

FORUM *Supervision*

Gesellschaftliche Desintegrations- dynamiken und Inklusion als Thema in der Supervision

Katharina Gröning

Rainer Dollase

Frank Austermann

Hans-Peter Griewatz

Rudolf Epping

Dagmar Vogel

Gerhard Leuschner

Wolfgang Schmidbauer

Inhaltsverzeichnis

Begrüßung	S. 2
<i>Prof. Dr. Katharina Gröning:</i> Erinnerung an Dr. Hugo Sauer	S. 4
i. Schwerpunkt: Gesellschaftliche Desintegrationsdynamiken und Inklusion als Thema der Supervision	
<i>Prof. Dr. Rainer Dollase:</i> Die soziometrische Dimension der Inklusionspolitik. Das Problem der Inklusion als lediglich äußere Form	S. 9
<i>Prof. Dr. Katharina Gröning:</i> Supervision als inklusive Praxis	S. 24
<i>Dr. Frank Austermann:</i> Desintegrationsdynamiken und expressive Gewalt in der Beratung der Telefonseelsorge	S. 35
<i>M.A. Hans-Peter Griewatz:</i> Inklusion als Projekt in der Behindertenhilfe und die Bedeutung für die Supervision	S. 50
ii. Supervisorische Praxis	
<i>Rudolph Epping:</i> Qualitätsmanagement und Kundenorientierung in der beruflichen Weiterbildung. Auswirkungen auf das pädagogische Personal	S. 72
iii. Methoden und Forschung	
<i>Dagmar Vogel:</i> Die sozialwissenschaftliche Feldtheorie Kurt Lewins und ihre Bedeutung für die Supervision	S. 81
iv. Rezensionen	
Busse, S./Ehmer, S. (Hrsg.), Wissen wir, was wir tun? Beraterisches Handeln in Supervision und Coaching (<i>Prof. Dr. Katharina Gröning</i>)	S. 93
v. Dokumentation	
<i>Gerhard Leuschner:</i> Das Team in der Erziehungsberatungsstelle (1988)	S. 96
vi. Kolumne	
<i>Dr. Wolfgang Schmidbauer:</i> Der soziale Beruf und die Depression	S. 99
vii. Tagungsbericht	
Reflexive Supervision „Gesellschaftliche Frage der Supervision: Inklusion und Supervision“, 20.04.2013 (<i>M.A. Hans-Peter Griewatz</i>)	S. 102

Liebe Leserinnen, liebe Leser,

mit dem Schwerpunktthema Supervision und Inklusion nimmt das vorliegende Heft Bezug auf aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen, die sich um den Inklusionsbegriff und das Phänomen der gesellschaftlichen Desintegration drehen. Im April 2013 hat Wilhelm Heitmeyer, international bekannter Gewaltforscher und Direktor des Institutes für Konflikt und Gewaltforschung an der Universität Bielefeld die Tagung reflexive Supervision mit einem Referat gestaltet, in der er eindringlich auf die gesellschaftliche Tendenz zur Verrohung hingewiesen hat – und zwar dort, wo man sie gesellschaftlich nicht vermutet – im Bürgertum. Rohe Bürgerlichkeit – so der von ihm geprägte Begriff – ist nicht nur ein Phänomen von Sarrazins „Manifest“ „Deutschland schafft sich ab“, sondern findet sich laut Wilhelm Heitmeyer auch in solchen Bereichen, in denen man andere ethische Einstellungen vermutet – bei den Kirchen zum Beispiel, den Wohlfahrtsverbänden und Sozialberufen. Es sind unsere Supervisanden und unsere Auftraggeber, die, so Heitmeyer, ihre Mentalitäten meisten verändert hätten und mit Aggression und Ungeduld auf soziale Probleme, Vielfalt und vor allem Ungleichheit und ihre Träger reagierten. Wir haben im Anschluss an die Tagung dieses Thema aufgegriffen und der Inklusion einen Heftschwerpunkt gewidmet.

Wir freuen uns weiterhin sehr, dass wir neue Autoren gewinnen konnten. Rainer Dollase, bekannt als führender Soziometriker in der Bundesrepublik und Dozent im Masterstudiengang Supervision, reflektiert in seinem Beitrag die soziometrische Tiefenstruktur von Gruppen im Kontext von Inklusionsprogrammen. Hans Peter Griewatz, Redaktionsmitglied der Onlinezeitschrift Forum Supervision setzt sich vor allem mit den Spannungen zwischen Arbeitsbedingungen und inklusivem Anspruch in der Behindertenhilfe auseinander. Sein Aufsatz zur Behindertenhilfe zeigt, dass unter den Bedingungen der wettbewerbsorientierten Institution Ansprüche an Inklusion kaum einlösbar sind. Betriebswirtschaftlich gesteuertes Zentrum und lebensweltliche Peripherie driften immer mehr auseinander und verändern Mentalität und Habitus der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Katharina Gröning befasst sich wiederum mit Professionspolitik und den Chancen einer inklusiven Supervision. Ihr Plädoyer für eine konzeptionelle Wende in der Supervision wird mit Heitmeyers Theorie der Desintegration noch einmal begründet. In diese Richtung zielt auch der Artikel von Frank Austermann, der kritisch reflektierende modernisierungstheoretische Konzepte von Supervision dekonstruiert und im Sinne einer theoretischen Profilierung für eine reflexive Supervision argumentiert.

Die Zeitschrift hat eine Reihe von neuen Rubriken. So publizieren wir Rubriken zur Beratungswissenschaft, zur Methode, zur Dokumentation und eine Kolumne. In der Rubrik Beratungswissenschaft ist eine Erinnerung an den Begründer der Jugendberatungsstellen in Deutschland Hugo Sauer zu lesen, der weitgehend unbekannt geblieben ist. Hugo Sauer kam 1942 im Holocaust um.

Dagmar Vogel stellt in einer umfassenden Arbeit die Feldtheorie Kurt Lewins dar und diskutiert ihre Bedeutung für das supervisorische Verstehen und die supervisorische Profession. Ihre theoretisch anspruchsvolle Reflexion nimmt die durch systemische Ansätze in den Hintergrund geratene Theorie der Supervision im Kontext des sozialen Feldes wieder auf. Supervision verfügt hinsichtlich ihrer konzeptionellen Entwicklung über viel graue Literatur, die kaum publiziert und einer Öffentlichkeit zugänglich gemacht wurde – vor allem aus den Anfängen der Supervision. Die vorliegende erste Dokumentation zur Unterscheidung von ideellem und funktionalem Team von Gerhard Leuschner (1988) ist bisher nur als Papier verfügbar gewesen. Leuschners kategoriale Unterscheidung von ideellem und funktionalem Team erschließt jedoch wichtige Teamkulturen und Teamdynamiken. Im Kontext von Institutionalisierung, Ideologie und unbewusstem ist dieser Ansatz weiter zu entwickeln und zu beforschen.

Wir freuen uns, dass Wolfgang Schmidbauer für uns eine regelmäßige Kolumne schreibt, in der er diesmal viel Biografisches erzählt. Tagungsberichte und Rezensionen runden die vorliegende Ausgabe ab. Wir wünschen Freude und Erkenntnisse beim Lesen der Ausgabe 42.

Herausgeberinnen und Redaktion

Erinnerung an Dr. Hugo Sauer – Pionier einer demokratischen und psychosozialen Jugendberatung

Allgemein wird die Erfindung der Jugendberatung entweder August Aichorn oder Viktor Frankl zugeordnet. Vergessen ist, dass beide, sowohl Frankl als auch Aichorn, als sie 1930 die erste freie Jugendberatung in Wien zur Verhinderung von Selbstmord bei Kindern und Jugendlichen gründeten, sich konzeptionell auf einen Aktivisten bezogen haben, der sich seit 1914 – also schon während des ersten Weltkrieges – nachweislich und unermüdlich für Jugendberatung einsetzte. Hugo Sauer tat dies quasi im Gegenwind des eugenischen Zeitgeistes, der



erbhygienisch in den seit 1903 sich etablierenden Jugendsichtungsstellen präsent war und die Krisen des Kindes- und Jugendalters weder sozial, noch entwicklungspsychologisch noch politisch als Ausdruck von kriegsbedingter Verarmung und Vernachlässigung deutete, sondern allein erbhygienische Konzepte vertrat. Hugo Sauer gelang es einzelne freie Jugendberatung in großen Städten zu initiieren.

Dr. Hugo Sauer wurde am 10. Oktober 1882 als Sohn eines jüdischen Kaufmanns geboren, er promovierte 1910 in der juristischen Fakultät der Universität Heidelberg und trat 1916 in den Dienst der Dresdner Bank ein, wo er bis zur Machtergreifung als Archivar arbeitete. Zwischen 1914 und 1935 sind eine Reihe von Schriften, Aufsätzen und öffentlichen Appellen von ihm bekannt, wovon das 1923 erschienene Buch über „Jugendberatungsstellen – Idee und Praxis“ herausgegeben vom Bund für entschiedene Schulreform das bekannteste ist. In diesem Buch skandalisiert Hugo Sauer die Lage der Jugend, ihr Elend und ihre Schutzlosigkeit und ruft zu einer freien und verstehenden Jugendberatung auf.

Das 95 Seiten umfassende Buch beginnt mit einer Statistik über die Selbstmorde von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen bis zum dreißigsten Lebensjahr. Erfasst sind der Staat Preußen, die Provinz Brandenburg und Berlin Stadt. Nach dieser Statistik begangen im Zeitraum von 1915 bis 1921 durchgängig in der Altersgruppe der 10-15 Jährigen ca. 100 bis 120 Personen einen Suizid. Bei den 15- bis 20 Jährigen waren es 650 bis 850 Personen und bei den 20- bis 30 Jähri-

gen ca. 1400, 1915 und 1920 ca. 2500 Personen. In der Stadt Berlin begangen mehr Mädchen und Frauen Selbstmord als Jungen und Männer (Sauer 1923: 12). In Anlehnung an verschiedenen Quellen argumentiert Sauer, dass in Preußen durch die Selbstmorde von Jugendlichen quasi alle zwei Jahre ein Kleinstadt verschwinde. Er wendet sich in seiner Schrift vor allem gegen die Tabuisierung und konstitutionstheoretische eugenische Interpretation des Themas und schreibt, dass vor allem um die Osterzeit, also in der Zeit der Zeugnisvergabe Schüler und Schülerinnen aus Scham und Verzweiflung einen Suizid oder Suizidversuch vornähmen. Sauer betont, dass neben den bürgerlichen Kindern, die wegen nicht erbrachter schulischer Leistungen verzweifelten, auch die Jugendlichen in der Fürsorgeerziehung in erhöhtem Maße selbstmordgefährdet seien.

„Im Frühsommer 1923 war ich bei einem ländlichen Besitzer einige Schnellzugstunden von Berlin als Sommergast. Im Jahr zuvor erschien eines Tages ein Junge bei ihm und bat um Arbeit. Er war fleißig und bescheiden. Nach einigen Tagen wurde er nach seinen Papieren befragt und gestand, einem Mühlenbesitzer, der einige Fußstunden weit wohnte und bei dem er verdingt war, wegen unmenschlicher Misshandlung entlaufen zu sein. Er erklärte mit aller Bestimmtheit lieber in den Tod gehen als zu dem Müller zurückkehren zu wollen. Der Besitzer telefonierte dem Gendarmen, der am anderen Morgen sechs Uhr den Jungen zur Anstalt zurücktransportierte. Ob er wieder zum Müller kam entzieht sich meiner Kenntnis. Jedenfalls brachte dieser Vorfall den sehr gewinnsüchtigen und geizigen Besitzer auf die Idee, ebenfalls für wenig Geld sich eine so billige Arbeitskraft zuzulegen. Aus eigener Anschauung kann ich bezeugen, dass dieser Junge es sehr schlecht getroffen hatte. Er war auch zweimal ausgerissen und beide Male vom Gendarmen sicher nicht sänftiglich – wieder zurückgebracht worden. Er sah klein und schwächlich aus, arbeitete vom frühen Morgen bis zum späten Abend, auch sonntags und ersetze so einen erwachsenen Knecht [...]“ (Sauer 1923: 20).

Hugo Sauer nennt drittens schließlich die Kriegsfolgen, die jedoch nicht zu einem verstärkten Jugendschutz, sondern zu einer verstärkten Disziplin führten. 100 000 Fürsorgezöglinge, 50 000 Kinder vor den Jugendgerichten, eine Million unehelicher Kinder, 250 000 Kinder in der Armenpflege und 150 000 Kinder, die Rentenversicherung beziehen, also Halb- bzw. Vollwaisen sind, so Hugo Sauer, Kinder und Jugendliche in seelischer Not. Aus diesem Grund heraus und um eine Alternative zu den selektierenden und sichtenden Formen der Beratung zu schaffen, hielt er ein emphatisches Plädoyer für die Jugendberatung. Die Situation der arbeitenden Jugend beschreibt er in den Zeiten der großen Inflation als dramatisch, ebenso die Lage der Schüler von Lyzeen und Gymnasien also Angehörige der höheren Klassen, denn auch diese seien dem Leistungsdruck des sozialen Aufstiegs besonders ausgesetzt (ebd.: 22).

Zur Lage der Mädchen und jungen Frauen sagt er:

„Es gibt in Berlin große Läden, in denen fast sämtliche Angestellte Lehrfräuleins sind. Die kosten nur wenig und wenn es denen nicht passt, wirft man

sie eben vor die Tür, vor der schon Hunderte neue stehen, um als Lehrfräulein angenommen zu werden.“ (ebd.: 23)

Sauer führt aus, dass die Entlohnung der jungen Frauen so niedrig sei, dass diese sich wegen der geringen Löhne zusätzlich heimlich prostituierten (ebd.: 24f).

Die deutliche Sozialkritik übersetzt er konzeptionell in anwaltliches soziales und sozialpädagogisches Handeln und will

„überall da, wo die minderjährige Jugend lernt und arbeitet, in allen Klassenzimmern, Kontoren, Fabrik- und Arbeitsräumen ein Verzeichnis von gereiften und erprobten, im Leben stehenden Männern und Frauen aller Stadtviertel und Stände aushängen, die sich sämtlich zur Beratung zu bestimmter Zeit erklären“ (ebd.: 31).

Aus einer advokatorischen Ethik im besten Sinne heraus konzipiert Hugo Sauer eine anwaltliche und verstehende Beratung, die auf jedwede symbolische Gewalt verzichtet, die der aufblühenden Erziehungsberatung eigen ist. Diese favorisiert wie die Individualpsychologen um Leonard Seif das Konzept der Verwöhnung und die Gemeinschaftsidee oder eben mehrheitlich die Idee der Konstitutionsforschung. Diagnose und selektierende Maßnahmen wie Anstaltsunterbringung und Fürsorgeerziehung gehören zum Programm der Mehrheit der amtlichen Beratungsstellen, in denen die erste Generation der Kinder- und Jugendpsychiater quasi gesundheitspolizeilich wirkt.

Wie hat nun die Fachwelt auf Hugo Sauers Initiative reagiert? Die Jugendsichtungsstellen boomten seit 1916, als Fürstenheim in Frankfurt/M. die erste medico-pädagogische Jugendsichtungsstelle als Teil der kriminologischen Forschung einrichtete. Zu erwähnen ist aber auch noch eine dritte Strömung, die weniger in Deutschland vertreten war, die Psychoanalyse und ihre Pädagogik, die von August Aichhorn und vom Logotherapeuten Viktor Frankl vertreten wurde. In seiner Lebenserinnerung schreibt zum Beispiel Viktor Frankl:

„Ich organisierte zuerst in Wien und dann, nach Wiener Muster, in sechs anderen Städten sogenannte Jugendberatungsstellen, in denen Jugendliche in seelischer Not unentgeltlich beraten wurden. Als Berater stellten sich mir Männer wie August Aichhorn, Erwin Wexberg, und Rudolf Dreikurs ehrenamtlich zur Verfügung. Aber auch Charlotte Bühler erklärte sich wie alle anderen dazu bereit, Ratsuchende in der Wohnung zu empfangen. 1930 organisierte ich erstmalig eine Sonderaktion zur Zeit der Zeugnisverteilung, was zur Folge hatte, dass in Wien nach vielen Jahren erstmalig kein einziger Schülerelbstmord zu verzeichnen war. Das Ausland begann sich für diese Arbeit zu interessieren und ich wurde zu entsprechenden Vorträgen eingeladen. In Berlin traf ich mich zu einem ausgiebigen Gespräch mit Wilhelm Reich, der sich für die Jugendberatung interessierte und, um mit mir meine Erfahrungen mit den in diesem Rahmen anfallenden Sexualproblemen zu diskutieren, mich stundenlang ins einem offenen Auto durch Berlin kutscherte.“ (Frankl 1995: 47f)

Viktor Frankl erweckt an dieser Stelle den Eindruck als ginge die Jugendberatung auf ihn zurück. Nach Recherchen von Hedwig Raskob (Raskob 2002: 46) publizierte er jedoch 1935 einen Aufsatz in der Zeitschrift Psychotherapeutische Praxis

(1935: 155 zitiert nach Raskob 2002: 46), indem er die Idee Hugo Sauer zuspricht. Auch die Individualpsychologin Sophie Freudenberg er erwähnt das Projekt von Hugo Sauer, in ihrer 1928 Dissertation zur Erziehungsberatung:

„Sauer will, dass die Jugendberatung ehrenamtlich und privat von erfahrenen, liebevollen Helfern in der eigenen Wohnung ausgeübt wird. Deren Adressen sollen die Jugendlichen durch öffentliche Anschläge in den Fortbildungsschulen, Fabriken, kurz an allen Orten, wo viele Jugendliche aus- und eingehen, erfahren. Sauer versuchte seit 1914 im Publikum, in der Presse und bei den Behörden für diesen Gedanken zu werben, und immer wieder zu begründen, warum die bisherigen Einrichtungen, Elternhaus, Schule und Kirche nicht mehr genügen, um die Not der Jugend zu steuern. Er drang mit seinen Gedanken nur schwer durch.“ (Freudenberg 1928: 42f)

Sauer erhielt aber auch viel Zuspruch. Vor allem Lehrer schlossen sich der Forderung nach Jugendberatung an. Die Umsetzung zeigte sich jedoch schwierig, so liefen die Plakatierungen für die Jugendberatung schlecht. Die Wegweiser zu den meist in privaten Wohnungen untergebrachten Jugendberatungen fehlten und schließlich wurde zunächst nur Geld für die männliche Jugend zur Verfügung gestellt (Sauer 1923: 60). Über die Institutionalisierung der Jugendberatung in Berlin schrieb er, dass die Nachfrage in starkem Maße abhängig ist von bestimmten feststehenden Konjunkturen, wie zum Beispiel der Zeugnisvergabe und von Publikationen über die Arbeit in den örtlichen Zeitungen und Nachrichten. An vielen Stellen lief er jedoch gegen Windmühlen:

„Hier ein knapper Dank, dort ein Versprechen gelegentlicher Prüfung weiter nichts“.

Hugo Sauer erlebte seit der Machtergreifung Hitlers einen stetigen, beruflichen Abstieg und die ganze Härte und Unmenschlichkeit der NS-Rassenpolitik, die sich heute als Radikalisierung der eugenischen und erbhygienischen Diskurse von ca. 1850 bis 1933 (Reyer 2003) darstellt. Er wurde vorzeitig in den Ruhestand entlassen und klagte regelmäßig über die Kürzung seines Ruhegehaltes, so dass er schließlich gezwungen war, aus seiner Wohnung in ein Zimmer zur Untermiete zu ziehen. Von dort aus wurde er am 15. August 1942 von Berlin nach Riga deportiert und am 18. August 1942 in den Wäldern, kurz nach der Ankunft des Zuges zusammen mit 1003 deportierten Personen, davon 57 Kinder unter 10 Jahren ermordet.

Literatur:

Frankl, V. (2002): Was nicht in meinen Büchern steht, Weinheim: Beltz-Verlag.

Frauenaktion Dortmund (FAD) (1976): Schwangerschaft und der neue Paragraph 218. Ein Handbuch für Frauen, Köln: Pahl-Rugenstein-Verlag.

Freudenberger, S.(1928) Erziehungs- und Heilpädagogische Beratungsstellen, Leipzig: Hirzel-Verlag.

Gröning, K. (2010): Entwicklungslinien pädagogischer Beratungsarbeit, Wiesbaden: VS-Verlag.

Raskob, H. (2002): Die Logotherapie Viktor E. Frankls. Eine systematische und kritische Darstellung mit einer Skizze zu einem alternativen Religionsverständnis, In: http://tobias-lib.uni-tuebingen.de/volltexte/2003/797/pdf/diss_raskob-hedwig_27-2-2003.pdf (Stand 06.10.2013).

Reyer, J. (2003) Eugenik und Pädagogik, Weinheim: Beltz-Verlag.

Sauer, H. (1923): Jugendberatungsstellen. Idee und Praxis, in: Entschiedene Schulreform Abhandlungen zur Erneuerung der Deutschen Erziehung im Auftrage des Bundes entschiedenen Schulreformer (Heft 12), Leipzig: Ernst Oldenburg Verlag.

Internetquellen

<http://www.berlin.de/ba-charlottenburg-wilmersdorf/bezirk/lexikon/deportationsliste.html> (Stand 10.10.2013)

<http://www.tenumbergreinhard.de/05aaff9c310b0fe15/05aaff9c361172615/index.html> (Stand 10.10.2013)

Ich danke sehr herzlich Dr. Detlef Krause, Archivar der Dresdner Bank und Herrn Jörg Seigies, Aachen für die Hilfe bei der Recherche zur Biografie von Dr. Hugo Sauer. Als ich 2010 mit der Suche nach Hugo Sauer begann, lagen lediglich der Band zu den Jugendberatungsstellen aus dem Bund für entschiedene Schulreform und einige Hinweise vor. Hier fand ich im Vorwort auch den Hinweis, dass Hugo Sauer als Archivar bei der Dresdner Bank gearbeitet hatte. Wegen der Fusion von Dresdner Bank und Commerz-Bank erhielt ich jedoch keine Antwort auf meine Fragen. In der offiziellen Literatur zur Erziehungsberatung spielte Hugo Sauer überhaupt keine Rolle und wurde nicht einmal erwähnt. So schien meine Suche vergeblich. Zufällig fand ich eine Dissertation zur Geschichte der Dresdner Bank und kontaktierte den Autor, der mich wiederum mit dem Archivar der jetzt fusionierten Bank, Dr. Detlef Krause, bekannt machte. Herr Dr. Krause wurde dann tatsächlich fündig in den Akten und überließ mir die Inhalte der gesamten Akte, die auch Fotografien von Hugo Sauer enthielten. Allerdings gab die Akte keinen Aufschluss über das weitere Schicksal Hugo Sauers. 1947 wendete sich der in Australien lebende Bruder Prof. Carl Sauer an die Bank mit der Bitte um Auskunft über den Verbleib des Bruders. Die Familie wusste also auch nichts. Carl

Sauer brachte die Sorge zum Ausdruck, dass Hugo Sauer Opfer des Holocausts gewesen sein könnte. Jörg Seigies hat dann recherchieren können, wo und wie Dr. Hugo Sauer umgebracht wurde.

Fortschritt durch Pauschalisierung? Möglichkeiten und Grenzen kategorialer und soziometrisch organisierter Inklusion.

Zusammenfassung:

Die Kategorisierung von Menschen ist immer auch eine Pauschalisierung – eine wirkliche Individualisierung muss auf Kategorien verzichten. In Folge der parteiübergreifend beschlossenen Inklusion "beeinträchtigter" Menschen, also einer Pauschalisierung, kann die politische Führung nicht konkretisieren, wie sie vor Ort gelöst werden könnte. Entsprechend aufgebracht ist die Basis. Grund sind nicht nur die fehlenden Praxisideen, sondern perpetuierende, widersprüchliche und verdeckte Kategorisierungen wo Dekategorisierung gefordert wird. Eine soziometrische Inklusion ist sanfter, individualistisch, realistisch und verzichtet weitgehend auf Kategorien: sie operiert mit Ideographischer Diagnose und Intervention, mit Passungssuche und Networking, achtet besonders auf das Sozialverhalten, verzichtet auf Förderungsideologien und organisiert unter Einschluss aller Möglichkeiten die Optimierung der Lebenswelt aller Menschen.

1. Inklusion und Reaktion der Praxis

Deutschland ist dem UNESCO-Abkommen (1994, Salamanca) beigetreten und als Folge davon ist im Schulsystem Inklusion gefordert. Ein Originaltext lautet:

„Das Leitprinzip, das diesem Rahmen zugrunde liegt, besagt, dass Schulen alle Kinder, unabhängig von ihren physischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen oder anderen Fähigkeiten aufnehmen sollen. Das soll behinderte und begabte Kinder einschließen, Kinder von entlegenen oder nomadischen Völkern, von sprachlichen, kulturellen oder ethnischen Minoritäten sowie Kinder von anders benachteiligten Randgruppen oder – gebieten.“

Nun, der Text hat einen breiten Interpretationsspielraum – (Förder-)Schulen nehmen alle Kinder, die da genannt werden auf, entlegene und nomadische Völker haben wir nicht und das Förderschulsystem ist teuer und qualifiziert.

Man hätte diesem Abkommen nicht beitreten müssen, genauso wenig wie man der Bologna-Vereinbarung hätte beitreten müssen, die das Studium in Bachelor und Master Studiengänge unterteilt. Nun ist es aber geschehen und alle Parteien sind sich einig, dass Inklusion eine gute Sache sei. Unter dem Druck menschenfreundlicher Ideologien wird nun auch die Inklusion in jeder Klasse für einen Großteil der beeinträchtigten Kinder (je Bundesland verschieden; vor allem solche mit Beeinträchtigten in Lernen, Sprache und Verhalten) auf Elternwunsch hin verordnet.

Die Reaktion der Basis und der Praktiker ist nicht so euphorisch wie die der Medienöffentlichkeit, sondern eher aufgebracht und empört. Zahlreiche Lehrerverbände haben gegen die mangelnde finanzielle und praktische Unterstützung der Inklusion massive Proteste eingelegt. Praktiker sind sich einig, dass, wie die folgenden Äußerungen aus dem Jahre 2013 zeigen, Inklusion so nicht machbar sei. Der Veranstalterin einer Fortbildungsveranstaltung (die sie dann absagen musste) zur Inklusion wurde folgendes übermittelt: *"Ich habe den Kragen voll von Inklusion", "Es wird viel gelabert und nichts getan", "Ein Arbeitskreis jagt den nächsten, viele Fachkreise ohne Aussage werden einberufen, aber es passiert nix", "Wir können es nicht mehr hören. Hinter der Fassade der fachlichen Diskussion werden wir mit den Problemen allein gelassen"* usw. Der Veranstalterin wurde persönlich gesagt: *"Warum tun Sie sich das an? Das ist nicht Ihr Kerngeschäft und Sie bekommen alle Unzufriedenheit persönlich ab."* Die Basis sieht nicht, dass die praktischen Probleme, die durch die Abschaffung des Förderschulsystems und das Recht auf Regelbeschulung für Kinder und Jugendliche mit Förderbedarf entstanden sind, durch sie gelöst werden können. Und die Praxis hat recht: zwar kommen Sozialpädagogen an inklusive Schulen (Schulen mit gemeinsamem Unterricht) zum Einsatz, aber sie sind nicht immer da und deswegen gibt es durchaus Probleme, den Unterricht wie bisher zu gestalten.

