium geeinigt hätte, nicht berücksichtigt. Eine Kollegin, Frau Lieblich, äußerte, dass man sich doch einfach auf das Rollenspiel einlassen sollte. Sie wollte endlich mit dem Rollenspiel beginnen.

Die Beraterin bat nun das Kollegium, zunächst eine Einigung über das weitere Vorgehen herbeizuführen. Diese Aufforderung wurde als Aufforderung zu einer Abstimmung verstanden und kritisiert. Die Abteilungsleiterin Frau Unselm sagte, dass sie sich wie ein Kind behandelt fühlte, das zu einer Geburtstagsfeier eingeladen sei und keine Lust auf eine Überraschungsfeier habe. Mehrere Kolleginnen und Kollegen äußerten, sich wie Kinder behandelt zu fühlen. Ein Kollege, Herr Selig, vertrat die Meinung, dass die Beraterin die „Mind Maps", die ihr von der Planungsgruppe ausgehändigt worden waren, nicht mitgebracht hätte, obwohl andere darauf hinwiesen, dass die Mind Maps im Raum aufgehängt bzw. ausgebreitet waren.

An dieser Stelle entschied die Beraterin, sich innerlich aus dem Prozess herauszuziehen, um ein Gefühl dafür zu entwickeln, was das Kollegium von ihr wollte und brauchte. Nach einiger Zeit entschied sie sich dafür, die einzelnen Punkte der Tagesordnung anhand des Diagramms zur „Organisationskultur von sozialen Organisationen“ zu erläutern (Dokumentenband, Anl. 5 – 3): Das Rollenspiel sollte bei der Erforschung interaktiver Phänomene helfen, die Organigramme wären eine Möglichkeit, formale und informelle Phänomene zu analysieren, usw.

Das Kollegium erklärte sich daraufhin bereit, sich auf das Rollenspiel einzulassen. Es blieb noch eine halbe Stunde Zeit für die Durchführung. Bei der Einführung hatte die Beraterin darauf hingewiesen, dass es unterschiedliche Positionen im Theater zu besetzen gälte: neben den Haupt- und Nebenrollen auf der Bühne und der Regie gäbe es noch Aufgaben hinter der Bühne wie z. B. Bühnenbild, Maske, Requisite, etc. Nachdem die meisten Teilnehmerinnen und Teilnehmer ihre Rolle vorgestellt hatten, intervenierte die Beraterin wie folgt: Es gäbe wenig Personen, die eine Hauptrolle spielten an diesem Theater, und auch keinen Regisseur. Eine zweite Abteilungsleiterin, Frau Könnecke äußerte daraufhin, dass sie sich in der Rolle der Regieassistenz sähe. Der Schulleiter bedauerte, nicht die Regie zu haben. Er sah sich in der Rolle des Verwaltungsdirektors. Nur der Abteilungsleiter Herr Rosenberg sah sich in einer Hauptrolle, in der Rolle eines jugendlichen Liebhabers und der eines Clowns.

Auf die Frage nach den Erwartungen an die neue Intendantin wurde der Wunsch genannt, ernst genommen, als Mensch gesehen und mit den jeweils eigenen Fähigkeiten akzeptiert zu werden. Am Ende dieser ersten Arbeitseinheit hatte die Beraterin das Gefühl, dass sich die Atmosphäre positiv verändert hatte.

(2) Arbeitseinheit „Macht und Ohnmacht I“: Einführung in die Arbeit mit und Anfertigung von Organigrammen (15:30 – 18:00)

Bei Beginn der zweiten Arbeitseinheit einigten sich die Kolleg/innen darauf, das Rollenspiel nicht weiter auszuwerten, sondern zu versuchen, anhand der Organigramme vielleicht herauszufinden, warum sie keine Hauptrollen besetzen dürften oder wollten.

Zur Einführung in die Arbeit mit den Organigrammen wurde von der Beraterin ein Diagramm benutzt (Dokumentenband Anl. 5 - 6). Von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern wurde kritisiert, dass die erste Abbildung nicht nur die formale Machtstruktur einer Schule zeige, sondern informelle Strukturen einbeziehe. Außerdem wurde erarbeitet, dass ein Organisationsstrukturplan für Berufsschulen zusätzlich die formalen Ebenen der Dienstaufsicht, der Abteilungsleitung und des Personals im Angestelltenverhältnis umfassen sollte, während die Schulklassen als Kunden bzw. Zielgruppe nicht Teil des Organisationsstrukturplans seien.

Das Thema „Macht und Ohnmacht“ wird anschließend anhand eines zweiten Diagramms (Dokumentenband Anl. 5 – 7) eingeführt.

Die Verknüpfung formaler und besonders informeller Macht bzw. Ohnmacht mit dem Selbstwertgefühl von Lehrenden, die dieses Diagramm darstellt, wurde zum Teil kontrovers diskutiert. Die Verknüpfung bereitete besonders einem Kollegen, Herrn Weißkirchen Schwierigkeiten. Das Thema wird von der Beraterin vorläufig und unter Hinweis auf die Arbeitseinheit zur „Selbsteinschätzung“ (vgl. Abb. 5 – 3) an dieser Stelle abgeschlossen.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer bekamen von der Beraterin den Auftrag, die formalen und informellen Machtstrukturen der eigenen Schule graphisch darzustellen. Es wurden fünf Arbeitsgruppen gebildet, vier davon auf Wunsch des Kollegiums als „Neigungsgruppen“, das heißt die Gruppenzusammensetzung ergab sich aufgrund persönlicher Zuneigung. Als Grund wurde angeführt, dass es einfacher sei, zu dem Thema „der informellen Strukturen“ in einem vertrauten personalen Rahmen einen Zugang zu entwickeln. Weniger wichtig schien es, dass die Gruppen mit annähernd gleich vielen Personen besetzt waren. Diese vier Gruppen waren daher unterschiedlich groß. In der größten Gruppe waren sieben, in der kleinsten drei Personen. Die fünfte Gruppe wurde von der Beraterin gebildet. Sie bestand aus dem Schulleiter, der stellvertretenden Schulleiterin und den Abteilungsleitern. Sie bekam von der Beraterin den Sonderauftrag, sich mit den eigenen Positionen zu beschäftigen und eine Beschreibung der unterschiedlichen Funktionen vorzunehmen. Die Gruppen hatten ursprünglich 60 Minuten, später einigte man sich auf 90 Minuten Zeit, die Organigramme zu erstellen.

Während dieser Gruppenarbeit, die in unterschiedlichen Räumen stattfand,

ging die Beraterin bei jeder Gruppe vorbei. Die erste Gruppe hatte viele Verständnisfragen und wollte den Arbeitsauftrag möglichst korrekt ausüben. Eine andere Gruppe beschäftigte die Frage, ob Namen genannt werden sollten, oder ob dies zu verletzend sei für einzelne Kolleginnen und Kollegen, die auf dem Organigramm u. U. an einer Stelle auftauchen, an der sie eigentlich nicht stehen möchten. Die Dreiergruppe erschien der Beraterin im Wesentlichen lustlos, während die große Gruppe sehr aktiv und mit Spaß bei der Arbeit war. In der Gruppe der Schulleitung wurde auf der Basis der offiziellen Funktionsbeschreibungen, die der Schulleiter in einem „Heftchen" hatte, diskutiert, wie Funktion und Person in Schule verbunden sind.

Bei ihrem Rundgang merkte die Beraterin, dass jede Gruppe den Arbeitsauftrag anders verstanden hatte. Dadurch konnten ganz unterschiedliche Organigramme entstehen. Während dieser Pause überlegte sie auch, wie die Eingangsrunde zu deuten sei. So wollte sie nicht auf die gruppendynamische, sondern eher auf die organisatorisch-institutionelle Ebene eingehen, und den Konflikt u. U. als Spiegelungsphänomen der Lehrer/innen/-Schüler/innen-Ebene verstehen.

(3) Arbeitseinheit „Macht und Ohnmacht II": Erste Auswertung der Organigramme (17:30 – 19:00)

Der ursprüngliche Plan (vgl. Abb. 5 – 2) sah vor, in dieser Arbeitseinheit alle Organigramme auszuwerten. Der Zeitplan hatte sich aber zum einen durch eine Änderung der Essenszeiten, zum anderen dadurch verschoben, dass die Gruppen für die Anfertigung der Organigramme wesentlich länger gebraucht hatten als ursprünglich von der Beraterin geplant. Herr Weißkirchen äußerte daher zu Beginn der Arbeitseinheit, dass er nicht bereit sei, die Auswertung und „die Ergebnisse in 20 Minuten durchzuhecheln", was der Beraterin sehr entgegen kam.

Auf den Vorschlag der Beraterin hin wurde die Auswertung der einzelnen Organigramme nicht durch die Gruppe, die das jeweilige Organigramm angefertigt hatte, sondern durch eine andere Gruppe im „fish bowl" vorgenommen. Als erstes wurde das Organigramm der Gruppe, die aus sieben Personen bestand, besprochen. Am ersten Tag konnte aus zeitlichen Gründen nur dieses eine Organigramm vorgestellt werden. Zur Vorbereitung des nächsten Tages legten die übrigen Gruppen gegen Ende der Arbeitseinheit ihre Organigramme im Raum aus, so dass alle die

Organigramme anschauen und sich mit den Inhalten vertraut machen konnten. Zum Abschluss wies die Beraterin darauf hin, dass die Organigramme kollektive Konstruktionen von Wirklichkeit darstellen, die nicht einer objektiven Realität entsprechen und nur für die jeweilige Gruppe im Moment der Konstruktion Gültigkeit haben.

Die Beraterin hatte das Gefühl, dass sich das Klima durch die Kleingruppenarbeit erheblich verbessert hätte. Man hörte Lachen, die Atmosphäre war locker. In einer Schlussrunde konnten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer den Verlauf des ersten Tages kommentieren. Frau Dietrich, die zu Beginn als erste sich geäußert hatte, sagte nun, dass sie nach wie vor ambivalent wäre und nicht wisse, ob das, was jetzt als positives Klima und Arbeitsatmosphäre in der Gruppe empfunden würde, aufrechterhalten bleiben könnte. Mehrere Kolleg/innen wiesen darauf hin, dass es vor vier Jahren eine ähnliche Situation gegeben hätte. Im Schulalltag sei aber alles noch viel schwieriger geworden. Positives Feedback kommt von der Abteilungsleiterin Frau Unselm. Sie hätte sich entgegen ihrer anfänglichen großen Zweifel wohl gefühlt und der „workshop“ hätte ihr viel gebracht. Sie äußerte Bedauern darüber, dass sie, wie angekündigt, am zweiten Tag nicht teilnehmen konnte.

(4) Informelles Vorspiel

Die Beraterin war früh am Tagungsort zur Vorbereitung. Der Tagungsraum war jedoch noch abgeschlossen und sie traf auf den Abteilungsleiter Herr Rosenberg. Dieser erzählte ihr von einem Konflikt zwischen den zwölf Kolleginnen und Kollegen, die am Tagungsort übernachtet hätten. Eine kleine Gruppe, der Schulleiter, Frau Jung, Frau Lieblich, Herr Weißkirchen und Frau Ohnesorg waren gemeinsam Essen gegangen. Da die anderen nicht informiert worden waren, hätten sie sich ausgeschlossen gefühlt. Später hätte der Schulleiter alle gefragt, wer mit in die Disko ginge. Das hätten sie aber abgelehnt. Herr Rosenberg äußerte sich im Zusammenhang mit diesem Bericht kritisch und enttäuscht über den Führungsstil des Schulleiters.

(5) Arbeitseinheit „Macht und Ohnmacht II“: Fortsetzung (9:00 – 10:30)

Der Beginn verzögerte sich etwas, da die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erst allmählich eintröpfelten. Pünktlich erschienen diejenigen, die am Vortag

nicht teilgenommen hatten. Die ursprünglich angesetzte Arbeitseinheit über die (Un-)Lust der Lehrerinnen und Lehrer wurde ausgesetzt und die Auswertung der Organigramme fortgesetzt.

Zu Beginn dieser Arbeitseinheit äußerten einige Teilnehmerinnen und Teilnehmer Unruhe und Ängste. Die Beraterin vermutete, dass es sich hierbei um Reaktionen auf das Offenlegen der informellen Machtstrukturen handelte. Die stellvertretende Schulleiterin, Frau Treuhand, bedauerte, dass die Gruppe der Schulleitung nur die formalen, nicht aber die informellen Machtstrukturen innerhalb ihrer Gruppe untersucht hatten. Sie äußerte das Gefühl, ihrer Position an der Schule nicht gerecht zu werden und sprach in diesem Zusammenhang auch von einer beruflichen Krise. Später vertrat sie die Meinung, dass Leitungspositionen in Kollegien notwendig wären, um diese zu führen. Die 7er Gruppe hatte ihr auf dem Organigramm, das am Vortag ausgewertet worden war, mehr Macht und Einfluss gewünscht.

Die Auswertung der Organigramme ergab zusammengefasst Folgendes: Auf dem Organigramm der Schul- und Abteilungsleitung waren, entsprechend dem Arbeitsauftrag der Beraterin, nur die formalen Positionen dargestellt. Dieses Organigramm wurde als sehr künstlich empfunden. Eine andere Gruppe hatte entgegen ihrem Arbeitsauftrag nur die formalen Strukturen dargestellt. Sie gab an, keine Zeit mehr für die informellen Strukturen gehabt zu haben. Die übrigen drei Organigramme wiesen die folgenden Übereinstimmungen auf:

- Die Sekretärin und der Hausmeister wurden als fast oder genau so mächtig wie der Schulleiter dargestellt.
- In der Nähe des Schulleiters befanden sich entgegen ihrer formalen Position Herr Weißkirchen, formal in der Position eines Oberstudienrats, Frau Lieblich, eine Lehrerin im Angestelltenverhältnis, und Frau Jung, ebenfalls im Angestelltenverhältnis und mit reduzierter Stundenzahl.
- Von der Gruppe, die keine Namen nennen wollte, wurden diese Personen als „Sterne“ dargestellt, die um eine „Sonne“ kreisten.

Als Interventionen und zur Vorbereitung des Themas „corporate identity“ versuchte die Beraterin, die Identität der einzelnen Kleingruppen durch Ressourcen orientierte Interpretationen der einzelnen Organigramme zu

stärken: Die große Gruppe, zu der auch das „Dreigestirn“ Herr Weißkirchen, Frau Lieblich, Frau Jung gehörten, wäre zuständig für Spontaneität und Kreativität an der Schule. Die Gruppe, die lange diskutiert hatte, wie der Auftrag „richtig“ auszuüben sei, nicht dazu gekommen war, die informellen Strukturen darzustellen, hätte stabilisierende, d. h. strukturierende Funktionen. Die Gruppe, die die Sternsymbolik statt der Namen benutzt hatte, hätte integrierende Funktionen. Schulleitung und Abteilungsleitung hätten in ihrem Organigramm gezeigt, dass formale Macht dann konstruktiv genutzt würde, wenn sie bewusst und die Aneignung für den anderen sichtbar sei.

In Bezug auf die in allen Bildern sichtbar werdende Diskrepanz zwischen formaler und informeller Macht äußerte die Beraterin, dass sich informelle Machtpositionen von Sekretärin und Hausmeister langfristig als dysfunktionaler erweisen könnten als die von Kolleginnen und Kollegen. Denn theoretisch bestünde bei letzteren die Möglichkeit formale und informelle Macht durch entsprechende Führungsgrundsätze und Anforderungsprofile in Übereinstimmung zu bringen.

Die Morgensequenz war insgesamt gekennzeichnet durch Lachen, Witze und weniger konzentriertes Arbeiten. Einige der Teilnehmerinnen und Teilnehmer meinten, dass das Lachen die Funktion hätte, Angst zu überlagern.

(6) Arbeitseinheit „Schulkultur und Schulidentität“: Integration der Ergebnisse des Pädagogischen Tages (10:45 - 12:15)

Vor Beginn dieser Arbeitseinheit informierte der Schulleiter die Beraterin, dass er keinen Vortrag über das Thema „Corporate Identity“ halten könnte. Auf der Tagesordnung stand nun der Vorschlag der Beraterin, die Ergebnisse der pädagogischen Konferenz und die Ergebnisse der Organigramme zu integrieren, um so zu einer Vorstellung über die Schulkultur zu gelangen und um diese als Ausgangspunkt zu nehmen, eine möglichst differenzierte „Corporate Identity“ zu formulieren. Darüber hinaus und als Ergebnis der bisherigen Arbeit wollten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer Führungsgrundsätze und Anforderungsprofile entwickeln.

Auf die Eingangsfrage der Beraterin, ob die vorangegangenen Arbeitseinheiten jetzt abgeschlossen werden könnten, sagte Frau Lieblich,

dass sie noch mit ihrer informell sehr machtvollen Position auf den Organigrammen beschäftigt wäre. Frau Jung, die ja ebenfalls als ein Mitglied des Dreigestirns in den Organigrammen platziert worden war, äußerte sich ähnlich. Beide sagten, sie hätten Angst, aus dem Kollegium gedrängt und missverstanden zu werden. Die Beraterin wollte die Situation zwar klären, befürchtete aber eine Ausweitung. Sie versuchte daher den Konflikt einzugrenzen, indem die beiden Kolleginnen jeweils ein oder zwei Personen nennen sollten, bei denen sie Missverständnis und Ablehnung spürten. Frau Lieblich nannte daraufhin den Abteilungsleiter Herrn Rosenberg, Frau Jung nannte die stellvertretende Schulleiterin Frau Treuhand und eine Kollegin, Frau Stark.

In einem nun folgenden Dialog zwischen Frau Lieblich und Herrn Rosenberg suchten beide eine Verständigung, indem sie auf ihre gemeinsame Geschichte eingingen. Sie stellten fest, dass sie eine Zeit lang gut zusammengearbeitet hätten. Dies hatte sich geändert, als der Schulleiter ohne Absprache mit den Abteilungsleitern eine außerplanmäßige Steuerungsgruppe für Schulentwicklungsprojekte ins Leben rufen wollte, zu der auch Frau Lieblich gehörte. Beide äußerten sehr deutlich, dass sie an der Wiederherstellung der guten Zusammenarbeit interessiert wären. Die Beraterin hatte das Gefühl, dass hier ein Dreieckskonflikt zwischen Schulleiter, dem Abteilungsleiter und Frau Lieblich zugrunde lag.

Frau Jung äußerte Frau Stark und Frau Treuhand gegenüber, dass sie eine Außenseiterposition im Kollegium hätte und sich die Akzeptanz der stellvertretenden Schulleiterin und der Kollegin wünschte. Während einer kurzen Pause äußerte Herr Weißkirchen als drittes Mitglied des Dreigestirns Ärger darüber, dass ihre Positionen in der Nähe des Schulleiters von vielen Kolleginnen und Kollegen negativ bewertet würden, obwohl erst diese Nähe den „workshop“ ermöglicht hätte.

Anschließend wurden die Gruppen, die am pädagogischen Tag zusammengearbeitet hatten, wiederhergestellt. Sie sollten die Ergebnisse der pädagogischen Konferenz, die in Form der „mind maps“ vorlagen, mit einem Arbeitsblatt zur Unternehmenskultur (Dokumentenband, Anl. 5 – 5) vergleichen und die Ergebnisse in das dort abgebildete Konzept integrieren. Für diese Kleingruppenarbeit wurden 60 Minuten angesetzt.

(7) Seltsames Zwischenspiel

Der Schulleiter bat die Beraterin zu einem Gespräch über die Beförderungssituation an der Schule. Zunächst kommentierte er die Konfliktbearbeitung in der vorausgegangenen Arbeitseinheit: „Das soll man sich mal überlegen. Das wäre doch gestern noch unvorstellbar gewesen," mit dem Nachsatz: „Aber es waren natürlich auch wieder die richtigen Kollegen, die sich auf so was einlassen konnten." Auf Nachfragen der Beraterin, wen er denn meinte, nannte er Frau Lieblich und Frau Jung.

Dann wollte er die „Meinung" der Beraterin zu der folgenden Beförderungssituation wissen. Er hätte eine A15-Stelle am folgenden Mittwoch zu besetzen und die Abteilungsleiterin Frau Unselm wäre im Gespräch. Er wüsste aber nicht, ob Frau Unselm als Dipl. Päd. im Angestelltenverhältnis Studiendirektorin werden könnte. Er selbst hätte das „Dreigestirn" für vakante Beförderungsstellen vorgesehen. Denn diese drei Kollegen wären, wie die Beraterin ja gemerkt hätte, außergewöhnlich aktiv und kreativ, während viele andere eher langweilig wären.

Die Beraterin hatte die Phantasie, dass der Schulleiter die von ihm ernannte Steuerungsgruppe mit möglichst viel formaler Macht, gleichsam mit Stabsstellen, ausstatten wollte. Mit dieser Gruppe als Bündnispartnern könnte er dann, weitgehend unabhängig von der zweiten Leitungsebene, eigene Vorstellungen von „corporate identity" der *Ana – F. – Schule* durchsetzen, was nach Meinung der Beraterin jedoch zu einer Verschärfung der Spaltungstendenzen führen würde. Die Beraterin antwortete dem Schulleiter daher, dass sie seinen Wunsch nachvollziehen könnte, Kolleg/innen auf Funktionsstellen befördert zu sehen, mit denen er gut zusammenarbeiten könnte, hielte es aber für die Atmosphäre in der Schule für problematisch, die zweite Leitungsebene zu übergehen.

(8) Arbeitseinheit Feed – Back: „Neues Spiel – Neues Glück"

In der Abschlussrunde äußerte eine Kollegin, dass sie voller Hoffnung wäre für die weitere Zusammenarbeit im Kollegium, und zwar „nicht trotz, sondern wegen" früherer Erfahrungen mit schulinternen Fortbildungsmaßnahmen zum Schulklima. Sie ging davon aus, dass die Chance bestünde, weiterhin konstruktiv miteinander umzugehen. Andernfalls würde schon der Leidensdruck dafür sorgen, dass sie, genau wie jetzt, etwas ändern müssten. Eine

andere Kollegin glaubte dagegen nicht, dass das Kollegium in der Lage wäre, den begonnenen Prozess weiterzuführen. Die Interpretationen der Organigramme und der unterschiedlichen Gruppierungen im Kollegium durch die Beraterin wurden von einer weiteren Kollegin als besonders hilfreich empfunden. Herr Weißkirchen sagte über sich selbst, er hätte erkannt, dass er sehr schnell laufe und dabei viel Porzellan zerbreche. Er wollte gerne lernen, schnell zu laufen, ohne Porzellan zu zerbrechen. Der Schulleiter äußerte, es hätte sich gezeigt, wieviel Offenheit möglich wäre und wie konstruktiv auch Konflikte ausgetragen werden könnten.

Für die Zukunft wurde von Herrn Weißkirchen vorgeschlagen, die Weiterentwicklung der „corporate identity“ nicht allein der Schulleitung zu überlassen und vor Ort eine Gruppe einzurichten, die dafür verantwortlich sein sollte, dass Weiterentwicklung stattfände. Er zeigte auf, dass das Kollegium z. B. Führungsgrundsätze und Anforderungsprofile entwickeln könnte. Der Schulleiter legte Wert darauf, dass auch Grundsätze entwickelt werden müssten, wie er als Schulleiter die Leistungen und die Einhaltung der Anforderungsprofile bei den Kolleginnen und Kollegen kontrollieren könnte.

Es wurde diskutiert, ob man die Ergebnisse des „workshop“ erst in die Lehrerkonferenz eingeben sollte, um Kollegen und Kolleginnen, die nicht am „workshop“ teilgenommen hatten, die Möglichkeit zu geben, sich zu beteiligen, oder ob man sofort eine Steuerungsgruppe bilden sollte. Der Schulleiter machte den Vorschlag, den Lehrerrat mit dieser Aufgabe zu betreuen. Die beiden anwesenden Mitglieder des Lehrerrats haben zunächst nur für sich persönlich die Bereitschaft signalisiert, in einer solchen Arbeitsgruppe mitzuarbeiten. Als Ergebnis der Diskussion wurde abschließend festgehalten, dass Frau Dietrich das Kollegium informieren, Herr Weißkirchen ein Protokoll anfertigen und verteilen und Frau Stark die Organigramme und „mind maps“ verwalten würde. Der Schulleiter versprach bei Bedarf, die Genehmigung für einen zweitägigen weiterführenden „workshop“ am Ende des Schuljahres zu erwirken, um Führungsgrundsätze für die Schulleitung und Anforderungsprofile für die Kolleg/innen zu erstellen.

5.2.5. Auswertung des Beratungsprozesses und Auflösung des Beratungssystems

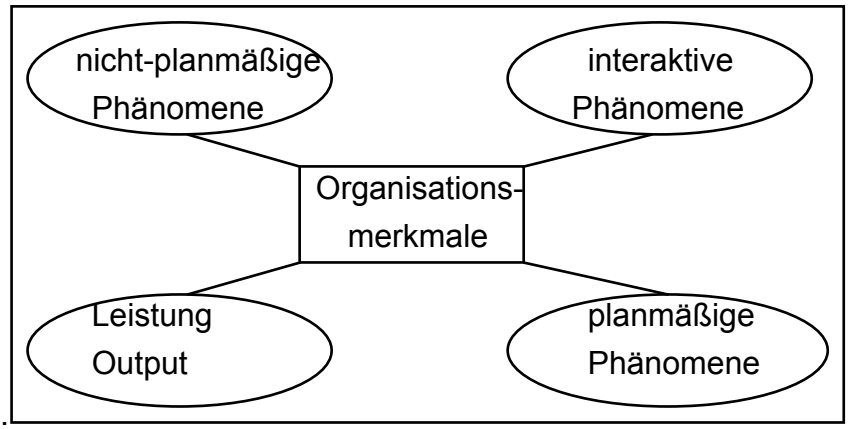
Als Auswertung des Beratungsprozesses und als Auflösung des kontraktierten Beratungssystems zwischen der Beraterin und den Ratsuchenden ging die folgende schriftliche Kurz-Bilanz an den Schulleiter.

Kurz-Bilanz des "workshop"
Beate West-Leuer, Beraterin

"Auf dem Prüfstand: Die Schulentwicklung unserer Schule. Wo stehen wir? - Wo wollen wir hin?"
XXX, Donnerstag, den 9.3.95 und Freitag, den 10.3.95

Der "workshop" war eine Folgeveranstaltung. Angeregt durch die Schulleitung hatte bereits eine Pädagogische Konferenz unter Anleitung eines Moderators stattgefunden. In den Vorgesprächen mit dem Schulleiter, dem Kollegium und der Planungsgruppe kristallisierte sich ein Doppelauftrag an mich heraus. Ziel der Veranstaltung sollte sein: Erste Entwicklungsschritte auf dem Weg zu einer "corporate identity" (Schulleitung) und Klimakonferenz (Schulleitung und Kollegium). Wichtig war mir, darauf hinzuweisen, dass das Betriebsklima und die Arbeitsatmosphäre immer Grundlagen für Identifikationsprozesse und somit für die "corporate identity" sind. Der "workshop" war als eine Fortsetzungsveranstaltung der Pädagogischen Konferenz vom 9.2.95 zu verstehen. Schulleitung und Planungsgruppe übergaben mir schriftliche Grundlagen und Ergebnisse des Pädagogischen Tages, wie Einladung und Tagesordnung, "mind maps", das Protokoll des externen Moderators.

In meinem Programm zu einem möglichen Tagungsverlauf fanden beide Aufträge Berücksichtigung. Ich habe das Programm bewusst offen konzipiert (s. Tagesordnung). Es war gedacht als Orientierungshilfe, um eine Arbeitshaltung herzustellen und um Widerstände nicht zu sehr zu provozieren. Inhaltlich sind Aspekte einer Klimakonferenz kaum planbar, da sie sich aus der Gruppendynamik der Situation ergeben müssen, um authentisch zu sein. Zur Einordnung der Ziele des "workshops" war das folgende Schaubild behilflich. Es zeigt eine Grobstruktur der Phänomene, die generell in Organisationen zu finden sind.



© West-Leuer

Der Auftrag "Klimakonferenz" bezieht sich auf informelle Phänomene und Phänomene zwischenmenschlicher Interaktionen. Das Ziel "Weiterentwicklung" der "corporate identity" enthält zusätzlich planmäßige Phänomene und eine Reflektion der Leistungsebene.

Die Arbeitseinheiten AE 1, 2, und 3 wurden durchgeführt, AE 5 angerissen, AE 6 in Aussicht gestellt. Auf AE 4 wurde verzichtet, da diese Arbeitseinheit u. U. eine Überfrachtung und

zusätzliche Labilisierung bedeutet hätte. Das Thema "corporate identity" (AE 5) wurde auch auf der kognitiven Ebene behandelt, die Resultate der Pädagogischen Konferenz in den alten Arbeitsgruppen durch Zuordnung gesichert.

Die Themen der Klimakonferenz entwickelten sich aus der Gruppendynamik und wurden teilgesteuert über mediale Interventionen. In der ersten Arbeitseinheit konnten z. T. psycho- und sozio-dramatische Rollen sichtbar gemacht werden, die auf eine Tendenz zum "Agieren hinter der Bühne" auf allen Ebenen der Schulhierarchie schließen lassen. Die Organigramme zur formalen und informellen Machtstruktur ließen auf gemeinsame Phantasien schließen, die die Machtausübung auf den Bereich informeller Strukturen verlegen. So gab es eine deutliche Machtzuweisung an das Sekretariat und den Hausmeister durch große Teile des Kollegiums. Außerdem wurde die Macht des Schulleiters dargestellt als durch ein informelles "Dreigestirn" gestützt.

Die Tatsache, dass diese Legenden in Anwesenheit der Schulleitung offengelegt werden konnten, lässt auf ein hohes Maß an Veränderungspotential in Richtung auf Autonomie und Übernahme von Verantwortung schließen. Das Veränderungspotential wurde auf allen Hierarchieebenen deutlich. Die offene Auseinandersetzung einzelner Kollegen mit den unterschiedlichen Zuweisungen und miteinander in der Gesamtgruppe (AE 3) machte deutlich, dass das Gesamtsystem ein "Agieren auf der Bühne" selbst im Konfliktfall erlaubt. Zu Beginn herrschte das "Leiterspiel" vor: auf der einen Seite Phantasien über manipulative Techniken der Leitung, auf der anderen Seite die Weigerung, sich selbst zu steuern. Am Ende des "workshop" war eine deutliche Hinwendung zu Übernahme von Eigenverantwortung zu verzeichnen. Letzteres fand u. a. Ausdruck in dem Anspruch des Kollegiums, sich mit Führungsgrundsätzen auseinanderzusetzen, und in dem Anspruch des Schulleiters, Maßnahmen zur Qualitätssicherung und -steigerung zu diskutieren.

Um einer Wiederbelebung der Phantasien über manipulative Techniken der Schulleitung zu begegnen und um Konflikte zu reduzieren, empfiehlt sich bei Beförderungen eine diskursive Beteiligung der Ebene der Abteilungsleitung. Innerhalb eines solchen Gremiums kann sich der Schulleiter für das Einsetzen von Stabsstellen und ihre personelle Besetzung verwenden, ohne konspirativ zu wirken.

(Abb. 5 – 3)

Interpretation: Der letzte Abschnitt dieser Kurzbilanz diente der Entlastung der Beraterin und kann u. a. dazu geführt haben, dass die angedachte Fortsetzung der Beratung nicht kontraktiert werden konnte. Durch ihre konkrete Empfehlung hat die Beraterin ihren „Stuhl“ verlassen und den Zustand der Abstinenz aufgegeben. Sie ist hier psychisch nicht länger getrennt von den Spaltungsmechanismen im Status Quo der zwischenmenschlichen Beziehungen an der Schule (vgl. Kap. 3.2.2). Die Empfehlung kann als Abwehr ihrer Angst verstanden werden, durch das „seltsame Zwischenspiel“ in ein Machtspiel des Schulleiters verwickelt worden zu sein (Foucault 1982/1994, vgl. Kap. 2.3.3).

Das Verbatimprotokoll zeigt, wie sehr sich die Beraterin nach Abschluss des „workshop“ durch das „seltsame Zwischenspiel“ manipuliert fühlte (Dokumentenband Anl. 5 – 8, S. 27f). Im „seltsamen Zwischenspiel“ hatte der Schulleiter die Beraterin zur Geheimnisträgerin in der Frage seiner nach der

Erfahrung der Autorin an Schulen weitgehend tabuisierten informellen Einflussnahme auf die personelle Besetzung von Funktionsstellen und bei Höhergruppierungen gemacht. Seine Äußerungen über das Kollegium und sein Umgang mit den Beförderungsstellen zeigen, dass er an einer Entwicklung des Kollegiums hin zu einem selbststeuernden Team wenig Interesse hatte. Im Sinne Foucaults (vgl. Kap. 2.3.3.) benutzt er eine Kombination aus „Individualisierungstechniken und Totalisierungsverfahren“, indem er das Kollegium in zwei Kategorien einteilt: es gibt für ihn die anonyme Mehrheit, die ihn eher langweilt, und einzelne Kolleginnen und Kollegen, hier das „Dreigestirn“, denen er Individualität zugesteht, die er fördert und so in dieser Identität festlegt. Er macht sie subtil zu „Sub - jekten“, die in Bewusstsein und Selbsterkenntnis ihrer „Berufsidentität“ von ihm abhängig sind (Foucault 1982/1994, vgl. Kap.2.3.3.).
Das Vorgehen des Schulleiters in Bezug auf die Beförderungsstellen zeigt, wie er unklare oder im Wandel begriffene formale Organisationsstrukturen, hier die Umstellung von Laufbahn- auf Leistungsbeförderung, zu Manipulation in personalen Angelegenheiten zu nutzen suchte (vgl. Kap. 2.3.3). Dadurch kippte das „Konkurrenzsystem“ an der Schule, in dem jeder/jede sein/ihr bestes geben sollte, in ein „Rivalitätssystem“, in dem Kolleginnen und Kollegen zu Rivalen wurden, die sich gegenseitig zu behindern suchten (mündl. Mitteilung C. Sies, vgl. Glasl 1994, Bauriedl 1980/1993).

Dieses Vorgehen spiegelte sich auch in der Beziehung zwischen dem Schulleiter und der Beraterin. Zunächst war der Schulleiter der Beraterin gegenüber sehr skeptisch. Im Verlauf des „workshop“ änderte sich seine Einstellung. Die beraterische Vorgehensweise und Interpretationen waren seinen Zielen nützlich. Wenn die Beraterin in ihren Kommentaren zu den Organigrammen darauf hinwies, das informelle und formale Macht durch entsprechende Beförderungen in Übereinstimmung gebracht werden könnten, so traf sie, ohne es zu diesem Zeitpunkt zu „wissen“, genau seine Intentionen.

Im „seltsamen Zwischenspiel“ wird die Beraterin, wie das Dreigestirn, zum Sub – jekt des Schulleiters. Sie lässt sich zu einem Einzelcoaching missbrauchen, indem der Schulleiter der Beraterin geheimes Wissen über ihre Auftraggeber, die ratsuchenden Lehrerinnen und Lehrer, zugänglich macht, das sie diesen gegenüber nicht aufdecken kann. So wird sie in der Folgezeit zum Beispiel der Abteilungsleiterin Frau Unselm gegenüber, die im

Fortgang der Beratung immer wieder eine wichtige Funktion übernommen hatte (s. o.), kaum unbefangen reagieren können und eine Konkurrenz zwischen ihr und einem Mitglied des Dreigestirns (Frau Lieblich, Herr Weißkirchen und Frau Jung) für sich anders beurteilen. Es gelang dem Schulleiter, die Beraterin an sich zu binden, indem er sie „an ihrer narzisstischen Stelle“ anspricht, sie für ihre Arbeit „lobt“, und ihr „geheimes Wissen“, d. h. auch geheime Macht anbietet. Diese Art der Machtausübung erscheint subtil und manipulativ, d. h. für die Beziehungen im Workshop zudeckend statt aufdeckend (Bauriedl 1999). Im Vergleich sind die Auswirkungen des informellen Vorspiels, in dem der Beraterin von dem Abteilungsleiter Herrn Rosenberg ebenfalls über Geschehnisse außerhalb des Beratungssettings berichtet wurde, nicht als destruktiv für die Beziehung einzuschätzen. Denn es handelt sich nicht um geheimes „Herrschaftswissen“ (Foucault 1982/1994) innerhalb der organisatorisch – institutionellen Strukturen und der Konflikt zwischen Schulleiter und Abteilungsleiter wird im Kontakt angesprochen (s. o.).

Da der Beratungsauftrag der Beraterin sich auf eine Gruppenberatung bezieht, hat es die Beraterin versäumt, vor Beginn des Gesprächs mit dem Schulleiter darauf hinzuweisen, dass alles, was „unter vier Augen“ gesagt wurde, Teil der Gruppenberatung ist und unter der Regel steht, „Offenheit nach innen, Verschwiegenheit nach außen“. „Innen“ ist das Gruppensetting, „außen“ sind alle Nebenvereinbarungen zwischen Einzelnen, die die Beraterin einschließen. Dieses Versäumnis kann sich der Schulleiter zunutze machen. Eine nachträgliche Interventionsmöglichkeit der Beraterin wäre es gewesen, bei Bewusstwerden des eigenen Unbehagens den Schulleiter auf diese Unterlassung und das konspirative Element der Situation hinzuweisen, mit der Frage: Und nun? Eine solche Intervention hätte die Möglichkeit eröffnet, mit dem Schulleiter und evtl. in der gesamten Gruppe zu besprechen, ob es auch innerhalb der Alltagssituation Absprachen gibt, die für einen Teil der Betroffenen geheim gehalten werden, und welche Auswirkung diese Art der Kommunikation auf das Schulklima hat. Das heißt, es hätte trotz oder wegen der Verwicklung die Chance bestanden, die eigenen Partizipation an „struktureller Gewalt“ zu thematisieren und zu enttabuiesieren.

Nach Abschluss der Beratung gilt es jedoch, mit den eigenen Fehlern zu leben. Die Entscheidung der Beraterin, dem Schulleiter in ihrem Abschlussbericht mit der Empfehlung zu konfrontieren, die Beförderungsstellen

in die Schul- bzw. Abteilungsleitungskonferenz einzugeben, um nicht „konspirativ zu wirken“, dokumentiert nachträglich in schriftlicher Form, dass sie innerlich ein Bündnis mit den Kräften im Kollegium eingegangen war, deren Verständnis von emanzipativ – demokratischen Strukturen ihrer eigenen Ideologie entsprach (Bauriedl 1999, S. 158). Die Inhalte dieser Ideologie finden sich in den Abschlussvereinbarungen des Workshops, die auf Autonomie, Transparenz und Selbstorganisation abzielen. Dieses ideologische Bündnis zeigt, dass die Abschlussvereinbarung nicht auf den realen „Kräfteverhältnissen“ basierte. Das heißt, es gelang der Beraterin nicht, den Ratsuchenden die Veränderung der Beziehung zwischen organisatorisch-institutionellen und personalen Strukturen selbst zu überlassen, und als „Container“ zu fungieren, der Respekt hat vor den eigenen Vorstellungen, ohne das „Abgespaltene“ ihrerseits von sich wegdrücken zu müssen (Bauriedl 1999, vgl. Kap. 3.1.2).

Hier könnten die Gründe liegen, warum die Zusammenarbeit zwischen der Beraterin und den Ratsuchenden nicht fortgesetzt wurde. Als die Beraterin sich bei der Lehrerin, die ursprünglich den Kontakt zur Schule hergestellt hatte, nach der schulinternen Fortbildungssituation an der Ana – F. – Schule zwei Jahre später erkundigte, erzählte diese, dass in der Zwischenzeit zwei weitere schulinterne Fortbildungsmaßnahmen durchgeführt worden seien, und zwar in einem kleinen Kreis von sechs bis acht Personen, die vom Schulleiter ausgesucht und angesprochen wurden. Als Grund, warum die schulinternen Fortbildungsmaßnahmen auf einen kleinen Kreis beschränkt blieben, hätte der Schulleiter angegeben, dass er nicht so viel Unterrichtsausfall und Unruhe im Kollegium verantworten könnte.

5.3. Zusammenfassung der Ergebnisse der Einzelschulberatung und Ergänzungen zur Diagnostik

Im Folgenden werden die Ergebnisse dieses Kapitels zusammengefasst. Anschließend soll die vorläufige Diagnostik, die in Kapitel 5.2.3 erstellt wurde, ergänzt werden. Die Rekonstruktion der Einzelschulberatung an der berufsbildenden Schule Ana – F. besteht im Wesentlichen aus drei Teilen. Zunächst wurde der gesamte Bereich der Diagnostik rekonstruiert. Dann wurde die Geschichte der Durchführung erzählt und abschließend die Auswertung des „workshop“ durch die Beraterin und ihre Ablösung vom ratsuchenden System interpretiert.

Ziel der Diagnostik in den Kapiteln 5.2.1 bis 5.2.3 war die Formulierung einer vorläufigen dreigliedrigen Diagnose (vgl. Kap. 5.2.3 (1)), in der der Einfluss irrationaler und unbewusster Funktionen auf die Beziehung von Person und Organisation systematisiert zum Ausdruck gebracht wurde. Die Diagnostik zeigt eskalierende zwischenmenschliche Konflikte bei schwankendem Strukturniveau in den personalen Beziehungen vor dem Hintergrund sich aufweichender organisatorisch-institutioneller Strukturen. Der explizite und implizite Beratungsauftrag führte zu einer Analyse der Machtverhältnisse, die unerkannt eine progressive Entwicklung organisatorisch-institutioneller und personeller Strukturen behindern. Die Interventionsplanung zielte daher darauf ab, mit Hilfe einer Analyse des Ist-Zustandes der Verteilung formaler und informeller Macht die Konfliktfähigkeit von Schulleitungsteam und Kollegium zu stärken (vgl. Kap. 3.2.2) und Spaltungstendenzen einzugrenzen. Ziel war die Integration einer „corporate identity“ im Spannungsfeld ambivalenter Ich-, Wir- und institutioneller Identitätskonzepte (vgl. Kap. 3.2.1).

Die Geschichte der Durchführung erweckt insgesamt den Eindruck eines gelungenen Beratungsprojektes. Die Analyse der wechselseitigen Beziehung von organisatorisch-institutionellen und personalen Strukturen mit Hilfe unterschiedlicher Methoden und Medien zeigte den Einfluss hierarchischer Organisationsstrukturen auf die zwischenmenschlichen Konfliktbereiche und vice versa. Besondere Ängste provozierte die Arbeit mit dem Rollenspiel. Anhand von Organigrammen konnten Abhängigkeits- versus Autonomiekonflikte in der Beziehung zwischen Schulleitung und Kollegium dargestellt werden. Kontrolle- versus Unterwerfungskonflikte wurden in der Eingangsszene zwischen Beraterin und Ratsuchenden diskutiert,

Dreieckskonflikte zwischen den Ebenen Schulleitung, Abteilungsleitung, Kollegium wurden an Einzelbeispielen angesprochen. Konflikte der Ich-, Wir- und Institutionellen Identität wurden in der Beziehung zwischen einer Subgruppe („Dreigestirn“) und dem Kollegium bearbeitet.

Schulleitung und Kollegium wollten die Erkenntnisse des Workshops nutzen, um eine Teilautonomisierung der *Ana – F. – Schule* vom Gesamtsystem anzustreben. Gemeinsam zu entwickelnde Führungskonzepte und Anforderungsprofile waren als Möglichkeit gedacht, die Kultur einer professionellen Organisation zu etablieren. In der Schlussrunde des Beratungsprojekts zeigte sich ein deutlich verbessertes Arbeitsklima.

Nicht in das Bild eines verbesserten Klimas passen die als „informelles Vorspiel“ und als „seltsames Zwischenspiel“ bezeichneten Szenen, sowie die Tatsache, dass der „workshop“ entgegen der Ankündigung nicht fortgeführt wurde. Daher ist zu vermuten, dass es sich bei dem in der Abschlussrunde erzielten Konsens um einen „Scheinkonsens“ handelte, der auf Grund von Ressourcen orientiertem Intervenieren der Beraterin zustande gekommen ist, die grundlegenden Spaltungsprozesse aber nicht aufheben konnten (Bauriedl 1999, S. 152, vgl. Kap. 3.2.2).

Die Interventionsmethoden, die während der Durchführung an den jeweils vorherrschenden Beziehungsmodus angepasst wurden, waren überwiegend bezogen auf die innerschulische Konfliktkonstellation. Bei der Auswertung der Diagramme mussten die verschiedenen Kleingruppen gegenseitiges Verständnis und Empathie entwickeln. Der Verlauf des Workshops machte aufgrund fixierter Einstellungen und Rollenmuster der Ratsuchenden zunehmend auch die Bearbeitung von Blockaden notwendig. Wie in der Fokaltherapie gab es einen Fokus, der auf Bearbeitung der Spannung zwischen formalen und informellen Machtverhältnissen lag (vgl. Kap. 5.1.2 und 5.2.3).

Ergänzend zur Diagnostik in Bezug auf den Einfluss irrationaler und unbewusster psychischer Instanzen auf die Beziehung von Organisation und Person an der Ana – F. – Schule kann Folgendes festgehalten werden: Im Verlauf der Beratung konnten kurzfristig die intrapsychischen und interpersonalen Phantasien über Funktionen und Rollen, über den eigenen Wert und den der Kolleginnen und Kollegen verändert werden. Dagegen wurde unbewusstes Einverständnis mit struktureller Gewalt, wie sie von

Foucaults (1982/1994) Konzept über Pastoral- und Deutungsmacht definiert wird (vgl. Kap. 2.3.3 (3)), nicht erlebbar, so dass die Chance für eine nachhaltige Veränderung der Beziehung zwischen organisatorisch-institutionellen und personalen Strukturen gering blieb. Ein anschauliches Beispiel für das, was in dieser Arbeit unter „struktureller Gewalt“gemeint sein kann, bietet die Tagesordnung (vgl. Abb. 5 – 2). Die kleinschrittige zeitliche und inhaltliche Strukturierung der wenigen Beratungsstunden kann als Angstabwehr der Beraterin verstanden werden und als ein spezifischer Bewältigungsmechanismus von Regressionstendenzen in „Großen Gruppen“ durchaus erfolgreich Verwendung finden (vgl. Kap. 3.4.2). Das Vollpacken mit zum Teil „psychologisierenden“ Themen und Methoden dagegen wird den Ratsuchenden u. U. wie eine unverrückbare Setzung erscheinen (Kap. 5.2.3 (3)). Eine solche Setzung ist problematisch, denn sie wirkt wie die von Foucault (1982/1994) beschriebene Entzifferung der Sub – jekte (vgl. Kap. 2.3.3(2), wenn sie, vom intersubjektiven Austausch abgekoppelt, aufgrund einer vorgeschalteten Diagnostik den Ratsuchenden „übergestülpt“ werden soll.

Im informellen Vorspiel und im seltsamen Zwischenspiel zeigen sich weitere Formen der strukturellen Gewalt, die nicht unmittelbar auf die Person des Anderen, sondern auf dessen Rolle und Funktion in der Organisation einzuwirken sucht. In beiden Szenen zeigt sich, dass die zwischenmenschliche Beziehung zwischen den Personen, die primäre und sekundäre Alphafunktionen der ersten und zweiten Leitungsebene innehaben, belastet ist. Die Auswertung der Organigramme im workshop zeigt, dass dies zu einer schwierigen Situation für Personen mit Omega – Funktion an der Ana – F. – Schule führen kann (Schindler bei Brocher 1976, S. 528, vgl. Kap. 5.1.2 (2)). Psychodynamisch interpretiert zeigen das informelle Vorspiel und das seltsame Zwischenspiel als Modus der der Konfliktverarbeitung Spannungen zwischen zwei unverträglichen Positionen, nämlich der Spannung zwischen einer kleineren Untergruppe von Überprivilegierten um den Schulleiter und einer größeren Untergruppe von Unterprivilegierten um die stellvertretende Schulleiterin und die Abteilungsleiter. Bei dieser Einführung eines Zweiklassensystems kann es sich entsprechend den Ergebnissen der Beziehungsanalyse (vgl. Kap. 3) um eine gruppendynamische Inszenierung von intrapsychischen Unverträglichkeiten Einzelner handeln, wie der Unverträglichkeit von Selbstüberschätzung auf der einen (grandioses Selbst) und von Selbstabwertung (entwertetes Selbst) auf der anderen Seite. Solche intrapsychischen und

interpersonalen Unverträglichkeiten führten dazu, dass es bei Abschluss der Beratung zu einer Reinszenierung der Eingangsdiagnose kommt, ohne dass eine langfristige Verbesserung des Schulklimas anzunehmen ist:

Versanden von schulinterner Fortbildungsmaßnahme zur Formulierung eines Schulprofils aufgrund ***verdeckter*** *triangulärer Konflikte zwischen Schulleiter, Kollegium und externer Beraterin bei schwankendem personalem Strukturniveau und sich wandelnder institutioneller Organisationsstruktur.*

Die Parallelität erinnert an das, was in der psychoanalytischen Behandlung als intrapsychischer Wiederholungszwang definiert ist. In Gruppen bewirkt die Externalisierung unverträglicher Selbstanteile durch ihre Aufspaltung in zwei Untergruppen solche Wiederholungen. Die Externalisierungen dienen der intrapsychischen Entlastung Einzelner (Heigl-Evers und Ott 1998, S. 268f). In der Beratungssituation konnte es aber nicht darum gehen, die intrapsychischen Spannungen Einzelner zu deuten. Trotzdem galt es, das Erleben der persönlichen Verstrickungen im Gruppenprozess zu intensivieren, um so die Voraussetzungen zu schaffen, den Ratsuchenden ihren Anteil an der Beziehungsgestaltung und am Klima auch im Schulalltag zugänglich zu machen.

Um dies zu erreichen, bedarf es entsprechend psychoanalytischer Theorie und Praxis (vgl. Kap. 4.3 (2)) intensiver Phasen der Selbstreflexion der Beraterin, in denen die eigenen Verstrickungen mit den interpersonellen Unverträglichkeiten zwischen der Gruppe der Überprivilegierten und der Gruppe der Unterprivilegierten bewusst werden können, und zwar besonders unter Berücksichtigung und Einbeziehung von Affekten wie Ärger, Hass und Wut, Widerwillen und Verachtung, Angst, Freude, Stolz, Ressentiments, Neid und Eifersucht, Schuld und Scham. Die Durchführung der Beratungsmaßnahme an der Ana – F. – Schule (vgl. Kap. 5.2.4) zeigt, dass die Beraterin in ihrer eher sozio – therapeutischen Prozessbegleitung (Glasl 1994, vgl. Kap. 5.1 und Kap. 5.2) einer solch intrapsychischen Beziehungsarbeit weniger Raum gewährt hat. In der „Interaktiven Beratung“ ist es die Selbstanalyse und die Selbstveränderung der Beraterin als „change agent“, die erst die Chance für eine nachhaltige Veränderung der Beziehung von Person und Organisation in sich birgt.

Ein solcher Prozess soll in der folgenden Gegenübertragungsanalyse nachtäglich durchgeführt und erforscht werden, um in Verbindung mit den

Ergebnissen der theoretischen Untersuchung zu spezifischen Aussagen über Beziehungsmodalitäten an Schulen zu gelangen. Falls auch negative und Teilobjektbeziehungen das Geschehen im Workshop mitbestimmt haben, müssten sie in der Übertragung/Gegenübertragung der Beraterin verankert sein. In den folgenden Kapiteln (Kap. 6 und 7) wird daher untersucht, ob und wie in der Gegenübertragung der Beraterin solche Affekte auftauchten, und wie sie von ihr erlebt wurden. Ein Interaktives Beratungskonzept geht davon aus, dass sich aufgrund einer solchen Gegenübertragungsanalyse des affektiven Erlebens die Haltung der Beraterin gegenüber den Ratsuchenden ändern kann, d.h. sie gewinnt ihre objektivierenden Distanz (Abstinenz) und ihre Doppel – Denk – Fähigkeit (vgl. Kap. 6.1) zurück. Diese veränderte Haltung, die Auflösung der Verschmelzung zwischen Beraterin und Ratsuchenden, würde „online“, d. h. in der Beratungspraxis folgerichtig und parallel den Handlungsspielraum der Ratsuchenden untereinander erweitern (vgl. Bauriedl, 1994/1996, Kap. 3.2.2).

6. Gegenübertragungsanalyse I: Soziales Erleben als Inszenierung unbewusster Beziehungsmuster

Übertragung und Gegenübertragung sind zentrale Konzepte der Psychoanalyse (vgl. Kap. 3.1). Sie werden genutzt, um vor- und unbewusste psychische Funktionen mit Hilfe eines/einer Dritten zu analysieren. In den folgenden Teilstudien (Kap. 6 und Kap. 7) wird die Gegenübertragung der Beraterin als eine Informationsquelle ausgewertet, um Erkenntnisse über den Einfluss unbewusster Funktionen auf die Beziehungen zwischen organisatorisch-institutionellen und personellen Strukturen an der berufsbildenden Schule Ana – F. zu gewinnen. In Kapitel 6 wird die Eingangsszene des Workshops in drei Teilstudien dritter Ordnung (Dokumentenband Anl. 7 – 1, Gedankeneinheiten 1 – 111, vgl. Einleitung) genauer untersucht, in Kapitel 7 wird der gesamte Workshop untersucht. Als Vervollständigung des Ablaufplans im fünften Kapitel (Kap. 5.1.2) ist die Analyse des Übertragungs- und Gegenübertragungsgeschehens im sechsten und siebten Kapitel als Phase der Selbstreflexion zu verstehen. Sie hat in der vorliegenden Arbeit die zentrale Funktion, die interaktive Diagnostik, das Konfliktgeschehen und die Ergebnisse der soziotherapeutischen Kurzzeitberatung mit Hilfe einer Analyse der intrapsychischen Prozesse in der Beraterin nachvollziehbar darzustellen (vgl. Kap. 5).

Im sechsten Kapitel wird auf die „Enactments“ (vgl. Kap. 6.1) der Gegenübertragung in der Kontrollsupervision und im Gedächtnisprotokoll rekurriert (Dokumentenband, Anl. 6 – 1, Anl. 7 – 1). Die Kontrollsupervision ist dabei als ein intersubjektives Enactment der Gegenübertragung der Beraterin *im Dialog* zu verstehen, das Gedächtnisprotokoll als ein subjektives Enactment *als Narration*. Stärker noch als im fünften Kapitel ist bei der Interpretation der Kontrollsupervision und des Gedächtnisprotokolls eine affektive Partizipation auch der fachwissenschaftlichen Leserinnen und Leser möglich und aufschlussreich (vgl. Kap. 4.4.(4). Emotionale Reaktionen weisen auf ein Übertragungs/Gegenübertragungsgeschehen im Lesenden. Sie werden die Stellen anzeigen, an denen nach Devereux (1967) zusätzliche zentrale Datenergebnisse zu gewinnen sind und zeigen gleichzeitig, dass eine hermeneutische Tiefenanalyse letztlich nicht zum Abschluss kommt.

Kapitel 6.1. beinhaltet eine Einführung in die psychoanalytischen Konzepte „projektive Identifizierung“ und „Enactment“ und in unterschiedliche Übertragungs- und Gegenübertragungsebenen. Diese Einführung stellt die theoretische Grundlage bereit für die praktische Auswertung von Übertragungs- und Gegenübertragungsphänomenen.

In Kapitel 6.2 wird das Verbatimtranskript der Kontrollsupervision (Dokumentenband, Anl. 6 – 1) untersucht. Das Verbatimtranskript beinhaltet wesentliche psychoanalytische Deutungen der Kontrollsupervisorin über den Einfluss unbewusster Funktionen auf das Geschehen im Workshop. Ziel dieser Deutungen ist es, unbewusste psychodynamische *Überschneidungen* bzw. projektive Identifikationen *zwischen Forschungssubjekt (hier: die Beraterin) und Forschungsobjekt (hier: die Ratsuchenden im Fallbeispiel*) der Beraterin bewusst zu machen. Denn solche Überschneidungen sind typischerweise zu angstbesetzt, um der Beraterin bzw. hier der Forscherin „on-line“ zugänglich zu sein. Bei den Erkenntnissen über diese Überschneidungen handelt es sich jedoch um zentrale Ergebnisse der Untersuchung (Devereux 1967, vgl. Kap. 4.3. und Kap. 3.2.2). Um sie als Daten in den Forschungsprozess adäquat einzubeziehen, wird das Transkript der Kontrollsupervision in einer Formal- und in einer Inhaltsanalyse ausgewertet. Die Interpretationen der Kontrollsupervisorin werden auf ihren theoriegeleiteten Zusammenhang hin untersucht und dann in Form einer „impressionistischen Geschichte“ (vgl. Kap. 6.2.5), die auch Nicht-Psychoanalytikern zugänglich ist, in der Reihenfolge abgebildet, in der sie sich in der Sitzung in fragmentierter Form Stück für Stück entfaltet haben (Flick 1995, S. 264).

In Kapitel 6.3. wird das Verbatimtranskript des Gedächtnisprotokolls untersucht. Es ist davon auszugehen, dass das Gedächtnisprotokoll ähnliche und andere unbewusste Überschneidung, bzw. projektiven Identifikationen zwischen Forschungssubjekt und Forschungsobjekt enthält wie die Kontrollsupervision. Das Protokoll wird in einer psychoanalytisch-tiefenhermeneutischen Textanalyse systematisch ausgewertet. Der Schwerpunkt dieser Auswertung liegt auf einer *Rekonstruktion des unbewussten Sinns der kollektiven Verdrängungsmechanismen* (vgl. Kap. 4.4). Die Ergebnisse der chronologischen Untersuchung werden in einer formalisierten Form (Flick 1995, S. 264) dargestellt.

6.1. Projektive Identifizierung und Enactment: klinische Konzepte zur Beschreibung der interaktiven Dynamik zwischen Beraterin und Ratsuchenden

Das psychoanalytische Übertragungskonzept hat eine Entwicklung durchlaufen hin zu einem Beziehungskonzept (vgl. Kap. 3.1.). Diese Entwicklung spiegelt sich auch in der Entwicklung der klinischen Konzepte „*projektive Identifikation*“ und „*Enactment*“, die als zentrale Kategorien für dei Untersuchung der Gegenübertragung der Forscherin genutzt werden.

Die Phantasien, Affekte, Wünsche, sowie die Handlungen der Klienten im therapeutischen Setting wecken im Analytiker ebenfalls Phantasien, Affekte, Wünsche und Handlungsimpulse, die sogenannte Gegenübertragung. Wie in Kapitel 3. 1. dargestellt, ging es im klassischen Übertragungskonzept darum, dass der Analytiker möglichst „abstinent“ blieb. Seine Phantasien, Affekte, etc. wurden nicht als Ausdruck des eigenen Beziehungsverhaltens, sondern ausschließlich als Re-Aktionen auf den Patienten verstanden. Mit Hilfe dieser Re-Aktionen konnte er dann das Vor-, bzw. Unbewusste des jeweiligen Patienten deuten. In neueren Konzepten besteht nun weitgehend Konsens darüber, dass auch die intrapsychischen Konflikte, die Abwehrstrategien und die unbewussten Objektbeziehungen des Analytikers die therapeutische Beziehung aktiv mitbestimmen und dass die analytische Situation durch das unbewusst gesteuerte Zusammenspiel zweier Personen gekennzeichnet ist (vgl. Zeul 1999, S. 1015ff). Gleichzeitig herrscht heute Einigkeit dahingehend, dass die Gegenübertragung des Analytikers ein wesentliches Erkenntnisinstrument beim Verstehen fremdpsychischen unbewussten Erlebens darstellt. Diese Erkenntnis wird als einer der Grundannahmen der vorliegenden Arbeit und dieses Kapitels für die Forschungsberatung übernommen und in Hinblick auf Schulberatung weiterentwickelt.

Obwohl die Subjektivität des Analytikers ein inhärenter und irreduzibler Teil des analytischen Prozesses ist, der konstant die Behandlung beeinflusst (Renik 1999, S. 929), hält Kernberg (1999, S. 878) an der funktionalen Autorität des Analytikers fest, die er als Dritte Position beschreibt (vgl. Kap. 4. 3. und 3.1.). Diese dritte oder objektivierende Position kann der Analytiker einnehmen, wenn er sein Erleben spaltet in eine Person, die an einer intersubjektiven Beziehung teilhat, und in einen beobachtenden, „objektiven“ Anderen (Kernberg 1999, S. 879, vgl. Kap. 3.1). Es gehört zu den Aufgaben des beobachtenden Ichs, die Auswirkungen der Beziehung auf seine

Persönlichkeit und sein Verhalten selbstreflexiv zu evaluieren. Der agierende Ich-Anteil des Analytikers wird durch eine fortlaufende Serie von Aktionen der Klienten in deren Welt hineingesaugt, und so von seiner traditionellen Position einer objektiven, leeren Projektionswand vertrieben. Dieser Vorgang wird mit den oben genannten verwandten psychoanalytischen Konzepten, der *projektiven Identifizierung* und dem *Enactment* erklärt.

Die projektive Identifikation, in ihrer ursprünglichen Definition von M. Klein (vgl. Laplanche und Pontalis 1973/1996), bezeichnet einen Abwehrmechanismus, mit dessen Hilfe das Kleinkind „schlechte" Anteile der eigenen Person auf eine andere Person, im allgemeinen die Mutter, projiziert, in der Absicht, diese andere Person zu besitzen und zu kontrollieren. Obgleich dieser Vorgang eine intrapsychische Phantasie ist, kann sich die Person, auf die projiziert wird, mit diesen Projektionen identifizieren. Diese interpersonelle Dimension der Abwehrmechanismen (vgl. Mentzos 1976) wurde insbesondere von Bion (1962/1997) zu einer Neudefinition genutzt, die noch heute in der Fachsprache üblich ist. Bion (1962/1997) verband die projektive Identifizierung mit seinem Modell „Container-Contained" (vgl. Kap. 3.2.2): Der Säugling verleugnet Affekte und innere Zustände, die unerträglich für ihn sind, und fördert somit ihr Containment durch die Mutter. Diese Gefühle werden von der Mutter „entgiftet" und verwandelt und können dann vom Säugling reinternalisiert werden. Bion (1962/1997) hat ausdrücklich hervorgehoben, dass hier eine interpersonale Interaktion stattfindet. Er betonte, dass der Adressat dieser Gefühle, einen Druck empfindet, eine Rolle zu übernehmen, die den negativen Phantasien des Gegenübers entspricht (vgl. Gabbard 1999).

Gabbard (1999, S. 972f) geht davon aus, dass es eines Aufhängers auf seiten des Empfängers bedarf, damit die Projektionen hängen bleiben. Die bereits bestehende Art der intrapsychischen Abwehrmechanismen und Konflikte in der inneren Welt des Empfängers entscheiden darüber, ob die Projektion zum Empfänger passt oder nicht. Auch wenn die Gegenübertragungsreaktion vom Analytiker wie eine fremde Welt erlebt wird, ist doch eine unterdrückte Selbst- oder Objektrepräsentanz aufgrund des interpersonellen Drucks aktiviert worden. Zeul (1999, S.1037) unterteilt die Reaktionen des Analytikers in *konkordante* und *komplementäre Gegenübertragungen*. Erstere setzt ein empathisches Band zwischen Analytiker und Klient voraus, der Analytiker identifiziert sich mit einer Selbstrepräsentanz im Klienten. Komplementäre Gegenübertragungen setzten die Identifizierung

des Analytikers mit einer projektiv geleugneten inneren Objektrepräsentanz des Klienten voraus, in denen ein intrapsychischer Konflikt des Analytikers aktiviert wird.

Im Zusammenhang mit dem Diskurs über die Gegenübertragung hat bei ich-psychologisch orientierten amerikanischen Analytikern das Konzept des „Enactment“ zunehmend Interesse gefunden. Gemäß dieser Theorie sind Enactments Gegenübertragungsinszenierungen, in denen Beziehungserfahrungen außerhalb der bewussten Wahrnehmung aktualisiert bzw. in Szene gesetzt werden (Zeul 1999, Gabbard 1999, S. 979, vgl. Sandler 1976, Kap. 3.2.1). Zeul (1999) definiert Enactments als symbolische Interaktionen zwischen Analytiker/in und Klient/in, die für beide eine unbewusste Bedeutung haben. Damit wird das Zueinanderpassen der inneren Objektbeziehungen und der unbewussten Konflikte der analytischen Partner postuliert. Diese Definition zeigt die Ähnlichkeit der beiden Konzepte, wobei das Enactment als Aktualisierung oder Inszenierung der projektiven Identifikation aufgefasst werden kann. Nach Gabbard (1999) setzt die Verwendung des Begriffs der projektiven Identifizierung, wie auch die des Begriffs des Enactments, voraus, dass die Gegenübertragung des Analytikers als gemeinsame Schöpfung von Klient und Analytiker verstanden wird. Während der Analysand beim Analytiker tatsächlich bestimmte Reaktionen wachruft, entscheiden die eigenen Konflikte des Analytikers und seine inneren Selbst- und Objektrepräsentanzen über die endgültige Form der Gegenübertragungsreaktion (vgl. Kap. 3.1). Während Konsens darüber besteht, dass Gegenübertragungsinszenierungen unvermeidlich sind, bleibt die Frage kontrovers, ob sie dem Prozess förderlich oder hinderlich sind (Gabbard 1999, S. 981). Auffällig ist auch die Nähe zu dem von Sandler bereits 1976 entwickeltem Konzept der „Rollenspielbereitschaft“, auf die in Kapitel 3.2.1. für die Relevanz von Übertragungsprozessen in Arbeitsbeziehungen rekurriert wurde.

Für eine Gegenübertragungsanalyse im Forschungsdesign der vorliegenden Arbeit sind die Konzepte „projektive Identifizierung und Enactment“ der Gegenübertragung von hoher Relevanz. Wie in Kapitel 3.2. dargestellt, ist es eine der Grundannahmen, dass die Forscherin als Beraterin und die am Beratungsprozess Beteiligten wechselseitig als Objekte institutioneller Übertragungen und Gegenübertragungen fungiert haben. Aufgrund der institutionellen Krisensituation des Gesamtsystems (vgl. Kap. 2), der Großgruppenkonstellation (vgl. Kap. 3) und Konflikteskalation (vgl. Kap. 5) in der

Ana – F. – Schule ist davon auszugehen, dass die Beraterin mit projektiven Identifikationen besetzt wurde und diese bei entsprechender Passung inszeniert hat. Aufgrund der Komplexität der professionellen Rolle einer psychoanalytisch orientierten Beraterin, die im Unterschied zur relativ größeren Abstinenz im therapeutischen Setting, professionelles Agieren und Instruieren beinhaltet (vgl. Kap. 5.2.4), ist auch von komplexen Enactments auszugehen. Diese Komplexität erschwert zwar die Besetzung einer dritten, „objektivierenden" Position, reinszeniert aber auch die Interdependenzen von organisatorisch-institutionellen und personalen Strukturen, die es zu untersuchen gilt. Denn die Gegenübertragung enthält und verdichtet mögliche struktureller Störungen personaler und institutioneller Herkunft, die sich als Gefühle und Affekte der Beraterin äußern.

In der „Interaktiven Beratung" dient die Gegenübertragungsanalyse der Diagnostik in Bezug auf das personale Strukturniveau (vgl. Kap. 5.1.2) und die Objektbeziehungen (vgl. Kap. 3.2.2). Während eine personale ganzheitliche Übertragung bei der Beraterin in der Regel ein gewisses Interesse, eine gewisse Neugier und zumeist auch eine gewisse Sympathie auslöst (Was mag dies für ein Mensch sein? Wie sieht er mich, was bewegt ihn, was will er von mir?), so löst eine Teilobjektübertragung in der Regel Gefühle des Unbehagens, der Ablehnung, des Sich-Abgestoßen-Fühlens (Dieser Mensch will mich okkupieren und benutzen; er will mich aussaugen, er erwartet Übermäßiges von mir, sieht in mir etwas ganz Mächtiges und unbegrenzt Gebendes. Oder es wird erlebt: Dieser Mensch ist mir gegenüber extrem misstrauisch, er erwartet von mir nichts Gutes, er hält mich für bedrohlich, für gefährlich und verschließt sich, macht sich unzugänglich. Wie soll ich ihm da helfen?) (vgl. Heigl-Evers und Ott 1994/1998, vgl. Kap. 3.2.2).

Als Gegenübertragung werden alle Affekte, Stimmungen und Handlungsimpulse bezeichnet, die eine Einzelperson, Gruppe oder Institution unter den Bedingungen des Übergangsraums (Winnicott 1971), d. h. hier im Beratungssetting (vgl. Kap. 3.2.2.) in der Beraterin hervorrufen. König (1993/1995, S. 33) stellt die folgenden idealtypischen Kategorien auf, die im Folgenden für die Gegenübertragungsanalyse der Forscherin als Subkategorien zur näheren Spezifizierung genutzt werden:

- Übertragung der Beraterin, ausgelöst durch all das, was sie an den Ratsuchenden wahrnimmt oder von ihnen weiß.
- Charakterbedingte Reaktionen der Beraterin auf die Ratsuchenden

- Normen und Wertekonflikte der Beraterin und/oder der Ratsuchenden; sie können das Über-Ich und das Ich mit einbeziehen
- Realistische Reaktionen der Beraterin auf objektive Begebenheiten im (Berufs-)Leben der Ratsuchenden
- Reaktionen auf die Übertragungen der Ratsuchenden – die Zuschreibungen, die in ihnen enthalten sind, die Tatsache, dass überhaupt übertragen wird
- Reaktionen des Analytikers auf projektive Identifikationen der Patienten/Ratsuchenden.

Für den spezifischen Fall der projektiven Identifikation unterscheidet König (1993/1995, S. 21f) die Folgenden:

- Die projektive Identifizierung vom *Übertragungstyp* will Übertragung wahrmachen, um damit ein Gefühl von Vertrautheit oder Familiarität zu erreichen, das ein Sicherheitsgefühl hervorruft.
- Die projektive Identifizierung vom *Konfliktentlastungstyp* will einen inneren Konflikt zu einem interpersonellen machen, was die innere Welt des Einzelnen entlastet.
- Die projektive Identifizierung vom *kommunikativen Typ* will bewirken, dass sich die Beziehungspartner gleich fühlen, wodurch eine bessere Verständigung möglich wird.
- Entsprechend kann man auch eine projektive Identifizierung vom *Abgrenzungstyp* annehmen. Menschen mit Fusionsängsten aktualisieren im Gegenüber ein unempathisches Verhalten, indem sie das Gegenüber mit einem unempathischen Mutter- oder Vater-Objekt projektiv identifizieren. Sie verstärken damit ihre Phantasie, der andere sei ganz verschieden und nicht ähnlich, was die Bindungsängste mindert.

Der Umgang mit der Gegenübertragung ist nicht einfach, soweit es sich dabei um Elemente des Erlebens handelt, die nicht bewusst sind und die unter Einsatz von Abwehrmechanismen vom Bewusstsein ferngehalten und doch inszeniert werden müssen. Die unter diagnostischen Aspekten notwendige Aufklärung dieser psychodynamischen Abläufe bedarf daher häufig der Mitwirkung eines „dritten Objekts“. Freud hat bereits 1937 darauf hingewiesen, dass ohne die Mitwirkung einer anderen Person zumeist nur die bereits bekannten, die bewusstseinsfähigen Anteile des eigenen Erlebens zur Reflexion gelangen. Dies wird in der vorliegenden Arbeit methodisch berücksichtigt durch die Inanspruchnahme einer

Kontrollsupervision (West-Leuer 2000, Heigl-Evers und Ott 1994/1998) sowie die Formulierung eines Gedächtnisprotokolls, die beide ein Enactment der projektiven Identifizierungen der Beraterin darstellen.

6.2. Konversations- und Diskursanalyse der Kontroll-supervision

In diesem Kapitel geht es darum, die Kontrollsupervision für die Forschungsfrage nach der unbewussten Beziehung zwischen Organisation und Person an der *Ana – F. – Schule* in den ersten zwei Teilstudien zur Eingangsszene des Workshops wissenschaftlich auszuwerten (Dokumentenband, Anl. 7 – 1, Gedankeneinheiten 1 - 111).

Es ist eine psychoanalytische Grundannahme, dass sich die Psychodynamik des Geschehens im Workshop in der Kontrollsupervision reinszeniert. Ein solcher Übertragungsvorgang ist Voraussetzung dafür, dass die Kontroll-supervisorin das Geschehen intuitiv empathieren und Aussagen über die Beziehung von organisatorisch-institutionellen und personalen Strukturen an der *Ana – F. – Schule* machen kann. Der Übertragungs- oder genauer der Transponierungsvorgang (s. u.) findet interaktiv, d. h. in der Beziehung zwischen Kontrollsupervisorin und Kontrollsupervisandin statt.

Im Folgenden wird daher zunächst untersucht und dargestellt, wie dieser Transponierungsvorgang im dialogischen Geschehen der Kontrollsupervision stattfinden. In einer Konversations- und Diskursanalyse werden minimale Interaktionssequenzen zwischen Kontrollsupervisorin und Kontrollsupervisandin auf die Frage hin untersucht, welche unbewussten Beziehungsaspekte aus dem Workshop hier reinszeniert werden. Ziel dieses sequentiell analytischen Vorgehens ist es, die Methoden der Produktion von sozialer Wirklichkeit im Detail zu erfassen (Flick 1995) und zu zeigen, welche unbewussten Funktionen zwischen Organisation und Person, die im Fall virulent waren, in der Kontrollsupervision interaktiv reinszeniert wurden (vgl. Flick 1995).

Anschließend werden die Interventionen und Interpretationen der Kontrollsupervisorin einer Diskursanalyse unterzogen. Ziel dieser Analyse ist die Erschließung des Interpretationsrepertoires der Kontrollsupervisorin, das genutzt wird, um den Sinn der unbewussten und irrationalen Beziehungen zu rekonstruieren und der Forscherin zu vermitteln (vgl. Flick 1995). In einer Feinanalyse wird jede einzelne Interaktion auf ihre Wirkintention, ihren ent-deckungslogischen Zusammenhang und ihre Beziehung zu anderen Interaktionen hin untersucht (vgl. Kap. 4.4).

Die Ergebnisse der Feinanalyse (Dokumentenband Anl. 6 - 2) werden exemplarisch im Wortlaut reproduziert oder paraphrasiert wiedergegeben. Die Entscheidung, welche Interpretationssequenzen unmittelbar und welche paraphrasiert wiedergegeben werden, geschieht im Hinblick auf die Funktion der Kontrollsupervision, das Verständnis in bezug auf „on-line“ nicht-bewusstseinfähige Aspekte des Übertragungs- und Gegenübertragungsgeschehens zu erweitern. Um die Nachvollziehbarkeit beim Lesen zu gewährleisten, folgt die Paraphrase dem Gesprächsverlauf und gibt wieder, was die Expertin insgesamt äußert. Abschließend werden die Ergebnisse der Feinanalyse quantitativ ausgewertet und inhaltlich zu den klinischen Konzepten „projektive Identifizierung“ „Enactment“ (vgl. Kap. 6.1) in Bezug gesetzt.

6.2.1. Zur Reinszenierung unbewusster Beziehungen in der Kontrollsupervision

Psychoanalytische Kontrollsupervision wird in der vorliegenden Arbeit als ein kollegial-emanzipatives Beratungsverfahren definiert (vgl. West-Leuer 1995, 2000). Es dient dazu, die Beziehung zwischen Ratsuchenden und Beraterin im Fallbeispiel auf seine unbewussten Aspekte hin von einer Kollegin interaktiv analysieren zu lassen (vgl. Laplanche und Pontalis 1996, Löwer – Hirsch 2001).

Theoretische Grundlagen sind das klinische Konzept von Übertragung/ Gegenübertragung (s. o. Kap. 3.1. und Kap. 6.1.), die Theorie über die objektivierende Funktion eines Dritten (Kap. 3.1., Kap. 3.2.2., Kap. 6.1.) sowie die theoretische Grundannahme von Supervision, dass sich die Beziehung zwischen Beratenden und Ratsuchenden in der Kontrollsupervision spiegeln (für einen Überblick über Entstehung und Wandel des Konzepts „Spiegelungsprozess“ vgl. Kutter 1994).

Entsprechend diesen theoretischen Voraussetzungen ist die psychoanalytische Kontrollsupervision ein Beratungsverfahren, mit dessen Hilfe unbewusste Verwicklungen von persönlichen und professions- und institutionstypischen Strukturen aufgeklärt werden können (vgl. Becker 1995). Diese Verwicklungen, die für die Ratsuchenden und die Beraterin in der Fallarbeit nicht bewusstseinsfähig waren, werden während der Kontrollsupervision als Gegenübertragungsreaktionen der Beraterin sichtbar. Sie sind zum einen vom Gesamtsystem Schule induziert und für dieses charakteristisch. Sie sind zum anderen von der spezifischen Gruppe dern Ratsuchenden induziert; unter diesem Blickwinkel geben sie Aufschluss über das Unbewusste der spezifischen Gruppe.

Die Kontrollsupervisorin reagiert auf diese Gegenübertragung mit einer Gegenübertragung zweiter Ordnung. Grundannahme hierfür ist, dass die unbewusste Beziehung zwischen Beraterin und Ratsuchenden in die Kontrollsupervisionssitzung transponiert wird. Dieses Phänomen wird als Spiegelphänomen (Lazar, Kutter) oder psychischer Resonanzeffekt (Pollak 1995) bezeichnet. Becker (1991 bei Pollak) und Bardé (1991 bei Pollak) haben darauf hingewiesen, dass dieser Transponierungsvorgang theoretisch nicht ausreichend geklärt ist. Argelander (1970 bei Pollak) und Lorenzer (1973) erklären diesen Resonanzeffekt mit einer szenischen Funktion des Ichs, das die unbewusste Beziehung zwischen Beratenden und

Ratsuchenden in den psychoanalytischen Raum der Kontrollsitzung transponiert. Der Begriff der Transposition (Pollak 1995) soll hervorheben, dass es sich nicht um eine einfache Spiegelung oder Abbildung handelt, sondern um eine spezielle Form der Inszenierung der Gegenübertragung auf einem anderen Schauplatz.

Anders als in der Beratung wird in der psychoanalytischen Kontroll-supervision zumeist keine Feldanalyse vor Beginn der Beratung erstellt. Kontrollsupervisoren verfügen daher häufig über eine geringere Feldkompe-tenz als die „on-line“ Beratenden. Sie begeben sich auch nicht in die zu beratende Institution oder Organisation und sind damit persönlichen Verwicklungen mit dem System nicht direkt ausgesetzt. Sie sind im Wesentlichen durch ihre Fähigkeit zu Empathie und Identifikation in die Dynamik der Institution eingebunden, wie sie sich aufgrund der szenischen Funktion des Ichs der Beratenden in der Kontrollsupervisionssitzung manifestiert. Diese externe Position erleichtert die von Kernberg (1999) geforderte intrapsychische Spaltung zwischen (inter-) subjektiver (Ein-) Bindung und objektivierender Beobachtung.