2. Praktische Probleme und ihre Analyse

Worin liegt das Problem? Das Problem liegt z.B. darin, dass sich viele Nicht-Pädagogen unter beeinträchtigten Kindern nur solche mit einer Körperbehinderung vorstellen. Körperbehinderte sind gewissermaßen der Prototyp des Behinderten. Das sind Rollstuhlfahrer oder Prothesenträger, Kinder, die ansonsten brav sind, intelligent und dem Unterricht folgen können. Die Integration oder Inklusion solcher Kinder im Regelschulsystem ist kein unlösbares Problem, sondern banal – das sagen alle Praktiker. Die Anpassung von Treppen, Sitzgelegenheiten und sportlichen Übungen (die Paralympics zeigen eindrucksvoll, was möglich ist) ist schon fast der Rede nicht mehr wert. Dennoch wird am Fall der Körperbehinderten die Machbarkeit von Inklusion "bewiesen" und alle, die gegen Inklusion sind, als Tölpel und ewig Gestrige gebrandmarkt.

Die Pauschalisierung, die untrennbar mit der Kategorisierung "Beeinträchtigung" oder "Förderbedarf" verbunden ist, erzeugt die praktischen Widerstände. Es gibt eine schier unbegrenzte Anzahl von verschiedenartigen Förderbedarfen, die sich nicht verallgemeinern lassen – und gigantisch unterschiedlichen Förderaufwand in der Praxis verlangen. Gehörlose Kinder oder blinde erfordern natürlich anderen Aufwand als ein rollstuhlfahrendes Kind. Aber auch bei manchen von diesen oder bei einem Tetraspastiker muss jemand immer zur Verfügung stehen, der den Toilettengang begleitet, für ihn schreibt oder das Essen anreicht. Entscheidend sind aber die sozialen Verhaltensweisen und der kognitive Entwicklungsstand von Kindern mit Förderbedarf. Die Zuweisung eines Kindes mit emo-

tionalen und sozialen Problemen oder solchen, die nicht sprechen können, geistig behindert sind oder Lernbehinderten käme der Zuweisung von "Sorgenkindern" oder sehr schlechten Schülern zu einer Klasse gleich. Und das macht insbesondere Praktiker bitter, die ohnehin schon in sozialen Brennpunkten arbeiten und deren Schüler mehrheitlich bereits sehr schlecht sind. Irgendwelche nicht mehr identifizierbaren Gutachter und Parlamentarier haben gerade diese Verhaltensbereiche (Lernen, Sprache und Verhalten) als regelschulgeeignet angesehen. Für die Praktiker ergibt sich dadurch aber eine deutliche Heterogenitätserhöhung bzw. bei Kindern mit Aggressivität und Temperamentsausbrüchen eine erhebliche Störung des Unterrichtes. Mit einer derart starken Komplexitätserhöhung kann man aber nicht mehr allen Kindern gerecht werden. Unzufriedenheit und Empörung sind die logische Folge.

Eine solche Situation ist eine, die Supervision erfordert. Sie erfordert Coaching, sie erfordert Beratung, sie erfordert Fortbildung für Lehrer, auf denen sie lernen können, wie man die anstehenden Probleme im Unterrichtsalltag löst. Das ist so banal und grundlegend, dass man sich fragt, warum es nicht geschieht, bevor Inklusionskinder (das Wort darf man auch nicht mehr sagen – aber noch nie hat in der Welt politische Korrektheit des Sprachgebrauchs ein Problem gelöst) zugewiesen werden.

Das hat die Politik aber nie vorgehabt. Im Sinne des Output Managements bzw. der Outputsteuerung setzen moderne Führungskräfte in Politik und Wirtschaft nur noch Ziele und Fristen. Sie wissen selber nicht, wie man etwas macht, sondern sie verlangen Wunder und zwar sofort. Sie nehmen naiver Weise an, dass die Basis ein solches Ziel "irgendwie" schon lösen wird. Dieser Art von Outputsteuerung ist im Schulsystem bei der Inklusion auf jeden Fall voll gescheitert.

Die Problematik der Basis zeigt auch eindringlich, dass man Menschen in Supervision und Fortbildung benötigt, die das richtige Verhalten vormachen können, also mikrodidaktische Fähigkeiten besitzen und Ideen haben, wie man ein Problem lösen kann. Längst nicht alle Probleme des Alltags sind ein Einstellungs-, Seelen- oder Emotionsproblem oder lägen daran, dass man keine Zielklarheit hätte. Es nutzt ja nichts, wenn man aus ideologischen Gründen oder aus Mitleid etwas fordert, was nicht realisierbar ist oder von dem keiner weiß, wie es geht. Das muss immer wieder gesagt werden, obwohl es unendlich banal ist.

Eltern mit beeinträchtigten Kindern haben zu großen Teilen die Inklusion mit Hoffnung verbunden und das ist so rührend, wie auch tragisch, aber auch menschlich verständlich. Niemand in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft will in irgend einer Form diese Vision einer großen Gemeinsamkeit, die die Inklusionsidee vermittelt, in Abrede stellen, sondern alle Menschen sind aufgefordert, denen mit unterschiedlicher körperlicher geistiger oder seelischer Ausstattung, soweit es möglich ist, zu helfen. Hierüber gibt und gab es unter humanen Menschen nie einen Dissens: soweit es möglich und realisierbar ist – man muss es betonen. Enttäuschte Versprechungen sind für die Sache nur noch schlimmer.

Eine wissenschaftliche empirische Begründung lässt sich nur teilweise für die Inklusion finden. Es gibt bei Hattie (2009) eine Reihe von Metaanalysen, in denen das ‚mainstreaming‘ – so heißt die Inklusion auf Englisch – zu einem d-Wert von 0,28 führt, also unterhalb der Schwelle einer besonderen Wirksamkeit ($d=0,40$) liegt. Kognitiv sollen insbesondere Kinder mit leichten Lernbehinderungen von der Inklusion profitieren. Der d-Wert ist aber niedrig – er ist beispielsweise fast so niedrig wie der d-Wert für die Klassengröße (0,21), welche man aber, weil es Geld kostet, wegen ihrer schwachen Relevanz nicht verringern will. Offenbar misst man hier mit zweierlei ideologischem Maßstab. Für Eltern ist Inklusion auch darum interessant, weil sie glauben, dass die soziale Isolierung in einer wohnortfernen Förderschule und der Umgang mit ähnlich beeinträchtigten anderen Schülern, weniger "normal" ist und dass die soziale Integration besser gelingen kann, wenn alle Kinder gemeinsam eine wohnortnahe Schulklasse besuchen und die Unterschiede durch Binnendifferenzierung ausgeglichen werden. Allerdings darf man nicht verschweigen, dass die ersten Eltern und auch Schüler von Inklusionsschulen enttäuscht sind, da sie in einer Regelschulklasse die erhoffte Akzeptanz nicht finden. So sagte die Mutter eines Tetraspastikers beispielsweise:

"Zwar sind alle recht höflich zu ihm – Er wird aber nie zu einem Kindergeburtstag eingeladen und es ruft auch nie jemand aus der Klasse an."

Die guten Absichten der Inklusion begründen sich mit einer rein kategorialen und weniger psychologischen oder sozialpsychologischen Empirie. Der Mensch ist in diesem Ansatz bloß eine Schnittstelle unterschiedlicher Kategorien – er erfährt in kategorialen Politiken Anerkennung nur durch politische Anerkennung der Kategorie. Kategorien sind in sich homogen – die "Gruppe" von Menschen (oder Schulklasse) ist gewissermaßen das Atom der Gesellschaft.

3. Widersprüche in der Werbung für Inklusion – ein Beispiel

Kein Wunder, wenn es zu zahlreichen Widersprüchen kommt – man will eigentlich Individualisierung, verfällt aber wieder in den kategorialen Ansatz. Hierzu ein Beispiel:

die Aktion Mensch e.V. bewirbt Inklusion mit einem Plakat, auf dem ein kleines Mädchen im Gespräch mit einem anderen Mädchen zu sehen ist – im Hintergrund ein Junge und ein Junge mit Rollstuhl unscharf fotografiert. Darüber ist die Frage geschrieben: *"Darf man Jungs doof finden, auch wenn sie im Rollstuhl sitzen?"* Dem kleinen Mädchen werden durch die Agentur gleich zwei Kategorien, also Pauschalisierungen in den Mund gelegt: "Jungs" und "Rollstuhlfahrer".

Wenn man nur das Plakat sieht, könnte man auf eine komplizierte Aussage kommen: man darf ruhig Antipathie gegenüber Menschen mit Behinderung hegen, das wäre nicht entscheidend, sondern entscheidend ist, dass "Wir". Folgerichtig steht unter der Anzeige auch *"Das Wir entscheidet"*. Man könnte diese Anzeige als Parteinahme für Kategorien und Abstraktionen bzw. für soziale Kate-

gorien interpretieren. Dass man auch mit denen zusammen ist, die man nicht leiden kann, spräche dann in dieser Interpretationsrichtung nicht gegen die Inklusion. Oder anders formuliert: auch wenn Rollstuhlfahrer in einer Regelklasse niemanden zum Freund hätten, so wäre das "Wir" immer noch entscheidend, weil sie nun in der einen gemeinsamen Schulklasse sind. Die Schublade inklusive Schulklasse enthält aber in Wirklichkeit sehr unterschiedliche Menschen. So aber kommt die Botschaft rüber: Kategorie gut – alles gut.

Wenn man sich das dazugehörige Video auf YouTube anschaut, so ist allerdings erkenntlich, dass das kleine Mädchen selbstverständlich mit dem Jungen im Rollstuhl befreundet ist und dass sie lediglich die üblichen Querelen auch zwischen Freunden im Plakat thematisieren wollen. Das suggeriert dem Betrachter/der Betrachterin: selbstverständlich ist man innerhalb der letzten Kategorie "Gruppe" so homogen, das sich alle an den Händen halten und selbstverständlich befreundet sind. Eine typische Illusion, mit dem kategoriale Politiken zum Engagement motivieren wollen.

Das Beispiel der Anzeige der Aktion Mensch e.V. soll zu einem bislang kaum beachteten bzw. sehr nachlässig zur Kenntnis genommenen Forschungszweig überleiten, der ohne Frage inklusionsrelevant ist. Es ist die Frage, wie sich interpersonelle Beziehungen in Schulklassen des gemeinsamen Lernens zwischen sehr heterogenen Individuen entwickeln. Evolutionsbiologisch bekannt und weltweit immer wieder repliziert ist eine Ähnlichkeitsattraktion (d.h. gleich zu gleich gesellt sich gern), davon gäbe es Ausnahmen, aber sie wäre der Regelfall (Grammer 1988 und 2000).

4. Ist Dekategorisierung durch Inklusion überhaupt möglich?

Natürlich nicht. Es gilt eine allgemeine empirisch bestätigte Regel: jeden Menschen als Individuum aufzufassen und nicht als Vertreter einer bestimmten Kategorie oder Schublade, ist in der Tat ein vielfach empirisch gesichertes Resultat der Integrations-, Migrations- und Inklusionsforschung (Miller/Harrington 1992). Menschen sind nicht Vertreter einer Schublade oder einer sozialen Gruppe, der türkische Junge ist nicht Vertreter der türkischen Kultur, sondern er hat seine persönliche. Aber Dekategorisierung muss sich im Verhalten, in jeder einzelnen Interaktion zeigen, um wirken zu können. Im Kontext der Inklusionsbewegung wird aber zwangsläufig gegen die Dekategorisierung verstoßen.

Zunächst einmal sind Menschen immer Träger der Schubladen und nicht nur Institutionen. Die Behauptung nämlich, dass wir durch die Inklusion, also gemeinsames Lernen, eine Dekategorisierung, d.h. eine Auflösung der Kategorien erreichen, ist eine typische Illusion der aktuellen, unpsychologischen Denkweisen. Diskriminierung ist in der Diktion jener, die Probleme immer nur gesellschaftlich, strukturell verursacht sehen, ausschließlich die institutionelle Diskriminierung. Kommt sie im Kontakt von Mensch zu Mensch vor, sei sie trotzdem gesellschaftlich bestimmt. Sobald man eine solche Argumentation detailliert hinterfragt und

untersucht, kommt zu Tage, dass Diskriminierung nicht von Institutionen, sondern von Menschen getragen wird. Menschen erfinden Systeme und Institutionen. Systeme und Institutionen sind durch und durch psychologische Konstrukte, Visionen und Projektionen menschlicher Gehirne. Wenn Menschen mit anderen Menschen, die anders sind, zusammenkommen, wenden sie wieder dieselben Mechanismen der Kategorisierung an, die man vorher exklusiv für institutionelle Teufeleien gehalten hat. Die Vermutung, dass man durch strukturelle Reformen, z.B. durch "Gemeinsames Lernen" die Diskriminierung abschaffen könnte, ist nicht realistisch, weil Diskriminierung als Ablehnung im Verhaltensrepertoire aller Menschen vorkommt.

Die entscheidende Schwierigkeit ist aber, dass auf die Kategorisierung (Etikettierung, labeling) der inkludierten Kinder und Jugendlichen auf der interaktiven Ebene, weder von Schülern noch von Lehrern wirksam verzichtet werden kann. Auch wenn sie den Begriff "Rollstuhlfahrer" nicht anwenden und ihn unterdrücken, so denken Menschen doch an "Rollstuhlfahrer", wenn sie eigentlich von "Dieter" reden und fühlen sollten. Die dazu notwendige Gefühls- und Verhaltenskontrolle lässt sich in unseren Schulen nur schwer verwirklichen.

5. Inklusion zwingt zu kategorialen Sonderbehandlungen der SchülerInnen mit Beeinträchtigung

Das beginnt bei der Diagnose. Sind Diagnosen schon Schubladen? Wenn jemand blind ist, ist er beeinträchtigt im Vergleich zu sehenden Menschen. Dass sich medizinische, pädagogische oder psychologische Diagnosen leicht mit einer sozialen Kategorie verbinden, ist bedauerlicherweise eine Unausweichlichkeit, auch in der Realität der Inklusion. Das beginnt bei den Verhandlungen, bei der Schulanmeldung der Erstklässler mit dem Schulträger und bei der Schuladministration. Die Schule muss ein Interesse daran haben, möglichst viele der Neuanmeldungen an der Grenze zum gesonderten Förderbedarf als Inklusionkinder durchzusetzen. Das gibt mehr Personal. Das wäre aber unangenehm für Träger und Administration – die wollen sparen. Es setzt nun ein unwürdiges Geschacher um die Zahl der Kinder mit Förderbedarf ein – dieses Kind ja, das hier nicht. Dieser interessegeleitete Kampf um die richtige Diagnose vitalisiert das Schubladendenken, macht es in der Fachsprache salient (hervorstechend).

Das *label* "Förderbedarf" lässt sich auch deshalb nicht verhindern, weil man ja individualisiert fördern möchte – realisiert wird das aber durch kategoriale Binnendifferenzierung. Besonders ärgerlich ist die Annahme, dass man die innere Differenzierung, die in heterogenen Schulklassen notwendig wird, als diskriminierungsfreies pädagogisches Handeln darstellt – was in der Tat ja nicht so ist.

Auch wenn bei der inneren Differenzierung im Unterricht nach einer gemeinsamen Einleitung nun Kleingruppen wie die "Hasen", "Igel", "Schnecken" und "Bären" gebildet werden, so wissen Schüler in der Regel nach ein oder zwei Unterrichtsstunden, dass die "Hasen" die Guten sind und die "Bären" die Schlechten.

Die vom Individuum Schüler und vom Individuum Lehrer bzw. Lehrerin getragene, innere Klassifikation (Etikettierung), die zu einer inneren Differenzierung führt bzw. zur individuellen Förderung, ist also hochgradig für eine Diskriminierung im Klassenzimmer empfänglich.

Vollends widersprüchlich verhält sich ein System, das auf Noten und Leistungsauslese angewiesen ist, ja muss – ohne das könnte jeder auch Dachdecker, Chirurg, Pilot oder Bundespräsidentin werden, ohne Rücksicht auf Fähigkeiten, Interessen und Eigenheiten: die Administration spricht schon mal gerne von "leistungsorientierter Inklusionspädagogik" – im Rahmen der Outputsteuerung sowie ein Fantasy Stück von *"viereckigen Kreisen, die bis zum 15.3. vorzulegen sind"* faseln könnte. Das Problem sind die Schülerinnen und Schüler, die kein *label* "Förderbedarf" haben, die einfach nur schlechte Schüler sind, sitzen bleiben und keine Lehrstelle bekommen. Und selbst wenn man das Sitzenbleiben und die Noten abschaffen würde, müssten sie zuschauen, wie andere (vor allem die mit den nicht unmittelbar sichtbaren Defiziten in Sprache, Verhalten und Lernen) mit deutlich schlechteren Leistungen auch noch gelobt werden.

Alle Formen von Sonderbehandlung erhöhen die Salienz der Unterschiede, tragen also nicht zur Dekategorisierung bei, die ein erklärtes Ziel der Inklusionspolitik ist. Ursache ist die verdeckte Unverzichtbarkeit von Kategorien. Verfechter der Inklusion wollen faktische Probleme durch stramme Sollforderungen überdecken: *"Wir müssen aber lernen durch Inklusion zu dekategorisieren"* – was aber, wenn Menschen nicht das lernen, was sie sollen?

6. Perspektiven der Verbesserung durch soziometrische Inklusion

Die Nachteile kategorialer Strategien und Politiken, die erst in der Praxis auffallen, nicht in der Theorie, sind stets Anlass gewesen, nach Verbesserungen zu suchen. Man sucht nach wie vor Strategien, die tatsächlich individualistisch, empirisch, realistisch und etikettierungsfrei sind, die der sozialpsychologischen Verfasstheit des Menschen besser angepasst sind als ein rationaler, kategorialer und deshalb auch bürokratisch-formaler Ansatzpunkt.

Zu aller erst muss über den Begriff der "Beeinträchtigung" nachgedacht werden, der nur mit einem Normbezug Sinn macht, also auf der Kenntnis einer Normalverteilung des Merkmals angewiesen ist, aufgrund derer man die "Beeinträchtigung" diagnostiziert. Eine monokategoriale Politik, die sich auf einzelne kategoriale Zugehörigkeiten stützt (z.B. die Rentner, die Rollstuhlfahrer, die Zugewanderten), übersieht das Individuum. Ein Individuum ist nicht nur die Überlappung unterschiedlicher Kategorien (oder sozialer Rollen), sondern diese Kategorien sind Teile einer von Moreno (1949) "Oberflächenstruktur" (i.e. Rollenstruktur) genannten Betrachtung des Menschen. Ein "Rentner" muss nicht arm sein aber er könnte es auch sein, ein "Rollstuhlfahrer" kann Finanzminister sein oder in der Gosse liegen, ein "Armer" glücklich oder auch verzweifelt, und ein "Arbeitsloser" kann Vermögen besitzen oder nicht wissen, wie er sein täglich Brot sichern soll.

Erst durch die Betrachtung der individuellen Situation ergibt sich eine Konfiguration von Merkmalen (nicht nur der bekannten sozial relevanten Kategorien, sondern auch Aussehen, Gesundheit, hunderten von Persönlichkeitsmerkmalen, Erfahrungen etc.), die zu einer komplexen Diagnose der jeweiligen "glücklichen" oder "unglücklichen" Situation eines Menschen führen kann. Diese multiple Kombination von Eigenschaften, Fähigkeiten, Zufällen, Einstellungen erst macht einen Menschen aus und erlaubt den Vergleich mit anderen. Die Weisheit des Kölner Karnevals "Jeder Jeck anders" kann auch bei wissenschaftlicher Betrachtung nicht widerlegt werden.

Der Wiener Psychiater Jakob Levy Moreno gehörte zu den ersten, die diesen komplexen Beeinträchtigungsbegriff entwickelt haben:

"Das älteste und zahlreichste Proletariat der menschlichen Gesellschaft ist das soziometrische Proletariat. Es besteht aus all den Menschen, die unter irgendeiner Form des Elends leiden: psychologisches Elend, soziales Elend, ökonomisches Elend, politisches Elend, rassisches Elend, religiöses Elend [...] Die Welt ist voll von isolierten, abgelehnten, ablehnenden, in ihrer Zuwendung unerwiderten und vernachlässigten Individuen und Gruppen." (Moreno 1949: 140)

Moreno kann heute kein "Guru" oder Sektenstifter mehr sein, da es in den Humanwissenschaften heute bei Millionen in Datenbanken einsehbaren Publikationen zu psychologischen, pädagogischen und sozialen Problemen, keine "bedeutenden" Einzelautoren mehr geben kann, sondern er verdient eine Erwähnung als erster Autor einer alternativen Theorie (nicht als Erfinder der Soziometrie an sich, die geht auf Delitsch 1900 zurück), die die monokategoriale Behinderung und Beeinträchtigung kritisch hinterfragt hat. Bei jeder monokategorialen Analyse und Prävention von Behinderungen gibt es zu viele Ausnahmen bzw. das Unglück in der einen Variable kompensiert das Glück in anderen Variablen, so dass sie sich nur mit einem erheblichen Prozentsatz tolerierter Ungerechtigkeit in die Tat umsetzen lassen können. Auch Statistiken und regelmäßiges Monitoring ermittelt statistische, monokategoriale Behinderungen, aber nicht die tatsächliche Minderung der Lebensqualität eines Individuums. Der Beeinträchtigungsbegriff (oder Elendsbegriff, Benachteiligungsbegriff) muss individualisiert werden und eröffnet damit einer tatkräftigen individuellen Beratung, einem Coaching oder einer Supervision ein weites Betätigungsfeld.

Die Politik reagiert auf die Individualisierung der Benachteiligung mit der oberflächlichen Formel: "*Wir können doch nicht neben jeden Menschen einen Psychologen stellen*". Aber die Gesellschaft ist reich an Menschen und das wechselseitige sich kümmern um mitmenschliche Probleme, gewissermaßen die alltäglichen Helfer (Nestmann 1988 und 2000), müssen dort, wo es nicht anders geht, durch professionelles Personal ersetzt bzw. ergänzt werden – mehr nicht. Schließlich ist Schule aus demselben Gedankengang geboren worden, weil die Vermittlung der lebensnotwendigen Kompetenzen nicht mehr informell, im Alltag also, geschehen konnte.

Die also im Anschluss an Moreno und nachfolgende informelle Theoretiker sich entwickelnden Strategien gehen zunächst einmal – genauso wie die kategorialen Politiken – davon aus, dass es Ziel sein soll, den "beeinträchtigten" Menschen glücklich und kompetent zu machen. Im Unterschied zum kategorialen Ansatz allerdings, ist ihr Ziel die Harmonisierung der informellen Beziehungsstrukturen und die Befreiung des soziometrischen Proletariats, d.h. eine multikategoriale Analyse und Milderung von Beeinträchtigungen.

Der zweite wichtige Grundsatz ist, dass die informellen Beziehungen wichtiger sind als die formellen. Formelle Anerkennung ist nicht so wichtig wie informelle Anerkennung. Formelle Integration ist nicht so wichtig wie informelle Integration. Kategoriale Fassungen der Beziehungen leiden zum Beispiel auch darunter, dass in der formellen Oberflächenstruktur der Gesellschaft auch informelle Beziehungen kategorisiert als "Freund", "Partner", "Ehemann/Ehefrau" etc. werden. Die informellen Beziehungen sind wesentlich vielgestaltiger als die Beziehungsbegriffe der Oberflächenstruktur (Polymorphie). Das eröffnet die Chance, die soziale Integration oder Desintegration von Individuen jeweils anders zu beurteilen als unter alleiniger Berücksichtigung der formellen Beziehungskategorien. Jenseits von Freund oder Freundin sind zahllose positive, manchmal kurz- manchmal langzeitige Beziehungen möglich. Defizite in der Anerkennung der Beziehungskategorien der Oberflächenstruktur beispielsweise sind locker durch informelle Anerkennung in dutzenden Formen soziometrischer Beziehungen zu kompensieren.

Das liegt wesentlich daran, dass in den informellen Ansätzen, etwa nach Moreno, Beziehungsstrukturen zwischen den Menschen als deren soziale Selbstorganisation gelten. Der Mensch ist ein Cliquenwesen, kein Gesellschafts- oder Schulklassenwesen. Die Vielzahl von Menschen in der Umgebung eines Individuums macht die Selektion einiger weniger notwendig, zu denen positive informelle Beziehungen entwickelt werden können. Jeder Mensch ist gerne mit denen zusammen, mit denen er oder sie durch Sympathien verbunden ist. Das muss eine kleine Anzahl sein. Kein Mensch braucht eine Sozietät mit 25 oder 30 anderen Mitgliedern, um seine sozialen Beziehungen und seine soziale Zufriedenheit zu entwickeln.

Entscheidend ist auch, dass Sympathien und Antipathien keine wirkliche Ursache haben, sondern als unvermeidliche, menschliche Lebensäußerung akzeptiert werden müssen. Es geht nur noch um eine Umordnung gemäß den soziometrischen Beziehungen.

Wenn zwei Menschen sich nicht verstehen, dann gibt es eine typisch pädagogische oder therapeutische Antwort auf diesen Umstand. Entweder beide "*müssen*" lernen, miteinander auszukommen oder man versucht, die Persönlichkeiten zu verändern (Beziehungs- oder Persönlichkeitsentwicklung). Aus dem "Heiligenbeispiel" nach Moreno könnte man auch schließen, dass Anziehungen oder Abstoßungen zwischen Menschen kein Defizit sind und dass es dafür keine pathologische Ursache gibt. Also wäre für die Verbesserung der Beziehung kein Lernpro-

gramm nötig oder wirksam. Die Zuneigung oder Abneigung gegenüber anderen Menschen ist ein Vorgang, der auch dem Heiligen passieren könnte. Moreno schreibt:

„Jeder Mensch folgt seiner inneren Sehnsucht, jeder ist guten Willens, und dennoch scheitert die Gemeinschaft als Ganzes. Selbst wenn jedes Mitglied unserer Gesellschaft die Vollkommenheit eines Heiligen erreichte, wären die Interaktionen der Heiligen vielleicht immer noch unvollkommen. Zwei Heilige müssen miteinander harmonieren und mehrere auch als Gruppe segensreich wirken können.“ (Moreno 1996 und 1954: 396)

Heilige haben kein Defizit – Anziehungen und Abstoßungen haben keine änderbare (trainierbare, therapierbare) Ursache.

7. Praxis der soziometrischen Inklusion

7.1 Ideographische Diagnose und Intervention

Zunächst einmal muss das Individuum in seiner Ganzheit betrachtet werden – nicht nur als Kombination von Kategorien, sondern ideographisch. Beeinträchtigung muss ideographisch diagnostiziert werden. Es muss dann analysiert werden, welcher ideographisch-konkrete Bedarf für seine Fortentwicklung notwendig ist und wie es diesen in den existierenden Angeboten unserer Institutionen bekommen kann. Dazu muss dieses Angebot der Institutionen flexibilisiert werden, damit eine Passung zwischen den Eigenheiten des Adressaten und den angebotenen Ressourcen der Institutionen erreicht werden kann. Ansätze hierzu gibt es bereits in einigen Bundesländern.

7.2 Soziometrische Passung

Moreno hat in einem Beispiel seiner Hudson Gemeinschaft gezeigt (Moreno 1954) wie viel Mühe er sich gegeben hat, die soziometrische Passung zwischen Menschen, die zusammengefügt werden zu erreichen:

„Die Hudson Gemeinschaft stand regelmäßig vor dem Problem, in welche Familiengruppe ein neues, von der Fürsorge überwiesenes Mädchen zuzuordnen sei. Moreno brachte die Mädchen und die Mütter, die noch einen Platz in ihrer Gruppe frei hatten, in der Eingangshalle des Hauptgebäudes zusammen und avisierte den Müttern wie den neuen Mädchen in getrennten Ansprachen, daß sie sich nun zum Zwecke der Auswahl näher kennenlernen sollten. Jedes Mädchen unterhielt sich sodann mit jeder Hausmutter – ca. eine halbe bis eine Stunde lang. Die Mädchen waren dabei in der Rolle der Gastgeberin in einem separaten Zimmer, in dem die beiden sich ohne fremde Beobachtung unterhalten konnten. Der soziometrische Tester fragte danach jede Mutter wie auch jedes Mädchen, welche drei Mütter/Mädchen wohl am besten in ihre Gruppe bzw. zu ihnen selbst passen würden und zwar der Präferenz nach (das liebste, zweitliebste, drittliebste). Zugleich sollten die Wahlbegründungen genannt werden, die man protokollierte. Sodann wurden Mädchen aus den existierenden Hausgruppen (mit einer prägnanten soziometrischen Stellung) ebenso mit den neuen Mädchen be-

kanntgemacht und konnten wechselseitig ihre Wahl tätigen. Zum Abschluß wurde noch ein Rollenspiel (Themen: Familien-, Arbeits- und Gemeinschaftssituation) mit den neuen Mädchen durchgeführt, aus dem weitere Informationen ermittelt wurden, was die Zuordnung der Mädchen anbelangt. Wie Moreno schreibt, konnte trotz oder gerade wegen der Vielzahl diagnostischer Informationen eine eindeutige Zuordnung vorgenommen werden.“ (vgl. Dollase 1996b)

Es geht hier um die Idee, sich mit den informellen Beziehungen von Menschen stärker zu beschäftigen als im Rahmen einer kategorialen Inklusion. Wie genau, das müsste noch entwickelt werden.

7.3 Stabilisierung gegen ungünstige soziale Vergleiche bei Inklusion

Die Diagnose und soziometrische Passung alleine wäre in der soziometrischen Inklusion nicht ausreichend, sondern jeder "beeinträchtigte" Mensch müsste gegen die Ergebnisse sozialer Vergleiche (Social Comparison, zuerst Festinger 1954) stabilisiert werden. Die Bedeutung der sozialen Vergleiche wird bei der gegenwärtigen kategorialen Inklusion gerne übersehen, als ob es für ein Kind mit Förderbedarf nicht deprimierend sein könnte, in einer Gruppe von lauter gesunden jungen Menschen als Beeinträchtigter zu leben. Die Stabilisierung des Selbstkonzeptes im Vergleich mit anderen, ist gerade für jene wichtig, die überall nicht so gut abschneiden. In der kategorialen Inklusion wird gerne so getan, als sei es nur ein Problem der Nicht-Beeinträchtigten, mit beeinträchtigten Menschen zusammen zu leben, zu lernen oder zu arbeiten. Die beidseitigen Probleme müssen gezielt gelöst werden. Dazu müssen Deutungen der Realität erarbeitet werden, die beiden Seiten ein frustrationsfreies Leben ermöglichen.

7.4 Networking

Die sorgfältige Analyse und Entwicklung von informellen Beziehungen um jeden Menschen herum, ist eine Aufgabe für die Erziehung, aber auch für professionelles Beratungspersonal. Es käme darauf an, ein informelles soziales Netzwerk um jeden beeinträchtigten Menschen aufzubauen. Fragen der sozialen Integration können also nicht allein durch die Zugehörigkeit zu Kategorien, Organisationen oder Gruppen beantwortet werden. Ein inkludiertes Kind im Sportverein kann gemobbt werden und kann dort die schwärzesten Stunden seines Lebens erleben, genauso wie ein Außenseiter Kind in einer Ganztagschule mehr Leid erfahren wird als in einer Halbtagschule.

Deshalb ist eine sorgfältige Analyse und Intervention zur Bildung informeller Netzwerke nötig. Man könnte diese Strategie als "Networking" bezeichnen. Hierbei ist entscheidend, dass eine "Cliquentwicklung" oder die Entwicklung eines zufriedenstellenden "Individual-Soziogramms" im Zentrum einer Beratung oder Hilfe steht.

7.5 Sozialverhalten bei Inklusion ist entscheidend

Die empirische soziometrische Forschung hat eine Reihe spezifischer Untersuchungen zur Integration und Akzeptanz von beeinträchtigten Menschen hervorgebracht. So heben etwa Tröster (1988) und auch Marenbach (1985) die Ambivalenz und Interaktionsspannungen zwischen beeinträchtigten und nicht-beeinträchtigten Menschen (in Gruppen) immer wieder hervor und verweisen auch darauf, dass es eine gewisse Doppelbödigkeit der offiziellen Moral auf der einen Seite und den tatsächlichen Wünschen auf der anderen Seite gibt, die aus Gründen der "sozialen Erwünschtheit" kaum ausgesprochen werden. Eine amerikanische Untersuchung (Erhardt/Hinshaw 1994) zeigt, dass Kinder weniger wegen ihrer nicht-verhaltensmäßigen Variablen gemobbt werden – zum Beispiel ihrem Aussehen, ihrer motorische Kompetenz, ihrer Intelligenz, ihrer schulische Leistung – sondern eher wegen antisozialer Aktionen wie Aggression und mangelnde Folgsamkeit. Hier deutet sich übrigens an, dass die soziale Verträglichkeit eines Menschen eine Voraussetzung ist, um sich in einer größeren Sozietät oder einer Gruppe und Schulklasse einigermaßen einzufügen. Aber Anpassung oder Assimilation muss ja auch nicht sein, da für jeden Menschen – so zeigt es die bisherige Forschung – immer auch einige andere gibt, die zu ihm neutrale bzw. gar positive Beziehungen gestalten können. Das ist eine Hoffnung, die sich jedenfalls in der soziometrischen Forschung bisher immer wieder bestätigt hat. Man kann für jeden Menschen andere Menschen finden, die ihn mögen und/bzw. tolerieren.

7.6 Der erzieherische Machbarkeitswahn und die Förderungsillusion

Auch bei informellen Lösungen, die hier empfohlen werden, geht es darum, die Förderungsideologie zu erschüttern, da sie empirisch falsch ist (Dollase 1984: 61-152). Im Sozialisationsprozess muss man sich daran gewöhnen, dass es unveränderliche (sozial nicht unbedingt gewünschte Eigenschaften) von Menschen gibt. Deswegen ist die generelle Botschaft aus dem informellen Ansatz: nicht ändern, sondern ausweichen und akzeptieren (Dollase, 1996a: 120-141). Ein erzieherischer Machbarkeitswahn ist der Realität nicht angemessen. Es wird immer Varianz geben, es wird immer eine Bestenauslese für bestimmte Tätigkeiten geben, so dass die gesellschaftliche Aufgabe u.a. darin bestehen muss, auch für Schulversager, auch für schlechte Leistungen in der Schule, auch für beeinträchtigte Menschen gesellschaftliche Chancen zu eröffnen. Das heißt: dafür zu sorgen, dass alle einen ihren Fähigkeiten gemäßen Beitrag für die Gesamtgesellschaft leisten können. Die alleinige Hoffnung, durch Förderung und Organisation alle Ziele zu erreichen, ist ein naiver Kinderglaube.

7.7 Begleitende organisatorische Maßnahmen

Für die organisatorische Umsetzung würde man für eine "Inklusion unter einem Dach" oder in einem Schulzentrum plädieren, was lediglich langfristig bauliche Konsequenzen für alle Förderschulen hätte. Wie einige Praktiker schon gleich zu Anfang der Inklusions-Bewegung vorgeschlagen haben, wäre es auch sinnvoll, beim demographischen Wandel die bisher bestehenden Förderschulen auch für nicht beeinträchtigte Schüler und Schülerinnen zu öffnen: z.B. Klasse für Klasse anzufügen und bei der Klassenzusammensetzung ideographisch vorzugehen. Es gäbe aber für die organisatorische Umsetzung keinerlei pauschale Strategie, sondern alle Lösungen müssten informell und individualisiert werden, was durch die Abschaffung einer kategorialen Förderungsmöglichkeit (Recht auf Regelbeschulung) erleichtert würde.

Literatur

- Delitsch, J. (1900): Über Schülerfreundschaften in einer Volksschulklasse, in: Zeitschrift für Kinderforschung 5, S. 150-163.
- Dollase, R. (1984): Grenzen der Erziehung. Düsseldorf: Schwann.
- Dollase, R. (1996a): Die Asozialität der Gefühle. Intrapsychische Dilemmata im Umgang mit dem Fremden, in: Heitmeyer, W./Dollase, R. (Hrsgs.), Die bedrängte Toleranz, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 121-142.
- Dollase, R. (1996b): Wege zur Überwindung der Asozialität des Menschen, in: Moreno, J. L. (Hrsg.), Die Grundlagen der Soziometrie. Wege zur Neuordnung der Gesellschaft (XI – XXIX), Leverkusen: Leske und Budrich.
- Erhardt, D./ Hinshaw, S. P. (1994): Initial sociometric impressions of attention-deficit hyperactivity disorder and comparison boys: Predictions from social behaviors and from nonbehavioral variables, in: Journal of Consulting and Clinical Psychology 62(4), S. 833-842.
- Festinger, L. (1954): A theory of social comparison processes, in: Human Relations 7(2), S. 117 -140.
- Grammer, K. (1988): Biologische Grundlagen des Sozialverhaltens. Verhaltensforschung in Kindergruppen, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Grammer, K. (2000): Signale der Liebe, Frankfurt/M.: Hoffmann und Campe (2. Auflage).
- Hattie, J. A. C. (2009): Visible Learning. A synthesis of over 800 Meta-Analyses relating to achievement, London and New York: Routledge.
- Hattie, J. A. C. (2013): Sichtbares Lernen, Hohengehren: Schneider.
- Marenbach, J. (1985): Gruppendynamik zwischen Körperbehinderten und Nichtbehinderten. Soziometrie in der Begegnung mit Körperbehinderten, Berlin: Marhold.
- Miller, N./Harrington, H. J. (1992): Social Categorization and Intergroup Acceptance: Principles for Design and Development of Cooperative Learning Teams, in: Hertz-Lazarowitz, R./Miller, N. (Hrsgs.), Interaction in Cooperative Groups. The Theoretical Anatomy of Group Learning. Cambridge: University Press, S. 203–227.
- Moreno, J. L. (1949): Sociometry and Marxism. Sociometry.
- Moreno, J. L. (1996): Die Grundlagen der Soziometrie, Opladen: Westdeutscher Verlag (1.Auflage 1954, 2. erweiterte Auflage 1967, 3.Auflage 1974).
- Nestmann, F. (1988): Die alltäglichen Helfer, Berlin: de Gruyter.
- Nestmann, F. (2000): Netzwerkintervention und soziale Unterstützungsförderung – konzeptioneller Stand und Anforderungen an die Praxis, in: Gruppendynamik und Organisationsberatung 31(3), S. 259-275.
- Tröster, H. (1988): Interaktionsspannungen zwischen Körperbehinderten und Nichtbehinderten, Göttingen: Hogrefe.

Supervision als inklusive Praxis

Zusammenfassung:

Der vorliegende Artikel referiert vor allem die Positionen von Wilhelm Heitmeyer zur gesellschaftlichen Desintegrationsdynamiken und zeigt die Bedeutung dieser Forschung für eine künftige reflexive Supervision auf. Die Idee von Supervision als inklusive Praxis ist zunächst ein Entwurf, in dessen Mittelpunkt der Abschied von funktionalistischen und modernisierungstheoretischen Denkweisen steht. Inklusive Supervision wird sich weniger auf rollentheoretisch begründetes und erfolgreiches Handeln beziehen, als vielmehr auf objektbeziehungstheoretische und bindungstheoretische Kompetenzen. Im Sinne des Bildes von sozialer Dienstleistungsarbeit als Sisyphosarbeit liegt die Produktivität der Supervision darin, Professionelle zu begleiten, wenn der Stein den Berg wieder einmal herunter rollt.

Die Deutsche Gesellschaft für Supervision (DGSv) hat als Motto ihrer diesjährigen Mitgliederversammlung das Thema: „Wir zerreißen uns – zerreißt uns die Gesellschaft“ gewählt. Sie macht damit jene Desintegrationsdynamiken zum Thema der Supervision, die auch der Gewaltforscher Wilhelm Heitmeyer im Frühling 2013 im Rahmen der Theoriereihe „reflexive Supervision an der Universität Bielefeld“ referiert hat. Das diesjährige Motto der DGSv steht in der Kontinuität einer nun seit ca. sieben Jahren dauernden Veränderung des gesellschaftlichen Standortes der Fachgesellschaft – weg von einer modernisierungstheoretischen Begründung, hin zu einer gesellschaftskritischen, reflexiven Begründung der Supervision. Wenn man von einigen Ausnahmen absieht, ist das eine Umpositionierung und Neufundierung der Fachgesellschaft. Grund für diesen Perspektivenwechsel in der größten und bedeutendsten Fachgesellschaft zur beruflichen Beratung dürften zum einen Rückmeldungen der Supervisoren und Supervisorinnen aus ihren Feldern sein, denn Supervision als Beratungsform war praktisch schon immer damit befasst, „zusammenzuhalten, was auseinanderstrebt“, also in Teams, Organisationen und Hierarchien für Empathie, Multiperspektivität und kommunikative Kompetenz zu sorgen. Sie war zu einem beachtlichen Teil durch die Anwendung von psychodynamischen, feldtheoretischen und institutionsanalytischen Wissensbeständen in den Praxisfeldern sozialer Dienstleistung inklusiv und gegen Desintegrationsdynamiken ausgerichtet. Das inklusive Potenzial der Supervision lag in der prozessorientierten, reflexiven Bearbeitung sozialer Konflikte und der Suche nach gewaltlosen und nicht ausstoßenden (exkludierenden) Lösungen. Wenn an dieser Stelle Bedeutung und Methode der Supervision als inklusive Praxis diskutiert wird, dann gehört der Desintegrationsansatz des Bielefelder Gewaltforschers Wilhelm Heitmeyer zur theoretischen Fundierung und Begründung dazu, denn es ist eine zentrale Annahme dieses Artikels, dass in jenen Feldern, die traditionell zu den Arbeitsgebieten der Supervision gehören,

Verrohung, Gewalt und Desintegration zu den zentralen Herausforderungen des sozialpädagogischen, pflegerischen und therapeutischen Handelns gehören. Supervisoren und Supervisorinnen müssen sich zunehmend mit Phänomenen der Desintegration in ihren Arbeitsfeldern auseinandersetzen, weil zum einen der Zugang zur Lebenswelt der Klientele vielfältiger geworden ist. Hier ist zum einen das Stichwort Diversity zu nennen, zum anderen sind die systemischen Bedingungen, unter denen die sozialen, gesundheitlichen und bildenden Dienstleistungen erbracht wird, schwieriger geworden. Schließlich ist an letzter Stelle der Habitus der Supervisanden selbst zu nennen. Sie empfinden ihre Arbeitsverhältnisse nicht nur zunehmend als ungerecht und reagieren auf diese mit Ärger und Stress, sondern sind bezogen auf ihre eigene Herkunft, das soziale Milieu, dem sie angehören und bezogen auf die Horizonte, die sie sich erarbeitet haben, unter Umständen sozial weit von den Lebenswelten ihrer Klientele entfernt.

1. Gesellschaftliche Entwicklung und Krise funktionalistischer Betrachtung und Intervention

Wenn an dieser Stelle die Frage nach Supervision als inklusive Praxis gestellt wird, so bedeutet dies nicht nur eine Kritik an einem Konzept von Supervision als Führungsinstrument, was gemeinhin unter dem Stichwort „*Supervision in der freien Wirtschaft*“ zur Praxis geworden ist (dies wird z. B. von Astrid Schreyögg und ihrer Schule vertreten), sondern auch eine kritische Reflexion supervisorischer Praxis als Rollen- und Hierarchien-stabilisierende, funktionale Praxis. Der Ansatz einer funktionalistischen Supervision wird vor allem in Bezug auf die Bedeutung des Rollenkonzeptes von der großen Mehrheit der Supervisorinnen und Supervisoren vertreten. Die funktionale Stabilisierung im Sinne der Durchsetzung von Rollen und Normen gehört bekanntlich zur Kernkompetenz der „Marke Supervision“ und wird sowohl funktionalistisch, als auch institutionsanalytisch begründet, zum Beispiel bei Pühl (1994), der schon in den 1990er Jahren in seiner Dissertationsschrift „Angst in Gruppen und Institutionen“ die Bedeutung der Stabilisierung der Hierarchie hervorgehoben hat. Die Heitmeyersche Theorie der Desintegration konfrontiert Supervision an ihrer Kernkompetenz – an ihrem theoretischen Bezug zur funktionalistischen Rollentheorie. Soziale Stabilität, Konfliktfreiheit und Normalisierung, das Ideal und institutionelle Ziel der modernen Gesellschaft, ihres Sozialstaates und ihrer Institutionen sind ja der soziologische Hintergrund der Rollentheorie (vgl. Joas/Knöbl 2004: 101).

Die Probleme der Praxis, besonders im Bildungs-, Sozial- und Gesundheitswesen können in Bezug auf die Frage der Inklusion sowohl systemtheoretisch, als auch aus einer gesellschaftstheoretischen Perspektive, wie sie von Jürgen Habermas vertreten wird, zugespitzt werden. Systemtheoretisch betrachtet, entstehen durch die zunehmende Rationalisierung des Faktors Arbeit in den genannten Branchen so große Schnittstellenprobleme, Wissensdefizite und Komplexität, dass es zu massiven Kommunikationsstörungen zwischen Management und Pro-

fessionellen, innerhalb der Professionen und zwischen Professionellen und Klienten kommen muss. Die Psychoanalytiker Rudnitzki und Voll (1991) sprechen bei diesen systemisch ausgelösten Kommunikationsproblemen vom Phänomen der Aphasie in Organisationen. Jürgen Habermas wiederum hat schon früh auf das Risiko einer rein funktionalistischen Betrachtung der Gesellschaft hingewiesen:

„Die Rollentheorie geht von der Annahme aus, dass in stabil eingespielten Interaktionen auf beiden Seiten eine Kongruenz zwischen Wertorientierungen und Bedürfnisdispositionen besteht: der institutionell hergestellten Komplementarität der Erwartungen und des Verhaltens entspricht eine Reziprozität der Bedürfnisbefriedigung.“ (Habermas 1968: 8)

Es muss also viel zusammenpassen, damit es zur Verhaltensstabilität kommt – Wertorientierung und Bedürfnisse, dazu passende, in der Sozialisation erworbene Erwartungen und schließlich müssen jene Bedürfnisse, die gesellschaftlich befriedigt werden können, auch genau jene sein, deren Befriedigung angestrebt wird. Habermas bezweifelt, dass die starke Passgenauigkeit und Übereinstimmung zwischen Individuen und Gesellschaft sich gewaltfrei durchsetzen lässt und spricht davon, dass diese Passgenauigkeit, Störungsfreiheit und Übereinstimmung eher an totale Institutionen, denn an demokratische Gesellschaften erinnert. Mehr als 50 Jahre später zeigt sich interessanterweise, dass die Gesellschaft nicht nur bunter und vielfältiger geworden ist, sondern durch die Entwicklung Werte, Bedürfnisse, Möglichkeiten der Befriedigung etc. deutlich auseinandergehen und die Spannungen zunehmen. Die seit den 1990er Jahre üblich Praxis, auf Spannungen und Konflikte funktionalistisch im Sinne einfacher Norm/ Sanktionskonzepte zu reagieren, hat zur Verstärkung sozialer Ungleichheit und verschiedenen Formen von Gewalt geführt. Das, was Stabilität herstellen sollte, nämlich Sanktionen, Disziplin und Konsequenz, hat in der Praxis des Sozial- und Bildungswesens, zu einer Zunahme von Gewalt geführt. Im Gesundheitswesen kommt es zu ähnlichen Desintegrationsphänomenen, da hier einerseits die Verletzlichkeit der zu versorgenden Patienten zunimmt, andererseits die Systemeffekte von Deregulierung und Beschleunigung.

2. Desintegration und die Zunahme von expressiver Gewalt

Nach Heitmeyer nehmen in der modernen Gesellschaft die ethnisch-kulturellen Konflikte zu. Die Moderne radikalisiert sich, soziale Ungleichheit, Globalisierung und Beschleunigungen treiben die Gesellschaft auseinander. Gewalt entsteht in dieser soziologischen Perspektive in der Gesellschaft, nicht in der Psyche und durch Pathologien einzelner Personen, sondern ist Spiegel gesellschaftlicher Entwicklung. Immer mehr Lebensweisen seien desintegriert und erfahren wenig gesellschaftliche Anerkennung. Heitmeyer definiert Gesellschaft grundsätzlich sittlich, als Austausch von Anerkennungsbeziehungen. Medien der Anerkennung wären danach Recht, Wertschätzung und private Zuneigung bzw. Bindung. Gewalt entsteht seiner wissenschaftlichen Beobachtung nach dort, wo das Anerkennungsmedium Recht immer mehr Menschen vorenthalten wird, z. B. im Kon-

text von Migration, wo Zuwendung und Liebe fehlen und wo schließlich Lebensweisen, wie zum Beispiel die Sorge für alte und kranke Menschen nicht wertgeschätzt würden. Auch kollektivistische und gemeinschaftliche Lebensweisen scheinen kaum noch integrierbar. Vor allem wenn mehrere Anerkennungsprobleme zusammenkommen, kann es zur Desintegration kommen. Dann droht Gewalt. Heitmeyer definiert die zunehmende Gewalt, die er empirisch nachweist, aus der Mitte der Gesellschaft. Vor allem das (Bildungs-)Bürgertum, früher Träger von postkonventionellen moralischen und postmateriellen Tugenden, falle als Ort der Integration zunehmend aus und vertrete nun seinerseits strikte Norm/Sanktionskonzepte (vgl. Waquant 2009). Dies nennt Heitmeyer „rohe Bürgerlichkeit“ (vgl. Heitmeyer 2010). Grund dafür ist eine Modernisierungsdynamik, die bewirke, dass viele Menschen den Verlust ihres sozialen Status und einen sozialen Abstieg fürchteten. Dies gelte insbesondere für die mittleren Sozialmilieus, die sich in der alten Bundesrepublik immer am Aufstieg orientiert hatten. Es wüchsen Ängste in der Mitte der Gesellschaft. Und diese Angst vor dem Abstieg führe dazu, dass man schwächere Gruppen verstärkt abwehrt, um sich selbst aufzuwerten.

Heitmeyer beobachtet außerdem eine Verschiebung der Gewalt. Gewalt in der Ehe und Familie würde, weil sie unter Strafe gestellt wurde, stärker registriert. Aber das heißt nicht, dass sie tatsächlich zugenommen hat. Frauen werden stärker ermutigt, sich zu wehren und Gewalttaten ihrer Männer anzuzeigen. In anderen Bereichen habe sich die Gewalt tatsächlich verändert. So sei zu beobachten, dass Gewalt im rechtsextremen Bereich zugenommen habe. Sorge bereite auch die Zunahme der Gewalt in den Fußballstadien. Gewalt sei expressiv geworden. Sie wird nicht mehr als Mittel zum Zwecke eingesetzt, sondern es wird gleichgültig, wer das Opfer ist. Es geht nicht mehr um einen Feind, sondern um das Gefühl, den Rausch der Gewalt selbst und ihre Funktion zur narzisstischen Selbstreparation. Es bestünde die Gefahr, dass Gewalt vor allem dort zunähme, wo sich drei Prozesse miteinander verbinden. Die individuelle Desintegration bei jungen Menschen, die keine Chance hätten, eine Arbeit zu finden und damit soziale Anerkennung, zweitens, die öffentlich keine Stimme finden, weil sie keine Staatsbürger sind und die sich deshalb auch nicht als zugehörig betrachteten, und drittens jene, bei denen die Bindung durch Familie und andere soziale Gruppen abnimmt. Hinzu käme die Segregation, die sozialräumliche Verdichtung von Personen mit Integrationsproblemen in bestimmten Stadtteilen, zum Beispiel in Berlin oder in Städten des Ruhrgebiets. Diese Entwicklung gilt jedoch nicht nur für Migranten, sondern auch für Teile der Mehrheitsgesellschaft. Diese habe ähnliche Probleme des Zugangs zu Bildung und Arbeit. Eine weitere Dimension betrifft die demografische Verschiebung von Mehrheiten und Minderheiten in solchen Problem-Räumen. Dort stellen möglicherweise Menschen mit Integrationsproblemen bald die Mehrheit.