Die psychoanalytische Kontrollsupervision ist eine agogische Anwendung der Psychoanalyse zu Zwecken kollegialer Hilfe beim Umgang mit unbewussten psychischen Funktionen und Beziehungsmustern. Methodisch gelten andere Regeln als in psychoanalytischer Therapie, ähnliche Regeln wie in der Beratung. Die Inhalte werden nicht frei assoziiert, sondern sind thematisch definiert. Im vorliegenden Fall ist das Thema die Eingangsszene im Beratungsprozess. Die Arbeit der Forscherin wird unterstützt durch die Aufdeckung von Übertragung und durch Vorschläge zu Richtung und Tiefe der psychoanalytischen Deutungsarbeit in Bezug auf psychodynamische und soziodynamische Phänomene, Konflikte, Strukturen im Fallbeispiel (vgl. Kap. 5.1.2).

Die Kontrollsupervision erfolgt kollegial, d. h. Kontrollsupervisorin und Beraterin sind beide tiefenpsychologisch, bzw. psychoanalytisch qualifiziert und professionell tätig. Sie teilen Expertinnenwissen über Theorien, Konzepte, Modelle in Bezug auf unbewusste Funktionen bei Einzelnen, Gruppen und Institutionen. Die Kontrollsupervision ist auch ein asymmetrisches Verfahren. Die Asymmetrie ergibt sich zum einen aus den Rollen und entsprechenden Funktionen und dadurch, dass die psychoanalytische Fachkompetenz und Erfahrung der Kontrollsupervisorin

maßgeblich höher ist als das der Kontrollsupervisanden. Die Zielsetzung ist jedoch, im Vergleich zu tiefenpsychologisch orientierten Therapieverfahren, kollegial-emanzipativ (vgl. West – Leuer 2000). Denn in der Beziehung zwischen Kontrollsupervisorin und Kontrollsupervisandin als Beratungsverfahren hat sich der Fokus vom Primärprozess (unbewusste Affekte, Emotionen, Wünsche) auf den Sekundärprozess (Realitätsprinzip) verschoben (Kettner 1995). Dies bewirkt den Erhalt und die Stärkung der Ich – Aktivitäten und hilft, Regression zu reduzieren.

Durch die Verschiebung des Fokus auf das Realitätsprinzip und den Verzicht auf stark regressive Elemente weist die psychoanalytisch orientierte Kontrollsupervision, neben dem klassischen Dreischritt von Klärung, Konfrontation und Deutung eine Reihe anderer, stützender und strukturierender Interventionstechniken auf. Zu diesen Interventionsformen gehören Konversationstechniken wie Erklärungen und Begründungen, fachliche Klarifikationen, Diskussion alternativer Vorgehensweisen, Anführen anderer Beispiele, Rückfragen zur Klärung der Realität, aktives Eingreifen, wenn das Setting nicht eingehalten wird oder modifiziert werden muss, moralische Entlastung, reflexive Bewertung, Generierung von Modellszenen (vgl. Buchholz und Streeck 1994).

Durch die agogische Zielrichtung ist die Kontrollsupervisorin in der Regel bemüht, möglichst explizit und nachvollziehbar zu sagen, was sie versteht, während sie im Therapiekontext weder alles sagt, was sie sagen könnte, noch so artikuliert und differenziert wie sie es könnte. Aufgrund der Kollegialität können die vorgeschlagenen Deutungen von der Kontrollsupervisorin auch argumentativ begründet und gegen Einwände verteidigt werden (vgl. Kettner 1995). Gleichzeitig muss ein Übergangsraum (vgl. Winnicott 1971) bereit gestellt werden, damit sich die unbewusste Dimension entfalten, der Transponierungsvorgang stattfinden und die Kontrollsupervisorin eine Gegenübertragung zweiter Ordnung entwickeln kann.

Im vorliegenden Fall, in dem die Ratsuchenden mit selbstreflexiven Prozessen wenig vertraut und irrationale Prozesse zwar wirksam, aber nicht Teil des manifesten Arbeitsauftrags waren, ergab sich für die Forscherin im Übergangsraum der Kontrollsupervision die Möglichkeit einer intersubjektiven Interpretation der unbewussten Dimension der Fallarbeit. Die für die „on-line“ Beratungstätigkeit induzierte und hilfreiche Anwendung vielfältiger Methoden,

Techniken und Medien (vgl. Kap. 5) erschwerte zusätzlich den Doppel-Denk-Prozess der intrapsychischen Spaltung (vgl. Kap. 6.1). Entsprechend dem Konzept des „Containment“ (vgl. Kap. 3.2.und Kap. 6.1.) von primärprozesshaften unbewussten Affekten, Emotionen und Wünschen konnten die unbewussten Funktionen intrapsychisch von der Forscherin gespeichert werden. Mit Hilfe der intrapsychischen Spaltung (vgl. Kernberg 1999, Kap. 6.1.) kann dann das im „Container“ enthaltene Übertragungs-Gegenübertragungsgeschehen off-line analysiert werden.

Die Kontrollsupervision hatte die Funktion, der Forscherin bei der Falldarstellung Gelegenheit zu geben, den Inhalt ihres Containers, d. h. ihre Beziehungserfahrung mit den Ratsuchenden zu inszenieren (vgl. Kaptiel 6.1.), indem sie die objektivierende Position vorübergehend an die Kontrollsupervisorin delegiert und mit dem agierenden Ichanteil die „on-line“ entstandenen konkordanten und komplementären Gegenübertragungs-muster aktiviert. Durch präzise kontrollsupervisorische Interventionen können die im Fall enthaltenen projektiven Identifikationen und Enactments allmählich rational zugänglich werden. Dies führt zu einer Wiederaneignung der objektivierenden Perspektive, eine Voraussetzung für die tiefenhermeneutische Textanalyse des Gedächtnisprotokolls (vgl. Kap. 6.2.2).

6.2.2. Die Reinszenierung von Beziehungsmuster zwischen Beraterin und Ratsuchende als Abweichung von der Normalform der Kontrollsupervision

Im Folgenden wird in einer Konversations- und Diskursanalyse (Flick 1995, vgl. Kap. 4.4.), untersucht, ob die unbewusste Dynamik der Beziehungen im Workshop Einfluss auf das Setting und den Ablauf der Kontrollsupervision nehmen, was diese Einflussnahme über diese Beziehungen zwischen Beraterin und Ratsuchenden aussagt und welche Rückschlüsse sich für die *Ana – F. – Schule* ableiten lassen. Ausgangspunkt der Analyse sind drei Äußerungsfolgen, die von der „Normalform" der Kontrollsupervision, d. h. von der institutionalisierten und von Kontrollsupervisorin und Kontrollsupervisandin internalisierten Ordnung (vgl. Giesecke und Rappe – Giesecke 1997), abweichen. Normalformabweichungen sind definiert als Interaktionen, die in dieser Ordnung irritieren und die aus psychoanalytischer Sicht auf das Wirken unbewusster Funktionen und Abwehrmechanismen hinweisen (vgl. Lorenzer 1973).

Zur Normalform des Settings gehörte ein mündlicher Kontrakt. In diesem Kontrakt wurde eine Einzelstunde Kontrollsupervision im Zweipersonensetting als Form der Methodentriangulierung im Forschungsprozess vereinbart (vgl. Kap. 4.4.). Kontrollsupervisorin und Forscherin, hier in der Rolle als Kontrollsupervisandin, waren sich persönlich aus kollegialer Zusammenarbeit bekannt. Das dyadische Setting half, die hohe Komplexität des Übertragungsgeschehens, das durch die Große Gruppe im „on-line" Setting entstanden ist (vgl. Kap. 3 und Kap. 5), nicht unnötig zu erweitern. Denn im Unterschied zu einer Kontrollsupervision im Gruppensetting beeinflusst in der Dyade nur *eine* unbewusste Beziehung die Wahrnehmung des Fallbeispiels. Die Kontrollsupervisorin ist Frau Dr. med. C. Sies, Psychoanalytikerin, Supervisorin und Organisationsentwicklerin in freier Praxis. Sie ist Expertin im wissensoziologischen Sinne (vgl. Meuser und Nagel 1997, Kap. 4.3.) und Verfasserin zahlreicher Publikationen zu Themen moderner und angewandter Psychoanalyse (s. Literaturverzeichnis).
Die Sitzung fand in der Praxis der Kontrollsupervisorin statt. Im Kontrakt geplant war die übliche Sitzungslänge von 60 Minuten. Das Transkript der Sitzung umfasst 1029 Zeilen (Dokumentenband Anl. 6 - 1). Das Protokoll beginnt mit der für eine Kontrollsupervision typischen Falldarstellung durch die Kontrollsupervisandin (vgl. Giesecke und Rappe-Giesecke 1997). Die Falldarstellung erstreckt sich über ca. hundert Zeilen. Die Falldarstellung ist

teilweise frei und assoziativ, teilweise werden Ergebnisse einer tiefenhermeneutischen Textinterpretation des Gedächtnisprotokolls von der Kontrollsupervisandin vorgelesen.

Für die Konversations-, bzw. Diskursanalyse wurden drei Normalformabweichungen ausgewählt, in denen die Kontrollsupervisandin und die Kontrollsupervisorin die organisatorisch-institutionelle Struktur der Kontrollsupervision unbewusst verändern (zur Normalformanalyse von Fallarbeit in der Supervision vgl. Giesecke und Rappe-Giesecke 1997). Alle Beispiele haben etwas mit Abbruch der Beratungsbeziehung, mit Aufhören- oder Verlängern- Wollen zu tun. Die strukturell – interaktiven Abweichungen von der Normalform (Giesecke und Rappe-Giesecke 1997) sind im Sinne Devereux`s (1967, vgl. Kap. 4.3. und Kap. 3.2.2.) Reaktionen auf angsterregende Überschneidungen zwischen Forschungssubjekt (hier: die Kontrollsupervisandin) und Forschungsobjekt (hier: die Beziehung zwischen Organisation und Person im Schulsystem). Die Abweichungen symbolisieren Versuche, die von der Kommunikation ausgeschlossenen Beziehungsaspekte zwischen Organisation bzw. Institution und Person (vgl. Lorenzer 1973) strukturell zu kompensieren.

Um diese Kompensationsversuche zu untersuchen, werden die strukturellen Abweichungen von der Normalform der Kontrollsupervision einer Konversationsanalyse unterzogen (Flick 1995, S. 218 – 221). Sie werden in transkribierter Form vorgestellt, mit der Normalform der Kontrollsupervision verglichen und auf Ähnlichkeiten zum Workshop in Bezug auf die organisatorisch-institutionellen Strukturen hin überprüft. Zweitens erfolgt eine Diskursanalyse (Flick 1995, S. 221 – 223), d. h. hier eine inhaltliche Analyse der Äußerungen, die im unmittelbaren Kontext zur strukturellen Normalformabweichung stehen (Kontextanalyse). Dieser inhaltliche Kontext enthält weitere Hinweise darüber, welche Aspekte der Beziehungen zwischen den Ratsuchenden und der Beraterin mit Hilfe der Normalformabweichung ausgeschlossen bleiben bzw. in der Kontrollsupervision sichtbar werden. In einer Übertragungsanalyse werden drittens die Aspekte des Workshops, die mit Hilfe von Normalformabweichungen in der Kontrollsupervision verdeckt reinszeniert werden, als von der Kommunikation ausgeschlossenen Beziehungsaspekte zwischen Person und Organisation an der *Ana – F. – Schule* interpretiert.

Zusammengefasst beinhaltet die folgende Untersuchung der Normalformabweichungen eine Analyse, wie erstens organisatorisch-institutionelle Strukturen und Strukturveränderungen zur Abwehr von Erkenntnissen genutzt werden, zweitens der sprachliche Kontext Aufschluss über die abgewehrten Inhalte ermöglicht und drittens die Normalformabweichungen Hinweise auf funktionalen und dysfunktionalen Elemente in der Beziehung der organisatorisch – institutionellen und personalen Strukturen an der *Ana – F. – Schule* enthalten.

(1) Erstes Beispiel: Strukturanalyse (Zeilen 562 – 564)

Text:

Kontrollsupervisandin: (Pause) Hm (Luftholen) eigentlich ist es das schon Claudia (-)

Kontrollsupervisorin: (Pause) Hat`st du da nicht noch irgendwas gehabt (?)

(Zeilen 562 – 564)

Die erste Zäsur besteht aus einer Äußerung der Kontrollsupervisandin, die besagt, dass sie die Sitzung nach ca. der Hälfte der Zeit (562 Zeilen = ca. 1/2 von 1029) beenden möchte, und aus der Reaktion der Kontrollsupervisorin, die nachfragt, ob die Kontrollsupervisandin nicht noch ein weiteres Anliegen habe. Diese Interaktion ist im Kontext der Kontrollsupervision ungewöhnlich. In Beratungsgesprächen sind es „normalerweise“ die Beratenden, also hier der Kontrollsupervisorin, die den zeitlichen Rahmen kontrollieren und das Gespräch nach Ablauf der vereinbarten Zeit schließen (vgl. Flick 1995). Dieser Versuch eines Rollentauschs ist besonders auffällig, weil die Kontrollsupervisandin aufgrund ihrer beratenden Tätigkeit die übliche Sitzungslänge sehr wohl einzuschätzen wusste. Der Vorschlag, die Sitzung nach der Hälfte der Zeit zu beenden, kommt somit dem Versuch eines Sitzungsabbruchs gleich.

Im Vergleich mit der „on-line“ Szene im Workshop erinnert das Verhalten der Kontrollsupervisandin an das Verhalten der Ratsuchenden vor Beginn des Workshop. Ein wesentlicher Teil der Ratsuchenden wollte den Workshop gleich zu Beginn abbrechen, da sie mit der Vorgabe der Tagesordnung nicht einverstanden waren (vgl. Kap. 5. 2.4). Als „Enactment“ ist der Abbruchversuch der Kontrollsupervisandin ein Mittel, den Widerstand der Ratsuchenden in der Kontrollsupervision zu reinszenieren. Entsprechend den Gegenübertragungskategorien von König (1993, vgl. Kap. 6.1.) handelt

es sich um eine Identifizierung der Kontrollsupervisandin mit den Ratsuchenden, ausgelöst durch das, was sie im Workshop von den Ratsuchenden wahrgenommen hat.

Im Workshop wollten die Ratsuchenden die Tagesordnung der Beraterin nicht übernehmen, weil sie befürchteten, in ihren Bedürfnissen nicht ausreichend berücksichtigt worden zu sein (vgl. Kap. 5.2.4). In der Kontrollsupervision *löst* die Antwort der Kontrollsupervisorin auf den Abbruchversuch der Kontrollsupervisandin (*Hat`st du da nicht noch irgendwas gehabt (?)*, Zeile 564*)* stellvertretend das Problem der „on-line" Szene. Denn sie bezieht sich ausdrücklich auf die Wünsche und Bedürfnisse der Kontrollsupervisandin und die Kontrollsupervisandin setzt daraufhin die Sitzung fort. Diese Antwort entspricht ebenfalls nur bedingt der Normalform. „Normalerweise" hätte sich die Kontrollsupervisorin nach den Gründen erkundigt, auf die verbleibende Restzeit hingewiesen, bzw. darauf hingewiesen, dass es ihre Aufgabe ist, die Sitzung zu beenden. Die Normalformabweichung wird durch die Reaktion der Kontrollsupervisorin interaktiv in die Kontrollsupervision integriert, nicht aber problematisiert. Das übergeordnete Thema, das sich im Workshop und in der Kontrollsupervision inszeniert und reinszeniert, könnte sein: „Wer kontrolliert wen?", und die Frage: „Wie geht die jeweils Beratende mit dem Versuch der jeweils Ratsuchenden um, die Kontrolle zu übernehmen?"

Es gibt keinen Hinweis, dass sich Kontrollsupervisorin und / oder Kontrollsupervisandin eines Übertragungsaspektes bewusst sind. Falls die Kontrollsupervisandin Affekte der Ratsuchenden als eigene Affekte auf die Kontrollsupervisorin projiziert, hat deren Reaktion die Projektion gestoppt. Sie macht ein emanzipativ-kollegiales Beziehungsangebot (vgl. West-Leuer 2000), dass die Kontrollsupervisandin annimmt, indem sie die Sitzung fortsetzt.

(2) Erstes Beispiel: Kontextanalyse

Um zu verstehen, warum die Kontrollsupervisandin gerade an dieser Stelle das Gespräch abbrechen will, bzw. warum sie gerade an dieser Stelle ihre Identifikation mit den Ratsuchenden inszeniert, werden im Folgenden die der Zäsur unmittelbar vorausgehenden Dialogsequenzen wiedergegeben und untersucht (Zeilen 542 – 562). Denn entsprechend psychoanalytischer Theorie und Methodik sind die Äußerungen der Kontrollsupervisorin ein Teil des Transponierungsvorgangs und beeinflussen entscheidend, welche

Aspekte der „on-line“ Szene gerade re-inszeniert werden (vgl. Kap. 6.1.). Zur Orientierung wird der Text der Normalformabweichung wiederholt.

***Kontext**:*

Kontrollsupervisorin: (Die Ratsuchenden) *selektieren wir sind (`)nichts .. wir haben (`)keinen Einfluss .. der (`)gesamte Einfluss liegt bei der (`)Leitung .. und das ist (`)typisch Lehrer – Schüler ...*

Kontrollsupervisandin: Mhm

Kontrollsupervisorin: ...wir können arbeiten wie wir wollen .. das Sagen hat doch der Lehrer (Pause).

Kontrollsupervisandin: Das ist ein reines Spiegelphänomen (-)

Kontrollsupervisorin: Ja (Pause) und wir können dagegen nichts (`)machen (,) wir können uns nur (,) verweigern ... Das ist auch was Typisches ... Das mündet dann im Krankwerden ... häufig (.)

Kontrollsupervisandin: Mhm (,) ja ist auch eine typische Schülerhaltung (,) ne (?) die verweigern sich ja auch (-)

Kontrollsupervisorin: Ja genau (-)

(Zeilen 542 – 562)

Text (s.o.):

Kontrollsupervisandin: (Pause) Hm (Luftholen) eigentlich ist es das schon Claudia (-)

Kontrollsupervisorin: (Pause) Hat`st du da nicht noch irgendwas gehabt (?)

(Zeilen 562 – 564)

Die Kontrollsupervisorin analysiert die Selbstwahrnehmung der Ratsuchenden in Bezug auf ihre professionelle Wirksamkeit. Diese glauben keine Entscheidungsbefugnisse über ihre Arbeit zu haben und sehen den gesamten Einfluss bei der (Schul-) Leitung. Genau dieser Prozess ist in der „on-line“ Situation passiert, jedoch ausgehend von der Beraterin, die den Ratsuchenden bei der Gestaltung der Tagesordnung zunächst keinen Einfluss einräumt. Als Abwehrmechanismus bleibt den Ratsuchenden nach Meinung der Kontrollsupervisorin nur die Arbeitsverweigerung in Form von Erkrankung.

Die Kontrollsupervisandin versucht vielleicht die Einsicht in die eigene Beteiligung zu umgehen und sieht hier zunächst ein Spiegelungsphänomen. Nach ihrer Meinung verhalten sich die Lehrerinnen und Lehrer in der Beratungssituation, als ob sie keinen Einfluss hätten, weil sie mit ihren Schülerinnen und Schülern identifiziert sind.

Der Diagnose der Kontrollsupervisorin geht jedoch über die Vorstellung eines zeitlich und örtlich begrenzten Spiegelungsphänomens hinaus. Sie bezeichnet das Verhalten als „typisches" Wahrnehmungsmuster, das dann krank machen kann, wenn es ein dauerhaft wirksames psychodynamisches Konstrukt ist. Diese Interpretation kann der Grund sein, warum die Kontrollsupervisandin gerade an dieser Stelle die Abbruchtendenzen der Ratsuchenden reinszeniert. Ihre Beteiligung und Verstärkung an diesem Konstrukt der Ratsuchenden erscheint Kontrollsupervisandin so furchterregend, dass sie zunächst versucht, die Interpretation der Kontrollsupervisorin durch eine Umdeutung von den Lehrerinnen weg auf die Schülerinnen zu schieben und so abzuwehren. Als dies nicht gelingt, versucht sie, die Sitzung abzubrechen. Aus psychodynamischer Sicht ist dies ein Versuch, die unbewusste Abwehr aufrechtzuerhalten. Die Kontrollsupervisandin will gleichsam die Situation auflösen, bevor es zu schmerzhaften Selbst- bzw. Fremderkenntnissen kommen kann.

(3) Erstes Beispiel: Übertragungsanalyse

Die bisherige Analyse hat ergeben, dass die Kontrollsupervisandin entgegen ihrer Rolle versucht, die Steuerungsfunktion für den zeitlichen Ablauf der Sitzung zu übernehmen, bzw. die Sitzung abzubrechen. Diese Normalformabweichung in der Kontrollsupervision weist auf parallele Normalformabweichungen im Workshop, die von der Beraterin und den Ratsuchenden interaktiv erzeugt werden. Sie zeigen sich im Umgang mit der von der Beraterin im Vorfeld aufgestellten Tagesordnung (vgl. Kap. 5.2.4). Die Vorgabe einer Tagesordnung ist unüblich im Beratungssetting. „Normalerweise" wird die Beraterin einen mündlichen, sehr selten auch schriftlichen Vorschlag zu Ablauf und Inhalten des Kurses, die sie zu Beginn der Veranstaltung vorstellt und von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern diskutiert lässt (vgl. Kap. 3.3.). Die Reaktion der Ratsuchenden, sich bereits im Vorfeld mehrheitlich gegen den Vorschlag der Beraterin auszusprechen, ist ebenso ungewöhnlich. Die Ratsuchenden verhalten sich, als ob die Beraterin in irgendeiner Weise formale Macht über sie hätte. In Realität bietet

die Beraterin aber eine Dienstleistung an und ist zu jedem Zeitpunkt von der Zustimmung und Zusammenarbeit abhängig. Dies führt zu der Hypothese, dass die Interaktionspartner, hier die Beraterin und die Ratsuchenden, eine für die *Ana – F. – Schule* typische Beziehungsstruktur reinszenieren: Vorgaben von der Schulleitung werden nicht mit den beteiligten Lehrerinnen und Lehrern diskutiert. Einzelne oder auch viele Lehrerinnen und Lehrer verweigern in der Folge die Mitarbeit und boykottieren die Vorgaben, was zu einer Distanzierung bzw. Erstarrung der Beziehung zwischen Schulleitung und Kollegium führen kann.

Während die Ratsuchenden durch einen Beziehungsabbruch im Workshop, mögliche Gefühle von Einflusslosigkeit zu vermeiden suchen, könnte ein Beziehungsabbruch in der Kontrollsupervision die Kontrollsupervisandin davor bewahren, sich mit den Folgen ihres autonomieeinschränkenden Handelns auseinander zu setzen. Beide, Beraterin und Ratsuchende haben dann dasselbe Konstrukt von der Einflusslosigkeit der Ratsuchenden im Workshop.

Eine Einbeziehung der Ergebnisse der Feldanalyse, in der ein Wandel des Schulsystem hin zu einer „professionellen Organisation“ antizipiert wird, (Kap. 2.2.) führt zu der folgenden weiterreichenden Hypothese über die Funktion der Abweichungen: Von der Kontrollsupervisorin wird ein für die Einzelschule typisches psychodynamisches Konstrukt angesprochen, dessen Implikationen sowohl die Beraterin als auch die Ratsuchenden verdrängen wollen. Das Konstrukt besteht aus einem dauerhaft wirksamen Gefühl von Einflusslosigkeit der Lehrerinnen und Lehrer zugunsten einer dauerhaft einflussreichen Leitung. Dieses Konstrukt soll verhindern, dass sich die für den Paradigmawechsel notwendige Professionalisierung, d. h. Übernahme von Eigenverantwortung und Wirksamkeit, durchsetzt. Die Angst vor Autonomie ist bei den Beteiligten so groß, dass die Ratsuchenden zunächst lieber Erstarrung und Stagnation riskieren, d. h. den Workshop lieber „kippen“, als sich mit den Stärken und Schwächen der eigenen Professionalität auseinander zu setzen und diese zu verbessern. Das Verhalten der Ratsuchenden und der Beraterin, hier das Nichtwahrnehmen von Einflussmöglichkeiten im Workshop, kann dann als Versuch interpretiert werden, die negativen Auswirkungen gegenwärtig geringer Einflussmöglichkeiten im Schulalltag, d. h. hier das mögliche „Krank werden“, zu verdrängen, damit die Stagnation erträglich bleibt und ein Paradigmawechsel nicht notwendig ist.

In der Normalform des Schulalltags ist ein solches Konstrukt von Einflusslosigkeit weniger sichtbar als im Workshop oder in der Kontrollsupervision. Denn die formalen Abläufe und die Übernahme von Steuerungsfunktion verlaufen in der Schule wesentlich strukturierter (vgl. Kap. 2.3). Ein Konstrukt von Einflusslosigkeit erscheint den Beteiligten aufgrund der organisatorisch-institutionellen Strukturen eher real und wird entsprechend nicht als Konstrukt bewusstseinsfähig. In der Kontrollsupervision wurde dieses Konstrukt als Angst vor den möglicherweise nicht zu steuernden Erkenntnissen der Kontrollsupervisorin transponiert. Die Reaktion der Kontrollsupervisorin auf diese Angst zeigt exemplarisch einen Umgang mit dem Konstrukt der Einflusslosigkeit, der die Übernahme von Eigenverantwortung und Professionalität (vgl. Kap. 2.2 und Kap. 2.3) erleichtern und fördern kann.

(4) Zweites Beispiel: Strukturanalyse (Zeilen 726, 727, 740 – 742)

Text 1

Kontrollsupervisandin: Mhm (Pause) (Blättern) Ich glaub also für den Hintergrund (,) reicht das schon (-)
(Zeile 726, 727)

Text 2

Kontrollsupervisandin: Mhm (Pause) (Blättern) Ich glaub dann können wir aufhören (-)
Kontrollsupervisorin: Musst du wissen (-)
(Zeilen 740 – 742)

Auch im nächsten Beispiel geht es um Beenden-Wollen und Fortsetzen der Arbeitsbeziehung und greift die Interaktion des ersten Beispiels variiert wieder auf. Das zweite Beispiel setzt sich aus zwei Teilen zusammen. Der erste Teil besteht aus einer Interaktion der Kontrollsupervisandin, die besagt, dass ihr das bisher Gesagte „reicht“. Im zweiten Teil macht die Kontrollsupervisandin dann explizit den Vorschlag, die Sitzung frühzeitig zu beenden, und die Kontrollsupervisorin antwortet, dass sie ihr die Entscheidung überlässt.

Auffällig ist nicht nur die Wiederholung. Zusätzlich irritierend ist, dass die Kontrollsupervisorin erst beim zweiten Anlauf auf die Kontrollsupervisandin reagiert. Die unmittelbare Kommunikation (Flick 1995) zwischen Kontrollsupervisorin und Kontrollsupervisandin ist an dieser Stelle (Zeilen 728

– 739) unterbrochen. Dieser Kommunikations- oder Beziehungsabbruch der Kontrollsupervisorin entspricht nicht den Erwartungen und stellt eine Irritation dar. In der Beziehung zwischen der Kontrollsupervisorin und Kontrollsupervisandin ist wieder keine Ursache für dieses Verhalten sichtbar. Interpretiert als Teil des Transponierungsvorgangs erinnert der Kommunikations- oder Beziehungsabbruch an die Szene, in der die Ratsuchenden nicht darauf reagieren, dass die Beraterin die „mind-maps“ mitgebracht hat (vgl. Kap. 5.2.4.). Auch dort werden die Äußerungen der Kontrollsupervisandin übergangen.

Anders als in der „on-line“ Szene, in der sich die Kontrollsupervisandin aus dem Prozess und in die Beobachterinnenrolle zurückzieht (vgl. Kap. 5.2.), unternimmt sie in der Kontrollsupervision einen zweiten Anlauf, um sich Gehör zu verschaffen. Die Kontrollsupervisorin reagiert und überlässt ihr wieder die Entscheidung über den Fortgang der Sitzung. Die Kontrollsupervisandin kann sich auf der Basis dieser Entscheidungsautonomie dafür entscheiden, die Sitzung fortzusetzen.

(5) Zweites Beispiel: Kontextanalyse

Zum besseren Verständnis der unbewussten Funktion der Normalformabweichung wird zunächst die dem Text unmittelbar vorausgehende Aussage der Kontrollsupervisorin herangezogen (Zeilen 716 – 724).

Kontext:

Kontrollsupervisorin: Also ich würde das sagen (,) ich weiß nicht ob Sie dazu keine (`)Lust mehr haben .. mir kam es (`)eher so vor als ob Sie sich dem nicht (`)gewachsen fühlen .. und deswegen verweigert haben ... also dass Ihnen die Rollenspiele
z. B. (,)zuviel Angst gemacht haben (.)
Kontrollsupervisandin: mhm
Kontrollsupervisorin: (Pause) Überraschungsfeiern muss man (`)auch erst mal gewachsen sein
(Zeilen 716 – 724)

Text 1 (s.o.)

Kontrollsupervisandin: Mhm (Pause) (Blättern) Ich glaub also für den Hintergrund (,) reicht das schon (-)
(Zeile 726, 727)

Die Kontrollsupervisorin schlägt hier eine Konfrontation der Ratsuchenden vor, die bei der Beraterin den Impuls auslösen, die Sitzung zu beenden. Ursache könnte sein, dass sie als Falldarstellerin auch mit den Ratsuchenden identifiziert ist und sich die von der Kontrollsupervisorin angesprochene Angst überträgt (Giesecke und Rappe-Giesecke 1997, S. 545). Wenn die Kontrollsupervisorin sagt, dass sich die Ratsuchenden dem Rollenspiel nicht gewachsen fühlen und sie sich aus Angst verweigert haben, so erlebt die Kontrollsupervisandin die Handlungsvorschläge wie eine Überraschungsfeier, der sie sich vielleicht nicht gewachsen fühlt. Gleichzeitig versucht sie, eine Auseinandersetzung mit dieser Angst zu vermeiden. Aus psychodynamischer Sicht handelt es sich bei dieser Normalformabweichung wieder um den Versuch, die unbewusste Abwehr aufrechtzuerhalten, um nicht, im Zuge einer Analyse der Ängste und Schwächen der Ratsuchenden, mit den eigenen Ängsten und Schwächen konfrontiert zu werden. Anders als in der ersten Zäsur reagiert die Kontrollsupervisorin jedoch zunächst nicht auf die Äußerung der Kontrollsupervisandin, sondern behält die Kontrolle, indem sie ihre Interpretation fortsetzt:

Kontext 2

Kontrollsupervisorin: Ja ... in allen Variationen ein Lehrer – Schüler - Macht- und Ohnmachtspiel (.)
Kontrollsupervisandin: Mhm
Kontrollsupervisorin: Und der Versuch (`)Macht zu bekommen (.)
Kontrollsupervisandin: Mhm
Kontrollsupervisorin: Über die Leiterin ... und sie zu (`)depotenzieren (.)
(Zeilen 729 – 739)

Text 2

Kontrollsupervisandin: mhm (Pause) (Blättern) Ich glaub dann könn wir aufhören (-)
Kontrollsupervisorin: Musst du wissen (-)
(Zeilen 740 – 742)

Bei der Fortsetzung ihrer Interpretation agiert die Kontrollsupervisorin vielleicht aus einer Gegenübertragung zweiter Ordnung (s. o.) heraus. Sie sagt, dass die Ratsuchenden ein Macht- und Ohnmachtspiel mit der Beraterin führen, um sie zu depotenzieren. Das Verhalten der Kontrollsupervisorin kann von der Kontrollsupervisandin als „Enactment“ dieser Aussage erlebt werden (vgl. Kap. 6.1) und dann ähnliche Ohnmachtsgefühle verursachen, wie sie von der Kontrollsupervisorin für die

„on-line“ Situation diagnostiziert werden. Wenn die Kontrollsupervisandin aus dieser Ohnmacht heraus die Sitzung beenden möchte, so geschieht dies, um die Erkenntnis eigener Schwäche und Bloßstellungen abzuwehren. Die Erkenntnis, dass es den Ratsuchenden im Workshop gelungen ist, die eigene Einflusslosigkeit abzuwehren, indem sie die Beraterin depotenzieren, ist für die Beraterin erheblich angsterregender als die Erkenntnis, dass die Ratsuchenden sich für einflusslos halten (vgl. erstes Beispiel, König 1993, Kap. 6.1). Der Inhalt der Interpretation und die Kommunikationsstuktur machen für die Kontrollsupervisandin „off-line“ erlebbar, dass sie „on-line“ vom Forschungssubjekt zum Objekt der Beforschten wurde (vgl. Devereux 1967). In der Kontrollsupervision unternimmt die Kontrollsupervisandin an dieser Stelle einen zweiten, weitgehend erfolgreichen Versuch, die Kontrolle über den Ablauf zu erlangen.

Auf der Übertragungsebene erste Ordnung weisen die Interpretation der Kontrollsupervisorin auf ein weiteres Phänomen hin, dass sich in beiden Szenen abbildet: Die Kontrollsupervisandin versucht auch die Kontrollsupervisorin zu depotenzieren, indem sie die Kontrolle über den Ablauf übernehmen möchte. Das heisst, die Beraterin hat, genau wie die Ratsuchenden im Workshop, nicht nur Angst vor Schwäche, sondern gleichzeitig Bemächtigungswünsche. Es ist in allen Beteiligten doppelt und dieses Doppelte muss abgespalten werden. Dabei deutet sich an, dass die Angst noch eher bewusstseinsfähig ist, als die Kontroll- bzw. Machtwünsche. Interessant wird das Geschehen m. E. gerade, weil es um das Oszillieren von Macht und Ohnmacht geht (vgl. Tagesordnung, Kap. 5).

Die Kontextanalyse des zweiten Beispiels zeigt, dass der erneute Abbruchversuch dazu dient, die Wahrnehmung eigener Schwäche, Angst und Bemächtigungswünsche zu vermeiden und wieder die Kontrolle über den Ablauf zu erlangen. Auf den zweiten Anlauf reagiert die Kontrollsupervisorin, die Beraterin gewinnt ihre (Entscheidungs-)Potenz zurück, und so kann die Sitzung fortgesetzt werden (s.o.).

(6) Zweites Beispiel: Übertragungsanalyse

Die bisherige Analyse hat ergeben, dass die Abweichungen von der Normalform der Kontrollsupervision im zweiten Beispiel eine Wiederholung und eine Erweiterung erfahren. Wiederholt wird der Versuch der Kontrollsupervisandin, den Gesprächsverlauf zu steuern und die Struktur zu

verändern. Dies entspricht nicht den Rollenerwartungen der Normalform, wonach es Aufgabe der Kontrollsupervisandin ist, die (Ich-) Funktion des Strukturierens vorübergehend an der Kontrollsupervisorin zu delegieren und sich der Falldarstellung und (Selbst-) Reflexion im Übergangsraum zu widmen (s. o.). Erweitert wird der Vorgang dadurch, dass die Kontrollsupervisorin nicht auf den Einwurf der Kontrollsupervisandin eingeht und ihre für die Kontrollsupervisandin angsterregenden Interpretationen fortsetzt. Durch diese vielleicht als Beziehungsabbruch erlebte Fortsetzung der Intervention fühlt sich die Kontrollsupervisandin von Kontrollsupervisorin in ähnlicher Form depotenziert wie die Ratsuchenden die Beraterin (erstes Beispiel) und die Beraterin von den Ratsuchenden (zweites Beispiel).

Im Workshop weigern sich die Ratsuchenden, die „mind maps“ zu sehen. Dies bedeutet, dass die Ratsuchenden der Beraterin durch selektive Nicht-Wahrnehmung der Realität Professionalität und Wirksamkeit entziehen. Für die Normalform externer Beratung ist diese Ausblendung der Beraterin wiederum eine Abweichung, d. h. eher untypisch und unökonomisch. Es liegt daher nahe, dass die Normalformabweichung wiederum Strukturelemente der *Ana – F. – Schule* reinszenieren, die erst im Beratungssetting auffällig werden, und dass im Schulalltag die Lehrerinnen und Lehrer, als Reaktion auf ihr Konstrukt von Einflusslosigkeit, versuchen könnten, die Schulleitung durch Nicht-Beachtung bzw. durch selektive Wahrnehmung zu depotenzieren. Diese Hypothese stellt eine Fortsetzung der Ergebnisse der ersten Übertragungsanalyse dar. Im ersten Beispiel wurde ein Konstrukt von Einflusslosigkeit als ein Element der Organisationskultur der *Ana – F. – Schule* diagnostiziert. Im zweiten Beispiel zeigt sich als Reaktion dieses Konstrukts die Depotenzierung von Leitungspersonen durch das Kollegium.

Die als gegenseitigen Depotenzierungsversuche erlebten Interaktionen von Beraterin und Ratsuchenden können als ein Hinweis auf tiefliegende unbewusste Angst vor Autonomie, Innovationen und Wandel an der *Ana – F. – Schule* interpretiert werden. Diese Angst wird umgewandelt in Neid und Rivalität gegen Autoritätspersonen und den Wunsch, diese zu entmachten. Die Realisierung dieses Wunsches ist jedoch im Schulalltag „gefährlicher“ als im Beratungssetting. Denn der Schulleiter hat als Vorgesetzter durchaus Möglichkeiten, sich gegen die Rivalität zu verwehren. Die Aggression wird im Workshop stellvertretend auf die Beraterin projiziert, die nicht Mitglied der Organisation und keine formale Macht hat. Als Abweichung von der Normalform des Workshop hat die Entmachtung der Beraterin die Funktion,

die Aggression zwischen Schulleiter und Kollegium, die zwar nicht unbewusst ist, aber doch nicht angesprochen wird, auszuagieren und zu kompensieren, um sie gleichsam unschädlich zu machen.

(7) Drittes Beispiel: Strukturanalyse (Zeilen: 891 – 897)

Text:
Kontrollsupervisorin: ... Na gut.
Kontollsupervisandin: (Pause) (Aus- Einschalten des Tonträgers) Also du kennst mich .. ja .. äh ganz gut (-) und wo würdest du denn vermuten auch nachdem du jetzt noch mal das gehört hast wie ich das gemacht habe wo (`)meine .. Haupt..abwehrmechanismen oder Knackpunkte oder Probleme oder was auch immer liegen (`)könnten (?)
(Zeilen 891 – 897).

Das dritte Beispiel besteht aus einer Äußerung, mit der die Kontrollsupervisorin die Sitzung beendet, und einer Äußerung, mit der die Kontrollsupervisandin das Gespräch wieder aufnimmt. Der Tonträger wird aus- und wieder angeschaltet und das Gespräch für weitere 138 Zeilen (ca. 8 Minuten) fortgesetzt. Nachdem die Kontrollsupervisandin das Gespräch zweimal verkürzen wollte, wird es nun auf ihr Betreiben hin verlängert. Die Verlängerung konstituiert eine weitere Normalformabweichung vom vereinbarten Setting. In ihr kommt die Reinszenierung der „on-line“ Szene des Workshops zum Abschluss und erfährt eine Neuorientierung. Die Abbruchversuche in den beiden ersten Beispielen werden gefördert von Abwehrmechanismen der Kontrollsupervisandin, die versucht die Wahrnehmung angsterregenden Überschneidungen zwischen sich selbst und den Ratsuchenden durch Fluchtverhalten (vgl. Bion 1961/1991, Kap. 3.3.) zu vermeiden. Im dritten Beispiel fragt sie explizit nach den eigenen Abwehrmechanismen, die „on-line“ die Beratungssituation gestört haben. Voraussetzung für eine solche Frage ist, dass die Angst vor den charakterbedingten eigenen Übertragungen, die ja notwendige Aufhänger für die Projektionen der Ratsuchenden sind (König 1993, Gabbard 1999, vgl. Kap. 6.1.), wenigstens ein Stück weit reduziert ist. Die Aussage zeigt auch, dass das sekundärprozesshafte Denken bei der Kontrollsupervisandin (s. o.) überwiegt und sie die objektivierende Funktion in Bezug auf die Fallstudie wieder übernehmen kann (vgl. Kap. 4.3.und Kap. 3.2.2.).

(8) Drittes Beispiel: Kontextanalyse

Um die strukturelle Normalformabweichung an dieser Stelle besser zu verstehen, wird eine Äußerung der Kontrollsupervisandin aus dem Diskurszusammenhang herangezogen, der kurz vorher stattgefunden hat.

Kontext 1:

Kontrollsupervisandin: Dann (,) die Supervisorin hat selbst einen unerledigten Autoritätskonflikt (,) so dass sie (,) von den Zuschreibungen für ihre neue Berufsrolle total überrascht ist .. und sich statt dessen mit der Lehrerinnenrolle identifiziert (.) (Zeilen 860 – 863).

Die Aussage zeigt, dass die Kontrollsupervisandin nun den eigenen Autoritätskonflikt zulassen kann und diesen für eine zentrale Überschneidung zwischen sich selbst und den Ratsuchenden hält. Die Abwehrmechanismen, die im Workshop und in der Kontrollsupervision dafür gesorgt haben, dass dieser Aspekt von der Kommunikation ausgeschlossen blieb, sind nun zum Teil überflüssig geworden. Es ist nicht länger notwendig, durch Fluchtverhalten die Inhalte der kontrollsupervisorischen Interpretation zu kontrollieren, bzw. die Sitzung frühzeitig zu beenden. Für das Übertragungsgeschehen ist die Äußerung der Kontrollsupervisandin deshalb von Relevanz, weil sie den intrapsychischen Aufhänger verdeutlicht, an dem die Projektionen der Ratsuchenden hängen bleiben konnte (Gabbard 1999, vgl. Kap. 6.1.). Aufgrund der Kongruenz eines zentralen psychodynamischen Konflikts (d. h. die Beraterin reagiert auf den Schulleiter mit gleichen oder ähnlichen Affekten wie die Lehrerinnen und Lehrer), ist von einer *konkordanten* Gegenübertragung auszugehen. Diese erklärt die Identifizierung, wie sie z. B. bei der Abwehr des Konstrukts von Einflusslosigkeit im ersten Beispiel deutlich wurde (s.o.).

In Bezug auf die Schulleitung kann entsprechend eine *komplementäre* Gegenübertragung angenommen werden. Das würde heißen, dass die Kontrollsupervisandin mit Selbst-Anteilen des Schulleiters identifiziert war, die er verleugnet, wodurch ein unbewusster intrapsychischer Konflikt in der Kontrollsupervisandin aktiviert wurde (d. h. die Beraterin reagiert auf die Lehrerinnen und Lehrer mit gleichen oder ähnlichem Verhalten wie der Schulleiter, was ihr jedoch nicht bewusst werden darf) (Gabbard 1999, vgl. Kap. 6.1).

Die Kontrollsupervisandin musste die Bewusstwerdung dieser konkordanten und komplementären Gegenübertragungen zunächst deshalb vermeiden, weil sie die als „schwach“ oder „schlecht“ eingeordneten Anteile der eigenen Person repräsentieren. Eine Wahrnehmung der „schlechten“ oder „schwachen“ Anteile wird vom zweiten Zensor als beschämend und Unlust bereitend eingestuft (Sandler und Sandler 1984, vgl. Kap. 3.2.1). Die Beraterin kann den eigenen Autoritätskonflikt erst benennen, nachdem die intrapsychischen Bewertungsnormen einer Identifizierung mit der Schulleitung „entgiftet“ und reinternalisiert wurden (Bion 1962/1997, Gabbard 1999, vgl. Kap. 6.1.).

Die Interventionen der Kontrollsupervisorin in den vorangegangenen Beispielen initiieren eine solche prozessuale „Entgiftung“. Denn sie integrieren das abweichende Verhalten der Kontrollsupervisandin in die Kontrollsupervision. Die folgende Äußerung der Kontrollsupervisorin interpretiert, wie die Beraterin den eigenen Autoritätskonflikt im Workshop inszeniert haben könnte.

Text (s.o.):
Kontrollsupervisorin: *... Na gut.*
Kontollsupervisandin: *(Pause) (Aus- Einschalten des Tonträgers) Also du kennst mich .. ja .. äh ganz gut (-) und wo würdest du denn vermuten auch nachdem du jetzt noch mal das gehört hast wie ich das gemacht habe wo (`)meine .. Haupt..abwehrmechanismen oder Knackpunkte oder Probleme oder was auch immer liegen (`)könnten (?)*
(Zeilen 891 – 898).

Kontext 2:.
Kontrollsupervisorin: *.. Also ich würd denken das war gleich am (,) ganz am (`)Beginn .. wo ..der Eigenstress also die eigene Angst vor der Gruppe in .. (`)Machtstreben umfunktioniert wurde (.) Ich setze euch eine Tagesordnung vor .. und wir werden machen was ich euch da vorschlage (.)*
(Zeilen 899 – 903).

Die Kontrollsupervisorin nimmt mit dieser Äußerung den Dialog wieder auf und entspricht damit den Wünschen der Kontrollsupervisandin, die mit „psychischer Verspätung“, d. h. eigentlich nach Ende der Sitzung, etwas über ihre Probleme und Abwehrmechanismen erfahren möchte. Die Kontrollsupervisorin „leistet“ sich als Intervention eine weitere Abweichung

von der Normalform des Settings. Die Verlängerung der Sitzung ist so verstanden eine Methode, die der Kontrollsupervisandin exemplarisch einen emanzipativen Umgang mit Leitungsautorität zeigt, ohne sie zu beschämen.

(9) Drittes Beispiel: Übertragungsanalyse

Die Strukturanalyse des dritten Beispiels zeigt, dass die Sitzung auf Bitten der Kontrollsupervisandin hin verlängert wird. Vorausgeht die Erkenntnis der Beraterin, wie ihr eigener unerledigter Autoritätskonflikt die Beziehung zu den Ratsuchenden beeinflusst hat. Sie konnte die Übertragung der Ratsuchenden auf sich selbst als Autoritätsperson nicht wahrnehmen, bzw. nicht in ihrer aktualen Rolle als Beraterin auf diese Übertragung reagieren, weil sie mit ihrer vergangenen Rolle als Lehrerin identifiziert war. Wenn sie die oben dargestellten Neid- und Rivalitätsgefühle bei sich selbst erlebt und weitgehend verdrängt hat, fürchtet sie diese Gefühle und Affekte unbewusst bei den Ratsuchenden so sehr, dass sie diese Angst in Machtstreben umfunktioniert. Ein solcher Prozess könnte die Ambivalenz, Abwehr und Bemächtigungsversuche tiefergreifend erklären, mit der die Beraterin im ersten und im zweiten Beispiel auf das Konstrukt der Einflusslosigkeit und auf das Konstrukt ihrer Entmachtung durch die Ratsuchenden reagiert.

Übertragen auf die Beziehung organisatorisch-institutioneller und personaler Strukturen an der *Ana – F. – Schule* bedeutet diese Inszenierung eines schulspezifischen Autoritätskonflikts, dass die Beraterin im Workshop funktionale und personale Anteile des Schulleiters reinszeniert, der vielleicht auch eigenes Erleben aus „Angst in Machtstreben umfunktioniert“ (vgl. Kap. 5.2.4).

Die Institutionsanalyse (Kap. 2.2) hat gezeigt, dass auf die Schule als Kulturträgerin gesellschaftlicher Normen und Werte Elemente kollektive Überich-Funktionen übertragen werden. Entsprechend finden Prozesse der Institutionalisierung und Entinstitutionalisierung schulintern und systemkonform als Autoritätskonflikte zwischen Repräsentanten der Institution statt, ohne dass dies den beteiligten Personen bewusst wird. Der Autoritätskonflikt als psychodynamische Überschneidung zwischen Ratsuchenden, Schulleitung und Beraterin wurde in der Fallarbeit erst bewusstseinsfähig, weil der Konflikt in das Setting, bzw. die Normalform der Kontrollsupervision, resp. des Workshops übertragen wurde. Beide haben andere formale und personale Strukturen als die staatliche Institution Schule.

Sie beruhen im vorliegenden Fall auf Freiwilligkeit und Kooperation und repräsentieren von daher zuvorderst Ich-, und nicht Überich-Funktion (vgl. Kap. 2.2). Die Normalformabweichungen in der Kontrollsupervision und im Workshop zeigen, wie fließend die hierarchischen Strukturen der Schulkultur auf andere Beziehungen übertragen werden können.

6.2.3. Ergebnisse der Analyse der Normalformabweichungen

Anhand der Konversations- und Diskursanalyse der drei Sequenzen aus dem Protokoll der Kontrollsupervision konnte der Transponierungsvorgang unbewusster Beziehungsmuster vom Workshop in die Kontrollsupervision illustriert werden. Es hat sich gezeigt, dass das Geschehen nicht einfach abgebildet oder wiederholt wird, sondern dass es sich bei der Transponierung um eine spezielle Form der Reinszenierung handelt. Übertragen wurde das, was die Beraterin über die Ratsuchenden wusste, aber auch das, was sie vor- bzw. unbewusst wahrgenommen hat, gefiltert durch ihre charakterbedingten Reaktionen und mitbestimmt durch eigene oder fremde Normen und Wertekonflikte. Die Übertragungen enthalten sowohl realistische als auch irrationale Reaktionen (Enactments) auf die Identifikationen mit der Schulleitung und auf projektive Identifikationen (vgl. Kap. 6.1).

Das erste Beispiel zeigte die Übertragung/Gegenübertragung eines Konstrukts der Ratsuchenden über ihre Einflusslosigkeit im Schulalltag, das zweite die Übertragung/Gegenübertragung eines Konstruktes über die Entmachtung bzw. Überwältigung von Autoritätspersonen. Beide Konstrukte fanden sich in der Kontrollsupervision und im Workshop. Im dritten Beispiel geht es um die Bewusstwerdung des Autoritätskonflikts der Beraterin, der die Transponierung der Konstrukte mit bedingt hat, gleichsam ihr intrapsychischer Aufhänger war. Die Versuche der Beraterin, die Sitzung abzubrechen, bzw. sich der Kontrolle über die Sitzung zu bemächtigen, ermöglichten Einblicke in die Funktion eines solchen durch die organisatorisch-institutionellen Strukturen begünstigten personalen und interpersonalen Konflikts. Sie dienten zum einen dazu, eine Auseinandersetzung mit den Folgen des eigenen autoritären Handelns für die Ratsuchenden, und zum anderen eine Auseinandersetzung mit der eigenen Ohnmacht gegenüber den Ratsuchenden als zu schmerzhaft zu vermeiden.

Werden diese Erkenntnisse interpretiert als signifikante und charakteristische Datenergebnisse für die Erforschung der Beziehung zwischen Organisation und Person im Fallbeispiel (Devereux 1967/1992, vgl. Kap. 3.2.2), so handelt es sich bei den Abwehrmechanismen der Beraterin um entscheidende Überschneidungen mit den Ratsuchenden. Da die Beraterin, obwohl psychodynamisch geschulte Fachfrau, „on-line“ nicht in der Lage war, das

eigene unbewusste Einverständnis mit struktureller Gewalt an sich selbst zu erleben, wird bestätigt, dass die in der Prozessanalyse diagnostizierten Spaltungsprozesse im Workshop nicht aufgehoben werden konnten (vgl. Kap. 5.2 und Kap. 5.3).

Diese erste Untersuchung des Übertragungs- Gegenübertragungsgeschehens enthält auch Hinweise, die die theoretischen Reflexionen der Feld- und Beziehungsanalyse bestätigen (Kap. 2 und Kap. 3) Das Übertragungs-/Gegenübertragungsgeschehen in Form der Normalformabweichungen demonstriert, dass organisatorisch-institutionellen und personale Veränderungen, wie sie durch den Workshop initiiert und von der Beraterin begleitet werden sollten, psychodynamische Krisen und Verunsicherungen auslösen können (vgl. Mentzos 1976). Gefühle von Abhängigkeit oder Ohnmacht den realen oder phantasierten Initiatoren des Wandels gegenüber können zu neidischen Ressentiments und weitreichendem Misstrauen führen (vgl. Kernberg 2000).

Es gilt in der folgenden Untersuchung detaillierter zu analysieren, wie es der Kontrollsupervisorin zunehmend gelingen konnte, dieses Ressentiment, das Misstrauen und die zugrunde liegenden Ängste vor dem Involviertsein in Destruktion und Schwäche ein Stück weit aufzulösen. Die Normalformabweichungen können bei dieser Untersuchung als grundlegende Zäsuren aufgefasst werden, die das Ende von in sich geschlossene Szenen markieren, die dann mit dem Neubeginn entsprechend einem tiefenhermeneutischen Zirkel weiterentwickelt werden.

6.2.4. Das interpretative und interventive Repertoire der Kontrollsupervision

Die Kontrollsupervision kann als eine tiefenhermeneutische Methode verstanden werden, die im weitesten Sinne dazu dient, „das Verstehen von Sinnzusammenhängen in menschlichen Lebensäußerungen aller Art“ zu verbessern (vgl. Lorenzer 1973/1995, Kap. 4.4.). Der interpretative Weg führt dabei vom Wahrnehmen zum Erfassen, Verstehen und Erklären, ggf. bis zum Verändern. Um diese tiefenhermeneutischen Erkenntnisse über die unbewussten Sinnzusammenhänge in der Eingangsszene zu Forschungszwecken zu nutzen, wird in der zweiten Teilstudie dritter Ordnung zunächst untersucht, welche Interventionsformen die Kontrollsupervisorin benutzt, in welchen Sinnbeziehungen die Interventionen zu einander stehen und auf welchen entdeckungslogischen Zusammenhängen sie basieren. Die Untersuchung dient dazu, den Prozess der intuitiven Empirie (vgl. Kap. 4. 3.), der auch von der Kontrollsupervisorin genutzt wird, transparent, nachvollziehbar und überprüfbar zu machen.

Die maßgeblichen Interventionen psychoanalytischer Kontrollsupervision sind psychoanalytische Deutungen. Im traditionellen Sinn ist die psychoanalytische Deutung (vgl. Kap. 4.3.) das Erschließen von zunächst verborgenem Sinn. In den kontrollsupervisorischen Deutungen wird dem Handeln und Erleben der Forscherin als Beraterin und dem Handeln und Erleben der Ratsuchenden ein latenter, nicht unmittelbar realisierter Sinn zugeschrieben. Der Sinn besteht darin, dass sich Beraterin und Ratsuchende durch dieses Handeln oder Erleben Unlust und Angst ersparen, die durch die Verknüpfung personeller, professioneller und institutioneller Strukturen entstehen, und die sie andernfalls bewusst erfahren würde („Abwehr“) (s. o., vgl. Mentzos 1995, Kettner 1995).

Wie in der Konversations- und Diskursanalyse gezeigt, konfrontieren die Deutungen die Forscherin mit eigenen und fremden Abwehrmechanismen und Konflikten, die für sie „on-line“ nicht bewusstseinsfähig waren. Um den interpretativen und interventiven Gehalt dieser Deutungen für das Forschungsdesign näher zu nutzen, wurde von mir ein Auswertungsverfahren entwickelt, das die Interventionsform, die Interpretationslogik und die Beziehung der Äußerungen untereinander verdeutlicht und nachvollziehbar macht. In diese Auswertung fließen alle Dialogbeiträge der Kontrollsupervisorin ein, die fallbezogen und von interaktiver Relevanz sind, sowie der Bewusstseinserweiterung der Forscherin dienen. *Fallbezogenheit*

heißt, dass sich die Aussage auf die Informationen bezieht, die die Forscherin als Kontrollsupervisandin über den Fall bereitstellt. *Interaktive Relevanz* bedeutet, dass die Aussage die Beziehungen im Fall psychologisch plausibel erklärt, egal wie simpel, und sich eine Verbindung herstellen lässt zwischen den personellen und/oder den institutionell-organisatorischen Strukturen, egal wie schwach. Die *Bewusstseinserweiterung* wird dadurch erreicht, dass sich die Aussage in die Binnenperspektive der Forscherin als Beraterin oder der Ratsuchenden übersetzen lässt und so das manifeste Selbstverständnis erweitert. Die Bewusstseinserweiterung kann auch darin bestehen, dass zunächst irrational erscheinendes Handeln, Verhalten oder Erleben rational verständlich wird (vgl. Kettner 1995).

Abgesehen von Interjektionen (mhm, ja, ja genau), die nicht aufgenommen werden, entsprechen alle Dialogbeiträge diesen Voraussetzungen. Sie werden in Anlehnung an das Thema dieser Arbeit als interaktive Deutungsmuster (IDM) bezeichnet. Sie werden in einer Tabelle dargestellt. Hier werden sie numeriert und erhalten eine schriftsprachliche Formulierung, die ziemlich dicht an der betreffenden Transkriptstelle bleibt. Die Originalversion (OV) wird dieser Formulierung gegenübergestellt, um die Lebendigkeit der Originalaussagen nicht zu verlieren. Der schriftsprachlichen Formulierung wird eine theoretische Kodierung vorangestellt. Die Kodierung besteht aus einem oder mehreren der oben genannten Kriterien: Interventionsform, Interpretationslogik und/oder Beziehung der Dialogbeiträge untereinander. Längere Äußerungen der Kontrollsupervisorin, in denen deutlich mehrere Interventionsformen zur Anwendung kommen, werden in kleinere Einheiten eingeteilt, so dass die wesentlichen Interventionsmechanismen herausgearbeitet werden können (Dokumentenband Anl. 6 - 2). Die Kodierungen sind nicht immer reziprok eindeutig.

Zur Charakterisierung der kontrollsupervisorischen Interventionen wurden Interventionsformen der interaktionellen Therapie, die in Kap. 3.2.2 im Wesentlichen für Gruppen dargestellt wurden, auf ihre Übertragbarkeit hin überprüft und adaptiert. Die Interventionen weisen, neben der klassischen Interpretation unbewusster Funktionen, auch Interventionsmodi auf, denen ein Konzept von Intersubjektivität zugrunde liegt (vgl. Kap. 3.1 und Kap. 6.1). Sie wenden sich überwiegend an das Ich, d. h. an eine weitgehend unbewusste psychische Instanz. Zu den Funktionen des Ich zählen: bestimmte Formen der Angst und Abwehr, die Affektsteuerung, kognitive

Funktionen wie Wahrnehmung, Gedächtnis, Symbolisierungsfähigkeit, Denken, Realitätsprüfung (Jeron 1995). Die Interventionsformen werden wie folgt für das Untersuchungsdesign adaptiert und definiert:

Authentisches Antworten: Die Kontrollsupervisorin vermittelt der Beraterin: Nach Deiner Schilderung erlebe ich Dich so oder so; wenn Du Dich so und so verhältst, werden Dich die Ratsuchenden so und so erleben, Dir gegenüber das und das fühlen. Das konfrontative Element ist hier stärker ausgeprägt; die objektivierende, dritte Position der Kontrollsupervisorin zeichnet sich ab.

Hilfs – Ich – Funktion: Die Kontrollsupervisorin vermittelt der Beraterin, was sie selbst in der Situation tun würde, getan hätte, zumeist um „on-line" Übertragungen der Beraterin und/oder der Ratsuchenden sichtbar zu machen und ggf. zu verändern. Die Alternativvorschläge sind für die Beraterin so anschaulich formuliert, dass sie sie ggf. annehmen kann.

Überich-Funktion: Die Kontrollsupervisorin übernimmt Überich-Funktion, wenn die Normen und Werte in der Gruppe der Ratsuchenden und der individuelle Umgang mit feldspezifischen Positionen, Funktionen und Rollen die Toleranzgrenze Einzelner überschreitet und die Beraterin bestimmte Funktionen des Ichs oder Überichs aufgrund von Übertragung nicht zur Verfügung hat.

Klärung des Umgangs mit Affekten: Die Kontrollsupervisorin klärt, welche Affekte in der Situation virulent sind, und/oder ob bzw. inwieweit Affekte das Geschehen in der Beratungssituation steuern.

Interpretation unbewusster Funktionen: Die Kontrollsupervisorin interpretiert, bzw. deutet, wie unbewusste Funktionen die Beziehungsregulierung, die Informationsverarbeitung und die Selbstreflexion der Ratsuchenden bzw. der Beraterin beeinflussen (vgl. Heigl-Evers und Ott 1998).

Aufgrund der Sekundärprozesshaftigkeit der Kontrollsupervision wurde eine weitere Interventionsform zur Charakterisierung eingeführt:

Klärung der Realität: Durch Rückfragen und/oder Bestätigung der Realität rekonstruiert die Kontrollsupervisorin strittige, bzw. problematische Aspekte des manifesten Geschehens in der Beratungssituation.

Für jede Äußerung wird eine Interventionsform festgelegt und der schriftsprachlichen Formulierung vorangestellt. Diese hat für die folgenden interaktiven Deutungsmuster (IDMs) Gültigkeit, bis eine neue Bezeichnung in Fettdruck eingeführt wird.

Als nächstes Klassifikationskriterium wird die Beziehung zwischen den interaktiven Deutungsmustern (IDM) herausgearbeitet. Sie wird aus interpretationspraktischen Gründen der schriftsprachlichen Formulierung vorangestellt, wenn sie sich auf unmittelbar vorangehende Deutungsmuster beziehen (vgl. Kettner 1995), und in Klammern nachgestellt, wenn sie sich auf weiter zurückliegende IDMs bezieht. Es werden die folgenden Sinnbeziehungen unterschieden:

Spezifizierung: Zwei interaktive Deutungsmuster (IDM) stehen in der Beziehung der Spezifizierung zueinander, wenn das eine inhaltlich das andere aufnimmt, als Ganzes weiterbestimmt und dadurch konkretisiert. Beispiel: Dass die Stimmung paranoid ist (IDM 6) wird spezifiziert in IDM 7: dass die Ratsuchenden glauben, dass sie von einer geheimen Person, wahrscheinlich dem Schulleiter, gesteuert werden.

Alternativspezifizierung: Eine IDMs spezifiziert eine Alternative zu einer vorangehenden IDM, wenn das gemeinsame Zutreffen nur unter einer neuen, psychologischen Hypothese akzeptabel ist. Beispiel: Dass die Beraterin den Ratsuchenden eine selbst entwickelte Tagesordnung vorlegt (IDM 12 – 14) wird alternativspezifiziert in IDM 13: dass der Schulleiter die Beraterin bei der Entwicklung der Tagesordnung gesteuert hat.

Generalisierung liegt vor, wenn ein IDM inhaltlich ein anderes, oder einen Teilaspekt eines anderen, aufnimmt und verallgemeinert. Dass die Ratsuchenden das Gefühl haben, bei allem, was sie tun, fremdgesteuert zu werden (IDM 18), wird in IDM 19 generalisiert: Dieses Gefühl der Fremdsteuerung basiert auf einer typischen Lehrer/innen – Schüler/innen – Konstellation.

Bekräftigung eines zuerst formulierten IDM durch ein an späterer Stelle formuliertes IDM liegt vor, wenn das zweite eine Belegstelle für das erste ist oder wenn das erste bei der Formulierung des zweiten mitbenutzt wird. Beispiel: dass es dran gewesen wäre, anzusprechen, was die Ratsuchenden

hinter der Tagesordnung vermutet (IDM 41) wird bekräftigt in IDM 43: dass es dran gewesen wäre, die Angst der Ratsuchenden anzusprechen, wen sie hinter der Tagesordnung vermuteten.

Problematisierung liegt vor, wenn eine IDM durch später auftauchende Zusatzinformationen oder später formulierte IDMs an Evidenz verliert. Beispiel: Dass die Beraterin die Frage klären sollte, ob die Ratsuchenden ein Rollenspiel machen wollen (IDM 33 – 36) wird problematisiert in IDM 37: dass sie nicht die Frage nach dem Rollenspiel, sondern die Frage nach der Rolle des Schulleiters im „workshop“ klären sollte.

Die Interventionen der Kontrollsupervisorin werden auch in ihrem entdeckungslogischen Zusammenhang untersucht. Dabei wird auf eine Typisierung von Kettner (1995) an das vorliegende Setting angepasst und entsprechend umformuliert. Kettner (1995) bezieht sich auf eine Gruppensupervision über eine psychoanalytische Einzeltherapie und benutzt die Deutungsstrukturen, um die Psychodynamik eines einzelnen Ratsuchenden zu untersuchen (Kettner 1995). In der vorliegenden Arbeit wird dagegen die unbewusste Dynamik zwischen einer Gruppe von Ratsuchenden und einer Beraterin in ihrer Interdependenz mit organisatorisch-institutionellen Strukturen in einem Zweipersonen-Setting untersucht. Zu diesem Zweck wurden die folgenden entdeckungslogischen Zusammenhänge definiert:

Handlungsnormalisierende Interpretation: Findet sich wohl – angesichts dessen, was ich (die Kontrollsupervisorin) über die Beraterin bzw. die Ratsuchenden weiß – eine Begründung x derart, dass, wenn ich x der Beraterin bzw. den Ratsuchenden zuschreibe, eine Auffälligkeit A hinreichend erklärt ist, so dass die Auffälligkeit A von der Beraterin bzw. den Ratsuchenden zu erwarten wäre? Beispiel: Die Auffälligkeit, dass die Beraterin die Tagesordnung nicht zur Diskussion stellt, führt via handlungsnormalisierender Erklärung zur Formulierung von IDM 27: Die Beraterin ist aufgrund ihrer Affektlage nicht auf die Idee gekommen, die Tagesordnung zur Diskussion zu stellen.

Analogisierende Identifikation: „Die Beraterin bzw. die Ratsuchenden sind in Situation S und/oder Rolle R. Ich (die Kontrollsupervisorin) wäre, wenn ich in S und/oder R wäre, vermutlich in Zustand x. Bezüglich x und S/R gibt es zwischen mir und der Beraterin bzw. den Ratsuchenden keinen relevanten

Unterschied. Also sind sie entsprechend wohl im Zustand x.“ Beispiel: Die Ratsuchenden sollen ein Rollenspiel machen. Diese Situation empfände ich als nicht ganz leicht, weil man sich in einem Rollenspiel zeigen muss. Also wird das Rollenspiel für die Ratsuchenden auch nicht leicht sein (IDM 34).

Feldspezifische Typisierung: „Das Verhalten (Denken, Erleben, Handeln) der Beraterin bzw. der Ratsuchenden entspricht einer bestimmten schulspezifischen Position P oder Rolle R. Die Beraterin bzw. Ratsuchenden inszenieren die Position P oder die Rolle R, wenn ihr Denken, Erleben oder Handeln einige oder alle Züge aus der Menge der für die Position P oder Rolle R charakteristischen Züge aufweist.“ Beispiel: Wenn einer (der Schulleiter) oder eine (die Beraterin) bestimmt, glauben die Ratsuchenden, dass sie machen müssen, was der Bestimmer will, d. h. sie inszenieren Lehrer – Schüler - Rollen (IDM 19 und 20).

Einordnung in einen theoretischen Zusammenhang: „Psychoanalytische, beraterische oder schultheoretische Theorien besagen, dass wenn A vorliegt, auch B zu erwarten ist. Hinsichtlich einer Situation oder Person liegt A vor. Also ist auch B zu erwarten.“ Beispiel (für eine Einordnung in psychoanalytische Zusammenhänge): Die Ratsuchenden denken, dass die Beraterin die „mind maps“ nicht mitgebracht hat, obwohl sie ausliegen. Das heißt, wenn das Symptom „grobe Verzerrung der Realitätswahrnehmung“ vorliegt, ist die Stimmung paranoid (IDM 6).

Entdeckung diskordanter Beziehungsentwürfe: „In Bezug auf die Beziehung zwischen Beraterin und Ratsuchenden schildert die Beraterin den Zustand x, die Ratsuchenden den Zustand y. Findet sich wohl – angesichts dessen, was ich über die Beraterin bzw. die Ratsuchenden weiß – ein Erleben oder Handlungsmuster, dass ich diese Diskrepanz erwarten kann. Beispiel: Die Beraterin gibt an, mit den Ratsuchenden identifiziert zu sein; die Ratsuchenden geben an, dass die Beraterin mit der (Schul-) Leitung identifiziert ist. Der Umgang der Beraterin mit den Ratsuchenden (z. B. in bezug auf die Tagesordnung) zeigt, dass sie auch mit der (Schul-) Leitung identifiziert ist (IDM 24).

Feldspezifische Analogiebildung: In einer bestimmten Erlebnissituation entwickelt eine Person P oder Gruppe G die Eigenschaft e. In der gleichen Erlebnissituation entwickelt die Person P2 oder Gruppe G2 die Eigenschaft e2. Findet sich ein Zusammenhang derart, dass sich in einer analogen

Situation P1 und G1 auch die Eigenschaft e2 entwickeln? Beispiel: die Beraterin fühlt sich in der Eingangsszene den Ratsuchenden gegenüber ohnmächtig, die Ratsuchenden fühlen sich der Beraterin gegenüber mächtig. Die Ratsuchenden fühlen sich manchmal ihren Schüler/innen gegenüber ohnmächtig, daher fühlen sie auch die Ohnmacht der Beraterin (IDM 98).

Einige Intervention sind unterschiedlich kodierbar. Ausgewählt wird jeweils die Alternative, die im Kontext der vorliegenden Arbeit sowohl prägnante Einblicke in die Forschungsfrage bietet. An dieser Stelle sei noch mal darauf hingewiesen (vgl. Kap. 4.3.(2)), dass es sich bei den Interpretationen der Kontrollsupervisorin nicht um objektiv richtige Erkenntnisse der zwischenmenschlichen Wirklichkeit zwischen Ratsuchenden und Beraterin handelt, sondern um theoretisch exakt begründbares operationales Wissen, das in der ganz spezifischen Intersubjektivität von Kontrollsupervisandin (hier die Forscherin) und Kontrollsupervisorin begründet ist.

6.2.5. Die Psychodynamik im Workshop in den inter aktiven Interpretationen der Kontrollsupervision

Dieses Kapitel besteht aus einer Diskursanalyse der Dialogbeiträge der Kontrollsupervisorin (Dokumentenband, Anl. 6 – 2). Die Ergebnisse werden paraphrasiert und in ihren interventiven und entdeckungslogischen Zusammenhängen wiedergegeben. Die Wiedergabe versucht die Ergebnisse der tabellarischen Kodierung für den Lesenden verständlich einzubeziehen. Die Kodierung fließt in den Text ein. Zur Illustration werden Originalbeispiele der tabellarischen Auswertung in den Text eingefügt. Die szenische Grobeinteilung in vier Szenen, die sich aus der Normalformanalyse ergeben hat, dient der Strukturierung. Interventionen der Kontrollsupervisorin, die einer näheren Explikation bedürfen, werden von der Forscherin in ihren psychoanalytischen Theoriekontext gestellt und erläutert.

(1) Einführung: Falldarstellung:

Die interaktiven Deutungsmuster haben das Ziel, die im Fall wirksamen, aber den Beteiligten weitgehend vor-, bzw. unbewussten Interaktionen, intersubjektiv nachvollziehbar wahrzunehmen, zu erfassen, zu verstehen und zu erklären. Der Grundlage der tiefenhermeneutischen Interpretation durch die Kontrollsupervisorin ist die mündliche (verbale und non-verbale) Rekonstruktion der Eingangsszene durch die Forscherin in der Rolle der Kontrollsupervisandin. Diese mündliche Falldarstellung konstituiert „den Boden der Tatsachen“, den die Kontrollsupervisorin auswertet. Die in dieser Darstellung enthaltenen „Tatsachen“ bestehen aus einer im Handeln und Verhalten der Beteiligten begründeten und von jedem Außenstehenden wahrnehmbaren Realität. Diese Realität wird in dem Dialog zwischen Kontrollsupervisorin und Kontrollsupervisandin auf ihre latenten Sinnzusammenhänge hin psychoanalytisch untersucht. Neben der Darstellung der Tatsachen bezieht sich die Kontrollsupervisorin auf die Ergebnisse eines ersten Bearbeitungsprozess des Gedächtnisprotokolls durch die Forscherin, die diese im Laufe des Dialogs einfließen lässt und die an anderer Stelle dargestellt werden sollen (vgl. Kap. 6.3).

Die anfängliche Falldarstellung (Zeilen 1 – 54, 66 – 93) enthält diesen faktischen Rahmen. Er wird im weiteren Verlauf ergänzt durch die Schilderung einzelner Episoden, die der Kontrollsupervisandin für ein Verständnis der Eingangsszene wichtig erscheinen (Zeilen 248 – 262, 299 –

304, 330 – 333, 414 – 422). Die faktische Rahmenhandlung, die die Kontrollsupervisorin als Basis und Realitätsabgleich für ihre Interpretation zur Verfügung hatte, enthält im Wesentlichen die folgenden Elemente (vgl. Kap. 5.2):

Falldarstellung zur Vorgeschichte:

1. Beschreibung der Gruppengröße: eine Gruppe von 25 Lehrerinnen und Lehrern, Abteilungsleitern, Stellvertretende und Schulleiter;
2. Kontaktaufnahme: nach Anfrage aus dem Kollegium kommt es zu einem Vorstellungsgespräch und zu einem Beratungskontrakt;
3. Art der Veranstaltung: zweitägiger „workshop“ als Nachbereitung eines Pädagogischen Tages; der Leiter des Pädagogischen Tages, ein interner Moderator, stand nach Konflikten mit der Schulleitung nicht mehr zur Verfügung;
4. Planung der Veranstaltung: die Beraterin plant den „workshop“ nach Informationsgesprächen mit der Schulleitung und der Planungsgruppe weitgehend allein. Von der Schulleitung hat sie den Auftrag, im „workshop“ solle ein Schulprofil erstellt werden, die Planungsgruppe hat ihr den Auftrag erteilt, eine Klimakonferenz durchzuführen. Sie erstellt eine Tagesordnung, die sie vor Beginn der Veranstaltung durch das Sekretariat der Schule an alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer verteilen lässt.

Falldarstellung zum Geschehen während der Eingangsszene:

1. Die Beraterin begrüßt die Teilnehmenden und eröffnet den „workshop“ mit einer Anleitung zum Rollenspiel.
2. Einige Teilnehmerinnen und Teilnehmer informieren die Beraterin, dass zwei Drittel der Ratsuchenden nicht das Rollenspiel, sondern die Tagesordnung diskutieren wollen.
3. Einige Teilnehmerinnen und Teilnehmer äußern die Vermutung, dass die Beraterin ihren Wunsch nach einer Klimakonferenz nicht berücksichtigt hätte.
4. Ein Teilnehmer äußert, dass die Beraterin die Unterlagen der Planungsgruppe nicht mitgebracht hätte – die Unterlagen hingen jedoch aus.
5. Ein Teilnehmer sagt, dass die Ratsuchenden vermuten, der Schulleiter hätte die Tagesordnung gemacht.
6. Eine Teilnehmerin sagt, sie fühle sich wie ein Kind behandelt, dass zu einer Überraschungsfeier eingeladen sei, wozu sie keine Lust hätte.
7. Einige Teilnehmerinnen und Teilnehmer wollen mit dem Rollenspiel beginnen.

8. Einige Teilnehmerinnen und Teilnehmer vermuten, sie sollen abstimmen.
9. Die Beraterin versucht, sich zu rechtfertigen, was nach ihrer Meinung aber nicht gelingt.
10. Nach einiger Zeit entscheidet sich die Beraterin, die Tagesordnung zu erklären, danach wird das Rollenspiel durchgeführt.
11. In der Pause hört die Beraterin, wie ein Teilnehmer erzählt, sie hätten die Schwimmlehrerin ins Wasser geworfen, die von ihnen gefordert hätte zu schwimmen, die aber selbst nicht schwimmen konnte (vgl. auch Kap. 5.2.4).

(2) Erste Szene (Zeilen 1 – 562; IDM 1 - 78):

Die Kontrollsupervisorin unterbricht die Falldarstellerin (Zeile 55) und klärt, dass die Beraterin die „mind maps“ tatsächlich mitgebracht hatte (IDM 1). Sie bekräftigt bzw. spezifiziert dies durch die Aussage, dass die „mind maps“ ja auslagen (IDM 2). Im Anschluss an den zweiten Teil der Falldarstellung (Zeile 67) versucht die Kontrollsupervisorin zu klären, wie die Beraterin mit ihren Affekten in der Situation umgegangen ist. In analogisierender Identifikation fragt sie zunächst, ob die Beraterin die Situation unangenehm (IDM 3) oder, als Alternativspezifizierung, überraschend fand (IDM 4). Im Folgenden konfrontiert sie die Beraterin in einer authentischen Antwort damit, dass die Beraterin es versäumt hätte, die Stimmung zu diagnostizieren. Sie erklärt dieses Versäumnis mit einer handlungsnormalisierenden Interpretation: Die Beraterin war so von ihren Affekten eingenommen, dass sie die Stimmung nicht diagnostizieren konnte (IDM 5). Durch diese Interpretation versucht die Kontrollsupervisorin möglicherweise die Kränkung der Kontrollsupervisandin über das Versäumnis zu mildern.

OV 5: OV 5: Ja also dadurch dass du so überrascht und ärgerlich warst (,) konntest du (,) möglicherweise nicht so gut .. äh (,) die Stimmung (`)diagnostizieren	IDM 5: IDM 5**: Authentische Antwort** aufgrund handlungsnormalisierender Interpretation: Die Affekte der Beraterin wirken sich so aus, dass sie die Stimmung nicht deuten und keine Diagnose erstellen kann.
OV 6: OV 6: also die paranoide (,) Stimmung (,)	IDM 6: IDM 6: **Interpretation unbewusster Funktionen** als Spezifizierung von IDM 5 aufgrund einer Einordnung in psychoanalytische Zusammenhänge: Die Stimmung ist paranoid.

In ihrer nächsten Äußerung stellt die Kontrollsupervisorin selbst die Diagnose und bezeichnet die Stimmung als paranoid (IDM 6). Sie gelangt zu dieser Interpretation, indem sie die unbewussten Aspekte des Handelns und Verhaltens der Ratsuchenden in psychoanalytische Zusammenhänge

einordnet. In psychoanalytischer Theorie bedeutet die „paranoid-schizoide“ Position: das „Ich“ (hier: das Gruppen-Ich) besitzt nur begrenzt die Fähigkeit, die Angst vor einem potentiell verfolgenden bösen Objekt zu bewältigen (Laplanche und Pontalis 1996). Durch die Verleugnung der „mind maps“ wird der Beraterin von den Ratsuchenden die Rolle eines solchen verfolgenden bösen Objekts zugewiesen.

In den folgenden interaktiven Deutungsmustern wird die Diagnose der „paranoiden Stimmung“ näher spezifiziert (IDM 7, 8, 10), generalisiert (IDM 9) und bekräftigt (IDM 11). Die Kontrollsupervisorin spezifiziert die Diagnose zunächst, indem sie einen diskordanten Beziehungsentwurf exploriert: Sie geht davon aus, dass eine fundamentale Grundüberzeugung der Ratsuchenden von der Beraterin nicht bemerkt wurde: die Überzeugung, dass alles, was die Ratsuchenden in der Situation tun, von einer geheimen Person, wahrscheinlich dem Schulleiter gesteuert wird (IDM 7). In Identifikation mit diesem Beziehungskonstrukt expliziert die Kontroll-supervisorin weiter, dass die Ratsuchenden zunächst alles, was sie im „workshop“ vorfinden, entsprechend dieser Vorstellung interpretieren werden (IDM 8). Konträre Sachverhalte würden von der Wahrnehmung einfach ausgeblendet (IDM 9), da die Wahrnehmungsweise der Ratsuchenden von Misstrauen und Ohnmachtsgefühlen geprägt gewesen sei (IDM10). In Identifikation mit dieser Wahrnehmungsweise erweitert die Kontroll-supervisorin ihre Diagnose dahingehend, dass im Empfinden der Ratsuchenden alles von außen, wahrscheinlich dem Schulleiter oder der Beraterin, gesteuert worden sei (IDM 11).