3. Supervision und Desintegration

Supervisoren und Supervisorinnen beobachten heute zunehmende Kämpfe um Arbeit in Teams und Institutionen. Beschleunigung, Arbeitsverdichtung und sogenannte Mängel und Notstände – Ärztemangel, Erziehermangel, Fachkräftemangel, Pflegenotstand – sind dazu Stichworte. Supervision hat sich faktisch vom Klienten wegbewegt und auf das Team und die Organisation zubewegt. In den Teams und Organisationen treten Phänomene der Regression, wie zum Beispiel Burnout, Stress, Arbeitsplatzwechsel und Berufsflucht, verstärkt als Thema der Supervision auf. Gleichzeitig sind aber auch Prozesse der Verrohung, des Ausstoßens vor allem schwieriger Klienten, der Null-Toleranz in der Interaktion und Beziehung zwischen Professionellen und Klienten zu nennen sowie instrumentelle Distanz bis zum Desinteresse und schließlich eine Transformation von Mentalitäten und Habitus in der sozialen Dienstleistungsarbeit. Bedingt durch die Logik des Wettbewerbs, der Sparmaßnahmen und der Marktförmigkeit sozialer Dienstleistungsarbeit einerseits, andererseits durch die Vielfalt der Klientele, die Anlass zur Projektionen geben ist eine neue, teilweise aggressive Kultur in Teams und Organisationen entstanden. Diese neuen Formen können häufig nicht mehr als professionell bezeichnet werden, da die Logik der Professionalität hier zu Gunsten anderer Formen der Dienstleistungserbringung, wie z.B. Arbeitskraftunternehmer, Jobber und flexibler Mitarbeiter ohne starke institutionelle Bindung, aufgelöst wurde.

In diesem Sinn nennt auch Christof Butterwegge die gegenwärtige Gesellschaft eine Pater Noster Gesellschaft mit dem Risiko des sozialen Abstiegs. Angesichts des Todes der ehemaligen britischen Premierministerin Thatcher waren sich die Medien und Analysen einig darin, dass die von Thatcher eingeleitete neoliberale Modernisierung gleichzeitig zu einer gesellschaftlichen Spaltung geführt habe, dass ihr ungeheuer erfolgreiches Politikmodell der Entstaatlichung und Deregulierung zur Exklusion großer sozialer Gruppen geführt habe, die früher gesellschaftlich gut integriert zur Mittelschicht gezählt worden waren. Von dieser Dynamik des Wettbewerbs, der Konkurrenz und der damit einhergehenden Spaltung und Desintegration sind auch Kindheit und Jugend als anerkannte gesellschaftliche Schonräume nicht mehr frei. Im Gegenteil: Erziehung und Sozialisation werden zunehmend funktional als Vorbereitung auf das Wirtschaftsleben umgedeutet und entsprechend institutionalisiert. Die alte These vom Verschwinden der Kindheit – Neil Postman – bekommt durch die Initiativen der Umdeutung von Kindheit und Bildung als frühe Vorbereitung auf die Anforderungen des Wirtschaftslebens eine neue Bedeutung.

Wenn man sich diese Entwicklung und Ausgangslage vergegenwärtigt, liegt eine Konzipierung von Supervision als inklusive Form nahe. Im Folgenden werden dazu Prinzipien beschrieben. Alle Argumente sind verbunden mit der Annahme über einen engen Zusammenhang von Reflexivität und politischer Demokratie sowie Reflexivität und Containment. Die Bindungstheorie (vgl. Bowlby 2008)

ebenso wie die Anerkennungstheorie (Honneth 1994) werden für das superviso-
rische Handeln als inklusive Form Leittheorien, während System- und funktiona-
listische Theorien eher zu den diagnostischen Theorien zählen, die für das Ver-
stehen von Problemen, nicht aber für das Handeln, die Intervention in der Super-
vision wichtig sind.

4. Inklusive Supervision ist Containment

Im Kern der inklusiven Supervision steht die Annahme einer besonderen, vom
Containment bestimmten Interaktion, die sehr qualifiziert von Wilfred Bion
(1962) beschrieben worden ist. In Lernen durch Erfahrung (1962) hat Bion ausge-
führt, dass die Entwicklung der menschlichen Denkfähigkeit an eine emotionale
Erfahrung im frühen Kindesalter gebunden ist. Gedanken können erst dann er-
zeugt und erschaffen werden, wenn Affekte und Sinneseindrücke verarbeitet
sind. Diese Verarbeitung von Sinneseindrücken und Emotionen geschieht in der
frühen Kindheit und im ganzen Leben mit Hilfe einer seelischen Funktion, die
Bion Container-Contained als bezeichnet hat. Diese Funktion entwickelt sich in-
terpersonell und interaktiv zwischen Mutter und Kind schon im frühen Säuglings-
alter. Die ursprüngliche Container-Contained Interaktion besteht maßgeblich
darin, den Säugling von (angsterregenden) Reiz- und Sinneseindrücken zu entlas-
ten und diesen Reiz- und Sinneseindrücken gleichzeitig durch Versprachlichung
eine Bedeutung (und eine Grenze) zu verleihen. Wörter und ihre Bedeutungen
verbinden sich so mit einer Lauthülle, die im Sinne der Bindungstheorie eine Sä-
ule sicheren Basis bildet (Bowlby 2008). Container-Contained ist der Kern der Af-
fektsozialisation der frühen Kindheit und wird in verschiedenen bindungstheore-
tischen Arbeiten auch als Feinfühligkeit beschrieben, die den Affektdruck des,
von inneren wie äußeren Reizen und Wahrnehmungen quasi aufgeladenen Kin-
des einfühlt, aufnimmt, „entgiftet“ und zurückgibt. Eine besondere Bedeutung
kommt dabei dem Aspekt der seelischen Entgiftung durch das Ausleben, später
durch das Sprechen über Gefühle und schließlich dem Reflektieren von Gefühlen
und Gedanken zu. Dies sind die wichtigen Ich-Funktionen und Fähigkeiten, die
den Menschen in sozialpädagogischen Hilfesystemen häufig nicht zur Verfügung
stehen. Da ihre Affekte in der frühen Kindheit nicht containert wurden, bleiben
sie, und zwar in ihrer frühen Form, erhalten. Wurmser nennt dies Affektregressi-
on. Es habe in der frühen Kindheit keine Affektregulation stattgefunden (Wurm-
ser 1993: 35). So kommt es vor allem in Phasen des Stresses der Konflikte – im-
mer dann wenn wichtige Ich-Funktionen und Fähigkeiten der Abwehr gefragt
sind zu Affektstürmen und Affektüberschwemmung (ebd.: 37).

Umgekehrt: indem das Kind für seine unverarbeiteten Reize und Sinneseindrücke
über einen mütterlichen Container verfügt, der diese aufnimmt und in „entgifte-
ter“ Form zurückgibt, ist es schrittweise in der Lage, Strukturen und Ordnungen
in seiner Umwelt zu erkennen und kann beginnen, sich auf diese einzulassen und
zu denken. Bion nennt die Container-Contained Interaktion der Entgiftung auch

die Alpha-Funktion der Eltern. Fehlt dem Kind diese Erfahrung, so bleiben die äußeren wie inneren, angsterregenden Reize, Sinneseindrücke und Affekte un- bearbeitet bestehen und blockieren die Exploration und die Entwicklung zum Denken. In einer guten Beziehung zwischen Mutter und Kind entwickelt sich aus den Alpha-Interaktionen eine Art symbolischer Raum, den Winnicott (1965/1974) den potencial space, den potenziellen Raum genannt hat, in dem die Entwicklung des Kindes möglich ist. Neben Container-Contained gehört das Spiegeln, die Resonanz, später die Anerkennung zu diesen bindungstheoretischen Dimensionen in der frühen Kindheit. Sowohl Axel Honneth (1994), wie Erik Erikson (vgl. Conzen 2005, 2010) haben darauf verwiesen, dass später in der Gesellschaft Strukturen und Orte des Sittlichen vorhanden sein müssen, die eine Affinität zu diesen frühen Erfahrungen aufweisen. Insofern hängen politische Demokratie, Zivilgesellschaft, Bildung und gesunde Persönlichkeitsentwicklung eng zusammen. In autoritären Gesellschaften und autoritären Institutionen kann es keine wirklichen pädagogischen und therapeutischen Erfolge geben. Das schließt sich schon theoretisch aus. Zwar arbeiten z. B. die disziplinentorientierten Pädagogen oder die Erziehungscamps mit Vorstellungen, dass die Verletzung des Selbst und die Erzeugung von Abhängigkeitsgefühlen und Regressionen Anpassung befördert, es handelt sich hierbei aber nicht um die Bewältigung von Entwicklungsaufgabe und eine Fähigkeit zur Identität. Faktisch handelt es sich bei den vordergründigen pädagogischen Erfolgen dieser Richtungen um Mechanismen, die Freud schon 1921 in Massenpsychologie und Ich-Analyse als maligne Regressionsbereitschaft beschrieben hat. Auf der Basis dieser Mechanismen ist bisher immer die politische Gewalt befördert worden.

Vor allem Axel Honneth beschreibt in seiner Habilitationsschrift – der Kampf um Anerkennung - diesen Zusammenhang mit dem eine demokratische Gesellschaft als Interdependenz von Anerkennungsräumen dargestellt wird. Honneths Absage an Gesellschaften als Kampf aller gegen alle begründet sich auf aristotelischen Traditionen – all life for us – ein Leben für uns selbst führen zu können (Nussbaum 1999).

5. Inklusive Supervision ist Scham reflexiv

Die im letzten Abschnitt vorwiegend bindungstheoretischen und psychoanalytischen Gedanken zu einem Wissensvorrat im Kontext von inklusiver Supervision müssen in einem zweiten Schritt stärker gesellschaftlich betrachtet werden, denn es ist das Paradoxon, dass die Klienten in sozialpädagogischen Projekten sich nicht nur mit ihrem „inneren Dämon“ (Wurmser 1993: 9), wie Wurmser sagt, der „Macht der Neurose“ auseinandersetzen müssen, sondern auch mit beschämenden Verurteilung und negativen Bewertung durch andere. Es kommt ein zweiter Dämon dazu, der eher soziologisch von Pierre Bourdieu und von den Theoretiker der Scham beschrieben wurde. Vor allem Bourdieu hat darauf aufmerksam gemacht, dass die Verletzlichkeit und die Entbehrungen, die ein

Mensch ohne einen fehlen Container in der frühen Kindheit erlebt hat, gesellschaftlich nicht in Pädagogiken und Maßnahmen der Wiedergutmachung, Reflexion und Hilfe münden, sondern dass eine Übersetzung dieser erfahrenen schweren Kränkungen bis hin zur Traumatisierung und den daraus resultierenden Abwehrmechanismen in Leistungsschwäche und Minderwertigkeit stattfindet. Die Gesellschaft reagiert auf die teilweise traumatischen Entbehrungen der Klienten mit sozialer Beschämung. Das Trauma, keinen Container und keine sichere Basis gehabt zu haben, bindet selbstverständlich das Denken und Fühlen der Kinder und Jugendlichen und führt dazu, dass sie Erfahrungen langsamer und unsicherer verarbeiten. Sie sind mit der Herstellung ihrer Affektbalance viel länger beschäftigt als Kinder mit sicherer Bindung. Ihre Vulnerabilität wird jedoch in Leistungsschwäche übersetzt. Vor allem die Schule, aber auch andere pädagogische Einrichtungen verhalten sich zu diesem Tatbestand unbewusst. Dies ist das feldspezifische und soziometrische Problem. Die Besonderheit der Beschämung und Schamdynamik ist zudem, dass sie in der Physis verortet wird, faktisch „unter die Haut geht“, in dem sie zum Thema der (ererbten) Intelligenz, der Ethnie, der sozialen Klasse oder des Geschlechts gemacht wird. In diesem Zusammenhang ist eine anerkennungstheoretische Bemerkung von Wurmser zu beachten. Er bemerkt, dass erste Wurzeln des Schamgefühls entwicklungspsychologisch in der Zurückweisung basaler Bindungsbedürfnisse des Kindes liegen (Wurmser 1998: 15f). Jedes Individuum wolle im Sinne seiner Würde als ein Selbstzweck geachtet werden. Das Kind wolle gesehen, verstanden und erkannt werden. Die früheste Quelle des Schamgefühls bestehe in frühen Erlebnissen der eigenen Wirkungslosigkeit.

6. Kritik der Lösungsorientierung

Wer Supervision als inklusive Praxis vertritt, erlebt ein soziales Feld, in welchem eine funktionierende Sozialisation nicht oder nur unzureichend vorliegt. Überfordernde, aggressive, ausbeutende, abweisende, parentifizierende und nicht selten gewalttätige Erfahrungen gehören zur Biografie der Klienten. Professionelle sprechen zunehmend davon, dass sie es mit Phänomenen der Traumatisierung zu tun hätten. Die Klienten sind im Sinne des Modells der Affektsozialisation nicht entgiftet und viele sind kleinkindhaft an ihre Affekte gebunden geblieben. Eine Kulturalisierung, ein gestalthafter Aufbau von sozialer Ordnung und sozialem Sinn konnte sich in der Persönlichkeit von Klienten nicht habitualisieren. Schritt für Schritt haben sie deshalb häufig ihre altersspezifischen Entwicklungsaufgaben nicht erfolgreich bewältigen können und sind dafür spätestens in der Schule als leistungsschwach etikettiert worden. In den sozialen Institutionen treffen diese verletzungsoffenen und affektinstabilen Klienten zunehmend auf neue modernisierungstheoretisch gedeutete Formen der Bearbeitung ihrer Probleme. Lösungs- und Ressourcenorientierung als Prinzip von Beratung und Hilfe z.B. unter dem Dach des Sozialgesetzbuches kann auf den containerbezogenen Bezie-

hungsaufbau anscheinend vollkommen verzichten und legt ein hoch organisiertes Kontraktmodell bestehend aus Selbstverpflichtung und Koproduktion schon mit Jugendlichen zu Grunde, welches für viele der Klienten der Jugend-, Arbeits- und Sozialämter angsterregend und beschämend ist. Mit den neuen sozialstaatlichen Prinzipien des aktivierenden Staates fallen die alten Containerfunktionen fast vollständig weg und machen den Prinzipien Fördern und Fordern Platz. Diese setzen jedoch eine Persönlichkeitsstruktur voraus, die immer früher und immer mehr hoch organisierten formalen Rollenanforderungen zu genügen in der Lage ist. Gleichzeitig hat die Gesellschaft Zeiten und Lebensphasen des Containments immer mehr beschleunigt, verdichtet und verkürzt. Was früher einmal psychosoziales Moratorium hieß, ist heute die rush hour des Lebens.

7. Ausblick

„Der heutige [...] Kapitalismus erzieht und schafft sich [...] die Wirtschaftssubjekte [...] deren er bedarf“, schrieb Max Weber in der Protestantischen Ethik (Weber 1920: 37). Regelhaft haben wir es in der Supervision heute noch mit der Persönlichkeit des Berufsmenschen und des Professionellen zu tun. Die tiefe Bindung an den Beruf und die Institution, in der er arbeitet, haben in der Vergangenheit immer wieder dazu geführt, vor allem im Kontext sozialer Professionen die Psychoanalyse hinzuzuziehen. Die meist schuldbezogene Bindung von Sozialarbeitern, Lehrern, Ärzten und Therapeuten an ihre Klienten war lange Gegenstand supervisorischer Diagnose. Der Professionelle geht zweitens mit der Institution, für die er arbeitet, eine besondere unbewusste Bindung ein, was psychoanalytisch als institutionelle Übertragung bezeichnet wird. Angehörige von Professionen sind positiv und libidinös an die Institutionen, in denen sie arbeiten gebunden. Was passiert nun, wenn diese Bindung enttäuscht, die Arbeitsleistung entwertet wird und sich das Gesicht von Arbeit und Profession verändert? Die genannten Ausführungen haben Angst und eine spezielle soziale Scham genannt, die damit verbunden ist, nicht mehr flexibel genug, nicht mehr instrumentell genug und lösungsorientiert genug arbeiten zu können.

Was ist nun in diesem Kontext die Aufgabe der Supervision? 2012 habe ich öffentlich gegen die Entwicklung gesprochen, Supervision solle sich aus den Feldern zurückziehen, die von den beschriebenen Entwicklungen der Deprofessionalisierung, der immer schwieriger werdenden Klientele und der Exklusion quasi betroffen sind und jene Felder aufsuchen, die als Gewinner der gesellschaftlichen Entwicklung Beratung zunehmend nachfragen. Ich bin ganz im Gegenteil der Auffassung, dass Supervision anwaltliches und inklusives Handeln bedeutet. Die Strategie, die Exkludierten der globalisierten Wettbewerbsgesellschaften den Transfersystemen zu überlassen, empfinde ich weniger moralisch empörend als politisch problematisch und unzumutbar für moderne Zivilgesellschaften. Eine solche Haltung begünstigt die Gewalt, in dem sie die für politische Demokratien so wichtige Trennung zwischen Marktsubjekt und Rechtssubjekt quasi aufhebt.

Wer auf dem Arbeitsmarkt exkludiert wird, hat in einer entwickelten politischen Demokratie immer noch die Gewissheit als Rechtssubjekt volle Anerkennung zu genießen. Dies wird nun durch die Prinzipien des aktivierenden Staates, die Prinzipien Fordern und Fördern, die Lösungsorientierung ausgehöhlt, in dem das Prinzip des Marktsubjektes in die rechtsstaatlichen Systeme übernommen wird.

Literatur:

- Bion, W. (1962): Lernen aus Erfahrung, Stuttgart: Klett.
- Bowlby, J. (2008): Bindung als sichere Basis. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Bourdieu, P. et.al. (1997): Das Elend der Welt Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft, Konstanz: edition discours, S. 651-659.
- Conzen, P. (2005): „Sorge um die Welt“ - Erik H. Eriksons Theorie der Entwicklungsaufgaben der Lebensalter und ihre Bedeutung für eine Theorie des Übergangs, in: Forum Supervision, Heft 25, Frankfurt/M.: Fachhochschul-Verlag, S. 46-55.
- Conzen, P. (2010): Erik Erikson. Grundpositionen seines Werkes, Stuttgart: Kohlhammer-Verlag.
- Freud, S. (1921): Massenpsychologie und Ich-Analyse, in: GW, Bd. IX, Frankfurt/M.: Fischer-Verlag, S. 61-134.
- Habermas, J. (1968): Thesen zur Theorie der Sozialisation. Stichworte und Literatur zur Vorlesung im Sommer-Semester 1968, Frankfurt/M.: Goethe-Universität.
- Honneth, A. (1994): Der Kampf um Anerkennung, Frankfurt/M.: Suhrkamp-Verlag.
- Joas, H./Knöbl, W. (2004): Sozialtheorien. Zwanzig einführende Vorlesungen, Frankfurt/M.: Suhrkamp-Verlag.
- Nussbaum, M. (1999): Gerechtigkeit und das gute Leben, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Pühl, H. (1994): Angst in Gruppen und Institutionen (Geist und Psyche), Frankfurt/M.: Fischer-Verlag.
- Rudnitzki, G./ Voll, R. (1991): Institution als Tagesveranstaltung, in: Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik 27, Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, S. 141-152.
- Voß, G. G./ Pongratz, H. J. (Hrsg.) (2004): Typisch Arbeitskraftunternehmer? Befunde der empirischen Arbeitsforschung, Berlin: Sigma-Verlag.
- Waquant, L. (2009): Bestrafen der Armen, Opladen: Barbara Budrich.
- Weber, M. (1920): Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus. In: Weber, M.: Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie, Tübingen: Mohr und Siebeck.
- Winnicott, D. (1965/1974): Reifungsprozess und fördernde Umwelt (Geist und Psyche/The Maturational Process and the Facilitating Environment), Frankfurt/M. Fischer-Verlag.
- Wurmser, L. (1998): Das Rätsel des Masochismus, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Wurmser, L. (1993). Die Flucht vor dem Gewissen, Heidelberg: Springer-Verlag.

Coaching, das Personal entwickelt, Personen ausschließt und Personenentwicklung instrumentalisiert. Ein diskursanalytischer Blick auf Schreyöggs Beratungsverständnis und ihren Rückgriff auf Neubergers „Personalentwicklung“

Zusammenfassung:

Was bedeutet es beratungswissenschaftlich und beratungspraktisch, wenn wie bei Astrid Schreyögg Coaching als Instrument einer Personalentwicklung im Sinne Oswald Neubergers verstanden wird, der ausdrücklich betont: „*Der Mensch ist Mittel. Punkt.*“ Wie ist ein solches Coachingverständnis diskursanalytisch zuzuordnen, in dem eine bestimmte Arbeits- und Organisationspsychologie sich in den Dienst eines bestimmten Verständnisses von Personalwirtschaft stellt? Wie wirkt sich dies in der konkreten Beratungspraxis aus? Welches Menschenbild liegt einem solchen Coaching zugrunde? Lassen sich historisch Modelle rekonstruieren, in denen psychologische Methoden und Techniken im Interesse einer bestimmten ökonomistischen Weltanschauung und Haltung instrumentalisiert wurden? Der Autor vertritt die These, dass „Psychotechnik“ und „Menschenökonomie“ aus den 1910er- und 1920er-Jahren charakteristische Ähnlichkeiten mit einem personalentwicklungsorientierten Coaching aufweisen, wie es Schreyögg unter Rückgriff auf Neubergers Lehrbuch vertritt.

1. Schreyöggs Ansehen in der Beratungsszene und die Notwendigkeit einer beratungskritischen Auseinandersetzung mit ihrem Coachingverständnis

Kaum eine Autorin, die über Coaching und Supervision schreibt, wird so häufig zitiert wie Astrid Schreyögg. „*Sie ist eine vielgelesene Autorin zahlreicher Publikationen in Sammelbänden und Fachzeitschriften zu Supervision, Coaching, Organisationsberatung [...]*“ (Möller 2011: 19). Bei der Rezeption fällt auf, wie selten eine kritische Auseinandersetzung mit ihrem Beratungsverständnis zu finden ist; eine Ausnahme bildet etwa Katharina Gröning (vgl. Gröning 2011: 199). Bereits die 5. Auflage von Schreyöggs Lehrbuch über Supervision und die 6. Auflage ihres Lehrbuchs über Coaching sind erschienen. Sie ist die Begründerin und Herausgeberin der wichtigen Fachzeitschrift *Organisationsberatung, Supervision und Coaching (osc)* und sie arbeitet als Coach (DBVC) und Supervisorin (DGSv). Seit mehr als zehn Jahren zieht sich durch ihre Veröffentlichungen wie ein roter Faden die Unterscheidung zwischen Coaching und Supervision (Schreyögg 2013: 231ff; zuvor Schreyögg 2009: 196-208; Schreyögg 2007: 108ff; Schreyögg 2004: 101 ff; Schreyögg 2003a: 217ff).

Dabei sind ihr drei Differenzen besonders wichtig:

- Coaching ist Führungskräften anzubieten, Supervision Mitarbeitenden, (Schreyögg 2009: 196) „*Coaching richtet sich an die Zielgruppe der Führungskräfte, Supervision an die der Geführten*“.
- Coaching zielt auf Veränderung von oben, Supervision setzt auf Veränderung von unten, mit ihren Worten (Schreyögg 2009: 196) „*Coaching strebt Veränderung von oben an, während Supervision eher Veränderung von unten intendiert.*“
- Coaching gehört zur Personalentwicklung, Supervision zur Personenentwicklung (Schreyögg 2013: 232).

Der zuletzt genannte Unterschied liegt ihr besonders am Herzen. Für diese Differenz beruft sie sich an zahlreichen Stellen auf Neubergers Lehrbuch „Personalentwicklung“ (Neuberger 1994), ohne sich dabei kritisch mit seiner Konzeption auseinanderzusetzen (z. B. Schreyögg 2013: 232; Schreyögg 2009: 199f; Schreyögg 2007: 103; Schreyögg 2004: 102; Schreyögg 2003a: 217ff).

Da mich die Hintergrundtheorien verschiedener Beratungsverständnisse und ihre ethischen Implikationen interessieren, möchte ich nach einer allgemeineren Einordnung des Coachingmodells von A. Schreyögg in einem nächsten Schritt ihren Rückgriff auf Neubergers „Personalentwicklung“ und seine Bedeutung für ihr Verständnis von Coaching untersuchen, sodann die Folgen für ihre konkrete Beratungspraxis in den Blick nehmen und schließlich die diskursanalytische Hypothese zur Diskussion stellen, dass charakteristische Ähnlichkeiten zwischen Schreyöggs Coachingverständnis und Neubergers „Personalentwicklung“ auf der einen Seite und „Psychotechnik“ sowie „Menschenökonomie“ auf der anderen Seite bestehen.

2. Coaching als Instrument der Personalentwicklung – eines der gegenwärtig vorherrschenden Modelle berufsbezogener Beratung

Gegenwärtig vorherrschende Modelle berufs- und organisationsbezogener Beratung sowie Supervisions- und Coachingkonzeptionen weisen große professionsethische Unterschiede auf. Indes werden nur selten diese Differenzen ausdrücklich benannt, etwa zwischen einer Konzeption kritisch-reflexiver Supervision und einem konstruktivistischen Verständnis berufsbezogener Beratung. Und das, obwohl nicht selten einander letztlich ausschließende Gegensätze zwischen bestimmten Konzeptionen bestehen.

In diesem Kontext möchte ich die Arbeitshypothese formulieren, dass die Gegensätze im Rahmen einer diskursanalytischen Beforschung auf unterschiedliche institutionelle Machtinteressen bzw. Denkweisen zurückgeführt werden können. Das Verständnis berufs- und organisationsbezogener Beratung wird von verschiedenen Seiten heftig umkämpft, und das auf verschiedenen Ebenen, nämlich erstens von Berufs- und Fachverbänden, zweitens von universitären Disziplinen und schließlich drittens angesichts der jeweils vorherrschenden wissenschaftstheoretischen Ansätze. In professionsethischer Perspektive sind diese miteinan-

der konkurrierenden Verständnisse auf das ihnen letztlich zugrundeliegende Menschenbild zu untersuchen.

Im Folgenden soll exemplarisch ein derzeit wirkmächtiges Modell berufsbezogener Beratung vorgestellt und kritisch analysiert werden. In diesem Modell wird berufsbezogene Beratung und insbesondere Coaching vor allem als Instrument der Personalentwicklung aufgefasst. In diesem Verständnis herrschen Sichtweisen vor, in denen im Hinblick auf universitäre Disziplinen eng Perspektiven der Personalwirtschaft der BWL mit Perspektiven der Arbeits- und Organisationspsychologie kombiniert werden. Ökonomie und Psychologie, präziser eine bestimmte Ökonomie und eine bestimmte Psychologie, verbinden sich dabei auf eine diskursanalytisch relevante und berufsethisch brisante Weise. Dies kann indes nur aufgrund einer intensiven Analyse der entsprechenden Texte aufgezeigt werden, und deshalb soll die konkrete Untersuchung jetzt im Vordergrund stehen.