Nach diesen Interpretationen problematisiert die Kontrollsupervisorin ihre Diagnose und weist darauf hin, dass das reale Verhalten der Beraterin den Ratsuchenden Anlass für die paranoide Stimmung gegeben hat, da sie diesen eine Tagesordnung vorgesetzt habe. D. h. es kann sein, dass die Beraterin damit auch in die Rolle eines verfolgenden, bösen Objekts gerät (IDM 12).

OV 12 OV 12: Ja ... Du setzt denen einfach ne Tagesordnung vor	IDM IDM 12: **Klärung der Realität** als Problematisierung von IDM 11: Die Beraterin setzt den Ratsuchenden eine Tagesordnung vor.
OV 1 OV 13: denken die	IDM IDM 13: **Authentische Antwort** als Bekräftigung von IDM 12 aufgrund von Entdeckung diskordanter Beziehungs-entwürfen: Die Ratsuchenden denken auch, dass die Beraterin ihnen einfach eine Tagesordnung vorsetzt.

Anschließend konfrontiert die Kontrollsupervisorin die Beraterin in einer authentischen Antwort damit, dass die Ratsuchenden die Vorgabe einer Tagesordnung als autoritäres Beziehungsverhalten wahrnehmen, eine Verhaltensweise, die der Beraterin nicht bewusst sei (IDM 13).

Im Folgenden (IDM 14 – 20) interpretiert die Kontrollsupervisorin, wie sich diese latente Beziehungsdiskordanz auswirkt. Sie spezifiziert, dass die Ratsuchenden glauben, nichts gegen die Vorgabe der Beraterin machen zu können (IDM 14), bzw. alternativ, dass die Vorgabe vom Schulleiter ist, und sie dann auch nichts dagegen machen können (IDM 15). Die Kontrollsupervisorin generalisiert diese Aussage und bezieht sie auf die gesamte Arbeitssituation der Ratsuchenden: In Identifikation mit den Ratsuchenden glaubt sie, dass diese sowieso nur arbeiten, ohne etwas zu bewirken (IDM 16), bekräftigt dies mit der Beurteilung der Arbeit als „l`art pour l`art“ (IDM 17) und spezifiziert: was immer *wir* tun, *wir* werden trotzdem fremdgesteuert (IDM 18).

In den folgenden Äußerungen benutzt die Kontrollsupervisorin feldspezifische Typisierung (IDM 19) und Analogiebildung (IDM 20) als entdeckungslogische Zusammenhänge. Sie generalisiert die vorangehenden Interpretationen und stellt fest, dass das Denken der Ratsuchenden eine typische Lehrer-Schüler-Konstellation repräsentiert, eine Größenordnung in der Lehrerinnen und Lehrer bevorzugt denken (IDM 19). Sie spezifiziert: In der Lehrer-Schüler-Konstellation gibt es einen der bestimmt, und die anderen machen, was dieser will (IDM 20). In Anwendung der Theorie über Spiegelungsphänomene (s. o. Kap. 6.2.1 (1)) bedeutet diese Interpretation: Da Lehrerinnen und Lehrer ihren Schülerinnen und Schülern gegenüber häufig als Bestimmer auftreten, reagieren sie in beruflichen Situationen unbewusst analog: wenn ein anderer oder eine andere über sie zu bestimmen versucht, reagieren sie wie Schülerinnen und Schüler.

Diese vom Feld induzierte unbewusste Reaktion löst bestimmte Affekte aus, die die Kontrollsupervisorin nachfolgend zu klären sucht. Die Lehrer-Schüler-Konstellation als internalisierte psychische Selbstrepräsentanz bewirkt den Impuls, dass jeder gucken muss, auf welcher Seite er oder sie gerade ist. Sie spezifiziert, dass die Ratsuchenden in dieser Szene in der Schülerposition sind (IDM 22).

OV 21: OV 21: Man muss nur gucken dass man .. also auf welcher Seite man ist (,)	IDM 21 IDM21: **Klärung des Umgangs mit Affekten** als Spezifizierung von IDM 19 und 20 aufgrund analogisierender Identifikation mit den Ratsuchenden: Die Ratsuchenden müssen gucken, auf welcher Seite sie sind.
OV 22: OV 22: und jetzt sind (`)die grade auf der Schülerseite	IDM 22 IDM 22: Spezifizierung von IDM 21 aufgrund feldspezifischer Analogie-bildung: Die Ratsuchenden sind auf der Schülerseite (Bekräftigung von IDM 7, 11, 12, 18).

Die Kontrollsupervisorin fährt fort mit einer authentischen Antwort, in der sie das Konstrukt der Lehrer-Schüler-Konstellation näher spezifiziert und darauf hinweist, dass die Ratsuchenden die Beraterin mit der Lehrerinnen- bzw. Leiterinnenrolle identifizieren (IDM 23) und dass die Beraterin, entgegen ihrer Selbstwahrnehmung, die Lehrerinnenrolle auch ausagiert: Dies zeigt sich darin, dass die Beraterin nicht bereit ist, ihre Tagesordnung zur Diskussion zu stellen (IDM 24).

OV 23: OV 23: Dich damit identifiziert	IDM 23 IDM 23: **Authentische Antwort** als Spezifizierung von IDM 22 aufgrund analogisierender Identifikation mit den Ratsuchenden: Da die Ratsuchenden in der Schüler/innenrolle sind, identifizieren sie die Beraterin feldspezifisch mit der Schulleitung.
OV 24: OV 24: Ja (,) und .. du warst (`)auch damit identifiziert (,)und wolltest deine Tagesordnung überhaupt nicht zur Diskussion stellen (.)	IDM 24 IDM 24: Bekräftigung von IDM 23 aufgrund von Entdeckung diskordanter Beziehungsentwürfe: Die Beraterin ist auch mit der Position der Leitung identifiziert, da sie ihre Tagesordnung nicht zur Diskussion stellen will.

Anschließend wählt die Kontrollsupervisorin die Hilfs-Ich-Position, um der Beraterin einen alternativen Umgang mit der „on-line“ Situation zu vermitteln (IDM 25, 26). Nach Meinung der Kontrollsupervisorin wäre es das Einfachste gewesen, zu fragen, ob die Ratsuchenden zur Tagesordnung etwas zu sagen oder zu fragen hätten (IDM 25). Sie spezifiziert dies näher, indem sie stellvertretend die Tagesordnung als einen Vorschlag bezeichnet und die Ratsuchenden bittet, zu äußern, was ihnen an diesem Vorschlag gefällt und was sie verändern möchten (IDM 26).

Dass die Beraterin die Tagesordnung nicht zur Diskussion gestellt hat, liegt nach Meinung der Kontrollsupervisorin daran, dass die Beraterin aufgrund

ihrer Affektlage (vgl. IDM 5) nicht auf die Idee gekommen ist (IDM 27) und folglich einen solchen Vorschlag nicht machen konnte (IDM 28). Die Kontrollsupervisorin als Hilfs-Ich der Beraterin sieht in dieser Fehlleistung (bzw. Kompromissbildung zwischen bewusster Intention und Verdrängtem) die Möglichkeit, etwas zu lernen (IDM 29), d. h. die persönliche Beratungskompetenz zu erweitern. Sie spezifiziert dies näher, indem sie vorschlägt, zu Beginn eines „workshop“ das eigene Beratungskonzept noch einmal zu erklären (IDM 30) und zwar mit allen Fragen, die kommen können, selbst wenn dies eine Stunde dauern sollte. Es gilt auch zu klären, wer die Beraterin ist, was sie macht, was sie denkt, und was die Dienstleistung ist, die sie verkauft (IDM 31 und 32 als Spezifizierung von IDM 30). In Bezug auf die „on-line“ Situation hätte ein solches Vorgehen die oben aufgezeigte feldspezifische Lehrer-Schüler-Konstellation zwischen Beraterin und Ratsuchenden verhindern können. Denn der Vorschlag lässt den Dienstleistungscharakter der Beratung deutlicher hervortreten und würde somit eine andere Beziehungskonstellation zwischen Beraterin und Ratsuchenden begründen.

Immer noch in der Hilfs-Ich-Position schlägt die Kontrollsupervisorin der Beraterin als nächstes vor, dass diese, wenn sie ein Rollenspiel anbietet, die Ratsuchenden gleichzeitig in ihrer Angstbewältigung anregen könnte (IDM 33). Die Kontrollsupervisorin setzt hier entsprechend ihrem Relevanzsystem voraus, dass Rollenspiele automatisch Angst machen. Eine solche Angst ist die affektive Antwort auf eine Situation, die durch nicht zu bewältigende intensive Reize bzw. Spannungen charakterisiert ist (vgl. Laplanche und Pontalis 1996).

In analogisierender Identifikation mit den Ratsuchenden spezifiziert die Kontrollsupervisorin, dass das Rollenspiel nicht leicht ist, weil man sich zeigen muss. Dieses Sich-Zeigen löse in der „on-line“ Situation zahlreiche und intensive Bloßstellungs- und Beschämungsängste aus (IDM 34), d. h. Ängste, sich vor den Anwesenden, Beraterin, Schulleiter oder auch Kolleginnen und Kollegen, bloßzustellen. Die Kontrollsupervisorin interpretiert entsprechend die Entwertung des Rollenspiel, bzw. der Beraterin durch die Ratsuchenden als einen Abwehrmechanismus, der die Wahrnehmung der automatisierten Angst vermeiden hilft (IDM 35, 36).

OV 34: das ist so ein (`)bißchen was nicht ganz Leichtes wenn	IDM 34 IDM 34: **Klärung des Umgangs mit Affekten** als Spezifizierung von IDM 33 aufgrund analogisierender

mans nicht kennt .. ja (?) Weil man sich ja da auch irgendwie (`)zeigen muss ..	Identifikation mit den Ratsuchenden: Rollenspiele sind, wenn die Ratsuchenden sie nicht kennen, nicht ganz leicht, weil man sich dabei zeigen muss.
OV 35: Und manchmal .. nimmt man diese Angst dann nicht wahr wenn man erst mal dagegen ist (.) Dieser Angst muss man sich gar nicht aussetzen dieser (`)Unsicherheit	IDM 35 IDM 35: **Interpretation unbewusster Funktionen** als Spezifizierung von IDM 33 aufgrund analogisierender Identifikation mit den Ratsuchenden: Man braucht die Angst vor dem Rollenspiel nicht wahrzunehmen, wenn man gegen das Rollenspiel ist.
OV 36: muss man sich gar nicht (`)aussetzen (,) wenn man gleich sagt also man macht das nicht oder die Leiterin ist doof (.)	IDM 36 IDM 36: Bekräftigung von IDM 35 aufgrund analogisierender Identifikation mit den Ratsuchenden: Die Ratsuchenden müssen sich ihrer Angst vor und Unsicherheit bei Rollenspielen nicht aussetzen, wenn sie sagen, dass sie nicht mitmachen, oder indem sie die Leiterin des Rollenspiels entwerten.

Nach Zusatzinformationen von der Kontrollsupervisandin (Dokumentenband, Anl. 6 – 1) problematisiert die Kontrollsupervisorin diese Interpretation (IDM 37, vgl. IDM 33 – 36) und zeigt auf, dass die Ratsuchenden nicht nur aus Angst vor Bloßstellung handeln, sondern dass sie die eigentliche Angst verschieben: statt die Frage zu klären, welche Rolle der Schulleiter gerade jetzt spielt, wird von den Ratsuchenden diskutiert, ob sie ein Rollenspiel machen wollen oder nicht (IDM 38). In psychoanalytischer Theorie dient die Verschiebung dazu, die Bedeutung und Intensität, die ein bestimmter Affekt oder Impuls hat, ins Unbewusste abzudrängen und auf einen anderen, weniger bedeutsamen Affekt oder Impuls, der mit dem ersten durch eine Assoziationskette verbunden ist, zu verschieben (Laplanche und Pontalis 1996). D. h. bei den Ratsuchenden ist die Vorstellung eigener Aggressivität gegenüber der Schulleitung weitgehend ins Un- bzw. Vorbewusste abgedrängt und wird von primärprozesshaftem Denken gesteuert. Als Ersatzimpuls werden die Bloßstellungsängste aktiviert. Im Folgenden spezifiziert die Kontrollsupervisorin, dass die Ratsuchenden konstruktive Aggressivität fliehen. Sie verweigern das Rollenspiel, statt auf das eigentliche Problem, die Auseinandersetzung mit der Schulleitung, loszugehen (IDM 39 und 40).

In der folgenden Äußerung hat sich der Fokus der Kontrollsupervision als Reaktion auf einen Dialogbeitrag der Kontrollsupervisandin (Dokumentenband Anl. 6 – 1) geändert. In Hilfs-Ich-Funktion und als Bekräftigung ihrer

Diagnose der latenten Fragestelle der Ratsuchenden (IDM 37 und 38) stellt sie fest, dass es Aufgabe der Beraterin gewesen wäre, anzusprechen, was bzw. wen die Ratsuchenden hinter der Tagesordnung vermuten (IDM 41). Sie spezifiziert dies, indem sie deutlich macht, dass die Ratsuchenden den Beteuerungen der Beraterin sowieso nicht glauben (IDM 42). Dies kann als eine Folge des eher autoritären Umgangs der Beraterin mit der Tagesordnung verstanden werden, da die Ratsuchenden so kein Vertrauen aufbauen konnten (vgl. IDM 24). Als Hilfs-Ich der Beraterin zeigt die Kontrollsupervisorin der Kontrollsupervisandin, wie die unbewussten Ängste der Ratsuchenden die Beziehung beeinflussen. Es gilt daher die Angst davor, wer sich hinter der Tagesordnung verbirgt, anzusprechen (IDM 43). Die Kontrollsupervisorin tut dies stellvertretend, indem sie sich mit den Ratsuchenden identifiziert und ihnen spiegelt, wovor sie Angst haben (IDM 44 – 46): Die Ratsuchenden haben Sorge, dass sie und die Beraterin fremdgesteuert werden (IDM 44). Das würde für die Ratsuchenden bedeuten, dass sie sich im Workshop umsonst engagieren (IDM 45). Denn wenn der Schulleiter festlegt, zu welchen Ergebnissen die Ratsuchenden kommen sollen, können sie nichts Eigenständiges erarbeiten (IDM 46, vgl. auch IDM 16 – 20).

In den folgenden Äußerungen (IDM 47 – 50) demonstriert die Kontrollsupervisorin als Hilfs-Ich der Beraterin ein konstruktiv aggressives Verhalten, dass den Ratsuchenden als Identifikationsmodell dienen könnte, um Abwehr und Angst vor eigenen Aggressionen zu lockern. Sie geht davon aus, dass es nichts nützt, wenn die Beraterin sich vor den Ratsuchenden verteidigt (IDM 47), da die Ratsuchenden die Beraterin aufgrund diskordanter Beziehungsentwürfe nicht wahrnehmen können (vgl. IDM 42, 43). Stattdessen gilt es die Ratsuchenden mit ihrer Unterstellung, die Beraterin habe die Tagesordnung nicht selbst verfasst, zu konfrontieren. Als Intervention schlägt sie vor, den Ratsuchenden mit Hilfe eines Sprichworts die Unterstellungen als Projektionen vor Augen zu führen und sich gleichzeitig davon abzugrenzen (IDM 48): „Was ich denk und tu, das trau ich andern zu.“ Sie nutzt die Lehrer-Schüler-Typologie, um das Ausmaß der Unterstellung ohne theoretische Erläuterung zu spezifizieren (IDM 49) und zu generalisieren (IDM 50).

OV 47: Also (`)nicht in die (`)Verteidigung (,)	**IDM 47** IDM 47: **Hilfs-Ich-Funktion** aufgrund von Entdeckung diskordanter Beziehungsentwürfe: Die Beraterin geht nicht in die Defensive.
OV 48: sondern .. was ist denn mit (`)Ihnen wenn sie mir so was (´)unterstellen (?) Es gibt son Sprichwort was ich denke und tu trau ich andern zu (.)	IDM 48 IDM 48: Alternativspezifizierung von IDM 47: Die Beraterin konfrontiert die Ratsuchenden mit ihren Unterstellungen und fragt mit Hilfe eines Sprichworts nach, ob sie selbst so handeln würden.
OV 49: Und jetzt trauen sie (`)mir zu, dass ich eine (´)Schülerin bin (,) die sich vom Lehrer .. bestimmen lässt (.)	IDM 49 IDM 49: Spezifizierung von IDM 48: Die Ratsuchenden trauen der Beraterin zu, dass sie sich wie eine Schülerin von einem Lehrer (dem Schulleiter) bestimmen lässt (Bekräftigung von IDM 15).
OV 50: ..das ich unter einer anderen Autorität stecke ..	IDM 5 IDM 50: Generalisierung von IDM 49: Die Ratsuchenden trauen der Beraterin zu, dass sie unter einer anderen Autorität steckt.

Im Folgenden weist die Kontrollsupervisorin die Kontrollsupervisandin darauf hin, dass zur Vermeidung von Projektionen die Kontraktklärung und die Frage nach dem Auftraggeber besonders wichtig sind (IDM 51). Sie spezifiziert dies näher, indem sie angibt, dass eine unklare Auftragslage paranoide und schizoide Affekte provoziert, wie z. B. Misstrauen in Bezug auf die Motive der Beraterin (IDM 52). Sie bekräftigt durch diese Äußerung ihre Diagnose der paranoid-schizoiden Position (IDM 6 und 10). Die Frage nach dem Auftraggeber führt zu der generellen Frage, wer im „workshop“ wem was zu sagen hat (IDM 53). Die Kontrollsupervisorin bekräftigt, dass diese Frage vorrangig zu klären sei, da in der Beratungssituation sonst das paranoide Misstrauen immer mitschwinge (IDM 54). Sie konkretisiert und spezifiziert die Auswirkungen eines solchen Misstrauens am Beispiel des Rollenspiels: Die Ratsuchenden könnten denken: Sollen wir uns hier in einem Rollenspiel zeigen, damit der Schulleiter anschließend besser über uns Bescheid weiß? (IDM 55). Bei ungeklärter Weisungsbefugnis wird der Schulleiter in der Phantasie zum verfolgenden Objekt, und die Beraterin zu seiner Vasallin (IDM 56).

Die Kontrollsupervisorin erfährt von der Kontrollsupervisandin (Dokumentenband Anl. 6 - 1), dass die Beraterin von allen Ratsuchenden inklusive Schulleiter anteilig bezahlt wurde (IDM 57). Damit ist die Gruppe der Ratsuchenden entsprechend der Normalform von Beratung die Auftraggeber (IDM 58). Diese Klärung der Realität problematisiert die Annahme von IDM 51, dass die paranoiden und schizoiden Vorstellungen auf einer unklaren Auftragslage beruhen. Die Kontrollsupervisandin erklärt der Kontrollsupervisorin, dass die formale Funktion der Schulleitung auf der Sach-, nicht aber auf der

Fachebene liegt, dass diese Bereiche häufig jedoch nicht klar von einander abgegrenzt sind (Dokumentenband, Anl. 6 – 1). Daher ist es möglich, dass feldbedingt die Mehrheit der Gruppe der Ratsuchenden nicht sich selbst, sondern den Schulleiter als Auftraggeber der Beraterin wahrnimmt. Daraufhin analysiert und interpretiert die Kontrollsupervisorin unbewussten Funktionen und Affekte, die in der professionellen Arbeit Wirksamkeit entfalten und die Wahrnehmung beeinflussen (IDM 59 – 63). Sie setzt dabei Ich-Funktionen voraus, die dazu dienen, dass intrapsychisch einzelne Bereiche des professionellen Feldes unterschieden werden können (IDM 59). In Bezug auf den Umgang mit der Schulleitung bedeutet dies, dass das Gruppen-Ich der Ratsuchenden unterscheiden muss, in welchen Bereichen der Schulleiter Anweisungen geben kann und in welchen nicht (IDM 60).

Eine Diffusion dieser Ich-Funktionen hat nach Meinung der Kontrollsupervisorin dazu geführt, dass die Ratsuchenden nicht verstanden und geklärt haben, dass der Schulleiter der Beraterin bei der Tagesordnung keine Anweisungen geben kann (IDM 61). Eine solche Anweisung wäre aufgrund der Auftraggeberschaft aller Ratsuchenden in der Normalform der Beratung sachungerecht (IDM 62). Sie fährt fort, indem sie die Bereiche, die im Beratungssetting wie im Schulalltag durch Ich-Funktionen intrapsychisch getrennt zu halten sind, als „fachlich“, „sachlich“ und „menschlich“ spezifiziert, und stellt fest, dass die Ratsuchenden diese Bereich nicht getrennt halten (IDM 63). D. h. die paranoiden und schizoiden Vorstellungen können auch als ein Ergebnis intra- und interpersoneller Diffusion dieser Ich-Funktionen verstanden werden.

OV 61: Und jetzt haben sie offensichtlich (`)nicht verstanden und geklärt (,) dass er (`)da (,) bei der Tagesordnung (`)keine Anweisungen gegeben kann (.)	**IDM 61** IDM 61: **Klärung des Umgangs mit Affekten** als Spezifizierung von IDM 60 aufgrund analogisierender Identifikation mit den Ratsuchenden: Die Ratsuchenden haben nicht verstanden und geklärt, dass der Schulleiter bei der Tagesordnung keine Anweisung geben kann.
OV 62: Das wäre.. also sachungerecht (.)	**IDM 62** IDM 62: **Klärung der Realität** als Teilspezifizierung von IDM 61 aufgrund einer Einordnung in beraterische Zusammenhänge: Eine Anweisung des Schulleiters in bezug auf die Tagesordnung ist sachungerecht.
OV 63: (Pause) Also es sind (`)nicht die Bereiche getrennt .. in den Leuten .. fach- .. sach- .. und .. menschlich bezogen ...	**IDM 63** IDM 63**: Interpretation unbewusster Funktionen** als Spezifizierung von IDM 59 und 60 aufgrund analogisierender Identifikation mit den Ratsuchenden: Die Ratsuchenden trennen innerpsychisch nicht zwischen fachlichem, sachlichem und menschlichem Bereich.

In den folgenden interaktiven Deutungsmustern bekräftigt die Kontrollsupervisorin ihre Ausführungen über die differenzierenden Funktionen des Ichs und bezieht sie auf die Leitungsbefugnis des Schulleiters (IDM 64 – 66). Sie übernimmt dabei Über-Ich-Funktion und bekräftigt, dass der Schulleiter nur Sachanweisungen geben darf. Menschliche Entwertungen darf er nicht vornehmen (IDM 64), sonst überschreitet er seine Kompetenzen (IDM 65). In IDM 66 verändert sie diese Aussage leicht und sagt, dass der Schulleiter sachlich Anweisungen geben darf, menschlich aber überhaupt nicht (IDM 66). Neben der Forderung nach einer zwischenmenschlich „Ich und Du“ (statt einer „Ich oder Du“) – Beziehung zwischen der Leitung und der Gruppe der Lehrenden wird hier die psychoanalytische Abstinenzregel modifiziert empfohlen. Diese Regel ist für die Leitungsposition eines Schulleiters durchaus übertragbar und nützlich. Menschlich keine Anweisung zu geben bedeutet im Kontext von „Abstinenz“, dass Lust- und Unlust - Gefühle der Lehrerinnen und Lehrer im Arbeitsalltag (vgl. auch Kap. 2 und Kap. 3) nicht durch Belohnungen bzw. Sanktionen der Schulleitung fremdgesteuert werden. Die Lust- und Unlust-Gefühle sind vielmehr die treibenden Kräfte, die sich kreativ und innovativ auf die „primary task“, d. h. das Unterrichten richten (vgl. Laplanche und Pontalis 1996). Bleibt der Schulleiter in diesem modifizierten Sinne menschlich abstinent, haben die Lehrerinnen und Lehrer keine Gelegenheit, sich in ihrem sachlichen, fachlichen und menschlichen Bemühen um die eigene Professionalität hinter einer repressiven Autorität zu verstecken.

Anschließend erklärt die Kontrollsupervisorin, welche Auswirkung es auf die Beziehung zwischen Beraterin und Ratsuchenden hat, dass die Ratsuchenden nicht zwischen dem Beratungssetting und dem Setting an ihrer Schule differenzieren (IDM 67 – 70). Mit Hilfe eines Spruchs von Schopenhauer illustriert sie, wie unbewusste Funktionen die Beziehung definieren können: *Was das Herz nicht will, lässt der Verstand nicht rein* (IDM 67). Sie geht davon aus, dass die Ratsuchenden von der Beraterin nicht berücksichtigt werden wollten. Die Beraterin sollte vielmehr nur auf den Schulleiter hören (IDM 68). Entsprechend seien bei den Ratsuchenden Affekte virulent, die andere Fakten ausblenden (IDM 69). Diese Art des Umgangs mit Affekten ordnet die Kontrollsupervisorin ein in konstruktivistisch-systemtheoretische Zusammenhänge und nennt sie „selektive Wahrnehmung“ (IDM 70). Sie geht davon aus, dass es jedem passieren kann, bei ungünstiger Affektlage Fakten auszublenden und relativiert somit die Diagnose der paranoiden Stimmung (vgl. IDM 6) in einer

handlungsnormalisierenden Interpretation (IDM 71). In Hilfs-Ich-Funktion spezifiziert sie für die Beraterin, dass diese die „selektive Wahrnehmung“ zwar nicht verhindern, aber beobachten kann, was die Ratsuchenden selektieren (IDM 72). Im vorliegenden Fall selektieren die Ratsuchenden nach Meinung der Kontrollsupervisorin, dass sie keinen Einfluss auf die Situation haben, der gesamte Einfluss bei der Leitung liege (IDM 73), was typisch sowohl für Lehrer als auch für Schüler sei (IDM 74). Mit dieser Interpretation bekräftigt sie aufgrund einer feldspezifischen Typisierung, dass die Ratsuchenden nicht zwischen den unterschiedlichen Leitungsfunktionen in Beratung und Schule und den unterschiedlichen Weisungsbereichen in fachlich, sachlich und menschlich differenzieren (vgl. IDM 63). D. h. sie geht davon aus, dass Spiegelungsphänomene die Ratsuchenden bei der Ausübung ihrer professionellen Möglichkeiten beeinträchtigen.

OV 73: sie selektieren wir sind (`)nichts .. wir haben (`)keinen Einfluss .. der (`)gesamte Einfluss liegt bei der (`)Leitung ..	**IDM 7** : IDM 73: **Interpretation unbewusster Funktionen** als Spezifizierung von IDM 72 aufgrund analogisierender Identifikation mit den Ratsuchenden: Die Ratsuchenden selektieren, dass sie keinen Einfluss haben, dass der gesamte Einfluss bei der Leitung liegt (Bekräftigung von IDM 7, 14 und 16).
OV 74: und das ist (`)typisch Lehrer – Schüler ...	**IDM 74** IDM 74: Generalisierung von IDM 73 aufgrund feldspezifischer Typisierung: Diese Art der selektiven Wahrnehmung ist typisch für Lehrer/innen und Schüler/innen (Bekräftigung von IDM 19).

Es folgen Spezifizierungen mit Hilfe feldspezifischer Analogiebildung: Die Lehrerinnen und Lehrer haben das Gefühl, dass sie den Schülerinnen und Schülern gegenüber das Sagen haben, egal wieviel letztere arbeiten und sich anstrengen. Analog haben jetzt die Lehrerinnen und Lehrer das Gefühl, dass sie sich anstrengen können soviel sie wollen, dass Sagen hat der Schulleiter (IDM 75, vgl. IDM 11, 16 - 22). Schülerinnen und Schüler können allerdings die Arbeit verweigern. Analog verweigern jetzt die Lehrerinnen und Lehrer z. B. das Rollenspiel (IDM 76). Dies führt zu Spannungszuständen, die Erkrankungen verursachen können (IDM 77). Denn während Verweigerungen in Kindheit und Pubertät häufig der entwicklungsbedingten Abgrenzung dienen (Winnicott 1971l), bedeuten Verweigerungen im Erwachsenenalter, dass Beziehungskonflikte nicht verbal kommuniziert werden. Statt einer konstruktiv verbalen Auseinandersetzung wird der Konflikt häufig körperlich in Form von Krankheit kommuniziert. Dieses

Phänomen findet sich typischerweise, wenn innere Konflikte und äußere Überforderungen zusammentreffen (vgl. Hoffmann und Holzapfel 1992). IDM 78 wurde in der Analyse der Normalformabweichungen detailliert untersucht (vgl. Kap. 6.2.2. (1 – 3)).

(3) Fazit der ersten Szene

Die erste Szene umfasst die ersten 78 der 130 zu untersuchenden Interventionen und basiert auf einer kleinschrittigen, zirkulären, tiefenhermeneutischen Interpretation der Vorkommnisse im Workshop. Die Interventionen der Kontrollsupervisorin basieren auf den Ich-Funktionen „Wahrnehmen, Erfassen, Verstehen, Erklären und Verändern". Der Interpretationsprozess beginnt im Wesentlichen mit der Wahrnehmung einer paranoiden Stimmung der Ratsuchenden. Als nächster Schritt folgt das Erfassen der latenten Macht- bzw. Ohnmachtsgefühlen der Ratsuchenden in Bezug auf Ablauf und Inhalte des „workshop", die der paranoiden Stimmung zugrunde liegen. Diese werden verstanden als Ergebnis einer Abhängigkeit der Ratsuchenden von feldspezifischen hierarchisierten Führungsstrukturen, die von den Ratsuchenden und Beraterin als Spiegelungsphänomen inszeniert werden.

Um dieses abhängige Verhalten zu erklären, bedient sich die Kontrollsupervisorin ihres psychoanalytischen Relevanzsystems. Sie erarbeitet, dass im „workshop" aufgrund personaler, interpersonaler und institutionalisierter Abwehrmechanismen feldspezifisches Rollenverhalten entsteht. Ein wesentlicher Aspekt dieser Feldtypologie ist, dass Leitung Über-Ich Funktionen repräsentiert und professionelle Leistung menschlich be- und entwertet, d. h. nicht abstinent ist. Dies führt dazu, dass die Ratsuchenden die Regulierung ihrer Lust und Unlust nicht der Eigenverantwortung, sondern extrapsychischen Leitungsfunktionen zuschreiben. Sie verzichten intrapsychisch darauf, Differenzierungen vorzunehmen, die die Wechselwirkung von organisatorisch-institutionellen und personalen Strukturen der Selbstreflexion zugänglicher machen und einen professionelleren Umgang mit Leitungsstrukturen zur Folge haben.

Parallel entwickelt und inszeniert die Kontrollsupervisorin Alternativen, die eine konstruktive Bearbeitung des feldspezifischen Konflikts zwischen Beraterin und Ratsuchenden ermöglichen und eine emanzipative Beratungs- und Leitungstätigkeit initiieren könnten. Diese Interpretation der ersten Szene

bestätigt den theoretischen Diskurs über die allgemein zu erwartenden Abwehrreaktionen bei einer Professionalisierung von Schule (Kap. 2) und zeigen exemplarisch Beratungsstrategien auf.

(4) Zweite Szene (Zeilen 566 – 742, IDM 79 - 93):

Als die Sitzung fortgesetzt wird, trägt die Kontrollsupervisandin zunächst Ergebnisse ihrer Untersuchung des Gedächtnisprotokolls vor (Zeilen 566 – 615, Dokumentenband Anl. 6 – 1). Die erste Intervention der Kontrollsupervisorin bezieht sich auf die Aussage der Kontrollsupervisandin, dass die Ratsuchenden die auf der Tagesordnung vorgesehene Arbeitseinheit „Macht und Ohnmacht" in der Eingangsszene ausagieren. Die Kontrollsupervisorin erklärt, dass die Ratsuchenden ihre Ohnmachtsgefühle ins Gegenteil kehren und die Beraterin entmachten. Sie geht dabei davon aus, dass die Ratsuchenden als Lehrerinnen und Lehrer nicht nur Gefühle von Ohnmacht, sondern analog auch Gefühle von Macht kennen und auszuüben wissen. Diese Interpretation stellt eine Alternative dar zu der in der ersten Szene explizierten resignativen und depressiven Gefühlslage (vgl. IDM 75 – 77).

OV 79: (,) wir fühlen uns ohnmächtig .. also versuchen wir jetzt die Leiterin zu entmachten	IDM 79: **Interpretation unbewusster Funktionen** als Alternativspezifizierung von 76 aufgrund feldspezifischer Analogiebildung: Die Ratsuchenden fühlen sich ohnmächtig und versuchen entsprechend die Beraterin zu entmachten (Alternativspezifizierung von IDM 14, 18).

Im Folgenden werden die von der Kontrollsupervisorin empathierten Macht- und Ohnmachtsgefühle näher interpretiert und die Psychodynamik des vorliegenden Beziehungskonflikts zwischen der Beraterin und den Ratsuchenden definiert. Während die Kontrollsupervisorin zunächst davon ausgeht, dass es sich um einen ödipalen, d. h. auf ganzheitlichen Objektbeziehungen basierenden (vgl. Kap. 3.2.2) Konflikt handelt (IDM 80), formuliert sie im Folgenden alternativ, dass der Konflikt eher schizoid und weniger von genitalem Begehren gefärbt sein kann. Denn während die ödipalen Eltern dem Kind Bedeutung als geschlechtsspezifische Wesen geben, haben die Ratsuchenden das Gefühl, dass Schulleiter und Beraterin als symbolische Eltern ihnen nur Böses wollen (IDM 81). Hier wird die Diagnose der paranoid-schizoiden Stimmung anhand der Spaltung der

Objekte in nur gute (die Ratsuchenden selbst) und nur böse Personen (Schulleiter und Beraterin) näher illustriert (vgl. Laplanche und Pontalis 1996).

Die nächste Intervention erläutert den Phantasiecharakter dieser Spaltung der Objekteigenschaften „Gut“ und „Böse“. Die Kontrollsupervisorin spezifiziert, dass die Ratsuchenden „Imagines“ von Schulleiter und Beraterin entwickeln. Diese Imagines sind durch die Phantasie entstellte Bilder der realen Objekte (d. h. hier Personen). Dieser Phantasiecharakter darf nicht darüber hinwegsehen lassen, dass Beraterin und Schulleiter von den Ratsuchenden behandelt werden, als ob sie von real „böser“ Beschaffenheit wären (vgl. Laplanche und Pontalis 1996). Die Kontrollsupervisorin spricht von einer omnipotenten „Elternimago“, die besonders groß und mächtig ist, weil sie zwei Personen umfasst, da der Schulleiter in der Phantasie der Ratsuchenden die Beraterin - gleich einem „Selbstobjekt“ (vgl. Köhler 1995) - einkassiert hätte (IDM 82). In Abgrenzung zum ödipalen Konfliktgeschehen wiederholt sie, dass es nicht um die Geschlechtsidentität geht. Es geht den Ratsuchenden vielmehr um die „vorgeschlechtliche“ (prägenitale) Auseinandersetzung mit einer vereinigten, gefährlichen, mächtigen, Ohnmacht erzeugenden Elternimago (IDM 83).

OV 82: Also die phantasieren sich eigentlich nichts anderes als eine .. zusammenklebende omnipotente Elternimago (.) .. zusammen aber zusammen (,) und deswegen ist die besonders groß und mächtig ... also du bist beim Schulleiter einkassiert worden (,) und die Tagesordnung ist euer Werk (.)	**IDM 8** : IDM 82: Spezifizierung von IDM 80 und 81 aufgrund einer Einordnung in psychoanalytische Zusammenhänge: Die Ratsuchenden haben die Phantasie einer Elternimago, in der die Beraterin vom Schulleiter vereinnahmt wird, und die aufgrund ihrer Dualität besonders groß und mächtig ist (Bekräftigung von IDM 6,15 und 49).
OV 83: (um die Geschlechtsidentität) gehts noch nicht ja (,) es geht um eine vereinigte .. gefährliche .. mächtige .. Ohnmacht erzeugende .. Elternimago (.)	**IDM 83** IDM 83: Bekräftigung von IDM 81 und 82: Thema ist die vereinigte, gefährliche, Ohnmacht erzeugende Elternimago.

In IDM 84 generalisiert sie diese Interpretation durch die Aussage, dass es letztendlich um Macht und Ohnmacht geht. Aus der Sicht der Psychoanalyse stellt die Machtausübung in Gruppenprozessen von Organisationen und Institutionen einen Kanal zur Äußerung von Aggressionen dar, die primitiven,

kollektiven Affekten entsprechen und nicht die Konflikte mit den realen Elternfiguren spiegeln (vgl. Kernberg 2000). In einer authentischen Antwort konfrontiert die Kontrollsupervisorin die Beraterin mit der Tatsache, dass die Ratsuchenden die Beraterin real aller Potenzen entkleidet haben und ihre Kompetenzen nicht gesehen haben, was in dem Vergleich der Eingangsszene mit dem Schwimmunterrichts deutlich wird (IDM 85).

OV 85: Ja ... und aller Potenzen zu entkleiden (,) die haben nicht mehr gesehen wo du schwimmen kannst	**IDM 8** : IDM 85**: Authentische Antwort** als Spezifizierung von IDM 84 aufgrund von Entdeckung diskordanter Beziehungsentwürfe: Die Ratsuchenden entmachten die Beraterin und sehen ihre Kompetenzen nicht mehr (Alternativspezifizierung von IDM 73, Bekräftigung von IDM 79).

Sie spezifiziert dies näher, indem sie darauf hinweist, dass die Ratsuchenden nur noch gesehen haben, wo die Beraterin nicht schwimmen kann (IDM 86). Durch diese Intervention vermittelt sie der Beraterin, dass es beraterische Fehlleistungen gegeben hat. Da die Art der Intervention keinen Über-Ich-Charakter hat, vermeidet sie weitgehend die Entwicklung von Abwehrreaktionen bei der Kontrollsupervisandin. Mit der nächsten Intervention wechselt sie die Perspektive und wiederholt, dass die Ratsuchenden die Beraterin entmachtet hätten, damit sie sich selber nicht so klein fühlen müssen (IDM 87). Als Reaktion darauf, dass die Ratsuchenden den „workshop“ mit einem Kindergeburtstag, bzw. einer Überraschungsfeier vergleichen, schlägt sie als Hilfs-Ich der Beraterin ein recht konfrontatives Vorgehen vor. Sie würde den Ratsuchenden sagen, dass sie nicht wüsste, ob diese keine Lust oder zuviel Angst vor dem Rollenspiel hätten (IDM 88) und bekräftigt, dass man Überraschungsfeiern erst einmal gewachsen sein muss (IDM 89). Hier spielt sie auf die Fähigkeit zur Angstlust (Thrill) an, die ein reifes Ich durch die teilweise Delegation der Ich-Kontrolle an andere Objekte erlebt (Balint 1959/1991).

OV 88: Also ich würde das sagen (,) ich weiß nicht ob sie dazu keine (`)Lust mehr haben .. mir kam es (`)eher so vor als ob sie sich dem nicht (`)gewachsen fühlen .. und deswegen verweigert haben ... also dass ihnen die Rollenspiele z. B. (,)zuviel Angst gemacht haben (.)	**IDM** 88 IDM 88: **Hilfs–Ich–Funktion** aufgrund analogisierender Identifikation mit den Ratsuchenden: Die Ratsuchenden verweigern das Rollenspiel nicht, weil sie keine Lust dazu haben, sondern weil sie sich dem Rollenspiel nicht gewachsen fühlen (Alternativspezifizierung von IDM 33 – 36).

OV 89: (Pause) Überraschungsfeiern muss man (`)auch erst mal gewachsen sein	**IDM 89** IDM 89: Bekräftigung von IDM 88: Überraschungsfeiern müssen die Ratsuchenden auch erst mal gewachsen sein.

In der folgenden Interpretation der unbewussten Funktionen der Ratsuchenden (IDM 90 – 92) bekräftigt die Kontrollsupervisorin ihre Diagnose, dass es in der „on-line“ Situation um ein Lehrer-Schüler-Macht- und Ohnmachtsspiel in all seinen Variationen ging (IDM 90) und um den Versuch, Macht über die Leiterin zu bekommen (IDM 91), d. h. sie zu depotenzieren (IDM 92). IDM 93 wird in den Normalformabweichungen detailliert untersucht (vgl. Kap. 6.2.2 (4 – 6).

(5) Fazit der zweiten Szene

Die zweite Szene umfasst die Interventionen 79 – 93 und ist somit relativ kurz. Der zweite tiefenhermeneutische Zirkel beginnt mit der erneuten Wahrnehmung und Erfassung von Ohnmachtsgefühlen, die die Ratsuchenden in Form von destruktiven Phantasien und Äußerungen Macht über die Beraterin ausüben lassen. Die Kontrollsupervisorin versteht und erklärt dies als Ausdruck einer schizoiden Disposition der Gruppe, die die Leitungspersonen als „böse Imagines“ identifiziert und somit entmachten muss. Die Diagnose einer „paranoiden“ Stimmung erfährt so ihre Vertiefung. Eine psychodynamische Entwicklung der Ratsuchende kann über Konfrontationen erzeugt werden, die bei den Ratsuchenden „Lust“ auf ein gewisses Risiko („Thrill“) erzeugen soll.

(6) Dritte Szene (Zeilen 744 – 898, IDM 94 - 106)

In den ersten interaktiven Deutungsmustern der dritten Szene (IDM 94 – 97) führt die Kontrollsupervisorin die Interpretation des schizoid gefärbten Beziehungskonflikts fort und bekräftigt, dass der Schulleiter als mächtiger Vater und die Beraterin als mächtige Mutter im Workshop dadurch zu einer allmächtigen Elternimago werden (IDM 94), dass die Ratsuchenden sie in ihrer Phantasie „zusammenkleben“ (IDM 95). Als Folge fühlen sich die Ratsuchenden im „workshop“ noch ohnmächtiger als im Schulalltag (IDM 96) und haben das Gefühl, dass sie noch weniger tun können (IDM 97, vgl. IDM 16, 45). Die Funktion einer therapeutischen Elternimago, die als idealisierendes Selbstobjekt der Gruppe durch grundlegendes „Eingestimmtsein“ (Empathie) und durch optimale, nicht-traumatische

Frustrationen die Entwicklung der Gruppen-Autonomie fördert (Kohut 1981), ist in diesen Deutungen in ihr Gegenteil verkehrt.

Anschließend berichtet die Kontrollsupervisandin, dass das Rollenspiel durchgeführt werden konnte, nachdem sie die Tagesordnung entsprechend den Wünschen der Ratsuchenden detailliert erklärt hatte. Die Kontrollsupervisorin antwortet mit einer Analogiebildung: die Ratsuchenden konnten das Rollenspiel durchführen, nachdem sie gespürt haben, dass auch die Beraterin ohnmächtig ist (IDM 98), wodurch die - von Ratsuchenden und Beraterin konstruierte (vgl. IDM 19 – 24) - Hierarchie verflacht und das professionelle Gleichgewicht wiederhergestellt wurde (IDM 99).

OV 98: So... vielleicht auch nachdem sie son bißchen deine Ohnmacht mit gespürt haben auch .. So hatten sie das Gefühl	**IDM 98** IDM 98: **Authentische Antwort** aufgrund feldspezifischer Analogiebildung: Die Ratsuchenden spüren die Ohnmacht der Beraterin.
OV 99: Ja natürlich da war das Gleichgewicht ein bisschen ..äh (,) die Hierarchie ein bisschen verflacht (.)	**IDM 99** IDM 99: Spezifizierung von IDM 98 aufgrund einer Einordnung in beraterische und schultheoretische Zusammenhänge: Da die Ratsuchenden die Ohnmacht der Beraterin fühlen, wird die Hierarchie verflacht (Bekräftigung von IDM 19 – 24).

Ein Grund für diese Ohnmacht liegt in der Verstrickung der Beraterin in ihrem eigenen Autoritätskonflikt (s. o.). Nach Meinung der Kontrollsupervisorin führt dieser Autoritätskonflikt (IDM 101, 104) dazu, dass die Beraterin die Situation nicht schnell genug durchblicken kann, da sie selber involviert ist (IDM 100) und als Folge Macht und Ohnmacht (IDM 102) in allen Variationen (IDM 105) im Workshop ausagiert werden.

OV 100: Ja .. und deswegen kannst du an der Stelle nicht schnell genug (`)durchblicken (,) weil du ja selber involviert bist (,)	**IDM** 10 IDM 100: Handlungsnormalisierende Interpretation: Die Beraterin kann die Situation nicht schnell genug verstehen, weil sie involviert ist (Bekräftigung von IDM 5).
OV 101: in deinem eigenen Autoritätskonflikt (.)	**IDM** 10 IDM 101: Spezifizierung von IDM 100 aufgrund einer Einordnung in psychoanalytische Zusammenhänge: Die Beraterin ist in ihren eigenen Autoritätskonflikt verwickelt.

Hier wird die Klärung des Umgangs mit den Affekten und die authentische Antwort von IDM 3 - 5 wieder aufgenommen und auf der Basis der Selbsterkenntnis der Beraterin, die von der Kontrollsupervisorin unterstützt

wird (IDM 103), näher expliziert. IDM 106 wird als Normalformabweichung detailliert analysiert (vgl. Kap. 6.2.2. (7 – 9)).

(7) Fazit der dritten Szene

Die dritte Szene ist relativ kurz, der zweiten Szene vergleichbar. Die hermeneutische Vertiefung in dieser Szene ergibt sich durch die Selbstreflexion der Beraterin. Die Wahrnehmung und Erfassung des Autoritätskonflikts der Beraterin, durch den sie an einer (selbst-)sicheren Ausübung ihrer Leitungstätigkeit in „aktiver Abstinenz“ (vgl. Kap. 3.2.2) gehindert wird, führt zu einem erweiterten Verständnis der Ursachen der paranoid – schizoiden Position der Ratsuchenden. Aufgrund der Selbsterkenntnis ist auch davon auszugehen, dass die Beraterin die Erklärungen der Kontrollsupervisorin jetzt zu einer Veränderung ihrer professionellen Kompetenzen nutzen kann. Das Ziel der Kontrollsupervision, die subjektiven und intersubjektiven vor- bzw. unbewussten Verwicklungen der Kontrollsupervisandin für diese nachvollziehbar und annehmbar zu explorieren, ist mit der Erkenntnis des Anteils eines eigenen Autoritätskonflikts erreicht. Die Kontrollsupervisorin schließt den hermeneutischen Kreis, indem sie dieses Ergebnis in Bezug stellt zu ihrer Anfangsdeutung.

Für Beratende ist es interessant zu beobachten, wie die Kontrollsupervisorin mit ähnlichen oder leicht veränderten Worten immer wieder bewusst zu machen versucht, wie unbewusste Ich-Funktionen der Beraterin die Beziehungen im Workshop mit beeinflussen. Auch bei der Kontrollsupervisandin, die über viel Erfahrung mit Selbstreflexionen verfügt, gilt hier: *Was das Herz nicht will, lässt der Verstand nicht rein.* Um die Abwehr der Kontrollsupervisandin nicht zu sehr zu stimulieren, kreisen die interaktiven Deutungsmuster lange Zeit um die Projektionen und Introjektionen der Ratsuchenden. Erst am Ende der Sitzung ist die Kontrollsupervisandin in der Lage, auch die Auswirkungen eigener Projektionen auf die Ratsuchenden zu überprüfen.

(8) Vierte Szene (Zeilen 899 – 1028, IDM 107 – 130)

Auf die Frage der Kontrollsupervisandin nach eigenen Abwehrmechanismen, die den Beziehungskonflikt „on-line“ erzeugt haben könnten, antwortet die Kontrollsupervisorin: Der Knackpunkt wäre ganz zu Beginn des „workshop“

zu finden, als die Beraterin den eigenen Stress und die eigene Angst vor der Gruppe in Machtstreben umfunktionierte und eine Tagesordnung vorgab (IDM 107, vgl. Kap. 6.1.2 (2.6 – 9)), statt den Mut aufzubringen, den eigenen Vorschlag zur Disposition zu stellen (IDM 108, vgl. IDM 25, 26). Die unbewusste Angst vor der Gruppe behindert die Konstruktion einer „Ich und Du“ – Beziehung (109) und führt statt dessen zu einer „Ich oder Du“ – Beziehung (110).

OV 107: .. Also ich würd denken das war gleich am (,) ganz am (`)Beginn .. wo ..der Eigenstress also die eigene Angst vor der Gruppe in .. (`)Machtstreben umfunktioniert wurde (.) Ich setze euch eine Tagesordnung vor .. und wir werden machen was ich euch da vorschlage (.)	**IDM** 10 IDM 107: **Authentische Antwort** aufgrund analogisierender Identifikation mit der Beraterin: Die Beraterin funktioniert die eigene Angst um in Machtstreben und will eine Tagesordnung durchsetzen (Spezifizierung von IDM 12).
OV 108: Und nicht den Mut .. zu sagen hier ist meins und jetzt kommt es auf euch auch noch an (-)	**IDM** 10 IDM 108: Spezifizierung von IDM 107 aufgrund analogisierender Identifikation mit der Beraterin: Die Beraterin hat nicht den Mut zu sagen, dass die Tagesordnung ihr Vorschlag ist, und dass es nun auf die Ratsuchenden ankommt, den Vorschlag weiterzuentwickeln (Bekräftigung von IDM 25 und 26).
OV 109: also nicht die Ich Du (`)Ich und (`)Du Beziehung	**IDM** 10 IDM109: Generalisierung von IDM 107 und 108 aufgrund einer Einordnung in beraterische und psychoanalytische Zusammenhänge: Der Beraterin gelingt es zu Anfang nicht eine „Ich und Du“ Beziehung aufzubauen.

Das Unbewusste der Ratsuchenden antwortete entsprechend auf dieses Beziehungsangebot und übernahm den Beziehungsmodus: entweder wir (IDM 111) oder die Beraterin (IDM 112). Der Beziehungskonflikt hätte somit seinen Verlauf nehmen können. Erst als die Beraterin den Ratsuchenden die Tagesordnung erklärte, stellte sie sich auf die Basis einer „Ich und Du“ – Beziehung und der Workshop konnte fortgesetzt werden (IDM 113).

OV 113: .. Und erst als die Tagesordnung geklärt wurde (,) also Ich und Du (,) und die wieder mitsprechen konnten die sich das (..) (`)konnte die Sache weitergehen (.) ..	**IDM** 11 IDM113: Alternativspezifizierung von IDM 111 und 112: Durch die Klärung der Tagesordnung, bei der die Ratsuchenden mitsprechen können, stellt die Beraterin eine Ich und Du - Beziehung her, so dass die Beratung fortgesetzt werden kann

	(Alternativspezifizierung von IDM 98 und 99).

Um die Affekte zu erklären, die dazu führten, dass die Beraterin Angst und Stress in Hierarchiebildung umfunktionierte (IDM 114), benutzt die Kontrollsupervisorin das psychoanalytische Persönlichkeitsstrukturmodell von „Ich – Überich – Es“ : Vor lauter Angst flüchtete sich die Beraterin nach ganz weit oben in ihr „Überich“, wodurch sie das „Es“ der Ratsuchenden aktivierte. Die erste Äußerung einer Teilnehmerin hätte dann deutlich gemacht, dass die Gruppe Anordnungen von „oben“ nicht mitmachen würde (IDM 115, vgl. Brocher). Die moralisierende Position von „oben“ bewirke Willkür und Aufruhr im Unbewussten des „Es“ (vgl. IDM 116).

OV 115: .. Jetzt kann man sagen (,) vom Psychoanalytischen her würde man sagen (,) vor lauter Angst flüchtet man sich in sich selber nach ganz weit oben ins Über-Ich ... Nach (`)dieser Art und Weise sticht man das Es an ... Und das war die erste Frau die sich gemeldet hat (.) gesagt hat ich mach das so nicht mit (.)	**IDM** 11 IDM 115: Spezifizierung von IDM 114 aufgrund von Einordnung in psycho-analytische Zusammenhänge: Die Be-raterin flüchtet sich aus Angst in ihr Über–-Ich und aktiviert dadurch das Es der Gruppe, das sich beim ersten Beitrag einer Ratsuchenden als Verweigerung zeigt.
OV 116: (..) wenn man von (`)oben kommt sticht man unten ... das Unbewusste das Es an die Willkür .. den Aufruhr ..	**IDM** 11 IDM 116: Generalisierung von IDM 115 aufgrund von Einordnung in psychoanalytische Zusammenhänge: Über–Ich–Funktionen in Form von Hierarchiebildung führen zu Willkür und Aufruhr im Unbewussten des Es.

In Hilfs–Ich–Funktion demonstriert die Kontrollsupervisorin, dass die Beraterin die Tagesordnung vom „Ich“ her bei den Ratsuchenden als Diskussionsgrundlage einführen könnte (IDM 117, 118). Das „Ich“ ist eine auch unbewusst agierende psychische Instanz (s. o.), die permanent zwischen Normen (Überich–Anforderungen) und Wünschen (Es) von innen und außen vermitteln muss. Es ist aufgrund dieser Forderungen nach Ambivalenztoleranz und Integration ständig vom Scheitern bedroht. Über Stärke und Schwäche des Ichs in einer Leitungsposition entscheidet letztendlich die Bewahrung bzw. Wiederherstellung seiner immer brüchigen Fähigkeit zur Akzeptanz innerer und äußerer Objekte (Jeron 1993/1995). In den Interventionen der Kontrollsupervisorin wird das Konzept der Beraterin als gleichrangig mit den Forderungen und Wünschen der Ratsuchenden dargestellt. Sie dokumentiert so die Akzeptanz der anderen. Diese

Intervention in Hilfs–Ich–Funktion veranschaulicht die psychoanalytische Haltung, dass andere führen in erster Linie immer sich selber führen heißt (C. Sies, mündliche Mitteilung). Denn nur wenn das Ich die eigenen Wünsche und Forderungen zu integrieren weiß, wird dies auch mit den Wünschen und Forderungen der anderen gelingen, ohne menschlich durch Be- und Entwertungen übergriffig zu werden.

In der folgenden Intervention attestiert die Kontrollsupervisorin der Kontrollsupervisandin, dass die von ihr als „workshop"-Leiterin geforderte Wahrnehmung und Kontrolle eigener Ängste bei einer Gruppengröße von ca. 25 Personen realistischerweise als schwierig einzustufen ist (IDM 119). Sie schlägt vor, dass die Angst, die im „Ich" von Beginn an wirksam ist (IDM 120), den Ratsuchenden vermittelt werden sollte (IDM 121). In einer Art paradoxen Intervention könnte die Beraterin aus der Not eine Tugend machen und den Ratsuchenden mitteilen, dass Angst und Unsicherheit zu Beginn eines „workshop" eine günstige Ausgangsposition für eine gute Arbeit seien (IDM 122). Statt dessen hätten unbewusste Ängste die Beraterin ins Überich flüchten lassen (IDM 123). Das Überich wird spezifiziert als Position einer Lehrerin, in der die Beraterin sich sicher glaubt (IDM 124). Unter Anspielung auf den Vergleich mit der Schwimmstunde zeigt die Kontrollsupervisorin, dass, wenn die Beraterin sich vom Überich aus wie eine Lehrerin verhält, sie leicht vom Sockel ins Wasser gestoßen werden kann (IDM 127).

OV 124: und .. auf die Lehrerposition .. die ist immer sicher (.)	**IDM** 12 IDM 124: Spezifizierung von IDM 123 aufgrund einer feldspezifischen Typisierung: Denn die Lehrerposition ist immer sicher (Bekräftigung von IDM 19 und 74).
OV 125: Glaubt man (.) .. Dummerweise kann man von da oben runtergestoßen werden .. also ins Wasser gestoßen werden	**IDM 12** IDM 125**: Authentische Antwort** als Alternativspezifizierung von IDM 124 aufgrund analolgisierender Identifikation mit Beraterin und Ratsuchenden: Von der Lehrerposition kann man herunter- und ins Wasser gestoßen werden (Generalisierung von IDM 85 und 86).

Dann zeige sich, dass die Beraterin auch nicht schwimmen könne (IDM 128). Diese Antwort der Kontrollsupervisorin spiegelt zum einen die Position einer externen Beraterin, die, aufgrund ihrer formal machtlosen Position, bei dem Versuch von Hierarchiebildung von ihren Auftraggebern leicht abgesetzt werden kann. Sie bezieht sich aber auch auf die Position von Lehrer/innen, die von ihren Schüler/innen ebenfalls depotenziert werden können.

Als abschließende Interventionen spricht die Kontrollsupervisorin in Hilfs–Ich–Funktion das Kräfteverhältnis zwischen den Ratsuchenden und der Beraterin in einer Großen Gruppe an (IDM 128, 129), das sich auf das Kräfteverhältnis in jedem Klassenzimmer übertragen lässt. Das Kräfteverhältnis verdeutlicht, wie wenig realistisch die paranoide Angst der Ratsuchenden war, und zeigt, wie Ich-Stärke durch die Herstellung von Transparenz wirksam werden kann. Diese Intervention bietet so ein Modell für alle, die in ihrem Berufsalltag mit neuen Großen Gruppen umgehen müssen.

OV 128: ...Also (,) am zartesten ist einfach zu sagen (,) ich bin jetzt hier (,) ich (,) sie sind alle (`)neu für (`)mich .. und ich bin (`)neu für Sie .. Sie sind also in der besseren Position (.)	**IDM 12** IDM 128: Alternativspezifizierung zu IDM 127: In Bezug auf Gruppensituation sind die Ratsuchenden in der besseren Position.
OV 129: Sie haben (`)eine Neue (,) ich habe fünfundzwanzig Neue (.)	**IDM** 12 IDM 129: Spezifizierung von IDM 128: Das Verhältnis zwischen Beraterin und Ratsuchenden ist eins zu fünfundzwanzig.

(9) Fazit der vierten Szene

Die vierte Szene umfasst die abschließenden 34 interaktiven Deutungen der Sitzung. Nachdem die Kontrollsupervisandin eigene Verwicklungen im Fall wahrnehmen, erfassen und verstehen konnte, konzentriert sich die Kontrollsupervisorin in dieser Szene darauf, die intrapsychischen Prozesse der Beraterin zu erklären, die zu dem Beziehungskonflikt der Eingangsszene geführt haben. Ausgangspunkt der Verwicklung ist die Ausübung der Leitungsfunktion als Überich- statt als Ich- Funktion. Während dieses Phänomen in der ersten Szene auf der feldtypologischen Ebene und in seinen Auswirkungen auf die Haltung der Ratsuchenden erklärt wurde, geht es in dieser Szene um eine Illustration der Überich-Inszenierungen durch die Beraterin und der Es-Reaktionen der Ratsuchenden auf der Symbolebene.

Die Kontrollsupervisorin versteht und erklärt die intrapsychische Verwicklung jedoch nicht nur auf der Basis des Autoritätskonflikts der Beraterin, der Abwehrmechanismen des Ichs aktiviert, sondern auch als Reaktion auf das Großgruppengeschehen, das auch primitive Abwehrmechanismen freisetzen und den Verlust von Ich-Identität bewirken kann (vgl. Kap. 3.4.).

6.2.6. Quantitative und qualitative Ergebnisse der interaktiven Interpretationen

(1) Ergebnisse: quantitativ

Der Dialog zwischen Kontrollsupervisorin und Beraterin/Forscherin enthält 129 inhaltlich relevante Interventionen der Kontrollsupervisorin, d. h. sie sind fallbezogen, von interaktiver Relevanz und dienen der Bewusstseins-erweiterung der Kontrollsupervisandin (s. o. Kap. 6.2.3). Eine allgemeine Übersicht der quantitativen Auswertung der Kodierung findet sich im Anhang (Dokumentenband Anl. 6 – 3). Die Interventionsformen in den interaktiven Deutungsmustern verteilen sich nach Häufigkeit wie folgt:

Interpretation unbewusster Funktionen	(50)
Hilfs – Ich – Funktion	(25)
Klärung des Umgangs mit Affekten	(19)
Authentische Antwort	(18)
Klärung der Realität	(14)
Über – Ich – Funktion	(03)
	(129)

Die Interventionsform, die am häufigsten gewählt wurde, ist die „Interpretation unbewusster Funktionen“ (50). Die Kontrollsupervisorin deutet, wie unbewusste Funktionen der Beraterin bzw. der Ratsuchenden die Informationsverarbeitung, die Beziehung und Selbstreflexion beeinflussen. Die Interventionsform, die sich ebenfalls auf die Interpretation von Primärvorgängen bezieht, ist die „Klärung des Umgangs mit Affekten“ (19). Zusammen ergeben sich damit 69 Interventionen, die sich unmittelbar auf latente und unbewusste Zusammenhänge der „on-line“ Situation beziehen. Sie haben zumeist den Charakter expliziter, nicht therapeutischer Deutungen und beziehen sich auf das unbewusst und irrationale Geschehen, das latent das reale Geschehen des „on-line“ Prozesses mitbestimmt.

Während bei den Interventionsformen „Interpretation unbewusster Funktionen“ und „Klärung des Umgangs mit Affekten“ das interpretative Moment im Vordergrund steht, ist bei den Interventionsformen „Authentische Antwort“, „Hilfs-Ich-Funktion“ und „Überich-Funktion“ das interventive Moment betont. Die zweithäufigste Interventionsform ist die „Hilfs-Ich-Funktion“ (25). Die Kontrollsupervisorin unterbreitet so vom „Ich“ her

kollegiale Verbesserungsvorschläge, ohne das beraterische Vorgehen der Kontrollsupervisandin vom „Überich“ her zu kritisieren. In den „Authentische Anworten“ (18) wird die Beraterin/Forscherin direkter mit den Folgen konfrontiert, die ihre un- bzw. vorbewussten Verwicklungen mit den Ratsuchenden auf die Beziehung haben. Entsprechend dem psychoanalytischen Relevanzsystem wird die Über-Ich-Funktion (3) nur genutzt, um Entwertungen im menschlichen Bereich aufzudecken und zukünftig zu vermeiden. Zusammen ergeben sich 46 eher interventive Interventionen, im Vergleich zu 69 eher interpretative Interventionen. Die Interventionsform „Klärung der Realität“ (14) bewirkt, dass der Realitätsbezug zu dem manifesten Geschehen gewahrt bleibt.

Die Beziehung zwischen den interaktiven Deutungsmustern ist sehr dicht. Zum einen handelt es sich um Äußerungen ein und derselben Sprecherin und zum anderen bestätigt sich die oben dargelegte Auffassung der Forscherin, dass die Kontrollsupervision ein tiefenhermeneutisches, d. h. zirkuläres Interpretationsverfahren ist. In einem solchen Verfahren unterliegt die Plausibilität einer Intervention Prozessen des Ausbaus (Spezifizierung, Generalisierung), der Fortschreibung (Bekräftigung, Generalisierung), der Desorganisation (Problematisierung) und der Reorganisation (Alternativspezifizierung) (vgl. Kettner 1995). Es konnten insgesamt 150 solcher Sinnbeziehungen unterschieden werden, 106 beziehen sich auf unmittelbar vorangehende Interventionen, 45 auf weiter zurückliegende. Die 106 Sinnbeziehungen verteilen sich wie folgt:

Spezifizierung	58
Bekräftigung	17
Alternativspezifizierung	14
Generalisierung	14
Problematisierung	03
	106

Die Spezifizierung (58) als die mit Abstand häufigste Unterscheidung zeigt an, dass eine Intervention allmählich und in unmittelbar folgenden Äußerungen weiter ausgebaut wird (z. B. IDM 6 als Spezifizierung von IDM 5, IDM 7 als Spezifizierung von IDM 6, IDM 8 als Spezifizierung von IDM 6 und 7). Die Generalisierung (14), ebenso wie die Bekräftigung (16), folgt in größeren Abständen als Fortschreibung eines Deutungsansatzes (z. B., IDM

9 als Generalisierung von IDM 6, 7 und 8). Problematisierungen (03) erfolgen selten. Sie treten dann auf, wenn der Kontrollsupervisorin z. B. aufgrund neuer Informationen eine frühere Deutung als unzureichend erscheint. Alternativspezifizierungen (14) als Reorganisation bedeuten nicht unbedingt, dass die vorangehende Deutung aufgehoben wird. Aufgrund der Komplexität psychischer Funktionen können auch widersprüchliche Aussagen evtl. auf unterschiedlichen Tiefenebenen gleichzeitig Bestand haben.

Die Sinnbeziehungen, die sich auf länger zurückliegende Äußerungen beziehen, verteilen sich wie folgt:

Spezifizierung	04
Bekräftigung	31
Alternativspezifizierung	07
Generalisierung	02
Problematisierung	00
	44

Im zirkulären Verfahren der Tiefenhermeneutik werden die vorangehenden Einsichten durch die Interpretation der nächsten Spiralkurve weitgehend bestätigt und bekräftigt (32). Gelegentlich ergeben sich jedoch auch alternative Interpretationsmodelle (07) als Ergänzung, seltener Spezifizierungen (04) und Generalisierungen (02), keine Problematisierung.

In Bezug auf die entdeckungslogischen Zusammenhänge der Interventionen konnten insgesamt 92 unterschieden werden. Untersucht wurden die entdeckungslogischen Zusammenhänge für die Interventionsformen „Interpretation unbewusster Funktionen“, „Klärung des Umgangs mit Affekten“ und „authentische Antwort“. Die Interventionsformen „Hilfs-Ich-Funktion“ und „Überich-Funktion“ sind keine unmittelbare Interpretationen der Falldarstellung, sondern eher als kreative Weiterentwicklungen zu verstehen. Ihr entdeckungslogischer Zusammenhang wird daher in den meisten Fällen nicht von einer der beschriebenen Kategorien ableitbar.

Einordnung in theoretische Zusammenhänge	(26)
Feldspezifische Analogiebildung	(12)
Feldspezifische Typisierung	(05)
Analogisierende Identifikation	(38)
Handlungsnormalisierende Interpretation	(02)
Entdeckung diskordanter Beziehungsentwürfe	(09)
	(92)

Insgesamt halten sich die auf Sach-, bzw. Fachlogik beruhenden Argumentationsstrukturen (Einordnung in theoretische Zusammenhänge, feldspezifische Analogiebildung, feldspezifische Typisierung = 43) und die auf Empathie und Einfühlung beruhenden Argumentationsstrukturen (analogisierende Identifikation, handlungsnormalisierende Interpretation, Identifizierung diskordanter Beziehungsmuster = 49) weitgehend die Waage. Als Einzelkategorie wird die „analogisierende Identifikation“ von der Kontrollsupervisorin mit Abstand am häufigsten genutzt, um zu einer Deutung zu gelangen. Sie kann wie folgt weiter aufgeschlüsselt werden:

Analogisierende Identifikation mit der Beraterin	(06)
Analogisierende Identifikation mit den Ratsuchenden	(32)

Diese Aufschlüsselung zeigt, dass der Fokus nicht auf einer Analyse der Affektlage der Kontrollsupervisandin lag, sondern dass es in erster Linie um die Erforschung der unbewussten Funktionen der Ratsuchenden ging. Die Identifikation mit der Beraterin findet nur ganz zu Anfang (IDM 3 und 4) und in der vierten Szene statt, die auf Wunsch die Abwehrmechanismen der Kontrollsupervisandin zum Gegenstand hat.

Die zweithäufigste Kategorie, die „Einordnung in theoretische Zusammenhänge“ lässt sich wie folgt weiter aufschlüsseln und betont das psychoanalytische Relevanzsystem der Kontrollsupervisorin:

Einordnung in psychoanalytische Zusammenhänge	(21)
Einordnung in beraterische Zusammenhänge	(05)

(2) Ergebnisse: qualitativ

Die Kontrollsupervision bewirkt eine sprachliche Objektivierung der Eingangsszene des „workshop“. Aufgrund Identifizierung mit und Distanzierung von den „Sprachsymbolen“ der Beraterin/Forscherin (vgl. Lorenzer 1973), gelingt es der Kontrollsupervisorin den verdrängten Sinn der Szenen in Teilen psychoanalytisch zu rekonstruieren und die Reinszenierung der destruktiven Szenen zu unterbrechen und zu verändern (s. o., vgl. auch Kap. 4.4.).

Die Auswertung der Kontrollsupervision zeigt das Übertragungs- Gegenübertragungsgeschehen in der Eingangsszene als Prozess projektiver Identifikationen. Die Ratsuchenden projizieren alle „schlechten“ Anteile auf die Beraterin und den Schulleiter als einer omnipotenten und destruktiven Elternimago. Als Reaktion bemächtigen sie sich der Beraterin, um sie entsprechend zu kontrollieren bzw. sich ihrer zu entledigen. Dieser Vorgang hat den Charakter einer komplementären Gegenübertragung und aktiviert in der Beraterin einen intrapsychischen Konflikt (vgl. Kap. 6.1.). Dieser Konflikt ergibt sich daraus, dass sie aufgrund eigener Übertragungen auf der einen Seite mit den Ratsuchenden und auf der anderen Seite mit den von den Ratsuchenden gefürchteten und vor sich selbst geleugneten kontrollierenden Leitungsfunktionen identifiziert ist. Ein weiterer Grund für die Übernahme kontrollierender und hierarchisierender Funktionen besteht in der aus dem Schulalltag stammenden unbewussten Angst vor den destruktiven Prozessen in Großen Gruppen (vgl. Kap. 6.3).

Da dieser Konflikt weitgehend unbewusst ist, wird die Beraterin überrascht von der projektiven Identifizierung der Ratsuchenden, die sie mit der Schulleitung gleichsetzen, und von ihrem eigenen Enactment dieser Identifizierung. Als Folge entwickeln sich paranoide Prozesse, die den Charakter eines Machtkampfes zwischen der Beraterin und den Ratsuchenden annehmen und die nicht dem emanzipatorischen Charakter interaktiver Beratung entsprechen. Die für eine erfolgreiche Konfliktberatung notwendige Akzeptanz von Angst und destruktiver Aggressionen in Teilobjektbeziehungen und die allmähliche Entwicklung von konstruktiver Aggression und Auseinandersetzung in Ganzobjektbeziehungen (vgl. Kap. 3.2.2) scheitert in der Eingangsszene daher zunächst an der fehlenden intrapsychischen Trennung von Feld und Person in der Beraterin. Aufgrund dieser fehlenden Trennschärfe steht der Beraterin die objektivierende

Position vorübergehend nicht zur Verfügung und sie wird beraterisch handlungsunfähig. Diese Ohnmacht ist eine reale, da die Beraterin im Beratungssetting kaum formale Macht hat. Das Miterleben dieser Ohnmacht trägt dazu bei, dass die Ratsuchenden ihre feldspezifischer Projektionen auf die Leitungsfunktion der Beraterin, d. h. die Übertragung der organisatorisch-institutionellen Strukturen auf das Beratungssetting aufheben und der Workshop fortgesetzt werden kann.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Beziehung zwischen Kontrollsupervisandin und Kontrollsupervisorin sekundärprozesshaft an dem Arbeitsauftrag ausgerichtet bleibt. Der hohe Anteil fachtheoretischer Interpretationen weist auf den gemeinsamen fachtheoretischen Hintergrund und Interesse an unbewussten psychodynamischen Prozessen. Im Gegensatz dazu steht die hohe Identifikation der Kontrollsupervisorin auch mit primärprozesshaftem Erleben der Ratsuchenden, besonders in Bezug auf Aspekten, die für die Beraterin aufgrund persönlicher Verwicklungen zunächst nicht zugänglich waren. Hier bewirkt das „Containment“ (Bion 1962/1997) durch die Kontrollsupervisorin als „Dritte“ eine Verschiebung, so dass die Beraterin die Ratsuchenden nun besser verstehen kann. Aus Perspektive der Forscherin erweist sich als grundlegend für die Wirksamkeit der zeitlich sehr begrenzten Kontrollsupervision als „Fokaltherapie“ (vgl. Kap. 5.2.3), dass beide Dialogpartnerinnen, Kontrollsupervisorin und Kontrollsupervisandin, die persönlichen Verwicklungen der Beraterin „on-line“ zwar als für den Prozess hinderlich, aber unvermeidbar verstehen. Es ergeben sich daher in den Interventionen und Interpretationen keine Abwertung oder grundsätzliche Kritik am Vorgehen der Beraterin.

6.3. Tiefenhermeneutische Textinterpretation des Gedächtnisprotokolls

Nachdem zentrale Aspekte der Gegenübertragung der Beraterin mithilfe der Verbatimtranskripts der Kontrollsupervision untersucht wurden, wird sie in der abschließenden dritten Teilstudie zur Eingangsszene des Workshops mithilfe des Gedächtnisprotokolls ausgewertet (vgl. Kap. 4.3(3)). In dieser Teilstudie geht es darum, das „Enactment“ projektiver Identifizierungen (vgl. Kap. 6.1) in Bezug auf den Einfluss unbewusster und irrationaler psychischer Funktionen auf die Beziehungen von Person und Organisation auswerten. Außerdem gilt es, die irrationalen Wirkfaktorne zu systematisieren und rational nachvollziehbar zu begründen.

Das für diese Forschungsfrage entwickelte Auswertungsverfahren basiert auf der tiefenhermeneutisch-psychoanalytische Textinterpretation nach Lorenzer (1973, vgl. Kap. 4.3. und Kap. 4.4.). Dieses Verfahren beansprucht, mehr zu verstehen als den im Text manifesten und latenten Sinngehalt. Es will zu den aus der Sprache der Beraterin ausgeschlossenen unbewussten psychosozialen Strukturen und Mechanismen vordringen, die die „Sprachklischees“ als ihre Unterwelt bewegen (Leithäuser und Volmerg 1988, S. 253, vgl. Kap. 4.4.). Der unbewusste Sinngehalt wird im vorliegenden Fall rekonstruiert, indem der Text einer schrittweisen tiefenhermeneutischen Interpretation unterzogen wird, die den verdrängten Sinn des Geschehens im Workshop allmählich sichtbar werden lässt. Zentral ist dabei die Erschließung der psychosozialen Abwehrkonstellationen und Bewältigungsmechanismen, die auf die Beziehung zwischen den personalen und organisatorischen Strukturen einwirken.

In diesem Kapitel wird daher zunächst in die Theorie der intrapsychischen und der psychosozialen (interpersonalen und institutionalisierten) Abwehrkonstellationen eingeführt (6.3.1). Es folgt eine Einführung in das Interpretationsverfahren (6.3.2) und seine Anwendung auf acht Textabschnitte (6.3.3 – 6.3.10)). Abschließend werden die Ergebnisse für die *Anna - F. - Schule* zusammengefasst (6.4).

6.3.1. Individuelle und kollektive Abwehrkonstellationen

Es folgt eine Einführung in das Konzept individueller und kollektiver Abwehrkonstellationen, das der Ich-Psychologie zuzuordnen ist. Die Ich-Psychologie (vgl. Kutter und Roskamp 1974) bietet ein integratives Verständnis bei Entwicklungsprozessen von Personen in Organisationen. Sie untersucht – in vereinfachten Worten – als die zentrale Funktion des „Ichs“ (in Abgrenzung zum „Es“ und zum „Überich“) die Anpassung des Individuums an die gesellschaftliche Realität (Jeron 1993/1995) und enthält einerseits ein Modell gelingender differenzierter Anpassung (Progression) und andererseits ein Modell misslingender, unzureichender Anpassung (Regression) an jeweils sich verändernde Umwelten. Die Anpassung an die relevante Umgebung ist zu jeder Zeit eine spezifische Herausforderung an das „Ich“. Es geht immer darum, auf neue Umweltbedingungen, eine neue, eigene, persönliche Antwort zu produzieren. Bei misslingender Anpassung entwickelt das Ich ein Abwehr-Repertoire, das die unterschiedlichen Formen der Regression einschließlich ihrer strukturellen Auswirkungen auf die Personen annehmen kann (Fürstenau 1992/1995, S. 49). So gehört es z. B. zu den zentralen Aufgaben des „Ichs“, Abwehrmechanismen gegen selbstzerstörerische Konflikte zu entwickeln (Jeron 1993/1995, S. 164).

Eine Analyse der Abwehrkonstellationen führt zu den zentralen Kategorien dieser Arbeit, denn sie repräsentieren gleichsam die Beziehung zwischen den organisatorisch-institutionellen und den personalen Strukturen (vgl. Kap. 2.2.3). Unter dem Einfluss des kollektiven Erlebnisses mit den Ratsuchenden im Workshop wurden die Abwehrkonstellationen als für die Forscherin zunächst nicht bewusstseinsfähigen Beziehungsmuster gespeichert und in den Tiefenschichten des Gedächtnisprotokolls als Sprachklischees reinszeniert (vgl. 1.4.). Beziehungsmuster sind dann nicht bewusstseinsfähig und werden abgewehrt, wenn sie Angst, Aggressionen, depressive Affekte, Scham, Schuldgefühle, Wut, etc. auslösen. Diese affektiven Ich-Funktionen werden unterdrückt und weitgehend verdrängt, bzw. durch kompromisshafte Befriedigungsmechanismen kompensiert, um einer Person oder Gruppe Unlust zu ersparen (vgl. Kap. 6.2.). Die Art der Kompensationsmechanismen lässt Rückschlüsse zu über den Charakter der abgewehrten Ich-Funktionen.

Bei der Untersuchung der Abwehr- und Bewältigungskonstellationen, die im Fallbeispiel wirksam wurden, wird wesentlich auf A. Freund (1936) und Mentzos rekurriert (1988 und 1995), der eine in der Fachdiskussion

maßgeblich gewordene Unterscheidung zwischen intrapsychischen (individuellen), interpersonellen und institutionalisierten (kollektiven) Abwehrkonstellationen eingeführt hat. Der Begriff der Konstellation wurde in der vorliegenden Arbeit übernommen, weil er den szenischen Aspekt heraushebt (vgl. Bauriedl 1996). Denn es geht hier nicht nur um individuelle Ich-Mechanismen, sondern um interaktiv ad hoc jeweils neu entstehende kommunikative Konstellationen und Rollensysteme.

Für Mentzos sind intrapsychische Abwehrvorgänge abgewandelte Ich-Funktionen, interpersonelle (hier: interpersonale) Abwehrkonstellationen abgewandelte zwischenmenschliche Beziehungsformen. Beide dienen einem Angstvermeidungsprinzip und arbeiten als Schutzvorrichtungen, wobei in der Fachliteratur diskutiert wird, ob primär die Gruppenabwehr oder individuelle Abwehrmechanismen entwickelt wurden (Mentzos 1988, vgl. Kap. 3.2.2. und Kap. 3.4.2.). Institutionalisierte Abwehr findet sich in Institutionen und Organisationen, die auf der Basis festgelegter und hierarchisierter Rollensysteme eine regressive oder auch progressive Ausgestaltung oder Ausnützung der gegenseitigen Rollenerwartung ermöglichen. Die psychosozialen (interpersonelle und institutionalisierte) Abwehrformen stehen nicht in einem additiven sondern in einem Überformungsverhältnis zu den klassischen Abwehrmechanismen, die zuerst von A. Freud (1936) tabellarisiert wurden.

Die folgende Systematik von Mentzos (1995) stellt die intrapsychischen Abwehrmechanismen in hierarchisierter Form dar, um Rückschlüsse auf das Strukturniveau der zugrunde liegenden (Teil-) Objektbeziehungen zu ermöglichen (vgl. Kap. 5.1.4.). Welche Konstellationen zum Einsatz kommen, ist immer auch abhängig von dem Ausmaß und der Art der Belastung. Mentzos fasst dies wie folgt zusammen: A person will cope if he can, defend if he must, and fragment if he is forced (Mentzos 1995, S. 194; eine Person bewältigt, was sie kann, verteidigt sich, wenn sie muss und zerbricht, wenn ihr Gewalt angetan wird – Übersetzung der Autorin).

Systematik intrapsychischer Abwehrmechanismen

1. *Ebene: Abwehrmechanismen die grobe Verzerrungen der Realitätswahrnehmung implizieren:*

- *psychotische Projektion*: Hineinprojizieren eigener unerwünschter

Impulse in andere Personen (Externalisierung des Bösen), gleichzeitig einzige Form noch möglicher Beziehung, da durch das impliziert Aggressive die notwendige Distanz geschaffen wird.

- *psychotische Verleugnung* der Realität: in Abgrenzung von der Verdrängung als Unbewusstmachung von intrapsychischen Vorgängen.
- *Introjektion* als undifferenzierter, regressiver Mechanismus, um die schmerzliche Trennung vom Objekt rückgängig zu machen.
- *Spaltungsvorgänge* (häufig bei Borderline-Zuständen): Widersprüchliche Ich-Zustände, z. B. auf die dieselbe Person bezogene Schuldgefühle und Gefühle der Wut, die nicht integriert werden können, fehlende Ambivalenztoleranz.

2. Ebene: relativ unreife, nicht psychotische Mechanismen:

- *nichtpsychotische Projektion:* einer der häufigsten Abwehrmechanismen (vgl. Kap. 6.1.).
- *Identifikation* als Abwehr: „reifere“ Nachfolger der Introjektion, z. B. die *Identifikation mit dem Aggressor*.

3. Ebene: „reife“, d. h. neurotische Abwehrmechanismen:

- *Intellektualisierung:* Tendenz, den kognitiven Aspekt eines Vorgangs zu betonen und dadurch das Emotionale zu vermeiden.
- *Affektualisierung:* (Gegenteil der Intellektualisierung) Emotionalisierung und Dramatisierung, die insbesondere durch das Einsetzen von Gegenemotionen die eigentliche (unlustvolle oder gefürchtete) Emotion abdrängt.
- *Rationalisierung:* stellt die nachträgliche, sekundäre Rechtfertigung von Verhaltensweisen durch Scheinmotive dar.
- *Isolierung:* meint die intellektualisierende Trennung von zueinandergehörenden Inhalten und Affekten. Bei der Isolierung vom Affekt kann der Inhalt erinnert werden, die begleitende Emotion fehlt jedoch.
- *Ungeschehenmachen bzw. Reaktionsbildung:* Magisches Abwehrritual („Einmal ist keinmal“) bzw. Ersetzen des unerlaubten oder angsterzeugenden oder unlustvollen Impulses oder Tendenz ins Gegenteil („Übergüte“ statt Aggressivität).
- *Verschiebung:* Der Konflikt machende Impuls (meist Aggression) wird auf etwas weniger Bedrohliches verschoben (andere Person, Tier, etc.).
-

- *Verlagerung:* meint den Vorgang, durch den eine libidinöse oder aggressive Spannung statt am Urheber des Affektes an einem anderen Objekt entladen wird. Eine Variante ist autoaggressives Verhalten, bei dem die Spannung nicht nach außen, sondern nach innen gerichtet wird.
- *Verdrängung:* stellt die Funktion fast aller Abwehrmechanismen dar, nämlich das Unbewusstmachen. Ähnliches gilt für die *Regression* oder die *Ich-Einschränkung*, die Bestandteile oder Funktionen oder Folgen fast aller Abwehrmechanismen sind (vgl. Mentzos 1995, S. 195 – 197, Hoffmann und Hochapfel 1992, S. 56).

Nicht als Abwehr, sondern als Bewältigungs- oder Copingmechanismen werden eingeordnet: Die *humorvolle* Bewältigung schwieriger Situationen, bei der Betrachtung bestimmter Aspekte des Konfliktes von einer Metaebene her das „Auch-darüber-lachen-Können“ und die Sublimierung, bei der auf eine direkte Befriedigung verzichtet werden kann zugunsten einer anders-artigen, nicht nur zugelassenen, sondern auch dem eigenen Selbst gerechten Befriedigung (vgl. Mentzos 1995, S, 197).

Bei der interpersonellen Abwehr werden andere Personen faktisch in den Abwehrvorgang mit einbezogen. Durch die Ausnutzung symmetrischer und komplementärer neurotischer Tendenzen und Bedürfnisse entstehen psychosoziale Arrangements, die solange unbemerkt bleiben, wie sie gut funktionieren. In informellen und niedrig strukturierten Gruppen sind regelmäßig Abwehrformen nachzuweisen, die auf einer interaktiven Basis entstehen und deren Funktion die Abwehr oder der Schutz vor Desintegration, Aggression, Trennungsangst und Schuldgefühlen sein können. So haben einzelne informelle Rollenpositionen (Alpha, Beta, Gamma und Omega) (vgl. Kap. 5.1.4), die Grundannahmen nach Bion (1961/1991), die Rollen des Sündenbocks, des Über-Ichs, die Rolle des idealen und des negativen Selbst bei Führungspersonen, die Rolle der Bundesgenossen eine interpersonale Entstehungsgeschichte und Abwehrfunktion (vgl. Kap. 3.2 und Kap. 3.3). Dabei ist zu beachten, dass die Anzahl der in einem psychosozialen Abwehrsystem involvierten Personen quantitativ und qualitativ die Komplexität beeinflussen (vgl. Mentzos 1995, vgl. Kap. 3.4.). Die interaktiv erzeugten Abwehrkonstellationen entwickeln sich im Verlauf des Gruppenprozesses idealerweise hin zu Bewältigungsmechanismen. Insgesamt gilt auch für Gruppen: A group will cope if it can, defend if it must, and fragment if it is forced („Eine Gruppe

bewältigt, was sie kann, verteidigt sich, wenn sie muss, zerbricht, wenn ihr Gewalt angetan wird;“ adaptiert von der Autorin nach Mentzos 1995, s. o.).

Als institutionalisierte Abwehrkonstellationen finden sich institutionell verankerte Handlungs- und Beziehungsmuster, die der Prestige-, Macht-, oder Profitmaximierung dienen, regressive oder auch aggressive und destruktive Bedürfnisse befriedigen, Schutz gegen nicht real begründete Ängste, Depressionen, Scham- und Schuldgefühle sichern, und durch die Festigung und Tradierung bestimmter Wertsysteme Überich-Funktionen bereitstellen, d. h. all das, was heute in organisationstheoretischen Ansätzen als Organisationskultur bezeichnet wird (vgl. Kap. 2.3.1). Dadurch wird die Stabilität einer institutionalisierten „Wir-Identität“ gewährleistet (vgl. Kap. 3.2.1.), die als eine relativ reife psycho- soziale Abwehrkonstellation angesehen werden kann. Denn jedes Mitglied erhält durch die Zugehörigkeit eine Bestätigung der eigenen Selbstdefinition und kann als komplizierte kollektive Abwehr von Rollendiffusion und –Desintegration verstanden werden (Mentzos 1988, S. 92). Widerstand gegen Veränderungen in Institutionen ist folglich nicht nur machtpolitisch oder gruppendynamisch sondern auch als unbewusste Abwehr einer Labilisierung dieser mühsam erworbenen Selbstdefinition innerhalb einer Wir-Identität zu verstehen und als solche zu behandeln (Mentzos 1995, vgl. Kap. 3.2.1).

Typische Abwehrkonstellationen in institutionalisierten großen Gruppen finden sich in Kapitel 3.4. und sind zum Beispiel:

- Anonymität und Verallgemeinerung;
- Tendenz zur Gewalttätigkeit
- Gruppe-Antigruppe-Dichotomie
- Hierarchisierung
- Häufig sind auch paranoide Ängste mit massiven projektiven Elementen, die sich an dem Leiter und Führungskräfte im allgemeinen festmachen (vgl. Kap. 6.1).

6.3.2. Entwicklung und Beschreibung der Interpretationsschritte

Das Gedächtnisprotokoll ist ein Enactment der Gegenübertragung der Beraterin in Form einer Narration. Für die folgende psychoanalytisch-tiefenhermeneutische Textanalyse gilt es ein Verfahren zu entwickeln, mit dem dieses Enactment nachvollziehbar und plausibel ausgewertet wird. Die Textanalyse hat im Wesentlichen die Funktion, die bisher aus Gegenübertragung gewonnenen Erkenntnisse über unbewusste Funktionen im Fallbeispiel zu bestätigen, zu erweitern, zu ergänzen und/oder zu problematisieren (vgl. Kap. 6.2.).

Für die Auswertung der Narration zur Eingangsszene wurden die relevanten Textstellen (Dokumentenband Anl. 7 – 1, Gedankeneinheiten 1 – 111) in acht Sinnabschnitte eingeteilt, die entweder aus einem oder zwei Absätzen bestehen. Die Einteilung ergibt sich im Wesentlichen aus strukturierenden Kommentaren der Autorin. Diese Kommentare dienen als Überschriften für die einzelnen Auswertungsabschnitte:

Textbeispiel: „Also ich .. denke mal, .. das Wichtigste ist“
Textbeispiel: „Zurück zur Eingangsrunde mhm ..“

Textbeispiel: „Ach ja, jetzt kommt das Zwischenspiel eh ..“

Textbeispiel: „Mittlerweile waren auch ... andere Stimmen.. laut geworden“

Textbeispiel: „Von KM wurde mit jetzt weiter .. unterstellt“

Textbeispiel: „Insgesamt .. eh .. hatte ich mich jetzt entschieden“

Textbeispiel: „Da fällt mir dann ein .. das möchte ich jetzt gleich noch zu Protokoll geben“

Textbeispiel: „An irgendeiner Stelle, als ich dachte, so jetzt habe ich das wirklich deutlich gemacht“

Verglichen mit der Auswertung der Kontrollsupervision und der computergestützten Analyse des gesamten Textes sind die einzelnen Textabschnitte verhältnismäßig lang. Diese Länge bietet den Lesern die Möglichkeit, sich in die Erzählsprache einzufühlen und selbst eine Gegenübertragung zu entwickeln, und diese mit der nachfolgenden Interpretation zu vergleichen (vgl. Kap. 4.4.(4)). Der transkribierte Text wurde aus Gründen der Lesbarkeit minimal modifiziert: Der Satzbau wird gelegentlich leicht umgestellt und kurze Kommentare zum Diktiervorgang weggelassen (vgl. Kap. 4.3.(3)).

Die Auswertung hat das Ziel, die von Sprache und Bewusstsein ausgeschlossenen Phänomene des Workshops zu untersuchen. Diese Phänomene finden sich vermehrt in den Situationen, in denen sich Angst und Abwehr bei Beraterin und Ratsuchenden überschneiden (Lorenzer 1973, Leithäuser und Volmerg 1988, vgl. Kap. 4.4 und Kap. 6.2). Die tiefenhermeneutische Untersuchung des Textes ermöglicht somit auch eine Rekonstruktion von Angst und Abwehr der Ratsuchenden.

Die Auswertung des Textes basiert auf den folgenden psychoanalytischen Interpretationsebenen (Lorenzer 1973 vgl. Kap. 4.3. und Kap. 4.4.):

a) Logisches Verstehen
b) Psychologisches Verstehen
c) Szenisches Verstehen
d) Tiefenhermeneutisch-psychoanalytisches Verstehen
e) Tiefenhermeneutisch-psychoanalytische Rekonstruktion (vgl. Mayring 1993)

Diese Interpretationsebenen repräsentieren die tiefenhermeneutische Spirale „von den Phänomenen zu den Strukturen zu den Entwürfen“ (vgl. Petzold 1995). Die Auswertung des Textes beginnt mit der Rekonstruktion *manifester und latenter Phänomene* auf den Ebenen des logischen und des psychologischen Verstehens. Als *Ebene des logischen Verstehens* wird das tatsächliche, manifeste Geschehen im Workshop logisch zusammenhängend dargestellt. Textstellen, die aufgrund des frei assoziierenden Erzählstils (vgl. Kap. 4.3.) schwer oder kaum verständlich sind, werden so rekonstruiert, dass das Geschehen für die Leser nachvollziehbar wird.

Als *psychologische Ebene* werden die manifesten und latenten Affekte aus dem Text herausgearbeitet, ohne dass den Gefühlen, Wünschen und Bedürfnissen der Beraterin und der Gruppe an dieser Stelle ein psychodynamischer Sinn zugeschrieben würde. Während die Beraterin die ihr bewussten, eigenen Affekte im Text direkt benennt, müssen die Affekte der Ratsuchenden aus der Erzählung extrapoliert werden. Anschließend erfolgt eine Analyse der Ebenen des szenischen und des tiefenhermeneutisch-psychoanalytischen Verstehens, die sich mit den *Strukturen* des Beratungsprozesses beschäftigen. Als *Ebene des szenischen Verstehens* werden die manifesten und latenten Strukturen rekonstruiert, die den Führungsstil und die Dynamik in der Gruppe maßgeblich begründen (vgl.

Mayring 1993). Diese Untersuchung ist für die vorliegende Arbeit von zentraler Bedeutung, da sich die Beeinflussung von Person und Organisation durch unbewusste und irrationale Funktionen in den Interaktionen zwischen Führung, hier als „Menschenführung“ verstanden (vgl. Schattenhofer und Weigand 1998, Kap. 3.3.2) und Gruppen spiegelt (vgl. Kap. 3.3.1). Zur Differenzierung wird in der folgenden Auswertung nicht wie bisher allgemein von den Ratsuchenden, d. h. alle Beteiligte einschließlich Schul- und Abteilungsleitung, sondern von dem Schulleiter und der Gruppe bzw. von einzelnen „Gruppenmitgliedern“ gesprochen. In der affektiven und szenischen Rekonstruktion bildet sich das Klima des Workshops und das Klima der *Anna – F. – Schule* ab (vgl. Kap. 5.2).

Als *Ebene des tiefenhermeneutisch-psychoanalytischen Verstehens* werden dann die Phänomene und die Strukturen auf ihren Abwehr- bzw. Bewältigungscharakter hin untersucht und theoriegeleitet beschrieben (vgl. Kap. 6.3.1.). Diese Abwehrkonstellationen geben erste Aufschlüsse über den tiefenpsychologischen Sinn des Geschehens. Von den bisherigen Ergebnissen werden abschließend, als *tiefenhermeneutisch – psychoanalytische Rekonstruktion,* d. h. Hypothesen oder Entwürfe, über die jeweils vorherrschenden Objektbeziehungen, das Regressionsniveau und mögliche Progressionsstrategien abgeleitet.

Zugrunde liegt das in den Kapiteln 3.2, 3.3, 3.4 und 5.1.2 bereits eingeführte theoretische Konzept und die Annahme (Kernberg 1993/1995, 2000, Laplanche und Pontalis 1996), dass die auffallend regressiven Merkmale von Großgruppen mit Hilfe internalisierter Objektbeziehungen erklärt werden können. Es werden im Wesentlichen zwei Ebenen der Objektbeziehungen unterschieden. Die höhere Ebene enthält differenzierte integrierte Selbst- und Objektrepräsentanzen, die reale Beziehungen und Konflikte mit bedeutsamen anderen spiegeln und beruht auf einem integrierten Selbstkonzept. Die elementare Ebene ist charakterisiert durch Objektrepräsentanzen, die nicht den realen Beziehungen der frühen Kindheit, sondern basalen Impulsen und Phantasiebildungen ohne integriertes Selbstkonzept entsprechen. Das Potential zu einer solchen Regression ist in jedem Menschen vorhanden. Das Regressionsniveau im Workshop spiegelt entsprechend die innere Welt der *Ana – F. – Schule*, die aus institutionalisierten, interpersonellen und individuellen Selbst- und Objektrepräsentanzen der Ratsuchenden besteht.

Die Analyse des Gruppenprozesses und der Abwehrkonstellationen, sowie die Interpretation der Objektbeziehungen erscheinen besonders geeignet, um die irrationale und unbewusste Wechselwirkung von Person und Organisation im Fallbeispiel sichtbar zu machen. Wegen des inhaltlichen Zusammenhangs von Affekt, Abwehr und Objektrepräsentanz können die Interpretationsebenen leicht überlappen. Die einzelnen Auswertungsschritte haben entsprechend der vorangehenden Beschreibung die folgende Bezeichnung:

a) Das Geschehen
b) Manifeste und latente Affekte
c) Gruppenprozess und Führungsstil
d) Bewältigungsmechanismen und Abwehrkonstellationen
e) Beurteilung der Objektbeziehungen

Das Ergebnis des Interpretationsprozesses ist eine Rekonstruktion der Schulkultur der *Ana – F. – Schule* (vgl. Schein 1985/1992 S. 47 und Helsper et al. 1997, S. 57, vgl. Kap. 2.3.1 und Kap. 2.3.3).

6.3.3. Textbeispiel 1: „Also ich .. denke mal, .. das Wichtigste ist“

(1) Text

Also ich .. denke mal, .. das Wichtigste ist .. zunächst, dass ich noch mal in meine Erinnerung zurückzurufen, wo ich mich noch .. an Namen erinnern kann... Also als sehr wichtig habe ich zunächst mal die .. erste Arbeitseinheit empfunden. “Alles Theater oder Kienbaum ist überall, ein Rollenspiel”. Und zwar... habe ich zunächst die Gruppe draußen im Hof beobachten können; sie schienen ganz munter, unterhielten sich .., trödelten dann nach und nach ein (´). Mir ging es verhältnismäßig gut, ich war etwas aufgeregt, aber im ganzen doch meiner Sache recht sicher.. Dann .. hab ich meine .. Einführungsrunde gehalten .. über .. Organisatorisches. Und habe dann die folgende Einführung ins Rollenspiel gegeben: „ ..Kienbaum auch im Theater. Ich möchte Sie bitten, sich darauf mal einzulassen, jetzt mal kurz sich vorzustellen und darzulegen, welche Rollen Sie bisher an diesem Theater gespielt haben ... und mit wem.“ Und die dritte Frage war: „Welche ... Erwartungen haben Sie an die neue Intendantin?“ (Pause).

Ich hatte das Gefühl, dieser Arbeitsauftrag wird sehr gut aufgenommen. Der Schulleiter lachte mich an; bei den anderen hatte ich atmosphärisch das Gefühl von sehr viel .. Akzeptanz .. und war dann einigermaßen erstaunt, als zunächst KW .. sagte .., dass sie .., bevor sie ein solches Rollenspiel machte, zunächst mal den Gesamtplan erklärt haben möchte und dass sie sich nicht .. so viel unter .. meinem Plan vorstellen könne... Da ich mir zu diesem Zeitpunkt noch ziemlich sicher war, dass ... ich die Gesamtatmosphäre auf meiner Seite hätte, merkte ich, dass ich sie einfach zunächst mal .. eh .. isolieren wollte und antwortete: “Ist gut, also wenn Sie nicht mitspielen wollen, dann ist das in Ordnung. Vielleicht ..eh ..machen wir an anderer Stelle weiter.” Und dann wurden weitere Stimmen laut. ...

(2) Das Geschehen

Als Akteure im „workshop“ werden die Beraterin, die Gruppe als Ganze, der Schulleiter und eine Kollegin (KW) genannt. Die Gruppe ist zunächst im Hof und findet sich allmählich im Gruppenraum ein. Die Beraterin eröffnet den „workshop“ und gibt Organisatorisches bekannt. Dann führt sie in ein Rollenspiel ein. Der Schulleiter lacht daraufhin die Beraterin an. Die namentlich genannte Kollegin bittet die Beraterin, den gesamten Ablaufplan

für den „workshop“ vor dem Rollenspiel zu erklären. Die Beraterin geht auf diese Bitte nicht ein und schlägt KW vor, nicht am Rollenspiel teilzunehmen. Dann melden sich auch weitere Gruppenmitglieder zu Wort.

(3) Manifeste und latente Affekte

Der Beraterin möchte die Gruppenmitglieder möglichst namentlich im Protokoll nennen. Vor Beginn des Workshops fühlt sie sich verhältnismäßig gut und ihrer Sache sicher. Sie ist etwas aufgeregt. Sie hat nach der Einführung das Gefühl, dass ihre Vorgehensweise von der Gruppe akzeptiert wird und ist erstaunt über die Nachfrage zur Tagesordnung. Sie möchte auf diesen Wunsch aus der Gruppe nicht eingehen.

Die Gruppe erscheint angeregt, trödelt jedoch bei Beginn. Dieses Trödeln drückt in der Regel affektiven Widerstand, bzw. mehr oder weniger bewusste Opposition gegen die Leitung aus. Der Schulleiter erscheint der Beraterin gegenüber freundlich gesinnt.

(4) Gruppenprozess und Führungsstil

Zu Beginn des Workshops befinden sich alle Beteiligten in einer Identitätskrise (vgl. Kap. 3.3.2.). In dieser Situation wählt die Beraterin einen Führungsstil, der als „wohlwollend autoritär“ bezeichnet werden kann (vgl. Kap. 3.3.1.): Sie greift strukturierend ein, indem sie einen Ablaufplan konstruiert hat, Organisatorisches bekannt gibt und in ein Rollenspiel einführt.

Die Gruppe begibt sich unmittelbar in Opposition zur Beraterin. Es ist davon auszugehen, dass sie sich hierbei eines ihrer widerstandsstärksten Mitglieder bedient. Die Beraterin versäumt es jedoch, das Verhältnis der bereitwilligen, der oppositionellen und der unentschiedenen Gruppenmitglieder zu erkunden (vgl. Kap. 3.5.2). Sie versucht vielmehr aus ihrem Führungsanspruch heraus, KW in eine Außenseiterrolle zu drängen. Dies zwingt die anderen Gruppenmitglieder, sich entweder mit KW oder der Beraterin zu identifizieren (vgl. Kap. 3.3.3.).

(5) Bewältigungsmechanismen und Abwehrkonstellationen

Der Intention der Beraterin, die Gruppenmitglieder im Protokoll namentlich zu

nennen, zeigt ihr Bemühen, diese in ihrer Individualität wahrzunehmen und so die anonymisierende Wirkung der Großen Gruppe zu *bewältigen*. Bei ihrem Gefühl, von der Gruppe akzeptiert und angenommen zu werden, handelt es sich um einen weiteren, *projektiven* Bewältigungsversuch der neuen Situation. Selbst das Trödeln wird in einen positiven Kontext gestellt. Angst vor einer möglichen Ausgrenzung und Ablehnung durch die Gruppe soll durch die Annahme von positiven Emotionen überdeckt werden.

Neben den Bewältigungsmechanismen werden von der Beraterin auch *institutionalisierte Abwehrformen* aktiviert. Ihr stark strukturierendes Vorgehen inszeniert *Sekundärstrukturen,* die in komplexen Organisationen auch dazu dienen, Opposition zu reduzieren (vgl. Kap. 3.4.). Als dies nicht gelingt, lassen Ausdrücke wie "*auf meiner Seite* " und „*dass ich sie einfach zunächst mal .. eh .. isolieren wollte“* auf einen Versuch schließen, Opposition durch *Bündnisbildung* abzuwehren (vgl. Kap. 3.2.1.). Das Bemühen, KW zu isolieren, hat *projektiven* Charakter. Die Beraterin zieht es vor, den Wunsch eines Gruppenmitglied zu entwerten, statt sich damit auseinander zu setzen, wie das eigene Vorgehen zu diesem Wunsch geführt hat, bzw. ob der Wunsch berechtigt ist.

Insgesamt ist die Beraterin mit der Bewältigung der eigenen Rolle und Verdrängung der eigener Angst so sehr beschäftigt, dass für eine „objektivierende“ Wahrnehmung von Angst und Abwehrkonstellationen in der Gruppe kein Raum bleibt.

(6) Beurteilung der Objektbeziehungen

Der agierende Ich-Anteil der Beraterin wird in diesem Sinnabschnitt deutlich sichtbar. Ihre vorrangige Beschäftigung mit der eigenen psychodynamischen Balance lässt vermuten, dass sie bereits vor Beginn des Workshops in das System der Gruppe „hineingesaugt“ wurde (Kernberg 1999, vgl. Kap. 6.1). Bei ihr überwiegen jedoch die positiven Affekte einer personalen Objektbeziehung, wie Interesse an den Personen, Neugier und Erstaunen, sowie ein Gefühl, angenommen und akzeptiert zu werden. Das heißt, es kann nach König (1993/1995, vgl. Kap. 6.1) von einer projektiven Identifizierung vom „Übertragungstyp“ ausgegangen werden. Die Beraterin versucht, Übertragungen auf die Gruppe herzustellen, um ein Gefühl von Vertrautheit und Sicherheit zu erreichen (König 1993/1995, vgl. Kap. 6.1.). Der Verlauf zeigt, dass die Gruppe dieses positive Übertragungsangebot nicht annimmt

und sich in der Grundannahme der Gegenabhängigkeit befindet (vgl. Kap. 3.3.2).

6.3.4. Textbeispiel 2: „Zurück zur Eingangsrunde “

(1) Text

Zurück zur Eingangsrunde mhm .. nach dem Beitrag von KW .. und meiner Reaktion kriegte sie dann Verstärkung von anderen. (Pause). Die Reihenfolge, an die Reihenfolge kann ich mich jetzt nicht mehr erinnern. Ich weiß aber uv, mehrere Beiträge kamen von AW.., die ausdrücklich auch auf der Klärung dessen bestand, ...was sich nun hinter diesem Verlaufsplan ver (´)steckt. Ein .. erster Beitrag von AM, der auch sagte, er wäre eigentlich Rollenspielen gegenüber nicht abgeneigt,.. aber hier wisse er nicht, worauf er sich einlasse, ... also ein hohes Sicherheitsbedürfnis insgesamt ... Jetzt wurden Stimmen laut, die sagten, also das ungefähr zwei Drittel des Kollegiums nicht Theater spielen wolle und man sich das .. schon vorher überlegt hätte, seit man eben diesen .. Ablaufplan in den Händen hätte. (Pause)

Mhm, zwischen den Zeilen merkte ich irgendwie, dass ... unklar war, (Pause) dass dem Kollegium unklar war, wer denn diesen Verlaufsplan nun ..geschrieben hätte... Es war AM, der dann letztendlich damit ´rausrückte, dass er das Gefühl hätte, dass dieser Verlaufsplan nicht von mir, sondern von der (´) Schulleitung wäre;.. also dass er mir aufge (´) drückt worden wäre, worauf ich dann .. antworten konnte, dass ich mir generell so etwas nicht (`) aufdrücken lasse (lange Pause).

(2) Das Geschehen

In diesem Abschnitt wird die Berichterstattung über die Eingangsrunde nach einem Einschub (Dokumentenband, Anl. 7 - 1) fortgesetzt. Es melden sich weitere Gruppenmitglieder zu Wort, die, wie KW, die Tagesordnung erklärt haben möchten. Eine Abteilungsleiterin (AW) und ein Abteilungsleiter (AM) werden namentlich genannt. Andere Gruppenmitglieder weisen darauf hin, dass sich etwa zwei Drittel der Gruppe bereits vor Beginn des Workshops gegen ein Rollenspiel entschieden hätten. AM äußert die Vermutung, dass die Tagesordnung von der Schulleitung sei. Die Beraterin weist dies zurück.

(3) Manifeste und latente Affekte

Die Beiträge der Gruppenmitglieder lassen auf Misstrauen („*was sich hinter diesem Verlaufsplan versteckt", „wer den Verlaufsplan geschrieben hätte", „dass der Verlaufsplan von der Schulleitung wäre")* und auf ein hohes Sicherheitsbedürfnis schließen.

Die Reaktionen der Beraterin auf den Wunsch nach Klärung der Tagesordnung (KW *kriegte dann Verstärkung von anderen*) und auf das Misstrauen (dass der Abteilungsleiter *damit `rausrückte,* die Schulleitung habe ihr den Verlaufsplan *aufgedrückt)* zeigen, dass sie verärgert und gekränkt ist (sie lasse sich aber *generell so etwas nicht aufdrücken*).

(4) Gruppenprozess und Führungsstil

An der Vermutung, dass die Beraterin eine Handlungsgehilfin des Schulleiters sei, zeigt sich indirekt ein auf die Beraterin projizierter Konflikt zwischen Gruppe und Schulleiter. Einige Gruppenmitglieder schließen sich als „Gegenwehr" gegen die angebliche Koalition von Schulleiter und Beraterin zu einem Bündnis zusammen (*zwei Drittel wollen nicht mitspielen*). Die beiden genannten Abteilungsleiter begeben sich in Opposition bzw. in eine Beta-Position zur Leitung, was Ausdruck für ein eher destruktives Klima ist (vgl. Kap. 5.1.4.). Der Abteilungsleiter macht dann die Phantasien der Gruppe transparent und verschafft der Beraterin so eine Chance, das Gruppengeschehen besser zu verstehen und sich gegen die Projektionen zu verwehren. Er stützt die Beraterin als Leiterin des Workshops und übernimmt eine sekundäre Führungs- bzw. Alpha-Position (Brocher 1976, vgl. Kap. 3.5.1 und Kap. 5.1.2). Sein oppositionelles Verhalten ist nicht durchgängig.

Um ihre Führungsrolle zu bewahren, weist die Beraterin die Anschuldigungen zurück. Sie befindet sich dabei in einer schwierigen Situation: Sich verbal durchzusetzen, bedeutet Gewaltanwendung, sich nicht durchzusetzen, bedeutet den Verlust ihrer Position (vgl. Kap. 3.4.2.). Es ist daher eher unwahrscheinlich, dass sie die projektive Identifikation durch ein Zurückweisen der Anschuldigungen auflösen kann.

(5) Bewältigungsmechanismen und Abwehrkonstellationen

Die Beraterin fokussiert zunächst auf ihren Versuch, die Beiträge der Gruppenmitglieder in chronologischer Reihenfolge wiederzugeben. Diese Konzentration auf eine chronologische Struktur reduziert die Angst vor den eigenen Übertragungen.

Die Gruppe praktiziert diverse psychosoziale Abwehrmechanismen. Zum einen *verschieben* bzw. *verlagern* Gruppenmitglieder ihren Konflikt mit dem Schulleiter auf die Beraterin. Der Grund könnte sein, dass die Beraterin als Externe für die Gruppenmitglieder weniger bedrohlich ist als der mit formaler Macht ausgestattete Schulleiter. Der Konflikt mit dem Schulleiter könnte so durch *Extrapunitivität*, d. h. durch Bestrafung der nicht zum System gehörenden Beraterin, ohne Schuldgefühle und zugunsten der Gruppe entschieden werden (vgl. Kap. 3.3.3.). Zu diesem Zweck bilden Gruppenmitglieder ein *Bündnis*. Das Bündnis basiert auf gemeinsamer Feindschaft gegen einen übermächtigen Gegner, hier gegen den Schulleiter bzw. stellvertretend gegen die Beraterin (vgl. Kap. 3.2.1.), dem gegenüber sich die einzelnen Mitglieder der Gruppe ausgeliefert und ohnmächtig fühlen. Diese Gefühle von Ohnmacht und Ausgeliefertsein werden als Misstrauen und paranoide Elemente auf die Beraterin projiziert (vgl. Kap. 6.2). Die Gruppe befindet sich insgesamt in der Grundannahme der Gegenabhängigkeit. D. h. die Gruppe möchte sich in ihrer unbewussten Phantasie von einer bösen aber allmächtigen Leitung lösen, ohne dass dies aufgrund der äußeren Bedingungen möglich wäre (vgl. Kap. 3.3.1).

(6) Beurteilung der Objektbeziehungen

Die vorherrschende projektive Identifizierung entspricht am ehesten dem Typ „Konfliktentlastung“, wobei ein interpersonaler Konflikt durch einen anderen, weniger schuldbesetzten ersetzt werden soll (vgl. König 1993/1995, Kap. 6.1.).

Der Ärger der Beraterin, der durch die offensichtliche Bündnisbildung und durch die Anschuldigungen plötzlich ausgelöst wird, steht im Gegensatz zu ihren freundlichen Gefühlen zu Beginn (s. o.). Dieser plötzlich auftauchende Ärger bestätigt, dass in der Gruppe die Ausdifferenzierung des Selbst- und Fremdbildes teilweise eingeschränkt ist (vgl. Kap. 5.1.4.). Die paranoiden Element lassen auch auf eine Teilobjektbeziehung zur Beraterin schließen. Jedoch werden am Beispiel von AM auch Bemühungen Einzelner um

personale Objektbeziehungen deutlich.

6.3.5. Textbeispiel 3: „Ach ja, jetzt kommt das Zwischenspiel eh .."

(1) Text

Ach ja, jetzt kommt das Zwischenspiel eh .. mit der ... Planungsgruppe. Also von KM und ... also das weiß ich jetzt nicht mehr .. aus der linken Ecke .. kamen jetzt Einwände .. weiß ich nicht mehr von wem .. es kamen auf jeden Fall jetzt Einwände in der Hinsicht, ..dass das Kollegium es so verstanden hätte, dass die Planungsgruppe mir doch einen anderen inhaltlichen Auftrag aufgegeben hätte .. und dass dieser inhaltliche Auftrag, auf den man sich nun doch .. geeinigt hätte ..., in dem Ablaufprotokoll nicht .. (´)auftauchen würde oder dass man nicht wüsste, hinter welchem Punkt er sich denn nun versteckt .. mhm ..an irgendeiner Stelle wurde mir das dann zu bunt, da habe ich dann also auch gemerkt, ..bei mir kam Ärger hoch über dieses ..eh ..Verhalten der sog. Planungsgruppe, von denen, mhm, na gut, KW2 hatte mich begrüßt (´),... KW3 saß links in der Ecke, sagte aber nichts.

Also ich merkte doch deutlichen Ärger an diesem Punkt....Wenn die so genaue Vorstellungen haben, warum machen sie das dann nicht hier (´)selber, hab ich mir gedacht .. und habe das dann auch gesagt, hab mich dabei bemüht, den Ärger nicht durchscheinen zu lassen, sondern habe gesagt, ..eh.. dann läge ein Missverständnis vor .., wenn die Planungsgruppe die Tagung oder den Workshop inhaltlich auch geplant, bereits vorgeplant hätte, dann ..eh .. würde ich .. die das gerne machen lassen und .. hätte genausoviel Spaß daran, nun die teilnehmende Beobachterin zu spielen ... und hab dann noch mal deutlich gemacht, dass (´) ich von der Planungsgruppe nur ... die alten Protokolle (´) und einen groben Zeitplan bekommen hätte ..dass ich gefragt worden wäre, ob ich diesen Zeitplan übernehmen würde und gesagt habe: "Ja, dass ich mich da selbstverständlich nach Möglichkeit dran halten würde.. Inhaltliche Vorgaben .. hätte ich keine weiter bekommen außer eben .. eh .. das Thema mit der Klimakonferenz .. eine Teilnehmerin oder ein Teilnehmer hatten gesagt, wir wollen doch eine Klimakonferenz machen und das taucht .. hier .. in dem Verlaufsplan nicht auf oder an welcher Stelle soll sich das denn hier verbergen. (Pause).

(2) Das Geschehen

Der dritte Sinnabschnitt handelt von einem indirekten Konflikt der Beraterin mit der Planungsgruppe. Von der Gruppe wird diskutiert, ob die Beraterin den Vorgaben der Planungsgruppe bei der Vorbereitung ausreichend Rechnung getragen hat und inwieweit das Thema „Klimakonferenz“ berücksichtigt wurde. Die Mitglieder der Planungsgruppe beteiligen sich nicht an der Diskussion. Die Beraterin bietet zunächst einen Rollenwechsel an, bei dem sie die Rolle einer Beobachterin und die Planungsgruppe die Rolle der Leitung des Workshop übernehmen soll. Dann berichtet sie über ihr Gespräch mit der Planungsgruppe und weist darauf hin, dass sie nur einen zeitlichen Rahmen und das Thema als Vorgaben bekommen hätte.

(3) Manifeste und latente Affekte

Die Beraterin nennt wiederholt ihren Ärger, den sie in der „on-line“ Situation empfunden habe. Sie fühlt sich von den Gruppenmitgliedern zu Unrecht verdächtigt und von den anwesenden Mitgliedern der Planungsgruppe im Stich gelassen. Ihr Ärger richtet sich daher in erster Linie gegen die Planungsgruppe. Die Aussage, dass sie *genauso viel Spaß als teilnehmende Beobachterin* hätte, erscheint widersprüchlich. Denn die Situation ist nicht spaßig. Die Aussage enthält eher eine indirekte Drohung an die Planungsgruppe. Falls die Planungsgruppe die Leitung übernähme, wären sie vielleicht der „Sündenbock“.

Die Planungsgruppe scheint Angst zu haben, in den Augen der Gruppe etwas falsch gemacht zu haben. Denn ihre Mitglieder äußern sich nicht zu den Anschuldigungen. Es ist davon auszugehen, dass sie sich während dieser Diskussion recht unbehaglich fühlen.

(4) Gruppenprozess und Führungsstil

Das Geschehen verstärkt den Eindruck, dass die Mehrheit der Gruppenmitglieder wenig daran interessiert ist, herauszufinden, ob die Beraterin das Anliegen der Gruppe berücksichtigt hat oder nicht. Die Hauptfunktion der Beraterin besteht darin, als ein „böses“ Ersatzobjekt zu fungieren (vgl. Lippitt 1955/1982, S. 216f. Kap. 3.3.1.).

Die Beraterin reagiert teils defensiv, indem sie die Leitung abgeben will, teils

offensiv, indem sie ihre Sicht der Situation schildert. Das Angebot, die Leitung abzugeben, lässt als Gegenübertragung vermuten, dass die Gruppe sich der Beraterin entledigen will. Trotzdem gelingt es der Beraterin, zunehmend mehr Gruppenmitglieder als Einzelpersonen wahrzunehmen (vgl. Kap. 3.4). Es werden ein Kollege (KM) und zwei Kolleginnen der Planungsgruppe (KW2 und KW3) namentlich genannt und in ihrem Verhalten beschrieben.

(5) Bewältigungsmechanismen und Abwehrkonstellationen

Die Gruppenmitglieder inszenieren mit Hilfe der Phantasien, dass ihre Interessen und Wünsche nicht berücksichtigt werden, *institutionelle Abwehrkonstellationen.* Sie können so „mit guten Gewissen“ Innovationen verhindern, denn die Verantwortung für das Scheitern der Bemühungen trägt die Beraterin (vgl. Kap. 2.2.2. und Kap. 3.2.1.). Sie vermeiden so, dass Innovationen und Veränderungen die Gruppen – bzw. Wir-Identität, die sich in der Bündnisbildung zeigt, gefährden. Die Zurückhaltung der Planungsgruppe entspricht dem Abwehrverhalten in Großen Gruppen, das dazu dient, sich vor Destruktivität und Rache zu schützen (vgl. Kap. 2.4.2.).

Das Bemühen der Beraterin, ihren Ärger auf die Planungsgruppe nicht zu zeigen, wirkt etwas künstlich. Hier könnte es sich eine Form von *Reaktionsbildung* handeln, um für die Rolle unpassende Impulse, die zu Spaltungsvorgängen in der Gruppe führen könnten, in den Griff zu bekommen.

(6) Beurteilung der Objektbeziehungen

Die Affekte der Beraterin bestätigen den Eindruck von Teilobjektbeziehungen (s. o.). Sie fühlt sich nicht verstanden und ist außerstande, diesen Zustand zu korrigieren. Es gelingt ihr aber mit Hilfe relativ reifer Abwehr (z. B. *Reaktionsbildung*), die eigenen negativen Affekte zu steuern, und ihr Bemühen, um die Wahrnehmung von Gruppenmitgliedern als Individuen aufrechtzuerhalten (vgl. Kap. 3.2.2.). Dadurch können wahrscheinlich primitive, archaische psychosozialer Reaktionen, wie es zum Beispiel der Abbruch des Workshops darstellen würde, vorerst vermieden werden. Doch scheinen Ganzobjektbeziehungen und Lern- bzw. Innovationsprozesse zu diesem Zeitpunkt nicht, noch nicht oder nicht mehr möglich (vgl. Kap. 3.3.2.).

6.3.6. Textbeispiel 4: „Mittlerweile waren auch ... andere Stimmen.. laut geworden“

(1) Text

Mittlerweile waren auch ... andere Stimmen.. laut geworden, ... KW4 z.Bb. hat gesagt, dass sie sich doch einfach auf das Rollenspiel einlassen möchte .. und warum das denn nun nicht ginge, warum wir lang und breit erst noch diskutieren möchten...

Im Raum standen jetzt (Räuspern) eigentlich .. zwei ... Aufträge an mich. ...Einmal jetzt doch bitte das so durchzuziehen, wie ich mir das vorgestellt hatte... mit dem Rollenspiel und der andere Auftrag war, ich möchte bitte zunächst mal erklären, wie ich mir das gedacht hab, also auf die kognitive Ebene zunächst gehen (Pause). Diesen Auftrag an mich .., da ich ja nun nicht beide erfüllen kann, hab ich zurückgegeben und das Kollegium .. gebeten, zunächst einmal eine .. Entscheidung herbeizuführen und habe dann noch gesagt, ich habe jetzt zwei.. Stimmen (´) dafür und drei Stimmen (´) dafür, mir wäre das noch nicht eindeutig. Das wurde jetzt umgedeutet von einigen, dass ich ein Votum .. herbeiführen wolle. Es wurde mir unterstellt, dass ich eine demokratische (´) Abstimmung haben wollte ..eh.. Obwohl ich immer wieder gesagt habe: “Nein, darum muss es (´) nicht gehen; man kann auch auf andere Arten ..Entscheidungen herbeiführen.”..

(2) Das Geschehen

Dieser Sinnabschnitt handelt von dem Auftauchen einer zweiten Subgruppe. Gruppenmitglieder, die bisher geschwiegen haben, geben an, dass sie das Rollenspiel durchführen möchten. Daraufhin bittet die Beraterin die beiden Gruppen um Einigung. Es folgt eine Diskussion darüber, ob die Entscheidung durch eine Abstimmung herbeigeführt werden soll.

(3) Manifeste und latente Affekte

Die Gruppenmitglieder, die sich nun in den Prozess einbringen, äußern Unzufriedenheit mit der Diskussion der anderen. Sie passen ihre Bedürfnisse dem Vorschlag der Beraterin an.

Verbale Ungeschicklichkeit der Beraterin (*ich habe jetzt zwei.. Stimmen (´) dafür und drei Stimmen (´) dafür, mir wäre das noch nicht eindeutig)* bei ihrem Versuch, einen Entscheidungsprozess zu initiieren, lassen auf

Verunsicherung schließen. Anschließend wird Ärger über die Reaktionen auf ihre ziemlich diffuse Bitte um Einigung deutlich (*Das wurde jetzt umgedeutet ... es wurde mir unterstellt)*. Dieser Ärger könnte Reaktion auf die eigene Ungeschicklichkeit, sowie auf eine latent aggressiv-destruktive Stimmung sein.

(4) Gruppenprozess und Führungsstil

In diesem Sinnabschnitt wird deutlich, wie sich die Entwicklung des Gruppenprozesses in der Beziehung zur Beraterin abbildet (Brocher 1967/1981, Kap. 3.5.2). Einige Gruppenmitglieder, die bisher in der Kategorie der Zuschauer verweilten, konstituieren eine Subgruppe und schließen sich den Wünschen der Beraterin an. Falls die erste Subgruppe, die sich unmittelbar in Opposition zur Beraterin begeben hat, die Durchführung des Workshops zu verhindern sucht, wird dieses Vorhaben durch eine zweite, mit der Beraterin kooperierenden Gruppe erschwert.

Die Beraterin verzichtet darauf, mit der zweiten Subgruppe ein Bündnis einzugehen. Sie verweist auf die Eigenverantwortung der Gruppe, sich zu einigen (vgl. Kap. 3.2). Ein solcher Entscheidungsprozess könnte erste Schritte in Richtung Selbstorganisation bzw. Selbststeuerung bedeuten und die projektive Identifikation der Beraterin mit einer mit Anordnungsmacht ausgestatteten Leitung auflösen (vgl. Foucault 1982/1994, Kap. 2.3.3).

Die Reaktionen der Gruppenmitglieder zeigen jedoch, dass sie das Bild der Beraterin mit Zügen institutionalisierter Leitung ausgestattet haben und nicht bereit sind, dieses Bild aufzugeben. Die Projektionen zwischen Gruppe und Beraterin sind nur lösbar, wenn sich alle Gruppenmitglieder untereinander und mit der Beraterin ausgetauscht haben (Brocher 1967/1981, vgl. Kap. 3.5.2), was aufgrund der Größe der Gruppe ein komplexer und langwieriger Prozess ist (vgl. Kap. 3.4).

(5) Bewältigungsmechanismen und Abwehrkonstellationen

Das Auftauchen einer zweiten Subgruppe signalisiert die für Große Gruppen typische Abwehrkonstellation der „Gruppe-Antigruppe-Dichotomie“ (vgl. Kap. 3.4.2.). Sie stellt den Versuch dar, die Aggressionen nicht frei floatieren zu lassen, sondern sie auf die gegnerische Partei zu richten und so zu kontrollieren. Während sich die Gruppe der „Oppositionellen“ in der

Grundannahme *Gegenabhängigkeit* befindet (s. o.), bietet die angepasste Gruppe der Beraterin ihre Gefolgschaft an, d. h. sie wählt die Grundannahme *Abhängigkeit* (vgl. Kap. 3.3.2). Das Angebot an die Beraterin enthält deutlich Elemente eine *Identifikation mit dem Aggressor,* hier: der Beraterin, die zunächst nur eigene Vorstellungen gelten lassen möchte.

Der auf die Beraterin projizierte Wunsch nach einer Abstimmung ist ein Versuch, diese Abwehrkonstellation zu konsolidieren und muss von der Beraterin von daher mit „Angst und Schrecken“ registriert werden. Der Wunsch nach Abstimmung basiert auf *Spaltungsvorgängen*, bei denen ein Teil der Gruppe in ihren Wünschen und Befürchtungen unberücksichtigt bleibt und sich häufig eine „Gewinner-Verlierer-Mentalität“ etabliert. Die Verlierer gehen in dauerhaften Widerstand oder in eine innere, u. U. subversive Immigration. Nur wenn die Beratung auf der Basis konsensueller Kompromissbildung mit allen Gruppenmitgliedern fortgeführt wird, kann sich die Situation konstruktiv weiterentwickeln. Durch die Diskussion um die Abstimmung kann Angst vor Eigenverantwortung und Eigensteuerung *verdrängt* und *verleugnet* werden.

Die Aufforderung der Beraterin, eine Klärung der Situation herbeizuführen, ist als ein Bewältigungsversuch der projektiven Identifikationen. Sie versucht durch diese Intervention, dauerhafte Spaltungsprozesse und daraus folgende Stagnation im „workshop“ zu vermeiden. Gleichzeitig gilt es, Zeit und emotional Abstand zu gewinnen, um sich ein Bild von den Subgruppen zu machen. Parallel setzt sie ihr Bemühen um personale Objektbeziehungen fort und stellt ein weitere Kollegin (KW4) vor. KW4 versucht ihre Angst vor der oppositionellen Gruppe zu bewältigen, indem sie ihr in dem Personalpronomen „*wir*“ eine gemeinsame Gruppenidentität anbietet. Dieses Angebot soll vor realen und projektiven Feindseligkeiten schützen (vgl. Kap. 3.4.2.).

(6) Beurteilung der Objektbeziehungen

In diesem Sinnabschnitt bestätigen die Spaltungsvorgänge das Vorhandensein von negativen institutionalisierten Teilobjektbeziehungen. Auf Druck der Gruppe hin scheitert der ungeschickte Versuch der Beraterin, die mit fiktiver Anordnungsmacht ausgestatteten Leitungsrolle abzugeben (vgl. Kap. 3.4.3). Die Voraussetzungen für eine autonomiefördernde Beratung erweisen sich als schwierig. Denn die Ratsuchenden sind als Mitglieder einer

Institution an Vorgaben gewöhnt, an die sie sich anpassen oder gegen die sie sich in Opposition begeben. Die Aufforderung, einen Entscheidungsprozess ohne weitere Vorgaben durchzuführen, macht entsprechend Angst. Die Gruppe versucht daher, die Beraterin in der Rolle des „bösen (Teil-) Objekts“ festzuhalten.

6.3.7. Textbeispiel 5: „Von KM wurde mit jetzt weiter .. unterstellt,“

(1) Text

Von KM wurde mir jetzt weiter .. unterstellt, dass ich nicht bereit gewesen wäre, die Ergebnisse der pädagogischen Konferenz .. mit.. einzubringen, dass .., wenn ich eine Bereitschaft hätte .., dem Wunsch des Kollegiums zu entsprechen, doch zumindest die Mind Maps mitgebracht und aufgehängt hätte, und hier wäre nun nichts davon zu sehen. Das hat mir schon sehr gutgetan, weil, das kleinere Plakat, was ich aufhängen konnte, hing .. sichtbar im Raum, wo der Begriff “Klimakonferenz” groß und breit beschrieben war und die anderen Mind Maps, die (´) ich hatte,.. lagen auch aus .. weit ausgebreitet auf den Tischen und die einzigen Mind Maps die fehlten waren die, die die Planungsgruppe versprochen hatte noch mitzubringen, die sie vorher vergessen hatte mir zu geben und die jetzt auch wieder vergessen worden waren.

Es war offensichtlich, dass die Planungsgruppe es vergessen hatte und nicht ich und trotzdem bestand das Kollegium darauf, .. eh ..mich fest .. zu zementieren auf den Ausgangspunkt, dass (´) ich ihre Wünsche .. boykottieren wolle. Obwohl einige Kollegen darauf (´) hinwiesen, dass das Plakat doch da hänge und die Mind Maps ... ausgelegt wären .., war die Gesamtatmosphäre so (Räuspern) deutlich auf Verneinung dieses Sachverhalts aus ....

(2) Das Geschehen

Dieser Sinnabschnitt handelt von weiteren Mutmaßungen der Ratsuchenden darüber, dass die Beraterin nicht bereit wäre, ihrem Auftrag zu entsprechen. In diesem Kontext behauptet der Kollege KM, dass die Beraterin die „mind maps“ nicht mitgebracht hätte. Andere Gruppenmitglieder weisen darauf hin, dass diese „mind maps“ aushingen. Es fehlt jedoch eine „mind map“, die die Planungsgruppe mitbringen wollte.

(3) Manifeste und latente Affekte

In der Gruppe herrscht Enttäuschung und Verärgerung, weil viele Gruppenmitglieder das Gefühl haben, dass ihrer Wünsche von der Beraterin

nicht erfüllt werden. In den irrationalen Anschuldigungen zeichnen sich Aggressionen gegen die Beraterin ab.

Die Beraterin empfindet eine gewisse Genugtuung über den irrealen Charakter der Anschuldigungen. In dem Satz *„trotzdem bestand das Kollegium darauf, .. eh ..mich fest .. zu zementieren auf den Ausgangspunkt, dass (´) ich ihre Wünsche .. boykottieren wolle*“ zeigen sich aber auch Gefühle von Ohnmacht und Fassungslosigkeit.

(4) Gruppenprozess und Führungsstil

Der Beitrag von KM basiert auf einer groben Verzerrung der Realität. Einige Gruppenmitglieder unterstützen die Äußerungen von KM, wodurch KM zum Sprecher einer oppositionellen Gruppierung wird. Da die Äußerungen bzgl. des Nicht-Vorhandenseins der „mind maps“ so „offensichtlich“ irrational sind, handelt es sich wahrscheinlich um eine Reinszenierung erlebter kollektiver Kränkungen: Die Gruppe geht davon aus, dass ihre Wünsche in der Vorstellungsrunde nur pro Forma abgefragt wurden, aber von der Beraterin nicht weiter beachtet werden (vgl. 3.3 und Kap. 5.2.1).

Zum anderen könnten es sein, dass sich die Anschuldigung nur vordergründig auf die „mind maps“, tatsächlich aber den eigentlichen, hintergründigen Auftrag beziehen (vgl. Kap. 5.2.3.1.). Der bisherige Verlauf des faktischen und des affektiven Geschehens lässt die Vermutung zu, dass die Gruppe ein Bündnis mit der Beraterin gegen den Schulleiter angestrebt hat, in der Hoffnung auf eine mit Allmacht ausgestattete Leiterin (vgl. Kap. 3.2.2 und Kap. 3.5). Die aggressiven Anschuldigungen speisen sich in diesem Fall aus Enttäuschungen darüber, dass die Beraterin weder omnipotent ist, noch dem Bündnisangebot gerecht wird. Die Anschuldigungen sind dann nur auf der Oberfläche irrational begründet.

Die persönliche Anwesenheit der Schulleiters und sein freundliches Verhalten der Beraterin gegenüber (s. o.) könnte für die Gruppe wie ein Beweis wirken, dass der Schulleiter mit der Beraterin im Bündnis steht. Dies würde erklären, warum die Unterstellung so aggressiv und hartnäckig vorgetragen werden. Dieses Ausagieren der Enttäuschung hindert beide Konfliktparteien an einer Auseinandersetzung miteinander.

(5) Bewältigungsmechanismen und Abwehrkonstellationen

Die Analyse des Gruppenprozesses hat ergeben, dass *Verleugnung* der Realität in bezug auf die „mind-maps“ der *Konfliktverschiebung* dient. Die Abwehr bzw. Angst der Gruppe, sich mit dem Schulleiter auseinanderzusetzen, ist so übermächtig, dass paranoide Phantasien (vgl. Textbeispiel 2) und irrationale Wahrnehmungsstrategien entwickelt werden. Eine selbstreflexive und selbstverantwortliche Auseinandersetzung bedeutete für beide Konfliktparteien, dass sie sich mit den eigenen negativen oder „bösen“ Anteilen und Schwächen auseinandersetzen müssten (vgl. Kap. 3.3.3.).

Als Coping-Strategie scheint die Beraterin davon auszugehen, dass das Irrationale der Anschuldigungen dem Bewusstsein der Gesamtgruppe langfristig zugänglich sein wird. Sie schützt sich so davor, durch die widerstandsstarke Gruppierung frustriert und überwältigt zu werden. Das Ausmaß der Realitätsverleugnung wird daher zunächst *verdrängt* und erst im letzten Satz dieses Sinnabschnitts tatsächlich begriffen, ohne dass es der Beraterin gelingt, einen Sinn in den Realitätsverzerrungen zu sehen.

(6) Beurteilung der Objektbeziehungen

Die realitätsverzerrende, misstrauische Position, die sich bereits im zweiten Sinnabschnitt als Verschwörungstheorie in Bezug auf die Tagesordnung gezeigt hat, wird in diesem Sinnabschnitt noch deutlicher. Sie entspricht den „psychotischen“ Projektionen großer Gruppen (vgl. Kap. 3.4.2.). In dieser Position ist das Integrationsniveau des (Gruppen)-Ichs recht gering (vgl. Kap. 5.1.2.). Die Interaktionen befinden sich auf einer Projektionsebene, auf der Teilobjektbeziehungen vom Abgrenzungstyp vorherrschen (vgl. Kap. 6.1.). In den Inszenierungen werden Kränkungen, tiefe Ängste und Tendenzen zu gegenseitiger Destruktion als Ursachen sichtbar. Sie bewirken ein Abgleiten auf ein niedrigeres Regressionsniveau (vgl. Kap. 5.1.2.).

Erfahrungen mit Großen Gruppen (vgl. Kap. 3.4) belegen jedoch, dass diese Gruppen sich genauso schnell von den Regressionen erholen können (Kernberg 1973/1981, vgl. Kap. 3.3.2). Entsprechend psychoanalytischer Theorie ist hierfür Voraussetzung, dass die Beraterin die an sie gerichteten projektiven Unterstellungen und Anschuldigungen wie ein „Container“ (vgl. Bion 1962/1997) in sich aufnimmt, entwirrt und dosiert an die Anwesenden

zurückgibt (vgl. Kap. 6.1 und Kap. 6.2.1). Die Gruppe hat dann die Möglichkeit, aus der Regression aufzutauchen (vgl. Kap.3.4.2.). Eine solche Bewältigung der realitätsverzerrenden Position kann dazu führen, dass die Gruppe die Entwicklung ihrer Schule selbstorganisiert und autonomer zu regulieren lernt. Zum jetzigen Zeitpunkt scheint die Beraterin jedoch zu sehr im Prozess verstrickt, um die entsprechende Container-Funktion anbieten zu können.

6.3.8. Textbeispiel 6: „Insgesamt .. eh .. hatte ich mich jetzt entschieden“

(1) Text

Insgesamt .. eh .. hatte ich mich jetzt entschieden, .. den Prozess einfach laufen zu lassen .. bis ich für mich eine Klärung .. und ein klares Gefühl .. kriegte, was denn das Kollegium nun von mir wolle und (´) brauchte .. und habe die einfach weiterreden lassen... Und es war deutlich das .., obwohl ich immer wieder den Auftrag ans Kollegium gegeben hab, eine Entscheidung für (´)sich zu finden, sie mir immer wieder zurückgaben, ich wolle ihnen einen überdeuen. .. Ganz deutlich war das bei AW, die sagte, sie käme sich vor wie ein kleines Kind, das zu einer Überraschungsfeier geladen würde und da hätte sie eigentlich keine (´) Lust zu in ihrem Alter. .. Und an irgendeiner Stelle später habe ich eingeflochten, dass Überraschungspartys doch eigentlich was (´) Schönes sein können und man sich sehr viel (´) nimmt, wenn man die Überraschungen alle schon kennt. ...

Es kam aber von mehreren Seiten das Gefühl, sich wie ein (´) Kind behandelt zu fühlen. ... Und immer wieder .. eh .. (Räuspern) .. es wurde mir immer wieder gesagt, dass ich ihnen was (`) aufdeuen wolle ... Und immer dann zwischen den Zeilen, dass sie das zu gut kennen und dass ihnen zu (´)oft was aufgedeut wird... Also nochmal, um dies jetzt zum Abschluss zu bringen ... Also es wurde mir deutlich zugeschoben .., dass ich a) die Entscheidung fällen solle, b) ich aber sowieso die Entscheidung fällen würde und sie das aber nicht wollten. Also ne eindeutig paradoxe Situation, die .. konstruiert hier wurde, obwohl ich deutlich immer wieder gesagt habe, die Entscheidung liegt bei ihnen...

(2) Das Geschehen

Dieser Sinnabschnitt knüpft an das vierte Textbeispiel an und handelt von der Stagnation des Einigungsprozesses über das weitere Vorgehen. Die Beraterin entscheidet sich, in den Entscheidungsprozess zunächst nicht weiter einzugreifen. Sie versucht auf diese Art mehr Klarheit darüber zu gewinnen, was die Gruppe eigentlich will. Die Gruppe bleibt bei ihrer Überzeugung, dass die Beraterin den weiteren Verlauf bestimmen wird. Die Abteilungsleiterin AW vergleicht die Situation mit einer Überraschungsparty für Kinder, auf die sie aber wegen ihres Alters keine Lust habe. Die Beraterin

weist wiederholt darauf hin, dass die Entscheidung für das weitere Vorgehen bei der Gruppe liegt.

(3) Manifeste und latente Affekte

Auffällig in Bezug auf die Affekte der Gruppe sind im Wesentlichen das Misstrauen und das Empfinden, infantilisiert zu werden. Die Vorstellungen von Überraschungen, wie sie ein Rollenspiel in sich birgt, lösen Unlust aus. Da Spiele im Normalfall Lust auslösen, ist davon auszugehen, dass die Unlust auf Angst basiert. An der häufigen Benutzung der Begriffe „*aufdeuen*“ bzw. „*überdeuen*“ zeigen sich die fortgesetzt aggressiven Gefühle aller Beteiligten.

Die Beraterin hat das Bedürfnis, sich innerlich zurückzuziehen. In diesem Rückzug entwickelt sie das Gefühl, dass die Gruppe sie in eine Situation bringe möchte, an der sie scheitern soll.

(4) Gruppenprozess und Führungsstil

Im sechsten Sinnabschnitt setzt sich der insgesamt eher regressive Verlauf des Gruppenprozesses fort. Die Überzeugung der Gruppe, dass die Beraterin ihre Entscheidungen nicht respektieren würde, bestätigt die Hypothese (s. o.), dass hier Vorerfahrungen mit einem Führungsstil reinszeniert werden, bei dem Meinungsbilder und Gruppenentscheide abgefragt bzw. angeregt werden, um dann Entscheidungen durchzusetzen, die bereits vorher feststehen (vgl. Kap. 3.3.1). Die Abwehr der Gruppenmitglieder ist dann eine Schutzmaßnahme vor der negativen Auswirkung, die eine Wiederholung dieser destruktiven Szenen aus dem institutionellen Alltag in sich birgt.

Die Phantasien von AW und die Beiträge weiterer Gruppenmitglieder zeigen, dass sie sich mit Kindern identifizieren. Sie möchten sich zwar aus dieser Position lösen und für sich selbst Entscheidungen treffen, haben aber gleichzeitig zuviel Angst, um aktiv einen Ablösungsprozess voranzutreiben. Daher versuchen sie, die Verantwortung für ihr „Erwachsenwerden“ der Beraterin zuzuschreiben. Zu diesem Zweck unterstellen sie der Beraterin, dass sie an einer fiktiven Anordnungsmacht (Foucault 1982/1994, vgl. Kap. 2.3.3) festhalten wird. Das heißt, die Gruppenmitglieder inszenieren mit ihren ängstlichen und abhängigen Anteilen und als Reaktion auf leidvolle

Erfahrung mit institutioneller Leitung eine Situation, die sie in dem vertrauten Status von „Abhängigkeit-Gegenabhängigkeit“ verbleiben lässt (Bion 1961/1991, vgl. Kap. 3.3.2).

Die Äußerungen und die Affekte der Beraterin zeigen, dass es der Gruppe gelungen ist, sie in der Ausübung ihrer Beratungs- und Leitungstätigkeit zu behindern. Sie scheint in einer Paradoxie der Situation (double bind) gefangen. Es gelingt ihr nicht, als eine „objektivierende Dritte“ zuzuhören, zu verstehen, zu intervenieren, die Wirkung der Interventionen zu beobachten und persönliche, aufrichtige Äußerungen darüber zu machen, wie sie sich angesichts der spezifischen Beiträge von Gruppenmitgliedern fühlt (vgl. Kap. 3.4.2).

(5) Bewältigungsmechanismen und Abwehrkonstellationen

Die vorherrschende interpersonale und institutionalisierte Abwehrkonstellation ist die Grundannahme „Abhängigkeit-Gegenabhängigkeit“ (s. o.). Die Gruppe inszeniert die Beziehung zur Beraterin als eine Beziehung mit Über- und Unterordnung (vgl. Kap. 2.2.2.). Die Gründe hierfür liegen auch in einem institutionalisierten „Vergangenheitsunbewussten“ (vgl. Kap. 2.2.2, Kap. 2.2.3, Kap. 3.2.1). Dieses hat gespeichert, dass die traditionelle, formale „oben-unten“ Struktur mehr Sicherheit bietet als eine Struktur, die auf Selbstorganisation und Autonomie beruht (vgl. Sies und West-Leuer 2001).

Die regressive Identifizierung mit der Situation von Kindern kann verstanden werden als eine Schutzmaßnahme für die „Wir-Identität“ der Gruppe (s. o., vgl. Kap. 2.2.2. und Kap. 3.2.1.). Diese Wir-Identität stellt eine relativ reife psycho-soziale Abwehrkonstellation dar (vgl. Kap. 6.3.1). Ein Infragestellen der Wir-Identität soll durch eine Art „Abtauchen“ auf frühere kindliche Abwehrformen und Verhaltensweisen vermieden werden (vgl. Kap. 3.3.2.). Ausgelöst wird die Bedrohung der Gruppenidentität durch die Forderung der Beraterin nach einem Selbstentscheid der Gruppe. Denn Selbstentscheid und Eigensteuerung einer Gruppe erfordern, dass die Gruppenforderung nach Konformismus aufgegeben wird und die Gruppenmitglieder als Individuen Gestalt annehmen, so dass jeder für seinen Beitrag verantwortlich wird (vgl. Kap. 3.3.4.).

(6) Beurteilung der Objektbeziehungen

Auf der Übertragungsebene handelt es sich maßgeblich um projektive Identifizierungen vom „Konfliktentlastungs- und vom Abgrenzungstyp“ (vgl. Kap. 6.1): Die Gruppe versucht den inneren Konflikt, ob sie sich auf das Experiment eines selbststeuernden Prozesses einlassen soll, auf einen interpersonalen Konflikt zu verschieben und sich so von der Ambivalenz zu entlasten.

Gleichzeitig deuten die Beiträge der Gruppenmitglieder auf einen hohen Leidensdruck und weisen damit auf Veränderungspotential hin (vgl. Kap. 2.2.3, Kap. 2.3.3, Kap. 3.2.1). Entsprechend hat die Gruppe trotz ihres „Zwangs“ zur Wiederholung erlebter destruktiver Szenen die unbewusste Hoffnung, dass die Beraterin ihnen Autonomie und Selbststeuerung zutrauen und auch zumuten möge. Die Beratungsaufgabe besteht in diesem Fall darin, die Gruppenmitglieder als Individuen in ihren unterschiedlichen Rollen und Funktionen zu behandeln und so allmählich Ganzobjektbeziehungen herzustellen.

6.3.9. Textbeispiel 7: „Da fällt mir dann ein .. das möchte ich jetzt gleich noch zu Protokoll geben“

(1) Text

Da fällt mir dann ein .. das möchte ich jetzt gleich noch zu Protokoll geben:.. In der Kaffeepause habe ich dann AW und KM2 überhört .., wie sie.. reflektierten, dass sie als Kollegium mich .. eine neue Lehrerin, .. dann in das Wasser geworfen hätten. .. Sie wären eine (´) Schulklasse, die ich zum Schwimmen mitgenommen hätte. Und ich hätte ihnen gesagt, sie sollen ins Wasser springen und schwimmen und statt dessen hätten sie (´) mich ins Wasser geworfen ...und ich hätte einfach nicht schwimmen können. Es war ihnen dann peinlich, als ich das überhörte, und KM2 sagte dann, aber ich hätte mich ganz schön dann doch wieder aus dem Wasser `rausgezogen... Gut...

(2) Das Geschehen

Die Textstelle enthält einen Bericht über ein informelles Gespräch zwischen der Abteilungsleiterin und einem Kollegen (KM2). Das Gespräch wird von der Beraterin zufällig überhört und findet nach der ersten Arbeitseinheit statt. Die beiden Gruppenmitglieder vergleichen das Geschehen in der Eingangsszene mit einer „Schwimmstunde“. Sie sehen die Gruppe in der Rolle der Klasse, die Beraterin in der Rolle der Lehrerin. Als die Lehrerin von der Klasse fordert, sie solle ins Wasser springen und schwimmen, wird sie selbst von der Klasse ins Wasser geworfen. Dabei zeigt sich, dass die Lehrerin nicht schwimmen kann. Als AW und KM2 bemerken, dass die Beraterin zuhören kann, ergänzt KM2, die Lehrerin hätte sich aber aus eigener Kraft aus dem Wasser gezogen.

(3) Manifeste und latente Affekte

Die Gruppe in der Erzählung empfindet die Aufforderung der Beraterin, „zu schwimmen“, d. h. selbständig zu sein als Über- bzw. als Angriff. Sie reagiert entsprechend aggressiv mit einem Gegenangriff.

KM2 ist peinlich berührt, als er die Beraterin bemerkt. Die Aussagen, dass die Beraterin sich *ganz schön dann doch wieder aus dem Wasser ´rausgezogen* hat, zeugt von einer eher widerwilligen Anerkennung. Die

Beraterin möchte die Phantasiegeschichte „gleich“, d. h. wohl bevor sie sie vergisst, protokollieren. Dies deutet darauf hin, dass sie eine Tendenz zur Verdrängung befürchtet. Wahrscheinlich ist auch ihr die Geschichte peinlich. Denn in der Geschichte wird ihr fachliche, sachliche oder auch persönliche Inkompetenz vorgeworfen.

(4) Gruppenprozess und Führungsstil

In der Phantasiegeschichte wird der Gruppenprozess als Machtkampf zwischen der Beraterin und der Gruppe inszeniert. Dieser Machtkampf gründet im Führungsstil der Beraterin: Die Gruppe soll unvorbereitet „*ins Wasser springen und schwimmen*“. Dies löst Unruhe und Angst aus. Als Reaktion entledigt sich die Gruppe der Beraterin und wirft sie ins Wasser. Die Beraterin erfährt so „am eigenen Leibe“, wie es sich anfühlt, autonomes und selbstorganisiertes Lernen verordnet zu bekommen.

Der Machtkampf zwischen der Beraterin und der Gruppe zeugt auch von einem Ambivalenzkonflikt der Gruppe. Die Gruppe wünscht sich aufgrund des hohen Leidensdrucks selbstorganisierte Lern- und Umstrukturierungsprozesse; gleichzeitig zeigen sich Angst und Misstrauen (s. o., vgl. Kap. 2.2.2. und Kap. 3.2.1). Je nach individueller und institutioneller Vorgeschichte werden einzelne Gruppenmitglieder davon überzeugt sein, dass die Beraterin, trotz ihrer Aufforderung zur Selbständigkeit, einen traditionellen, auf Hierarchie basierenden Leitungsstil praktizieren wird. Andere dagegen werden auf eine Weiterentwicklung ihrer bisherigen Erfahrungen in Richtung professionelle Eigensteuerung und Autonomie hoffen.

Als Lösungsmöglichkeit dieses Ambivalenzkonflikts inszeniert die Gruppe einen Anspruch an die Beraterin: Bevor sie an die Gruppe Forderungen stellt, soll sie zunächst zeigen, wie selbständig und autonom sie selbst ist. Dies zeigt, dass auch das Lernen von Selbstkontrolle und Selbststeuerung ein Identifikationsprozess ist (Brocher 1967/1981, vgl. Kap. 3.3.2.). Voraussetzung für das Fortschreiten des Entscheidungsprozesses ist folglich Autonomie und relative Unabhängigkeit der Beraterin. Die Gruppe hat dann eine Möglichkeit, sich mit der Beraterin und/oder den von ihr angebotenen Inhalten zu identifizieren.

Der Phantasiegeschichte zeigt, dass einzelne Gruppenmitglieder der Beraterin jegliche Kompetenz in den Bereichen Autonomie und

Selbständigkeit absprechen möchten. Erst in einer „face-to-face“ Situation erkennen sie der Beraterin, wenn auch widerwillig, die Fähigkeit zur Teilautonomie zu (vgl. Kap. 3.4.2). In der Drei-Personen-Konstellation könnte sich ein ersten Schritt in Richtung gegenseitiger Akzeptanz anbahnen.

(5) Bewältigungsmechanismen und Abwehrkonstellationen

In diesem Sinnabschnitt ist die Grundannahme „Kampf“ (Bion 1961/1991, vgl. Kap. 3.3.2) in der Geschichte, gleichsam symbolisch, vorherrschend. Die Gruppe versucht die eigene Angst vor Neuem durch einen Angriff auf die Beraterin zu *bewältigen*. Die Angst wird dadurch ausgelöst, dass die Beraterin die Situation nicht in gewohnter Weise strukturiert und nicht die gewohnten Verfahrensregeln aufstellt. Dies verwehrt den Gruppenmitgliedern die Möglichkeit, eigene Defizite im Bereich Autonomie und Eigensteuerung zu *verdrängen* (vgl. Kap. 3.5.). Die Gruppe rächt für diese Versagung an der Beraterin. Sie bekommt Kritik und Witzelei zu spüren (vgl. Kap. 3.5.). Der innere Ambivalenzkonflikt wird mit Hilfe von Projektionen auf einen Machtkampf mit der Beraterin verschoben (s. o.) und mit Hilfe der Phantasiegeschichte gelöst.

Die Phantasiegeschichte wird im Zweipersonen-Setting entwickelt und erzählt. Dieses Setting hat die Funktion, den zum Teil gewalttätigen Gefühlen und Gedanken, die in der Großgruppe nicht öffentlich geäußert werden dürfen, in einem geschützten Rahmen Raum zu geben, um sie so zu *bewältigen* (vgl. Kap. 3.4.2.). Die Beziehungsdynamik entwickelt sich je nach An- oder Abwesenheit der Beraterin unterschiedlich. In ihrer Abwesenheit wird sie auch nach Beendigung der Sitzung als Projektionsfläche für die aggressive Energie der Gruppenmitglieder gebraucht. Die „face to face“ Situation wirkt dagegen relativierend. KM2 kann die Entwertung, und damit die eigenen Aggressionen, zum Teil wieder zurück- und in sich „hineinnehmen“, sein eigener Container sein (vgl. Kap. 3.2.2.). Eher basale Abwehrmechanismen, wie die polarisierende Einschätzung der Beraterin als allmächtig oder ohnmächtig, werden ersetzt durch eine humorvolle Betrachtung, in der auch Kompetenzen der Beraterin akzeptiert werden können.

(6) Beurteilung der Objektbeziehungen

In diesem Textabschnitt zeigt sich recht anschaulich, wie die Gruppe die Beraterin als einen Container für die eigenen Schwächen und Versagensängste nutzt (Bion 1962/1997, vgl. Kap. 6.1). Die Phantasiegeschichte bestätigt das Vorhandensein und teilweise Vorherrschen von Teilobjektbeziehungen im Großgruppen-Setting. Die reale Person und Leitungskompetenzen der Beraterin interessieren die Gruppe eigentlich nicht. Es geht vielmehr darum, die Beraterin als eine unempathische Übertragungsträgerin zu identifizieren (vgl. Kap. 6.1.). Von besonderem Interesse ist die Szene wegen ihres Spiegelcharakters, indem sie Unterrichtssituationen der Lehrerinnen und Lehrer illustriert. Sie basiert ganz deutlich auf einem „Enactment“ des professionellen Alltags von Lehrerinnen und Lehrern und den manifester und latenter Aggressionen, denen sie, nicht zuletzt aufgrund der vergleichbaren Klassengröße, täglich ausgesetzt sind.

Im Dreipersonen-Setting finden sich auch Gefühle von Scham und Schuld (Hirsch 1997, vgl. Kap. 6.2). Schuldgefühle sind von der Fähigkeit abhängig, dass das Ich negative Gefühle und Impulse zumindest vor- bzw. unbewusst als eigene anerkennt. Die Anerkennung der eigenen Aggressivität ist Voraussetzung dafür, dass ganzheitliche Beziehungen möglich sind. Um die im Dreipersonen-Setting sichtbare Funktion als einer objektivierenden Dritten in die Große Gruppe zu transportieren, muss die Beraterin darauf verzichten, die erlittene Kränkung in der gesamten Gruppe auszuagieren oder sich zu rächen. Statt dessen geht es darum, den Inhalt des Containers in sozial verträglicher Form und graduell an die Gruppe zurückzugeben (vgl. 6.1).

6.3.10. Textbeispiel 8: „An irgendeiner Stelle, als ich dachte, so jetzt habe ich das wirklich (-)deutlich gemacht“

(1) Text

An irgendeiner Stelle, als ich dachte, so jetzt habe ich das wirklich (-)deutlich gemacht, es ist deutlich ´rübergekommen, dass (´)sie die Entscheidung hier fällen sollen .. und dass jederzeit und alle Tagungspunkte zu Disposition stehen .... Auch zwischenzeitlich ist dann noch diskutiert worden, ob man den Punkt 5 .. eh ..zu einem Punkt 1 machen sollte ... Also nachdem das doch einigermaßen deutlich geworden ist unter Hinweisen, dass ich sehr wohl die Mind Maps mitgebracht hab, dass ich möchte, dass sie ´ne Entscheidung fällen .., habe ich dann schließlich angegeben, ..eh .. wenn jetzt keine .. Gegenstimmen mehr laut würden, würde ich jetzt kurz darstellen.., was ich mir unter diesem Tagesablauf vorgestellt hätte .. und habe dann zu den einzelnen Punkten ... einiges gesagt. .. Ich habe auch .. noch mal mit meiner Folie operiert ... und das eingeordnet.(Pause) Richtig, ich habe die einzelnen Tagesordnungspunkte ..in .. meine Mind Map eingeordnet. .. Also .. Rollenspiel oder ..eh ..alles Theater als interaktives Phänomen, und dann Macht und Ohnmacht auf den beiden Seiten... formale und informelle Phänomene .. usw....Ich habe also auf der kognitiven Ebene einiges dazu gesagt. Mittlerweile war eine Stunde (´)um. Wir hatten noch eine halbe Stunde Zeit.

(2) Das Geschehen

Dieser Sinnabschnitt handelt davon, wie der Workshop fortgesetzt wird. Die Beraterin ist der Auffassung, dass die Gruppe die Entscheidung über das weitere Vorgehen gefällt hat. Die Gruppe diskutiert die Reihenfolge der Tagesordnungspunkte. Die Beraterin erklärt ihre Überlegungen in Bezug auf die einzelnen Tagesordnungspunkte. Die Eingangsszene hat insgesamt eine Stunde gedauert.

(3) Manifeste und latente Affekte

Im Verhalten der Gruppe zeigen sich nun Wünsche und Bedürfnisse nach Eigensteuerung und Selbstorganisation. Der Entscheidung, dem Rollenspiel eine Explikation und Diskussion der Tagesordnung voranzustellen, entspricht ihrem Sicherheitsbedürfnis und ihrem Ringen um die eigene Wirksamkeit.

(4) Gruppenprozess und Führungsstil

In dieser Textstelle löst die Beraterin den Machtkampf auf. Nachdem sie die Wünsche und Bedürfnisse der Gruppe beobachtet und analysiert hat, unternimmt sie eine vorsätzliche Intervention und erklärt die Tagesordnung. Mit Hilfe einer suggestiven Frage (*wenn .. keine Gegenstimmen mehr laut* werden, möchte *ich .. darstelle, was ich mir ... vorgestellt* habe) stellt sie selbst die Eindeutigkeit her, um die sie die Gruppe gebeten hatte (s. o.).

Die Beraterin ist der Überzeugung, mit der Explikation der Tagesordnung eine unausgesprochene Gruppenentscheidung zu realisieren. Für die Explikation benutzt sie kognitiv ausgerichtete Methoden (Kurzvortrag) und Medien (Diagramm, OH-Projektor), die auch im Unterricht Anwendung finden. Dieses Vorgehen ermöglicht es der Beraterin, Sachkompetenz im professionellen Feld der Gruppe zu demonstrieren. Dies erleichtert es den Gruppenmitgliedern, sich mit der Beraterin bzw. den angebotenen Themen zu identifizieren (vgl. Kap. 3.5.).