3. A. Schreyögg's Coachingverständnis und ihr Rückgriff auf Neuberger's „Personalentwicklung“

Eine der prominentesten Vertreterinnen des oben angesprochenen betriebswirtschaftlich und organisationspsychologisch orientierten Ansatzes ist Astrid Schreyögg. In ihrem vielzitierten Lehrbuch „Supervision. Ein integratives Modell“ (Schreyögg 2011a) unterscheidet sie zwischen Coaching als Instrument der Personalentwicklung und Supervision als Instrument der „Personenentwicklung“. So rückt die Frage in den Vordergrund, was Schreyögg unter „Personal“ versteht und welche Folgen das für ihre Auffassung von Person und vom Menschen hat:

„Bei ‚Personal‘ handelt es sich um einen Sammelbegriff aus dem Wirtschaftsleben. Er bezeichnet die Gesamtheit aller Arbeitskräfte einer Organisation [...] Wie Neuberger (1994) betont, besagt der Begriff ‚Personal‘, dass hier Menschen ohne Ansehen der einzelnen Person als Produktionsfaktor begriffen werden. In diesem Sinn haben sie wie Maschinen oder Gebäude der Zielerreichung eines organisatorischen Systems zu dienen [...]. Sie [die Menschen] haben den Wettstreit [mit Maschinen] in der Regel verloren, weil sie im Laufe der Zeit immer teurer wurden und weil sie – anders als Maschinen – über ‚Eigensinn und Eigenwert‘ verfügen [...] Im heutigen Zeitalter des Wissensmanagements [...] spielt allerdings der Mensch als Produktionsfaktor eine zunehmend größere Rolle.“ (ebd.: 379)

Besonders im Hinblick auf Schreyögg's Menschenbild ist dieses Zitat aufschlussreich. Menschen werden als Produktionsfaktor verstanden. Sie müssen einem Systemziel dienen. Sie sind darin mit Maschinen vergleichbar. Die Menschen verlieren den Wettstreit mit den Maschinen. In dieser Sicht werden Menschen verdinglicht und ausschließlich instrumentell verstanden. In ihrem instrumentellen Dingcharakter lassen sie sich mit anderen Dingen wie Maschinen vergleichen. Was ergibt dieser Vergleich? Menschen verlieren den Wettstreit mit Maschinen. Dafür gibt es zwei bemerkenswerte Ursachen:

1. Sie verursachen mehr Kosten und
2. sie verfügen über „Eigensinn“ und „Eigenwert“.

Nicht nur, dass hier Menschen mit Maschinen auf eine Stufe gestellt werden, nicht nur, dass sie angesichts der um ihretwillen aufzubringenden Kosten auf dieser verdinglichten Stufe gegenüber den Maschinen abgewertet werden, vielmehr wird darüber hinaus die Ursache ihrer Abwertung gegenüber bestimmten effizienteren „Dingen“ benannt: Menschen verfügen über Eigensinn und Eigenwert – und gerade darin besteht für Schreyögg und für Neuberger das Problem. Denn dieser Eigen-Sinn trug dazu bei, dass sie den Wettkampf mit Maschinen verloren haben. Dabei ist die Wortwahl aufschlussreich: nicht von der Würde des Menschen ist die Rede, sondern von Eigensinn und Eigenwert.

Die Verwendung des Begriffs ‚Eigenwert‘ verweist darauf, dass Menschen in dieser Perspektive nach ihrer Nützlichkeit für die Zielerreichung einer Organisation beurteilt werden und nicht etwa gesehen werden als Personen mit unantastbarer Menschenwürde. Aus dieser utilitaristischen Perspektive leuchtet der damit verbundene Nachteil von Menschen im Vergleich zu Maschinen ein, so fährt Schreyögg fort:

„Da es sich aber bei Menschen im Gegensatz zu Maschinen um ein ‚sperriges‘, eigensinniges ‚Produktionsmittel‘ handelt, das man nicht beliebig manipulieren kann, meldet sich immer wieder der Mensch im Funktionsträger.“ (ebd.)

Das Problem für diesen Ansatz besteht also darin, dass sich Menschen nicht beliebig manipulieren lassen. Sie werden zu widerständigen *Produktionsmitteln* erklärt. Auf die Beratung angewandt, zielt Coaching nach Schreyögg auf die Optimierung der Funktionsfähigkeit der Funktionsträger, in denen sich leider immer wieder auch der Mensch meldet. Deswegen und nur deswegen müssen ins Coaching ggf. auch Elemente der Personenentwicklung integriert werden. Das impliziert aber auch, dass Personenentwicklung im Dienste der Steigerung der Nützlichkeit instrumentalisiert wird.

Folgerichtig fährt sie fort:

„Aus dem Bisherigen wird schon deutlich, dass es sich bei Personalentwicklung nicht um individuelle Entwicklungsprozesse zur Förderung einzelner Menschen handelt, wie man sie als ‚Personen-Entwicklung‘ durch Selbsterfahrung oder Psychotherapie zu realisieren sucht. Bei der PE handelt es sich vielmehr um zielgerichtete, betrieblich verwertbare Prozesse. Personalentwicklung zielt im weitesten Sinn auf Veränderungen, bei denen Menschen an betriebliche Erfordernisse angepasst werden [...] - Arbeitskräfte müssen zu Personal werden, um sich ins Gesamtensemble der Belegschaft einzufügen. – Dieses Personal muss dann zu einer entsprechenden Arbeitsleistung veranlasst werden (Neuberger 1994: 14).“ (ebd.: 380)

In diesem Verständnis von Personalentwicklung einschließlich ihres Instruments Coaching geht es darum, Menschen einzufügen, anzupassen, Personen zu Personal zu machen und zu Leistungen zu veranlassen. Oberstes Kriterium ist die be-

triebswirtschaftlich interpretierte Verwertbarkeit, die auch nicht davor halt macht, Personen an den Bedarf des Unternehmens zu akkomodieren.

Dazu passt O. Neuberger's Definition (Neuberger 1994: 3):

„PE ist die Umformung des unter Verwertungsabsichten zusammengefassten Arbeitsvermögens. [...] Ziel von PE ist nicht die Förderung der Menschwerdung oder Menschmachung („Humanisierung“), sondern Personalwerdung oder –„machung.“ Menschen sollen umgeformt werden, Maßstab und Zielperspektive sind dabei die betrieblichen Verwertungsabsichten.“

So findet sich bei Neuberger die dazu stimmige Aufzählung: *„Personal-Entwicklung: Synonyme für Entwickeln sind Anpassen, Einpassen, Transformieren, Bilden, Ummodelln [...], Assimilieren und Akkomodieren [...].“*

Die begrifflichen Gegensatzpaare könnten kaum deutlicher ausfallen: Personalmachung statt Humanisierung. Menschen werden verdinglicht als bewusst intendierte Alternative zur „Menschwerdung“. Es geht für Neuberger nicht darum, die Menschlichkeit bzw. die Menschenwürde der Arbeitenden zu achten, vielmehr gilt:

„Aus Personal kann man nicht Personen machen, genauso wenig wie man aus Deutschland Deutsche machen kann. Der Aggregat-Charakter von Personal kommt besser zum Ausdruck in Bezeichnungen wie: der menschliche Faktor [...], Humanvermögen oder [...] das Humankapital. Personal – das ist die Mitgliedschaft, die in Reih´ und Glied steht und so gegliedert (=einer systematischen Ordnung unterworfen) ihre Funktion erfüllt.“ (ebd.: 8)

Das verdinglichte und mit militaristischen Ausdrücken „geordnete“ Humankapital ist dabei aus der Perspektive seiner Funktionserfüllung vor einem Zur-Person-Werden zu schützen, mehr noch, diese humane Perspektive wird als Unmöglichkeit von vornherein ausgeschlossen. Konsequenterweise ist eine Seite später bei ihm von *„der Banalität“* die Rede,

„daß es im Unternehmen nicht um die allseitige Entfaltung des Menschen geht, sondern um die Nutzung seiner Potenzen zur Erzielung von Leistungen und Einkommen. [...] Frei entfaltete Persönlichkeiten sind [...] in ihrer Häufung aber mehr noch ein Risiko, das man durch Personal-Entwicklung (Personal-Produktion) zu beherrschen sucht. Personal kann nicht in derselben Weise „fabriziert“ werden wie ein Gut oder eine Dienstleistung. Allerdings geht es auch nicht um die Neuschaffung von konkreten Menschen, sondern um die (Um-)Formung menschlicher Handlungs- oder Entscheidungsbereitschaften unter System-Bedingungen und als Systembedingungen.“ (ebd.: 9)

Auch hier sind wieder entscheidende Begriffsverbindungen zu finden, *„Persönlichkeiten [...] beherrschen“*, *„Umformung [...] als Systembedingungen“*. Dieser intendierten Menschenregierung entgegengesetzt wird folgerichtig die riskante freie Entfaltung von Persönlichkeiten. Leider lässt sich aus dieser Sicht aus Menschen nicht so einfach Personal „fabrizieren“, angesichts dieser hinzunehmenden Unmöglichkeit sind Umformungen anzustreben. Folgerichtig wird plastisch und deutlich, wie Neuberger Menschen sieht, wenn er schreibt,

„daß nicht der Mensch im Mittelpunkt (des Unternehmens wie des Personalwesens) steht, sondern das Geld, hat Hamel [im Original Name mit Großbuchstaben geschrieben] (Hamel 1989, S. 60) deutlich gemacht. ‚Unter betriebswirtschaftlicher Perspektive stellt der Mitarbeiter einen Produktionsfaktor [...] dar, der unter Anlegung ökonomischer Kriterien für die betriebliche Leistungserstellung dann eingesetzt wird, wenn a) sein Leistungsbeitrag für die Unternehmung höher ist als der für die Leistungsabgabe notwendige betriebliche Aufwand und b) sein Leistungsbeitrag nicht wirtschaftlicher von einem maschinellen Aufgabenträger erbracht werden kann.‘ (Neuberger 1994: 9)

Und direkt nach diesem Zitat fährt O. Neuberger selbst fort: *„Der Mensch ist Mittel. Punkt.“* Deutlicher und komprimierter lässt sich das inhumane Menschenbild Neuberger durch eigene Worte kaum wiedergeben. Menschen werden zu Mitteln verdinglicht, bei denen eine Kosten-Nutzen-Analyse unter „Anlegung ökonomischer Kriterien“ über ihren Einsatz entscheidet.

Was bedeutet es, wenn Schreyöggs Coachingkonzept auf diesem Verständnis von Person, Personal und der entsprechenden Entwicklung basiert und wenn dabei das zugrundeliegende Menschenbild berücksichtigt wird? Welche Folgen hat es, wenn Schreyögg sich auf Neuberger's „Personalentwicklung“ beruft, in dessen Glossar unter coaching steht, S. 319: „trainieren, pauken, einüben, einarbeiten; Nachhilfeunterricht, Training“.

Beratungskritisch ist die Frage zu stellen, ob ein auf diese Weise charakterisiertes und fundiertes Coaching nicht letztlich darauf zielt, Menschen anzupassen, einzupassen, „umzumodeln“. Ein solches Coaching nutzt die Potenzen der Menschen „zur Erzielung von Leistungen und Einkommen“, frei entfaltete Persönlichkeiten müssen ggf. durch Umformung beherrscht werden. Es liegt auf der Hand, an dieser Stelle an Foucaults Gouvernementalität zu denken und zu erinnern (Foucault 1984). Menschen sollen durch Beratung regiert werden, mehr noch, sie sollen dazu gebracht werden, sich selbst zu regieren, aber nicht im Sinne von Autonomie, sondern zum Nutzen des Unternehmens.

Zu dieser Anleitung zur Selbstregierung passen Neuberger's Ausführungen:

„Personen sind ein eigenartiges oder besser: eigen-sinniges Gut. Weil sie Eigen-Sinn und Eigen-Wert haben, entziehen sie sich teilweise dem kontrollierenden/steuernden Zugriff. Die erlebte Einschränkung der Freiheit produziert Gegen-Handlungen – also darf die Beschränkung nicht bewußt werden. Deshalb werden indirekte Steuerungsmethoden bevorzugt und auch aus diesem Grund hat Unternehmenskultur als ‚Herrschaft dritten Grades‘ Konjunktur. Aus der Steuerungsperspektive scheint es ideal, wenn die Leute frei & willig wollen, was sie sollen. Trotz verbergender Rhetorik wird sichtbar, daß sie nicht so sehr frei, als vielmehr willig sein sollen. [...] Es ist somit ein delikates Problem: Personal so zu kontrollieren, daß es einerseits Freiheitsgrade hat und gleichzeitig durch Steuerung beherrschbar bleibt.“ (ebd.: 9f)

Neuberger's Wortwahl im Hinblick auf die Zielsetzung seines Verständnisses von Personalentwicklung, das die grundlegende Theorie für Schreyöggs Unterschei-

derung zwischen Coaching und Supervision bildet, ist wünschenswert deutlich: Menschen „kontrollieren“, „steuern“, ihre Freiheit einschränken und dafür sorgen (!), dass diese Beschränkungen nicht bewusst werden. Insofern spricht er zu Recht von „*Unternehmenskultur als Herrschaft*“. Denn sie lenkt Arbeitende so, dass Freiheitsgrade bestehen bleiben. Hintergrund: Es ist geradezu ideal, wenn die Arbeitenden frei und willig wollen, was sie sollen. Vorrang behält dabei das Willig-sein gegenüber der Freiheit. Die verbliebenen Freiräume werden für die Zwecke des Unternehmens instrumentalisiert. Und so schreibt Schreyögg entsprechend:

„Wenn Personalentwicklung gelingen soll, ist deshalb auch dem Menschen im Funktionsträger Rechnung zu tragen. So ist es notwendig, einerseits die Eigendynamik des Personals durch innerbetriebliche Regeln zu begrenzen. Es ist aber gleichzeitig notwendig, die menschliche Eigendynamik im betrieblichen Ensemble angemessen zu beantworten. So sind Maßnahmen der Personalentwicklung im Prinzip erst dann von Erfolg gekrönt, wenn sich neben den Funktionsträgern auch die jeweiligen Menschen mit ihren Interessen, Ansprüchen und Bedürfnissen angesprochen fühlen.“ (Schreyögg 2011a: 380)

Im besten Fall fühlt sich der kontrollierte Funktionsträger als Mensch angesprochen, nur so kann seine Funktionsfähigkeit optimiert werden. Für den Erfolg bei dieser Optimierung dienen Personalentwicklungsmaßnahmen wie Coaching dazu, dass die Beratenen sich mit ihren Wünschen aufgehoben fühlen, auch wenn dieses Gefühl wiederum nur Mittel zum Zweck bleibt.

Schreyögg formuliert das Anliegen entsprechend, dem sie durch Coaching als Instrument der Personalentwicklung nachkommen will:

„In den meisten Fällen geht es [bei Maßnahmen der Personalentwicklung] allerdings um Verbesserungen der Leistungsfähigkeit bei den Beschäftigten und vielfach auch um Verbesserung ihrer sozialen Kompetenzen. Aus diesem Grund finden wir viele Maßnahmen zur Förderung der innerbetrieblichen Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit. In diesem Sinn steht Personalentwicklung immer im Dienste einer Erhöhung der fachlichen Qualifikation von Mitarbeitern, denn jedem organisatorischen System muss daran gelegen sein, seine Mitarbeiter für die Erfordernisse moderner Technologien und aktueller Marktansprüche zu rüsten.“ (Schreyögg 2011a: 382)

Auch hier werden die der Menschlichkeit letztlich übergeordneten Ziele in wünschenswerter Deutlichkeit formuliert, „Mitarbeiter rüsten“, nicht in ihrem Eigeninteresse, sondern „für die Erfordernisse moderner Technologie und aktueller Marktansprüche“. Hier dominiert und instrumentalisiert die ökonomische Perspektive Kooperations- und Kommunikationskompetenzen. Dabei sind die orientierenden Bezugsgrößen Technologie und Markt. Das erinnert stark an U. Bröcklings Beschreibung des unternehmerischen Selbst (Bröckling 2005) und an die Anpassung von Menschen an die Beschleunigungsmechanismen, wie Rosa (Rosa 2005) sie skizziert.

Nach der Fokussierung auf eine zentrale Hintergrundtheorie für Schreyöggs Bera-
tungsverständnis sollen jetzt ihre Ausführungen zur konkreten Coachingpraxis im
Vordergrund stehen.

4. „Schwerpunktmäßig das Funktionale, bei Bedarf auch das Personale“.

Anmerkungen zu Schreyöggs konkreter Coachingpraxis

Schreyögg konkretisiert in ihrem Artikel „*Der Coach als Dialogpartner von Füh-
rungskräften*“, was sie unter angewandter Personalentwicklung im Coaching ver-
steht. Zunächst greift sie erneut auf Neuberger „Personalentwicklung“ zurück:

*„[...] Im Gegensatz aber zu Maschinen erweist sich das ‚Produktionsmittel
Personal‘, das ja aus unterschiedlichen Menschen besteht, als ‚sperrig‘,
denn es verfügt über ‚Eigensinn und Eigenwert‘ (Neuberger 1994: 14). Aus
diesem Grund muss es entsprechende Entwicklungsprozesse durchlaufen.
Das bedeutet, es muss durch Maßnahmen der Personalentwicklung für sei-
ne jeweilige Aufgabenerfüllung sozialisiert werden. Erst auf diese Weise
wandeln sich die Mitarbeiter zu optimalen Funktionsträgern.“ (Schreyögg
2004: 102)*

Schreyögg charakterisiert ihr Ziel von Coaching prägnant, es geht um Sozialisati-
on für die entsprechende Aufgabenerfüllung, durch diese Sozialisation werden
Menschen zu optimalen Funktionsträgern. Wie lässt sich durch Coaching diese
Sozialisation im Interesse der Systemfunktion und eben gerade nicht im Interesse
der Mündigkeit der Personen am besten realisieren?

Für die Zielerreichung wählt Schreyögg mehrere Strategien. Zum einen dienen
zunächst psychotherapeutische Elemente der Akzeptanzsicherung des Coaching,
wodurch sie aus meiner Sicht letztlich zu Psychotechniken werden:

*„Wie mehrfach postuliert, folgt daraus, dass Coaching auch als Dialogform
für Freud und Leid im Beruf (Schreyögg 2002; Schreyögg 2003a), psychothe-
rapeutische Elemente [...] beinhalten sollte. Durch solche ‚Einsprengsel‘ er-
hält dann der Coach die Rolle eines relativ umfassenden Dialogpartners, der
zwar schwerpunktmäßig fürs Funktionale, bei Bedarf aber auch fürs Perso-
nale zuständig ist.“ (ebd.: 101)*

Das Funktionale hat eindeutig Priorität. Wenn dieses Funktionale aber gefährdet
ist, greift die Zuständigkeit des Coachs für das Personale (hier ausnahmsweise in
der Bedeutung: das Persönliche). Dieses Personale wird dabei instrumentalisiert
für die Akzeptanz des Coachs als Dialogpartner. So formuliert sie sehr konkret:

*„[...] Dann [bei persönlichen Themen] fungiert Coaching als kuscheliger Ort,
der ein hohes Maß an Intimität aufweist. Dabei geht es vielfach um das
„persönliche Aufrüsten“ hinter dem Rücken von Vorgesetzten und Unter-
stellten. In diesem Rahmen bringen KlientInnen oft ‚Geheimnisse‘ wie Ängs-
te oder Kompetenzdefizite zur Sprache, die sie sonst niemandem anvertrau-
en. [...] Wenn [...] Coach und Klient [...] etwa vielfältige biographische The-
men durcharbeiten, lässt sich das mit dem basalen Kontrakt im Sinne von
Personalentwicklung kaum vereinbaren. Denn eine Firma wird kaum daran
interessiert sein, ihren Organisationsmitgliedern breit angelegte Selbster-
fahrung oder Psychotherapie zu finanzieren.“ (ebd.: 113)*

Der hochintime Ort Coaching, der an Foucaults Pastoralmacht (Foucault 1994) erinnert, dient hier etwa dem Aufrüsten hinter dem Rücken von Unterstellten. Nicht Transparenz, nicht ein fairer Kontrakt, nicht das offene Aushandeln von unterschiedlichen Interessen werden verfolgt, sondern vorher festliegende Ziele werden in ihrer praktischen Umsetzung durch Psychotechniken gefördert. Dabei weist Intimität zum Zwecke der Aufrüstung gegenüber Mitarbeitenden starke Ähnlichkeiten mit der Mikrophysik der Macht auf, wie sie von Foucault (1976) beschrieben worden ist. Der Gecoachte soll Vertrauen zum Coach entwickeln, denn dann kann der Beratene z. B. besser Ziele gegenüber Unterstellten durchsetzen, die letztlich dem Unternehmen dienen und von ihm vorgegeben werden. Welche Unternehmensziele stehen dabei im Vordergrund? Schreyögg schreibt:

„Heute geht es um die Entwicklung zu mehr Kundenorientierung und zu mehr Effizienz, was durch entsprechende Konzepte für die Personalarbeit zu begleiten ist. Die Mitarbeiterschaft soll auch hier in Analogie zu Unternehmen als wichtiges Potential betrachtet werden, das es zu fördern gilt.“ (ebd.: 108)

Die Effizienz soll also durch Coaching gesteigert werden, zu diesem Zweck ist es nützlich, Menschen zu verdinglichen und sie als zu förderndes Potential zu charakterisieren. Coaching wird in diesem Zusammenhang notwendig, nicht etwa weil kritische Aufklärung und Autonomie angestrebt werden, sondern weil andere Formate und Techniken für die Optimierung der Funktionsfähigkeit nicht ausreichen.

So fährt sie fort:

„Zur Entwicklung sozialer Kompetenzen und ihrer konkreten Umsetzung reichen aber Seminare und Trainings vielfach nicht aus. Dazu bedarf es Maßnahmen ‚near the job‘ (Conradi 1983) wie es Mentoring und Coaching sind. [...] Coaching ist für alle Führungskräfte empfehlenswert, die durchschlagende Changeprozesse zu exekutieren haben. Derartige Prozesse lassen sich nämlich selten völlig reibungslos realisieren. Meistens sind sie durch einen mehr oder weniger starken Änderungswiderstand der Organisationsmitglieder begleitet. Führungskräfte sollten dann über ein gutes Konfliktmanagement verfügen.“ (ebd.: 112)

Auch hier geht es erneut nicht um das Wahrnehmen unterschiedlicher Interessen und das ergebnisoffene Aushandeln zwischen verschiedenen Perspektiven, sondern die Beratung dient der möglichst reibungsarmen „Exekution“ (!) von Unternehmenszielen gegen den Widerstand der „Unterstellten“. Es wird immer klarer, warum Schreyögg als erste charakteristische Differenz zwischen Coaching und Supervision die Veränderung von oben bzw. von unten benennt.

Und wie konkretisiert sich Selbstregierung im Coaching zum Zweck der Durchsetzung der Unternehmensinteressen? Welche Techniken zieht Schreyögg hier heran? Ein anschauliches Beispiel:

„So wird es in [...] vielen anderen [Fällen] aber um reale Korrekturen [gehen]. So lässt sich beispielsweise eine zu hohe Piepsstimme bei Frauen [...] durch Atem- und Entspannungsübungen [...] korrigieren (Ammon 2002).

Derartige Fragestellungen sind von großer Bedeutung, denn die Selbstpräsentation stellt heute einen wesentlichen Karrierefaktor dar. [...] Vorgesetzte sollen nämlich ihre unterstellten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter „mitreißen“. Das aber gelingt ihnen nur, wenn sie die Ziele des organisatorischen Systems in überzeugender Weise kommunizieren. Und dabei ist relevant, inwieweit ihr gesamter Habitus dies zu unterstützen vermag.“ (ebd.: 114)

Die Vermittlung der Organisationsziele braucht mitreißende Führungskräfte. Coaching dient dabei der Habitustransformation der „Vorgesetzten“. Und diese Habitustransformation zielt keineswegs auf Autonomie und kritische Aufklärung, sondern dient der optimierten Verfolgung und Durchsetzung der Unternehmensinteressen bzw. der eigenen Karriere. Im Hinblick auf den angesprochenen Habitus liegt es auf der Hand, an Bordieus (1982) „feine Unterschiede“ zu denken. Coaching dient bei Schreyögg der Sozialisation der Führungskräfte zu mitreißenden Vorgesetzten mit professionalisierter Selbstpräsentation.

Aber was ist im Coaching in Angriff zu nehmen, wenn die Beratenen von ihrer sozialen Herkunft nicht die Verinnerlichung und nicht die Verkörperung eines entsprechenden Habitus mitbringen?

Schreyögg wird konkret:

„Neben der Psychogenese kann es aber auch um die Soziogenese gehen. So begegnet uns bei Führungskräften, die Arbeitermilieus entstammen, gar nicht selten ein verdecktes sich Schämen für die eigene Herkunft. Wenn sie immer wieder ein Gefühl beschleicht von ‚ich gehöre eigentlich gar nicht hier her‘, dann ist es notwendig, relevante Teile ihrer Berufsbiographie zu rekonstruieren, damit sie ein positionsadäquates Selbstverständnis erwerben. Hier reicht häufig schon das Erkennen und Verstehen der jeweiligen Zusammenhänge, um die passenden Handlungsmuster anzuregen.“ (Schreyögg 2004: 117)

Es geht also nicht um ein autonomes, aufgeklärtes, sondern um ein positionsadäquates Selbstverständnis, und das heißt letztlich, die Position bestimmt das Selbstverständnis, die Unternehmensziele bestimmen die Beratungsziele. Und so wird ggf. eine Habitustransformation zur Anpassung an die Funktionsrolle einschließlich der Verinnerlichung fremder Werte notwendig. Und zu diesem Zweck können Psychotechniken eingesetzt werden, bei Bedarf auch Soziotechniken.

5. Schreyöggs Coachingverständnis und Neubergers „Personalentwicklung“ auf der einen Seite, „Psychotechnik“ und „Menschenökonomie“ auf der anderen Seite. Eine diskursanalytische Hypothese

Schreyöggs Beratungsverständnis gewinnt klarere Konturen, wenn eine der zentralen Hintergrundtheorien für ihre Unterscheidung zwischen Coaching und Supervision näher untersucht wird. Neubergers „Personalentwicklung“ mit utilitaristischer Ausrichtung erhellt die Ethik, die Schreyöggs Coachingverständnis zugrunde liegt.