Die Beraterin bestätigt und bestärkt durch die Intervention die oppositionelle Gruppierung. Im Text wird nicht ausgeführt, wie die andere Untergruppe und der Schulleiter auf dieses Vorgehen reagieren. Die Interpretation des siebten Sinnabschnitts (s. o.) hat gezeigt, dass einige Gruppenmitglieder das Vorgehen der Beraterin als Nachgeben und als Niederlage und nicht als Akzeptanz eines Gruppenentscheids interpretieren (s. o.).

(5) Bewältigungsmechanismen und Abwehrkonstellationen

Die Beraterin *bewältigt* die Situation, indem sie den Wunsch der oppositionellen Gruppe als Gruppenentscheidung interpretiert und entsprechend handelt. Dieses Vorgehen *vermeidet* eine Bündnisbildung zwischen der angepassten Gruppe und der Beraterin auf der einen und der oppositionellen Gruppe auf der anderen Seite (vgl. Kap. 3.3.2. und Kap. 3.4.2.).

Eine Explikation des Tagesordnungspunktes „Macht und Ohnmacht“ thematisiert auf einer abstrakten Ebene das Geschehen in der Eingangsszene. Durch diese *Intellektualisierung* wird zwar eine Reflexion über das konkrete Beziehungsgeschehen und die ausagierte Macht- und

Ohnmachtgefühle umgangen. Die Gruppe gewinnt jedoch kognitiv Zugang zu diesem Thema (*Isolierung*) (vgl. Kap. 3.3.3). Die angewandten Abwehrmechanismen *Intellektualisierung* und *Isolierung* sind im Schulsystem im Wesentlichen akzeptiert, *institutionalisiert* und aufgrund der Gruppengröße auch als Struktur- und Orientierungshilfe sinnvoll. Sie ermöglichen es den Gruppenmitgliedern, kurzfristig auf undifferenzierte und realitätsverzerrende Abwehrkonstellationen zu verzichten und aus der Regression aufzutauchen.

Die Tatsache, dass die Beraterin den Schulleiter nach dem ersten Textbeispiel nicht weiter erwähnt, zeugt von *Verleugnungstendenzen*. Denn seine Anwesenheit ist für die Gestaltung der Objektbeziehungen von entscheidendem Einfluss (vgl. Kap. 3.2.1).

(6) Beurteilung der Objektbeziehungen

Am Ende der Eingangsszene wird die Regression auf die Ebene basaler Projektionsvorgänge abgelöst durch die Anwendung „reiferer" Abwehrmechanismen. Die kognitiven Interventionstechniken bewirken bei den Gruppenmitgliedern projektive Identifikationen vom „Übertragungstyp" (König 1993, 1995, vgl. Kap. 6.1.), da ein Gefühl professioneller Vertrautheit hergestellt und die Gruppe zu einer „Arbeitsgruppe" werden kann (vgl. Kap. 3.3.). Insgesamt ist davon auszugehen, dass frühe und reifere Teil- und Ganzobjektbeziehungen dicht beieinander liegen (Kernberg 1973/1981, vgl. Kap. 3.3.2).

Die Verleugnung des „Schulleiters" durch die Beraterin weist auf eine „Ich oder Du" – Beziehung zwischen Schulleiter und Beraterin hin (Bauriedl 1980/1993). Eine solche Beziehung bedeutet das Vorhandensein von projektive Identifikationen vom „Abgrenzungstyp" (König 1993/1995, vgl. Kap. 6.1), bei der beide Seiten im anderen unempathisches Verhalten aktualisieren. Grundlage ist eine komplementäre Übertragung, bei der die Beraterin mit geleugneten inneren Objektrepräsentanzen des Schulleiters identifiziert ist (vgl. Kap. 6.1.). Falls die Beraterin diese Übertragung nicht wahrnehmen und damit auflösen kann, bleiben Spaltungsprozesse und folglich Teilobjektbeziehungen wahrscheinlich.

6.4. Ergebnisse der Analyse des sozialen Erlebens in der Eingangsszene des Beratungsprozesses an der berufsbildenden Schule Ana - F.

Im Folgenden wird zusammenfassend dargestellt, welche Erkenntnisse sich über den Einfluss unbewusster und irrationaler Funktionen auf die *Ana – F. – Schule* aus der Analyse der Eingangsszene ergeben haben. Die Ergebnisse, die sich aus der Untersuchung der Beziehung zwischen der Ratsuchenden und der Beraterin ergeben haben, liefern hierfür die Grundlage (vgl. Kap. 6.2.1).

Das Klima ist maßgeblich charakterisiert durch Misstrauen und Unterstellungen. Das Schulklima basiert auf den institutionalisierten, interpersonellen und individuellen Beziehungsstrukturen zwischen Schulleiter und Kollegium. Es gibt mindestens zwei informelle Subgruppen; eine Gruppierung, zu der auch die zweite Leitungsebene zu gehören scheint, versteht sich als Opposition des Schulleiters; eine zweite an den Schulleiter eher angepasste Gruppierung versucht zu vermitteln. Der Führungsstil der Beraterin und der Gruppenprozess sind gekennzeichnet durch den Transponierungsvorgang dieser schulspezifischen Beziehungen von Personen und Organisation in das Beratungssetting.

Im Einzelnen lässt sich die Entwicklung des Führungsstils (vgl. Kap. 3.3.2) im Gedächtnisprotokoll wie folgt nachzeichnen: Die Beraterin ist um persönliche Kontaktaufnahme bemüht *(„Also das Wichtigste ist, dass ich mich an die Namen erinnern kann“).* Doch ihr Führungsstil hat im Wesentlichen autoritär – direktiv Züge *(„Ich möchte Sie bitten, sich darauf mal einzulassen, jetzt mal kurz sich vorzustellen...“)* und ruft aggressiv-oppositionelle Reaktionen der Gruppe auf unterschiedlichen hierarchischen Ebenen hervor *(„Nach meiner Reaktion kriegte KW Verstärkung von anderen ... mehrere Beiträge kamen von (einer Abteilungsleiterin), die ausdrücklich auf Klärung bestand“).* Daraufhin ändert die Beraterin ihr Verhalten und bietet an, die Gruppe sich selbst und die Leitung der Planungsgruppe zu überlassen *(„... würde ich (die Planungsgruppe die Tagung) gerne machen lassen...“*). Auf diese Ankündigung eines laissez-faire Stils hin versuchen einige Gruppenmitglieder den Wünschen der Beraterin zu entsprechen *(„(Eine Kollegin) z. B. hat gesagt, dass sie sich doch einfach auf das Rollenspiel einlassen möchte ...“).* Andere unterstellen, dass die Beraterin in keiner Weise ihrem Auftrag nachgekommen sei (*Von (einem Kollegen) wurde mir jetzt weiter .. unterstellt, dass ich nicht bereit gewesen wäre, die Ergebnisse*

der pädagogischen Konferenz ... einzubringen") Sie inszenieren so die Ankündigung der Beraterin, sich aus dem Prozess herauszuziehen, als eine vollendete Tatsache.

Als Reaktion auf diese Tendenzen, die auf einen Abbruch der Beratung hinauslaufen, entscheidet sich die Beraterin intuitiv für einen eher prozessorientierten Leitungsstil (*Insgesamt .. eh .. hatte ich mich jetzt entschieden, .. den Prozess laufen zu lassen .. bis ich für mich eine Klärung .. und ein klares Gefühl .. kriegte, was denn das Kollegium nun von mir wolle und (´) brauchte ...)*. Es geht ihr darum, durch teilnehmende Prozessbeobachtung die Situation zu evaluieren. Im Gruppenprozess werden daraufhin Spiegelungsphänomene der Schulkultur sichtbar, die sich als ein institutionalisierter Konflikt um Macht und Ohnmacht zwischen Beraterin und Gruppe reinszenieren. Nach dieser Diagnose rekurriert die Beraterin auf einen kollegial-demokratischen Führungsstil, der ein Arbeitsbündnis ermöglicht (*es ist deutlich `rübergekommen, dass (`) (die Lehrerinnen und Lehrer) die Entscheidungen hier fällen sollen .. und dass jederzeit und alle Tagungspunkte zur Disposition stehen ....*). Die Beraterin verzichtet nun darauf, Entscheidungen vorwegzunehmen, sondern zeigt ihre Vorstellungen auf und gibt Verfahrenshilfen, wie die Gruppe selbstgesteuert Beschlüsse fassen und ausführen kann. Die Gruppe interpretiert dieses Verhalten als Niederlage der Beraterin bzw. als „Patt-Situation" im Kampf um Allmacht und Ohnmacht in der Schule (*dass (die Lehrerinnen und Lehrer) als Kollegium mich .. eine neue Lehrerin, .. dann in das Wasser geworfen hätten.*).

Dieser Überblick zeigt Gruppenprozess und Führungsstil als interaktives Zusammenspiel von Aktion und Reaktion. Das Zusammenspiel ergibt ein Muster, das Ausdruck dessen ist, wie die Beraterin die Lehrerinnen und Lehrer erlebt und wie diese auf sie antworten. In dieser Macht- und Ohnmachtkonstellation konkretisiert sich ein für das Schulkultur der *Ana – F. – Schule* charakteristisches *aggressives* Beziehungsmuster, hier überformt durch die personalen Anteile des Leitungsstils der Beraterin (vgl. Löwer-Hirsch 2001). Der Prozess ist begleitet von der Reinszenierung vielfältiger institutionalisierter Abwehrmechanismen. Dies lässt den Schluss zu, dass Beraterin und die Ratsuchenden die tradierten hierarchischen Strukturmerkmale von Schule als ambivalente Objektrepräsentanzen *introjiziert* haben.

Personale, integrierte Objektbeziehungen und regressive Teil-Objektbeziehungen liegen gleich zu Beginn des Beratungsprozesses dicht nebeneinander. Die Reinszenierung vorherrschend negativer (Teil-) Objektbeziehungen in der Eingangsszene lässt auf ein verhältnismäßig niedrig strukturiertes Integrationsniveau der unbewussten Ich-Funktionen des Gruppen-Ichs auf der Basis eines unfreundlichen bis feindlichen Schulklimas schließen. Die Inszenierung tradierter Hierarchisierungen, regressiver Gruppenprozesse und individueller Aggressionen zeigen schlaglichtartig, welche irrationalen Effekte bei diesem Schulentwicklungsprozess, bei dem ein Strukturwandel hin zu einer professionellen, sich selbst steuernden Organisation angestrebt wurde, mitgewirkt haben. Das Potential zu Regression war dabei abhängig von der Vielzahl anwesender Personen, die im interpersonalen Feld mannigfaltige intrapsychische Objektbeziehungen reproduziert haben.

7. Gegenübertragungsanalyse II: Soziales Verhalten als Inszenierung unbewusster Strukturen

In dieser Teilstudie zur Gegenübertragung im gesamten Verlauf des Beratungsprozesses an der Ana – F. – Schule geht es darum, das soziale Verhalten der Beraterin und der Ratsuchenden als Informationsquelle für die Wirksamkeit unbewusster Strukturen im Fallbeispiel zu nutzen. Zu diesem Zweck wird das Gedächtnisprotokoll der Beraterin mit Hilfe der „Strukturalen Analyse Sozialen Verhaltens“ (SASB-Methode) einer Inhaltsanalyse unterzogen. Die SASB-Analyse orientiert sich an der phänomenologischen Oberfläche und gelangt zu interpersonell nachvollziehbaren, reliablen Ergebnissen. Das Verfahren eignet sich auch dazu, die unbewusste Bedeutungsebene des Sozialen Verhaltens wahrzunehmen und identifizierbar und reproduzierbar zu machen (Tress und Junkert 1993b).

Denn das Gedächtnisprotokoll ist auch als ein „Enactment“ (vgl. Kap. 6.1) des Übertragungs- und Gegenübertragungsgeschehens im Fallbeispiel zu verstehen. Die Inhaltsanalyse nach SASB ist entsprechend im weitesten Sinne eine von einer Dritten durchgeführte Gegenübertragungsanalyse, wobei von den beobachtbaren Phänomenen ausgegangen wird, um zu den Tiefenstrukturen des sozialen Verhaltens zu gelangen.

Im Folgenden wird zunächst in die Untersuchungsmethode eingeführt (vgl. Kap. 7.1). In Kapitel 7.1.1 wird ein Überblick in die Modellstruktur gegeben und in Kapitel 7.1.2 wird die Anwendung dieses Modells auf das Gedächtnisprotokoll vorgestellt. In Kapitel 7.2 werden dann die Ergebnisse der Inhaltsanalyse wiedergegeben und interpretiert. Dabei werden im Wechsel einzelne Facetten und quantifizierte Aspekte des sozialen Verhaltens vorgestellt. Zunächst wird anhand einer zusammenhängenden Interaktionsfolge das Miteinander unterschiedlicher Personen dargestellt (Kap. 7.2.1). Es folgt ein Überblick über das soziale Verhalten insgesamt (Kap. 7.2.2). In Kapitel 7.2.3 werden dann einzelne Aspekte der Beziehungsgestaltung untersucht und im Überblick und an Beispielen demonstriert. Abschließend wird in einer Diagrammanalyse das Verhalten der Beraterin und der Ratsuchenden auf durchgängige Muster hin untersucht und verglichen.

7.1. Einführung in das SASB-Konzept

In der vorliegenden Arbeit kommt die Strukturale Analyse Sozialen Verhaltens (SASB) nach Benjamin (1974, 1985, 1986, 1987), in der deutschen Version nach Tress und Junkert (1993a) zur Anwendung. Die Strukturale Analyse Sozialen Verhaltens (SASB) untersucht zwischenmenschliche Transaktionen und verbindet zwischenmenschliche mit intrapsychischen Erfahrungen. Als Grundlage für die Untersuchung des sozialen Verhaltens im Fallbeispiel wird in Kapitel 7.1.1 das SASB-Modell vorgestellt. In Kapitel 7.1.2 wird dann dargestellt, wie mit Hilfe dieses Modells der Inhalt des Gedächtnisprotokolls ausgewertet wurde.

7.1.1. Die Modellstruktur von SASB

Die Strukturale Analyse Sozialen Verhaltens greift auf Vorstellungen zurück, dass sich Interaktionen auf einer Kreislinie verorten lassen (Tress 1993, Hartkamp und Wöller 1997) und dass Kommunikation stets auf mehreren Kanälen gleichzeitig erfolgt (Watzlawick et al. 1962/1990, Schulz von Thun 1981/1993).

Um menschliches Verhalten differenziert kodieren zu können, unterscheiden kreisförmige Modelle zwischenmenschlicher Interaktion üblicherweise eine Hauptachse von Liebe versus Hass (Affiliationsachse) und eine Hauptachse von Dominanz versus Submissivität (Interdependenzachse). Dabei sind einander im geometrischen Sinne gegenüberliegende Polaritäten auch im psychologischen Sinne als Gegensätze aufzufassen. Jede soziale Interaktion lässt sich so mit Hilfe von zwei orthogonalen Achsen hinsichtlich ihres Fokus der freundlichen Zuwendung bzw. der feindseligen Abneigung sowie der Interdependenz beschreiben.

a) Die waagerechte Achse der Affiliation (liebevolle Verbundenheit versus Hass und Vernichtung): Diese erste der bipolaren Achsen liegt horizontal zwischen den Extrempolen Affiliation und Disaffiliation mit neutralem Nullpunkt in der Mitte.

b) Die senkrechte Achse der Interdependenz (Abhängigkeit, Steuerung und Kontrolle versus Freigabe und Gewährenlassen) wird abhängig vom jeweiligen Fokus durch unterschiedliche Ankerpunkte definiert (Tress und Junkert 1993a, S. 38 f).

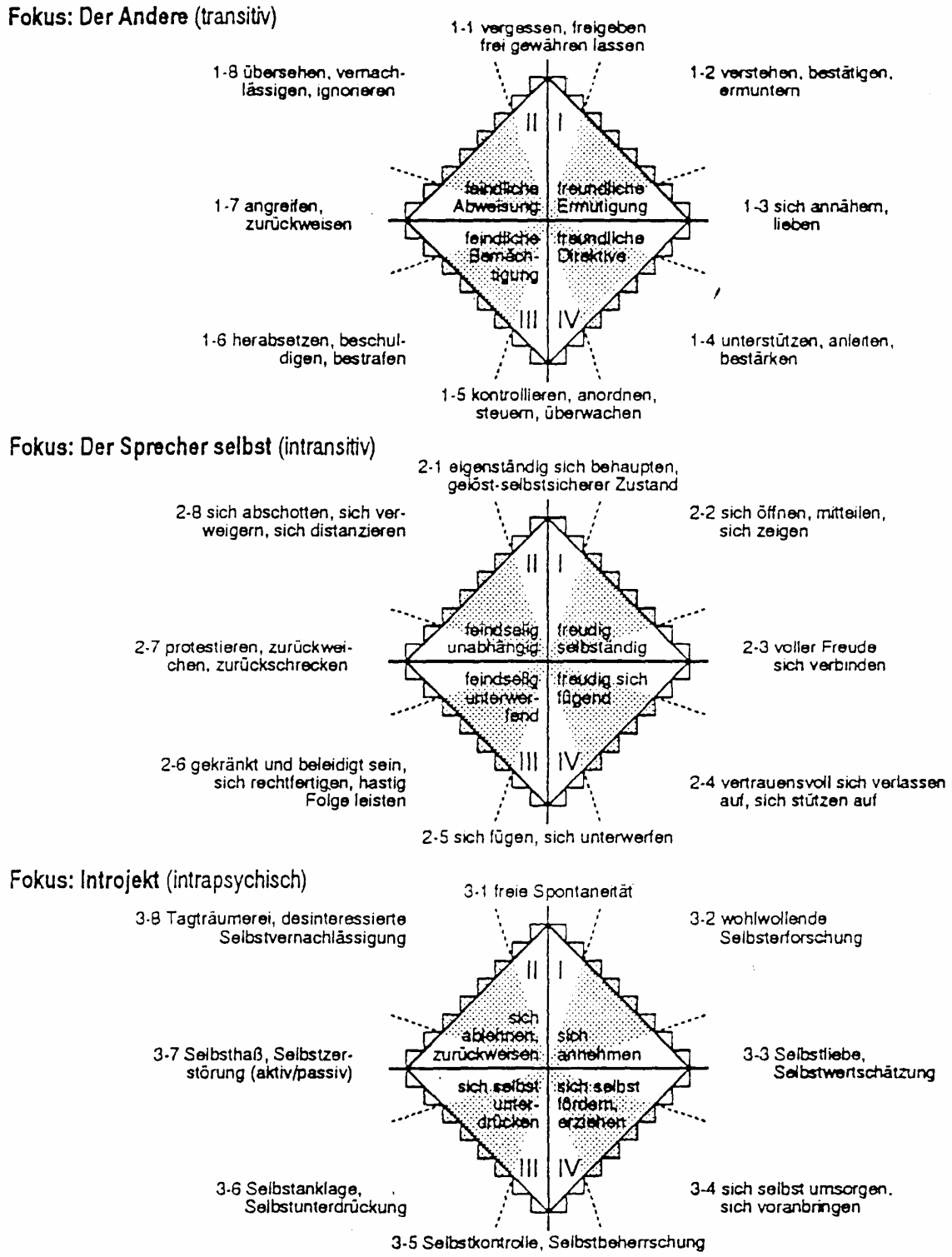
Das SASB-Konzept unterscheidet zusätzlich zu diesen beiden Achsen den Aufmerksamkeitsfokus einer Interaktion. Eine Interaktion richtet sich in ihrem Aufmerksamkeitsfokus:

c) transitiv (aktiv) auf das Gegenüber, um diesen im Sinne des Sprechers zu beeinflussen bzw. eine qualifizierende Aussage über diesen zu treffen, sei es in einem autonomiegewährenden oder aber in einem kontrollierenden Sinne;

d) intransitiv (reaktiv) auf den Sprecher selbst: Der Sprecher will etwas über sich selbst sagen bzw. zeigt komplementär Wirkung. Er teilt seiner Umwelt und in erster Linie demjenigen, der eine Botschaft an ihn gerichtet hat, mit, wie ihn diese betrifft. Der Sprecher will hier mitteilen, wie ihm ist, nachdem ihn eine Aktion getroffen hat. Unter die Rubrik „intransitiv“ fallen auch Äußerungen, die sich lediglich auf die Befindlichkeit des Sprechers beziehen;

e) introjektiv an den Sprecher selbst: Der Sprecher macht sich, aus der Perspektive seiner introjizierten Objektbeziehungen, selbst zum Gegenstand einer qualifizierenden Äußerung. Hier verbinden sich vergangene und gegenwärtige zwischenmenschliche und innerseelische Erfahrungen. Der Sprecher behandelt sich selbst so, wie andere ihn behandeln bzw. behandelt haben. Beide Referenten der Interaktion sind ein- und dieselbe Person. Der Sprecher behandelt sich kritisch oder lobend, kontrollierend oder freizügig wie eine dritte Person (Tress und Junkert 1993a, S. 38f).

Bezieht man diese Fokusunterscheidung in die Konstruktion des Kreismodells mit ein, so erhält man statt eines Kreises nunmehr drei kreisförmige Strukturen (Abb. 7 – 1):



Das SASB-Clustermodell

(Abb. 7 – 1)

In seiner hier angewandten Version bietet das Modell acht Cluster zur Beschreibung unterschiedlicher Verhaltensqualitäten auf jeder der kreisförmigen Strukturen. Es ergeben sich insgesamt 24 Möglichkeiten der Kodierung für jede Äußerung. Die Kennzeichnung der Cluster erfolgt mit einem zweistelligen Code, wobei die Fokusebene mit einer ersten Ziffer gekennzeichnet wird (1 = transitiv, 2 = intransitiv, 3= introjektiv) und der Oktant mit der zweiten Ziffer, beginnend mit dem obersten Oktanten und dann im Uhrzeigersinn umlaufend.

Das Beispiel *„Ja, KM3 ... hatte ´ne ziemlich wichtige Funktion, den Gruppenprozess in Gang zu bringen“* wird entsprechend kodiert mit dem Cluster 1.4: Der Fokus ist transitiv, da KM3 versucht das Gegenüber, hier, die Gruppe, zu beeinflussen. Auf der Achse der Affiliation (liebevolle Verbundenheit versus Hass und Vernichtung) ist die Beeinflussung in einem unterstützenden, anleitenden und bestärkenden Sinne als durchaus freundlich, auf der Achse der Interdependenz als eher direktiv zu verstehen. Das SASB-Modell erlaubt es damit, eine gleichzeitig systematische und differenzierte Beziehungsschilderung vorzunehmen, die überprüfbar und nachvollziehbar ist.

Im Verlauf des Kommunikationsprozesses gibt es typische Konfigurationen, die im Folgenden dargestellt sind (Tress und Junkert 1993a, S. 44f.):

Komplementarität: Komplementäre Interaktionen unterscheiden sich lediglich auf der Fokus-Ebene (aktiv-transitiv versus reaktiv-intransitiv), sind aber in ihren Affiliations- und Interdependenzwerten identisch. Gemeint ist hier die Tendenz zur Reziprozität im sozialen Austausch, gemäß der Volksweisheit: Wie es in den Wald hineinruft, so schallt es auch wieder heraus. Untersuchungen haben ergeben, dass komplementäre Interaktionsfolgen in Beratungsgesprächen im Zweipersonensetting, aber auch in der Fallsupervision im Gruppensetting die überwiegende Mehrheit der Kodierungen bilden (Tress und Junkert 1993a, Hartkamp und Wöller 1997).

Negative Komplementarität: Dieser Begriff meint den gerade unter dem Aspekt der Gegenübertragung triftigen Fall, dass eine Beraterin oder ein Berater negative Affiliationswerte der Ratsuchenden (1.6 bis 1.8: anklagen, vernichten, übergehen) mit gleicher Münze komplementär heimzahlt. Wenn derlei „negative“ Komplementarität sich in komplexe Interaktionen (s. u.) als dessen Untertöne einschleicht, entfaltet sich in der Kommunikation eine

subtile, schleichend – heimtückische Destruktivität.

Antithese: Der Sprecher wechselt den Fokus und verkehrt die Affiliations- und Interdependenzwerte in ihr Gegenteil. Das Klima der Kommunikation verändert sich schlagartig, sofern der Partner erwartungsgemäß die Einführung der Antithese komplementär beantwortet (Cluster 1.4 – 2.8 – 1.8: unterstützen – sich abschotten - übersehen) und nicht sofort seinerseits das Gegenteil der Antithese (Cluster 1.4 – 2.8 – 2.4: unterstützen – sich abschotten – vertrauensvoll sich verlassen) oder die Antithese der Antithese (Cluster 1.4 – 2.8 – 1.4: unterstützen – sich abschotten – unterstützen) wählt.

Komplexität: Gerade die Analyse misslungener Gespräche deckt häufig eine hochgradige Komplexität im Kommunikationsverhalten auf, insofern eine und dieselbe Gedankeneinheit zwei oder mehr dissonante, unterschiedlich zu kodierende Themen zum Ausdruck bringt. Denselben Sachverhalt meint die systemische Kommunikationsforschung mit der Rede vom double-bind. *Multiple Kommunikation:* In diesem Falle übermittelt eine Gedankeneinheit zwar auch verschiedene, aber inhaltlich miteinander vereinbare Botschaften.

Diese Konfigurationen sind bei der Auswertung des Gedächtnisprotokolls nur en bloc und in Bezug auf Sprechergruppen zu beobachten, da aufgrund von Textform, Gruppengröße und Beratungssetting direkte Kommunikationen zwischen zwei Sprechern selten sind.

7.1.2. Die Inhaltsanalyse des Gedächtnisprotokolls nach SASB

Die SASB-Kodierung vollzieht sich im optimalen Fall an audio-visuellen Dokumenten von Äußerungen im Hier und Jetzt zwischen zwei Beteiligten. In grundsätzlich gleicher Weise lassen sich aber auch die Inhalte einer Erzählung kodieren. Die Untersuchung von Mehrpersonen- oder gruppalen Beziehungsstrukturen ist jedoch wegen der hohen Komplexität des Geschehens eher eine Ausnahme. Mir ist nur die Prozessanalyse einer Supervisionssitzung bekannt, bei der acht Personen an der Interaktion beteiligt waren (Hartkamp und Wöller 1993).

Bei der Inhaltsanalyse sind zunächst relevante Personen oder Referenten (Teilnehmer einer Interaktion, wichtige abwesende Personen oder auch Gegenstände) festzulegen, deren Transaktionen untereinander in der Erzählung identifiziert werden können (Tress und Junkert 1993a, Mans et al. 1993). Für die Auswertung müsse bei jeder Transaktion oder Gedankeneinheit ein X-Referent und ein Y-Referent festgelegt werden. Dabei ist der X-Referent der Initiator der Interaktion und der Y-Referent ist das Objekt der Aktion.

Die Analyse des Inhalts des Textmaterials erfordert eine Reihe von Auswertungsschritten, die in der nachfolgenden Reihenfolge abgearbeitet werden müssen. Die ersten beiden Schritte betreffen den gesamten Text, die folgenden jede einzelne Einheit.

a) Festlegung und Überprüfung der Gedankeneinheiten
b) Festlegung der Sprecher
c) Festlegung der Referenten
d) Identifikation der Referenten
e) Bestimmung des Aufmerksamkeitsfokus, der Affiliations- und der Interdependenzachse (s. o.)
f) Festlegung und Überprüfung des Clusters (s. Abb. 7 – 1).

Das Gedächtnisprotokoll wurde von Frau Brigitte Junkert ausgewertet. Sie ist Raterin von SASB, Verfasserin von Publikationen zum Thema SASB und Trainerin von SASB-Ratern (Junkert 1993). Das Protokoll lag ihr als transkribierter Text vor (Dokumentenband, Anl. 7 – 1). Die Inhaltsanalyse erfolgt zunächst handschriftlich in Form eines standardisierten Rating-Protokolls (Dokumentenband, Anl. 7 - 2).

a) Festlegung und Überprüfung der Gedankeneinheiten:

Der Text wurde durchgängig in 764 Gedankeneinheiten unterteilt. Ausgenommen wurden Textstellen, die sich auf den Prozess des Diktierens beziehen (Dokumentenband Anl. 7 – 1).

b) *Festlegung der Sprecher*
Die Sprecherin aller Gedankeneinheiten ist die Forscherin als Erzählerin des Gedächtnisprotokolls.

c) *Festlegung der Referenten*
Für jede Gedankeneinheit wurden die Referenten festgelegt. Als X-Referent wird der Sender der jeweiligen kommunikativen Botschaft bezeichnet, als Y-Referent ihr Adressat. Es wurden insgesamt 40 Referenten unterschieden.

d) *Identifikation der Referenten*
und mit Ziffern als Identifikationen belegt (Dokumentenband Anl. 7 - 3). Im Text werden 26 handelnde und an der Interaktion beteiligte Personen unterschieden. Hinzu kommen vier Referenten (alle Anwesenden, Untergruppe der Anwesenden, Planungsgruppe, andere Untergruppe), die als Gruppe agieren. Zehn Referenten sind nicht anwesend und können daher nur Ziel einer Mitteilung sein. Zu sechs dieser Referenten (Vorgänger der Beraterin, andere Menschen, Wunsch-Beraterin, Schüler/innen, Sekretärin, Hausmeister) können alle im Gespräch Beteiligten in ihrer Phantasie eine Beziehung aufnehmen, zu vier dieser Referenten (der Freund der Beraterin, die Supervisorin der Beraterin, die frühere Lehrtherapeutin der Beraterin, der frühere Schulleiter der Beraterin) nur die Beraterin.

e) *Bestimmung des Aufmerksamkeitsfokus, der Affiliations- und Interdependenzachse*
Die Bestimmung des Aufmerksamkeitsfokus der überwiegend im „workshop“ Anwesenden hat 461 Interaktionen mit transitivem Fokus, 279 Interaktionen mit intransitivem Fokus und 67 Interaktionen mit introjektivem Fokus ergeben (insgesamt 807 Cluster). 660 Interaktionen lagen auf der Achse der Affiliation, 787 auf der Interdependenzachse (Dokumentenband Anl. 7 – 2).

f) *Festlegung und Überprüfung des Clusters*
Bei der Bestimmung der Cluster haben sich aufgrund multipler Kodierung auf der Basis von 764 Gedankeneinheiten 1 026 Cluster ergeben. 156 dieser Gedankeneinheiten werden als „Cluster 99“ kodiert, d. h. sie handeln entweder nicht von Interaktionen zwischen zwei Referenten oder Fokus, Affiliation bzw. Interdependenz sind nicht sicher bestimmbar. Als kodierbare Gedankeneinheiten bleiben 870 Cluster übrig. 254 Gedankeneinheiten wurden mehrfach kodiert; 87 davon sind komplex, d. h. sie vermitteln unterschiedliche, zum Teil widersprüchliche Botschaften (Dokumentenband Anl. 7 – 2)).

Diese Daten der Inhaltsanalyse (Zahl der Gedankeneinheiten, X-Referenten, Y-Referenten, Cluster, Komplexitätsfaktor) wurden dann mit Hilfe eines EDV-Programms einer ersten Auswertung unterzogen. Die Rohwerte wurden in die Datei RAWCODE eingegeben. Das Programm CONTENT wurde benutzt, um die Clusterverteilung innerhalb von Referentenpaarungen zu analysieren (vgl. Hartkamp 1993). Die Zahl der kodierten Gedankeneinheiten übersteigt das Maß dessen, was in üblichen Therapie- und Beratungsgesprächen erwartet werden kann, um etwa das Doppelte. Die große Zahl an Referenten ergibt eine unüberschaubare Menge möglicher Interaktionen. Da das angewandte EDV-Programm maximal 14 Referenten identifizieren kann, musste die Auswertung in sechs Eingabeblöcken erfolgen.

Um einen Überblick über das Interaktionsverhalten zu gewinnen, wurde im ersten Eingabeblock die Zahl der Referenten dadurch reduziert, dass erstens von den nicht anwesenden zehn Referenten nur die Wunsch-Beraterin und die Supervisorin der Beraterin eingegeben wurden und zweitens die 20 namentlich erwähnten Lehrerinnen und Lehrer zu nur zwei Referenten als Gruppe der Lehrerinnen und als Gruppe der Lehrer zusammengefasst wurden. Dadurch konnten insgesamt 26 Referenten eingespart werden – nur 14 Referenten bleiben übrig –, so dass alle 764 Gedankeneinheiten zusammenhängend ausgewertet werden konnten. In die Auswertung gingen 807 der insgesamt 870 kodierbaren Cluster ein (Dokumentenband Anl. 7 – 4). Die Cluster, die sich im Wesentlichen aus den Interaktionen mit den nicht - anwesenden Menschen ergeben, werden in diesem Auswertungsschritt nicht berücksichtigt. In einem weiteren Auswertungsschritt wurden die Interaktionen der Beraterin in allen sechs Eingabeblöcken untersucht und zusammengefasst. In dieser Zusammenfassung der Ergebnisse wird das soziale Verhalten der Beraterin zu anderen Referentinnen und Referenten und diese zu ihr dargestellt. Für die nachfolgende Interpretation (vgl. Kap. 7.2 und Kap. 7.3) wurden die Ergebnisse des handschriftlichen Auswertungsprotokolls (Dokumentenband, Anl. 7 – 2), die Ergebnisse des ersten Eingabeblocks (Dokumentenband, Anl. 7 – 4) und die Zusammenfassung des sozialen Verhaltens in den Interaktionen mit der Beraterin (Dokumentenband, Anl. 7 – 5) genutzt

Zur Veranschaulichung der SASB-Methode wird nachfolgend die Inhaltsanalyse eines Textausschnittes ausführlich dargestellt. Die Ergebnisse werden im nachfolgenden Kapitel (Kap. 7.2.1) interpretiert. Die ausgewählte Gesprächsvignette bezieht sich auf das Rollenspiel, das im Anschluss an die Eingangsszene (Gedankeneinheiten 1 - 111, vgl. Kap. 6.2.) stattfand. Der Bericht über das Rollenspiel umfasst insgesamt die Einheiten 112 – 145 (Dokumentenband Anl. 7 - 1). Wiedergegeben wird die Inhaltsanalyse der Gedankeneinheiten 119 – 134 (Dokumentenband Anl. 7 – 2):

Einheit 119*: Ich weiß, dass ich .. eh ..in der Einführung gesagt hab, also es gibt ja unterschiedliche Positionen im Theater zu besetzen ...*
X = Beraterin; Y = alle Anwesenden; Fokus: transitiv; Cluster = 1.4

Einheit 120*: neben den Haupt- und Nebenrollen auf der Bühne gibt es eben auch noch die Regie und...*
X = Beraterin; Y = alle Anwesenden; Fokus: transitiv; Cluster = 1.4

Einheit 121: *all.. die unterschiedlichen Funktionen hinter der Bühne wie .. eh... Bühnenbild, Maske, Requisite ...*
X = Beraterin; Y = alle Anwesenden; Fokus: transitiv; Cluster = 1.4

Einheit 122: *Was ich noch genau in Erinnerung habe, das ist Folgendes: Dass, nachdem .. einige ... ihre Rolle genannt hatten ... ich dann.. zusammengefasst hab, dass es wohl wenig Leute mit Hauptrollen gibt aber.. offensichtlich auch keinen Regisseur....*
X = Beraterin; Y = alle Anwesenden; Fokus: transitiv; Cluster = 1.4

Einheit 123: *Da ist dann zunächst AW2 einge..sprungen und hat gesagt, dass sie wohl .. nicht.. die .. hm..(´) Regie hat, aber doch die Regieassistenz.*
X = Abteilungsleiterin2; Y = Beraterin; Fokus: intransitiv; Cluster = 2.4 **und** X = Abteilungsleiterin2; Y = alle Anwesenden; Fokus: transitiv; Cluster = 1.5. **multiple Kodierung**

Einheit 124: *Sie steht leider gar nicht, stand leider gar nicht ... auf meiner Liste und ich habe sie hinterher dazugeschrieben.*
Cluster 99, **nicht kodierbar** (Affiliation und Interdependenz nicht sicher bestimmbar)

Einheit 125: *..Und als Letzter hat sich dann der Schulleiter gemeldet und .. die .. Regie von sich gewiesen.*
X = Schulleiter; Y = alle Anwesenden; Fokus: transitiv; Cluster = 1.1; **und** X = Schulleiter; Y = alle Anwesenden; Fokus: transitiv; Cluster = 1.4, **Komplexität 2**

Einheit 126: *Er hat also gesagt, dass er zwar gerne .. Regisseur wäre, aber .. an dieser Schule ... Und nun weiß ich´s nicht mehr genau.*
Cluster 99, **nicht kodierbar** (Affiliation und Interdependenz nicht sicher bestimmbar)

Einheit 127: *Ich hab so in Erinnerung .. wie .. eh .. Er kommt nicht dazu, wirklich ..eh .. Regisseur zu sein, sondern er ist der Verwaltungsdirektor...*
X = andere Menschen; Y = Schulleiter; Fokus: transitiv; Cluster = 1.5

Einheit 128: *Eine Funktion, die ihn (´) nicht unbedingt ausfüllt.*
X = Schulleiter; Y = andere Menschen; Fokus: intransitiv; Cluster = 2.6

Einheit 129: *AM, .. AM war natürlich .. teils .. der Einzige, der sich tatsächlich mit einer Hauptrolle gesehen hat, nämlich die des*

jugendlichen Liebhabers;
X = Abteilungsleiter; Y = Abteilungsleiter; Fokus: introjektiv; Cluster = 3.3; **und** X = Abteilungsleiter; Y = Abteilungsleiter; Fokus: introjektiv; Cluster = 3.8; **Komplexität 2**; **und** X = Abteilungsleiter; Y = alle Anwesenden; Fokus: intransitiv; Cluster = 2.2, **multiple Kodierung**

Einheit 130: *neben dem Clown*
Cluster 99, **nicht kodierbar** (Fokus, Affiliation, Interdependenz nicht bestimmbar)

Einheit 131: *wo ich dann gesagt hab, da müsse er u. U. mit mir .. konkurrieren* Cluster 99, **nicht kodierbar** (Affiliation und Interdependenz nicht sicher bestimmbar)

Einheit 132: *Zu der Frage nach der ..eh .. Erwartungen an die neuen Intendanz oder Intendantin .. kam vielfach der Wunsch ernst genommen zu werden*
X = alle Anwesenden; Y = Wunsch-Beraterin; Fokus: intransitiv; Cluster = 2.4 **und** X = Wunsch-Beraterin; Y = alle Anwesenden; Fokus: transitiv; Cluster = 1.2, **multiple Kodierung**

Einheit 133: *und als Mensch gesehen zu werden*
X = Wunsch-Beraterin; Y = alle Anwesenden; Fokus: transitiv; Cluster = 1.2

Einheit 134: *und mit seinen Fähigkeiten akzeptiert zu werden ...*
X = Wunsch-Beraterin; Y = alle Anwesenden; Fokus: transitiv; Cluster = 1.2

Diese Gesprächsvignette zeigt, wie klein die einzelnen Gedankeneinheiten teilweise sind, in die das Gedächtnisprotokoll eingeteilt wurde. Junkert und Tress sprechen von psychologisch vollständigen Gedankeneinheiten und meinen damit semantisch kleinste Bedeutungseinheiten. Sie ergeben sich nicht aus der Oberflächenstruktur und der Syntax des Textes, sondern erwachsen eher aus der Tiefenstruktur der Sprache. Beim verständigen langsamen Lesen ergeben sich die Gedankeneinheiten meist „wie von selbst“ (Junkert und Tress 1993, S. 51).

Interpretation: Eine globale Betrachtung der einzelnen Auswertungsschritte macht bereits Aspekte der Beziehungsgestaltung transparent, die latent in die Erzählung eingeflossen sind, und die eine erste Charakterisierung des sozialen Verhaltens im „workshop“ ermöglichen. Die Identifikation der Referenten zeigt auf, dass die Erzählung nicht nur von Beziehungen

zwischen Einzelpersonen handelt, sondern im Wesentlichen von Beziehungen der Einzelpersonen zu einer Gruppe, bzw. zu personell wechselnden Untergruppen, von den Beziehungen dieser Gruppierungen untereinander und davon, wie Nicht-Anwesende oder auch Wunschpersonen die Beziehungen mitbestimmen. Die Festlegung, dass es 40 Referenten gibt, und der hohe Anteil multipler Kodierungen (254 von 764 = 33,2 %) sind erste Belege für die Komplexität des erzählten Geschehens. Dabei ist der Sprecherin während des Diktierens nicht bewusst, dass sie für eine unbeteiligte Dritte vielfältig zuzuordnendes soziales Verhalten darstellt. Auch dies ist ein Hinweis darauf, wie irrational und komplex sich die Beziehungsmuster gestaltet haben. Die Bestimmung des Fokus zeigt, dass die Anwesenden im Gedächtnisprotokoll zu über fünfzig Prozent (57,1 %) als aktiv Handelnde geschildert werden. Die Bestimmung der Affiliations-, versus Interdependenzachse zeigt, dass es in der Beziehungsgestaltung etwas mehr um Abhängigkeit versus Unabhängigkeit (787 von insgesamt 807 = 97,5 %) als um Zuneigung versus Abneigung (660 von insgesamt 807 = 81,8 %) geht. Der relativ geringe Anteil Unkodierbares im Cluster „99“ (156 von 764 = 20,4 %) lässt auf ein hohes Maß an Präsenz und Engagement der Autorin schließen.

7.2. Ergebnisse und Interpretation der Inhaltsanalyse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Strukturalen Analyse Sozialen Verhaltens vorgestellt und in Bezug auf die Forschungsfrage interpretiert. Zunächst sollen die Verhaltensweisen, die in der oben vorgestellten Gesprächsvignette sichtbar werden, im Rahmen des SASB-Modells näher expliziert werden. Es folgt eine computergestützte Auswertung des Verhaltens von Einzelpersonen und eine Interpretation des zugrunde - liegenden Erlebens. In einem abschließenden Untersuchungsschritt werden statistische Ergebnisse über das im Protokoll sichtbare soziale Verhalten erstellt und in Bezug auf das Schulklima interpretiert.

7.2.1. Exemplarische Interpretation einer Gesprächsvignette

Ergebnisse: Die ersten drei Einheiten (Einheiten 119 – 121) enthalten Interaktionen zwischen der Beraterin und allen Anwesenden. Die Beraterin ist die X-Referentin. „Alle Anwesenden“ sind der Y-Referent. Die Beraterin will durch eine Aufzählung möglicher Rollen am Theater die Anwesenden beeinflussen. D. h. der Fokus ist transitiv. Die Beraterin versucht, die Anwesenden bei der Auswahl einer Rolle zu unterstützen, anzuleiten und zu bestärken (Cluster = 1.4, s. Abb. 7 - 1). Dieser Cluster charakterisiert das soziale Verhalten der Beraterin in dieser Gedankeneinheit als direktiv und autonomieeinschränkend, aber durchaus freundlich und zugewandt.

Die nächste Einheit (122) vermittelt den Eindruck, dass die Beraterin durch die Aufzählung der bisher kaum oder nicht besetzten Rollen den Druck auf die Anwesenden zu verstärken sucht, auch diese Rollen zu besetzen, ohne jedoch unfreundlicher zu werden. Der Druck ist nicht so groß, dass von einer Kontrolle oder Anordnung gesprochen werden könnte, so dass Cluster 1.4. auch für diese Einheit zutrifft.

In der folgenden Einheit (123) hat ein Wechsel der Referenten stattgefunden. Eine Abteilungsleiterin (X-Referentin) reagiert komplementär auf die Beraterin (Y-Referentin). D. h. ihre Interaktion unterscheidet sich nur auf der Fokus-Ebene vom Verhalten der Beraterin. Der Fokus ist reaktiv-intransitiv. Die Affiliations- und Interdependenzwerte sind identisch: Sie fügt sich dem freundlichen Druck der Beraterin und übernimmt eine der noch nicht besetzten Rollen in der Regie (Cluster = 2.4). Mit ihrer Aussage sagt sie aber gleichzeitig etwas aus über ihr Verhalten gegenüber allen Anwesenden.

Diese werden dadurch zu einem zweiten Y-Referenten. In der Rolle der Regieassistentin gibt die Abteilungsleiterin Anordnungen, steuert und überwacht die Anwesenden (Cluster = 1.5). Diese Interaktion verdeutlicht, dass die Abteilungsleiterin ihre Position in der Organisation als eine Kontrollfunktion versteht und ausübt. Ihr Bemühen, der Beraterin entgegenzukommen, führt zur Selbstenthüllung in Bezug auf die Gruppe. Nicht sichtbar ist jedoch, inwieweit ihr dies bewusst ist. Es ist aber davon auszugehen, dass kein intrapsychischer Konflikt mit der Rolle vorliegt, da sonst ein unbewusster Zensor die Veröffentlichung verhindert hätte. Die Abteilungsleiterin besetzt in Kongruenz mit ihrer formalen Funktion eine sekundäre Alpha-Position, indem sie der Beraterin bzw. der Schulleitung „assistiert".

Es ist davon auszugehen, dass sich der Schulleiter durch die Äußerung der Abteilungsleiterin aufgefordert gefühlt hat, in Bezug auf seine Rolle Stellung zu beziehen. Die Einheit 125 zeigt jedoch, dass er (X-Referent) eine Kontrollfunktion in Bezug auf alle Anwesenden (Y-Referent) aktiv von sich weist und die Anwesenden freigibt (Cluster = 1.1) bzw. sie freundlich auffordert, die Position des Regisseurs anderweitig zu besetzen (Cluster = 1.4). Diese Gedankeneinheit drückt also zwei unterschiedliche Botschaften aus. Die Unterschiedlichkeit bezieht sich auf die Interdependenzachse. Die Botschaft schwankt leicht zwischen autonomiegewährend und autonomieeinschränkend. In den beiden nachfolgenden Einheiten (127 und 128) zeigt sich, dass sich der Schulleiter in seiner Rolle als von anderen Menschen gesteuert erlebt. Anonyme Andere (X-Referent) weisen ihm (Y-Referent) aktiv (transitiv) die Rolle eines Verwaltungsdirektors zu, so dass er nicht dazu kommt, Regie zu führen (Cluster = 1.5). Er fügt sich zwar (X = Referent ist reaktiv, Fokus: intransitiv), ist dabei jedoch gekränkt und beleidigt (Cluster = 2.6). Diese Reaktion lässt den Schluss zu, dass bei Nichtbeachtung seiner formalen Position durch hierarchisch unterstellte Kolleginnen und Kollegen mit eher informellen Repressalien im Sinne von Cluster 1.6 (herabsetzen, beschuldigen, bestrafen) zu rechnen ist. Das Verhalten des Schulleiters in diesen Gedankeneinheiten zeigt deutliche Ambivalenzen.

In der nächsten Einheit (129) zeigt sich ein weiterer Abteilungsleiter in seinem sozialen Verhalten. Indem er (X- und Y-Referent; Fokus: introjektiv) eine Hauptrolle besetzt, nimmt er sich in seiner Leitungsposition ernst (Cluster = 3.3). Die Rolle des jugendlichen Liebhabers ist jedoch für die

Position eines Abteilungsleiters eher unangemessen, da sie auf einer gewissen Unreife basiert. Die Wahl der Rolle zeugt davon, dass er sich selbst vernachlässigt (Cluster = 3.8). In dieser dissonanten komplexen Kodierung (Cluster-Kodierung = 3.3/3.8) könnten sich Schuld- bzw. Schamgefühle zeigen, die sich auf das Erleben eigenen Versagens in seiner Rolle als Abteilungsleiter beziehen. Dadurch, dass er sich in der Rolle eines jugendlichen Liebhabers sieht, zeigt er sich der Gruppe gegenüber (Alle Anwesenden = Y-Referent) mitteilsam und offen (Fokus = intransitiv; Cluster = 2.2). An der Kodierung dieses kurzen Gesprächsausschnittes zeigt sich, wie unterschiedlich formale Leitungsfunktionen an der *Ana – F. – Schule* ausgeübt werden.

Die folgenden drei Gedankeneinheiten (132 – 134) zeigen Interaktionen zwischen dem Kollegium und der Beraterin, sowie zwischen dem Kollegium und einer Wunsch-Beraterin, resp. Wunsch-Leiterin. Zunächst reagiert das Kollegium (Alle Anwesende = X-Referent, Fokus = intransitiv) auf die Frage der Beraterin komplementär, d. h. sie fügen sich vertrauensvoll und beantworten der freundlich direktiven Frage nach ihren Erwartungen an eine Wunsch-Beraterin (Wunsch-Beraterin = Y-Referentin, Cluster = 2.4). Diese Äußerung enthält aber auch Idealvorstellungen bzgl. des Verhaltens der Wunsch-Beraterin und wird daher doppelt kodiert. Die Wunsch-Beraterin (nun X-Referentin) soll den Anwesenden gegenüber autonomiegewährend, freundlich ermutigend sein (Y-Referent = Wunsch-Beraterin, Fokus = transitiv, Cluster = 1.2). Diese zweite Kodierung der Einheit 132 wiederholt sich in den beiden folgenden Einheiten. Die Wunsch-Beraterin sieht die Anwesenden als Menschen mit ihren individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten, d. h. in ihrer personalen Identität (X-Referentin = Wunsch-Beraterin, Fokus = transitiv, Cluster = 1.2). Hier liegt der Schluss nahe, dass sich die Anwesenden in der Gruppensituation und in der Ablauforganisation personale Ganzobjektbeziehungen wünschen (vgl. Kap. 6.2.2).

Interpretation: Besonders die multiplen und komplexen Kodierungen (vier von zwölf kodierbaren Einheiten) zeigen in dieser Gesprächsvignette die Komplexität des Beziehungsgeschehens in einer institutionalisierten Gruppe, in der unterschiedliche formal-hierarchische Funktionen besetzt sind, gleichzeitig aber ein demokratisch-emanzipatives Sozialverhalten angestrebt wird. Diese Interpretation verdeutlicht auch, wie in einem Rollenspiel das unbewusste soziale Verhalten von Einzelnen in ihrer organisatorisch-institutionellen Rolle für das kollektive Unbewusste sichtbar werden kann.

Hier werden Abwehrmechanismen unterlaufen, die latentes Konfliktpotential zu verdecken suchen. Die anfänglich irrational anmutende Vorsicht der Gruppe in Bezug auf das Rollenspiel bekommt so einen tieferen rationalen Sinn.

7.2.2. Die Strukturen sozialen Verhaltens im Beratungsfall

Der nachfolgenden Interpretation liegt zum einen die Annahme zugrunde, dass sich in der Beratungssituation die Wechselwirkung zwischen Personen und der Institution Schule reinszeniert (vgl. Kap. 6.2.1). Entsprechend wird zum anderen davon ausgegangen, dass die Verteilung freundlicher versus unfreundlicher und die Verteilung autonomiegewährender versus autonomieeinschränkender Interaktionen das Klima im Beratungsfall konstituiert.

Ergebnisse: Die Basis der Interpretation bilden die 807 kodierbaren Gesprächseinheiten des ersten Eingabeblocks (Dokumentenband Anl. 7 – 4). Die affiliativen Interaktionen sind kodiert als Cluster 1.2, 1.3 und 1.4 auf der transitiven Raute, als Cluster 2.2, 2.3 und 2.4 auf der intransitiven Raute und als Cluster 3.2, 3.3 und 3.4 auf der intrapsychischen Raute. Die Cluster 1.1, 1.5, 2.1, 2.5, 3.1, 3.5 sind in Bezug auf die Liebe-Hass-Werte neutral. Die autonomiegewährenden Interaktionen sind kodiert als Cluster 1.1, 1.2 und 1.8 auf der transitiven Raute, als Cluster 2.1, 2.2 und 2.8 auf der intransitiven Raute und als Cluster 3.1, 3.2 und 3.8 auf der introjektiven Raute. Die autonomieeinschränkenden Interaktionen sind kodiert als Cluster 1.4, 1.5 und 1.6 auf der transitiven Raute, als Cluster 2.4, 2.5 und 2.6 auf der intransitiven Raute und als Cluster 3.4, 3.5 und 3.6 auf der introjektiven Raute. Die Cluster 1.3, 1.7, 2.3, 2.7, 3.3, und 3.7 sind in Bezug auf die Interdependenzwerte neutral (s. Abb. 7 – 1).

Insgesamt sind im ersten Eingabeblock 482 *affiliative* und 178 *disaffiliative* Cluster (73,0 % vs. 27,0 %) bzw. 247 *autonomiegewährende* und 540 *autonomieeinschränkende* Cluster (68,6 % vs. 31,4 %) verzeichnet. Wenn die Quote der disaffiliativen Interaktionen auch deutlich in der Minderheit ist, so gilt aber dennoch, dass gerade solche disaffiliativen Interaktionen zum Ausgangspunkt unfruchtbarer Gruppenprozesse und Organisationsentwicklung werden können. Im Einzelnen stellt sich die Verteilung der Cluster in den drei Foki wie folgt dar (Abb. 7 –2, 7 – 3, 7 – 4):

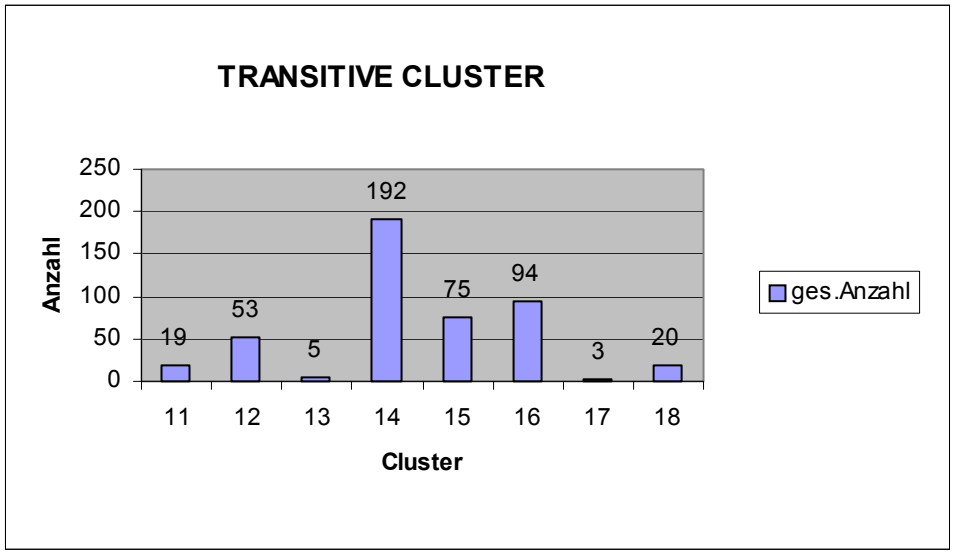


Abb. 7 – 2

Die Abbildung 7 – 2 zeigt, wie sich die im ersten Eingabeblock kodierten transitiven (wie die Sprecher versuchen die Adressaten zu beeinflussen) Gesprächseinheiten auf die Cluster 1.1 bis 1.8 verteilen.

Tabelle:

Transitive Gesprächseinheiten insgesamt: 461

Cluster 1.1: 19

Cluster 1.2: 53

Cluster 1.3: 05

Cluster 1.4: 192

Cluster 1.5: 75

Cluster 1.6: 94

Cluster 1.7: 03

Cluster 1.8: 20

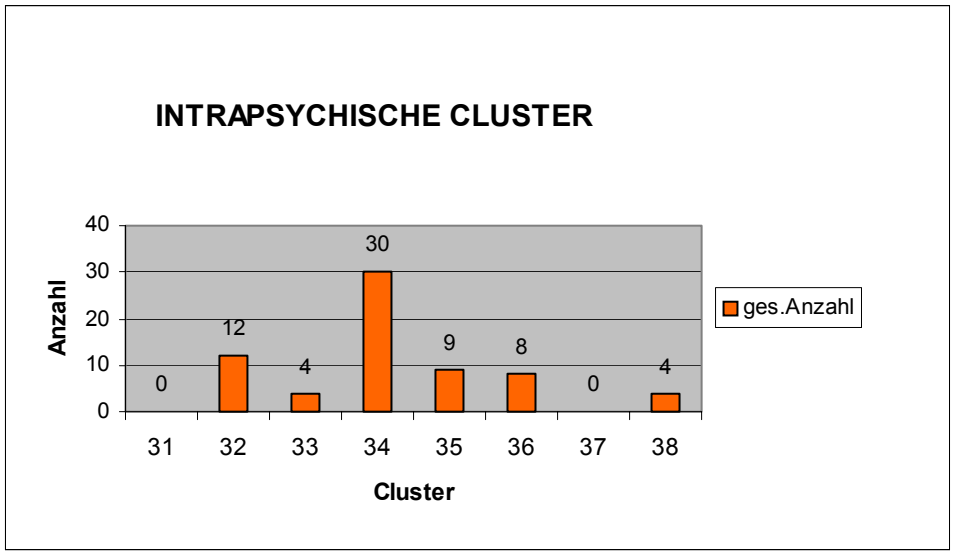


Abb. 7 – 3

Die Abbildung 7 – 3 zeigt, wie sich die im ersten Eingabeblock kodierten intrapsychischen (wie die Sprecher sich selbst behandeln) Gesprächs-einheiten auf die Cluster 3.1 bis 3.8 verteilen.

Tabelle:

Intrapsychische Gesprächseinheiten insgesamt: 6

Cluster 3.1: 0

Cluster 3.2: 12

Cluster 3.3: 04

Cluster 3.4: 30

Cluster 3.5: 09

Cluster 3.6: 08

Cluster 3.7: 0

Cluster 3.8: 04

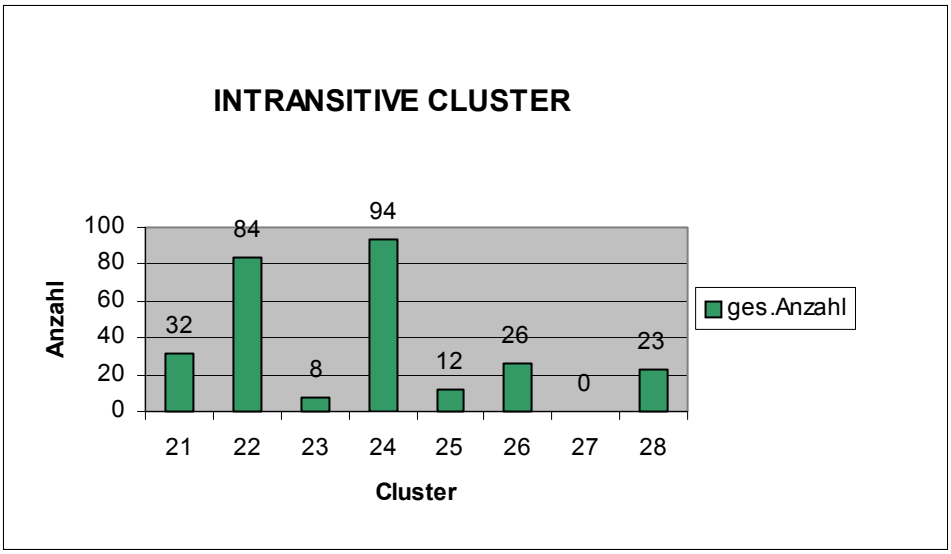


Abb. 7 – 4

Die Abbildung 7 – 4 zeigt, wie sich die im ersten Eingabeblock kodierten intransitiven (wie die Sprecher auf eine Botschaft reagieren) Gesprächseinheiten auf die Cluster 2.1 bis 2.8 verteilen.

Tabelle:

Intransitive Gesprächseinheiten insgesamt: 279

Cluster 2.1: 32

Cluster 2.2: 84

Cluster 2.3: 08

Cluster 2.4: 94

Cluster 2.5: 12

Cluster 2.6: 26

Cluster 2.7: 0

Cluster 2.8: 23

Insgesamt werden Interaktionen vom Typ 1.4 (42 % aller transitiven Cluster) (Abb. 7 – 2), 2.4 (34 % aller intransitiven Cluster) (Abb. 7 – 3), 3.4 (45 % aller introjektiver Cluster) (Abb. 7 – 4) bevorzugt. In Bezug auf die Cluster 1.4 (freundlich direktiv), 2.4 (freudig sich fügend), 3.4 (sich selbst fördernd) ist das Verhalten im Großen und Ganzen als komplementär (vgl. Kap. 7.1.1) zu bezeichnen.

In Bezug auf disaffiliative und kontrollierende Interaktion ist das Verhalten eher antithetisch (vgl. Kap. 7.1.1). Bei den transitiven Clustern (Abb. 7 – 2) machen disaffiliative Interaktionen des Clusters 1.6 (*herabsetzten, beschuldigen, bestrafen*) einen beträchtlichen Anteil aus (20,7 %). Die negativ komplementären Reaktionen im intransitiven Cluster (Abb. 7 – 3) (Cluster 2.6 = *gekränkt und beleidigt sein, sich rechtfertigen, b*zw. Cluster 2.8 bzw. 8 %. Den disaffiliativen Interaktionen des Clusters 1.6 stehen 30,2 %, also ein beträchtlicher Anteil, antithetischer Reaktionen (Cluster 2.2 = *sich öffnen, sich mitteilen, sich zeigen*) gegenüber.

Die Reaktionen auf den verhältnismäßig hohen Anteil kontrollierender, autonomieeinengender Interaktionen vom Clustertyp 1.5 *(kontrollieren, anordnen, steuern, überwachen*) sind ebenfalls häufig antithetisch: 16,5 % der transitiven Interaktionen sind als Cluster 1.5 kodiert (Abb. 7 – 2). Dem stehen 4,3 % komplementäre Interaktionen vom Clustertyp 2.5 (*sich fügen, unterwerfen*), aber 11,5 % antithetische Interaktionen vom Clustertyp 2.1 (*eigenständig sich behaupten, gelöst - selbstsicherer Zustand*) gegenüber (Abb. 7 – 3).

Der Aufmerksamkeitsfokus verteilt sich wie folgt: 461 *transitive* Interaktionen (57 %), 279 *intransitive* Interaktionen (35 %) und 67 *intrapsychische* Interaktionen (8 %). Der Interaktionsstil kann daher als im Wesentlichen aktiv - beeinflussend und freundlich – dominierend charakterisiert werden.

Interpretation: Die Verteilung freundlicher versus unfreundlicher und autonomiegewährender versus autonomieeinschränkender Interaktionen zeigt die Wechselwirkung von psychischen und organisatorischen Strukturen. In der formal-hierarchischen Struktur der Organisation sind Interaktionen, die die Autonomie des Interaktionspartners beeinflussen, charakteristischer für das Sozialverhalten als Interaktionen, die Zu- bzw. Abneigungen

ausdrücken. Auf der einen Seite werden über- bzw. untergeordnete formale Funktionen und informelle Rollen realisiert, da sich die Personen im Bereich „freundlich-direktiv“ komplementär zu den gegenseitigen Erwartungen verhalten. Auf der anderen Seite werden unfreundlich-direktive Interaktionen ignoriert bzw. durch selbstsichere und selbständige Reaktionen kontrastiert, was darauf hinweist, dass es an der Institution Schule konsolidierte emanzipative Traditionen gibt. Es ist davon auszugehen, dass beides von den Beteiligten weitgehend unbemerkt bleibt und unbewusst praktiziert wird.

Der relativ hohe Anteil disaffiliativer Interaktionen (27,0 %) ist m. E. die Aktualisierung der destruktiven Interaktionsmuster, die Anlass für den Wunsch nach einer Klimakonferenz und somit für die Beratung waren. Damit eine erweiterte Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion des sozialen Verhaltens in der Gruppe möglich wird, ist es erforderlich, dass den Einzelnen dieses Enactment destruktiver Beziehungsmuster als „Gemeinschaftsprodukt“, aber auch die je individuelle Verstrickung einsichtig wird.

7.2.3. Die Beziehungsgestaltung zwischen Beraterin und Ratsuchenden im Einzelnen

Nachfolgend wird dargestellt und interpretiert, wie sich die Beziehungen im „workshop“ im Einzelnen gestalteten. Um die Komplexität der Inhaltsanalyse zu reduzieren und die Ergebnisse überschaubar zu schildern, wird auf die Interaktionen zwischen Beraterin und Ratsuchenden fokussiert (Dokumentenband Anl. 7 – 5). Die Interaktionen der Ratsuchenden untereinander bleiben im Wesentlichen unberücksichtigt. Eine Ausnahme sind die gegenseitigen Interaktionen mit komplexer Kodierung. Grundannahme ist, dass die Beziehungsstrukturen zwischen Person und Organisation, die an der *Ana – F. – Schule* vorherrschten, in der Beziehungsgestaltung der Beraterin reinszeniert wurden. Der Beraterin wird dabei Container- bzw. Katalysatorfunktion zugeschrieben (vgl. Kap. 3, Kap. 5 und Kap. 6). Um diese Beziehungsstrukturen zu analysieren, soll im Folgenden vergleichend dargestellt werden:

1) *Akteure aktiver bzw. reaktiver Beziehungsgestaltung*
2) *Affiliationsachse und Interdependenzachse*
3) *Wie und in welchen Beziehungen disaffiliative Interaktionen aktiviert werden*
4) *Wie und in welchen Beziehungen autonomieeinschränkende Interaktionen aktiviert werden*
5) *Wie die Beraterin die Beziehung zu sich selbst gestaltet.*

7.2.3.1. Akteure aktiver bzw. reaktiver Beziehungsgestaltung

Ergebnisse: Die Beraterin agiert in 339 von 807 Gedankeneinheiten als X-Referentin (42 %). Der Fokus ist transitiv (aktiv) in 230 (68 %) Gedankeneinheiten, intransitiv (reaktiv) in 57 (17 %) Gedankeneinheiten, introjektiv in 49 (15 %) Gedankeneinheiten. Der hohe Anteil Gedankeneinheiten mit introjektiven Fokus ergibt sich aus dem assoziativen und selbstreflexiven Diktierstil der Erzählerin. Die Beraterin wendet sich am häufigsten an den Y-Referenten „alle Anwesenden“ (141 Gedankeneinheiten, 42 %). 121 (86 %) dieser Gedankeneinheiten sind transitiv, 20 (14 %) intransitiv. Die 50 Botschaften aller Anwesenden (als X-Referenten) an die Beraterin sind entsprechend zu 76 % intransitiv. An den Schulleiter werden 47 (14 %) Botschaften gesandt. 38 (81 %) sind transitiv und 9 (19 %) intransitiv. Der Schulleiter sendet 38 Botschaften an die Beraterin, wovon 23 (61 %) transitiv und 15 (39 %) intransitiv sind. An eine Untergruppe der Anwesenden werden

25 (7 %) Botschaften gesandt, wovon 18 (72 %) transitiv und 7 (28 %) intransitive sind. Diese Untergruppe sendet 37 Botschaften an die Beraterin, 15 (41 %) transitiv, 22 (59 %) intransitiv.

Interpretation: Die Beziehungsgestaltung unterscheidet sich wesentlich von therapeutischen Settings oder auch vom Setting einer gruppalen Fallsupervision, in denen Beziehungen primär dyadisch ausgerichtet sind (vgl. Hartkamp 1997). Das soziale Verhalten der Beteiligten produziert Charakteristika einer großen, hierarchisch strukturierten Gruppe innerhalb einer formalen Organisation. So wendet sich die Beraterin überwiegend an „alle Anwesenden“ und „Untergruppen“, weniger an Einzelpersonen. Der hohe Anteil transitiver Interaktionen weist die Beraterin als Leiterin des „workshop“ aus. Der Schulleiter ist die Einzelperson, auf die sich die Beraterin am häufigsten bezieht. Es wird von insgesamt 85 Interaktionen zwischen Beraterin und Schulleiter berichtet. Und während „alle Anwesenden“ sich überwiegend intransitiv äußern (76 %), und damit der Beraterin die „Gesprächs-Leitung“ überlassen, sind die Gesprächsbeiträge des Schulleiters im vergleichbaren Maße transitiv wie die der Beraterin. Beide Phänomene sind Hinweise darauf, dass die Beraterin der Position des Schulleiters auch für die Beratungssituation eine hohe Bedeutung beimisst.

Die Interaktionen zwischen der Beraterin und der Gruppe der Abteilungsleiter sind deutlich geringer. Insgesamt werden 24 solcher Interaktionen wiedergegeben. Im Vergleich wird von 42 Interaktionen zwischen dem Lehrer KM3 und der Beraterin berichtet, wobei die Interaktionen von KM3 ebenfalls mehrheitlich transitiv sind. Es ist davon auszugehen, dass KM3 für den Beratungsprozess von der Beraterin eine hohe Bedeutung beigemessen wird. Dies lässt auf eine machtvolle informelle Position des Kollegen schließen, die nicht kongruent ist mit seiner formalen Funktion.

7.2.3.2. Affiliationsachse und Interdependenzachse

Ergebnisse: Die Interaktionen der Beraterin implizieren überwiegend freundliche Fürsorge (Cluster 1.4 = 47,9 %) sowie freundliches offenes Interesse (Cluster 1.2 = 8,3 %), aber auch Anleitung, Strukturierung und Kontrolle (Cluster 1.5 = 8,3 %). Basale Affekte wie Liebe (Cluster 1.3 = 0 %, Cluster 2.3 = 0,7 %) bzw. Hass (Cluster 1.7 = 0 %, Cluster 2.7 = 0 %) tauchen nur minimal reaktiv bzw. gar nicht auf. Relativ hoch ist der Anteil anklagender Vorhaltungen (Cluster 1.6 = 9,0 %). Insgesamt gibt es im affiliativen Bereich mit transitiv-intransitivem Fokus 197 (84,2 %) Interaktionen, im disaffiliativen Bereich 37 (15,8 %) Interaktionen. Im Bereich der Interdependenzen entfallen auf den autonomieeinschränkenden Bereich 214 Äußerungen (74,3 %), auf den autonomiegewährenden 74 (25,7 %).

Die Reaktionen auf die Interaktionen der Beraterin sind verhältnismäßig uneindeutig. Im affiliativen Bereich mit transitiv-intransitivem Fokus gibt es 133 (71,1 %) Interaktionen, im disaffiliativen Bereich 54 (28,9 %). Auf den autonomieeinschränkenden Bereich entfallen 157 (69,5 %) Interaktionen, auf den autonomiegewährenden 69 (30,5 %). Der größte Anteil entfällt auf Interaktionen, die sich komplementär zur freundlichen Fürsorge bzw. Interesse der Beraterin verhalten und die sich als vertrauensvolle Fügung bzw. freie Entfaltung äußern (Cluster 2.4. = 28,7 % bzw. 2.2. = 12,6 %). Jedoch ist der Anteil geringer als von einem rein komplementären Rollenverhalten zu erwarten gewesen wäre. In noch größerem Maße als bei der Beraterin fällt der hohe Anteil anklagender Vorhaltungen auf (Cluster 1.6 =14,8 %).

Interpretation: Die Ergebnisse zeigen, dass das soziale Verhalten im „workshop“ im Wesentlichen dem Verhalten in sozialen Organisationen und Institutionen entspricht, in denen formale Strukturen vorgegeben sind und traditionelle, hierarchische Normen und Werte die „Unterwelt“ der Organisationskultur bilden (vgl. Kap. 2.2). Denn die Interaktionen sind zum einen eher direktiv und autonomieeinschränkend. Der relativ hohe Anteil der Cluster 1.2 und 2.2 deutet zum anderen darauf hin, dass auch Selbständigkeit und Eigensteuerung ihren Platz haben. Der relativ hohe Anteil des disaffiliativen und direktiven Clusters 1.6 kann charakteristisches Merkmal der Großen Gruppe sein und zeigt, wie schwierig die durchgängige Realisierung von Autonomie und Eigensteuerung in einer sozialen Organisation von der Größe der *Ana – F. – Schule* sein wird.

7.2.3.3. Wie und in welchen Beziehungen disaffiliative Interaktionen aktiviert werden

Ergebnisse: Die disaffiliativen Interaktionen der Beraterin verteilen sich wie folgt:

Schulleiter: insgesamt (richtet die Beraterin) 47 Interaktionen (an den Schulleiter).
(Davon entfallen auf die Cluster) 1.6 = 16, 1.8. = 3, 2.6. = 3 Interaktionen (Ergebnis:) 46,7 % (der 47 Interaktionen sind disaffiliativ.)
stellv. Schulleiterin: insgesamt … 5 Interaktionen …
…0 (Ergebnis) 0 % (der 5 Interaktionen sind disaffiliativ)
Abteilungsleiter: insgesamt 6 Interaktionen
0 (0 %)
Abteilungsleiterin1: insgesamt 8 Interaktionen
2.8 = 1 (12,5 %)
Abteilungsleiterin2: insgesamt 2 Interaktionen
0 (0 %)
Alle Anwesenden: insgesamt 141 Interaktionen
1.6 = 1; 1.8 = 1; (1,4 %)
Untergruppe: insgesamt 25 Interaktionen
1.6 = 3; 2.8 = 1; (16 %)
Planungsgruppe: insgesamt 10 Interaktionen
1.6 = 4; (40 %)
Lehrerinnen: insgesamt 22 Interaktionen
2.6 = 2 (9,1 %)
Lehrer: insgesamt 19 Interaktionen
1.8 = 1; 2.8 = 1 (11,5 %)
davon KM3: insgesamt 14 Interaktionen
2.8 = 1; (7,1 %)

Von den 37 unfreundlichen Äußerungen der Beraterin entfallen 22 auf den Schulleiter. Dagegen wird die zweite Leitungsebene sehr freundlich behandelt. Die Beraterin richtet nur eine disaffiliative, sich distanzierende Äußerung an eine Abteilungsleiterin. Sehr pfleglich werden auch „Alle Anwesenden“ behandelt (2 =1,4 % disaffiliative Äußerungen), an die sich mit Abstand die meisten Äußerungen richten. Die Äußerungen, die die Beraterin an einzelne Lehrerinnen und Lehrer richtet, sind im Durchschnitt 10 % disaffiliativ. In Interaktionen, die sich an die Planungsgruppe richten, sind dagegen zu 40 % negativ.

Vier der insgesamt 37 disaffiliativen Äußerungen haben „double bind“ Charakter (s. o.), d. h. sie sind komplex auf der Affiliations- und auf der Disaffiliationsachse kodiert. Ein Beispiel ist die disaffiliative Äußerung der Abteilungsleiterin AW1 gegenüber (s. o., Dokumentenband Anl. 7 - 1, Gedankeneinheit 320), die komplex als Cluster 2.3/2.8 (voll Freude sich verbinden/sich abschotten, sich distanzieren) kodiert ist (Dokumentenband Anl. 7 - 2). Sie beinhaltet eine Reflexion der Beraterin über den eigenen ambivalenten Umgang mit Nähe. Ein weiteres Beispiel ist ein Kommentar der

Beraterin, die die Weigerung des Schulleiters, Verantwortung als Leitung zu übernehmen (s. o.), wohlwollend bestärkt (Cluster 1.4) und gleichzeitig öffentlich bloßstellt (1.6). Dieses Beispiel zeigt deutlich, wie schwierig es für den Adressaten ist, sich gegen die subtile Bloßstellung zu wehren und gleichzeitig die Gruppe auf seine Seite zu ziehen.

Einheit 476: *Ein paarmal habe ich ihn ja dann doch etwas konfrontiert mit seiner Verwaltungsdirektorgeschichte ...*
X = Beraterin; Y = Schulleiter; Fokus = transitiv; Cluster: 1.4/1.6

Drei weitere komplexe Äußerungen, die sich ebenfalls auf den Schulleiter beziehen, sind nur auf der Disaffiliationsachse angesiedelt. Sie sind Teil des Gesprächs zwischen Schulleiter und Beraterin, in dem der Schulleiter die Beraterin um Rat bittet, wie er die anstehenden Beförderungsstellen entgegen der formalen und informellen Struktur der Schule besetzen könnte. Diese komplex kodierten Gedankeneinheiten zeigen, wie die Beraterin sich fühlt, nachdem sie sich in eine Situation begeben hat, die sie zu einer Geheimnisträgerin des Schulleiters macht.

Einheit 639: *Ich phantasiere, dass er die* (Abteilungsleiterin1)*nicht durchkriegen (´)will ..*
X = Beraterin; Y = Schulleiter; Fokus: transitiv; Cluster = 1.6/1.8

Einheit 640: *Ich weiß, dass ich da sitze, mit ihm, in dem Vorraum und eigentlich phantasiere, dass er eigentlich gar nicht möchte, dass AW die* (Beförderungsstelle) *kriegt ..*
X = Beraterin; Y = Schulleiter; Fokus: transitiv; Cluster = 1.6/1.8

Einheit 676: *Eh.. ich hatte dann auch .. irgendwie ein ungutes Gefühl in dieser .. Situation mit ihm*
X = Beraterin; Y = Schulleiter; Fokus: transitiv, intransitiv; Cluster = 2.6/1.6

In der ersten Einheit beschuldigt die Beraterin den Schulleiter eines opportunistischen, die Abteilungsleiterin1 zurücksetzenden Vorgehens (Cluster 1.6) spricht dies ihm gegenüber aber nicht an, sondern lässt ihn unfreundlich gewähren (Cluster 1.8). Wie heftig der Ärger der Beraterin an dieser Stelle ist, zeigt sich in der folgenden Einheit, in der die Szene näher beschrieben wird. In der folgenden Einheit wird klar, dass es sich bei dem Ärger auch um eine Projektion handeln könnte. Die Beraterin versucht sich für die Situation zu rechtfertigen, indem sie ihr ungutes Gefühl anführt (Cluster 2.6) und den Schulleiter indirekt für dieses Gefühl verantwortlich macht (Cluster 1.6).

Die disaffiliativen Interaktionen gegenüber der Beraterin verteilen sich wie folgt:

Schulleiter: insgesamt (richtet der Schulleiter) 38 Interaktionen (an die Beraterin.)
(Davon entfallen auf die Cluster) 1.6 = 2; 1.7 = 1; 1.8 = 2; 2.6 = 1 Interaktionen (Ergebnis:)
15,8 % (der 38 Interaktionen sind disaffiliativ)

stellv. Schulleiterin: insgesamt …1 Interaktion …
0 (Ergebnis:) 0 % (sind disaffiliativ)
Abteilungsleiter: insgesamt 7 Interaktionen
0 (0 %)
Abteilungsleiterin1: insgesamt 12 Interaktionen
1.6 = 4; 2.6 = 2 (50 %)
Abteilungsleiterin2: insgesamt 2 Interaktionen
0 (0 %)
Alle Anwesenden: insgesamt 50 Interaktionen
1.6 = 6; 1.8 = 2; 2.8 = 4 (24 %)
Untergruppe: insgesamt 37 Interaktionen
1.6 = 10; 2.8 = 2; (32,4 %)
Planungsgruppe: insgesamt 5 Interaktionen
0 (0 %)
Lehrerinnen: insgesamt 35 Interaktionen
1.6 = 4; 2.8 = 1 (14,3 %)
Lehrer: insgesamt 38 Interaktionen
1.6 = 7; 1.7 = 1;1.8 = 1; 2.6 = 2; 2.8 = 1 (31,6 %)
davon KM3: insgesamt 28 Interaktionen
1.6 = 5; 1.7 = 1; 1.8 = 1; (25 %)

Die Beraterin wird von den Personen der Schulleitungsebene insgesamt freundlicher behandelt als von den Mitgliedern des Kollegiums. Der Schulleiter ist deutlich seltener unfreundlich zur Beraterin als umgekehrt. Die Beziehung der Abteilungsleiterin AW1 zur Beraterin erscheint recht ambivalent. Denn neben den unfreundlichen Äußerungen der Abteilungsleiterin finden sich auch Äußerungen gegenseitiger basaler Zuneigung in dieser Beziehung. Auch die Planungsgruppe ist der Beraterin gegenüber wesentlich freundlicher eingestellt als umgekehrt. Dagegen verhalten sich die Gruppe als Ganze, die Untergruppen und die einzelnen Lehrer und Lehrerinnen der Beraterin gegenüber eher misstrauisch, herabsetzend oder zurückgezogen. Besonders antagonistisch erscheint das Verhalten der Untergruppen (32,4 %) und das der einzelnen Lehrer (31,6 %).

Es finden sich 22 komplexe Äußerungen der Ratsuchenden, die auf der Affiliations- und auf der Disaffiliationsachse kodiert sind. Zwölf sind an die Beraterin gerichtet und zehn finden untereinander statt. Acht komplexe Äußerungen sind ausschließlich auf der Disaffiliationsachse angesiedelt, davon sind drei gegen die Beraterin gerichtet. Es folgen einige Beispiele komplex kodierter Interaktionen der Ratsuchenden:

Einheit 189: *Hm .. KM3 bemängelte .., dass .. dieser Begriff .. oder er hat drum gebeten .., den Begriff der Wertigkeit noch mal aufzugreifen,*
X = Lehrer KM3; Y = Beraterin; Fokus = transitiv; Cluster = 1.6/1.4

Die sprachliche Korrektur in diesem Beispiel – „er bemängelte“ (1.6) wird umformuliert zu, „er hat darum gebeten“ (1.4) – lässt vermuten, dass die Bitte von KM3 einen subtil herabsetzenden Unterton hatte, der die Beraterin

herabsetzt und die Atmosphäre verändert.

Einheit 282: *Ich denke, wir haben ..eh .. mindestens 15 Min., zwischen 15 und 20 Min. Verzögerung gehabt, weil die Kollegen doch sehr .. tröpfel .. weise ein(`)trudelten.*
X = Alle Anwesenden; Y = Beraterin; Fokus = intransitiv; Cluster = 2.4./2.8.

Die Anwesenden nehmen die zeitliche Strukturierung durch die Beraterin zwar an (Cluster 2.4), verzögern den Prozess jedoch, wodurch sie subtil Widerstand leisten (Cluster 2.8). Der „double bind" Charakter ergibt sich dadurch, dass ein Teil oder auch die Mehrheit sich anpasst, und trotzdem eine interpersonelle Abwehr der ganzen Gruppe vorliegt.

Einheit 442: *So ´ne Eifersüchteleien vielleicht*
X = eine Untergruppe; Y = andere Untergruppe; Fokus = transitiv; Cluster = 1.3/1.6

Diese Gedankeneinheit zeigt die komplexe Kodierung für Eifersucht zwischen Zuneigung und Beschuldigung. Sie bezieht sich auf die Situation, dass eine Untergruppe mit dem Schulleiter Essen gegangen ist, und einige andere auch gern mitgegangen wären, d. h. sie hätten sich der Untergruppe zwar gerne genähert (Cluster 1.3), beschuldigen diese aber statt dessen (Cluster 1.6).

Einheit 472: *Ich erinnere mich auch, dass in der Gruppe, also in der großen Gruppe, der Neigungsgruppe, sie einen grünen Pfeil zugeordnet bekommen hat, der nach oben wies, d. h. man hat ihr mehr Macht und Einfluss gewünscht (Pause).*
X = eine Untergruppe; Y = die stellvertretende Schulleiterin; Fokus = intransitiv / transitiv; Cluster = 2.4/1.6

An der komplexen Kodierung dieser Gedankeneinheit zeigt sich die Problematik ungeklärter formaler und informeller Machtverhältnisse in Gruppen. Die Gruppe möchte sich der Direktive der stellvertretenden Schulleiterin vertrauensvoll fügen (Cluster 2.4), setzt sie aber gleichzeitig herab und beschuldigt sie zwischen den Zeilen, ihre Funktion nicht entsprechend auszuüben (Cluster 1.6), d. h. die Untergruppe agiert selbst sehr machtvoll.

Einheit 754: *da hab ich auch .. die Frage verhandelt: Ist es sinnvoll oder nicht, den Schulleiter dabei .. zu haben bei solchen Workshops.*
X = Alle Anwesenden; Y = der Schulleiter; Fokus = intransitiv; Cluster = 2.6/2.4

Die Anwesenden fügen sich freudig der Anwesenheit des Schulleiters und sind gleichzeitig voller Misstrauen, gekränkt und beleidigt. In dieser double-bind-Situation befinden sich alle Beteiligten in einer Beziehungsfalle, der

Schulleiter kann nicht wissen, was das Kollegium wirklich meint.

Interpretation: Die disaffiliativen Interaktionen sind nicht unbedingt reziprok. Während die Beraterin dem Schulleiter und der Planungsgruppe gegenüber am ehesten negativ eingestellt ist, verhalten sich diese umgekehrt wenig bzw. gar nicht feindlich. Und während die Beraterin die ganze Gruppe fast gar nicht unfreundlich behandelt (1,4 %), sind diese ihr gegenüber deutlich aggressiver (24 %). Auch sind Untergruppen und einzelne Lehrerinnen und Lehrer der Beraterin gegenüber deutlich negativer eingestellt als umgekehrt. Hier zeigt sich die Ambivalenz des Kollegiums, das entsprechend den Merkmalen einer großen Gruppe agiert und reagiert. Die Kolleginnen und Kollegen sind der Beraterin gegenüber misstrauisch und rekurrieren auf Subgruppen und Einzelpersonen, um diese Feindseligkeiten auszuagieren. Die Beraterin scheint mit dem Kollegium teilidentifiziert, auch in ihrer Kritik am Schulleiter; während die Leitungspersonen und die Planungsgruppe mit der Beraterin teilidentifiziert sind.

Die Einzelbeispiele komplex kodierter Gedankeneinheiten zeigen, wie ambivalente Botschaften mit „double bind“ Charakter genutzt werden, um Ärger und Kränkungen Ausdruck zu geben, aber auch um Macht auszuüben. Sie geben insgesamt einen Eindruck von der Komplexität der Beziehungsgestaltung im Beratungsprozess.

7.2.3.4. Wie und in welchen Beziehungen autonomieeinschränkende Interaktionen aktiviert werden

Ergebnisse: Für diese Auswertung werden im ersten Schritt die transitiven Interaktionen der Beraterin herangezogen. Die autonomieeinschränkenden Interaktionen (Cluster 1.4, 1.5, 1.6) verteilen sich wie folgt:

Schulleiter: insgesamt (richtet die Beraterin) 47 Interaktionen (an den Schulleiter.)
(Davon entfallen auf die Cluster) 1.4 = 12; 1.5 = 6; 1.6 = 16; (Ergebnis:) 72,3 % (der 47 Interaktionen sind autonomieeinschränkend.)
stellv. Schulleiterin: insgesamt … 5 Interaktionen (an die stellv. Schulleiterin).
… 1.4 = 4; (Ergebnis:) 80 % (der 5 Interaktionen …)
Abteilungsleiter: insgesamt 6 Interaktionen
1.4 = 4; 1.5 = 1; (83,3 %)
Abteilungsleiterin1: insgesamt 8 Interaktionen
1.4 = 4; 1.5 = 1; (62,5 %)
Abteilungsleiterin2: insgesamt 2 Interaktionen
1.4 = 2 (100 %)
Alle Anwesenden: insgesamt 141 Interaktionen
1.4 = 87; 1.5 = 13; 1.6 = 1; (71,6 %)
Untergruppe: insgesamt 25 Interaktionen
1.4 = 11; 1.6 = 3; (56 %)
Planungsgruppe: insgesamt 10 Interaktionen
1.6 = 4; (40,0 %)
Lehrerinnen: insgesamt 22 Interaktionen
1.4 = 9; 1.5 = 3; 1.6 = 2; (63,6 %)
Lehrer: insgesamt 19 Interaktionen
1.4 = 6; (31,6 %)
davon KM3: insgesamt 14 Interaktionen
1.4 = 5; (35,7 %)

Von den 285 transitiven und intransitiven Interaktionen der Beraterin im ersten Eingabeblock sind 189 aktiv (transitiv) autonomieeinschränkend (66,3 %). Dabei verhält sich die Beraterin dem Schulleiter, der stellvertretenden Schulleiterin, den Abteilungsleitern und allen Anwesenden gegenüber zu 75 % autonomieeinschränkend. Geringer ist der Anteil der autonomieeinschränkenden Interaktionen gegenüber der Planungsgruppe (40,0 %) und besonders gegenüber einzelnen Lehrern (31,6 %). Unterschiede bestehen jedoch in der Art des begleitenden Affekts auf der Affiliationsachse (s. o.).

Auf der Achse „Kontrolle versus Autonomie“ bezeichnet die Kodierung einer Interaktion als Cluster 1.5 den Versuch, ein Gegenüber zu kontrollieren, zu steuern, zu überwachen. Interaktionen dieser Kodierung finden sich gegenüber der gesamten Gruppe in 9,2 %, gegenüber dem Schulleiter in 12,8 % und gegenüber den Lehrerinnen in 13,6 % der Interaktionen. Im Folgenden werden einige typische Gedankeneinheiten, die mit dem Cluster 1.5 kodiert sind, vorgestellt:

Einheit 407: *Ich habe Blickkontakt zwischen ihr und dem Schulleiter an dieser Stelle so gedeutet .. und den .. Kommentar des .. Schulleiters, der vorausging .., dass sie mit dem Schulleiter einen Konflikt in der Pause geklärt hatte*
X = Lehrerin KW10; Y = Schulleiter; Fokus = intransitiv; Cluster = 2.2 und X = Schulleiter; Y = Lehrerin KW10; Fokus = transitiv; Cluster = 1.2; und X = Beraterin; Y = Schulleiter; Fokus = transitiv; Cluster = 1.5; X = Beraterin; Y = Lehrerin KW10; Fokus = transitiv; Cluster = 1.5; (multiple Kodierung)

Die Beraterin kontrolliert hier den Schulleiter und eine Lehrerin, indem sie Mimik und Äußerungen deutet, und damit für sich unter Kontrolle hat.

Einheit 489: *Also zeitlich habe ich das noch gut durchgezogen, das war die erste Arbeitseinheit 9:00 Uhr bis 10:30 Uhr, danach sollte eine Pause erfolgen ..*
X = Beraterin; Y = alle Anwesenden; Fokus = transitiv; Cluster = 1.5

Die Kontrollversuche aller Anwesenden beziehen sich im Wesentlichen, wie im Beispiel dargestellt, auf die Vorgabe eines zeitlichen und inhaltlichen Rahmens (10 von 13; vgl. Gedankeneinheiten 488, 489, 511, 512, 611, 621, 622, 623, 624). Sie dienen der Strukturierung, werden jedoch nicht unbedingt eingehalten, wie sich in dem folgenden komplex kodierten Beispiel zeigt:

Einheit 512: *Trotzdem hatte ich hier das Gefühl.. der Prozess verselbstständigt sich; ich habe das nicht mehr (´)so unter Kontrolle wie am Tag vorher ...*
X = Beraterin; Y = Alle Anwesenden; Fokus = transitiv; Cluster = 1.5/1.1

Die Beraterin merkt, dass sie im Verlauf des Beratungsprozesses eine passivere Haltung einnimmt. Der Führungsstil ändert sich entsprechend.

Die reaktiv (intransitiven) dependenten Interaktionen (Cluster 2.4, 2.5, 2.6) der Ratsuchenden verteilen sich wie folgt:

Schulleiter: insgesamt (richtet der Schulleiter) 38 Interaktionen (an die Beraterin.)
(Davon entfallen auf die Cluster) 2.4 = 7; 2.6 = 1 Interaktionen (Ergebnis:) 21,1 % (der 38 Interaktionen sind reaktiv dependent.)
stellv. Schulleiterin: insgesamt (richtet die stellv. Schulleiterin) 1Interaktion …
… 0 (Ergebnis) 0 % (sind)
Abteilungsleiter: insgesamt 7 Interaktionen
2.4 = 2 (28,6 %)
Abteilungsleiterin1: insgesamt 12 Interaktionen
2.4 = 1; 2.6 = 2 (25,0 %)
Abteilungsleiterin2: insgesamt 2 Interaktionen
2.4 = 2 (100 %)
Alle Anwesenden: insgesamt 50 Interaktionen
2.4 = 18; 2.5 = 2; (40,0 %)
Untergruppe: insgesamt 37 Interaktionen
2.4 = 14; 2.5 = 1; (40,5 %)
Planungsgruppe: insgesamt 5 Interaktionen
0 (0 %)
Lehrerinnen: insgesamt 35 Interaktionen
2.4 = 18; (51,4 %)
Lehrer: insgesamt 38 Interaktionen
2.4 = 4; 2.5 = 1; 2.6 = 2; (18,4 %)

davon KM3: insgesamt 28 Interaktionen
2.4 = 3; 2.1 = 1; (14,3 %)

Von den insgesamt 225 Interaktionen der Ratsuchenden sind 75 (33,3 %) reaktiv dependent. Die vorwiegend strukturierenden Interaktionen der Beraterin führen nicht zu einem submissiven Verhalten bei den Ratsuchenden. Denn das Cluster 2.5 (als Pendant zu 1.5) taucht nicht auf. 66 der 75 dependenten Interaktionen sind als Cluster 2.4 kodiert und entsprechen damit der sozialen Rolle als Ratsuchende. Der Wunsch nach Rat- bzw. Verbesserungsvorschlägen ist im Wunsch nach Beratung impliziert. Im Vergleich ist interessant, in welchem Umfang die Ratsuchenden versuchen, die Beraterin zu kontrollieren und zu steuern:

Schulleiter: insgesamt (richtet der Schulleiter) 38 Interaktionen (an die Beraterin.)
(Davon entfallen auf die Cluster:) 1.4 = 3; 1.5 = 11; 1.6 = 2 Interaktionen. (Ergebnis:) 42,1 %
(der 38 Interaktionen sind autonomieeinschränkend.)
stellv. Schulleiterin: insgesamt (richtet die stell. Schulleiterin) 1Interaktion …
0 (Ergebnis:) 0 % (der Interaktionen sind autonomieeinschränkend.)
Abteilungsleiter: insgesamt 7 Interaktionen
1.4 = 2 (28,6 %)
Abteilungsleiterin1: insgesamt 12 Interaktionen
1.4 = 1; 1.6 = 4 (41,7 %)
Abteilungsleiterin2: insgesamt 2 Interaktionen
0 (0 %)
Alle Anwesenden: insgesamt 50 Interaktionen
1.5 = 3; 1.6 = 6; (18,0%)
Untergruppe: insgesamt 37 Interaktionen
1.4 = 3; 1.5 = 2; 1.6 = 10 (40,5 %)
Planungsgruppe: insgesamt 5 Interaktionen
1.4 = 2; 1.5 = 1; (60 %)
Lehrerinnen: insgesamt 35 Interaktionen
1.4 = 4; 1.6 = 4; (22,9 %)
Lehrer: insgesamt 38 Interaktionen
1.4 = 6; 1.5 = 5; 1.6 = 7; (47,3 %)
davon KM3: insgesamt 28 Interaktionen
1.4 = 4; 1.5 = 5; 1.6 = 5; (50,0 %)

Von den insgesamt 225 Interaktionen der Beraterin gegenüber sind 76 (33,8 %) aktiv (transitiv) autonomieeinschränkend. Besonders häufig finden sich autonomieeinschränkende Interaktionen in den Äußerungen des Schulleiters, der Abteilungsleiterin, der Untergruppe(n), der Planungsgruppe und bei den einzelnen Lehrern. Im Vergleich erscheinen die autonomieeinschränkenden Interaktionen der gesamten Gruppe und einzelner Lehrerinnen auffallend gering. Während es sich bei den Lehrerinnen und Lehrern um geschlechtsspezifisches Verhalten einer weiblichen Beraterin gegenüber handeln könnte, zeigt das soziale Verhalten der Untergruppe, der Planungsgruppe, des Schulleiters und der Abteilungsleiterin, wie durch formale Funktionsträger oder durch die Formierung von Subgruppen Einfluss

auf den Prozess genommen und Macht ausgeübt werden soll. Dies wird an den folgenden Einzelbeispielen deutlicher:

Einheit 27: *mehrere Beiträge kamen von AW.., die ausdrücklich auch auf der Klärung dessen bestand, ...was sich nun hinter diesem Verlaufsplan ver (´)steckt.*
X = Abteilungsleiterin AW1; Y = Beraterin; Fokus = transitiv; Cluster = 1.5/1.6 (komplexe Kodierung)

In der Formulierung dieser Gedankeneinheit zeigt sich, dass die Abteilungsleiterin bestimmen will, was die Beraterin tun soll (Cluster 1.5). Das Kontrollbedürfnis geht hier über eine der Funktion entsprechende Anweisung hinaus und mutet wie eine Bevormundung an.

Einheit 33: *es kamen auf jeden Fall jetzt Einwände in der Hinsicht, ..dass (´) die.. Planungsgruppe .. also dass das Kollegium es so verstanden hätte, dass die Planungsgruppe mir doch einen anderen inhaltlichen Auftrag aufgegeben hätte ..*
X = Untergruppe; Y = Beraterin; Fokus = transitiv; Cluster = 1.6; und X = Planungsgruppe; Y = Beraterin; Fokus = transitiv; Cluster = 1.5; (multiple Kodierung)

Zunächst beschuldigt eine Untergruppe die Beraterin, sich nicht an Vereinbarungen gehalten zu haben. Sie sind moralisch entrüstet (Cluster 1.6), dass die Beraterin, entgegen vorheriger Zusagen, den Anweisungen der Planungsgruppe (Cluster 1.5) nicht folgt. Hier bestimmt die institutionalisierte Norm, dass „man“ sich an Zusagen zu halten habe, das soziale Verhalten der Untergruppe.

Einheit 526: *Und er hatte mir dann „platsch“ gesagt, dass er das* (den Vortrag) *nicht machen würde, weil er den Zeitpunkt jetzt nicht für richtig hielte (Pause).*
X = Schulleiter; Y = Beraterin; Fokus = intransitiv/transitiv; Cluster = 2.1/1.6 (komplexe Kodierung)

Diese Gedankeneinheit bietet sich an als Pendant zu Gedankeneinheit 33. Der Schulleiter reagiert autonom in seiner Entscheidung (Cluster 2.1), den zugesagten Vortrag über die „corporate identity“ nicht zu halten. Gleichzeitig agiert er der Beraterin gegenüber autonomieeinschränkend, indem er unterstellt, sie habe den falschen Zeitpunkt gewählt (Cluster 1.6). Hier zeigt der Schulleiter einen individuell anderen Umgang mit der institutionalisierten

Norm als die Untergruppe. Er handelt unabhängig, indem er sich gegen den Vortrag entscheidet. Die Herabsetzung der Beraterin zeigt jedoch, dass er die Norm – „man muss sich an Absprachen halten“ - internalisiert hat, aber die Verantwortung für sein Handeln in Form einer Projektion der Beraterin zuordnet, um sich selbst Schuldgefühle zu ersparen.

Im Folgenden wird in einem Überblick dargestellt, wie die Beraterin auf diese autonomieeinschränkenden Interaktionen der Ratsuchenden reagiert. Die Interaktionen der Beraterin, die mit den Clustern 2.4, 2.5, 2.6 kodiert wurden, verteilen sich wie folgt:

Schulleiter: insgesamt (richtet die Beraterin) 47 Interaktionen (an den Schulleiter.)
(Davon entfallen auf die Cluster:) 2.4 = 2; 2.5 = 1; 2.6 = 3 (Interaktionen); (Ergebnis: 12,8 %
(der 47 Interaktionen sind dependent.)
stellv. Schulleiterin: insgesamt 5 Interaktionen
0 (0 %)
Abteilungsleiter: insgesamt 6 Interaktionen
2.4 = 1; (16,7 %)
Abteilungsleiterin1: insgesamt 8 Interaktionen
0 (0,0 %)
Abteilungsleiterin2: insgesamt 2 Interaktionen
0 (0 %)
Alle Anwesenden: insgesamt 141 Interaktionen
2.4 = 2; 2.5 = 5; (5,0 %)
Untergruppe: insgesamt 25 Interaktionen
0 (0 %)
Planungsgruppe: insgesamt 10 Interaktionen
2.4 = 2; (20,0 %)
Lehrerinnen: insgesamt 22 Interaktionen
2.4 = 1; (4,5 %)
Lehrer: insgesamt 19 Interaktionen
2.4 = 5; (26,3 %)
davon KM3: insgesamt 14 Interaktionen
2.4 = 3; (21,4 %)

Von den 285 Interaktionen der Beraterin sind 22 (7,7 %) reaktiv (intransitiv) dependent. Davon sind 13 Interaktionen dem Cluster 2.4 zugeordnet, sechs dem Cluster 2.5 und drei dem Cluster 2.6. Die Bereitschaft, sich vertrauensvoll auf den Interaktionspartner zu verlassen (Cluster 2.4 = 13 Interaktionen), ist gegenüber einzelnen Lehrern, dem Abteilungsleiter und der Planungsgruppe am größten. In Bezug auf die Lehrer und den Abteilungsleiter bestätigt dies das geschlechtsspezifische Verhalten der Beraterin (s. o.). Mit Ressentiments besetzte Interaktionen, die als Cluster 2.6 kodiert werden, finden sich ausschließlich dem Schulleiter gegenüber. Dies bestätigt, dass die Beziehungsgestaltung zwischen Schulleiter und Beraterin problematisch war.

Abschließend wird mit Hilfe der Kodierungen auf der Interdependenzachse gezeigt, dass die autonomieeinschränkenden Interaktionen im Fallbeispiel nicht unbedingt entlang den hierarchischen Strukturen der Institution verlaufen, sondern dass Machtentfaltung von personalen Strukturen entscheidend mit geprägt wird. Es folgt ein kurzer Textausschnitt über die in Kleingruppen erstellten Organigramme (bildliche Darstellungen der formalen und informellen Machtverhältnisse im Fallbeispiel, vgl. Kap. 5.2.4), in dem fünf aufeinanderfolgende Gedankeneinheiten als Cluster 1.5 kodiert wurden.

Einheit 500: *Auf diesem Bild war auf jeden Fall deutlich zu sehen, dass .. unter der Schulleitungsebene .. angesiedelt war, Sekretärin und Hausmeister ...*
X = Sekretärin; Y = Alle Anwesenden; Fokus = transitiv; Cluster = 1.5; X = Hausmeister; Y = Alle Anwesenden; Fokus = transitiv; Cluster = 1.5; (multiple Kodierung)

Einheit 501: *Das war bei noch einem Bild... bei drei Bildern insgesamt also ..*
X = Sekretärin; Y = Alle Anwesenden; Fokus = transitiv; Cluster = 1.5; X = Hausmeister; Y = Alle Anwesenden; Fokus = transitiv; Cluster = 1.5; (multiple Kodierung)

Einheit 502: *ach ja, dieses Bild vom Abend vorher hatte auch die Sekretärin .. und den Hausmeister als sehr mächtig dargestellt*
X = Sekretärin; Y = Alle Anwesenden; Fokus = transitiv; Cluster = 1.5; X = Hausmeister; Y = Alle Anwesenden; Fokus = transitiv; Cluster = 1.5; (multiple Kodierung)

Einheit 503: *und die Gruppe .. mit den Symbolen hatte die beiden als auf allen Ebenen als sehr einflussreich dargestellt. (Pause).*
X = Sekretärin; Y = Alle Anwesenden; Fokus = transitiv; Cluster = 1.5; X = Hausmeister; Y = Alle Anwesenden; Fokus = transitiv; Cluster = 1.5; (multiple Kodierung)

Die Sekretärin und der Hausmeister, die während des „workshop“ nicht anwesend sind, kontrollieren, steuern und überwachen (Cluster 1.5) alle Anwesenden.

Einheit 504: *Und auf allen Bildern .. muss ich nachgucken, muss ich mich sonst korrigieren, war sehr hoch und flankierend, sozusagen für den Schulleiter angesiedelt, die Gruppe KM3 .., KW4 .., KW13 (Pause).*
X = Lehrer KM3; Y = Alle Anwesenden; Fokus = transitiv;

Cluster = 1.5; X = Lehrerin KW4; Y = Alle Anwesenden; Fokus = transitiv; Cluster = 1.5; X = Lehrerin KW13; Y = Alle Anwesenden; Fokus = transitiv; Cluster = 1.5; (multiple Kodierung)

Neben der Sekretärin und dem Hausmeister sind es Lehrer KM3, Lehrerin KW4 und Lehrerin KW13, die den Schulleiter unterstützen und alle Anwesenden kontrollieren. Die professionelle und individuelle Autonomie der Ratsuchenden ist hier aufgegeben zugunsten eines Großgruppenkonstrukts, demzufolge Macht und Stärke an Personen delegiert und akzeptiert werden, die formal wenig Macht haben.

Interpretation: Die direktiven Interaktionen der Beraterin basieren zum einen auf den Anforderungen an die Moderation einer Großen Gruppe. Die Beraterin hat die Aufgabe, die Kräfte, die unkontrolliert dazu tendieren, desintegrative Interaktionsformen und den Zerfall der Gruppe zu begünstigen, einzudämmen (vgl. Kap. 3.2, Kap. 3.3, Kap. 3.4, Kap. 3.5). Sie sind aber auch Ausdruck einer Reinszenierung der Schulkultur, in der Macht auch aufgrund von Struktur und Funktion ausgeübt wird und der Ablauf der Kommunikation den hierarchischen Aufbau von oben nach unten spiegelt (vgl. Kap 2.3.2, Kap. 2.3.3). Dies zeigt sich auch in den direktiven Interaktionen von Personen, die zwar in der Schulhierarchie, nicht aber im „workshop“ Leitungsfunktionen haben. Die jeweiligen Adressaten reagieren – mit Ausnahme eines geschlechtsspezifischen Aspektes des sozialen Verhaltens – relativ wenig angepasst auf die autonomieeinschränkenden und strukturierenden Interventionen, was ebenfalls als ein Ausdruck der Schulkultur in ihrer Zwitterposition zwischen Bürokratie und sozialer Organisation verstanden werden kann.

Die autonomieeinschränkenden Interaktionen der Ratsuchenden untereinander bieten Einblicke in die Art, wie informell Macht an der *Ana – F. - Schule* ausgeübt wird. Die Beispiele haben gezeigt, dass der Schulleiter immer wieder die Verantwortung für sein Handeln als Leiter ablehnt. In dieser Situation finden sich Gruppenmitglieder mit sehr unterschiedlichem institutionellen Status, die willens sind zur Machtausübung, und die so zur Klärung der Schulkultur an der *Ana – F. – Schule* beitragen.

7.2.3.5. Wie die Beraterin die Beziehung zu sich selbst gestaltet

Das Selbstkonzept der Beraterin oder Introjekt (Ich im Umgang mit mir selbst), das mit Hilfe des introjektiven Fokus kodiert wird, verbindet zwischenmenschliche Erfahrungen mit dem innerseelischen Umgang mit sich selbst. Diese Beziehung der Beraterin zu sich selbst konnte anhand von 49 Äußerungen untersucht werden. In diesem Punkt unterscheidet sich die Inhaltsanalyse des Gedächtnisprotokolls erheblich von Prozessanalysen, in denen audio-visuelles „online“ Verhalten kodiert wird. Denn in „online“ Situationen interagieren Beratende selten mit sich selbst wie mit einer dritten Person. Auf der Grundannahme, dass die Beraterin als Container unbewusster und irrationaler Anliegen der Ratsuchenden fungiert (vgl. Kap. 6.1), bietet der intrapsychische Fokus die Möglichkeit, das eigentliche Beratungsanliegen der Ratsuchenden sichtbar zu machen.

Ergebnisse: Die Kodierung der 49 introjektiven Interaktionen der Beraterin ergibt die folgenden Ergebnisse:

Cluster 3.1 = freie Spontaneität: 0 Interaktionen = 0 %
Cluster 3.2 = wohlwollende Selbsterforschung: 7 Interaktionen = 14,3 %
Cluster 3.3 = Selbstwertschätzung, Selbstliebe: 1 Interaktionen = 2,0 %
Cluster 3.4 = sich selbst umsorgen, voranbringen: 24 Interaktionen = 49,0 %
Cluster 3.5 = Selbstkontrolle: 8 Interaktionen = 16,3 %
Cluster 3.6 = Selbstanklage, -unterdrückung = 6 Interaktionen = 12,2 %
Cluster 3.7 = Selbsthass, -zerstörung = 0 Interaktionen = 0 %
Cluster 3.8 = Tagträumerei, Selbstvernachläßigung = 3 Interaktionen = 6,1 %

Die Kodierungen der Extremwerte auf der Interdependenzachse (Cluster 3.1 und 3.5) spiegeln die Rolle der Beraterin als Leiterin und Moderatorin des „workshop“. Die Beraterin handelt nicht frei oder spontan (Cluster 3.1 = 0 %), sondern kontrolliert sich in Bezug auf Phantasien, Affekte, Wünsche und Handlungen (Cluster 3.5 = 16,3 %). Die folgenden Beispiele verdeutlichen dies:

Einheit 43: *hab mich dabei bemüht, den Ärger nicht durchscheinen zu lassen*
X = Beraterin; Y = Beraterin; Fokus = intrapsychisch; Cluster = 3.5

Einheit 194: *Also .. hm ... von meiner Befindlichkeit her ... war ich an dem Zeitpunkt dann schon unter Stress, unter Zeitstress,*
X = Beraterin; Y = Beraterin; Fokus = intrapsychisch; Cluster = 3.5

Vier der acht mit Cluster 3.5 kodierten Einheiten beziehen sich auf Stressgefühle bzgl. der Einhaltung des zeitlichen Rahmen (Units 194, 195, 490, 492) vergleichbar den transitiven Äußerungen der Beraterin, die als Cluster 1.5 (s.o.) kodiert sind, zwei beziehen sich auf die Kontrolle eigener Emotionen (Units 43, 615) zwei auf die Selbstverpflichtung, den Ratsuchenden Deutungen zu geben (Units 529, 530).

24 der Gedankeneinheiten (49,0 %) mit introjektivem Fokus wurden als Cluster 3.4 und 7 (14,3 %) als Cluster 3.2 kodiert. Inhaltlich spiegeln diese Äußerungen die selbstreflexive Ausrichtung der Beraterin:

Einheit 283: *Ich hatte mir überlegt, das zu thematisieren, mich dann dagegen entschieden*
X = Beraterin; Y = Beraterin; Fokus = intrapsychisch; Cluster = 3.4.

Einheit 333: *Auf meinen .. Rundgängen während der Pausen habe ich mir dann schon so ne (´)Schluss ..deutung schon überlegt, wie ich .. diese .. erste Arbeitseinheit deuten könnte ...*
X = Beraterin; Y = Beraterin; Fokus = introjektiv; Cluster = 3.4

Diese Beispiele zeigen Überlegungen der Beraterin zum kontrollierten Einsatz von Interventionen, um ihr Beratungsanliegen voranzubringen (Cluster 3.4). Mit Hilfe dieser Überlegungen will sie gleichsam für ihr professionelles „Wohlergehen“ sorgen.

Einheit 268: *Ja, nochmal zu meinem Gefühl KM3 gegenüber ..*
X = Beraterin; Y = Beraterin; Fokus = introjektiv; Cluster = 3.2

Einheit 590: *Jetzt im Moment habe ich überwiegend im Kopf, na, war das dann so (´)gut, die so in die Mitte zu holen und das so offenzulegen ..*
X = Beraterin; Y = Beraterin; Fokus = introjektiv; Cluster = 3.2

Bei diesen Äußerungen geht es nicht um kontrolliertes Vorgehen, sondern um offene Reflexion der eigenen Gefühle und um Akzeptanz auch von professionellen Schwächen.

Disaffiliative Äußerungen sich selbst gegenüber werden als Cluster 3.6: (6 Äußerungen = 12,2 %) und als Cluster 3.8 (3 Äußerungen = 6,1 %) kodiert.

Einheit 229: *wir dann das Protokoll für den Rest des Tages vergessen haben ...,*

X = Beraterin; Y = Beraterin; Fokus = introjektiv; Cluster = 3.8

Einheit 315: *Ich guckte sehr vorsichtig durch die Tür, fühlte mich (`) sofort wieder in der .. Untergebenenrolle ..*

X = Beraterin; Y = Beraterin; Fokus = introjektiv; Cluster = 3.8

Im ersten Beispiel hat die Beraterin den Anspruch, ein Protokoll schreiben zu lassen, vernachlässigt, im zweiten vernachlässigt sie ihre Rolle als Beraterin.

Einheit 342: *So klar wie ich das jetzt formulieren kann, konnte ich es in der Situation der Endrunde (´)nicht*

X = Beraterin; Y = Beraterin; Fokus = introjektiv; Cluster = 3.6

Einheit 523: *Hier hab ich das Gefühl, also den Prozess dann so verloren zu haben ... jetzt muss ich mich neu orientieren*

X = Beraterin; Y = Beraterin; Fokus = introjektiv; Cluster = 3.6

In diesen Beispielen wird von der Beraterin retrospektiv und punktuell Selbstkritik an der Formulierung von Interventionen und am Verlust der eigenen psychischen Präsenz im Gruppenprozess geübt.

Interpretation: Auch bei diesen selbstreflexiven Äußerungen ist von einer intersubjektiven Dynamik zwischen Beraterin und Ratsuchenden auszugehen. Tiefenpsychologisch interpretiert zeigen sich hinter der vorrangigen Beschäftigung mit formalen und strukturellen Problemen, die als Cluster 3.6 kodiert sind, Aspekte von Selbstzweifel und Selbstanklage. Diese Interaktionen deuten darauf hin, dass die Beraterin mit sich selbst unzufrieden ist, weil ihre affektiven Verwicklungen sie am Verständnis der Tiefenstrukturen des interpersonellen Konfliktgeschehens, also in ihrem eigentlichen professionellen Auftrag, hindern (vgl. Kap. 6.1). Da es sich bei diesen negativen Gefühlen auch um ein Containment, d. h. um verleugnete Gefühle der Ratsuchenden handeln kann, ist die Unzufriedenheit der Beraterin mit sich selbst auch als eine Unzufriedenheit der Ratsuchenden mit sich selbst zu verstehen. So können unangemessene Kleinheitsgefühle (Gedankeneinheit 315) dazu führen, dass sie ihrer Rolle als relativ autonom handelnde Professionelle nicht gerecht werden und statt dessen destruktive Tendenzen im intrapsychischen und interpersonellen Bereich zulassen.

7.2.4. Das soziale Verhalten von Beraterin und Ratsuchenden in einer vergleichenden Diagrammanalyse

Ergebnisse: Die Auswertung des sozialen Verhaltens der Beraterin mit Hilfe von SASB lässt sich als Diagramm darstellen. Abbildung 7 – 5 zeigt die introjektive, Abbildung 7 – 6 die transitive und Abbildung 7 – 7 die intransitive Clusterauswertung:

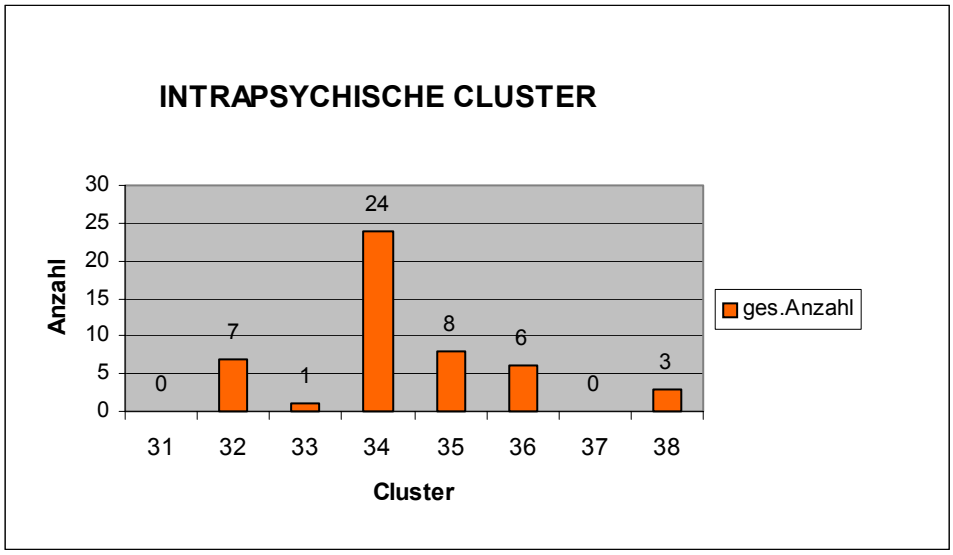


Abb. 7 – 5

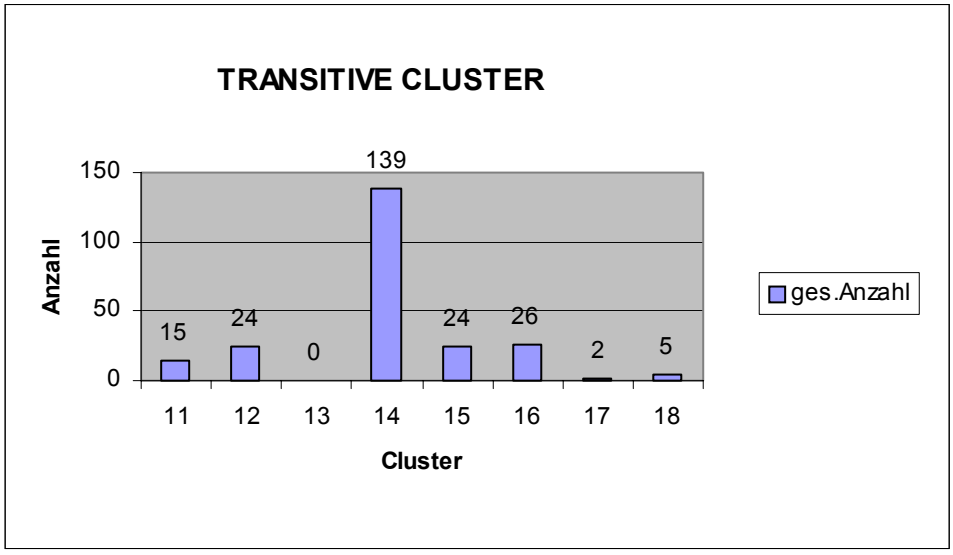


Abb. 7 – 6

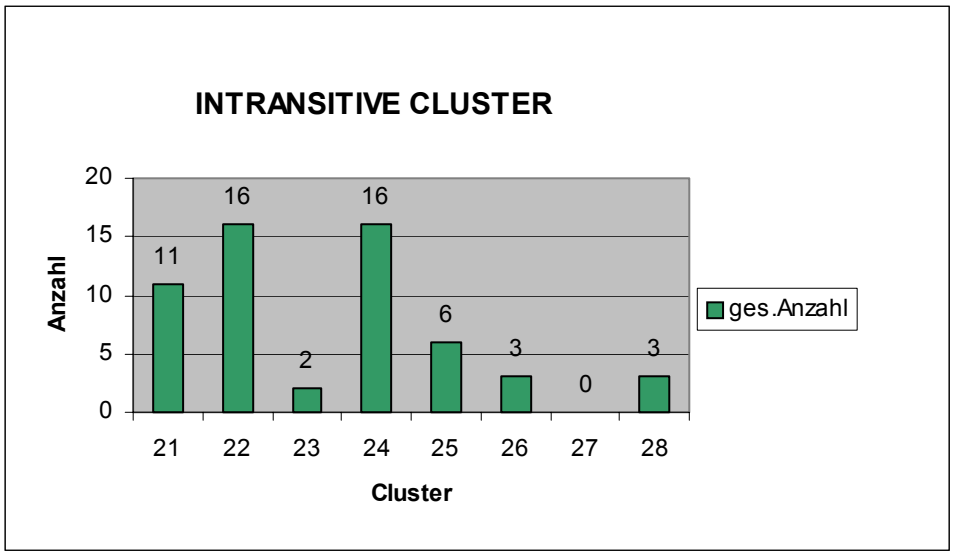


Abb. 7 - 7

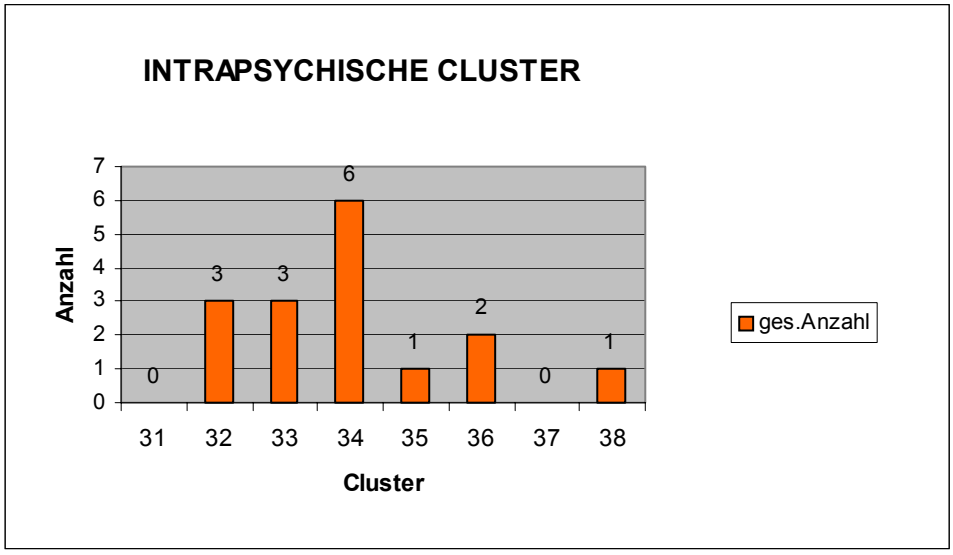
Bei einer Betrachtung dieser Diagramme (vgl. Abb. 7 - 5, 7 – 6, 7 – 7) zeigen sich Ähnlichkeiten zwischen der introjektiven (Abb. 7 – 5) und der transitiven (7 – 6) Verlaufskurve der Kodierungen. In beiden Kurven ist der Aspekt der Fürsorge (Cluster 3.4. = 49,0 %; Cluster 1.4. = 60 %) besonders betont, wobei die Unterstützung der Ratsuchenden deutlich Vorrang hat vor der Selbstfürsorge. In Bezug auf Steuerung und Kontrolle stellt die Beraterin höhere Anforderungen an die Selbstkontrolle als an die Kontrolle der anderen (Cluster 3.5. = 16,3 %; Cluster 1.5. = 10,3 %). Ein Vergleich der beiden Verlaufskurven zeigt auch, dass die Beraterin sich selbst gegenüber sowohl direktiver ist (Cluster 3.6 = 12,2 %) als den Ratsuchenden gegenüber (Cluster 1.6. = 6,9 %), als auch ablehnender und zurückweisender (Cluster 3.8 = 6,1 %; Cluster 1.8 = 2,1 %). Dagegen gewährt sie sich selbst und den Ratsuchenden aber ähnlich viel Freiraum (Cluster 3.2. = 14,3 %; Cluster 1.1.+ 1.2. = 6,5 % + 10,3 % = 16,8 %). Insgesamt überwiegen die frei akzeptierenden Interaktionen im Vergleich mit den unterdrückenden oder abwertenden Interaktionen. Diese Ergebnisse zeigen, dass der Interaktionsstil der Beraterin als überwiegend freundlich-direktiv charakterisiert werden kann (s. o.), und dass sie ihre Leitungsfunktion ausübt, indem sie sich selbst und die Gruppe kontrolliert und steuert.

Das Bild des intransitiven Fokus (Abb. 7 – 7) unterscheidet sich von den beiden anderen Diagrammen in wesentlichen Aspekten. So macht der Bereich der Offenheit und Unbefangenheit gegenüber anderen (Cluster 2.2 = 28 %) und der Bereich der Eigenständigkeit (Cluster 2.1 = 19,3 %) fast die Hälfte aller intransitiven Interaktionen aus. Der Bereich des Eingehens – auf

– die - anderen ist ebenfalls recht groß (Cluster 2.4 = 28 %), fällt aber im Verhältnis zum introjektiven Fokus (Cluster 3.4 = sich – selbst – umsorgen) und zum transitiven Fokus (Cluster 1.4 = andere unterstützen, anleiten) deutlich ab (s.o.). Das Gefühl, kontrolliert (Cluster 2.5 = 10,5 %) ist wiederum vergleichbar mit dem Bemühen um Kontrolle (Cluster 1.5 =10,3 %, s. o.). Sich gekränkt zurückziehen, bzw. Sich rechtfertigen (Cluster 2.6 = 5,3 %) korreliert weitgehend mit einer Tendenz der Beraterin, die die Ratsuchenden herabsetzen und beschuldigen (Cluster 1.6 = 6,9 %). Sich – distanzieren (Cluster 2.8 = 5,3 %) ist häufiger anzutreffen als die Tendenz, die Ratsuchenden zu ignorieren (Cluster 1.8 = 2,1 %).

Interpretation: Die Diagramme spiegeln die professionelle Rolle der Beraterin und ihre individuelle Ausgestaltung. Die Interaktionsmuster im intransitiven Fokus zeigen, wie sich die externe, von der Institution unabhängige Situation der Beraterin auf das Beratungsverhalten auswirkt. Aufgrund dieser Unabhängigkeit kann sie sich als Person zeigen und ihre Selbstsicherheit auch im Rahmen institutionstypischer Beschuldigungen oder Herabsetzungen (s.u. Abb. 7 – 10) bewahren. Durch die Betonung von Vertrauen (Cluster 2.4), Offenheit (2.2) und Eigenständigkeit (2.1) kreiert die Beraterin ein Modell von Eigensteuerung und Selbstorganisation als Modell professionellen sozialen Verhaltens trotz erheblicher psychodynamischer Verwicklungen.

Ergebnisse: Die Auswertung des sozialen Verhaltens der Ratsuchenden mit Hilfe von SASB wird im Folgenden ebenfalls als Diagramm dargestellt. Abbildung 7 – 8 zeigt die intrapsychische, Abbildung 7 – 9 die transitive und Abbildung 7 – 10 die intransitive Clusterauswertung: Abb. 7 –8



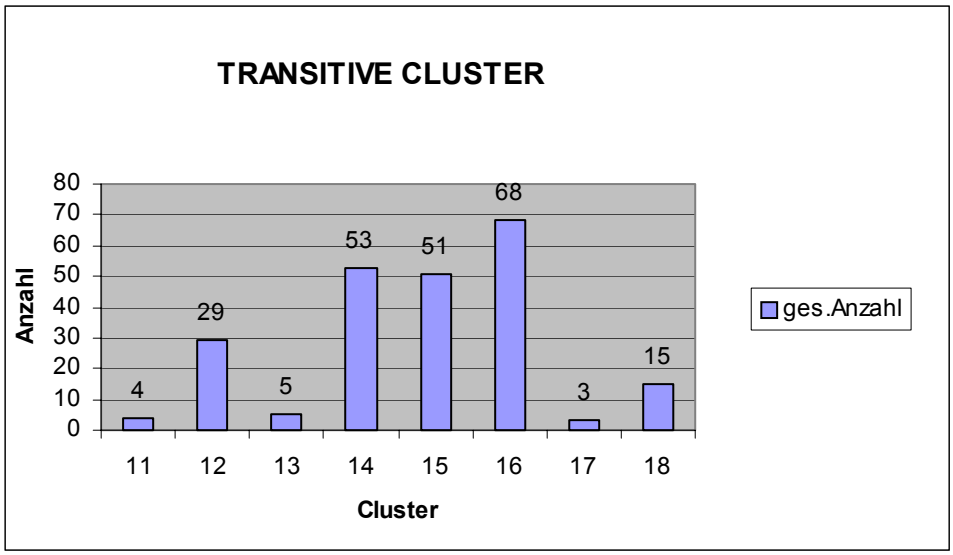


Abb. 7 – 9

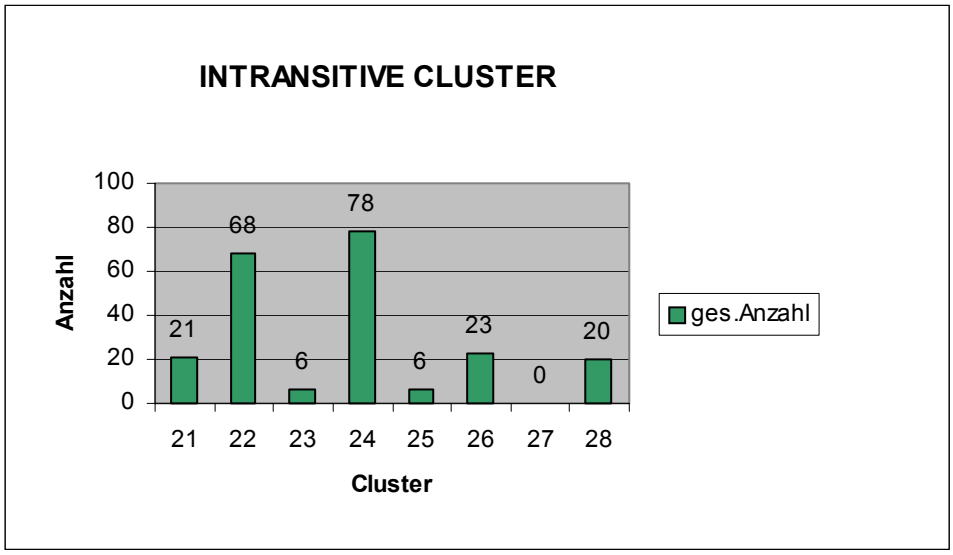


Abb. 7 – 10

Bei einer Betrachtung der Interaktionskurven der Ratsuchenden zeigen sich Ähnlichkeiten zwischen der intrapsychischen (Abb. 7 – 8) und der intransitiven (Abb. 7 – 10) Verlaufskurve. In beiden Kurven ist der höchste Wert wieder der Aspekt der Fürsorge (Cluster 3.4 = 37,5 %; Cluster 2.4 = 35,1 %), d. h. die Ratsuchenden umsorgen sich selbst und verlassen sich zu diesem Zweck vertrauensvoll auf die Beraterin. Dieser Aspekt wird im intrapsychischen Bereich ergänzt durch ein hohes Maß an Selbstwertschätzung (Cluster 3.3 = 18,8 %) und wohlwollender Selbsterforschung (Cluster 3.2 = 18,8 %), im intransitiven Bereich durch ein hohes Maß an Offenheit und Unbefangenheit, sich mitzuteilen und sich zu öffnen (Cluster 2.2 = 30,6 %), bzw. sich selbstsicher zu behaupten (Cluster 2.1 = 9,6 %). Die Ratsuchenden zeigen weniger Bemühen, sich selbst zu kontrollieren (Cluster 3.5 = 6,3 %) bzw. sich zu fügen oder zu unterwerfen

(Cluster 2.5 = 2,7 %). Selbstkritik (Cluster 3.6 + Cluster 3.8. = 12,5 % + 6,3 % = 18,8 %) und das Erleben, von anderen kritisiert zu werden (Cluster 2.6. + Cluster 2.8. = 10,4 % + 9,0 % = 19,4 %) halten sich ebenfalls in etwa die Waage. Diese beiden Kurven erinnern an die intransitive Verlaufskurve der Beraterin, wobei besonders die Übereinstimmung im Bereich unbefangener Offenheit (Beraterin Cluster 2.2. = 28 %; Ratsuchenden Cluster 2.2. = 30,6 %) auffällt.

Die *Interpretation* des intrapsychischen und der intransitiven Fokus der Ratsuchenden ergibt, dass diese ähnlich wie die Beraterin, wenn auch in geringerem Umfang, unabhängig auf direktive Interaktionen reagieren. Hier zeigt sich ihre berufliche Situation als teilautonome Professionelle. Ein Vergleich der transitiven Kurven von Beraterin und Ratsuchenden (s. u., vgl. Abb. 7 – 6 und 7 – 9) zeigt, dass die Ratsuchenden, wie zu erwarten, deutlich weniger Herabsetzungen ausgesetzt sind als die Beraterin, so dass das hohe Maß an autonomen Reaktionen tiefenpsychologisch auch als Ergebnis einer Teilidentifikation mit der Beraterin verstanden werden kann. Der hohe Anteil an „Selbstliebe“ ist auch verständlich als Abwehr möglicher Kränkungen, die in Beratungsprozessen naturgemäß aktiviert werden (vgl. Hartkamp und Wöller 1997).

Ergebnisse: Die transitive Verlaufskurve (Abb. 7 – 9) der Ratsuchenden ist deutlich anders als alle anderen Verlaufskurven. Besonders auffällig ist, dass die Kritik am Interaktionspartner den höchsten Anteil hat (Cluster 1.6. = 29,9 %). Im Vergleich ist der Anteil der Selbstkritik (intrapsychisch = Cluster 3.6. = 12,5 %) und das Gefühl, kritisiert zu werden (intransitiv = Cluster 2.6. = 10,4 %) recht niedrig. Dieser Anteil des Clusters 1.6. ist deutlich höher als die anderen Diagramme des Clusterbereichs 1.6., 2.6., 3.6. Ebenfalls deutlich höher als in allen anderen Fällen sind die Interaktionen, die dazu dienen, das Gegenüber zu kontrollieren (Cluster 1.5. = 22,4 %). In diesem Diagramm finden sich auch drei explizit aggressive Interaktionen (Cluster 1.7. = 1,3 %), während der Cluster 1.7., 2.7., 3.7. als Ausdruck des basalen Affekts „Hass“ (vgl. Tress und Junkert 1993b) sonst nicht auftaucht. Fehlendes Interesse am Gegenüber (Cluster 1.8. = 6,6%) findet sich im gleichen Ausmaß auch in den intrapsychischen und intransitiven Verlaufskurven, im transitive Fokus der Beraterin ist der Anteil jedoch wesentlich geringer (Cluster 1.8. = 2,2 %). Insgesamt macht der disaffiliativ-kontrollierende Bereich (Cluster 1.5., 1.6., 1.7.) über 50 % der transitiven Interaktionen der Ratsuchenden aus. Der Anteil der Fürsorge für die anderen (Cluster 1.4. = 23,3 %) ist entsprechend

der Rolle der Ratsuchenden wesentlich geringer als bei der Beraterin. Die Bereiche „Bestätigung“ und „Freigabe“ des Gegenübers sind bei den Ratsuchenden ähnlich niedrig wie bei der Beraterin (Ratsuchende: Cluster 1.1. + 1.2. = 1,8 % + 12,8 % = 14,6 %; Beraterin: Cluster 1.1. + 1.2. = 6,5 + 10,3 % = 16,8 %),und insgesamt deutlich niedriger als in den intrapsychischen und intransitiven Diagrammen.

Als *Interpretation* der transitiven Verlaufskurve der Ratsuchenden lässt sich zusammenfassen, dass der Interaktionsstil an der *Ana – F. – Schule* als unfreundlich-dominierend charakterisiert werden kann. Dieses soziale Verhalten kann als Bestätigung verstanden werden, dass ein erheblicher Leidensdruck vorhanden ist.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass ein Vergleich des intransitiven Bereichs von Beraterin und Ratsuchenden einen im Wesentlichen konkordanten bzw. übereinstimmenden Verlauf ergibt. Ein Vergleich des intrapsychischen mit den transitiven und intransitiven Fokussen zeigt, dass der intrapsychische Fokus bei der Beraterin mehr Ähnlichkeiten mit ihrem transitiven, bei den Ratsuchenden mit ihrem intransitiven Fokus hat. Ein Vergleich des transitiven mit dem intransitiven Fokus zeigt, dass positiv antithetische Reaktionen (Beispiel: 1.6. – 2.2.) wesentlich häufiger sind als negativ komplementäre Reaktionen (Beispiel: 1.6. – 2.6.).

Interpretation: Die Ergebnisse dieser vergleichenden Auswertung lassen den Schluss zu, dass sich im sozialen Verhalten von Beraterin und Ratsuchenden die notwendige intrapsychische Spaltung von Person und Rolle abbildet. Der Bereich „freie Spontaneität“ gehört weder zum professionellen Selbstverständnis der Beraterin noch der Ratsuchenden. Bei den Ratsuchenden ist entsprechend ihrer Rolle die Sorge um das eigene Wohlergehen und die Bereitschaft, Rat anzunehmen, am deutlichsten ausgeprägt. Bei der Beraterin findet sich komplementär, eine ausgeprägte Bereitschaft, das Gegenüber konstruktiv anzuregen und zu unterstützen. Dies zeigt aber auch, dass die Ratsuchenden die Verantwortung für mögliche Probleme und für das eigene Vorankommen an die Beraterin als Leiterin des „workshop“ delegiert haben.

Die Ratsuchenden verhalten sich als eine institutionalisierte Gruppe, die sowohl untereinander als auch gegenüber der Beraterin relativ aggressiv agiert (transitiver Fokus), was auf einen hohen Leidensdruck schließen lässt.

Die Beraterin reagiert entsprechend ihrer professionellen Rolle, indem sie antithetische und unfreundliche Interaktionen nicht mit gleicher Münze heimzahlt, sondern eher unbeeindruckt und offen bleibt (intransitiver Fokus). Um dies zu gewährleisten, ist sie bemüht, das eigene Introjekt unter Kontrolle zu halten (intrapsychischer Fokus), um als Person überwiegend freundlich reagieren zu können.

Das Introjekt der Ratsuchenden scheint jedoch „gut genug“ (Winnicott 1965) in den Personen, auch aufgrund ihrer Professionalität, verankert (intrapsychischer Fokus), um auf die Beziehungsangebote der Beraterin einzugehen, bzw. sich mit ihr zu identifizieren (intransitiver Fokus). Dass sich die Beraterin, wenn auch in wesentlich geringerem Maße, an das unfreundlich autonomieeinschränkenden Verhalten (transitiver Fokus) der Ratsuchenden anpasst, zeigt die Nachhaltigkeit, mit der das unbewusste Einverständnis mit institutionellen Klischees und formaler und informeller struktureller Gewalt wirksam ist.

Teil III

Konzeption

8. Darstellung und Diskussion der Ergebnisse: Der Beitrag „Interaktiver Beratung“ zur professionellen Schulentwicklung

Planvolle Schulentwicklung hat letztendlich immer das Ziel, Lehrerinnen und Lehrer für ihre institutionellen Aufgaben weitergehend zu qualifizieren (vgl. Einleitung). Eine Hauptaufgabe von Lehrerinnen und Lehrern ist es, Schülerinnen und Schüler durch Unterricht und durch sozialen Umgang, das heißt in den Worten dieser Arbeit „interaktiv“ und „intersubjektiv“ in ihrer Subjektwerdung zu unterstützen (Reinhold et al. 1999, vgl. Krüger und Helsper 2000). „Interaktive Beratung und Schulentwicklung“ hat daher – anders als jede andere Organisationsentwicklung sozialer Organisationen – zumindest implizit immer auch die Beziehung zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen zum Gegenstand. Entsprechend der psychoanalytischen Spiegelungstheorie bzw. der Theorie psychischer Resonanzeffekte (vgl. Kap. 6.2) ist in allen Schulentwicklungsprozessen von einer zumindest partiellen Reinszenierung dieses Lehrer/in – Schüler/in – Verhältnisses auszugehen, das von den schulischen Akteuren in der Auseinandersetzung mit den externen Strukturvorgaben durch das Beratungssetting im Einzelfall konkret ausgestaltet wird. Diese Reinszenierungen unterliegen jedoch nicht der bewussten Steuerung. Sie sind jedoch Teil der Schulkultur (vgl. Helsper 2000b) und werden dadurch in einer Analyse der Gegenübertragung zugänglich (vgl. Kap. 2.3.3). Für „Interaktive Beratung und Schulentwicklung“ bedeutet dies, dass die Beziehungsmuster zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen immer ein Teil der Analyse des Ist-Zustands sind, auch wenn sie nicht explizit als Gegenstand der Beratung behandelt werden (vgl. Kap. 8.1.3).

Das abschließende Kapitel hat das Ziel, in diesem Sinne abschließend zu untersuchen und zu diskutieren, welchen Beitrag die theoretische und empirische Untersuchung zum Ist-Zustand von Schule im Rahmen professioneller Schulentwicklung leistet. Es wird durch die Bildung einer Fall- und Beratungskonzeption zusammenfassend gezeigt, wie irrationale und unbewusste Strebungen die Beziehungen zwischen organisatorisch-institutionellen und personalen Strukturen auf den unterschiedlichen Beziehungsebenen beeinflussen, welcher Art diese Strebungen sein können, und mit welchen Beratungsmethoden sie „interaktiv“ nachvollziehbar und sichtbar gemacht werden. Um eine solche Fall- und Beratungskonzeption „Interaktiver Beratung und Schulentwicklung“ allgemein zu begründen, wird in diesem Teil der Untersuchung *das Junktim von Beraten und Forschen (vgl.*

Freud 1927) aufgelöst. Die Ergebnisse der Gegenübertragungsanalyse werden von der Person der Forscherin in ihren organisatorisch-institutionellen und personalen Verstrickungen abstrahiert und mit den Ergebnissen der theoretischen und kasuistischen Teilstudien zu schulspezifischen Erkenntnissen integriert. Dabei zeigt sich, dass es sich bei der Beziehungsproblematik im Fallbeispiel zwar um ein spezielles, nicht aber um ein einmaliges Problem handelt.

In Kapitel 8.1. wird dargestellt, wie sich irrationale und unbewusste Strebungen in Schule und Schulentwicklung aktualisieren. Zu diesem Zweck werden Einzelergebnisse zusammengefasst, gebündelt, kategorisiert und weitergehend reflektiert. Es gilt in diesem Kapitel die Erkenntnisse über die einmalige Variante der Beziehungsstrukturen, wie sie der Beratungsprozess an der Ana – F. - Schule ergeben hat, zu spezifizieren und somit als Beitrag zur professionellen Schulentwicklung nutzbar zu machen. In Kapitel 8.2. werden als Ergänzung zu dem allgemeineren Beratungskonzepts in Kapitel 3 diejenigen Beratungsstrategien „Interaktiver Beratung und Schulentwicklung“ zusammenfassend dargestellt, die im Rahmen dieser Arbeit für die Untersuchung der Beziehung zwischen organisatorisch-institutionellen und personellen Strukturen an Schulen entwickelt wurden, und deren Anwendung eine Analyse der irrationalen und unbewussten Strebungen bei Schulentwicklungsprozessen ergibt. Sie können von Schulentwickler/innen und Berater/innen je nach tiefenpsychologisch fundierten Vorerfahrungen und Interessen genutzt werden.

8.1. Die Aktualisierung irrationaler und unbewusster Strebungen in Schulentwicklungsprozessen

Für die Fall- und Beratungskonzeption einzelschulspezieller interaktiver Beratung werden in Kapitel 8.1.1, ausgehend von den Charakteristika des Praxisbeispiels, wesentliche Ergebnisse der kasuistischen Teilstudie („Prozessanalyse“, vgl. Kap. 5) über den Beratungsprozess an der Ana – F. – Schule zusammenfassend interpretiert und mit Erkenntnissen in der Literatur verglichen. In Kapitel 8.1.2. werden Ergebnisse der theoretischen Untersuchung, der Feld- (Kap. 2) und Beziehungsanalyse (Kap. 3), herangezogen, um zu zeigen, dass im Kontext aktualer Umstrukturierungsprozesse Antinomien von gesellschaftspolitischen und personenbezogenen Autonomiewünsche versus Sicherheitsstrebungen als zentrale Konflikte planvoller Schulentwicklung angenommen werden können.

In Kapitel 8.1.3 werden Einzelergebnisse der Teilstudien zur Gegenübertragungsanalyse auf die verschiedenen Beziehungsebenen von Schulentwicklung und Schule übertragen, um zu zeigen, dass der aktuale Autonomie- versus Sicherheitskonflikt, verschärft durch den schulspezifischen Kontext „Großer Klassen“, auf basale Autoritäts- oder Generationskonflikte trifft. Zu diesem Zweck wird von der Beziehung zwischen der Beraterin und Ratsuchenden – gemäß der Theorie über Transponierungsvorgängen und unter Einbeziehung der Ergebnisse der theoretischen Untersuchung – nicht nur abstrahiert auf die Beziehungen zwischen Schulleitung und Kollegium der Ana – F. – Schule, sondern auch auf die *Beziehung zwischen Schüler/innen und Lehrer/innen*. In Kapitel 8.1.4 werden die für die Ana – F. – Schule ausgewiesenen, unbewussten und irrational erscheinenden Beziehungsmuster in ihrer Funktion als psychodynamische Abwehr- und Bewältigungskonstruktionen erklärt.

In Kapitel 8.1.5 wird das Modell einer intrapsychischen „Beziehungs- und Schulmatrix“ vorgestellt und weiterentwickelt, dass die Einordnung schulspezieller Beziehungsmuster auf unterschiedlichen Tiefenebenen und damit Prognosen über ihre Veränderbarkeit in Beratungsprozesse ermöglicht. Dieses Modell wird in einem abschießenden Untersuchungsschritt an das soziale Verhalten von Beraterin und Ratsuchenden an der Ana – F. – Schule rückgekoppelt. Die Anwendung der Ergebnisse der Teilstudie in Kapitel 7 zeigt Kontinuität und Wandel der „Beziehungsmatrix“ von Organisation und Person im Beratungsprozess.

8.1.1. Professionelle Schulentwicklung am Praxisbeispiel

Die Rekonstruktion des Beratungsprozesses in Kapitel 5 zeigt, dass die Autorin als Beraterin von ähnlich handlungs- und lerntheoretisch orientierten Überlegungen ausgegangen ist, wie sie heute von maßgeblicher Literatur zur professionellen Schulentwicklung gefordert werden (vgl. z. B. Altrichter et al. 1998). Die Datenerhebung in Kapitel 5.2.2. zeigt als m*anifesten* Beratungsauftrag den Wunsch der Ratsuchenden, mit der Hilfe der Autorin eine „Klimakonferenz“ durchzuführen. Diese sollte zur Vorbereitung innovativer Arbeits-, Führungs- und Beteiligungsformen sowie zur Vorbereitung eines „Corporate Identity“ Designs als ein nach außen und innen wirkendes Erscheinungsbild dienen. Die Rekonstruktion der Vorphase und Konstituierung des Beratungssystems (Kap. 5.2.1.) ergibt, dass an der *Ana – F. – Schule* Beratungsprozesse vorausgingen, in denen sich tiefliegende Konflikte zwischen Schulleitung, Kollegium und Beratern herauskristallisierten. Daraus kann ein *latenter* Beratungsauftrag abgeleitet werden (Kap. 5.2.2.), der lautete, die „emotionalen Ursachen“ (vgl. Schley 1998) für diese Konflikte näher zu untersuchen und zu beheben.

Der wissenschaftliche Quellentext in Kapitel 5.2.4. zeigt, dass die graduelle Umstellung der formalen Organisationsstruktur, wie sie in der Feldanalyse im zweiten Kapitel herausgearbeitet wird, vom Schulleiter an der Ana – F. – Schule zu einer Erweiterung seiner informellen Macht genutzt werden sollte. Es zeigt sich, wie er einige Kolleginnen und Kollegen durch fördernde Maßnahmen informell an sich binden konnte, gleichzeitig aber die Ebene der Abteilungsleitung bei wesentlichen Entscheidungsprozessen nicht entsprechend ihrer formalen Machtposition beteiligte, und andere Kolleginnen und Kollegen an der Verwirklichung ihrer professionellen Kompetenzen durch Manipulation zu hindern suchte. Die Prozessanalyse (Kap. 5) ergibt als Folge eine informelle Schwächung der formalen Position der zweiten Leitungsebene und eine antagonistische Haltung der Mehrheit des Kollegiums gegen den Schulleiter. Im Quellentext zeigen sich Spannungen zwischen einer Untergruppe, die vom Schulleiter „über-privilegiert“ wurden und einer Untergruppe, die vom Schulleiter „unter-privilegiert“ wurde, so dass überspitzt von einer Einführung eines Zweiklassensystems gesprochen werden kann. Die Ergänzung der Diagnostik (Kap. 5.3.) lässt erkennen, dass dieses informelle Zweiklassen-system zu erheblichen Kränkungen führte und als eine der emotionalen Ursachen für eine Konflikteskalation an der *Ana – F. – Schule* anzusehen ist.

Der wissenschaftliche Quellentext über Durchführung des Beratungsprozesses (Kap. 5.2.4.) zeigt in Bezug auf den *manifesten* Beratungsauftrag, dass die Kommunikations- Partizipations- und Entscheidungsstrukturen der Schulkultur (vgl. Helsper et al. 1997) besprechbar wurden, indem die Beteiligten mit der Hilfe von Techniken und Medien aus planvoller Schul- und Teamentwicklung, Training und Moderation z. B. „Organigramme“ über die formalen und informellen Machtstrukturen an der *Ana – F. – Schule* erstellten.

Der wissenschaftliche Quellentext dokumentiert, dass die Machtverhältnisse an der *Ana – F. – Schule* nicht unbedingt durch die gültigen formalen Strukturen der Organisation definiert waren. Der Text zeigt auch, dass sich bei einzelnen Beteiligten Einsichten bzgl. des eigenen Rollenverhaltens und der Beziehungsgestaltung nicht nur untereinander, sondern auch gegenüber der Schulleitung und Schulaufsicht ergeben. Selbst Unterwerfungs- und Anpassungsattitüden können, wie dies auch in der Literatur gefordert wird (vgl. Altrichter et al. 1998, Kap. 1), in Ansätzen bewusst und besprochen werden. Der Quellentext zeigt als unmittelbaren Beratungserfolg eine Aufhellung der Stimmung und eine Stabilisierung der Beziehungen im Leitungsteam und im Kollegium. Die Beteiligten sind sich weitgehend einig, dass sie die im Rahmen des Workshops reflektierten Möglichkeiten, Selbstverantwortung für das Schulprogramm, die Kultur und das Klima ihrer Schule zu übernehmen, nutzen wollten, um gemeinsam eine Teil-Autonomisierung ihrer Schule anzustreben (Kap. 5.2.4.).

Diese Beratungsergebnisse des *manifesten* Beratungsauftrages, wie sie in Kapitel 5.3. dargestellt werden, entsprechen weitgehend den Vorstellungen der Literatur (vgl. Kap. 1., z. B. Altrichter et al. 1998) zum aktuellen Stand der Schulentwicklung. Die Fallrekonstruktion lässt jedoch die Hypothese zu, dass es sich bei dem Konsens der Beteiligten, die Schulkultur in Richtung Selbstorganisation gemeinsam zu verändern, um einen Scheinkonsens und um ein Ablenkungsmanöver von den tieferliegenden emotionalen Konflikten handeln könnte. Die Auswertung (Kap. 5.3) illustriert, dass eine umfassende (Selbst-) Reflexion aller Beteiligten über den „interaktiven“ Charakter der subtilen Anwendung formaler und informeller psychischer Gewalt vermieden wird. Denn wie die Feldanalyse (Kap. 2) gezeigt hat, kann die Anwendung solcher „Definitionsmacht“ (vgl. Foucault 1982/1994), wie sie durch den Schulleiter ausgeübt wird, bei der grundsätzlich demokratisch verfassten

Struktur von Schule im Normalfall nur gelingen, wenn viele Beteiligte unbewusst ihr Einverständnis geben.

Die Auswertung der Fallrekonstruktion (Kap. 5.3.) zeigt, dass sich die Chancen für die Herstellung einer Macht-Balance, wie sie von Altrichter et al. (1998, Kap. 1) gefordert wird, durch den Konsens eher verringert haben. Denn der Konsens schützt die Kolleginnen und Kollegen, den Schulleiter und die Beraterin davor, sich mit dem eigenen unbewussten Einverständnis und der eigenen Beteiligung an latent gewalttätigen Tendenzen im Ist-Zustand der Schulkultur auseinander zu setzen. Die Konflikteskalation, die die „Schuld“ des jeweiligen Gegners, nicht aber die eigene Verstrickung sieht, bleibt unter der Oberfläche des als Ergebnis der Beratungsprozesses erzielten Konsenses virulent (vgl. Kap. 3 und Kap. 5).

Zusammenfassend lässt sich feststellen: Um die bewussten und unbewussten Vor- und Nachteile, die ein solcher Scheinkonsens bietet, zu untersuchen, erscheint ein handlungs- und lösungsorientiertes Vorgehen professioneller Schulentwicklung (vgl. Kap. 2) ab einer gewissen Konflikteskalationsstufe ergänzungsbedürftig. Um dem *latenten* Beratungsauftrag (Kap. 5.2.2.) und den „emotionalen Ursachen“ (vgl. Schley 1998) persönlich belastender Konflikte näher zu kommen, wurden in der Gegenübertragungsanalyse (Kap. 6 und 7) psychoanalytische Interventionsmethoden und Methoden der qualitativen Psychotherapieforschung herangezogen. Sie zeigen die Abwehr- und Bewältigungsfunktionen, die eine Aktualisierung emotionaler und irrationaler Strebungen im Schulalltag im Einzelnen haben kann. Um die Abwehr- und Bewältigungskonstellationen in der Beziehung zwischen personalen und organisatorisch-institutionellen Strukturen zu verorten, werden im Folgenden zunächst die Ergebnisse der Feld- und Beziehungsanalyse (Kap. 2 und Kap. 3) zusammenfassend vorgestellt und in Bezug auf die Untersuchungsfrage diskutiert.

8.1.2. Schulentwicklung zwischen Sicherheitsstreben und Autonomiewünschen

Ein Ergebnis der Feldanalyse im zweiten Kapitel dieser Arbeit ist es, dass Schule zum einen den institutionellen Auftrag hat, Schülerinnen und Schüler in das bestehende Gesellschaftssystem zu integrieren, ihr Verhalten zu stabilisieren und den Erhalt des bestehenden gesellschaftlichen Systems durch Reproduktion und Selektion zu gewährleisten (vgl. Fuchs-Heinritz 1994), zum anderen auch als Sozialisationsinstanz dient, um die Schülerinnen und Schüler als „mündige Bürgerinnen und Bürger“ in die Gesellschaft zu entlassen. Dies bedeutet, dass die Schule sowohl normative (in psychoanalytischen Worten vereinfacht gesagt auch Überich-) Funktionen als auch emanzipative (in psychoanalytischen Worten auch Ich-) Funktionen repräsentiert. Um dieses Ziel zu erfüllen, hat „Schule“ eine Struktur zur Verfügung, die im dritten Kapitel als eine Zwitterorganisation mit bürokratischem Aufbau, aber weitgehend professionell und autonom arbeitenden Lehrerinnen und Lehrern charakterisiert wird.

Ein weiteres Ergebnis der Feldanalyse war, dass Umstrukturierungsprozesse in Wirtschaft und Gesellschaft einen Paradigmawechsel in der Schulkultur vorbereiten, indem sie eine andere Gewichtung der normativen und emanzipativen Funktionen von außen an die Institution Schule herantragen. In Wirtschaft und Gesellschaft werden Regeln und Normen um Werte ergänzt, die zum Teil im Gegensatz zu den traditionellen Regeln und Normen stehen. Neben Anpassungsbereitschaft und einer Bereitschaft, Bestehendes zu reproduzieren sind Autonomie, Kreativität und Innovationsbereitschaft zunehmend gefragt. Um die Schülerinnen und Schüler auf dieses im Wandel befindliche Gesellschafts- und Wirtschaftssystem vorbereiten zu können, müssen die organisatorisch-institutionellen Strukturen von Schule und der Lehrerberuf verändert werden (Kap. 2, vgl. Bastian et al. 2000). In der Feldanalyse konnte gezeigt werden, dass diese Umbruchsituation auf einer Vielzahl von Antinomien der Moderne beruht, die auf das pädagogische Handeln einwirken (Helsper 2000) und Lehrerinnen und Lehrer in der Folge vor einer Vielzahl widersprüchlicher Anforderungen und einen zum Teil widersprüchlichen institutionellen Auftrag stellt. Altrichter et al. (1998, S. 8) verweisen in diesem Zusammenhang auf Überforderungsgefühle, überstrapazierte Helfermentalität, die Begrenzung durch Defizitdenken und das Festhalten an einem Kontrollparadigma, das sich längst ad absurdum geführt hat. Komplementär dazu verhalten sich Schülerinnen und Schüler nicht mehr rollengemäß, die vertrauten Interaktionsmuster scheinen nicht

mehr zu passen (Altrichter et al. 1998, S, 9,10).

Die Feldanalyse in Kapitel 2 zeigt, dass ein Hauptproblem in einem Nebeneinander von zwei schulpolitisch relevanten Lehr- und Lernprinzipien besteht: das kontrollierend-instruierende und das emanzipativ-selbststeuernde, die zunächst unvereinbar erscheinen (vgl. Helsper 2000). Psychoanalytisch gesehen, entsprechen diese beiden widersprüchlichen Prinzipien zwei gleichzeitig wirksamen menschlichen Strebungen (vgl. Schley 1998b, S. 117). Da sind einmal die Strebungen nach Anpassung an Traditionen und Normen, nach Sicherheit durch Über-, bzw. Unterordnung. Diese Strebungen spiegeln sich in der Anwendung kontrollierend-steuernder Lehr- und Lernprinzipien im Schulalltag auch bei Schulentwicklungsprojekten. Auf der anderen Seite steht der Wunsch nach neueren Werten wie Selbststeuerung, Selbstverantwortung, Eigeninitiative und Kreativität. Diese Strebungen spiegeln sich in den Bemühungen um Schulautonomie und Selbstorganisation (Sies und Löwer- Hirsch 1999, vgl. Kapitel 2 und 3).

Die Beziehungsanalyse (Kap. 3.) postuliert, dass dauerhafte und progressive (Schul-) Entwicklung dann möglich ist, wenn die Gleichzeitigkeit und die Gegensätzlichkeit der oben beschriebenen Strebungen durch Selbstreflexion sichtbar und nachvollziehbar werden. Schwierigkeiten bei der Selbstreflexion bereiten dabei die eher traditionell anmutenden Strebungen nach Sicherheit durch hierarchische Strukturen, die gern geleugnet werden und die als Folge der Verleugnung unbewusst um so größere, auch destruktive Wirkung entfalten können (Kap. 6). Hierbei kann die „Interaktive Beratung“ einen besonderen Beitrag leisten. Denn sie bietet Theorien, Konzepte und Modelle, um irrational erscheinende Phänomene, wie sie sich aus den widersprüchlichen Wünschen an menschliche und organisatorische Strukturen ergeben, rational zu untersuchen und zu begründen. Die Akzeptanz eigener auch destruktiver Beziehungsmuster im Zusammenspiel von Person und Organisation durch den „change agent“ kann dabei die Toleranz der Ratsuchenden sich selbst gegenüber erhöhen, eine vorsichtige Analyse ihrer Beteiligung bei der subtilen Anwendung von Gewalt ermöglichen und dadurch konstruktive und dauerhafte Veränderung auch von so diffusen Phänomenen wie das Schulklima, die Schulatmosphäre oder auch die Schulkultur in Gang setzen (vgl. Kap. 5). Aus der theoretischen Untersuchung der Feld- und der Beziehungsanalyse ergibt sich, dass an der Gegenübertragung der Forscherin die Schulentwicklung im Beratungsprozess an der Ana – F. – Schule zu messen war.