Persönliches kommt immer dann in den Blick, wenn die aus ihrer Sicht ansonsten gerechtfertigte Beschränkung auf das Funktionale und die Optimierung der Funktionsfähigkeit an ihre Grenzen stoßen. Dann ist Beratung gefragt, die den Menschen im Funktionsträger beruhigt, anspricht und vermeintlich ernstnimmt, aber nur soweit, wie dies wiederum den Unternehmenszielen entspricht und ihre Umsetzung fördert.

So wird verständlich, dass sie mit Coaching Veränderung von oben anstrebt. Diese Veränderung lässt sich nicht ausschließlich durch Maßnahmen auf der Organisationsebene erzielen, deswegen sind „psychotherapeutische Einsprengsel“ notwendig, deren konkrete Anwendung Schreyögg zu veranschaulichen weiß.

Diskursanalytisch lässt sich eine gedankliche Nähe von Neubergers und Schreyöggs Ausführungen zur „Menschenökonomie“ (Bröckling 2003; Gröning 2010: 77f) und zur „Psychotechnik“ (Gröning 2010: 80-82) nicht leugnen, die in diesem Rahmen selbstverständlich nicht detailliert aufgezeigt und nicht jeweils belegt werden kann. Indes lohnen sich zusammenfassende Hinweise auf Psychotechnik und Menschenökonomie, damit Ähnlichkeiten und Parallelen zu Schreyöggs und Neubergers Aussagen deutlicher werden können.

Dabei sei noch einmal an die oben formulierte charakteristische Verbindung zwischen einer bestimmten Ökonomie und einer bestimmten Psychologie in Schreyöggs Lehrbuch erinnert. Psychotechnik wird von Hugo Münsterberg, einem ihrer ersten Vertreter als „Wissenschaft von der praktischen Anwendung der Psychologie im Dienst der Kulturaufgaben“ (Münsterberg 1912: 1) definiert, wobei der Begriff bereits in den 1920er-Jahre auf die Anwendung der Psychologie in der Wirtschaft verengt wurde (Rösgen 1999: 1). Bei Münsterberg geht es darum, dass „Arbeitskraft nicht vergeudet“ wird, sondern „Arbeiter und Arbeit am besten aneinander angepasst werden“ (ebd.: 4) Dabei sah er

„im Taylorismus die Möglichkeit, die höchste Leistungsfähigkeit des Betriebes zu erreichen und gleichzeitig die Arbeitsfreude und persönliche Befriedigung des Arbeitnehmers zu erhöhen.“ (ebd.: 5)

Es geht um einen durch Psychotechniken erstrebten „Weg zu einer möglichst häuslicheren Verwertung der menschlichen Kraft“ (ebd., 6), im Bereich des Wirtschaftslebens um „Auslese der geeigneten Persönlichkeit“, „der Gewinnung der bestmöglichen Leistung“ und „der Erzielung der erstrebten psychischen Wirkungen.“ (Münsterberg 1914 nach Rösgen 1999: 8)

Franziska Baumgarten definiert die Psychotechnik als „die Anwendung psychischer Mittel zur Erreichung praktischer Zwecke auf allen Gebieten des menschlichen Lebens“ (bei Rösgen 1999: 35). Der Begriff Psychotechnik wird jedoch in der Praxis als Synonym für Wirtschaftspsychologie gebraucht. (ebd.: 36) Moede sieht

„die industrielle Psychotechnik als selbstständige Wissenschaft an. Auf der Grundlage [...] der Betriebswirtschaftslehre will sie der rationellen Betriebsführung dienen [...] Da ihr Ziel weder psychologisch noch technisch sondern wirtschaftlich ist, gehört sie zu den Wirtschaftswissenschaften.“ (Moede 1927: 349 bei Rösgen 1999: 37)

Der Einsatz von Psychotechniken dient letztlich der effizienten Umsetzung vorher bereits bestehender Unternehmensziele, wie dies auch bei Schreyöggs Coaching als Personalentwicklung der Fall ist. Dabei umfassen die Psychotechniken durchaus das „Produzieren“ von Intimität und die Einbindung der Gefühle sowie das vermeintliche Verstehen der Beratenen. Zudem werden konkrete Verhaltensweisen trainiert und aufgrund der sozialen Herkunft entstandene „Hindernisse“ durch Bearbeitung der Lebensgeschichte eliminiert. Und diese Techniken dienen einem Ziel, der Optimierung der Funktionsfähigkeit im Interesse des Unternehmens. Dieser Zusammenhang wiederum weist starke Parallelen zur Menschenökonomie auf, insofern auch Menschen ausschließlich auf ihren wirtschaftlichen Nutzen hin eingesetzt und umgeformt werden.

In der von Rudolf Goldscheid entwickelten Menschenökonomie geht es um die *„systematische Steuerung der menschlichen Produktivkräfte“* (Bröckling 2003: 3). Bei Goldscheid findet sich die Definition:

„Menschenökonomie [...] ist das Bestreben einer wirtschaftlicheren Ausnützung, einer ökonomischeren Abnützung der menschlichen Arbeitskräfte wie des Menschenlebens überhaupt [...] Die Menschenökonomie [...] bringt uns Wirtschaftlichkeit am wertvollsten Naturschatz bei, über den ein Land verfügt: Wirtschaftlichkeit an der menschlichen Arbeitskraft.“ (Goldscheid 1912: 22f)

Bei seinen Ausführungen kommt er zu dem Ergebnis, dass *„das Leben ebenso wie das Erkennen [...] in letzter Analyse, richtiger in letzter Synthese, eine ökonomische Funktion“* (Goldscheid 1915: 82) sei, *„leben heiße sich nützen“* (Bröckling 2003: 5). Goldscheid erhebt *„die Orientierung am Ökonomieprinzip auch zur obersten ethischen Maxime“* (Bröckling 2003: 5): *„Als objektiv sittlich‘ galt ihm, was unsere Zwecke in der ökonomischsten Weise fördert“* (Goldscheid 1912: 131). Für ihn liegt *„die tiefste Bedeutung der Humanität in ihrer wirtschaftlichen Produktivität“* (Goldscheid 1914: 525). Auf diese Weise fallen bei ihm das Gute und das Nützliche zusammen, er forderte eine „Ethotechnik“,

„eine Art psychologische Technik, welche untersucht, wie die psychische Maschinerie des Menschen gestaltet sein muß, damit sie gemäß den Postulaten der Entwicklungsökonomie funktioniert.“ (Goldscheid 1912: 131)

Diese Ausführungen erinnern stark an Nebergers Orientierung der Personalentwicklung ausschließlich an der Nützlichkeit, an seine Rede von der Personal-machung statt „Humanisierung“. Am pointiertesten kommt dies in seinem Votum zur Geltung: *„Der Mensch ist Mittel. Punkt.“* (Neuberger 1994: 9)

Diese an menschenökonomischen Postulaten ausgerichtete Personalentwicklung braucht zu ihrer praktischen Umsetzung psychologische Maßnahmen. Werden diese nicht etwa durch Schreyöggs Coaching geliefert? Gerade dann, wenn sich im Funktionsträger wieder einmal der Mensch meldet. Die Verdinglichung des Menschen in der Nebergerschen Personal-Produktion, die Schreyöggs Coachingverständnis zugrundeliegt, hat Ähnlichkeiten mit Goldscheids Aussagen:

„was in aller Wirtschaft zu beobachten ist: je sorgsamer gearbeitet ein Gegenstand ist, umso höheren Arbeitsaufwand erfordert seine Herstellung, desto leistungsfähiger und haltbarer ist er aber auch. Der teurere, der solid gearbeitete Mensch offenbart ganz andere Qualitäten, als der billige Mensch.“ (Goldscheid 1911: 495)

In diesem Zusammenhang spielt die Verinnerlichung bestimmter Werte eine große Rolle, damit wie bei Schreyögg ein positionsadäquates Selbstverständnis erzielt werden kann. Die dazu notwendige Habitustransformation und Orientierung an der Optimierung der Funktionsfähigkeit erinnern an Goldscheids Ausführungen:

„Jeder einzelne muß sich immer wieder in betreff seiner ganzen Lebensweise die Frage vorlegen: Lebe ich im höchsten Maße entwicklungsökonomisch, suche ich mit den Energien, die in mir wirksam sind, die größten möglichen Entwicklungswerte zu schaffen; und auch bezüglich jeder einzelnen Handlung muß man sich stündlich von neuem fragen: Verwerte ich hier meine Lebenskraft, verwerte ich hier meine qualifizierte Arbeitskraft mit dem höchsten möglichen evolutionistischen Nutzeffekt.“ (Goldscheid 1912: 202f).

„Goldscheid propagierte ‚Investitionen in die Qualifizierung des Menschensmaterials‘“ (Goldscheid 1914: 495 bei Bröckling 2003: 8). Neuberger geht es bekanntlich um die Umformung im Interesse der Verwertungsabsichten.

Angesichts dieser Nähe mancher Aussagen zur Menschenökonomie und Psycho-technik helfen auch Beteuerungen von Schreyögg und Neuberger wenig, dass es „natürlich“ letztlich um den Menschen geht. So klingen andere explizite Ausführungen von Schreyögg zur Ethik von Coaching in der Tat ganz anders als die hier herangezogenen (vgl. Schreyögg 2011b: 129).

Schreyöggs und Neuberger Ausführungen geben Anlass zu untersuchen, welches Menschenbild bei beiden vorherrscht und welche ethischen Implikationen damit jeweils verbunden sind. Schreyöggs zugrundeliegendes Beratungsverständnis findet ihren stärksten Ausdruck in Coaching, das (1) Personal im Neubergerischen Sinn („Der Mensch ist Mittel. Punkt.“) entwickelt, das (2) Personen ausschließt, nämlich alle, die keine Führungskräfte sind, sondern eben nur „Geführte“ oder „Unterstellte“, für die bleibt ja immer noch das Angebot der Supervision übrig, und das (3) Personenentwicklung instrumentalisiert, denn letztere kommt erst in den Blick, wenn die Beschränkung auf das Funktionale nicht mehr ausreicht, um den Menschen im Funktionsträger anzusprechen. Dann ist sozusagen vorübergehend Personenentwicklung gefragt. Aber dies letztlich auch nur, um eine derart charakterisierte Personalentwicklung zu ermöglichen und zu fördern. Das wirft Fragen auf, zum einen nach der Professionsethik, zum andern nach der theoretischen sowie der gesellschaftlichen Verortung eines solchen Beratungsverständnisses. Die Zeit ist m. E. für eine beratungskritische Auseinandersetzung mit Modellen berufsbezogener Beratung reif.

Literatur

- Ammon, I. (2003): Die Macht der Stimme. Persönlichkeit durch Klang, Volumen und Dynamik, Frankfurt/M., Wien.
- Baumgarten, F. (1928): Die Berufseignungsprüfungen, München/Berlin: Oldenbourg.
- Bourdieu, P. (1982): Die feinen Unterschiede, Frankfurt/M: Suhrkamp-Verlag.
- Bröckling, U. (2005): Das unternehmerische Selbst, Frankfurt/M.: Suhrkamp-Verlag.
- Bröckling, U. (2003): Menschenökonomie, Humankapital. Eine Kritik der biopolitischen Ökonomie, in: Mittelweg 36 (1), S. 3-22, hier zitiert nach <http://www.eurozine.com>, S. 1-16 (Stand 21.09.2013).
- Conradi, W. (1983): Personalentwicklung, Stuttgart: Enke-Verlag.
- Foucault, M. (1994): Omnes et singulatim. Zu einer Kritik der politischen Vernunft, in: Vogl, J. (Hrsg.): Gemeinschaften. Zu einer Philosophie des Politischen, Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1976): Mikrophysik der Macht. Über Strafjustiz, Psychiatrie und Medizin, Berlin: Merve-Verlag.
- Goldscheid, R. (1915): Die Organismen als Ökonomismen. In: Festschrift für Wilhelm Jerusalem. Zu seinem 60. Geburtstag von Freunden, Verehrern und Schülern, Wien u.a.: Braumüller, S. 81-99.
- Goldscheid, R. (1914): Menschenökonomie als neuer Zweig der Wirtschaftswissenschaft. In: Allgemeines Statistisches Archiv VIII (3), S. 525.
- Goldscheid, R. (1912): Friedensbewegung und Menschenökonomie, Berlin: Friedens-Warte.
- Goldscheid, R. (1908): Entwicklungswerttheorie, Entwicklungsökonomie, Menschenökonomie. Eine Programmschrift, Leipzig: Klinkhardt.
- Goldscheid, R. (1911): Höherentwicklung und Menschenökonomie. Grundlegung der Sozialbiologie, Leipzig: Klinkhardt.
- Gröning, K. (2011): Pädagogische Beratung. Konzepte und Positionen. 2., aktualisierte und überarbeitete Auflage, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gröning, K. (2010): Entwicklungslinien pädagogischer Beratungsarbeit. Anfänge – Konflikte – Diskurse, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hamel, W. (1989): Individualisierung – Neue Herausforderung der Personalwirtschaft? In: Drumm, H. J. (Hrsg.): Individualisierung der Personalwirtschaft. Bern: Haupt-Verlag, S. 59-68.
- Moede, W. (1927): Die Psychotechnik als Arbeitswissenschaft. In: Industrielle Psychotechnik 4, S. 347-349.
- Möller, H. (2011): Astrid Schreyögg. Eine der großen Damen der Supervision wird 65 Jahre alt! In: journal.supervision 3.2011, S. 19.
- Münsterberg, H. (1997): Psychologie und Wirtschaftsleben. Neudruck der Ausgabe von 1912, Weinheim: Psychologie Verlags-Union.
- Münsterberg, H. (1914): Grundzüge der Psychotechnik, Leipzig: Barth.

- Neuberger, O. (1994): Personalentwicklung. 2., durchgesehene Auflage, Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.
- Rösgen, P. (1999): Die Psychotechnik in Deutschland. Eine psychologiegeschichtliche Darstellung, Koblenz, S. 1-49.
- Rosa, H. (2005): Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstruktur in der Moderne, Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag.
- Schreyögg, A. (2013): Coaching und/oder Supervision. Anmerkungen zur Präzisierung der beiden Beratungsformate, in: Organisationsberatung Supervision Coaching 20, S. 231-237.
- Schreyögg, A. (2011a): Supervision. Ein integratives Modell, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 5., erweiterte Auflage.
- Schreyögg, A. (2011b): Überlegungen zur Ethik von Coaching. In: Schmidt-Lellek, C. J./Schreyögg, A. (Hrsg.): Philosophie, Ethik und Ideologie in Coaching und Supervision. Organisationsberatung Supervision Coaching. Sonderheft 4, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 121-135.
- Schreyögg, A. (2009): Besonderheiten des Coaching. Unterschiede zur Supervision, in: Pühl, H. (Hrsg.): Handbuch der Supervision 3. Grundlagen – Praxis – Perspektiven, Berlin: Leutner, S. 196-208.
- Schreyögg, A. (2007): Wie viele „Brillen“ verwenden Berater? Zur Bedeutung von Mehrperspektivität in Organisationsberatung, Supervision und Coaching, in: Schreyögg, A./Schmidt-Lellek, C. J.: Konzepte des Coaching. Organisationsberatung Supervision Coaching. Sonderheft 1, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 91-116.
- Schreyögg, A. (2004): Der Coach als Dialogpartner von Führungskräften, in: Buer, F./Siller, G. (Hrsg.): Die flexible Supervision. Herausforderungen – Konzepte – Perspektiven. Eine kritische Bestandsaufnahme, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 101-119.
- Schreyögg, A. (2003a): Die Differenzen zwischen Supervision und Coaching, in: Organisationsberatung Supervision Coaching 10, S. 217-227.
- Schreyögg, A. (2003b): Personalentwicklung – was ist das?, in: Schreyögg, A., Lehmeier, H. (Hrsg.), Personalentwicklung in der Schule, Bonn: Dt. Psychologen-Verlag, S. 13-31.
- Schreyögg, A. (2003c): Coaching. Eine Einführung für Praxis und Ausbildung. Frankfurt/M., New York: Campus. 6., überarbeitete und erweiterte Auflage. 1. Auflage 1995.
- Schreyögg, A. (2002): Konfliktcoaching, Frankfurt/M. u.a.: Campus-Verlag.

Inklusion als Projekt in der 'Behindertenhilfe' und die Bedeutung für die Supervision

Zusammenfassung:

Unbemerkt von einer breiten Öffentlichkeit hat sich der Bereich der 'Behindertenhilfe' (so wird dieser Bereich insbesondere von den großen Wohlfahrtsverbänden benannt) in den letzten 40 Jahren rasant verändert und verschiedene Paradigmenwechsel durchlaufen. Ging es zunächst um die sogenannte „Normalisierung aller Lebensbereiche“ für Menschen mit 'Behinderungen', wurden dann in den 1970er und 80er Jahren – angeregt durch die Empowerment-Bewegungen aus Amerika – Debatten über die Integration von Menschen mit 'Behinderungen' in die bestehende Gesellschaft geführt. Menschen mit 'Behinderungen' wollten und sollten nicht länger Objekt der Rehabilitation sein, sondern Subjekt ihrer persönlichen Lebensgestaltung. Hier seien vor allem die „*Krüppelbewegung*“ und Ernst Klee genannt, die für eine breite öffentliche Aufmerksamkeit sorgten. Insbesondere Ernst Klee ist es zu verdanken, dass die Verbrechen des Naziregimes an Menschen mit 'Behinderung' aufgeklärt, benannt und einen öffentlichen Raum erhielten.

Dieser Artikel bezieht sich auf die Thematik und Problematik der Inklusion in teil- und vollstationären Wohneinrichtungen für Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder psychischer Erkrankung. In diesem Bereich beschäftigen sich die Menschen schon länger mit dem Begriff der Inklusion und bringen ihn mit Teilhabe und Selbstbestimmung in Verbindung. Welche normativen Ansprüche, welche rechtlichen Regelungen sind mit der Idee der Inklusion in diesem Bereich verbunden? Welche Chancen und Möglichkeiten bietet sie, und welche Gefahren oder Widersprüche und Paradoxien sind mit ihr verbunden, auf die Supervision wird reagieren müssen?

In einem ersten Schritt greife ich den Begriff der Inklusion auf, beschreibe dann in einem zweiten Schritt den Arbeitsalltag einer vollstationären Wohneinrichtung für erwachsene Menschen mit Lernschwierigkeiten und reflektiere ihn kritisch. Dieser Bereich ist mir sowohl aufgrund meiner 25-jährigen Tätigkeit in verschiedenen vollstationären Wohneinrichtungen für Menschen mit einer Lernschwierigkeit und/oder einer psychischen Erkrankung als auch als Supervisor vertraut. Er ist durch gesellschaftliche, strukturelle, institutionelle und oftmals auch durch organisationsinterne Widersprüche gekennzeichnet. Diese Widersprüche haben Auswirkungen auf die Menschen, die in den Wohneinrichtungen wohnen und auf die, die dort arbeiten. In einem dritten Schritt wird dann die Bedeutung der Idee der Inklusion und der genannten Widersprüche für die Supervision hervorgehoben, da sie Supervisor_innen immer wieder begegnen werden.

Die 'Werkstätten für Menschen mit Behinderung' (WfbM) bleiben in diesem Artikel unberücksichtigt. Auch im Bereich der Arbeit haben sich in den letzten Jahren tief greifende Veränderungen ergeben (z.B. die Gründung von Integrationsfirmen in Form von gGmbH). In meiner Wahrnehmung spielt Supervision dort eine untergeordnete Rolle; sie wird dort aus meiner Sicht oftmals von den pädagogischen Mitarbeitern sehr misstrauisch betrachtet und erst in Krisensituationen eingefordert und in Anspruch genommen.

Auch werde ich mich nur am Rande mit der Institution Schule bzw. der inklusiven Schule befassen. Dieses Feld befindet sich derzeit in einem hochdynamischen Umbruch und befruchtet die derzeitigen Diskussionen über Inklusion. Schule wird sicherlich in Zukunft vermehrt supervisorische Begleitung und Beratung in Anspruch nehmen, ein Ausblick darauf würde aber den Umfang dieses Artikels sprengen. Die Verwirklichung einer inklusiven Schule gleicht einer Operation am offenen Herzen. Sie wirft viele neue und alte Fragen auf, insbesondere, wie Schule ihren Selektionsauftrag mit dem Gedanken der Inklusion verbinden kann und wie sie in ihrem Feld die Möglichkeiten sonderpädagogischer Kompetenzen in Anspruch nehmen wird, die durch die Auflösung der Förderschulen frei werden.

In Ermangelung einer klugen begrifflichen Fassung, die den Begriff der 'Behinderung' ersetzen könnte, verwende ich den derzeit politisch korrekten Begriff 'Menschen mit Behinderung', obwohl ich mir der sowohl theoretischen als auch ethischen Schwächen bewusst bin. Deshalb setze ich ihn in Anführungszeichen. Eine Möglichkeit wäre der Begriff 'Menschen mit Beeinträchtigung' gewesen, der den individuellen und die sozialen Aspekte stärker berücksichtigt und auch dem englischen Begriff der 'Disability' am nächsten kommt; dieser hat sich aber bisher im deutschen Raum nicht durchgesetzt. Auch der Begriff der „Verkörpernten Differenz“, den Waldschmidt (2007) einführt, kann nicht darüber hinwegtäuschen, dass Unterschiede getroffen werden. Eine andere Begrifflichkeit hätte außerdem zur Folge, dass der Text unruhiger und missverständlicher werden könnte, da in den Zitaten von 'Behinderung' die Rede ist. Wenn aus dem Text deutlich wird, dass Mensch-sein bedeutet, unterschiedlich zu sein, dann wird es auch wieder erlaubt sein, Unterschiede im Sinne des derzeitigen Diversity-Heterogenitäts-Intersektionalitäts-Diskurses zu benennen. Letzten Endes geht es aus meiner Sicht darum, dass die gegenseitige Anerkennung der Verschiedenheit der Menschen eine gemeinsame gesellschaftliche Aufgabe ist. In diesem Sinne verstehe ich auch den Begriff und die Idee der Inklusion.

Statt des Begriffs Menschen mit 'geistiger Behinderung' verwende ich den Begriff Menschen mit Lernschwierigkeiten, da er mir am geeignetsten erscheint. Der Begriff 'Geistige Behinderung' wird von Menschen mit Lernschwierigkeiten als diskriminierend wahrgenommen. Es handelt sich schlichtweg nicht um eine Behinderung des Geistes. Georg Feuser merkt in diesem Zusammenhang an: „*Geistig Behinderte gibt es nicht!*“ (Feuser 1996 nach Weingärtner 2009: 45).

1. Die Idee der Inklusion

Mit der Debatte um die Inklusion befindet sich laut Georg Theunissen die „Behindertenarbeit (!) derzeit in einem hochdynamischen Umbruch“. Und er führt weiter aus: „Hatte sie sich bisher den Prinzipien der Normalisierung und Integration verschrieben, so sieht sie sich heute mit den Leitideen Empowerment, Partizipation und Inklusion konfrontiert“ (Theunissen 2005: 13).

Die neue Dynamik ergibt durch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention durch die Bundesrepublik Deutschland vom 26. März 2009. In ihr geht es nicht um Sonderrechte für Menschen mit Behinderung, sondern es geht im Kern um die Einhaltung der Menschenrechte und seiner Würde. In Artikel 1 heißt es:

„Zweck dieses Übereinkommens ist es, den vollen und gleichberechtigten Genuss aller Menschenrechte und Grundfreiheiten durch alle Menschen mit Behinderungen zu fördern, zu schützen und zu gewährleisten und die Achtung der ihnen innewohnenden Würde zu fördern.“

Besonders wird im Folgenden das Diskriminierungsverbot aufgrund von Behinderung hervorgehoben und damit einhergehend das umfassende Recht von Kindern auf Bildung begründet.

In Artikel 24 Abs. 2a heißt es ausdrücklich,

„dass Kinder mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden“.

Damit hat die Inklusionsdebatte eine neue Qualität erhalten und breiteren Raum in der öffentlichen Diskussion und auch in den Feuilletons der renommierten Zeitungen eingenommen. Sie beschäftigen sich vornehmlich mit der inklusiven Beschulung von Kindern mit 'Behinderungen' in der Regelschule.

Ein weiterer Schritt war dann der Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011 unter dem Titel: „*Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen*“, der nun dafür gesorgt hat, dass Kinder und Jugendliche einen Rechtsanspruch auf inklusive Beschulung besitzen. Hier ist heißt es:

„Die Ausrichtung der Schulen auf die unterschiedlichen Voraussetzungen von Kindern und Jugendlichen ist eine grundsätzliche Aufgabe. Dabei werden die Akzeptanz von Vielfalt und Verschiedenheit erweitert und die Möglichkeiten und Fähigkeiten der Schulen im Umgang mit Unterschieden - sowohl auf der individuellen als auch auf der organisatorischen und systemischen Ebene - gestärkt. Sie greifen die Erfahrungen mit der individuellen Förderung in allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen auf.

Das Ziel dieser Empfehlungen ist, die gemeinsame Bildung und Erziehung für Kinder und Jugendliche zu verwirklichen und die erreichten Standards sonderpädagogischer Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote im Interesse der Kinder und Jugendlichen abzusichern und weiterzuentwickeln“

(http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf#page=4 : 3).

Und weiter:

„Der Beitrag von Bildung zur Sicherung von Aktivität und Teilhabe

Es entspricht grundsätzlich dem Wohl aller Kinder und Jugendlichen, dass sie gemeinsam lernen und aufwachsen.“ (ebd.: 5)

Hier besteht allerdings die Gefahr, dass die Schule mit dem schlechten Gewissen der Gesellschaft belastet wird, wenn Inklusion in der Schule ohne wirkliche tief greifende gesellschaftliche Veränderungsprozesse initiiert wird. Hierfür gibt es Anzeichen, wenn z.B. Teile der UN-Behindertenrechtskonvention nicht korrekt ins Deutsche übersetzt wurden, und häufig noch von Integration statt von Inklusion die Rede ist. Oder wenn in Bayern der Inklusionsbegriff rhetorisch vereinnahmt wird, indem behauptet wird, dass die Inklusion erfüllt sei, weil es Schulen mit dem Profil Inklusion gebe, in die 'Inklusionskinder' gehen und in sogenannten 'Inklusionsklassen' unterrichtet werden (Dannenbeck 2012: 17). Sollte dies so sein, dann bleiben wir weit hinter dem dialektischen Verhältnis und der dialektischen Frage zwischen Erziehung und Politik, wie sie in den letzten zweihundert Jahren immer wieder aufgeworfen wurde, zurück und reproduzieren lediglich den derzeitigen Status quo (Schleiermacher 1983: 36ff). Die gesellschaftlichen Kämpfe (um Inklusion und Anerkennung von Diversity) werden dann in die Schule und die Institutionen der 'Behindertenhilfe' verlagert, mit der Gefahr, dass diese Diskurse irrational geführt und die Konflikte in den einzelnen Institutionen privatim ausgetragen werden, zum Beispiel die Befürchtung vieler Eltern, ihr Kind würde in einer inklusiven Schule nicht genügend gefördert werden.