Zusammenfassend lässt sich aus den Ergebnissen der Feld- und Beziehungsanalyse ableiten: „Interaktive Beratung und Schulentwicklung“ ist eine Untersuchung von Schule im Sinne der objektivierbaren Fragen: „Wozu dient der augenblickliche Zustand dem Einzelnen, dem Kollegium, der Institution als ganzer? Welche unbewussten und irrationalen Strebungen sind im Ist-Zustand virulent, welche bewusste Nachteile bringt er mit sich und welche unbewussten Vorteile verteidigt er?. D. h., es geht wesentlich um eine differenzierte Untersuchung der Abwehrkonstellationen, die an der Schnittstelle zwischen organisatorisch-institutionellen und psychischen Strukturen entstehen, um Angst zu vermeiden und um die Organisation zu schützen. Entsprechend psychoanalytischer Beziehungstheorie bilden sich diese ab im „change agent“ und können in einer Gegenübertragungsanalyse in wesentlichen Aspekten sichtbar gemacht werden. „Interaktive Beratung und Schulentwicklung“ bedeutet also die Untersuchung eines als rational begründbaren Ist-Zustands, weniger den Entwurf eines als besser angenommen Soll-Zustands.

8.1.3. Schulspezifische Beziehungsmuster

Entsprechend der Spiegelungstheorie bzw. der Theorie psychischer Resonanzeffekte (Kap. 6.1.) wird in der „Interaktiven Beratung und Schulentwicklung“ davon ausgegangen, dass in den Beziehungsmustern zwischen Beraterin und Ratsuchenden zwei weitere Beziehungsebenen transponiert werden. Das heißt, dass auf der Übertragungsebene erster Ordnung Beziehungsmuster zwischen Schulleitung und Kollegium, und auf der Übertragungsebene zweiter Ordnung Beziehungsmuster zwischen Lehrern und Schülern transponiert werden, die gleichsam den Untergrund und damit den „Sinn“ für die Beziehungen im Kollegium bilden. Dabei handelt es sich nicht um einfache Spiegelungen oder Abbildungen, sondern um eine spezielle Inszenierung auf einem anderen Schauplatz (Pollak 1995, vgl. Kap. 6.2.2).

Diese Transpositionsprozesse sollen im Folgenden dargestellt werden. Da die Beziehung zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen bisher nur unterschwellig Thema der Untersuchung waren (vgl. Einleitung), werden zum Zweck der nachfolgenden Analyse einige Ergebnisse der Gegenübertragungsanalyse zunächst unter Zuhilfenahme einer vereinfachten Anwendung des SASB-Modells (vgl. Kap. 7, Abb. 7 – 1) neu gebündelt. Um den Inszenierungscharakter zu verdeutlichen, wird dabei der Fokus auf das Zusammenspiel von bewussten Steuerungsversuchen und unbewussten Spontanreaktionen gelenkt. Der Fokus zeigt, wie subtil und häufig erst im nachhinein wahrnehmbar diese Spontanreaktionen die Beziehungen auf den unterschiedlichen Ebenen beeinflussen.

(1) Verdichtung der Beziehungsmuster zwischen externer Beraterin und Ratsuchenden

Schley (1998a, S. 34f.) z. B. weist darauf hin, dass in der handlungs- und lösungsorientierten Schulentwicklung Moderatoren, Prozessbegleiter und Steuergruppen mit ihrer Sprache, ihren Methoden und Vorschlägen Spontanreaktionen bei den Kolleginnen und Kollegen auslösen. Sie haben es daher seines Erachtens „in der Hand“, den Beratungsprozess in ihrem Sinne zu steuern. Die Untersuchung und das Konzept der „Interaktiven Beratung“ haben gezeigt, dass es Aktionen und Reaktionen im Beratungsprozess gab, die sich aus demselben Grund der Steuerung durch die Beraterin entzogen. Denn die „Sprache, Methoden und Vorschläge“ der

Lehrerinnen und Lehrer lösten ebenfalls Spontanreaktionen aus, die zu unbewussten Übertragungsmuster führten und die – genau wie die Spontanreaktionen der Kolleg/innen – nicht der bewussten (Selbst-) Steuerung der Beraterin unterlagen, aber den Ablauf des Beratungsprozesses wesentlich beeinflussten.

Der Beratungsprozess begann mit dem Bemühen der Beraterin um persönliche Kontaktaufnahme mit den Kolleginnen und Kollegen (Cluster 2.2). Dieses Bemühen wurde von Beginn an kontrastiert von ihrem eher autoritär – direktiven Führungsstil (Cluster 1.5). Die Reaktionen aus dem Kollegium bestanden zunächst in oppositionellem (Cluster 2.1), dann auch in aggressivem Verhalten (Cluster 1.6). Aufgrund dieser Kränkungen wurde von der Beraterin angeboten, sich aus der Leitung zurückzuziehen (Cluster 2.6/1.1). Diese komplexe Reaktion erzeugte in der Gruppe der Kolleginnen und Kollegen eine Spaltung: eine Gruppierung war nun bemüht, sich den Vorstellungen der Beraterin zu unterwerfen (Cluster 2.5), eine zweite Gruppierung reagierte mit verstärkten Beschuldigungen (Cluster 1.6). In dieser Situation wurde von der Beraterin intuitiv beschlossen, die gesamte Gruppe erst einmal gewähren zu lassen (Cluster 1.1.), um sie besser verstehen zu lernen (Cluster 1.2). Die Gruppe konnte diesen Freiraum annehmen und die Gelegenheit nutzen, um ihren Verdacht offen mitzuteilen (Cluster 2.2.), dass die Beraterin die Wünsche der Gruppe auf Drängen der Schulleitung vernachlässigt hätte (Cluster 2.6). Als Reaktion hat die Beraterin dem Kollegium genau erläutert, wie die Wünsche und Vorstellungen der Gruppe in ihre Planung eingeflossen waren (Cluster 2.2). Nach Abschluss der Szene interpretierten einige Kolleginnen und Kollegen das Geschehen als ein Ringen um die Kontroll- bzw. Steuerungsfunktion, bei dem sie gewonnen hätten (Cluster 1.5).

Diese Zusammenfassung der Interaktionsfolge in der Eingangsszene ergibt, dass sich der Beginn des Beratungsprozesses als ein Machtkampf um die Steuerungsfunktion inszenierte. Dieser Machtkampf entwickelte sich entlang den intuitiven Entscheidungen der Beraterin bzgl. ihres Führungsstils. So kamen mal eher autonomiefördernde, mal eher steuernde Interventionen zur Anwendung. Die Szene zeigt, dass der Machtkampf gerade an den Stellen entstand, an denen die Beraterin den Prozess autoritär zu steuern versuchte. So wird der Versuch, eine Tagesordnung vorzugeben (Cluster 1.5) zunächst komplementär mit der Behauptung eigener Unabhängigkeit (Cluster 2.1), dann mit Beschuldigungen (Cluster 1.6) beantwortet. Dagegen konnten

Maßnahmen, die auf Steuerung verzichteten (Cluster 1.1) und um Verständnis auch bei denjenigen warben (Cluster 2.2), die den Vorschlägen gegenüber eher abgeneigt waren (vgl. Schley 1998a, S. 35), den Machtkampf beenden.

(2) Übertragung auf die internen Beziehungen an der Ana – F. - Schule

Der Machtkampf in der Eingangsszene zeigt, dass die Beraterin den Prozess nicht „in der Hand“ (s.o.) hatte. Die Spontanreaktionen aus dem Kollegium auf ihren Leitungsstil verwickelten sie in ein zunächst nicht bewusstseinsfähiges Übertragungs- und Gegenübertragungsgeschehen. Dieser Steuerungsverlust war die Voraussetzung, dass sich für die Schule typische Beziehungsmuster im Beratungsprozess reinszenieren konnten (vgl. Kap. 6). In Gang gesetzt durch die Vorgabe einer Tagesordnung mit Themenvorschlägen, kam es innerhalb weniger Minuten zu einem Machtkampf zwischen der Gruppe und der Beraterin, der in dieser Heftigkeit nicht in der kurzen Beziehung generiert worden sein konnte. Es zeigte sich vielmehr, dass dieser Machtkampf Ausdruck von Aggressionen zwischen dem Schulleiter und einigen Mitgliedern des Kollegiums war, die auf die Beraterin aufgrund ihres autoritär - direktiven Leitungsstils spontan übertragen werden konnte. Voraussetzung für diese interaktive Reinszenierung des Machtkampfs war jedoch, dass bei der Beraterin ähnliche aggressive Beziehungserfahrungen als ambivalente vor- bzw. unbewusste innere Objekterfahrungen vorhanden waren wie bei den beteiligten Lehrerinnen und Lehrern. Die Übertragung konnte teilweise aufgelöst werden, als von der Beraterin die der Kontrollfunktion (Cluster 1.5) entgegengesetzte Position des „Freigebens“ und „Gewähren Lassens“ (Cluster 1.1) eingenommen wurde (vgl. SASB-Modell Kap. 7, Abb. 7 - 1).

(3) Verallgemeinerung auf Beziehungsprozesse zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen in Großen Klassen

Die theoretische Grundannahme analytischer Supervision über Spiegelungsphänomen bzw. psychische Resonanzeffekte (s. o.) und die Ergebnisse der Beziehungsanalyse von „Großen Gruppen“ in Kapitel 3.4.2 werden nun angewandt, um von den Ergebnissen der psychoanalytischen Untersuchung der Eingangsszene in Kapitel 6.2 Erkenntnisse über diverse Beziehungsmuster zwischen Schüler/innen und Lehrer/innen abzuleiten. Die Auseinandersetzung um Vorgaben, der Versuch der Beraterin, die eigene „Unterrichtsplanung“ autoritär-direktiv durchzusetzen, dann ihr gekränkter

Rückzug, weil die „Schülerinnen und Schüler“ kein Interesse an ihrem Vorhaben zeigten, die Beteuerung der einen Gruppe, doch etwas lernen zu wollen, der Boykott der anderen, all dies erinnert an Alltagsszenen im Klassenzimmer einer Berufsschule oder Sekundarstufe.

Die Ergebnisse dieser nachträglichen zusammenfassenden Analyse der schulspezifischen Beziehungsmuster zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen werden nachfolgend als Abwehrkonstellationen „Großer Gruppen“ gekennzeichnet (vgl. Kapitel 3.4.2.). Denn die Art und Weise, wie sich die Aggressionen zwischen der Beraterin und der Gruppe, bzw. zwischen dem Schulleiter und der Gruppe inszenieren konnten, verweist darauf, dass in der Institution Schule die Psychodynamik „Großer Gruppen“ von Bedeutung ist und Lehrerinnen und Lehrer tagaus-tagein dieser Dynamik im Klassenzimmer ausgesetzt sind. Denn die Zahl der Schülerinnen und Schüler in einer Klasse ist ähnlich oder sogar wesentlich größer als die Zahl der Lehrerinnen und Lehrer, die am Workshop teilnahmen. Die folgende Lesart der Eingangsszene kann die manchmal auch destruktive Psychodynamik zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen erklären helfen:

Bei Lehrerinnen und Lehrern relativ weit verbreitet ist der Mechanismus, Schülerinnen und Schüler als ein *einheitliches Phänomen*, als „die Klasse“, wahrzunehmen. Im Fallbeispiel erlaubte der Beraterin diese Vereinfachung, zu nur einem „Objekt“ in Beziehung zu treten. So brauchte sie weder über die vielen Teilnehmer/innen nachzudenken, noch sich der Gefahr aussetzen, zu sehr von einzelnen Problemen und Schicksalen überschwemmt zu werden. Wie die Beraterin neigen Lehrerinnen und Lehrer auch dazu, die *eigenen aggressiven Anteile auf die Gruppe zu projizieren* – sie finden die Klasse dumm, faul, frech, etc.. Sie merken dabei nicht, wie sehr ihre Aussagen den Einzelnen kränken, da sie ja nicht zu Individuen in Beziehung treten (vgl. Main 1977, S. 62). Im Fallbeispiel hat die Beraterin so versucht, den ersten Beitrag einer Teilnehmerin abzuwerten.

Die Gruppe der Schülerinnen und Schüler reagiert entsprechend mit mehr oder weniger subtilen *Tendenzen zu psychischer Gewalt* in Form massiver Entwertungen, die sich gegen die Lehrerinnen und Lehrer richtet: Man sagt ihnen – wie der Beraterin im Beratungsprozess -, die Planung sei schlecht, die Lerninhalte und Methoden langweilig, entspräche nicht den Wünschen und Vorstellungen der Klasse, *man* könne nichts verstehen. Diese *Verallgemeinerungen* dienen dem Selbstschutz der Schülerinnen und

Schüler. Die Lehrerinnen und Lehrer bekommen wie die Beraterin den Eindruck, dass die Klasse sich freut, wenn sie scheitern. Sie reagieren mit *formalen Kontrollmechanismen oder Sanktionen,* um die Klasse in den Griff zu bekommen. Dies provoziert dann, statt einer echten Auseinandersetzung über Inhalte und fachliche Leistungen, weiter Angst, Hass und Depressionen Einzelner (vgl. de Maré 1977, S. 150).

Einer der ersten Abwehrmechanismen von Klassen, um den E*inzelnen vor einer solchen Spirale eigener und fremder Aggressionen zu schützen bzw. um die Spirale unter Kontrolle* zu bringen, ist der Versuch, die allgemeine Zirkulation dadurch zu stoppen, dass, wie im Fallbeispiel, zwei *Bündnisse* gebildet werden. Bei Diskussionen über den Fortgang des Unterrichts sehen sich Lehrerinnen und Lehrer dann zwei Gruppierungen gegenüber. Eine Gruppierung erscheint angepasst und will konstruktiv weiterarbeiten, die andere Gruppierung erscheint renitent und versucht dies zu verhindern. Obwohl viele Schülerinnen und Schüler klagen: „wir kommen nie zu einer Entscheidung“ und die Führungsschwäche der Lehrerin dafür verantwortlich machen, ist die *Stagnation des Lernprozesses* (vgl. Turquet 1977) das unbewusste gemeinsame Ziel beider Gruppierungen. Denn unbewusst wird von allen angenommen, dass bei Auflösung des Konflikts und Fortgang des Unterrichts die Aggressionen wieder frei floatieren und sich – statt gegen die Lehrerin – gegen jeden richten können.

Die *Wiederentdeckung des Selbst* erfolgt regelmäßig in der Kleingruppe, ein weiterer Grund, warum Gruppenarbeit in der Schule den Schülerinnen und Schülern wesentlich eher die Möglichkeit bietet, sich ihren Fähigkeiten entsprechend sachlich und fachlich einzubringen, als im Frontalunterricht. Denn in Letzterem ist ein Großteil der Energie gebunden durch die *latenten paranoiden und aggressiven Merkmale* einer großen Gruppe, vor denen es sich jederzeit menschlich zu schützen gilt (vgl. Main 1977).

Diese Umformulierung der Ergebnisse aus der Untersuchung der Eingangsszene gewährt Einblicke in die Anforderungen an die pädagogische Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern (vgl. Bastian et al. 2000). Sie erlaubt die Schlussfolgerung, dass die Inszenierungen tradierter Hierarchisierungen, regressiver Gruppenprozesse und individueller Aggressionen, wie sie bei Schulentwicklungsprojekten auftreten, auch ein Enactment von Phänomenen aus dem Klassenzimmer sein können. Das würde heißen, bei den genannten Phänomenen handelt es sich um

Eigenschaften von Einzelnen oder Gruppen von Schüler/innen, die von den Lehrer/innen unbewusst übernommen und ausagiert werden, um sich abzureagieren und die Projektionen zu verarbeiten.

Aufgrund der Interdependenz der Beziehungsebenen hat eine Veränderung dieser Enactments durch „Interaktive Schulentwicklung und Beratung“ als eine Veränderung der Kommunikations-, Partizipations- und Entscheidungsstrukturen der Schulkultur (Helsper et al. 1997, S. 585) entsprechende Rückwirkungen auf die Beziehung von Lehrer/innen und Schüler/innen und damit auf die „gute“ Ordnung von Unterricht (Prengel 1999). Solche Veränderungen blieben nicht ohne Effekt auf den in einen organisatorisch – institutionellen Rahmen gegossenen existentiellen Generationskonflikt (vgl. Einleitung, Kap. 2.3.3) und sind damit wesentlicher Sinn und Zweck „Interaktiver Beratung und Schulentwicklung“.

8.1.4. Schultypische Abwehr- und Bewältigungskonstruktionen

Im Folgenden werden die unbewussten und irrationalen Strebungen, die sich aus der psychoanalytischen Untersuchung der Eingangsszene in Kapitel 6.2. ergeben haben, zu Konstruktionen gebündelt. Diese Konstruktionen verallgemeinern die Ergebnisse der Gegenübertragungsanalyse (Kap. 6 und 7) und zeigen, in welche psychodynamischen Prozesse Beratende, Moderatoren, Prozessbegleiter, aber auch Schulleiter/innen und Steuerungsgruppen aufgrund von Übertragungssituationen verwickelt werden können. Sie repräsentieren Beziehungsmuster, die auf einem Zusammenspiel von organisatorisch-institutioneller und psychischer Strukturen basieren (Mentzos 1988, vgl. Kap. 6.3.1.). Ihre Funktion ist es zumeist, Sicherheit durch Über- und Unterordnung, bzw. durch den Widerstand gegen Über- und Unterordnung zu gewährleisten. Im Sinne Bions (1961) handelt es sich bei den Konstruktionen um irrationale Versuche, eine institutionalisierte Form von „Abhängigkeit-Gegenabhängigkeit“ aufrechtzuerhalten (vgl. Kap. 3.3). Als ein wesentlicher Einfluss gilt es auch hier, die unterschwellig meist präsenten Er- und Bemächtigungsambivalenzen zwischen den Generationen mitzudenken.

(1) Enactment von Autoritätskonflikten

Als ein übergeordnetes Konstrukt kann das Enactment von Autoritätskonflikten verstanden werden. Die Fallstudie hat gezeigt, dass sowohl die Lehrpersonen als auch die Forscherin schulspezifische Autoritätskonflikte hatten, die interaktiv ausagiert wurden (Kap. 6.2). Aufgrund dieser Überschneidung ist davon auszugehen, dass es sich hierbei um eine besonders signifikante Abwehrkonstellation handelt, die die Beziehung zwischen den Schulstrukturen und den Strukturen der beteiligten Personen charakterisiert (Devereux 1967/1994, vgl. Kap. 3.22).

Schulspezifische Autoritätskonflikte beinhalten die Auseinandersetzung mit Autoritätspersonen als Repräsentanten gesellschaftlicher Normen und Werte. Sie inszenieren sich in Kollegien als sachliche, fachliche und menschliche Auseinandersetzungen zwischen Personen, die mit unterschiedlicher „Amtsautorität“ ausgestattet sind. Für den Fall, dass sich Autoritätskonflikte auch mit externen Beratenden inszenieren, liegt eine interaktive Identifizierung und unbewusste Übertragung von Amtsautorität auf diese vor (vgl. Kap. 6.2.).

Der Inszenierung von Autoritätskonflikten liegt ab der Sekundarstufe gemäß der Grundannahme analytischer Supervision über psychische Resonanzphänomene immer auch ein Transponierungsvorgang (s. o. Kap. 8.1.3) aus der Beziehungsebene zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen zugrunde. Denn der schulspezifische Autoritätskonflikt ist eine maßgebliche entwicklungspsychologische Aufgabe von Schülerinnen und Schülern. Diese müssen sich von ihren Lehrerinnen und Lehrern als Repräsentanten gesellschaftlicher Normen und Werte emanzipieren und bleiben gleichzeitig von deren Funktion abhängig, durch Selektion den institutionellen Zweck von Schule zu garantieren (vgl. Kap. 2). Es ist die Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrer, diesen – aufgrund der aktuellen wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklungen besonders paradoxen – Prozess sensibel zu begleiten (vgl. Kap. 2). Der Prozess wird dadurch erschwert, dass er aufgrund von großen Klassen zumeist unter den Bedingungen einer „Großen Gruppe“ mit der entsprechenden Dynamik abläuft (vgl. Kap. 8.1.3). Außerdem reaktiviert er bei den Lehrerinnen und Lehrern unterschiedlich gute eigene Ablösungsprozesse und Übertragungstendenzen (Fürstenau 1992, vgl. Kap. 2).

Als ein Bewältigungsversuch werden diese Autoritätskonflikte zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen von den Lehrerinnen und Lehrern in die Beziehung mit Schulleiter/innen oder Abteilungsleiter/innen transponiert und treffen bei diesen wiederum auf die unterschiedlichsten persönlichen Vorerfahrungen mit institutionellen Autoritäten. Hier zeigt sich deutlich, wie die normativen Strukturen der Institution (vgl. Kap. 2) und die psychischen Strukturen der beteiligten Personen ineinandergreifen können.

(2) Reproduktion von Hierarchien und Kontrollmechanismen

Voraussetzung für das Enactment schulspezifischer Autoritätskonflikte in Schulentwicklungsprojekten ist die Rekonstruktion der formalen und informellen Hierarchien der Schulkultur und die Identifizierung der Beratenden mit „Amtsautorität“, wie sich dies in der vorliegenden Untersuchung z. B. in den Normalformabweichungen vom Setting eines Beratungsprozesses zeigt oder an meinem Leitungsstil, der autonomieeinschränkender und kontrollierender ist als dies für das Beratungsprojekt adäquat erscheint (Kap. 6.2.). Oder es werden Vorgehensweisen vorgegeben und kritische Mitglieder des Kollegiums finden

nicht unmittelbar Beachtung, bzw. ihre Wünsche und Forderungen werden nicht unmittelbar in den Beratungsablauf integriert, wie sich dies aus der psychoanalytischen Textinterpretation ergibt (Kap 6.3).

In der Gegenübertragungsanalyse der Kontrollsupervision (Kap. 6.2.) und des Gedächtnisprotokolls (Kap. 6.2.3) stellt die Identifikation der Beraterin mit der Amtsautorität des Schulleiters einen Versuch dar, den aufgrund ihrer Felderfahrung unbewusst antizipierten Widerständen und Neid- und Rivalitätsgefühlen der Kolleginnen und Kollegen machtvoll entgegenzuwirken. Diese Befürchtungen sind aber auch Ausdruck von projektiven Identifikationen des Schulleiters mit der Beraterin. Bei der projektiven Identifikation werden abgelehnte eigene Charaktermerkmale und Handlungsweisen auf andere Personen projiziert und von diesen ausagiert (Kap. 6.1). Entsprechend diesem Konzept des „Enactment“ wird das Verhalten und Handeln des Schulleiters ebenfalls von antizipierten Neid- und Rivalitätsgefühlen zum Teil bestimmt (vgl. Kap. 6.2. und Kap 6.3). Angewandt auf die Psycho- und Soziodynamik am Arbeitsplatz (vgl. Kap. 3.2.1) bedeutet dies, dass Neid- und Rivalitätsgefühle von Lehrerinnen und Lehrern, die sich während der Laufbahn innerhalb der Schulbürokratie gegenüber Leitungspersonen aktualisiert haben, dann wenn sie in eine Leitungsposition kommen, abgespalten und auf die Untergebenen projiziert und kontrolliert werden sollen.

(3) Konstruktion von Einflusslosigkeit

Die Reproduktion von Hierarchie und Kontrolle kann in den Kollegien als interpersonelle und intrapsychische Vermeidungsstrategie genutzt werden. Zu diesem Zweck wird dann zusätzlich ein Konstrukt von Einflusslosigkeit kreiert (Kap. 6.2, vgl. auch Kap. 7.2). Dieses Konstrukt dient dem Einzelnen dazu, eine Auseinandersetzung mit den eigenen professionellen und persönlichen Stärken und Schwächen zu vermeiden. Das Konstrukt könnte in etwa lauten: „Da ich eine untergeordnete Position habe und keinen Einfluss nehmen kann oder darf, bin ich auch nicht schuld, wenn irgend etwas nicht gut läuft, und ich mein Wissen und meine Kompetenzen in der Schule nicht optimal anwenden oder verbessern kann.“ So können auch Erwartungen intrapsychisch abgewehrt werden, die von der Schulaufsicht oder auch von der Öffentlichkeit an die Kolleginnen und Kollegen gestellt wurden. Mit dieser Konstruktion verzichten Lehrerinnen und Lehrer darauf, ihre Position innerhalb der Organisation professionell zu reflektieren, zu

organisieren und im eigenen Sinne zu verändern.

Um dieses Konstrukt in Schulentwicklungsprozessen vor sich selbst aufrechtzuerhalten, ist es notwendig, die Beratenden von der „Realität“ dieser Einflusslosigkeit zu überzeugen. Dies gelang im Fallbeispiel, indem das Konstrukt auf mich projiziert und in Form einer realen Depotenzierung ausagiert wurde. In der Folge erlebte ich mich in meiner Beratungsfunktion als handlungsunfähig und wirkungslos (Kap.6.2 und Kap. 6.3).

(4) Inszenierung von Machtkämpfen

Die Depotenzierung von „change agents“ gelingt aufgrund eines interaktiv inszenierten Machtkampfes (Kap. 6.2.1 und 6.2.2). Diese Inszenierung stellt einen Schachzug des Kollegiums in dem übergeordneten und langfristigeren Autoritätskonflikt mit der Schulleitung dar. Ausgestattet mit einer imaginären „Amtsautorität“ erschien die Beraterin den Kolleginnen und Kollegen zunächst sehr gefährlich und musste daher entmachtet werden. Dieser Machtkampf erfolgte im Fallbeispiel darüber, wer bestimmen durfte, wie der „workshop“ durchgeführt wurde. Ein solcher Machtkampf verwickelt die Beratenden und behindert die „Doppeldenk“–Fähigkeit (Kap. 6.1.), so dass es der Beraterin vorübergehend nicht gelang, eine objektivierende Position in den schulinternen Machtkämpfen zu besetzen und sie in ihrer Rolle handlungsunfähig wurde (Kap. 6.2 und Kap. 6.3).

Eine komplette Depotenzierung kann aber nur gelingen, wenn der „change agent“ über keine reale „Amtsautorität“ in Bezug auf die Kolleginnen und Kollegen verfügt. Im vorliegenden Fall wurde aufgrund dieser Depotenzierung einsichtig, dass ich keine formale Macht hatte, Strukturen oder Vorgehensweisen vorzugeben. Das Erleben dieser faktischen Ohnmacht kann dann dazu führen, dass die Identifizierung und Identifikation der Beratenden mit den organisatorisch-institutionellen Strukturen der Schule und mit der Schulleitung als Repräsentanten dieser Strukturen aufgehoben wird. Die Beratenden können erneut die objektivierende Position einnehmen.

(5) Produktion von Abhängigkeiten

Anders als „change agents“ haben Schulleiter/innen formale Macht und „Amtsautorität“. Letztere wurde im vorliegenden Fall vom Schulleiter genutzt, um individuelle Abhängigkeiten zu konstruieren und die zweite

Leitungsebene zu kontrollieren (Kap. 5.2.4, vgl. auch Kap. 8.1.1)). Dies geschah, indem Kolleginnen und Kollegen nicht nur sachlich und fachlich, sondern auch menschlich bewertet und aufgrund von persönlicher Loyalität willkürlich gefördert wurden. Ein solches Verhalten erzeugt menschliche Abhängigkeiten, die sich als Macht- bzw. Ohnmachtsgefühlen bei den betroffenen Kolleginnen und Kollegen zeigen (Kap. 5.2.4, Kap. 6.3, Kap. 7.2).

Das soziale Erleben menschlicher Abhängigkeit widerspricht aber der professionellen Berufsrolle der weitgehend autonom arbeitenden und sich selbst steuernden Lehrerinnen und Lehrer. Es kann dazu führen, dass viele Kolleginnen und Kollegen die Regulierung ihrer Lust und Unlust nicht länger ihrer Selbstverantwortung zuschreiben. In Schulentwicklungsprojekten sehen sich „change agents“ mit unangemessenen Zuschreibungen und Ansprüchlichkeiten aus dem Kollegium konfrontiert, die sie für ihre negativen Erfahrungen verantwortlich machen (Kap. 7.2.4). Diese interaktive Produktion von Abhängigkeit unterstützt die Konstruktion von Einflusslosigkeit (s. o.).

(6) Konstruktion omnipotenter Leitungsimagines

Den Autoritätskonflikten zugrunde liegt eine Auseinandersetzung des Kollegiums mit der normativen Funktion der Institution oder auch mit einem strengen Überich der Gruppe (vgl. Kap. 2 und Kap. 3). Interpretiert im Sinne des psychoanalytischen Persönlichkeitsmodells provozieren „Überich“ - Vorgaben Widerstände im „Es“ (vgl. Kap. 6.2). Dieser äußert sich dann z. B. in den oben dargestellten affektgesteuerten Inszenierungen von Machtkämpfen oder der Konstruktion von Einflusslosigkeit. Ein strenges „Überich“ provoziert aber nicht nur Widerstand im „Es“. Es kann sich auch, besonders in Gruppen, als eine Bedrohung für das „Ich erweisen. Das „Überich“ der Gruppe ist zumeist stärker und mächtiger als die „Ich“ Funktionen des Einzelnen. In „Großen Gruppen“ besteht das „Überich“ häufig aus verinnerlichten strafenden oder verfolgenden, aus sogenannten „bösen Objekten“. Dann besteht die Möglichkeit, dass die „Ich“ Funktionen der Beteiligten phasenweise real bedroht sind (vgl. Kap. 3.4).

Im Fall eines solchen destruktiven „Überichs“ reichen die oben genannten Konstruktionen zur Abwehr und Bewältigung nicht aus. Dann werden Abwehrmechanismen aktualisiert, die auf einem einfacheren

Integrationsniveau basieren. Hierzu gehören „Verleugnung der Realität“, „Spaltungsvorgänge“ und die Bildung einer omnipotenten und destruktiven Elternimago (vgl. Mentzos 1988, Kap. 6.2. und Kap. 6.3). Im vorliegenden Fall war die „Produktion von Abhängigkeiten“ ein Hinweis darauf, dass auch strafende und persönlichkeitsvernichtenden Interaktionen in der Schulkultur einen Platz hatten. Die klischeehafte Konstruktion einer destruktiven Elternimago wird im Beratungsprozess in dem Moment virulent, als sich die Beraterin über die negativen Zuschreibungen der Gruppe ärgert (Kap. 6.2.und Kap. 6.3). Dieser Ärger wird unbewusst auf die Ratsuchenden transponiert und zeigt diesen, dass die Beraterin die notwendige Akzeptanz eigener und fremder Angst sowie eigener und fremder Aggressionen hier nicht zur Verfügung hat.

Zusammenfassend zeigen diese Konstruktionen, die die Ergebnisse der Gegenübertragungsanalyse kategorisieren und verallgemeinern sollen, welche irrationalen Effekte bei Schulentwicklungsprojekten ausgelöst werden können und wie sie in die Organisationsstruktur eingebettet sind. Sie erscheinen wie ein Spiegel dessen, was Lehrerinnen und Lehrer auf den unterschiedlichen Beziehungsebenen im Schulalltag emotional vor- und unbewusst erleben können, und was sich dann im Beratungsprozess als Gefühlsqualitäten und in entsprechenden „Enactments“ inszeniert.

Aus unbewusster Angst vor Autonomie und dem Verlust von Sicherheiten (vgl. Kap. 8.1.2) werden mannigfaltige hierarchische Beziehungswünsche reproduziert. Wenn diese Wünsche in Beratungsprozessen nicht reflektiert werden, so können sich die abhängigen Beziehungsmuster noch verstärken, obwohl sich Beratende, Lehrende und Schülerinnen und Schüler bewusst um Autonomie und Selbststeuerung bemühen (vgl. Sies und West-Leuer 2001).

8.1.5. Konstruktion einer „inneren“ Schulmatrix

Die Forschungsfrage war, ob und wie unbewusste und irrationale Strebungen die Beziehung von organisatorisch – institutionellen und personellen Strukturen an Schulen beeinflussen. In Kapitel 8.1.4. wurde exemplarisch dargestellt und in Kategorien formuliert, wie die *Aktualisierung* von unbewussten und irrationalen Strebungen diese Beziehung realisiert, inszeniert und verändert. Wie in Kapitel 2 gezeigt wurde, bereitet eine theoretische Begründung dieser Beziehung aus systemtheoretischer Sicht erhebliche Probleme. Grund ist die strukturelle Andersartigkeit von psychischen und sozialen Systemen (Luhmann 1987). In der Feldanalyse (Kap. 2) hat sich die Interpenetrationstheorie als eine Hilfskonstruktion erwiesen, nach der sich psychische und soziale Systeme zwar wechselseitig beeinflussen, ohne jedoch in die Autonomie und Eigenselektion des jeweiligen Systems einzugreifen (Luhmann 1987, Willke 1993, Giesecke und Rappe-Giesecke 1997, vgl. Kap. 2).

Die auf der Basis psychoanalytischer Untersuchungsmethoden gewonnenen Kategorien „Enactment von Autoritätskonflikten“, „Reproduktion von Hierarchien und Kontrollmechanismen“, „Konstruktion von Einflusslosigkeit“, „Inszenierung von Machtkämpfen“, „Produktion von Abhängigkeit“ und „Konstruktion omnipotenter Leitungsimagines“ (vgl. Kap. 8.1.4) zeigen, wie die irrationalen und unbewussten Strebungen die Beziehung zwischen den organisatorisch – institutionellen und personellen Strukturen gleichsam erschaffen. Dieses Ergebnis der Untersuchung macht die Beziehung zu einer Angelegenheit, die ausschließlich in den psychischen Systemen angesiedelt ist. Um nachvollziehbar zu zeigen, wie sich diese Beziehung – systemtheoretisch ausgedrückt „systemimmanent“ oder psychoanalytisch ausgedrückt „intra- und interpersonell“ – verändert, wird im Folgendem das Modell einer „inneren“ Schulmatrix oder auch Beziehungsmatrix konstruiert. Dieses Modell bietet die Möglichkeit, die Aktualisierung der irrationalen und unbewussten Strebungen als gekoppelt an die „inneren Objekte“ Einzelner oder Gruppen zu verstehen und zeigt das Veränderungspotential als abhängig vom Grad der Unbewusstheit dieser „inneren Objekte“. Im Folgenden soll zunächst das Modell vorgestellt werden. Anschließend werden die Kategorien aus Kapitel 8.1.4. gemäß ihres Grades an Unbewusstheit in das Modell eingeordnet.

(1) Die Schule als „inneres“ Objekt

Der in der zeitgenössischen Psychoanalyse häufig verwendete Ausdruck „Objektbeziehung“ ist nach Laplanche und Pontalis (1996) eine Beziehung, die das Ergebnis einer bestimmten Organisation der Persönlichkeit, eines mehr oder weniger phantasierten Erfassens der Realität und bestimmter bevorzugter Abwehrmechanismen darstellt (Laplanche und Pontalis 1996). Als intrapsychische Beziehungskonstrukte nehmen die „Objektbeziehungen“ maßgeblichen Einfluss auf die sozialen Interaktionen auch in der Berufswelt, d. h. im Rahmen der vorliegenden Arbeit auf die sozialen Interaktionen in der Schule.

In neuerer Literatur werden für Beziehungskonstrukte, die sich vorrangig aus den internalisierten Beziehungserfahrungen im Berufskontext ergeben, Begriffe wie „Organisation - in - the - Mind“ oder auch „Institution – in – the – Mind“ vorgeschlagen (vgl. Beumer und Sievers 2001). In diesem Sinne ist Schule weniger ein außerhalb von Personen existierendes Phänomen, sondern eine Kumulation von persönlichen Erfahrungen mit Familien-, Gruppen- und Organisationskonstellationen, die den entsprechenden psychischen Raum bei Lehrern, Schülern und auch bei Beratern strukturieren. Diese haben individuell unterschiedliche organisatorisch – institutionelle und psychische Strukturen introjiziert, d. h. in sich aufgenommen, und bilden aus diesen Introjektionen innere Objekte, d. h. relativ realistische intrapsychische Bilder von Personen und Organisationen, und Teilobjekte, d. h. relativ phantasierte intrapsychische Bilder von Personen und Organisationen (vgl. Kap. 3.1 und Kap. 6.1).

Die „inneren Objekte“ bilden eine intrapsychische Matrix der Objektbeziehungen – hier *Beziehungsmatrix* genannt -, die teilweise bewusst, teilweise aufgrund ihres bedrohlichen Charakters unbewusst bleiben muss (Beumer und Sievers 2001, S. 119). Je nach psychischer Struktur und sozialen Erfahrungen der beteiligten Personen können diese inneren Objekte, die auf der Matrix abgebildet werden, mehr oder weniger fremdkörperartig abgespalten bleiben und entweder Schuldgefühle verursachen oder durch Identifikation assimiliert und bearbeitet werden (Hirsch 1997). Die internalisierte Beziehungsmatrix der Organisation, die auf der Basis früher familiarer, gruppaler und schulischer Erfahrungen entsteht, bestimmt in entscheidendem Maße die Wahrnehmung der Organisation und den Umgang mit innerschulischen Veränderungen und Konflikten. Aus all

diesen Objektbeziehungserfahrungen, die einzelnen Personen bewusst oder unbewusst als Teil der Schulrealität in sich aufnehmen und als „innere Objekte“ speichern, entsteht eine komplexe innere Landschaft der Organisationswahrnehmung, der „Organisation – in – the – Mind“, die sich in Form von komplexen Konstruktionen aktualisiert (Beumer und Sievers 2001).

D. h., die internalisierte Matrix der Einzelnen verbindet sich mit der Matrix der anderen und wird so interaktiv im jeweiligen Schulkontext neu entwickelt. Die gemeinsamen Konstruktionen einer Schulmatrix, die so entstehen, sind je nach Art der zugrundeliegenden inneren Objekte unterschiedlich konstruktiver oder destruktiver Natur (vgl. Kap. 6.3).

(2) Kommunikationsebenen des Gruppenunbewussten

Die Beziehungsmatrix der *Ana – F. – Schule* besteht entsprechend den in Kapitel 8.1.4 gebildeten Kategorien zu Beratungsbeginn im Wesentlichen aus den folgenden interdependenten Knotenpunkten: dem *Enactment von Autoritätskonflikten,* der *Reproduktion von Hierarchien und Kontrollmechanismen,* der *Konstruktion von Einflusslosigkeit,* der *Inszenierung von Machtkämpfen,* der *Produktion von Abhängigkeit,* und der *Konstruktion omnipotenter Leitungsimagines*. Um das Veränderungspotential der Beziehungsmatrix zu verdeutlichen, soll mit Hilfe der psychoanalytischen Gruppentheorie von Foulkes (1978) der Grad an Unbewusstheit der einzelnen Kategorien dargestellt werden.

Foulkes (Lemche 1993) teilt die in einer Gruppe kommunizierten Inhalte gemäß des Grades der Unbewusstheit in fünf unterschiedliche Kommunikationsebenen ein, die sowohl heilenden als auch Abwehrcharakter haben können und die alle jederzeit präsent sind. Die *Aktualebene* besteht aus gegenwärtigen Erfahrungen und der zwischenmenschlichen Gefühlsdynamik einer Gruppe. Sie hat Forumcharakter und symbolisiert die öffentliche Gemeinschaft. Die *Übertragungsebene* wiederholt familiare, gruppale und institutionelle Situationen; sie besteht im Idealfall aus relativ komplexen, triangulären Objektbeziehungen, in denen positive und negative Anteile des Gegenübers Platz haben. Hier sind aber auch Widerstand und Wiederholungszwänge angesiedelt. Auf der *Projektionsebene* dagegen herrschen einfache, dyadische Objektbeziehungen vor, welche das Selbst als nur „gut“ und den Gegner als nur „böse“ klassifizieren. Entsprechende Phantasien gehen mit typischen Gefühlsregungen wie Bewunderung, Neid

und Zerstörung einher. Die *Körperebene*, die non-verbale Kommunikation und psychomotorische Ausdrucksreaktionen umfasst, war auf der Basis des zugrundeliegenden Datenmaterials nicht realistisch zu verorten. Auf der *Primordialebene* bezieht sich Foulkes auf Jungs Archetypen im Sinne von Universalsymbolen der Zivilisationsgeschichte (Lemche 1993, 83f). Hier finden sich Urformen und Urbilder, sogenannte „Imagines“, die das kollektive Unbewusste der sozialen Gruppe als ererbte Grundlage jeder Persönlichkeitsstruktur bilden.

Im Prozessverlauf des Beratungsfalles wurden diese Ebenen sukzessive und abwechselnd in meiner Gegenübertragung sichtbar. Die Konstruktion von Einflusslosigkeit und die Produktion von Abhängigkeit waren im Wesentlichen auf der Aktualebene angesiedelt. Denn Abhängigkeit und Einflusslosigkeit entsprach durchaus den bewussten gegenwärtigen Bedingungen bzw. der aktuellen Gefühlsdynamik der Kolleginnen und Kollegen. Die Ebene des Machtkampfes, auf der real um die Vorgehensweise im „workshop“ gerungen wurde, war ebenfalls weitgehend bewusst. Nicht bewusst war dagegen, dass der Machtkampf zwischen mir und dem Kollegium auch stellvertretend für den Konflikt zwischen dem Schulleiter und dem Kollegium geführt wurde. Diese Aspekte sind entsprechend auf der Übertragungsebene anzusiedeln. Autoritätskonflikte im Dreieck „Beratung, Schulleitung und Kollegium“ wiederholen familiare, gruppale und institutionelle Erfahrungen. Sie sind weitgehend unbewusst, basieren aber auf komplexen Objektbeziehungen, die im Gegenüber auch positive Eigenschaften zulassen. Sie sind daher vorrangig auf der Übertragungsebene angesiedelt.

Die Konstruktion zusätzlicher, im Beratungssetting nicht notwendiger Hierarchien und Kontrollmechanismen diente vorrangig der Abwehr auch primitiverer Gefühle und Impulse, wie Neid, Rivalität, Entwertung und Zerstörung. Intention ist die Projektion dieser weitgehend abgespaltenen eigenen Gefühle auf die anderen hierarchisch unter- bzw. übergeordneten Rollenträger. Diese Projektionen sind dem Bewusstsein nicht ohne weiteres zugänglich und basieren im Wesentlichen auf einfachen Objektbeziehungen. Völlig unzugänglich ist normalerweise die Annahme einer omnipotenten und destruktiven Elternimago. Sie ist zu verstehen als ein statisches Klischee (Lorenzer 1973), das auf Leitungspersonen in der Institution Schule angewandt wird. Sie spiegelt nicht die Realität und basiert auf archaischen, sozialen Prozessen der Primordialebene, die zu kontrollieren eine maßgebliche Aufgabe der formalen Strukturen der Institution Schule ist (vgl.

Kap. 2, Fuchs-Heinritz 1994, Freud 1930). So kann die Imago eines schrecklichen Schulleiters sehr wohl auf einen real farblosen oder unsicheren Schulleiter projiziert werden (vgl. Laplanche und Pontalis 1996).

8.1.6. Selbstmanagement in Rollen

Die „Beziehungsmatrix der Schule“, mit anderen Worten auch das *soziale Erleben* der Schule, wird sichtbar in der Art, wie sich die Mitglieder in ihren schulspezifischen Rollen, Positionen und Funktionen managen, also an ihrem *sozialen Verhalten*. Um das soziale Verhalten im Beratungsverlauf zu untersuchen, wurde das Gedächtnisprotokoll, in dem der gesamte Beratungsverlauf des Fallbeispiels dargestellt wird, in einzelne Gedankeneinheiten zerlegt (vgl. Kap. 7.1). Diese Gedankeneinheiten wurden daraufhin analysiert, ob der Referent der Gedankeneinheit sich aktiv an einen anderen wendet (*transitiv*), auf einen anderen reagiert (*intransitiv)* oder sich auf sich selbst bezieht (*introjektiv).* Weiterhin wurde analysiert, ob die Gedankeneinheit eher ein *autonomieeinschränkendes* oder *autonomie-gewährendes* Verhalten, eher ein *freundliches* oder ein *unfreundliches* Verhalten gegen sich selbst oder andere symbolisiert. Die Ergebnisse dieser Untersuchung ergeben also ein detailliertes Bild der „Beziehungsmatrix“ im Beratungsverlauf.

Mit Hilfe dieser umfassenden Untersuchung des sozialen Verhaltens im Beratungsverlauf in Kapitel 7 konnte auch gezeigt werden, ob und wie sich die Organisationsmatrix, die für den Beginn des Beratungsprozesses dargestellt wurde (Kap. 8.1.4 und Kap. 8.1.5), im Laufe des Beratungs-prozesses verändern konnte. Die Ergebnisse der Inhaltsanalyse des Gedächtnisprotokolls mit Hilfe der „Strukturalen Analyse Sozialen Ver-haltens“ (SASB – Methode, Kap. 7) ermöglichen somit eine Überprüfung der in Kapitel 8.1.1 zusammengefassten Ergebnisse der Prozessanalyse. Sie ermöglichen auch Erkenntnisse über die Tiefenwirkung meines in der Fallarbeit eher handlungs- und lerntheoretisch ausgerichteten Vorgehens mit den Schwerpunkten Organisationsdiagnose und Konfliktmanagement (vgl. Kap. 5).

(1) Direktive versus autonomiegewährende Interaktionen

Die „Strukturale Analyse des Sozialen Verhaltens“ (SASB) in Kapitel 7.2. konnte zeigen, dass sich die Personen in ihren Interaktionen im Beratungsprozess in erster Linie nicht als Individuen, sondern als Rollen- und Funktionsträger darstellten. So war bei den Kolleginnen und Kollegen – in der Rolle der Ratsuchenden – ihre Sorge um das eigene Wohlergehen und die Bereitschaft, Rat anzunehmen, deutlich ausgeprägt (Kap. 7.2.4, vgl.

Abb. 7 – 8, 7 – 9, 7 – 10). Bei mir als Beraterin fand sich komplementär eine ausgeprägte Bereitschaft, die Kolleginnen und Kollegen konstruktiv anzuregen und zu unterstützen (vgl. Abb. 7 – 6). Zum Rollenverständnis der Ratsuchenden gehörte es auch, die Verantwortung für mögliche Probleme nicht unbedingt selbst zu übernehmen, sondern an mich zu delegieren, bzw. auf mich zu projizieren (vgl. Abb. 7 – 9). Freie Spontaneität fand sich weder in meinem noch im Verhalten der Ratsuchenden (vgl. Abb. 7 – 5, 7 – 8).

Die Strukturen des sozialen Verhaltens (Kap. 7.2.2) zeigen weiterhin, dass bei einem Vergleich der Kommunikationsmuster Äußerungen, die Kontrolle bzw. Autonomie zum Ziel haben, wesentlich häufiger vorkamen als Äußerungen, die Zuneigung bzw. Abneigung ausdrücken. Ein Vergleich der Interaktionen auf der Achse „Kontrolle versus Autonomie“ zeigt mehr als doppelt so viele steuernde und kontrollierende Interaktionen als autonomiegewährende (Vgl. SASB-Modell, Kap. 7.1, Abb. 7 - 1). Diese direktiven Interaktionen wurden zum einen von mir genutzt, um den Beratungsprozess zeitlich, räumlich und inhaltlich zu strukturieren. Sie zeigen sich vermehrt auch bei Ratsuchenden, die in der Schulorganisation formale und informelle Leitungsfunktionen innehaben (Kap. 7.2.3.4). Sie übertragen so die Verteilung von Macht und Ohnmacht innerhalb der Schulkultur in den Beratungsprozess. Einzelne direktive Äußerungen der Ratsuchenden bieten auch Einblicke, wie informell Macht ausgeübt wurde. So verleugnet der Schulleiter wiederholt seine formale Position im Schulalltag (Kap. 7.2.1). In solchen Situationen fanden sich bestimmte Kolleginnen und Kollegen mit sehr unterschiedlichem hierarchischen Status, die Steuerungsfunktionen für die *Ana – F. – Schule* übernahmen und somit die Ablauforganisation garantierten (Kap. 7.2.1 und 7.2.3.4).

Insgesamt war das soziale Verhalten im Beratungsprozess gekennzeichnet durch Einführung und Akzeptanz traditioneller hierarchischer Über- und Unterordnung (Kap. 7.2.3.2, vgl. Kap. 3.2). Das heißt, im Einzelnen wurden freundlich-direktiv Anweisungen vertrauensvoll angenommen und ausgeführt, während unfreundlich-direktive Anweisungen ignoriert bzw. durch selbstsichere und selbständige Reaktionen kontrastiert wurden (Kap. 7.2.2). Es zeigten sich Bestrebungen, nur dann sachliche oder fachliche Anweisungen auszuführen, wenn im Führungsstil auf menschliche Übergriffe verzichtet wurde. Auffällige Ausnahme war ein geschlechtsspezifisch angepasstes soziales Verhalten. Lehrerinnen, Abteilungsleiterinnen und die Beraterin tendierten eher dazu auch bei unfreundlich-direktiven Interaktionen

den männlichen Kollegen Folge zu leisten (Kap. 7.2.3.3).

An dem überwiegend auf Über- und Unterordnung ausgerichteten Verhalten der Kolleginnen und Kollegen zeigt sich auch, dass sich im Beratungsfall nicht das emanzipativ-selbststeuernde, sondern das kontrollierend-instruierende Lehr- und Lernprinzip als ein wesentlicher Aspekt der Schulkultur abbildet. Denn im Beratungssetting werden die Machtverhältnisse „normalerweise“ nicht mit Hilfe von hierarchisch strukturierten formalen Positionen und Weisungsbefugnissen geregelt (vgl. Kap. 2).

Insgesamt zeigen diese Ergebnisse, dass an der *Ana – F. – Schule* das unbewusste Sicherheitsstreben das Verhalten und Handeln von Schulleitung und Kollegium deutlicher beeinflusst als die bewussten und im Beratungsauftrag geäußerten Autonomiestrebungen (vgl. Kap. 3, Kap. 5., Kap. 8.1.2). Das eher abhängige Verhalten und Handeln lässt den Schluss zu, dass es sich bei der Vereinbarung am Ende des Beratungsprozesses, Selbstverantwortung für das Schulprogramm, die Kultur und das Klima an der Schule zu übernehmen (vgl. Kap. 5), vielleicht um einen Wunsch, auch einem Wunsch der Beraterin, weniger aber um eine realistische Möglichkeit gehandelt hat (vgl. Kap. 8.1.2).

(2) Direktive und disaffiliative Interaktionen

Das auffälligste Einzelergebnis der SASB-Diagrammanalyse ist, dass die transitiven oder auch *aktiven Interaktionen* der Ratsuchenden, d. h. Äußerungen in denen sich die Ratsuchenden aktiv an einen anderen wenden, in über 50 % der Fälle sowohl untereinander als auch der Beraterin gegenüber nur kontrollierend, sondern auch herabsetzend und beschuldigend sind (Kap. 7.2.4). Die Reaktionen der Beraterin bleiben im Wesentlichen offen und freundlich, woraufhin die Ratsuchenden dann ihrerseits zu über 60 % offen und vertrauensvoll reagieren können (Kap. 7.2.3.1 und 7.2.3.3).

Die *aktiven Interaktionen* der Ratsuchenden verweisen auf destruktive innere Erfahrungen mit der *Ana – F. – Schule*, mit anderen Worten auf eine negative Schulmatrix, die den oben dargestellten Konstruktionen entspricht (vgl. Kap. 8.1.4 und 8.1.5) und die zunächst auf die Beraterin übertragen wurden. Sie bestätigen das Vorhandensein von wenig integrierten, fremdkörperartigen Teilobjekten (s. o.) mit archaisch feindlicher Qualität

(Hirsch 1997, S. 92, 101, Kap. 6.3) auf der Beziehungsmatrix (Kap. 8.1.5), die zu einer von Misstrauen und Angst geprägten Atmosphäre führten (vgl. Kap. 6.2 und Kap. 6.3). Dass die Beraterin sich, wenn auch in geringem Umfang, an dem beschuldigenden Verhalten beteilige (Kap. 7.2.3.3 und 7.2.4), zeigt die Sogwirkung einer solchen destruktiven Organisationsmatrix, die das unbewusste Einverständnis der Beraterin mit und Beteiligung an institutioneller struktureller Gewalt bewirkt und zu Schuld und Schuldgefühlen im Einzelnen führen kann (Hirsch 1997, vgl. Kap. 8.1.2. und Kap. 8.1.3.).

Die oben genannten intransitiven oder *reaktiven Interaktionen* (Kap. 7.2.3.1 und 7.2.3.3, sowie 7.2.4.) der Ratsuchenden weisen darauf hin, dass sich die „Beziehungsmatrix“ zwischen den Ratsuchenden und der Beraterin im Verlauf des Beratungsprozesses allmählich freundlicher und unabhängiger gestaltet: 35,1 % der Interaktionen sind freundlich angepasst, 30,6 % freundlich selbstbestimmt (Kap. 7.2.4, Abb. 7 – 10). Dieses Ergebnis lässt den Schluss zu, dass es neben den destruktiven Teilobjekten auch innere Objekte auf der Beziehungsmatrix gibt, die „gut genug“ (Winnicott 1965) in den Personen verankert sind, damit die Ratsuchenden mit der Beraterin eine Beziehung eingehen, bzw. sich mit ihr identifizieren können. Diese konstruktiven Objekte der „Beziehungsmatrix“ zeigen sich besonders auch in den introjektiven Interaktionsmustern (Kap. 7.2.4, Abb. 7 – 8) der Kolleginnen und Kollegen mit einem hohen Maß an Selbstfürsorge (ca. 38 %), Selbstwertschätzung (ca. 19 %) und Selbsterforschung (ca. 19 %). Dieses Ergebnis der SASB-Untersuchung steht im Widerspruch zu dem Vorhandensein fremdartigen und feindlichen Teilobjekte, auf die das hohe Maß an herabsetzend und beschuldigenden Interaktionen gegenüber anderen schließen lassen (Kap. 7.2.4), und die ein besonders auffälliges Ergebnis der psychoanalytischen Textinterpretation waren (Kap. 6.3).

Als Interpretationsmöglichkeit bieten sich personelle und institutionell-organisatorische Deutung an: Eine Deutung besagt, dass die Kolleginnen und Kollegen, trotz negativer Besetzung der beruflichen „Beziehungsmatrix“, als Einzelpersonen über eine im ganzen stabile Ich-Identität verfügen und - aus psychotherapeutischer Sicht - eben nicht als Patienten zu behandeln sind. Eine weitere Deutung könnte sein, dass es sich bei den abhängig - entwertenden Interaktionen um Reaktionen auf die personelle Situation im Einzelfall handelt, (vgl. Kap. 5 und 6), dass die „Beziehungsmatrix“ des Gesamtsystems „Schule“ jedoch „gut genug“ (Winnicott 1965) ist, um jeder Zeit konstruktive Strukturen zu aktivieren, die auf professionell, d. h. autonom

arbeitenden Lehrerinnen und Lehrern basieren (vgl. Kap. 2, Kap. 8.1.2.). Als dritte Möglichkeit könnten sich in den entwertenden Aktionen interpersonelle „Wirklichkeiten“ einer Großen Gruppe spiegeln, die sich im reaktiven Verhalten der Einzelnen wieder auflösen können.

(3) Die schultypischen Abwehr- und Bewältigungskonstruktionen im Beratungsverlauf

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Untersuchung des sozialen Verhaltens im Beratungsverlauf (Kap. 7.2) in Beziehung gesetzt zu den Ergebnissen des sozialen Erlebens zu Beginn des Beratungsprozesses (Kap. 6.2 und Kap. 6.3). Es gilt zu überprüfen, inwieweit sich die einzelnen Konstruktionen (Kap. 8.1.4), die die Knotenpunkte der Beziehungsmatrix zu Beginn der Beratung charakterisieren, im Beratungsverlauf verändern.

Die Kategorie *Inszenierung von Machtkämpfen* verändert sich, als die unfreundlichen bis feindlichen Interaktionen der Ratsuchenden von der Beraterin nicht länger in gleicher Art beantwortet werden. Die Beraterin ist nach Abschluss der Eingangsszene in ihren Äußerungen, die sich an alle Anwesenden richten, fast ausschließlich freundlich. Alle Anwesenden bleiben als Gruppe der Beraterin gegenüber in ihren *Aktionen* zwar deutlich aggressiv, mildern in ihren *Reaktionen* ihr unfreundliches Verhalten jedoch ab. Wie in Bezug auf die Gruppe aller Anwesender bleiben auch die Aktionen einzelner Untergruppen oder Einzelpersonen der Beraterin gegenüber unfreundlicher als umgekehrt. Auffällig ist, dass die Beraterin dem Schulleiter und der Planungsgruppe gegenüber im Wesentlichen durchgängig negativ eingestellt ist, während sich diese ihr gegenüber freundlich verhalten (Kap. 7.2.3.3). Diese Ergebnisse lassen den Schluss zu, dass das Potential für Machtkämpfe in unterschiedlichen Beziehungs- und Hierarchie-konstellationen latent nach wie vor gegeben ist, dieses aber nicht länger ausagiert wird.

Die Kategorie *Konstruktion von Hierarchien und Kontrollen* kennzeichnet durchgängig das soziale Verhalten im Beratungsverlauf, verliert aber zum Teil seine aggressiven Konnotationen, die sich aus der Konstruktion von Gegenabhängigkeiten in der Eingangsszene ergeben hatte (Kap. 6.2 und Kap. 6.3). Im Beratungsverlauf wurde die Ausübung einer sachlichen und freundlichen Leitung und Kontrollfunktion durch die Beraterin von den Ratsuchenden akzeptiert. Gleichzeitig konnten die Ratsuchenden eigene

Wünsche und Vorstellungen offen einbringen und selbstsicher behaupten (Kap. 7.2.3.4 und 7.2.4). Eine Voraussetzung für diese Unterordnung in Sachfragen des Beratungsgeschehens war m. E. die Erfahrung (Kap. 6.2 und Kap. 6.3), dass die externe Beraterin weniger formale Macht über die Ratsuchenden hatte als umgekehrt.

Als Folge dieser Erkenntnis mussten die *Konstruktionen von Einflusslosigkeit und Abhängigkeit,* die sich auch auf menschliche Unterordnung beziehen, der Beraterin gegenüber relativ hinfällig werden. So zeigen die Ratsuchenden überwiegend reaktive Verhaltensmuster, in denen sie sich der Beraterin anvertrauen, sich auf sie stützen, oder sich auch öffnen, mitteilen und zeigen, wesentlich seltener Verhaltensmuster, in denen sie sich unterwerfen, gekränkt Folge leisten oder sich der Beraterin gegenüber abschotten (Kap. 7.2.4, Abb. 7 – 10). Eine weitere Voraussetzung war die Erfahrung, dass die Beraterin den *Autoritätskampf* gleich zu Beginn verliert (Kap. 6.2 und Kap. 6.3), diese Niederlage aber nicht aggressiv verarbeitet (Kap. 7.2.3.3 und Kap. 7.2.4, Abb. 7-5, 7-6, 7-7). Dass eine mit Amtsautorität identifizierte Person einen solchen Autoritätsverlust erleidet und gleichzeitig „überlebt“, ist aus psychoanalytischer Sicht eine notwendige Voraussetzung für den Abbau von Schuldgefühlen und damit für die Entwicklung von Eigenverantwortung und Selbststeuerung nicht nur in Kollegien sondern in erster Linie bei Schülerinnen und Schülern (vgl. Winnicott 1971).

Die fortgesetzten aktiv-destruktiven Interaktionen der Ratsuchenden (Kap. 7.2.4, Abb. 7- 9) zeigen jedoch, wie fragil und auf die Person der Beraterin beschränkt dieser vorsichtige Abbau einiger der in Kap. 8.1.4 dargestellten problematischen Beziehungsmuster ist. Es ist daher m. E. davon auszugehen, dass die *destruktive Elternimago*, die die „Unterwelt“ des Geschehens in der *Ana – F. – Schule* dominierte und die sich in einem Machtungleichgewicht und in einem Zweiklassensystem im Kollegium äußerte, weitgehend unverändert blieb (Kap. 8.1.1, vgl. Kap. 5). Die dazu im Widerspruch befindlichen Ergebnisse in Bezug auf das positive Introjekt der Ratsuchenden (vgl. Kap. 7.2.4, Abb. 7 - 8) lassen jedoch den Schluss, dass das Ausmaß an Aggressivität nur charakteristisch für die Psycho- und Soziodynamik im Einzelfall war. Die Ergebnisse der Beziehungsanalyse lassen jedoch auch die Schlussfolgerung zu, dass an Schulen mit Großgruppenstruktur in Kollegien und im Klassenraum (vgl. Kap. 3.4) allgemein mit paranoid-destruktiven Elementen zu rechnen ist. Nicht weiter untersucht wurde, welchen Einfluss das Geschlecht der Beraterin auf die

Entwicklung der Abwehrkonstruktionen hatte.

Bezogen auf die unterschiedlichen Kommunikationsebenen nach Foulkes (Kap. 8.1.5) zeigen die Ergebnisse der Untersuchung in Kap. 7, dass der weitgehend handlungs- und lerntheoretisch ausgerichtete Beratungsprozess mit seiner Fokussierung auf „Organisationsdiagnose“ und „Konfliktmanagement“ Veränderungen auf der Aktualebene und auf der Übertragungsebene bewirken konnte. Kaum zugänglich waren dagegen projektive Prozesse und archaische Muster. Für ein dauerhaftes Konfliktmanagement sind aber Einsichten in die eigene Beteiligung destruktiver und aggressiver Beziehungsmuster zwischen den Strukturen der Organisation und Person unerlässlich. Wenn nur der andere der „Täter“ ist, besteht für das „Opfer“ kaum Bereitschaft zur Veränderung. Mit anderen Worten, die Untersuchung des sozialen Verhaltens bestätigt in wesentlichen Teilen die Ergebnisse der Prozessanalyse (Kap. 5, vgl. Kap. 8.1.1).

(4) Schlussfolgerungen für die Beratungspraxis

Überraschend waren für mich als Forscherin die weitgehend unbewussten, verleugneten, doch kontinuierlich inszenierten Strebungen nach Anpassung und Sicherheit durch Über- bzw. Unterordnung auch in meinem sozialen Verhalten als Beraterin. Im historischen Rückblick (Kap. 2.2.2) konnte zwar gezeigt werden, wie Lehrerinnen und Lehrer als autonome Subjekte auf ihre Eigensteuerung z. T. verzichten und sich den Strukturen des sozialen Systems anpassen, um die Aufgaben der Institution zu erfüllen. Erst die Analyse des sozialen Verhaltens auf der Mikroebene hat mir jedoch ein Bewusstsein dafür ermöglicht, wie subtil und weitgehend unbewusst dieser Prozess der Über- und Unterordnung von allen Beteiligten inszeniert wird. Für die Schulentwicklung ist es daher von besonderer Bedeutung, wie die schulischen Autoritätsinstanzen Schulaufsicht, Schulleitung, aber auch Schulentwickler gerade in Zeiten eines Paradigmawechsels von einem staatlich orientierten System zu einem mehr ökonomisch orientierten sozialen System (Kap. 2.2.3) mit diesem Sicherheitsstreben oder - mit Bion gesagt - mit den hohen Abhängigkeits- und Gegenabhängigkeitstendenzen (Bion 1961) umgehen.

Für mich ergibt sich als eine Schlussfolgerung, eigene Abhängigkeits- und Gegenabhängigkeitstendenzen nicht zu tabuisieren, sondern offen zu legen und zu akzeptieren (vgl. Kap. 6.2). Die Ergebnisse in Kap. 7 zeigen deutlich,

dass Schulentwicklung von den „inneren Objekten“ aller Beteiligten, also auch von den der Beratenden, stark beeinflusst wird, und bestätigen so die These Bauriedls (1998, Kap. 3.3.1), dass „change agents“ Veränderungen erzielen, indem sie ihr „inneres Objekt“, d. h. sich selbst in intrapsychischer Beziehungsarbeit und damit die Beziehung zwischen Person und Organisation verändern.

Als eine zentrale Aufgabe „Interaktiver Beratung“ ergibt sich daraus, die unbewussten und irrationalen Strebungen nach Hierarchie und Anpassung besonders aufmerksam zu reflektieren. Ziel ist dabei nicht ihre Abschaffung, sondern ihre Differenzierung in sachliche, fachliche und menschliche Kategorien und die Reflexion, und die Analyse, welche bewussten und unbewussten Vor- und Nachteile diese Strebungen im einzelnen haben. Sie können so bewusster und damit handhabbarer werden. In anderen Worten, „Interaktive Beratung und Schulentwicklung“ ist in erster Linie nicht darum bemüht, die „gute Schule“ zu verbessern und „die schlechte oder böse Schule“ zu verleugnen, sondern diese zu integrieren. Denn eine „gute Schule“ ist nur eine „halbe Schule“ (adaptiert nach C. Sies, mündliche Mitteilung), bei der die abgespaltene, unsichtbare Hälfte unkontrolliert ihre destruktive Wirkung entfalten kann.

Um dies zu erreichen, sind Anleihen bei den Methoden der tiefenpsychologischen Psychotherapie und der qualitativen Psychotherapieforschung geeignet, die im Folgenden in Hinblick auf Beratung in Schulentwicklungsprozessen analysiert und modifiziert werden.

8.2. „Interaktive Beratung und Schulentwicklung“: Ein alternatives Beratungskonzept

Die Ergebnisse dieser Arbeit zeigen, dass Schulentwicklungsprojekte von unbewussten und irrational begründeten zwischenmenschlichen Verhaltensmustern beeinflusst werden, die zu schwerwiegenden Konflikten in den Beziehungen führen können. Die Verhaltensmuster beruhen auf „inneren Objekten“ oder inneren Bildern (Imagines), die die subjektiven Vorstellungen über die Strukturen von Schulen repräsentieren. Damit Konzepte und Handreichungen zur Schulentwicklung erfolgreich sein können, müssen diese „inneren Objekte“ „gut genug“ sein (Winnicott 1965, 1971), sonst verursachen sie erhebliche Störungen. Wie „change agents“ solche „inneren Objekte“ in sich selbst beeinflussen können, damit sie „gut genug“ sind, zeigt zum Beispiel die qualitative Psychotherapieforschung über psychoanalytisch orientierte Psychotherapie. Denn Ziel von psychoanalytisch orientierter Psychotherapie ist die Veränderung der negativen „inneren Objekte“ der Patienten durch die therapeutische Beziehung.

Studien zur Effektivität von Psychotherapie zeigen, dass Psychotherapien dann am erfolgreichsten sind, wenn die Therapeuten in der Lage sind, eine empathische Beziehung zum Patienten herzustellen, ähnlich einem Freund, der warm und natürlich ist, der auch nicht abgeneigt ist, Ratschläge zu geben, der die Sprache des Patienten spricht und ein Modell für konstruktive zwischenmenschliche Beziehungen bereitstellt. Gleichzeitig ist es wichtig, durch geeignete Methoden und Interventionsstrategien die negativen Bedingungen der Lebenssituation des Patienten diesem kognitiv verständlich zu machen. Psychotherapie ist weniger effektiv, wenn nur die empathische Beziehung vorliegt und wird ineffektiv, wenn die empathische Beziehung fehlt, unabhängig davon, ob geeignete lerntheoretische Pläne zur kognitiven Erhellung zur Anwendung kommen (Hildenbrand 1993, S. 223).

Diese Ergebnisse der Psychotherapieforschung scheinen mir überall dort von Relevanz, wo „Lernen“ in einer zwischenmenschlichen Beziehung stattfindet, also nicht nur für das „Lernen“ von Lehrerinnen und Lehrern in Beratungssituationen, sondern auch für das Lernen der Schülerinnen und Schüler in der Schule. Übertragen auf die Schulentwicklung als Gegenstand dieser Arbeit bedeuten diese Ergebnisse, dass neben effektiven lösungs- und ergebnisorientierten Handreichungen und Konzepten eine Beziehung zu den Ratsuchenden erforderlich ist, die von Verständnis, Bestätigung, Offenheit, aber auch von Unterstützung und Anleitung geprägt ist. Es ist nicht

notwendig, da die Beratenden der psychoanalytischen Abstinenzregel entsprechen, und völlig neutral bleiben (vgl. Bauriedl 1998, Kap. 3). Im Unterschied zu Körner, der davon ausgeht, dass die psychoanalytische Methode nicht zerlegt und fragmentiert angewandt werden kann (1992, S. 69, bei Krüger 2000, S. 116), bin ich der Auffassung, dass auch der ergänzenden Anwendung selbstreflexiver Interventionsmodi in den unterschiedlichen Settings eine hohe Bedeutung für das Verständnis intersubjektiver Prozesse zukommt. Selbst die psychodynamisch orientierte Psychotherapieforschung hat gezeigt, dass sich ein freundlich-direktives Verhalten, je nach Struktur und Bedeutung der Problematik, eher autonomiefördernd als autonomieeinschränkend auswirkt (Wolfgang Tress, mündliche Mitteilung, März 2002). Nach den Ausführungen von Lorna S. Benjamin (mündlicher Vortrag, Lindau, April 2002) hat es sich dabei als konstruktiv erwiesen, auf aggressive oder stark dominierende Äußerungen nicht gleichbleibend freundlich und autonomiegewährend, sondern authentisch, d. h. unter Umständen Grenzen setzend und Ärger zeigend – in den Worten der Modellstruktur (vgl. Abb. 7 – 1): um ein Cluster gegen den Uhrzeigersinn versetzt – zu reagieren (vgl. auch Heigl-Evers und Ott 1998).

Schulinterne Fortbildungsprozesse werden dagegen scheitern, wenn „change agents“ vorwurfsvoll, feindselig, und/oder vernachlässigend agieren und ihre eigenen negativen „Introjekte“ von Schule auf das gegenwärtige System projizieren und dort bekämpfen. Sie bestärken dadurch die negativen Anteile der inneren Bilder von Schule bei den ratsuchenden Lehrerinnen und Lehrern, die sich folglich selbst beschuldigen und vernachlässigen werden. Denn ein negatives Introjekt ist eine rigide, überlernte, d. h. auf frühen Erfahrungen beruhende und durch spätere Erfahrungen wiederholt bestätigte, Überzeugungsstruktur oder ein Stereotyp über Schule (vgl. Lorenzer 1973). Als solches bedarf es nach therapeutischer Erfahrung nur weniger affirmativer Evidenz zur weiteren Bestärkung, aber unzähliger Widerlegungen zur Veränderung.

Trotz besten Wollens entsteht nicht selten, in Beratung wie in Therapie, unterschwellig ein destruktiver Prozess. Denn auch die „change agents“ haben latente traumatische Erfahrungen mit Schule oder mit anderen Sozialisationsinstanzen im Laufe ihrer Biographie angesammelt. Es unterläuft uns dann, dass wir die Themen der Ratsuchenden ignorieren, um die eigenen Ideen „durchzudrücken, um dabei alte Kränkungen unbewusst abzuarbeiten. Zu den Erkenntnissen der Psychotherapieforschung gehört

aber auch, dass erfolgreiche Beraterinnen und Berater ohne allzu schlechtes Gewissen zu jenen Verletzungen stehen können, die sie den Ratsuchenden unvermeidlich, und in der Regel ohne es zu bemerken, zufügen und zumuten. Entscheidend ist es, diese „bösen“ Anteile nicht zu leugnen. Denn für eine progressive Entwicklung bedürfen Menschen keineswegs idealer Bedingungen wohl aber wahrhaftiger Beziehungen (Tress und Henry 1993, S. 242ff).

In der „Interaktive Beratung und Schulentwicklung“ ist die unbewusste und der eigenen (Selbst-)Steuerung nicht zugängliche Verwicklung der Beraterin in die gewaltsamen Beziehungsaspekte für die Beraterin zwar nicht angenehm, aber notwendige Voraussetzung für intersubjektive und langfristige Veränderungen. In anderen beratenden wie lehrenden Beziehungen finden diese Verwicklungen ebenfalls statt. Die Verleugnung und Abspaltung der eigenen Aggression bei Lehrpersonen ist m. E. ursächlich für die Schwierigkeit, Gewalt und Destruktion in pädagogischen Prozessen adäquat zu begegnen (vgl. Helsper und Wenzel 1995).

Der Erfolg der Schulentwicklung hängt aber auch von der „Beziehungsmatrix“ der jeweiligen Schule der Ratsuchenden ab. Sie bestimmt das Ausmaß, in welchem die negativen Strukturen überhaupt erreichbar und nicht eingezäunt und abgeschottet sind.

Um eine „Beziehungsmatrix“ zu initiieren, die „gut genug“ ist, um Progression bei der Schulentwicklung zuzulassen, wurden im Laufe dieser Arbeit unterschiedliche Strategien, Methoden und Techniken aus dem Konfliktmanagement (Kap. 5.1), der modernen Psychoanalyse und Psychotherapieforschung (Kap. 3.2, Kap. 6.2, Kap. 6.3, Kap. 7) adaptiert und konzipiert. Das, was „Interaktive Beratung und Schulentwicklung“ ausmacht, ist die Verstrickung und Verwicklung der Beraterin in die Beziehungsdynamik der organisatorisch – institutionellen und personalen Strukturen der ratsuchenden Schule *und* die Analyse diese Verstrickung aus der objektivierenden, dritten Position (vgl. Kap. 6.1). Ich möchte „Interaktive Beratung und Schulentwicklung“ daher als „*Doppeldenk-Verfahren*“ (zur Diskussion des Begriffs vgl. Löwer-Hirsch 1997) definieren. Für eine diagnostische Bestimmung des Ist-Zustandes, die dann Ausgangspunkt jeder Interventionsplanung sein wird, bietet sich eine dreigliedrige Diagnose der Phänomene, Konflikte und Strukturen an, wobei sowohl die organisatorisch – institutionellen als auch die personalen Strukturen Berücksichtigung finden

(vgl. Kap. 5.1.2). Für die Intervention gelten z. B. Strategien, die ein Konfliktmanagement nach Glasl (1994) bereitstellt, wie Moderation, Prozessbegleitung und besonders die sozio-therapeutische Prozessbegleitung mit kurativer und präventiver Wirkung bei vor- und unbewussten „Störungen“ der Beziehungsstrukturen. Weiter können Interventionsstrategien psychodynamischer Beratung und Fokaltherapien gewinnbringend genutzt werden. Mit Hilfe des SASB-Modells können solche interpersonale und institutionalisierte Verhaltensmuster und Störungen erfahrbar und erlebbar werden. So können schriftliche Dokumente und Daten einer Schule oder auch Unterrichtsmaterialien in einer vereinfachten Anwendung der Cluster (vgl. Kap. 7.1.) auf das Ausmaß der ausgeübten Kontrolle, und auf freundliche oder unfreundliche Untertöne hin überprüft werden; es können auch Protokolle, kurze auditive und visuelle Aufzeichnungen herangezogen werden, um das vorherrschende soziale Verhalten als Teil der Schulkultur einer Schule sichtbar zu machen. Eine wissenschaftlich exakte Anwendung der SASB-Methode setzt allerdings die Auswertung durch entsprechend geschulter Rater (Tress et al. 1993) voraus.

Der kontrollsupervisorische Dialog enthält ebenfalls Methoden, die vereinfacht zur Anwendung kommen können. Voraussetzung bei diesen Methoden ist m. E. aber eine psychoanalytische Selbsterfahrung oder analytische Supervisionserfahrungen der Beratenden. Es finden sich zum einen Interventionsmethoden, die Beziehungen gestalten helfen, zum anderen Techniken und Strategien, die die vorherrschende innere Schulmatrix aufklären können. Zu den ersteren zählen die folgenden:

- *Interpretation unbewusster Funktionen*
- *Hilfs – Ich – Funktion*
- *Klärung des Umgangs mit Affekten*
- *Authentische Antwort*
- *Klärung der Realität*
- *Überich – Funktion (Heigl – Evers und Ott 1998, vgl. Kap. 6.2.4)*

Bei der „Interpretation unbewusster Funktionen“ und bei der „Klärung des Umgangs mit Affekten“ wird analysiert, wie irrationale und unbewusste Strebungen in der Organisation die Informationsverarbeitung, die Beziehung und Selbstreflexion beeinflussen. Sie haben den Charakter expliziter, nicht therapeutischer Deutungen und beziehen sich auf das Geschehen, das latent die Strukturen in der Schule mitbestimmt. Hier steht die Intention im

Vordergrund, den Ist-Zustand einer Schulkultur zu analysieren (vgl. Kap. 8.1.2).

Bei den Interaktionsformen „Authentische Antwort“, „Hilfs – Ich – Funktion“ und „Überich-Funktion“ liegt der Fokus entweder auf den Auswirkungen des Ist-Zustandes, oder es geht um Vorschläge, wie die Beraterin den Ist-Zustand verändern würde. Als „Hilfs-Ich unterbreitet die Beraterin freundlich – direktiv oder sich offen bzw. vertrauensvoll zeigend kollegiale Verbesserungsvorschläge, ohne den Ist-Zustand zu entwerten, sondern um ihn von einer anderen Perspektive her zu beleuchten. Bei der „Authentischen Anwort“ werden die Ratsuchenden mit den Folgen konfrontiert, die ihre unbewussten und irrationalen Verwicklungen auf das gesamte System haben. Antworten aus einer „Überich-Funktion“ heraus werden nur im Notfall benutzt, um die Fortsetzung von Entwertungen im menschlichen Bereich zu vermeiden. Die Interaktionsform „Klärung der Realität“ bewirkt den Abgleich zwischen den „inneren Objekten“ der Beteiligten und den äußeren Realitäten der Schule (Kap. 6.2.4).

Zur Klärung der inneren und äußeren Organisationsmatrix können die folgenden entdeckungslogischen Zusammenhänge herangezogen werden:

- *Einordnung in theoretische Zusammenhänge*
- *Feldspezifische Analogiebildung*
- *Feldspezifische Typisierung*
- *Analogisierende Identifikation*
- *Entdeckung diskordanter Beziehungsentwürfe*
- *Handlungsnormalisierende Interpretationen (Kettner 1995, vgl. Kap. 6.2.4)*

So können die unterschiedlichsten Phänomene der Schulkultur mit Hilfe von Theorien aus der professionellen Schulentwicklung, Schultheorie, Supervision und auch Psychoanalyse verständlich werden. Empathie für Kolleginnen und Kollegen kann mit Hilfe von Identifizierungen und Analogiebildung erreicht werden. Feldspezifische Typisierungen ermöglichen Einsichten in die Funktionsweise schulspezifischer Rollen und Positionen. Handlungsnormalisierende Interpretation entlasten bei einem rigiden Normen- und Wertesystem, die Entdeckung diskordanter Beziehungsentwürfe weist häufig auf Aspekte negativer „innerer Objekte“.