Der Begriff der 'Inklusion' darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass mit ihm ein ganz neuer Begriff des Zusammenlebens in der Gesellschaft intendiert ist, eine kulturelle Revolution unserer 'normalen' Einstellungen und Meinungen, die doch 'nur' als Evolution wird verwirklicht werden können - wenn überhaupt. Inklusion darf nicht zu einem Kirchgang werden, der danach keine Bedeutung mehr hat, nicht zu einer Utopie (Utopie bedeutet eigentlich: der Nicht-Ort) im Sinne einer sehnsuchtsvoll erwarteten klassenlosen Gesellschaft, die ebenfalls nur dazu führt, dass alles so bleibt wie es ist.

Die Idee der Inklusion ist in meinen Augen eine regulative Idee im Sinne Kants und zugleich tägliche Praxis. Sie gibt eine normative Orientierung auf die demokratischen Prozesse in der Gesellschaft, und sie muss sich im täglichen Handeln und der Reflektieren ausweisen lassen.

Der Begriff der Inklusion umfasst nicht nur den Begriff der 'Behinderung', sondern zielt auf 'Diversity'-Erfahrungen im Ganzen, auf die Verschiedenheit der Menschen und ihre gegenseitige Anerkennung als Individuen in ihrer Heterogenität.

Hinz formuliert folgende Kernpunkte:

- *„Inklusion wendet sich der Heterogenität von Gruppierungen und der Vielfalt von Personen positiv zu.*
- *Inklusion bemüht sich, alle Dimensionen von Heterogenität in den Blick zu bekommen und gemeinsam zu betrachten. Dabei kann es um unterschied-*

liche Fähigkeiten, Geschlechterrollen, ethnische Herkunft, Nationalitäten, Erstsprachen, Rassen (etwa in den USA), soziale Milieus, Religionen und weltanschauliche Orientierungen, körperliche Bedingungen oder anderes mehr gehen. Charakteristisch ist dabei, dass Inklusion sich gegen dichotome Vorstellungen wendet, die jeweils zwei Kategorien konstruieren: Deutsche und Ausländer, Männer und Frauen, Behinderte und Nichtbehinderte, Reiche und Arme usw. - diese dichotomen Kategorisierungen werden einzelnen Personen wenig gerecht, sind aber als alltägliche 'Zwei-Gruppen-Theorien' weit verbreitet.

- *Inklusion orientiert sich an der Bürgerrechtsbewegung und wendet sich gegen jede gesellschaftliche Marginalisierung. In der inklusiven Pädagogik finden sich unterschiedliche Konzepte: 'Diversity' nimmt vor allem class, race und gender in der Blick (Gaine, George 1999), 'teaching for social justice' wendet sich vor allem gegen soziale Benachteiligung (Adams, Bell u.a. 1997) und 'citizenship education' nimmt eine bürgerrechtsorientierte Haltung ein (Klein 2001).*
- *Inklusion vertritt die Vision einer inklusiven Gesellschaft, die Diskriminierung und Marginalisierung abbaut“ (Hinz 2011: 33f).*

Die Idee der Inklusion bedeutet, dass alle Menschen eines Gemeinwesens mit ihrer je besonderen Individualität dazu gehören und an den gesellschaftlichen und kulturellen Errungenschaften teilhaben bzw. selbst als Teil dieses Gemeinwesens gesellschaftliches und kulturelles Leben hervorbringen. Damit löst die Idee der Inklusion die Idee der Integration ab und mit ihr ein statisches Gesellschaftsverständnis. Inklusion ist, wie Peter Gitschmann auf einer Fachtagung „Mehr Inklusion wagen?!“ vom 22. bis 23. November 2012 in seinem Referat titelt, eine „kommunale Aufgabe“ (Gitschmann 2012: 26). „Daraus ergibt sich eine Verpflichtung,“ - so Clemens Dannenbeck auf der derselben Tagung:

„das Gemeinwesen so zu gestalten, dass die Menschenrechte gewahrt werden und alle in die Lage versetzt werden, ihre Menschenrechte in vollem Umfang zur Geltung zu bringen, und dass selbstbestimmte Teilhabe für alle ermöglicht wird“ (Dannenbeck 2012: 17).

Die Disability Studies liefern den theoretischen Rahmen für die politische Forderung nach Inklusion. Sie sind als interdisziplinäre Forschungsrichtung in den 1980er Jahren aus den anglo-amerikanischen Empowermentbewegungen hervorgegangen (Waldschmidt 2003 und 2007) und daher von Beginn an immer auch politisch gewesen.

„Die Disability Studies sind entstanden als Kritik des 'individuellen Modells' von Behinderung und haben ein eigenes, nämlich ein 'soziales Modell' entwickelt. Zusätzlich benötigen sie noch ein drittes, ein 'kulturelles Modell' von Behinderung, um tatsächlich die Komplexität des Gegenstandes zu verstehen.“ (Waldschmidt 2003)

Franziska Felder bestreitet in diesem Zusammenhang, dass es Vertreter dieses Modells überhaupt gegeben hat (Felder 2012: 59ff).

„Die Bezeichnung 'medizinisches Modell' geht, wie erwähnt, auf einen Text von Michael Oliver zurück und dient den Gegnern dieses Modells oft dazu,

das eigene, soziale Modell zu legitimieren oder zu motivieren. Oft bleibt unklar, auf wen konkret sich die Kritik beziehen soll respektive von wem das medizinische Modell wirklich vertreten und wie es konkret begründet wurde.“ (Felder 2012: 63)

Das soziale Modell von Behinderung – um es auf eine kurze Formel zu bringen – besagt: Menschen mit Behinderung sind nicht behindert (im Sinne einer ontologischen Zuschreibung), sondern sie werden durch die gesellschaftlichen und sozialen Verhältnisse behindert, die Barrieren gegen ihre Partizipation errichten.

„In our view, it is society which disables (...). Disability is something imposed on top of our impairments, but the way we are unnecessarily isolated and excluded from full participation in society. Disabled people are therefore an oppressed group in society.“ (Waldschmidt 2007: 17)

Das kulturtheoretische bzw. -wissenschaftliche Modell versucht nun diese einseitige Sichtweise des sozialen Modells zu überwinden und zu erweitern. Ein Kritikpunkt u.a. ist, dass das soziale Modell die diskursive Herstellung von Krankheit und Schädigung ignoriert und damit in eine Ontologisierung des Körpers zurückfällt.

Das kulturtheoretische Modell versteht die Disability Studies als multidisziplinäre Forschungsrichtung, die sich mit „*Studien über und zu Behinderung*“ (Waldschmidt 2003: 12) beschäftigt und auseinandersetzt. Hierbei spielen zwei Aspekte eine wesentliche Rolle: Gegenstand ist nicht 'der Behinderte', sondern die Kategorie 'Behinderung', die ganz bewusst in Anführungszeichen zu setzen ist, „um zu verdeutlichen, dass 'Behinderung' nicht als (natur-)gegebene, vermeintlich objektive, medizinisch-biologisch definierte Schädigung oder Beeinträchtigung verstanden wird, sondern – und eben das ist die neue Sichtweise der Disability Studies! – als ein kulturelles und gesellschaftliches Differenzierungsmerkmal“ (ebd.: 12). Der zweite Aspekt ist die Wendung des Blicks. Die Kategorie 'Behinderung' wird nicht mehr aus der Sicht der Mehrheitsgesellschaft betrachtet, sondern umgekehrt: die Mehrheitsgesellschaft wird „*aus Sicht der 'Behinderung' untersucht*“ (ebd.: 16).

Die Disability Studies öffnen also den Blick auch für die Kritik anscheinend selbstverständlicher Begriffe und Kategorien. Im Hinblick auf Inklusion besteht die Gefahr, die Budde auch bei 'Differenz', 'Vielfalt' und 'Heterogenität' sieht.

„Aus einer Praxisperspektive findet man zahlreiche Ansätze, die zu einer affirmativen Überhöhung von Differenz und Vielheit neigen und Heterogenität als 'Chance' (Bräu/Schwerdt 2005) letztendlich ontologisieren und/oder in eine Frage der richtigen Haltung (und das heißt in diesem Kontext fast immer eine heterogenitätsbejahende – als ob es eine dichotome Frage der Entscheidung für oder gegen wäre) bzw. des korrekten methodisch-didaktischen Umgangs überführen. Machtrelationen spielen weniger eine Rolle, sondern eher Betrachtung von Differenz als 'natürliche' Angelegenheit, entsprechend stellen sich die Schwierigkeiten in der Theoretisierung von Ungleichheit.“ (Budde 2013)

Katzenbach (2012) weist in diesem Zusammenhang auf die der Idee der Inklusion innewohnende Spannung und Paradoxie hin. Einerseits soll die begriffliche Differenzierung von 'behindert' und 'nicht-behindert' dekategorisiert werden, um diskriminierende Effekte zu vermeiden. Andererseits steht die politische Forderung (der UN-Behindertenrechtskonvention), „den verschiedenen Heterogenitätsdimensionen so in ihrer Spezifik gerecht zu werden, dass ein Optimum an Bildung und Teilhabe möglich wird“ (Dederich 2013: 67). Ihm geht es nicht darum, die Widersprüche und Paradoxien aufzulösen, sondern benachteiligende und exkludierende Mechanismen zu entschärfen.

Zudem besteht die Gefahr, wie Rathgeb (2012) schreibt, dass ein rein affirmativer Blick auf Inklusion zu einer erneuten Bevormundung werden kann, indem Inklusion moralisch in einer Art Stellvertreterpolitik betrieben wird.

Auf einer gesellschaftskritischen Ebene stellt sich zudem grundsätzlich die Frage, in wie weit sich Inklusion mit einer auf Wettbewerb ausgerichteten Gesellschaft verträgt. Damit stellt sich nämlich doch die Machtfrage. „Inklusion“, schreibt Martin Kronauer,

„ist in kapitalistischen Gesellschaften immer gefährdet. Das liegt wesentlich an der prekären Verbindung von Erwerbsarbeit und sozialen Rechten. Die Arbeitsteilung in kapitalistischen Gesellschaften ist weitgehend marktförmig organisiert und schließt ein Machtgefälle von Kapital und Arbeit ein. Unternehmerische Entscheidungen befinden über den Zugang zur Inklusionsinstanz Erwerbsarbeit, nicht der Bürgerstatus. Ein soziales Recht auf Arbeit kann es de facto in diesen Verhältnissen nicht geben. Gleichzeitig sind sozialstaatliche Systeme, die vor Marktabhängigkeiten schützen sollen, auf Erträge aus Erwerbsarbeit angewiesen, sie können Erwerbsarbeit nicht als soziales Recht garantieren.“ (Kronauer 2013: 23)

Menschen mit Lernschwierigkeiten werden im erwachsenen Alter, wenn sie ihre Stammfamilie verlassen, zu Sozialhilfeempfängern. Erwerbsarbeit und die damit verbundenen Verdienstmöglichkeiten hängen entscheidend vom Bildungs- und Ausbildungsgrad ab. In den Bildungsanstalten geht es nicht nur um den Erwerb von Wissen und Können, sie stellen auch „eine zentrale Gelenkstelle im Spiel gesellschaftlicher Stratifizierungsprozesse“ (Katzenbach 2013: 31ff) dar. Das gesellschaftliche System basiert darauf, dass eine Konkurrenz um die begehrten Bildungstitel entsteht. Ein umfassender Nachteilsausgleich ist nicht möglich, er ist zudem weder sinnvoll noch wünschenswert. Auch der Erwerb von Bildungsinhalten ist notwendig ein selektiver Vorgang.

Es bleibt also auf dem Hintergrund des kapitalistischen Systems ein zwiespältiges, widersprüchliches und ambivalentes Unterfangen, wenn Klaus Dörner (2007) gegen das Menschenbild des nützlichen Menschen plädiert.

2. Praxis der Inklusion

Die pädagogische Mitarbeiterin kommt zum Dienst. Sie stempelt sich mittels eines Zeiterfassungssystems ein. Sechs Stunden Dienst liegen vor ihr. Sie ist heute alleine im Dienst. Eine Kollegin hat Urlaub, der andere Kollege ist kurzfristig erkrankt und auf die Schnelle konnte kein Ersatz gefunden werden. Weder konnte ein anderer Kollege erreicht werden, noch konnte so kurzfristig eine Hilfe von der privaten Betreuungsfirma, die in solchen Notfällen einspringt, aber auch sehr teuer für die Einrichtung ist, akquiriert werden. Sie setzt sich ins Büro, fährt den Computer hoch und meldet sich auf ihrer Oberfläche an. Welche Aufgaben liegen heute an? Frau A muss gebadet werden, Herr B erhält heute ein Einkaufstraining, Frau C sollte zur Fußpflege begleitet werden. Da sie allein ist, wird nun das Einkaufstraining entfallen, Frau C wird sie selbstständig zur Fußpflege schicken („*Hoffentlich kommt sie dort auch an und gibt das Geld nicht für etwas anderes aus!*“), das Baden von Frau A ist aus versicherungstechnischen Gründen heikel, da sie Frau A nicht alleine in der Badewanne sitzen lassen, sie andererseits aber auch die vier Gruppen, die sie betreut, nicht ohne Aufsicht lassen darf. Sie ärgert sich, dass der Tagesdienst nicht alle Aufgaben erledigt hat, sagt aber nichts: vielleicht konnte der Kollege es wirklich nicht schaffen, aber letzte Woche gab es schon eine Situation, die ihr nun wieder in Bezug auf diesen Kollegen einfällt. Die Stimmung ist seit einiger Zeit nicht gut im Team. Irgendwie redet jeder über jeden, es gibt keine Dienstbesprechungen mehr so wie früher. Die Mitarbeiterin schluckt ihren Ärger herunter. Die Kraft für den Ärger sollte sie besser für die bevorstehenden Aufgaben aufheben. Gleich kommen die Bewohner aus der WfbM (Werkstatt für behinderte Menschen). Sie sind seit 6.00 Uhr auf den Beinen, nun müde und etwas 'aufgekratzt', und wenn die pädagogische Fachkraft nicht aufpasst, bilden sich schnell und unbemerkt Konfliktherde, die sie dann nicht mehr 'händeln' kann. Jeder hat ein gleich berechtigtes Interesse an Aufmerksamkeit. Und es muss noch jemand etwas für das Abendessen einkaufen, jemand, 'der fit und zuverlässig ist' und nur die Lebensmittel (das Lebensmittelbudget ist knapp bemessen) einkauft, die sie aufschreibt. Es ist Monatsende und die hauseigene Kasse muss noch abgerechnet und in die Verwaltung gebracht werden. Für ihren Bezugsbetreuten Herrn G muss sie noch den Antrag auf die unentgeltliche Wertmarke zum Behindertenausweis stellen, für Frau H muss sie dringend einen Zahnarzttermin vereinbaren, den sie auch begleiten kann. Sie denkt, dass sie es gar nicht erst versuchen sollte, den Termin in ihre Dienstzeit zu legen, da es in den vergangenen Monaten auch nicht möglich war. Die Angehörigen von Frau I warten schon lange auf einen Gesprächstermin, den sie mit ihr und der Hausleitung führen möchten, und in dem es um die Fehlzeiten in der WfbM geht und ja natürlich, Ende des nächsten Monats muss der neue Hilfeplan von Herrn J fertig sein. Er wird dann in der Hilfeplankonferenz besprochen und sollte deshalb besonders detailliert und ausführlich geschrieben werden.

Der hier beschriebene Arbeitsalltag ist das Synonym für Erfahrungen, die ich als pädagogischer Mitarbeiter in einem vollstationären Wohnheim für Menschen mit Lernschwierigkeiten immer wieder gemacht habe. In der Wohneinrichtung wohnen Menschen Lernschwierigkeiten mit sehr unterschiedlichem Hilfebedarf, der in den so genannten IHPen („Individueller Hilfeplan“) festgestellt, in Zielen und Maßnahmen festgelegt und mit Zeitwerten hinterlegt wird, die dann vom überörtlichen Sozialhilfeträger, in diesem Fall der Landschaftsverband Rheinland (LVR), finanziert werden.

Sie denken vielleicht, dass diese Schilderung übertrieben ist? Suggestiv aus der einseitigen Perspektive der betroffenen pädagogischen Mitarbeiterin und eher dem Feuilleton zuzuordnen, denn als ernsthafte Auseinandersetzung mit den Institutionen der 'Behindertenhilfe'. Es ist mir bewusst, dass der oben geschilderte Arbeitsalltag nicht die gesamte Realität abbildet und auch nicht abbilden kann. Und dass nicht jeder Tag so wie der geschilderte aussieht. Welche Funktion hat das Beispiel nun? Illustriert es lediglich das Problem oder zeigen sich in dem Beispiel auch schon die Strukturen des Arbeitsfeldes und seine Probleme? Im Sinne von Rathgeb soll es hier keineswegs um „subjektive Auslassungen gehen, sondern um einen theoretisch versierten, wissenschaftlichen Beitrag“ (Rathgeb 2012: 9). Die subjektiven 'Auslassungen' dienen als Scharnier für die Reflexion gesellschaftlicher Verhältnisse.

Sozialforschung - im weitesten Sinne verstanden - kann aus meiner Sicht nicht politisch neutral bleiben und die soziale Wirklichkeit 'wissenschaftlich' wie in einem Reagenzglas betrachten. Jede Theoriebildung und jede Forschungsfrage wirkt in die soziale Wirklichkeit zurück. Die Praxis geht jeder Theorie voraus.

Es wäre sicherlich weiterhin interessant, im Sinne Jürgen Buddes (2013) die Schilderungen des Arbeitsalltags unter den Kategorisierungs- und De-Kategorisierungsaspekten im Einzelnen zu betrachten und zu interpretieren, in denen dann Gender, ethnische Zugehörigkeit, soziale Milieus (im Sinne von Intersektionalität) mit einbezogen werden, sowohl des(r)jenigen, der bzw. die eine Szene schildert, und des(r)jenigen, von dem bzw. der die Szene handelt. Dies könnte sich für die Supervision insgesamt als sehr fruchtbar erweisen.

Rathgeb kann hier ergänzend zitiert werden:

„So verwundert es auch nicht weiter, dass bei der Durchsicht wissenschaftlicher Literatur die 'Problematik' letztlich in der Behinderung gesehen wird (Behinderung und Schule, Integration und Schule etc.), andere Merkmale verschwinden. Behinderte haben kein Alter, kein Geschlecht und auch keinen Sex, keine 'Rasse' und Klasse etc.“ (Rathgeb 2012: 11).

Bleiben wir bei der Beschreibung des Arbeitsalltags und drehen einmal die Perspektive um. Wenn wir es mit der Inklusion Ernst meinen, dann sollten wir dieses Beispiel nicht aus der Sichtweise der Mehrheitsgesellschaft sehen, sondern aus der Sicht der betroffenen Menschen mit Lernschwierigkeiten.

Welche Wünsche und Bedürfnisse haben sie? Sie möchten beim Einkauf begleitet werden. Sie möchten ihren Geburtstag feiern. Sie möchten gerne zum Kon-

zert von Helene Fischer gehen oder ins Kino. Sie möchten einmal im Jahr in den Urlaub fahren. Sie möchten lieb gehalten werden. Sie möchten in ihrem Zimmer allein sein.

Oftmals können sie ihre Wünsche und Bedürfnisse nicht äußern, sei es, dass sie nicht über die gesprochene Sprache verfügen, sei es, dass sie aufgrund einer zusätzlichen psychischen Erkrankung (z.B. einer schizophrenen Psychose) nicht in der Lage sind, konsistente Willensäußerungen zu tätigen. Aber haben sie deshalb ganz andere Wünsche und Bedürfnisse als 'normale' Menschen?

Martha Nussbaum (2012) fragt mit Aristoteles erneut nach dem guten menschlichen Leben und wie die staatlichen Institutionen, die unter die Zuständigkeit des Gesetzgebers fallen sollen, beschaffen sein müssen, um es zu gewährleisten. Ihr Versuch zielt darauf, konstitutive Bedingungen hierfür zu formulieren, mit dem Ziel, die Grundstruktur menschlicher Lebensformen positiv zu bestimmen. Nussbaum führt sie unter der Überschrift: „*Die Grundfähigkeiten des Menschen*“ (ebd.: 57), den von ihr sogenannten 'capabilities', in zehn Punkten aus. Hierzu zählen u.a., sich guter Gesundheit zu erfreuen, Hunger und Durst zu stillen, Bindungen mit anderen Menschen einzugehen, inklusive Sexualität zu leben, aber auch alleine sein zu dürfen, sich bewegen, denken, wahrnehmen, lachen, spielen und seine Vorstellungen von seinem eigenen Leben verwirklichen zu wollen. Dazu bedarf es bestimmter Grundgüter, damit jeder Mensch sein/ihr eigenes Leben führen kann, darf und soll.

Anhand dieses Konzepts sollten wir auch das Spektrum von Wünschen und Bedürfnissen, die zunächst einmal nur eine passive Konsumtion erfordern, erweitern um die Möglichkeit der Gestaltung eines „*Betätigungsraumes*“ (Nussbaum. 2012: 81).

Sofort stellt sich natürlich die Frage: wie soll das gehen bei Menschen mit Lernschwierigkeiten? Rödler (2000) erzählt die Geschichte von Marco. Marco ist nach seiner Geburt so schwach, dass er drei Monate in der Klinik verbringen muss, Nahrung erhält er über eine Magensonde. Der 'normale' Dialog zwischen Mutter und Kind bildet das Stillen; das Kind schreit, wenn es hungrig ist und erlebt so zum ersten Mal Selbstwirksamkeit. Wie aber sollte dies bei Marco gehen? Schreien war ihm aufgrund seines geschwächten Zustandes nicht möglich. Also stellte sich die Mutter alle zwei Stunden den Wecker und wartete darauf, dass Marco leicht unruhig wurde. Dies war das Signal, ihn aufzunehmen und ihm über die Sonde Nahrung zukommen zu lassen. Im Laufe der acht Monate entwickelte sich so ein Dialog zwischen Marco und seiner Mutter.

Auch hier stellt sich wieder die Frage nach der 'Normalität'. Normalerweise treten Mutter und Kind in eine Beziehung, die eine positive Entwicklung für das Kind zeitigt. Dies geschieht in diesem Beispiel eindrucksvoll. Marco erhält ausreichend Schutz und Nahrung, er hat Kontakt zu anderen Menschen, er zeigt durch spezielles Bewegen des Kopfes Willensbekundungen.

Nach Joas bedeutet Würde, Ehrfurcht vor der 'Heiligkeit' der Person zu haben. Es bedarf also der besonderen Einfühlung und die benötigt Zeit, um im Kontakt mit

Menschen mit Lernschwierigkeiten ihnen in einem Dialog ihren Betätigungsraum zu ermöglichen.

Damit wird der Grundgedanke von Selbstbestimmung und Inklusion nicht ausgehebelt; vielmehr bilden sie die Grundlagen, den Betätigungsraum zu erweitern. Brumlik führt in diesem Zusammenhang den Begriff der advokatorischen Ethik ein.

„Mit welchem Recht und nach welchen Kriterien darf ich über die Lebenswege von Menschen verfügen, die einen anderen artikulierten (oder keinen) Willen verfügen, als den, den ich vorschlage?“ (Brumlik 2007: 121)

Es hat geradezu etwas Zynisches, eine Forderung nach Selbstbestimmung auszusprechen, wenn die entsprechenden Ressourcen fehlen. Brumlik bezieht die advokatorische Ethik explizit auf eine Verwandtschaftsethik und grenzt sie gegen eine Professionsethik, die er ausdrücklich eine *„minimalistische, eine 'dünne' Ethik“* (Brumlik. 2007: 125) nennt, ab. Seiner Meinung haben Professionelle nicht das Recht, eine Vorstellung vom guten und gerechten Leben für ihre Klienten zu formulieren und für sie zu entscheiden. Die Aufgabe der Professionellen ist es, auf dem Hintergrund ihrer (wissenschaftlichen) fachspezifischen Kenntnisse den Einzelfall in seiner Besonderheit zu verstehen und zu 'behandeln'. Hierbei gilt das Verbot der Instrumentalisierung und des verächtlichen oder erniedrigenden Verhaltens sowie das Gebot der bestmöglichen Ausübung der professionellen Kompetenz.

Aber besteht die Ausübung der 'bestmöglichen professionellen Kompetenz' in der Arbeit mit Menschen mit Lernschwierigkeiten, dementiell und/oder psychisch schwer erkrankten Menschen nicht gerade auch in der stellvertretenden Übernahme in den Fragen des Guten und gerechten Lebens? Gilt es nicht gerade hier, Kulturen einer lebenswerten Nahwelt zu schaffen? Entstehen nicht immer wieder Konflikte aus der Ambivalenz, dass Eltern und Angehörige den professionellen Pädagogen vorschreiben wollen, wie sie mit ihren Kindern bzw. Angehörigen 'umzugehen' hätten und verhindern damit ihre selbstwirksamen Anstrengungen? Deshalb ist es meiner Ansicht nach sinnvoll, wenn eine Professionsethik eine aus ihrer Sicht stimmige (advokatorische) Ethik entwickelt, die sich von der Verwandtschaftsethik unterscheidet, die sich nur allzu häufig in einer pastoralen Macht zu manifestieren sucht. Verwandtschaftsverhältnisse sind höchst ambivalent: einerseits sind wir - psychoanalytisch gesprochen – schicksalhaft mit unseren Eltern verbunden, andererseits gilt aber auch Nietzsches Satz im 'Ecce homo': *„Man ist am wenigsten mit seinen Eltern verwandt [...]“* (Nietzsche 2006: 19). Es sollte auf jeden Fall vermieden werden, aus der biologischen 'Tatsache' normative Schlüsse zu ziehen.

Gröning spricht daher von der Ausbildung 'Somatischer Kulturen' und Niehoff nimmt den englischen Begriff der 'Care Ethics' auf und übersetzt ihn als eine 'Ethik der Achtsamkeit' (Niehoff 2011: 104ff). Die Frage ist, wie professionelle helfende Beziehungen ohne Bevormundung gestaltet werden können, in denen die Gratwanderung zwischen einem Zuviel und einem Zuwenig an Unterstützung

ausbalanciert wird. Deswegen wendet sich Niehoff auch gegen das von vielen Seiten favorisierte Assistenzmodell, da es das alte Verhältnis zwischen dem professionellen 'Experten' und dem Mensch mit 'Behinderung' einfach nur umdrehe. Das Assistenzmodell geht einher mit dem 'Persönlichen Budget', mit dem der Mensch mit 'Behinderung' sich die Hilfeleistung einkauft, die er benötigt. Bei Menschen mit Lernschwierigkeiten wird das 'Persönliche Budget' durch die gesetzliche Betreuung verwaltet.