Diese hier dargestellten Interventionsstrategien sind als Methoden eines prozessorientierten Beratungsansatz zu verstehen, der additiv oder alternativ zu den eher lösungs- bzw. handlungsorientierten Ansätzen professioneller Schulentwicklung Anwendung finden kann (vgl. auch Schönig 1996). „Interaktive Beratung und Schulentwicklung“ entfaltet Wirksamkeit, indem die Beratenden ihre eigenen Muster der Übertragung und Projektionen, d. h. in den Worten von SASB „ihr Introjekt“, analysieren und verändern (vgl. Bauriedl 1994). Sie tun dies und wenden zusätzlich konventionelle Methoden der Beratung an; oder sie spezialisieren sich auf diesen Aspekt in einem multiprofessionellen Beratungsteam, oder sie begleiten spezifische Phasen eines Schulentwicklungsprojekts wie z. B. die Organisationsdiagnose, oder die interne oder externe Evaluation, oder sie fungieren als Prozessbegleitung von Projekt- oder Steuerungsgruppen. In all diesen Fällen wird es nicht darum gehen, die Ratsuchenden zu „therapieren“, sondern die eigenen intrapsychischen, interpersonellen und institutionalisierten Verwicklungen als Modell und mit Hilfe adäquater, d. h. den Abwehrmechanismen der Ratsuchenden angepassen Interventionsmethoden zur Verfügung zu stellen.

Der Beratungsansatz basiert letztendlich auf interaktiven Konstrukten, die zwar nicht willkürlich, aber intersubjektiv sind, und subjektiv jeweils so verarbeitet werden, wie es der „inneren“ Schulmatrix der Einzelnen oder des Kollegiums oder des gesamten Schulsystems entspricht. Nur wenn die Gegenübertragungsanalyse der Beratenden und die daraus resultierenden Beratungsmethoden und Interventionsstrategien zu der „inneren“ Beziehungsmatrix der Ratsuchenden passen, werden sich für die Ratsuchenden folgerichtige progressive Veränderungen ergeben. Gegenübertragungsreaktionen der Leserinnen und Leser darüber, ob die Affekte und Deutungen in einer adäquaten Weise verbunden scheinen, bedeuten im Kontext dieses Beratungsansatzes eine Weiterentwicklung der Forschungsergebnisse.

Diese interaktiven Konstrukte, die sichtbar werden können in einer Übertragungs-/Gegenübertragungsanalyse des sozialen Verhaltens und Erlebens der beteiligten Personen, zeigen die sozialwissenschaftlich weitgehend undefinierte Beziehung zwischen organisatorisch - institutionellen und personalen Strukturen und repräsentieren somit den wissenschaftlich neuen Beitrag dieser Arbeit zur Schulforschung.

Literaturverzeichnis

Adorno, Theodor W. 1970/1977: Erziehung zur Mündigkeit. In: Adorno, Theodor W.: Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959 – 1969. Frankfurt/Main

Altrichter, Herbert 1990: Ist das noch Wissenschaft? Darstellung und wissenschafts-theoretische Diskussion einer von Lehrern betriebenen Aktionsforschung. München

Altrichter, Herbert, Schley, Wilfried, Schratz, Michael (Hrsg) 1998: Handbuch der Schulentwicklung. Innsbruck, Wien

Altrichter, Herbert, Posch, Peter (Hrsg) 1996: Mikropolitik der Schulentwicklung. Förderliche und hemmende Bedingungen für Innovation in der Schule. Innsbruck

Altrichter, Herbert, Messner, Elgrid 1999: Geliebte ungelöste Konflikte. Ritualisierte Konflikte und was man daraus über die Schule lernen kann. In Pädagogik 51/4, S. 28 - 33

Antons, Klaus 1996: Praxis der Gruppendynamik. Übungen und Techniken. Göttingen

Argyris, C 1997: Wissen in Aktion. Eine Fallstudie zur lernenden Organisation. Stuttgart

Arnold, Franz 1997: Zur Diagnose von Organisationen. Vortrag gehalten am Psychoanalytischen Lehr- und Forschungsinstitut für Organisationsentwicklung und Personalmanagement, Düsseldorf e.V. am 24.01.97

Bäcker, Rainer 1999: Einige Bemerkungen über das Verhältnis von Kunst, Wissen-schaft und Supervision – Eine Replik auf Hegener & Möller, „Supervision: Kunst oder Wissenschaft?“ In: Freie Assoziation, 2. Jahrgang, Heft 2, S. 243 - 256

Balint, Michael 1957: Der Arzt, sein Patient und die Krankheit. Stuttgart

Balint, Michael 1959/1991: Angstlust und Regression. Stuttgart

Balint, Michael 1968: Die Struktur der "Training - cum- research"-Gruppen und deren Auswirkung auf die Medizin. In: Jahrbuch der Psychoanalyse 5, 125-146

Bardé, Benjamin, Mattke, Dankwart (Hrsg) 1993: Therapeutische Teams. Theorie - Empirie- Klinik. Göttingen

Bastian, Johannes, Helsper, Werner, Reh, Sabine, Schelle, Carla (Hrsg.) 2000: Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität. Opladen

Bauriedl, Thea 1998: Abstinenz in der Supervision. Grundprinzipien einer psychoanalytischen orientierten Supervision. In: Freie Assoziation, 1. Jahrgang, Heft 1/2, S. 134 - 160

Bauriedl, Thea 1994/1996: Auch ohne Couch. Psychoanalyse als Beziehungstheorie und ihre Anwendungen. Internationale Psychoanalyse,

Stuttgart

Bauriedl, Thea 1980/1993: Beziehungsanalyse. Das dialektisch-emanzipatorische Prinzip der Psychoanalyse und seine Konsequenzen für die psychoanalytische Familientherapie. Frankfurt/Main

Beck, Johannes 1974: Lernen in der Klassenschule: Untersuchungen für die Praxis. Reinbek,Hamburg

Beck, Johannes 1972: Erziehung in der Klassengesellschaft. Einführung in die Soziologie der Erziehung. München

Beck, Ulrich 1986: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/Main

Beck, Ulrich 1997: Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus - Antworten auf Globalisierung. Frankfurt/Main

Becker, Hansjörg 1995: Angewandte Psychoanalyse in der Teamsupervision als Forschungsansatz. Zur Ethnopsychochanalyse psychiatrischer Institutionen. In: Becker, Hansjörg (Hrsg): Psychoanalytische Teamsupervision. Göttingen, Zürich S. 179 – 230

Becker, Hansjörg 1995: Wie wirkt und was bewirkt psychoanalytische Teamsupervision? In: Becker, Hansjörg (Hrsg): Psychoanalytische Teamsupervision. Göttingen, Zürich, S. 79 - 99

Becker, Hansjörg 1998: Psychoanalyse und Organisation. Zur Bedeutung unbewusster Sozialisation in Organisationen. In: Freie Assoziation, 1. Jahrgang, Heft 1/2, S. 81 – 100.

Becker, Georg E., Gonschorek, Gernot 1991: Das Burnout – Syndrom. Einführung am Beispiel „Lehrberuf“. In: Meyer, Ernst (Hrsg): Burnout und Stress. Praxismodelle zur Bewältigung. Hohengehren

Benjamin, Jessica 1988/1993: Die Fesseln der Liebe. Psychoanalyse, Feminismus und das Problem der Macht. Frankfurt/Main

Berger, P., Luckmann, T. 1970/1980: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt/Main

Berliner Festpiele GmbH (Hrsg) 1981: Preußen. Zur Sozialgeschichte eines Staates. Eine Darstellung in Quellen. Reinbek

Bernfeld, Siegfried 1925/1967: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt/Main

Beucke-Galm, Mechthild, Fatzer, Gerhard, Rutrecht, Rosemarie (Hrsg) 1999: Schulentwicklung als Organisationsentwicklung. Köln

Beumer, Ulrich, Sievers, Burkard 2001: Die Organisation als inneres Objekt – Einzelsupervision als Rollenberatung. In: Oberhoff, Bernd, Beumer, Ulrich (Hrsg): Theorie und Praxis psychoanalytischer Supervision. Münster, S. 108 - 123

Beyer, Heinrich, Fehr, Ulrich, Nutzinger, Hans G. 1995: Unternehmenskultur und innerbetriebliche Kooperation. Anforderungen und praktische Erfahrungen. Wiesbaden

Bion, Wilfred R 1961/1991: Erfahrungen in Gruppen und andere Schriften. Frankfurt/ Main

Bion, Wilfred R 1962/1997: Lernen durch Erfahrung. Frankfurt/ Main

Bohleber, Werner 1992: Identität und Selbst. Die Bedeutung der neueren Entwicklungsforschung für die psychoanalytische Theorie des Selbst. In: Psyche 47, S. 336 - 365

Bohleber, Werner 1999: Therapeutischer Prozeß als schöpferische Beziehung. Übertragung, Gegenübertragung, Intersubjektivität. Editorial. In: Psyche 53, 9/10, S. 815 - 819

Bohnsack, Fritz 1997: Die veränderte Lehrerrolle. In: Müller, Alfred, Gampe, Harald, Rieger, Gerald, Risse, Erika (Hrsg): Leitung und Verwaltung einer Schule. Berlin. S. 154 - 163

Bohnsack, Fritz und Hartmut Wenzel 1991: Veränderte Jugend - veränderte Lehr-Lernprozess und Lehrer-Schüler-Beziehungen. In: Ermert, Karl (Hrsg): Loccumer Protokolle: Schulkultur als "Organisationskultur". Organisations-beratung als Inno-vationsquelle für Schulentwicklung? Kirchliche Verwaltungsstelle, Loccum S. 126 – 148

Bölling, Rainer 1978: Volksschullehrer und Politik: der deutsche Lehrerverein 1918 – 1933. Göttingen

Boothe, Brigitte 1994: Versperrter Einstieg in den Dialog - Eine erzählanalytische Studie. In: Buchholz, Michael B. und Ulrich Streeck (Hrsg): Heilen, Forschen, Interaktion. Psychotherapie und qualitative Sozialforschung. Westdeutscher Verlag, Opladen, S. 153 – 178

Boothe, Brigitte, Heigl-Evers, Annelise: Psychoanalyse der frühen weiblichen Entwicklung. München 1996

Brocher, Tobias 1967/1981: Gruppendynamik und Erwachsenenbildung. Zum Problem der Entwicklung von Konformismus oder Autonomie in Arbeitsgruppen. Braunschweig

Brocher, Tobias 1976: Diagnosis of Organizations, Communities and Politival Units. In: Bulletin of the Menninger Clinic, Vol. 40, No. 5, S. 513 - 530

Brocher, Tobias, Kutter, Peter (Hrsg) 1985: Entwicklung der Gruppendynamik. Darmstadt

Brocher, Tobias, Sies, Claudia 1986: Psychoanalyse und Neurobiologie. Zum Modell der Autopoiese als Regulationsprinzip. Stuttgart

Brozio, Peter 1995: Vom pädagogischen Bezug zur pädagogischen Beziehung. Soziologische Grundlagen einer Erziehungstheorie. Würzburg

Brück, Peter 1978: Die Angst des Lehrers vor den Schülern. Diss.

Buchholz, Michael, Hartkamp, Norbert (Hrsg) 1997: Supervision im Fokus. Polyzentrische Analyse einer Supervision. Opladen

Buchholz, Michael, Streeck, Ulrich 1994: Psychotherapeutische Interaktion: Aspekte qualitativer Prozeßforschung. In: Buchholz, Michael, Streeck, Ulrich (Hrsg) 1994: Heilen, Forschen, Interaktion. Psychotherapie und qualitative Sozialforschung. Opladen, S. 67 - 106

Buchholz, Michael, Streeck, Ulrich (Hrsg) 1994: Heilen, Forschen, Interaktion. Psychotherapie und qualitative Sozialforschung. Opladen

Buchinger, Kurt 1999: Balancing – Persönliche Identität und Organisation. In: Agora. Institut für Psychoanalyse und Psychotherapie Düsseldorf e.V. 1/99, S. 5 - 10

Buhren, Claus G. und Hans-Günter Rolff (Hrsg) 1996: Fallstudien zur Schulentwicklung. Zum Verhältnis von innerer Schulentwicklung und externer Beratung. Weinheim

Burkard, Christop, Eikenbusch, Gerhard 2000: Praxishandbuch Evaluation in der Schule. Berlin

Canetti, Elias 1960/1992: Masse und Macht. Frankfurt/Main

Chasseguet-Smirgel, Janine (Hrsg) 1974: Psychoanalyse der weiblichen Sexualität. Stuttgart

Chodorow, Nancy J. 1989: Feminism and Psychoanalytic Theory. London

Chodorow, Nancy J. 1978: The Reproduction of Mothering. Psychoanalysis and the Sociology of Gender. London

Cohn, Ruth C. 1975: Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion. Stuttgart

Dalin, Per und Hans-Günter Rolff 1990: Das institutionelle Schulentwicklungsprogramm. Soest 1992

Dammasch, Frank, Metzger, Hans-Geert, Overbeck, Annegret 1997: "... es war ja mein Anliegen, die ...äh..., Patientin...". Konstruktion und Rekonstruktion der Dynamik eines Supervisionsprozesses - Eine hermeneutische-psychoanalytische Interpretation. In: Buchholz, Michael B, Hartkamp Norbert (Hg): Supervision im Fokus. Polyzentrische Analysen einer Supervision. Westdeutscher Verlag, Opladen, S. 145 - 190

Daschner, Peter, Rolff, Hans-Günter und Tom Stryck (Hrsg) 1995: Schulautonomie - Chancen und Grenzen. Impulse für die Schulentwicklung. Weinheim

Davies-Osterkamp, Susanne 1993: Das SASB – Modell in der Anwendung auf Persönlichkeitsstörungen. In: Tress, Wolfgang (Hrsg) 1993: Die Strukturale Analyse Sozialen Verhaltens - SASB. Ein Arbeitsbuch für Forschung und Ausbildung in der Psychotherapie. Heidelberg, S. 248 – 252

De Maré, Patrick 1977: Die Politik großer Gruppen. In: Kreeger, Lionel: Die Großgruppe. Stuttgart, S. 140 - 153

Denner, Liselotte 1998: Supervision und Pädagogische Fallbesprechung an Schulen. Entwicklung und Design einer Evaluationsstudie. In: Berker, Peter, Buer, Ferdinand (Hrsg): Praxisnahe Supervisionsforschung. Felder – Designs –

Ergebnisse. Münster, S. 148 – 182

Deutsch, Helene 1973/1994: Selbstkonfrontation. Eine Autobiographie. Frankfurt/Main

Devereux, Georges 1967/1992: Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften. Suhrkamp, Frankfurt/Main

Dicke, Ursula, Roth, Gerhard 2001: Grundkurs Neurobiologie G1. Unveröffentlichtes Manuskript. Lindau

Doppler, Klaus, Lauterburg, Christoph 1994: Change Management. Den Unternehmenswandel gestalten. Frankfurt/Main, New York

Dornes, Martin 1992: Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen. Frankfurt/Main

Dülfer, Eberhard 1991: Organisationskultur. Phänomen - Philosophie - Technologie. Eine Einführung in die Diskussion. In: Dülfer, Eberhard (Hrsg) 1991: Organisations-kultur. Phänomen - Philosophie - Technologie. Stuttgart, S. 1 – 20

Einig, Hans-Werner 1998: Multimediale Heilserwartung. In: Agora. Institut für Psychoanalyse und Psychotherapie, Düsseldorf e.V. 5/2, S. 6 - 10

Ehinger, Wolfgang, Hennig, Claudius 1994: Praxis der Lehrersupervision. Leitfaden für Lehrergruppen mit und ohne Supervisor. Weinheim

Erdheim, Mario 1984: Die gesellschaftliche Produktion des Unbewußten. Eine Einführung in den ethnopsychoanalytischen Prozess. Frankfurt/Main

Erdheim, Mario, Blaser, Agathe 1998: Paranoide Verleugnung und institutionelle Macht. In: Freie Assoziation, 1. Jahrgang, Heft 1/2, S. 81 - 100.

Erikson, Erik H. 1957: Kindheit und Gesellschaft. Zürich?

Ermann, Michael (Hrsg) 1993/1996: Die hilfreiche Beziehung in der Psychoanalyse. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen

Esser, Klaus 1998: Nationalstaatliches Handeln im Übergang von der Industrie- zur Informationsökonomie. In: Messner, Dirk: Die Zukunft des Staates und der Politik. Möglichkeiten und Grenzen politischer Steuerung in der Weltgesellschaft. Bonn. S. 247 - 269

Fachinformationssystem (FIS) Bildung 2001: CD Bildung. Bibliographische Daten zur Erziehungswissenschaft und z. pädagogischen Praxisfeldern. Frankfurt/Main

Faller, Hermann, Frommer, Jörg (Hrsg) 1994: Qualitative Psychotherapieforschung. Grundlagen und Methoden. Heidelberg

Fast, Irene 1991: Von der Einheit zur Differenz. Psychoanalyse der Geschlechts-identität. Berlin

Fatke, Reinhardt 1997: Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, Barbara, Prengel, Annedore (Hrsg): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungwissenschaft. Weinheim, S. 56 - 70

Fatzer, Gerhard 1999: Organisationsentwicklung – Veränderung durch Entwicklung und Lernen. In: Fatzer, Gerhard, Rappe – Giesecke, Kornelia, Looss, Wolfgang: Qualität und Leistung von Beratung. Supervision, Coaching, Organisations-entwicklung. Köln

Fend, Helmut 1998: Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim

Fend, Helmut 1974: Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. Soziologie und Schule I. Weinheim

Fischer, Dietlind 1997: Symposium "Entstaatlichung von Schule: Chance oder Risiko für Qualität?" In: Krüger, Heinz-Hermann, Olbertz, Jan H. (Hrsg): Bildung zwischen Staat und Markt. Opladen, S. 399 – 414

Fischer, Gottfried 1995: Die Transformation von Beziehungsschemata in der psychoanalytischen Langzeitbehandlung. In: Kaiser, Erwin (Hrsg): Psychoanalytisches Wissen. Opladen, S. 240 - 264

Flick, Uwe 191/1995: Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Hamburg

Foucault, Michel 1982/1994: Das Subjekt und die Macht. In: Dreyfus HL, Rabinow P (1982/1994) Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. Weinheim

Foulkes, S.H. 1974: Gruppenanalytische Psychotherapie. Kindler, München

Foulkes, S.H. 1977: Probleme der großen Gruppe vom gruppenanalytischen Standpunkt aus. In: Kreeger, Lionel: Die Großgruppe. Stuttgart, S. 27 - 49

Foulkes, S.H. 1978: Praxis der gruppenanalytischen Psychotherapie. Reinhardt, München

Freud, Anna 1936: Das Ich und die Abwehrmechanismen. Wien

Freud, Sigmund 1930/1994: Das Unbehagen in der Kultur. Frankfurt/Main

Freud, Sigmund 1927: Nachwort zur "Frage der Laienanalyse" .GW XIV, S. 287 - 296

Freud, Sigmund 1927/1994: Die Zukunft einer Illusion. Frankfurt/Main

Freud, Sigmund 1921/1993: Massenpsychologie und Ich-Analyse. Frankfurt/Main

Freud, Sigmund 1920: Ein Kind wird geschlagen. GW XII, S. 195 - 226

Friebertshäuser, Barbara 1992: Übergangsphase Studienbeginn. Eine Feldstudie über Riten der Initiation in eine studentische Fachkultur. Weinheim

Friebertshäuser, Barbara, Prengel, Annedore (Hrsg) 1997: Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim

Fromm, Erich 1970/1990: Die Entdeckung des gesellschaftlichen Unbewußten. München

Fuchs-Heinritz, Werner, Lautmann, Rüdiger, Rammstedt, Otthein, Wienhold, Hanns (Hrsg) 3/1994: Lexikon zur Soziologie. Westdeutscher Verlag, Opladen

Fürstenau, Peter 1992c/1995: Warum braucht der Organisationsberater eine mit der systemischen kompatible ichpsychologisch-psychoanalytische Orientierung. In: Wimmer, Rudolf (Hrsg): Organisationsberatung. Neue Wege und Konzepte. Wiesbaden, S. 43 - 58

Fürstenau, Peter 1992a: Neuere Entwicklungen der Bürokratieforschung und das Schulwesen. In: Fürstenau, Peter: Zur Theorie psychoanalytischer Praxis. Klett-Cotta, Stuttgart, S. 169 -185

Fürstenau, Peter 1992b: Zur Psychoanalyse der Schule als Institution. In: Fürstenau, Peter: Zur Theorie psychoanalytischer Praxis. Klett-Cotta, Stuttgart, S. 186 – 200

Gabbard, Glen O. 1999: Gegenübertragung: Die Herausbildung einer gemeinsamen Grundlage. In: Psyche 9/10, 53. Jahrgang, S. 972 - 990

Garlichs, Ariane 1984: Balintgruppenarbeit mit Lehrern. In: Supervision 5, S. 43 – 66

Gfäller, U. u. Rohr, R 1984: Analytische Großgruppen. Bearbeitung individueller und institutioneller Sozialisationsbedingungen. In: Gruppenpsychotherapie und Gruppen-dynamik 20, S. 203 - 208

Giese, Gerhardt 1961: Quellen zur deutschen Schulgeschichte seit 1800. Quellensammlung zur Kulturgeschichte 15. Göttingen

Giesecke, Michael 1996: Die notwendige Integration individueller, kollektiver und institutioneller Leitbilder zu ambivalenten CI-Konzepten. In: Supervision 30/1996; S. 72 – 88

Giesecke, Michael, Rappe-Giesecke, Kornelia 1997: Supervision als Medium kommunikativer Sozialforschung. Die Integration von Selbsterfahrung und distanzierter Betrachtung in der Beratung und Wissenschaft. Frankfurt/Main

Gill, Merton M., Thomä, Helmut, Rotmann, Johann, Michael 1999: „Sich der Natur der Interaktion bewußt werden.“ In: Psyche 9/10, 53. Jahrgang, S. 905 - 928

Girtler, R. 1984: Methoden der qualitativen Sozialforschung. Anleitung zur Feldarbeit. Wien

Glasl Friedrich 1994: Konfliktmanagement. Ein Handbuch zur Diagnose und Behand-lung von Konflikten für Organisationen und ihre Berater. Freies Geistesleben, Stuttgart

Glasl Friedrich, Lievegoed Bernard1993: Dynamische Unternehmensberatung. Bern

Goffman, Ervin 1994: Interaktion und Geschlecht. Frankfurt/Main

Goffman, Erving 1967/1994: Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommuni-kation. Frankfurt/Main

Goffman, Erving 1961/1972: Asyle. Frankfurt/Main

Graf-Deserno, Susanne, Deserno, Heinrich 1998: Entwicklungschancen in der Institution. Psychoanalytische Teamsupervision. Frankfurt/Main

Gudjons, Herbert (Hrsg.) 1993: Entlastung im Lehrerberuf. Hamburg

Gudjons, Herbert 1995: Pädagogisches Grundwissen. Überblick - Kompendium - Studienbuch. Bad Heilbrunn

Hartkamp, Norbert 1993: Interpersonelle Theorie und Psychoanalyse – geschichtliche und konzeptuelle Anmerkungen. In: Tress, Wolfgang (Hrsg): Die Strukturale Analyse Sozialen Verhaltens: SASB; ein Arbeitsbuch für Forschung und Ausbildung in der Psychotherapie. Heidelberg, S. 12 – 20

Hartkamp, Norbert 1993: EDV-Programme zur Auswertung von SASB-Prozeßkodierungen. In: Die Strukturale Analyse Sozialen Verhaltens-SASB. Ein Arbeitsbuch für Forschung und Ausbildung in der Psychotherapie. Heidelberg, S. 80 – 93.

Hartkamp, Norbert, Wöller, Wolfgang 1997: Analyse einer Teamsupervision aus der Perspektive der SASB – Methode: Was läßt sich über latente Teamprozesse aussagen? In: Buchholz, Michael B., Hartkamp, Norbert (Hrsg): Supervision im Fokus. Opladen, S. 65 - 82

Heigl-Evers, Annelise 1978: Konzepte der analytischen Gruppenpsychotherapie. Göttingen

Heigl-Evers, Annelise, Heigl, Franz 1979: Interaktionelle Gruppenpsychotherapie. In: Heigl-Evers, Annelise, Streeck, Ulrich (Hrsg): Die Psychologie des 20. Jahrhundert. Bd. 8. Lewin und die Folgen, Zürich, S. 850 - 858

Heigl-Evers, Annelise, Gfäller, Georg R 1993: Gruppenpsychotherapie - eine Psychotherape sui generis ?! In: Gruppenpsychother.Gruppendynamik 29, S. 333 - 358

Heigl-Evers, Annelise, Heigl, Franz 1994: Das Göttinger Modell der Anwendung der Psychoanalyse in Gruppen unter besonderer Berücksichtigung der psychoanalytisch-interaktionellen Methode. In: Gruppenpsychother. Gruppendynamik 30, S. 1 - 29

Heigl-Evers, Annelise, Nitzschke, Bernd 1998: Das analytische Prinzip „Deutung“ und das interaktionelle Prinzip „Antwort“. In: Heigl-Evers, Anneliese, Ott, Jürgen (Hrsg) 1998: Die psychoanalytisch-interaktionelle Methode. Theorie und Praxis. Göttingen, S. 55 - 111

Heigl-Evers, Anneliese, Ott, Jürgen (Hrsg) 1994/1998: Die psychoanalytisch-interaktionelle Methode. Theorie und Praxis. Göttingen

Heigl-Evers, Annelise, Boothe, Brigitte 1997: Der Körper als Bedeutungslandschaft. Die unbewußte Organisation der weiblichen Geschlechtsidentität. Huber, Göttingen

Heinzel, Friederike 1997: Wiederholte Gesprächsinteraktion und tiefenhermeneutische Analyse. In: Friebertshäuser, Barbara, Prengel, Annedore (Hrsg): Handbuch Qualita-tive Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, S. 468 – 480

Helsper, Werner 2000: Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In: Krüger, Heinz-Hermann, Helsper, Werner (Hrsg): Einführung in Grundbegriffe und Grundlagen der Erziehungswissenschaft. Bd. I, Opladen, S. 15 – 34

Helsper, Werner 2000b: Wandel der Schulkultur. In: Zeitschrift für Erziehungswissen-schaft, 3, S. 35 – 60

Helsper, Werner, Wenzel, Hartmut 1995: Reflexionen zum Verhältnis von Pädagogik und Gewalt. In: Helsper, Werner, Wenzel, Hartmut (Hrsg): Pädagogik und Gewalt. Möglichkeiten und Grenzen pädagogischen Handelns. Opladen, S. 9 - 33

Helsper, Werner, Böhme, Jeanette, Busse, Susann, Hagedorn, Jörg, Hommel, Sandra, Kramer, Rolf, Lingkost, Angelika, Schaarenberg, Heike 1997: Schulkultur und Schulmythos - Skizzen und Thesen zur Entwicklung gymnasialer Schulkultur in den Neuen Bundesländern. In: Krüger, Heinz-Hermann, Olbertz, Jan H. (Hrsg): Bildung zwischen Staat und Markt. Opladen, S. 581 – 595

Helsper, Werner, Krüger, Heinz-Hermann; Wenzel, Hartmut (Hrsg) 1996: Schule und Gesellschaft im Umbruch. Band 1: Theoretische und internationale Perspektiven. Weinheim

Hildenbrand, Gerhard 1993: Die Vanderbilt – Psychotherapieforschungsprojekte und ihre Ergebnisse. In: Tress, Wolfgang (Hrsg): Die Strukturale Analyse Sozialen Verhaltens - SASB. Ein Arbeitsbuch für Forschung und Ausbildung in der Psychotherapie. Heidelberg, S. 221 - 230.

Hirsch, Mathias 1997: Über Gegenübertragungsliebe, unveröffentl. Manuskript

Hirsch, Mathias 1997: Schuld und Schuldgefühl. Zur Psychoanalyse von Trauma und Introjekt. Göttingen

Hoffmann, S.O., Hochapfel, G. 1992: Einführung in die Neurosenlehre und Psychosomatische Medizin. Stuttgart

Hohage, Roderich 1986: Empirische Untersuchungen zur Theorie emotionaler Einsicht. Habilitationsschrift für das Fach Psychotherapie. Universität Ulm

Hohage, Roderich 1996: Analytisch orientierte Psychotherapie in der Praxis. Diagnostik, Behandlungsplanung, Kassenanträge. Stuttgart.

Holtappels, Günter 1999: Pädagogische Konzepte und Schulprogramme als Instrumente der Schulentwicklung. In: Schulmanagement 30/1, S. 6 – 14

Hopper, Earl u. Weyman, Anne 1977: Große Gruppen aus soziologischer Sicht. In: Kreeger, Lionel: Die Großgruppe. Stuttgart, S. 154 – 185

Horney, Karen 1977/1992: Die Psychologie der Frau. Frankfurt/Main

Hörster, Reinhard 2000: Pädagogisches Handeln. In: Krüger, Heinz-Hermann, Helsper, Werner (Hrsg): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 35 - 42

Horstkemper, Marianne 1997: Schulische Reformen unterstützen: Konzepte und Methoden der Schulentwicklungsforschung. In: Friebertshäuser, Barbara, Prengel, Annedore (Hrsg): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der

Erziehungs-wissenschaft. Weinheim, S. 769 – 784

Hüther, Gerald 2001: Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn. Göttingen

Jacques, Elliott 1995: Why the Psychoanalytical Approach to Understanding Organizations is Dysfunctional. In: Human Relations, Vol. 48, No. 4, S. 343 - 349.

Jeron, Michael 1993/1995: Das Ich. In: Mertens, Wolfgang (Hrsg) 1993/1995: Schlüsselbegriffe der Psychoanalyse. Stuttgart, S. 160 – 169

Journal für Schulentwicklung, ab 1997 Innsbruck - Wien

Junkert, Brigitte 1993: SASB-Rater und ihr Training. In: Die Strukturale Analyse Sozialen Verhaltens - SASB. Ein Arbeitsbuch für Forschung und Ausbildung in der Psychotherapie. Heidelberg, S. 47 - 51.

Junkert, Brigitte, Tress, Wolfgang 1993: Exemplarische Vignette und Gedanken-einheiten. In: Die Strukturale Analyse Sozialen Verhaltens - SASB. Ein Arbeitsbuch für Forschung und Ausbildung in der Psychotherapie. Heidelberg, S. 51 - 57.

Jüttemann, Gerd 1993: Komparative Kasuistik und die Frage der adäquaten Deskription ätiologischer Zusammenhänge. In: Stuhr, Ulrich, Deneke, Friedrich-Wilhelm: Die Fallgeschichte. Beiträge zu ihrer Bedeutung als Forschungs-instrument. Heidelberg, S. 140 – 151.

Kaiser, Erwin (Hrsg) 1995: Psychoanalytisches Wissen. Beiträge zur Forschungs-methodik. Opladen

Kamper-Jasper, Ingrid 1996: Von der CI für Personen zur CI von Organisationen. In: Supervision 10/1996, S. 24 - 42

Kernberg, Otto F. 1973/1981: Psychoanalytische Objektbeziehungstheorie, Gruppen-prozesse und klinische Institution. In: Kutter, Peter (Hg) (1982) Psychologie der zwischenmenschlichen Beziehungen. Psychoanalytische Beiträge zu einer Objekt-beziehungs - Psychologie. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt S. 313 – 355

Kernberg, Otto F. 1999: Plädoyer für eine „Drei – Personen – Psychologie“. In: Psyche 9/10, 53. Jahrgang, S. 878 – 893

Kernberg, Otto F. 2000: Ideologie, Konflikt und Führung. Psychoanalyse von Gruppenprozessen und Persönlichkeitsstruktur. Stuttgart

Kerz-Rühling, Ingrid 1993: Die Methode der Überprüfung in der Fallgeschichte. In: Stuhr, Ulrich, Deneke, Friedrich-Wilhelm: Die Fallgeschichte. Beiträge zu ihrer Bedeutung als Forschungsinstrument. Heidelberg, S. 106 – 119.

Kettner, Matthias 1995: Psychoanalytische Deutungsmuster. Plädoyer für die diskursive Erforschung der Supervision. In: Kaiser, Erwin (Hrsg): Psychoanalytisches Wissen. Beiträge zur Forschungsmethodik. Opladen, S. 265 - 283

Keupp, Heiner 1993/1995: Psychoanalytische Sozialpsychologie. In: Mertens, Wolfgang (Hrsg): Schlüsselbegriffe der Psychoanalyse. Stuttgart

Kieser, A, Kubicek, H 1983: Organisation. Berlin

Kimmerle, Gerd (Hrsg) 1998: Zur Theorie der psychoanalytischen Fallgeschichte. Tübingen

Klein, Melanie 1946/1974: Bemerkungen über einige schizoide Mechanismen. In: Kutter, Peter, Roskamp, Hermann (Hrsg): Psychologie des Ich. Psychoanalytische Ich-Psychologie und ihre Anwendungen. Darmstadt, S. 141 – 174.

Köhler, Lotte 1993/1995: Selbstpsychologie. In: Mertens, Wolfgang (Hrsg) 1993/1995: Schlüsselbegriffe der Psychoanalyse. Stuttgart, S. 105 - 114

König, Karl 1993/1995: Gegenübertragungsanalyse. Göttingen

Königswieser, Roswita, Keil, Marion 2000 (Hrsg): Das Feuer Großer Gruppen. Konzepte, Design, Praxisbeispiele für Großveranstaltungen. Stuttgart

Körner, Jürgen 1990: Übertragung und Gegenübertragung, eine Einheit im Widerspruch. In: Forum Psychoanalyse 6: 87 - 104

Körner, Jürgen 1998: Einfühlung: Über Empathie. In: Forum der Psychoanalyse 14:
1 - 17

Kohut, Heinz 1987: Wie heilt die Psychoanalyse. Frankfurt/Main

Krainz-Dürr, M, Krall, H, Schratz, M und U. Steiner-Löffler 1997: Was Schule bewegt. Sieben Blicke ins Innere der Schulentwicklung. Weinheim

Krappmann, L 1969: Soziologische Dimensionen der Identität. Stuttgart

Kreeger, Lionel (Hrsg) 1977: Die Großgruppe. Stuttgart

Kreienbaum, Maria Anna, West-Leuer 1996: Verstärken Lehrerinnen in koedukativen Klassen das Machtverhalten von Jungen? In: Kaiser, Astrid (Hrsg) : Frauen Stärken ändern Schule. 10. Bundeskongreß Frauen & Schule. Kleine Verlag, Bielefeld, S. 224 - 229

Kreienmeyer, Gudrun, Herbst, Rolf 1997: Organisationsentwicklung an Schulen. In: Müller, Alfred, Gampe, Harald, Rieger, Gerald und Erika Risse: Leitung und Verwaltung einer Schule. Luchterhand, Neuwied, S. 114 – 129

Krüger, Heinz-Hermann 2000: Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaften. Opladen

Krüger, Heinz-Hermann, Helsper, Werner (Hrsg) 2000: Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen

Kuhn, Annette: Die Französische Revolution 1975/1981 München

Kutter, Peter 1993/1995: Psychoanalytische Gruppentherapie. In: Mertens, Wolfgang (Hrsg): Schlüsselbegriffe der Psychoanalyse. Stuttgart, S. 339 - 344

Kutter, Peter 1994: Spiegelungen und Übertragungen in der Supervision. In: Pühl, Harald (Hrsg): Handbuch der Supervision 2. Berlin, S. 52 – 62

Lamnek, Siegfried 1988,1989: Qualitative Forschung. Band 1 und 2. München

Laplanche, J., Pontalis, J. – B. (Hrsg) 1973/1996: Das Vokabular der Psychoanalyse. Frankfurt/Main

Lawrence, Gordon W. 1998: Selbstmanagement in Rollen. Ein aktuelles Konzept In: Freie Assoziation. Psychoanalyse, Kultur, Organisation, Supervision 1. Jahrgang Heft 1/2 S. 37 - 57

Lawrence, Gordon W. 1999: Das Denken im Spiegel der Organisationen. Das Endliche und das Unendliche – Das Bewußte und das Unbewußte. In: Freie Assoziation. Psychoanalyse, Kultur, Organisation, Supervision 2. Jahrgang Heft 3/99, S. 303 - 322

Lazar, Ross A 1994: W.R. Bions Modell "Container-Contained" als eine psychoanalytische Leitidee in der Supervision. In: Pühl, Harald (Hrsg): Handbuch der Supervision 2. Berlin, S. 380 – 402

Leithäuser, Thomas, Volmerg, Birgit 1988: Psychoanalyse in der Sozialforschung. Eine Einführung am Beispiel einer Sozialpsychologie der Arbeit. Opladen

Lemche, Erwin 1993: Der gestalttheoretische Aspekt und sein Einfluß auf die Interventionsweise bei S.H. Foulkes. In: Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik 29, S. 70 – 102

Lenhardt, Gero, Stock, Manfred 1997: Bildung, Bürger, Arbeitskraft. Schulentwicklung und Sozialstruktur in der BRD und der DDR. Frankfurt/Main

Lenz, Gerhard (Hrsg), Mertens, Wolfgang, Lang, Hans-Jürgen 1991: Die Seele im Unternehmen. Psychoanalytische Aspekte von Führung und Organisation im Unternehmen. Berlin.

Leuzinger-Bohleber, Marianne 1995: Die Einzelfallstudie als psychoanalytisches Forschungsinstrument. In: Psyche 5, 49, 434 - 480

Leuzinger-Bohleber, Marianne, Garlichs, Ariane 1997: Theoriegeleitete Fallstudien im Dialog zwischen Psychoanalyse und Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, Barbara, Prengel, Annedore (Hrsg): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Juventa, Weinheim, S. 157 – 176

Leuzinger-Bohleber, Marianne, Grüntzig-Seebrunner 1995: Fokaltherapie – Krisen-intervention – psychoanalytische Beratung. In: Mertens, Wolfgang (Hrsg): Schlüssel-begriffe der Psychoanalyse. Stuttgart, S. 330 - 338

Lewin, K. / Lippitt, R. / White, R. K. 1939: Untersuchungen über den Zusammenhang zwischen experimentell geschaffenen Gruppenatmosphären und aggressiven Verhaltensmustern. In: Brocher, T. / Kutter, P. (Hrsg) 1985: Entwicklung der Gruppendynamik. Darmstadt, S. 7 - 40

Linden, Christiane 1994: Supervision in Lehrergruppen. Ein grundlegendes Modell zeitgemäßer Lehrerbildung. Essen

Lippitt, Gordon L. 1955: Was wissen wir über Führung. In: Brocher, Tobias, Kutter, Petter (Hrsg) 1985: Entwicklung der Gruppendynamik. Darmstadt, S.

215 – 221

Lorber, Judith, Farrell, Susan A. (Hrsg): 1991: The Social Construction of Gender. London

Löwer-Hirsch, Marga 1997: Sexueller Mißbrauch in Therapien durch Psychothera-peuten. Eine qualitative Studie. Dissertation, Dortmund 1997

Löwer – Hirsch, Marga 2001: Intersubjektivität und Supervision. In: Oberhoff, Bernd, Beumer, Ulrich (Hrsg): Theorie und Praxis psychoanalytischer Supervision. Münster, S. 49 – 64

Loewald, H. W. 1978: Das Dahinschwinden des Ödipuskomplexes. In: Loewald, H. W. 1986: Psychoanalyse. Aufsätze aus den Jahren 1951 – 1979. Stuttgart, S. 377 - 400

Lohmer, Mathias 1997: Das Unbewußte im Unternehmen – zur Praxis psychodyna-mischer Organisationsberatung. In: Organisationsentwicklung 3/97, S. 20 - 31

Lorenzer, Alfred 1973/1995: Sprachzerstörung und Rekonstruktion. Vorarbeiten zu einer Metatheorie der Psychoanalyse. Frankfurt/Main

Luhmann, Niklas 1964: Funktionen und Folgen formaler Organisationen. Berlin

Luhmann, Niklas 1987/1994: Soziale Systeme. Grundriß eine allgemeinen Theorie. Suhrkamp, Frankfurt/Main

Lykke, Nina 1993: Rotkäppchen und Ödipus. Zu einer feministischen Psychoanalyse. Wien

Main, Tom 1977: Zur Psychodynamik großer Gruppen. In: Kreeger, Lionel: Die Großgruppe. Stuttgart, S. 50 - 80

Mans, Elmar J., Wöller, Wolfgang, Kruse, Johannes 1993: Grundlagen und Verfahren der Inhaltsanalyse. In: Die Strukturale Analyse Sozialen Verhaltens - SASB. Ein Arbeitsbuch für Forschung und Ausbildung in der Psychotherapie. Heidelberg, S. 94 – 110

Maturana, Humberto 1982: Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit. Braunschweig

Mayring, Philipp 1990/1993: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim.

Mead, George H. 1934/1993: Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Frankfurt/Main.

Mentzos, Stavros 1988/1994: Interpersonale und institutionalisierte Abwehr. Frankfurt/ Main

Mentzos, Stavros 1993/1995: Abwehr. In: Mertens, Wolfgang (Hrsg): Schlüssel-begriffe der Psychoanalyse. Stuttgart, S. 191 – 199

Mertens, Wolfgang (Hrsg) 1993/1995: Schlüsselbegriffe der Psychoanalyse.

Stuttgart

Mertens, Wolfgang 1992: Entwicklung der Psychosexualität und der Geschlechts-identität. Bd 1: Geburt bis 4. Lebensjahr. Stuttgart

Mertens, Wolfgang 1994: Entwicklung der Psychosexualität und der Geschlechts-identität. Bd 2: Kindheit und Adoleszenz. Stuttgart

Mertens, Wolfgang 1995: Welche Art von Psychotherapieforschung brauchen Psychoanalytiker. In: Kaiser, Erwin (Hrsg): Psychoanalytisches Wissen. Beiträge zur Forschungsmethodik. Opladen, S. 158 – 169

Meuser, Michael, Nagel, Ulrike 1997: Das ExpertInneninterview – Wissenssozio-logische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, Barbara, Prengel, Annedore (Hrsg): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, S. 481 – 491

Meyer, Ernst (Hrsg) 1991: Burnout und Streß. Praxismodelle zur Bewältigung. Hohengehren

Meyer-Drawe, Käte 1997: Versuch einer Archäologie des pädagogischen Blicks. In: Krüger, Heinz-Hermann, Olbertz, Jan H. (Hrsg): Bildung zwischen Staat und Markt. Opladen, S. 311 – 314

Miller, Reinhold 1990: Schilf-Wanderung. Wegweiser für die praktische Arbeit in der schulinternen Lehrerfortbildung. Weinheim.

Miller, Reinhold 1996: Innere Schulreform. Von SCHILF zur Schulentwicklung – und zurück. In: Lehren und Lernen, 22, S. 3 – 15

Miller, Reinhold 1997: Beziehungsdidaktik. Weinheim.

Miller, Reinhold 1998: Gut beraten können. Werkstatt. In: Lernende Schule1, S. 25 –55

Mitter, Wolfgang 1996: Staat und Markt im internationalen Bildungswesen aus historisch - vergleichender Sicht - Gegner, Konkurrenten, Partner? In: Zeitschrift für Pädagogik, 35. Beiheft: Bildung zwischen Staat und Markt. Beiträge zum 15. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 11. - 13. März in Halle an der Saale. S. 125 – 142

Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung NRW (Hrsg) 1999: Führungs- und Organisationsstrukturen in berufsbildenden Schulen – Abschluß-bericht, Gütersloh

Möller, Heidi, Hegener, Wolfgang 1999: Supervision: Kunst oder Wissenschaft. In: Freie Assoziation, 2, Heft 1, S. 7 – 20

Moser, Ulrich 1989: Wozu eine Theorie in der Psychoanalyse. In: Zeitschrift für Psychoanalytische Theorie und Praxis, IV, S. 154 - 174

Muck, Mario 1991: Psychoanalyse und Schule. In: Psychoanalytische Pädagogik, 7: 24 - 35.

Müller, Alfred, Gampe, Harald, Rieger, Gerald, Risse, Erika 1997: Praxishilfen Schule. Leitung und Verwaltung einer Schule. Berlin

Münch, Winfried 1984: Die Bearbeitung von beruflichen Konflikt- und

Krisenerlebnissen in der Supervisionsgruppe - Gruppensupervision mit Lehrern. In: Supervision 5:13 - 25.

Münch, Winfried 1986/1993: Die Arbeit mit Lehrern in Supervisionsgruppen. In: Pühl, Harald und Wolfgang Schmidbauer (Hrsg). Supervision und Psychoanalyse. Selbstreflexion der helfenden Berufe. Frankfurt/Main, S. 116 - 142.

Nadig, Maya 1987: Die verborgene Kultur der Frau. Etnopsychoanalytische Gespräche mit Bäuerinnen in Mexiko. Frankfurt/Main.

Nitzschke, Bernd 1994: Die besondere Wissensform der Psychoanalyse. Wissenschaftshistorische Anmerkungen zum Junktim zwischen Heilen und Forschen in der Freudschen Psychoanalyse. In: Buchholz, Michael B. und Ulrich Streeck (Hrsg): Heilen, Forschen, Interaktion. Psychotherapie und qualitative Sozialforschung. Opladen, S. 13 – 38

Oberhoff, Bernd 2001: Vom mitagierenden zum beobachtenden Supervisor. Zur Praxis der supervisorischen Übertragungs- Gegenübertragungsanalyse. In: Oberhoff, Bernd, Beumer, Ullrich (Hrsg): Theorie und Praxis psychoanalytischer Supervision. Münster, S. 183 – 196

Oberhoff, Bernd 2000: Übertragung und Gegenübertragung in der Supervision. Theorie und Praxis. Münster

Oberhoff, Bernd 1998: Übertragungsanalyse in der Supervision. Ein Konzept. In: Freie Assoziation 1. Jahrgang, Heft 1 u. 2, S. 58 – 80

Oevermann, Ulrich 1997: Das Verbatim – Transkript einer Teamsupervision. In: Buchholz, Michael, Hartkamp, Norbert (Hrsg): Supervision im Fokus. Polyzentrische Analyse einer Supervision. Opladen, S. 5 - 39

O´Shaughnessy, Edna 1995: What is a clinical fact? In: Kaiser, Erwin (Hrsg): Psychoanalytisches Wissen. Beiträge zur Forschungsmethodik. Opladen, S. 16 - 25

Overbeck, Annegret 1995: Der Triangulierungsprozess als Grundlage von Symbolbildung und Erkenntnis – diskutiert am Beispiel eines psychoanalytisch-hermeneutisch ausgewerteten Supervisionsprotokolls. In: Schneider, Gerhard, Seidler, Günter (Hrsg.): Internalisierung und Strukturbildung. Theoretische Perspektiven und klinische Anwendungen in Psychoanalyse und Psychotherapie. Opladen, S. 159 – 180.

Overbeck, Gerd 1993: Die Fallnovelle als literarische Verständigungs- und Untersuchungsmethode – Ein Beitrag zur Subjektivierung. In: Stuhr, Ulrich, Deneke, Friedrich-Wilhelm: Die Fallgeschichte. Beiträge zu ihrer Bedeutung als Forschungs-instrument. Heidelberg, S. 43 – 60.

Parsons, Talcott 1959/1972: Das System moderner Gesellschaften. Opladen.

Parin, P. 1978: Der Widerspruch im Subjekt. Ethnopsychoanalytische Studien. Frankfurt/Main

Petermann, Franz (Hrsg) 1995: Pädagogische Supervision. Salzburg

Petrat, Gerhardt 1979: Schulunterricht. seine Sozialgeschichte in Deutschland 1750 – 1850, München

Petzold, Hilarion1995: Mehrperspektivität - ein Metakonzept für Modellpluralität,

konnektivierende Theorienbildung und sozialinterventives Handeln in der Integrativen Supervision. In: Gestalt und Integration 1/95, S. 225 – 297

Piaget, Jean 1969: Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde. Stuttgart

Pieper, A. und W. Schley 1983: Systembezogene Beratung in der Schule (Materialien aus der Beratungsstelle für soziales Lernen am Fachbereich Psychologie der Universität Hamburg, Bd. 6). Hamburg.

Pieper, A 1986: Verbesserung der Zusammenarbeit im Lehrerkollegium als Aufgabe einer systembezogenen schulpsychologischen Beratung. Frankfurt/Main

Pines, Malcolm 1977: Überblick. In: Kreeger, Lionel: Die Großgruppe. Stuttgart, S. 281 - 300

Pollak, Thomas 1995: Zu Methodik und Technik psychoanalytischer Teamsupervision. In: Becker, Hansjörg (Hrsg): Psychoanalytische Teamsupervision. Göttingen S. 51 - 78

Prengel, Annedore 1993: Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen 1993

Prengel, Annedore 1997: Perspektivität anerkennen - Zur Bedeutung von Praxisforschung in Erziehung und Wissenschaft. In: Friebertshäuser, Barbara, Prengel, Annedore (Hrsg): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungs-wissenschaft. Weinheim, S. 599 - 627.

Prengel, Annedore 1999: Vielfalt durch gute Ordnung im Anfangsunterricht. Opladen

Pühl, Harald (Hrsg) 1994: Handbuch der Supervision 2. Berlin

Pühl, Harald 1994b: Angst in Gruppen und Institutionen. Der Einzelne im unbewußten Gruppennetz. Bielefeld

Pühl, Harald (Hrsg) 1996: Supervision in Institutionen. Eine Bestandsaufnahme. Frankfurt/Main

Pühl, Harald 1998: Team-Supervision. Von der Subversion zur Institutionsanalyse. Göttingen

Pühl, Harald, Schmidbauer, Wolfgang 1986/1991: Supervision und Psychoanalyse. Selbst-reflexion der helfenden Berufe. Frankfurt/Main

Rabe-Kleberg, Ursula 1993: Verantwortlichkeit und Macht. Ein Beitrag zum Verhältnis von Geschlecht und Beruf angesichts der Krise traditioneller Frauenberufe. Bielefeld

Rappe-Giesecke, Kornelia 1994: Gruppen- und Teamsupervision in Theorie und Praxis. Berlin

Rappe-Giesecke, Kornelia 1994b: Gruppensupervision und Balintgruppenarbeit. In: Pühl, Harald (Hrsg): Handbuch der Supervision 2. Berlin, S. 72 - 84.

Rappe-Giesecke (Hrsg) 1996: Corporate Identity. Die Formulierung von Leitbildern und Werten als Aufgabe der Supervision. In: Supervision 30

Rauen, Christopher 2001: Coaching. Innovative Konzepte im Vergleich. Göttingen

Reimers, Heino / Waldemar Pallasch 1997: Entwurf eines Designs für die begleitende Forschung in der Supervisionsausbildung. In: Friebertshäuser, Barbara / Annedore Prengel (Hrsg): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungs-wissenschaft. Weinheim, S. 811 - 827.

Reinhold, Gerd, Pollak, Guido, Heim, Helmut 1999: Pädagogik – Lexikon. Wien

Renik, Owen 1999: Das Ideal des anonymen Analytikers und das Problem der Selbstenthüllung. In: Psyche 9/10, 53. Jahrgang, S. 929 – 957

Richter, Horst E. 1972/1987: Die Gruppen. Hoffnung auf einen neuen Weg, sich selbst und andere zu befreien. Psychoanalyse in Kooperation mit Gruppeninitiativen. Hamburg

Rohde-Dachser, Christa 1993/1996: Die hilfreiche Beziehung unter geschlechts-spezifischem Aspekt. In: Ermann, Michael (Hrsg): Die hilfreiche Beziehung in der Psychoanalyse. Göttingen, S. 92 – 105

Rohde-Dachser, Christa 1991: Expedition in den dunklen Kontinent. Weiblichkeit im Diskurs der Psychoanalyse. Berlin

Rolff, Hans-Günter 1993: Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule. Weinheim

Rolff, Hans-Günter 1998: Entwicklung von Einzelschulen. Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung – Ein Versuch, Schulentwicklung zu systematisieren. In: Rolff, Hans-Günter, Bauer, Karl-Oswald, Klemm, Klaus (Hrsg): Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven. Bd. 10, S. 295 – 326

Rolff, Hans-Günter, Bauer, Karl-Oswald, Klemm, Klaus (Hrsg) 1998: Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven. Bd. 10,

Rolff, Hans-Günter, Buhren, Claus G., Lindau-Bank, Detlev (Hrsg) 1999: Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung. 2. Aufl. Weinheim

Roth, Gerhard 1996/2000: Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen. Frankfurt/Main

Rupprecht-Schampera, Ute 1997: Das Konzept der "frühen Triangulierung" als Schlüssel zu einem einheitlichen Modell der Hysterie. In: Psyche 7, 1997, S. 637 – 664

Sachsse, Ulrich 1994/1998: Klinische Erfahrungen mit verschiedenen Interventions-modi bei der psychoanalytisch–interaktionellen Therapie. In: Heigl-Evers, Annelise, Ott, Jürgen (Hrsg): Die psychoanalytisch-interaktionelle Methode. Theorie und Praxis. Göttingen, S. 214 - 234

Sand, Mechthild 1995: Lebensort Schule. In: Bauer, Annemarie und Katharina Gröning (Hrsg): Institutionsgeschichten, Institutionsanalysen. Sozialwissenschaftliche Einmischungen in Etagen und Schichten ihrer Regelwerke. Tübingen.

Sandler, Joseph 1976: Gegenübertragung und Bereitschaft zur Rollenübernahme. In: Psyche 4/76, 297 – 305

Sandler, Joseph, Sandler, A. M. 1984: Vergangenheits- Unbewußtes, Gegenwarts- Unbewußtes und die Deutung der Übertragung. Psyche 39, S. 800 - 829

Schattenhofer, Karl, Weigand, Wolfgang (Hrsg) 1998: Die Dynamik der Selbststeuerung. Beiträge zur angewandten Gruppendynamik. Opladen, Wiesbaden.

Schirp, Heinz 1997: Öffnung und Gestaltung von Schule. In: Müller, Alfred, Gampe, Harald, Rieger, Gerald, Risse, Erika (Hrsg): Leitung und Verwaltung einer Schule. Berlin. S. 130 – 153

Schein, Edgar H. 1985/1992: Unternehmenskultur. Frankfurt/Main

Schlee, J. und W. Mutzeck (Hrsg): 1996: Kollegiale Supervision. Modelle zur Selbst-hilfe für Lehrerinnen und Lehrer.

Schley, Wilfried 1999: Konfliktdiagnosemodelle. In: Journal für Schulentwicklung 2/1999, S. 73 - 83

Schley, Wilfried 1998a: Change Management: Schule als lernende Organisation. In: Altrichter, Herbert, Schley, Wilfried, Schratz, Michael (Hrsg) 1998: Handbuch der Schulentwicklung. Innsbruck, Wien, S. 13 – 53

Schley, Wilfried 1998b: Teamkooperation und Teamentwicklung in der Schule. In: Altrichter, Herbert, Schley, Wilfried, Schratz, Michael (Hrsg) 1998: Handbuch der Schulentwicklung. Innsbruck, Wien, S. 111 - 159

Schley, Wilfried 1990: Innovative Prozesse an Schulen durch "Organisations-entwicklung". In: Wenzel, Hartmut, Wesemann, Matthias, Bohnsack, Fritz (Hrsg): Schulinterne Lehrerfortbildung. Ihr Beitrag zu schulischer Selbstentwicklung. Weinheim, S. 76 – 101

Schmidbauer, Wolfgang 1977/1989: Die hilflosen Helfer. Über die seelische Proble-matik der helfenden Berufe. Reinbek, Hamburg

Schönig, Wolfgang 1990: Schulinterne Lehrerfortbildung als Beitrag zur Schulent-wicklung. Freiburg.

Schönig, Wolfgang 1996: Bewegung hinter den Kulissen. Schulberatung in den neuen Bundesländern aus psychoanalytischer Sicht. In: Neue Sammlung 36/4, S. 581 - 605

Schratz, Michael 1998: Schulleiter als change agent: Vom Verwalten zum Gestalten von Schule. In: Altrichter, Herbert, Schley, Wilfried, Schratz, Michael (Hrsg): Handbuch der Schulentwicklung. Innsbruck, Wien, S. 160 - 189

Schreyögg, Astrid 1994: Wieviele Brillen verwenden Berater. Zur Bedeutung von Mehrspektivität in Supervision und Organisationsberatung. In: OSC 1: 5 - 28.

Schreyögg, Astrid1991/1992: Supervision. Ein integratives Modell. Paderborn

Schülein, Johann August 1996: Der Institutionsbegriff und seine praktische Relevanz. In: Pühl, Harald (Hrsg): Supervision in Institutionen. Eine

Bestandsaufnahme. Frankfurt/Main, S. 151 – 172

Schulz von Thun, Friedemann 1981/1993: Miteinander Reden. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation. Hamburg

Schumacher, Bernd 1995: Die Balance der Unterscheidung. Zur Form systemischer Beratung und Supervision. Heidelberg

Selvini Palazolli, Mara, Anolli, L., Blasio Di P., Giossi, L., Pisano, J., Ricci, C., Sacchi, M., Ugazio, V. 1984/1994: Hinter den Kulissen der Organisation. Stuttgart

Senge P.M. 1996: Die fünfte Dimension. Kunst und Praxis der lernenden Organi-sation. Stuttgart

Shaked, Josef 2000: Die psychoanalytische Großgruppe. In: Königswieser, Roswita, Keil, Monika (Hrsg): Das Feuer großer Gruppen. Konzepte, Designs, Praxisbeispiele für Großveranstaltungen. Stuttgart, S. 77 - 84

Sies, Claudia 1997: Liebe im freien Fall. Unveröffentlichtes Manuskript

Sies, Claudia 1995: Urszene und Generationschranke: Ursprünge der Subjektivität von Frau und Mann. In: Tress, Wolfgang, Sies, Claudia (Hrsg): Subjektivität und Psychoanalyse, S.193 - 212

Sies, Claudia 1998: Ödipus im Unternehmen. Psychodynamisch-systemische Organisationsberatung. Gruppenpsychother. Gruppendynamik 34, S. 276 - 289

Sies, Claudia, Brocher, Tobias 1990: Maturana und die Psychoanalyse. In: Streeck, Ulrich, Werthmann, Hans-Volker (Hrsg): Herausforderungen für die Psychoanalyse. Diskurse und Perspektiven. Pfeiffer, München, S. 307 - 324

Sies, Claudia, Brocher, Tobias 1988: Die Konstruktion von Wirklichkeit in der Balint-Gruppe. In: Die Balint Gruppe in Klinik und Praxis, Bd. 2, Springer, Heidelberg, S. 71 – 91

Sies, Claudia, Löwer – Hirsch, Marga 1999: Psychodynamik der Innovation. In: Rohe, Christoph (Hrsg): Werkzeuge für das Innovations – Management. So schaffen Sie eine lebendige und erfolgreiche Wachstumskultur. Frankfurt/Main, S. 48 – 66

Sies, Claudia, West-Leuer, Beate 2001: Konstruktivistische Ansätze in der psycho-analytischen Supervision. In: Oberhoff, Bernd, Beumer, Ullrich (Hrsg): Theorie und Praxis psychoanalytischer Supervision. Münster, S. 167 - 182

Sievers, Burkhard 1999: „Psychotische Organisation“ als metaphorischer Rahmen zur Sozio-Analyse organisatorischer und interorganisatorischer Dynamiken. In: Freie Assoziaton 2, Heft 1, S. 21 – 52.

Simon, Fritz B 1992: Die Form der Psyche. Psychoanalyse und neuere Systemtheorie. In: Psyche

Skynner, J. Stuart 1977: Die große Gruppe als Trainingsmethode. In: Kreeger, Lionel: Die Großgruppe. Stuttgart, S. 220 - 244

Sprenger, Reinhard K. 2000: Aufstand des Individuums. Warum wir Führung komplett neu denken müssen. Frankfurt/Main

Stern, Daniel N 1985/1992: Die Lebenserfahrung des Säuglings. Stuttgart 1992

Streeck, Ulrich 1994: Psychoanalytiker interpretieren „das Gespräch, in dem die psychoanalytische Behandlung besteht“. In: Buchholz, Michael, Streeck, Ulrich (Hrsg): Heilen, Forschen, Interaktion. Opladen, S. 179 - 224

Streeck, Ulrich 1998: Inszenierungen, Handlungsdialoge und die interaktive Herstellung von sozialen Situationen. In: Eckes-Lapp, Rosemarie, Körner, Jürgen (Hrsg): Psychoanalyse im sozialen Feld. Prävention – Supervision. Gießen.

Stuhr, Ulrich, Deneke, Friedrich-Wilhelm 1993: Die Fallgeschichte. Beiträge zu ihrer Bedeutung als Forschungsinstrument. Heidelberg

Sünker, Heinz 1996: Kritische Bildungstheorie - Jenseits von Markt und Macht. In: Zeitschrift für Pädagogik, 35. Beiheft: Bildung zwischen Staat und Markt. Beiträge zum 15. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 11. - 13. März in Halle an der Saale. S. 187 - 201

Thiel, Hans-Ulrich 1994: Fortbildung von Leitungskräften in pädagogisch-sozialen Berufen. Ein integratives Modell für Weiterbildung, Supervision und Organisations-entwicklung. Weinheim

Thomä, H., Kächele, H. 1985: Lehrbuch der Psychoanalytischen Therapie, Bd. I. Berlin, Heidelberg, New York

Tress, Wolfgang (Hrsg) 1993: Die Strukturale Analyse Sozialen Verhaltens - SASB. Ein Arbeitsbuch für Forschung und Ausbildung in der Psychotherapie. Heidelberg

Tress, Wolfgang 1998: Medien und gesellschaftliche Wirklichkeit. In: Agora. Institut für Psychoanalyse und Psychotherapie, Düsseldorf e.V. 5/2, S. 27 - 31

Tress, Wolfgang, Junkert, Brigitte 1993a: Modellstruktur. In: Tress, Wolfgang (Hrsg): Die Strukturale Analyse Sozialen Verhaltens – SASB. Eine Arbeitsbuch für Forschung und Ausbildung in der Psychotherapie. Heidelberg, S. 35 – 46.

Tress, Wolfgang, Junkert, Brigitte 1993b: Prozeßanalyse. In: Tress, Wolfgang (Hrsg): Die Strukturale Analyse Sozialen Verhaltens – SASB. Eine Arbeitsbuch für Forschung und Ausbildung in der Psychotherapie. Heidelberg, S. 57 - 79.

Tress, Wolfgang, Henry, William P 1993: Folgerungen für die psychotherapeutische Weiterbildung. In: Tress, Wolfgang (Hrsg) 1993: Die Strukturale Analyse Sozialen Verhaltens - SASB. Ein Arbeitsbuch für Forschung und Ausbildung in der Psychotherapie. Heidelberg, S. 240 - 247.

Turkle, Sherry 1984: The Second Self. Computers and the Human Spirit. New York

Turquet, Pierre 1977: Bedrohung der Identität in der großen Gruppe. In: Kreeger, Lionel: Die Großgruppe. Stuttgart, S. 140 - 153

Volkan, Vamik D. 1999: Das Versagen der Diplomatie. Zur Psychoanalyse nationaler, ethnischer und religiöser Konflikte. Gießen

Warsitz, Rolf-Peter 1997: Die widerständige Erfahrung der Psychoanalyse zwischen den Methodologien der Wissenschaften. In: Psyche 2, 1997, S. 101 – 142

Watzlawick, Paul, Beavin, Janet H., Jackson, Don D. 1969/1990: Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern

Wegner, Peter 1998: Die Fallgeschichte als Instrument psychoanalytischer Forschung. In: Kimmerle, Gerd (Hrsg): Zur Theorie der psychoanalytischen Fallgeschichte. Tübingen, S. 9 – 44

Weigand, Wolfgang 1994: Teamsupervision: Ein Grenzgang zwischen Supervision und Organisationsberatung. In: Pühl, Harald (Hrsg): Handbuch der Supervision 2, Berlin, S. 112 - 131.

Weimer, Martin 1999: Psychoanalyse und/als Organisation. In Psyche 1, 1999, S. 8 – 51.

Weinert A B 1992: Lehrbuch der Organisationspsychologie. Menschliches Verhalten in Organisationen. Psychologische Verlags Union, Weinheim

Wellendorf, Franz 1991: Die Macht der Institution Schule und die Psychoanalyse. In: Psychoanalytische Pädagogik, Band 7, S. 10 - 23

Wellendorf, Franz 1994: Supervision als Institutionsanalyse und zur Nachfrageanalyse. In: Pühl, Harald (Hrsg): Handbuch der Supervision 2, Berlin, S. 26 - 36

Wellendorf, Franz 1996: Überlegungen zum "Unbewußten" in Organisationen. In: Pühl, Harald (Hrsg): Supervision in Institutionen. Eine Bestandsaufnahme. Frankfurt/Main, S. 173 - 186.

Welzer, Harald 1998: Hermeneutische Dialoganalyse. Psychoanalytische Epistemologie in sozialwissenschaftlichen Fallanalysen. In: Kimmerle, Gerd (Hrsg): Zur Theorie der psychoanalytischen Fallgeschichte. Tübingen, S. 111 - 138

Welzer, Harald 1998: Hermeneutische Dialoganalyse. Psychoanalytische Epistemo-logie in sozialwissenschaftlichen Fallanalyse. In: Kimmerle, Gerd (Hrsg): Zur Theorie der psychoanalytischen Fallgeschichte. Tübingen, S. 111 – 138

Wenzel, Hartmut 1996: Schulautonomie und Schulvielfalt. Die Organisationsstruktur einer zukünftigen Schule. In: Helsper, Werner, Krüger, Heinz-Hermann, Wenzel, Hartmut (Hrsg): Schule und Gesellschaft im Umbruch. Bd.1: Theoretische und internationale Perspektiven, S. 378 - 404

Wenzel, Hartmut, Wesemann, Matthias, Bohnsack, Fritz (Hrsg) 1990: Schulinterne Lehrerfortbildung. Weinheim

Werthmann, Hans-Volker 1993/1995: Psychoanalytische Deutung. In: Mertens, Wolfgang (Hrsg): Schlüsselbegriffe der Psychoanalyse. Stuttgart, S. 315 - 321

West, Candace and Don H. Zimmerman 1991: Doing Gender. In: Lorber, Judith and Susan A. Farrell: The Social Construction of Gender. Newbury Park, S. 7 - 75

West-Leuer, Beate 1995: Supervision - Grundlage und Förderung professionellen Standards für eine gute Schule. In: Pädagogik und Schulalltag 50/4, S. 553 – 560

West-Leuer, Beate 1995: Im blauen Dunst der Zigarette. Frauen zwischen Emanzipation und Abhängigkeit. In: Gestalt und Integration. 1/95, S. 106 - 129

West-Leuer, Beate 2000a: Schützende Kräfte in beruflichen Institutionen. In: Plenge, Thomas (Hrsg): Salutogenese – Was hält gesund? Regensburg, S. 77 – 85

West-Leuer, Beate 2000b: Kontrollsupervision im Einzelsetting als kollegial-emanzi-patives Beratungsverfahren. In: Supervision. Mensch, Arbeit, Organisation 3/2000, S. 19 - 24

West-Leuer, Beate/ Maria Anna Kreienbaum 1995: Was tragen Supervision und Evaluation zu einer guten/besseren Schule bei? In: Landesfrauenausschuß der GEW Baden-Württemberg (Hrsg): Durchbruch zu einer feministischen Bildung. Frauen für die Demokratisierung der Geschlechterverhältnisse. 9. bundesweiter Kongreß Frauen und Schule. Dokumentation. Bielefeld.

White, Ralph, Lippitt, Ronald 1953/1969: Verhalten von Gruppenleitern und Reaktionen der Mitglieder in drei "sozialen Atmosphären". In: Brocher, Tobias, Kutter, Peter (Hrsg) 1985: Entwicklung der Gruppendynamik. Darmstadt, S. 155 - 184

Whitebook, Joel 1997: Athen und Mykene. Zur Integration klassischer und neuerer psychoanalytischer Theorie. In: Psyche 3, 1995, S. 207 – 226

Willke, Helmut 1989/1993: Systemtheorie entwickelter Gesellschaften. Dynamik und Riskanz moderner gesellschaftlicher Selbstorganisation. Weinheim

Willke, Helmut 1993: Systemtheorie. Eine Einführung in die Grundprobleme der Theorie sozialer Systeme. Stuttgart

Willke, Helmut 1997: Supervision des Staates. Frankfurt/Main

Wimmer, Rudolf 1992/1995: Was kann Beratung leisten? Zum Interventionsrepertoire und Interventionsverständnis der systemischen Organisationsberatung, S. 59 - 111

Winnicott, Donald W. 1971: Vom Spiel zur Kreativität. Stuttgart.

Winnicott, Donald W. 1965: Reifungsprozeß und fördernde Umwelt. Frankfurt/Main

Wolf, Michael 1995: Stellvertretende Deutung und stellvertretende Leitung. Funktion und Kompetenzen des psychoanalytischen Teamsupervisors. In: Becker, Hansjörg: Psychoanalytische Teamsupervision. Göttingen, Zürich, S. 126 - 178

Wolf, Michael 1994: Institutionsanalyse in der Supervision. In: Pühl, Harald (Hrsg): Handbuch der Supervision 2. Berlin.

Wolff, Stephan 1994: Innovative Strategien qualitativer Sozialforschung im Bereich Psychotherapie. In: Buchholz, Michael B., Streeck, Ulrich (Hrsg): Heilen, Forschen, Interaktion. Psychotherapie und qualitative Sozialforschung. Westdeutscher Verlag, Opladen, S. 39 – 66

Zeul, Mechthild 1999: Zwei Sprachen einer Körperphantasie. Zur Dynamik der Gegenübertragung. In: Psyche 9/10, 53. Jahrgang, S. 1015 – 1041

Nachwort

"Im ganzen muß das Ich die Absichten des Es durchführen, es erfüllt seine Aufgabe, wenn es die Umstände ausfindig macht, unter denen diese Absichten am besten erreicht werden können. Man könnte das Verhältnis des Ichs zum Es mit dem des Reiters zu seinem Pferd vergleichen. Das Pferd gibt die Energie für die Lokomotion her, der Reiter hat das Vorrecht, das Ziel zu bestimmen, die Bewegung des starken Tieres zu leiten. Aber zwischen Ich und Es ereignet sich allzu häufig der nicht ideale Fall, daß der Reiter das Roß dahin führen muß, wohin es selbst gehen will" (Freud, GW XV, S. 83f).

An dieser Arbeit waren Ross und Reiter beteiligt und nicht immer habe ich gewusst, wer das Ziel - Vorrecht gerade hatte. Ich möchte sie meiner Mutter † widmen, die „gut genug“ war, dass ich zum Ende kommen konnte, und Tobias Brocher †, der mich unterstützt hat, obwohl unser gemeinsames Buchprojekt dadurch nicht realisiert werden konnte.

---

[i]Das Verständnis Freuds vom Realitätsprinzip ist nicht nur positivistisch. Bereits 1897 stellt er fest: "Dann drittens die sichere Einsicht, dass es im Unbewussten ein Realitätszeichen nicht gibt, so dass man die Wahrheit und die mit Affekt besetzte Fiktion nicht unterscheiden kann" (Freud 1986, 1897 S. 284 zit. bei Sies und Brocher 1988).

[ii]Für eine differenzierte Darstellung des Empathie-Konzepts vgl. Körner 1998.

[iii]Leuzinger-Bohleber bezieht sich hier auf die kollegiale Supervision von Psychoanalytikern. Die Anwendbarkeit auf Beratungsprozesse scheint mir zwingend, wenn die Ratsuchenden autonom und selbstverantwortlich handelnde Professionelle sind mit durchschnittlicher psychischer Belastbarkeit.

[iv] Die Form der Darstellung habe ich übernommen von Evelyn Wood Reading Dynamics (1975), eine Firma, bei der ich in den siebziger Jahren Manager-Kurse für effizientes Lernen geleitet habe. In diesen Kursen haben die Teilnehmer/innen die Anwendung einer Vielzahl unterschiedlicher „recall patterns“ gelernt, die als Gedächtnishilfe und zur Strukturierung unterschiedlicher Inhalte gedacht waren. In der neueren Literatur findet sich die Verwendung von „mind maps“ z. B. bei Philipp 1998.

Tabellarischer Lebenslauf

Name:	Beate West-Leuer, geb. Leuer
Geburtsdatum:	3. 12. 51
Geburtsort:	Dortmund
Familienstand:	geschieden seit 1994, 1973 - 1994 verheiratet mit Ted Burke West, MD, Facharzt für Endokrinologie, zwei Kinder, Patrick Julian West, geb. 3. 8. 78 und Nikolas Alan West, geb. 28. 9. 83
Schulbesuch:	1958 - 1963 Volksschulen in Dortmund-Körne und Dortmund-Aplerbeck 1963 - 1971 Neusprachliches Mädchengymnasium Schwerte/Ruhr, 21. 5. 71 Abitur
Studium:	1971 - 1976 Studium für das Lehramt am Gymnasium in den Fächern Englisch und Geschichte, Johannes – Gutenberg Universität, Mainz, Lehigh Uni., Bethlehem, Pa., Johns-Hopkins Univ., Baltimore, Md. 1974 - 1975 Tätigkeit als wiss. Hilfsassistentin für Deutsch, Lehigh University.
Berufliche Tätigkeiten:	1976 - 1980 Director of Instruction Evelyn Wood Reading Dynamics, Atlanta, Ga. 1980 - 1982 Referendardienst für das Lehramt am Gymnasium, Düsseldorf 1982 - 1993 Studienrätin, Heinrich – Hertz - Kollegschule für Elektrotechnik, Sekundarstufe II., Fächer: Englisch, Gesellschaftslehre mit Geschichte 1993 – 2002 Praxis für Psychotherapie, Supervision, Coaching und Organisationsberatung
Fort- und Weiterbildung:	1988 - 1993 Weiterbildung „*Integrativer und Gestalttherapie*“, Fritz Perls Institut, Hückeswagen 1991 - 1992 Lehrgang für „*Nikotintherapeuten*“ im Rahmen der Weiterbildung im Fachbereich Sozialarbeit der Fachhochschule Düsseldorf mit Zertifikat 15. 08. 95 Erlaubnis zur Ausübung heilkundlich – psychotherapeutischer Tätigkeit durch das Gesundheitsamt Düsseldorf

1993 - 1995 Weiterbildung *„Supervision“*, Fritz Perls Institut, Hückeswagen

1995 - 1997 Weiterbildung *„Lehrsupervision*“, Fritz Perls Institut, Hückeswagen

1996 - 1998 Weiterbildung in *„tiefenpsychologisch fundierter Psychotherapie“* am Institut für Psychotherapeutische Medizin, Psychotherapie und Psychosomatik, Düsseldorf

1996 – 1998 Weiterbildung in „*psychodynamischer Organisationsentwicklung“* als „Train the Trainer“ – Programm am Institut für psychodynamische Organisationsentwicklung und Personalmanagement, Düsseldorf

01.01.99 Approbation als Psychologische Psychotherapeutin durch die Bezirksregierung Düsseldorf

Sonstige Tätigkeiten:

1992 – 1996: Vorstandstätigkeit „Frauen helfen Frauen e.V. Neuss“

1993 - 1996 Vorstandstätigkeit in der Raucherberatungsstelle Düsseldorf e.V.

1995 Gründungsmitglied der Akademie für Psychoanalyse und Psychosomatik, Düsseldorf e.V.

Seit 1995 Vorstands- und Dozententätigkeit in den folgenden Instituten: Institut für analytische Supervision (ASv), Institut für Psychodynamische Organisationsentwicklung und Personalmanagement (POP), Institut für Seelische Gesundheit und Prävention (ISGP), Mitglieder der Akademie für Psychoanalyse und Psychosomatik Düsseldorf, e.V. in Zusammenarbeit mit der Klinik und dem Klinischen Institut für Psychosomatische Medizin und Psychotherapie der Heinrich-Heine-Universität, Düsseldorf.

Seit 2002 Vorstandsmitglied der Akademie für Psychoanalyse und Psychosomatik Düsseldorf, e.V.

Seit 1996 Dozententätigkeit bei den Psychotherapie Tagen/Wochen in Aachen, Bad Salzuflen und Lindau

Seit 2001 Lehrauftrag an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf (Med. Fakultät).

Veröffentlichungen

West-Leuer, Beate 1993: Innerschulische Dialoge - Ein gestaltpädagogisches Unterrichtsprojekt und ein Beitrag zur Geschlechtererziehung. In: Kreienbaum, Maria Anna, et.al.(Hrsg.): Was ist eine gute Schule. Weinheim 1993

West-Leuer, Beate 1995: Im blauen Dunst der Zigarette: Frauen zwischen Emanzipation und Abhängigkeit. In: Gestalt und Integration, 1/95

West-Leuer, Beate 1995: Supervision - Grundlage und Förderung professionellen Standards für eine gute Schule. In: Pädagogik und Schulalltag 4/95

West-Leuer, Beate 1996: Vom Stärke-Symbol zur Ich-Stärke. In: Die Deutsche Schule 3/96

West-Leuer, Beate 1998: Bildungspolitik – die Wirtschaft mit der Wissenschaft. In: Agora. Institut für Psychoanalyse und Psychotherapie Düsseldorf, e.V. 2/98

West-Leuer, Beate 2000: Kontrollsupervision im Einzelsetting als kollegiales Beratungsverfahren. In: Supervision 3/2000

West-Leuer, Beate 2000: Schützende Kräfte in beruflichen Institutionen. In: Plenge, Th. (Hrsg): Salutogenese – Was hält gesund? Regensburg, S. 77 - 85

West-Leuer, Beate, Kreienbaum, Maria Anna 1995: Was tragen Supervision und Evaluation zu einer guten/besseren Schule bei? In: Landesfrauenausschuß der GEW Baden – Württemberg (Hrsg): Durchbruch zu einer feministischen Bildung. 9. Bundeskongreß Frauen und Schule

West-Leuer, Beate, Hort, Waldemar 1996: Raucherentwöhnungskurs für Jugendliche - Erfahrungen in Düsseldorfer Hauptschulen. In: Prävention. Zeitschrift für Gesundheitsförderung. 4/96

Kreienbaum, Maria Anna, West-Leuer, Beate 1996: Supervision: Verstärken Lehrerinnen in koedukativen Klassen das Machtverhalten von Jungen ? In: Kaiser, Astrid (Hrsg): FrauenStärken ändern Schule. 10. Bundeskongreß Frauen und Schule.

Brocher, Tobias, West-Leuer, Beate 1999: „Sind wir auf dem Weg zu einer seelenlosen Gesellschaft?“ In: Agora. Institut für Psychoanalyse und Psychotherapie Düsseldorf, e.V. 1/99

Sies, Claudia, West-Leuer, Beate 2001: Konstruktivistische Ansätze in der psychoanalytischen Supervision. In: Oberhoff, Bernd, Beumer, Ulrich (Hrsg): Theorie und Praxis psychoanalytischer Supervision. Schriftenreihe der DGSv

Beate West-Leuer
Wehler Dorfstr. 37
41472 Neuss

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich an Eides statt, dass ich die als Dissertation eingereichte Arbeit „Interaktive Beratung und Schulentwicklung. Eine Untersuchung zum Ist-Zustand“ selbständig verfasst habe, keine anderen als die von mir angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und die von den benutzten Werken wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen kenntlich gemacht habe.

Neuss, den 29.06.02

Beate West-Leuer