Da Menschen mit Lernschwierigkeiten durch ihre Verletzungsoffenheit leichter zu manipulieren sind, verschieben sich im Assistenzmodell die Machtverhältnisse nur scheinbar. Stattdessen gelte es, ein 'egalitäres Verhältnis' in der assistierenden Begleitung herzustellen, in dem die Assistenz- und Hilfeleistungen dialogisch ausgehandelt werden. Herbarts Rede vom 'pädagogischen Takt' beschreibt in meinen Augen treffend dieses Verhältnis. Der pädagogische Takt zeugt vom Respekt des „Anders-Seins“, er bedeutet Feingefühl und leistet die Übersetzungsleistung wissenschaftlicher Erkenntnis in die Praxis, in der es der Pädagoge immer und zunächst mit Einzelnen zu tun hat.

Felder (2010: 255ff) weist in ihrem Buch 'Inklusion und Gerechtigkeit', das den Untertitel 'Das Recht behinderter Menschen auf Teilhabe' trägt, darauf hin, dass es zwar ein Recht auf Nicht-Diskriminierung gibt, aber kein Recht auf Freundschaft. Freundschaft, Liebe und Zuneigung basieren auf Freiwilligkeit. Sie zeigt damit, dass die sozialen Gefühle, die mit der Inklusion verbunden sein sollten, rechtlich nicht eingeklagt werden können. Die demokratische Grundordnung schützt die Versammlungsfreiheit, was wiederum negativ bedeutet, dass jeder die Freiheit besitzt, auf die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gemeinschaft zu verzichten. Deshalb kann das Recht auf Inklusion 'nur' ein indirektes Recht sein, das die Ermöglichungsbedingungen von Inklusion erfasst.

Und Wedekind (2006) stellt heraus, dass professionelle Beziehungsarbeit einen Marktwert hat und gegen Geld zur Verfügung gestellt wird. Diese Ressource muss von den professionellen Helfern immer wieder neu hergestellt und erneuert werden.

Damit kommt nun auch die Suche nach dem richtigen Maßstab und mit ihr die Frage von Normalität und Normativität, von Normalisierung und Normierung ins Spiel. Hirschberg (Waldschmidt 2003: 119) verweist mit Jürgen Link darauf, dass Normalität immer ein statistisches Dispositiv voraussetzt und damit 'Normalitäten' nur in verdichteten Gesellschaften hergestellt werden können. Sie kritisiert, dass eine statistisch erfasste 'Normalität' in der Bestimmung der Kategorie 'Behinderung' zugrunde gelegt wird, so auch in der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) von 2001. Auch im ICF, die das ICIDH abgelöst hat, werden protonormalistische Merkmale verwendet, die ihrer Meinung 'Behinderung' negativ bewerten und somit einer Exklusion von 'Behinderung' Vorschub leisten (Hirschberg 2003: 117ff). Waldschmidt (2003) unterscheidet zwischen Normierung und Normalisierung und hält zusammenfassend fest, dass die heutige Normalisierungsgesellschaft

„keinen im engeren Sinne repressiven Zwang auf uns aus(übt). Sie hält uns 'lediglich' dazu an, unser Verhalten danach auszurichten, was die Mehrheit von uns fordert, und wirkt allein auf diese Weise disziplinierend. Freiwillig, im Zeichen von Autonomie und Selbstbestimmung orientieren wir uns an der Mitte der Gesellschaft, an den Durchschnittsnormen. Wir wollen leben wie andere auch; wir wollen vor allem 'normal' sein.“ (Waldschmidt 2003: 132)

Und das gilt auch für Menschen mit Lernschwierigkeiten.

Aus meiner Sicht sollte man die verschiedenen Ansätze und Strategien von Normativität, Normalität und Normalisierung nicht grundsätzlich gegeneinander auspielen. Die Kategorie 'Behinderung' ist weder das ganz 'Andere', das im luftleeren Raum seine eigenen Kategorien bildet, die es nicht zu 'normalisieren' gelte (damit würde 'Behinderung' zu einem 'wildem Außen', mit dem 'man' nichts mehr zu tun haben müsste, und rechtfertigte gerade dadurch ihre Diskriminierung - so wurde z.B. in der Sonderpädagogik die Ansicht vertreten, Kinder mit 'geistiger Behinderung' lernten anders als 'normale' Kinder und versuchte dadurch die Sonder- bzw. Förderschule zu legitimieren.), noch bedeutet es normativ, Menschen mit Lernschwierigkeiten bzw. mit 'Behinderung' an eine wie auch immer geartete gesellschaftliche Norm anzupassen.

Die Rückseite der Selbstbestimmung ist die Verantwortung.

„Das Postulat der Selbstbestimmung schließt die 'Zumutung' von Selbstständigkeit und Eigenverantwortung ein. So wie niemand umfassend 'behindert' sein kann, so ist auch niemand umfassend von gesellschaftlichen Erwartungen und Verpflichtungen entbunden“ (Wacker/Wansing/Schäfers 2005: 18),

auch Menschen mit Lernschwierigkeiten nicht.

Dabei ist es natürlich ein wichtiger Hinweis von Rathgeb (2013), dass Menschen mit Lernschwierigkeiten nicht den Bedingungen und Lebensumständen der 'Normalgesellschaft' einfach nur angepasst werden; aber es ist auch richtig, dass jeder Mensch in eine bestimmte Kultur mit bestimmten Gewohnheiten hineingeboren wird, die einen gewissen normativen Gehalt besitzen.

Diese Ambivalenz zwischen Selbstwirksamkeit und advokatorisch stellvertretender Übernahme, zwischen Inklusion und gesellschaftlicher Verpflichtung sollte und muss dialogisch im Sinne der Anerkennungstheorie Axel Honneths immer wieder neu ausgehandelt werden, in jeder Situation, in jedem Einzelfall – doing inclusion.

3. Bedeutung der Inklusion für die Supervision

Supervision bekommt es mit gesellschaftlichen Widersprüchen zu tun, die in die Körper eindringen, quasi unter die Haut gehen, und das Verhalten der Menschen, die in den Institutionen leben und die dort arbeiten, prägen, so auch in den Einrichtungen der 'Behindertenhilfe'.

Der Inklusionsdiskurs ist in den Einrichtungen der 'Behindertenhilfe' angekommen. Auch in der Politik, in der Öffentlichkeit und in den fachwissenschaftlichen Disziplinen wird er geführt. Es besteht jedoch die Gefahr, so Dannenbeck, dass

„unter Umständen [...] vom Anspruch dessen, was die UN-Behindertenrechtskonvention ursprünglich mit Inklusion gemeint hat, am Ende relativ wenig übrig“ (Dannenbeck 2012: 18)

bleibt und diese gesellschaftliche Aufgabe mitsamt den damit verbundenen Konflikten in die einzelnen Institutionen getragen wird.

Katzenbach und Kronauer haben in diesem Zusammenhang auf das grundsätzliche Dilemma von Inklusion in der kapitalistischen Gesellschaft hingewiesen (s.o.). Die Ökonomisierung der Sozialen Arbeit und der Pflege hat in den letzten 20 Jahren erheblich zugenommen. Zeit- und Kostendruck charakterisieren die Arbeitsbedingungen, die soziale Beschleunigung hat vor den 'Anstalten' kein Halt gemacht.

Das, was Katharina Gröning (2010) mit Attali für die Pflege herausarbeitet, gilt auch für den Bereich der 'Behindertenhilfe'. Dort, wo große Gruppen von Menschen mit Lernschwierigkeiten wohnen oder in der Öffentlichkeit präsent sind, entstehen Phantasien der Abwehr in dem Sinne, dass sie das Böse verbergen würden. Dadurch stoßen Bemühungen, Einrichtungen in nachbarschaftlichen Wohngebieten zu errichten, immer wieder auf erheblichen Widerstand.

Im Gegensatz dazu verstehen sich die Anbieter von Wohneinrichtungen immer mehr als moderne Dienstleistungsunternehmen. Die ursprünglich sekundären Ziele wie Wirtschaftlichkeit und Kosteneffizienz ersetzen zunehmend die primären Ziele der Betreuung, Pflege und Begleitung, denen sie als gesellschaftlicher Auftrag verpflichtet sind. Diese Widersprüche verschärfen sich, wenn die Einrichtungen offensiv mit ihrer religiösen oder weltsanschaulichen Geschichte Selbstlosigkeit und Barmherzigkeit in ihre Leitbilder mit aufnehmen oder sie gar gezielt als Werbestrategien einsetzen. Es ist ein Markt mit einem Wettbewerb entstanden. Face-to-face Beziehungen wie Erziehen, Pflegen, Betreuen, Begleiten lassen sich nicht rationalisieren. Das bedeutet, dass Kosten nur auf der Ebene des Personals eingespart werden können. Da die öffentlichen Haushalte bekanntermaßen hoffnungslos überschuldet sind, werden die Kosten für Wohnheimplätze über die Reduktion von Zeitwerten für bestimmte pädagogische Maßnahmen gemindert. Dies bedeutet, dass weniger professionelle Helfer in weniger Zeit die gleiche Arbeit bzw. aufgrund des gestiegenen Dokumentationsaufwands mehr Arbeit leisten müssen. Diesen Dokumentationszwang kann man ohne Übertreibung im Sinne von Foucault das 'Panoptikum aus dem Geiste der Dienstleistungsgesellschaft' nennen. Was nicht dokumentiert wurde, hat nicht stattgefunden, gibt es folglich also nicht – was es nicht gibt, muss auch nicht bezahlt werden. D.h., dass die Einrichtungen gezwungen sind, sich dem einseitigen Blick des Kostenträgers zu öffnen und sich seiner Beobachtung auszusetzen; gleichzeitig sind die Menschen mit 'Behinderung' durch das Dokumentationssystem dem

einseitigen Blick der Einrichtungen und den dort arbeitenden pädagogischen Mitarbeitern ausgesetzt.

Wenden wir uns noch einmal den Menschen mit Lernschwierigkeiten zu, die in diesen Institutionen der Eingliederungshilfe leben und wohnen. 70% dieser Menschen leben in vollstationären Einrichtungen (Theunissen 2005: 43ff), d.h. in Wohneinheiten, in denen mehr als 40 Personen wohnen. Dieses Verhältnis verschiebt sich seit einigen Jahren in Richtung des ambulant betreuten Wohnens.

Diese an sich sinnvolle Vorgabe der Kostenträger von ambulant vor stationär führt dazu, dass Menschen mit weniger Hilfebedarf ins 'Ambulant Betreute Wohnen' wechseln, während die Menschen mit erhöhtem Hilfebedarf in großen Wohneinrichtungen 'ghettoisiert' bleiben. Diese Konzentration der 'Schwierigsten' und 'Schwächsten' stellt in Dörners (Dörner 2007: 137) Augen ein „'besonderes Gewaltverhältnis'“ dar.

Das von Dörner oben beklagte utilitaristische Menschenbild hat längst Einzug in den sozialen Bereich gehalten. Manchmal will man den Eindruck gewinnen, dass die Selbstbestimmung nur propagiert und praktiziert wird, um Kosten zu sparen, wo doch eigentlich umgekehrt 'ein Schuh daraus' würde. In diesen Prozess der Ökonomisierung bei gleichzeitiger Qualitätssicherung sind die Einrichtungen mit 'learning by doing' eingestiegen, oft gegen die Bedenken und Widerstände ihrer Mitarbeiter.

Die Idee der Inklusion müsste auf Deinstitutionalisierungsprozessen basieren; diese werden aber durch die rechtlich immer weiter ausgreifenden Vorschriften konterkariert.

3.1 Fallvignette

Ein etwa 50-jähriger Mann läuft wild gestikulierend, nur leicht bekleidet (teilweise in Kinderkleidung) mit kurzer Hose und engem unterhemdähnlichem Shirt, durch die Stadt, führt laute Selbstgespräche und verzieht dabei das Gesicht. Seine Art, mit anderen Menschen in Kontakt zu kommen, löst bei diesen oftmals Angst aus, da er kein Gefühl für einen 'normalen' Abstand entwickelt hat. Insbesondere Kinder erschrecken sich bei seinen 'Auftritten' sehr. Er wiederholt immer wieder das, was ihn beschäftigt, Reaktionen ihm gegenüber nimmt er nur schwach wahr. In verschiedenen Geschäften bettelt er, indem er sich auch dort lautstark Gehör verschafft und mit Naturalien versorgt das Geschäft wieder verlässt. Die Angehörigen schämen sich für dieses Verhalten und fordern immer wieder in Gesprächen mit der Einrichtungsleitung, dass etwas geschehen müsse. Sie sind der Auffassung, dass die professionellen Helfer doch ausgebildet seien, das Verhalten ihres Sohnes zu unterbinden. Bei jeder Konsultation beim Psychiater wird die Frage diskutiert, ob die Medikation erhöht werden sollte oder ob das Verhalten noch gesellschaftlich tolerabel ist. In früheren Jahren war er stärker sediert, dadurch war seine Wahrnehmungsfähigkeit erheblich 'behindert'.

'Fälle' wie diese stellen professionelle Helfer in der 'Behindertenhilfe' immer wieder vor große Probleme und lösen Dynamiken in den Teams über die 'richtige' Vorgehensweise aus. Als 'Agenten' der Institution empfinden sie Aggressionen gegen das deviante Verhalten des Bewohners, anstatt die Strukturen aufzugreifen und zu verstehen, die zu diesem Verhalten führen. Dadurch entsteht der Wunsch nach Bestrafung, z.B. durch die Erhöhung der Medikamente, der sich jedoch als Wunsch zur Unterstützung 'verkleiden' muss und damit ethisch gerechtfertigt werden kann. Damit wird der verdeckt aggressive Wunsch zu strafen unbesprechbar. Dieses Sprachlos-machen wird dann ins Unbewusste der Institution verdrängt und fördert regressive Kulturen in den Einrichtungen. Hierarchische Strukturen im Sinne pastoraler Macht sowie der Habitus der professionellen Helfer zwischen Profession und Semi-Profession in der 'Behindertenhilfe' können ein weiterer Grund für die Manifestation von regressiven Kulturen sein.

Die Menschen mit Lernbehinderung sind einer Triangulierung der Macht ausgeliefert, die in sich jedoch nicht konsistent ist. Die alte Disziplinarmacht wirkt durch die 'totale Institution' des vollstationären Wohnhauses und ihren Möglichkeiten der psychiatrischen Behandlung und den damit verbundenen Medikamentierungen, die pastorale Macht durch die Strukturen dieser Einrichtungen und dem panoptischen Blick der Dokumentation, während die gouvernementale Macht suggeriert, dass jeder Mensch ein selbstbestimmtes Leben führen sollte.

Das sogenannte Fallverstehen bekommt damit eine ganz andere Dimension. Es geht nicht mehr um den 'einzelnen Fall', den es zu bearbeiten gilt; auch die Gefühle des einzelnen pädagogischen Mitarbeiters, seine eigene Haltung, seine aktuelle Lebenslage und seine bisherige Berufserfahrung dürfen deshalb nicht individualisiert werden, sondern sind Faktoren – wie institutionelle Hierarchien und Strukturen, wie Rollen und soziale Räume – , die das Feld mitbestimmen. In diesem Feld sind immer wieder die Strukturen der Macht aufzuspüren und zum Thema zu machen, gehört zu der aufklärerisch-emanzipatorischen Aufgabe der Supervision.

4. Fazit und Ausblick

Die Inklusion gebietet es, den Sozialraum mit den Menschen mit Lernschwierigkeiten zu erkunden und einzunehmen. Damit verbunden ist, die „normierenden Blicke“ auszuhalten und ihnen den Kontakt zu ihren Mitmenschen zu ermöglichen.

Inklusion beginnt im Kopf: in den Köpfen aller Gesellschaftsmitglieder, in der Politik, in der Wirtschaft, in den Verwaltungen und auch in den Köpfen der Mitarbeiter_innen in den Einrichtungen der 'Behindertenhilfe', ebenso in den Köpfen der Menschen mit 'Behinderung' selbst. Und sie stellt Fragen nach der Gestaltung unserer Lebensräume, der Architektur und der Kunst. Es darf nicht an die pädagogischen Mitarbeiter_innen der 'Behindertenhilfe' delegiert werden.

Inklusion ist im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention eine regulative Idee im Sinne der Menschenrechte, die es uns zur Aufgabe macht, die Freiheit und die Würde jedes einzelnen Menschen zu achten; sie ist zugleich tägliche Auseinandersetzung um diese Anerkennung in der Praxis. Die gesellschaftliche Wirklichkeit ist durch vielfältige Widersprüche gekennzeichnet. Natürlich hat jeder Mensch 'von Geburt an' Würde, aber sie wird eben auch in der täglichen Praxis zugesprochen oder aberkannt.

Ich bin seit über 25 Jahren in der Behindertenhilfe tätig. Diese Menschen haben mir immer wieder meine eigene Verletzlichkeit, meine Vulnerabilität und mein eigenes inneres Chaos existentiell vor Augen geführt. Sie zeigen, dass es möglich ist, jenseits aller gesellschaftlichen Konventionen Beziehungen herzustellen und ein Urvertrauen in Bindungen zu haben. Ich bin mir des Dilemmas bewusst, dass ich durch einen Text 'über' Menschen mit 'Behinderung' eine Diskurs- und Definitionsmacht erlange und sie dadurch in einen 'Objektstatus' bringe. Es entsteht die Gefahr, in ihnen den 'Anderen' zu sehen, was nicht beabsichtigt, aber manchmal unvermeidlich ist; allein dadurch, dass ich Schriftzeichen verwende, die sie nicht beherrschen. Hier herrscht die Macht des Diskurses, den Michel Foucault (1970) entlarvt und dechiffriert hat. Die 'Disability Studies' können und dürfen keine 'neutrale' Geschichte schreiben. Dafür ist im Namen der Vernunft zu viel Unrecht geschehen.

Bei aller Favorisierung der Begriffe 'Selbstbestimmung' und 'Autonomie' gibt es auch eine Kultur der 'Heimwelt', wie Husserl sie nennt, die mit guten Gewohnheiten und Nachbarschaftlichkeit einhergeht, eine Verantwortung im Sinne einer advokatorischen Ethik im Sinne Brumliks und der Grundfähigkeiten, der 'capabilities', die Nussbaum für ein gelingendes Leben für notwendig erklärt.

Es wird wahrscheinlich nicht möglich sein, eine 'Polis' im Sinne der Bielefelder Laborschule oder eine 'Just Community' im Sinne Laurence Kohlbergs in Wohneinrichtungen der 'Behindertenhilfe' zu errichten. Vielleicht müssen wir auch akzeptieren, dass es Menschen ohne eigene Stimme gibt, was nicht heißen soll, dass wir sie in ihrer Individualität nicht achten. Menschen mit Lernschwierigkeiten konstruieren ihre eigene Welt, die für 'uns' nicht immer verständlich ist. Ihr Denken und ihre Wahrnehmungsweisen sind Zeichen, die uns unsere eigene Begrenztheit immer wieder vor Augen führen. Trotzdem bleiben sie Teil der Menschengemeinschaft.

Die Aporien werden bleiben, sie werden sich dialektisch nicht auflösen lassen. Supervision kann hier mit dem Blick von außen eine wichtige Unterstützung sein, dass trotz aller strukturellen Veränderungen und Professionalisierung der 'Behindertenhilfe' eine 'Care Ethic', eine Ethik der Achtsamkeit, nicht zu kurz kommt.

Damit trifft auf die Supervision zu, was Oevermann zum Professionsmodell der Sozialen Arbeit formuliert hat: 1. 'Wahrheitsbeschaffung' in dem Sinne, (sozial-)wissenschaftlicher Erkenntnisse in der Supervision zur Verfügung zu stellen, 2. 'Normative Konsensbeschaffung' als das Aushandeln ethischer Grundlagen auf

dem Hintergrund sozialer und gesetzlicher Normen und schließlich 3. die 'Therapiebeschaffung' als einen Raum der 'Entgiftung' zu ermöglichen, der dafür Sorge trägt, dass die tätigen Menschen psychisch und physisch handlungsfähig bleiben. Auch das wäre ein Beitrag zur Inklusion in einem aufgeklärten Verständnis.

Literatur

- Brumlik, M. (2007): Kinder als Anwälte ihrer alten Eltern? Prinzipien der advokatorischen Ethik, in: Bauer, A./Gröning, K. (Hrsg.), Die späte Familie. Intergenerationenbeziehungen im hohen Lebensalter, Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 119-130.
- Budde, J. (2013): Das Kategorienproblem. Intersektionalität und Heterogenität, in: Kleinau, E./Rendthoff, B. (Hrsg.), Differenz, Diversität und Heterogenität in erziehungswissenschaftlichen Diskursen, Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 27-46.
- Dannenbeck, C. (2012): Was bedeutet Inklusion? Was will Inklusion? Was muss man tun, damit Inklusion gelingt?, in: Arbeitsgruppe Fachtagungen Jugendhilfe. Mehr Inklusion wagen?! Dokumentation der Fachtagung am 22. und 23. November 2012, Berlin: Selbstverlag, S. 17-25.
- Dederich, M. (2013): Bilanz: Inklusion in der Erwachsenenbildung, in: Burtcher, R. u.a. (Hrsg.), Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 65–69.
- Dederich, M. (2012): Körper, Kultur und Behinderung. Eine Einführung in die Disability Studies, Bielefeld: transcript-Verlag.
- Dörner, K. (2007): 'Nein' zum Menschenbild des nützlichen Menschen: Die ethischen Grundlagen des Generationenverhältnisses, in: Bauer, A./Gröning, K. (Hrsg.), Die späte Familie. Intergenerationenbeziehungen im hohen Lebensalter, Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 131-138.
- Felder, F. (2012): Inklusion und Gerechtigkeit. Das Recht behinderter Menschen auf Teilhabe, Frankfurt/M. u.a.: Campus Verlag.
- Foucault, M. (1992): Die Ordnung des Diskurses, Frankfurt/M.: Fischer Verlag.
- Gitschmann, P. (2012): Inklusion als kommunale Aufgabe. In: Arbeitsgruppe Fachtagungen Jugendhilfe. Mehr Inklusion wagen?! Dokumentation der Fachtagung am 22. und 23. November 2012, Berlin: Selbstverlag.
- Gröning, K. (2013): Supervision. Traditionslinien und Praxis einer reflexiven Institution, Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Gröning, K. (2010): Supervision in der Pflege, in: FoRuM Supervision 36, Frankfurt/M.: Hochschulverlag, S. 92–95.
- Gröning, K. (2005): Entweihung und Scham. Grenzsituationen in der Pflege alter Menschen, Frankfurt/M.: Mabuse Verlag.
- Held, K. (2011): Ist ein Weltethos möglich? - Phänomenologisch gefragt, in: Römer, I. (Hrsg.), Studien zur Phänomenologie und praktischen Philosophie. Subjektivität und Intersubjektivität in der Phänomenologie, Würzburg: Ergon-Verlag, S. 233-246.
- Hinz, A. (2011): Inklusion – historische Entwicklungslinien und internationale Kontexte, in: Hinz, A. u.a. (Hrsg.), Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis, Marburg: Lebenshilfe Verlag, S. 33-52.
- Hirschberg, M. (2003): Normalität und Behinderung in den Klassifikationen der Weltgesundheitsorganisation, in: Waldschmidt, A. (Hrsg.), Kulturwissen-

schaftliche Perspektiven der Disability Studies. Tagungsdokumentation, Kassel: bifos-Verlag, S. 117-128.

Honneth, A. (2007): Die Ghettoisierung der Alten – eine gesellschaftliche Herausforderung im Lichte der Anerkennungstheorie, in: Bauer, A./Gröning, K. (Hrsg.), Die späte Familie. Intergenerationenbeziehungen im hohen Lebensalter, Gießen: Psychosozialverlag, S. 139-152.

Katzenbach, D. (2013): Inklusion – Begründungsfiguren, Organisationsformen, Antinomien, in: Burtscher, R. et. al. (Hrsg.), Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 27-38.

Klee, E. (1987): Bewußtsein. Ein kritisches Handbuch, Frankfurt/M.: Fischer Verlag.

Köbsell, S. (2012): Integration/Inklusion aus der Sicht der Disability Studies: Aspekte aus der internationalen und der deutschen Diskussion, in: Rathgeb, K. (Hrsg.), Disability Studies. Kritische Perspektiven für die Arbeit am Sozialen, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften/Springer, S. 39-54.

Kronauer, M. (2013): Soziologische Anmerkungen zu zwei Debatten über Inklusion und Exklusion, in: Burtscher, R. et. al. (Hrsg.), Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog. „Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung“, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 17-26.

Mürner, C./Sierck, U. (2012): Behinderung. Chronik eines Jahrhunderts, Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Mürner, C. (2003): Medien- und Kulturgeschichte behinderter Menschen. Sensationslust und Selbstbestimmung, Weinheim/Basel/Berlin: Beltz Verlag.

Musenber, O. (2013): Kultur – Geschichte – Behinderung: Zur Einleitung, in: Musenber, O. (Hrsg.), Kultur – Geschichte – Behinderung. Die kulturwissenschaftliche Historisierung von Behinderung, Oberhausen: Athena-Verlag, S. 11–26.

Niehoff, U. (2011): Care Ethics oder Ethik der Achtsamkeit – kann sie helfen gegen drohende Vereinsamung behinderter Menschen?, in: Hinz, A. u.a. (Hrsg.), Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis, Marburg: Lebenshilfe Verlag, S. 104-124.

Nietzsche, F. (2006): Ecce homo, München: C.H. Beck.

Nussbaum, M. (2012): Gerechtigkeit oder Das gute Leben. Gender Studies, Frankfurt/M.: Suhrkamp-Verlag.

Niehoff, U. (2012): Care Ethics oder Ethik der Achtsamkeit – kann sie helfen gegen drohende Vereinsamung behinderter Menschen?, in: Hinz, A. (Hrsg.), Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis, Marburg: Lebenshilfe-Verlag, S. 104–124.

Olk, T./Otto, H.-U. (hrsg.) (2003): Soziale Dienstleistung. Grundlegungen, Entwürfe und Modelle, München: Luchterhand.

Rathgeb, K. (2012): Einleitung: Kritische Perspektiven auf soziale Phänomene und die Arbeit am Sozialen, in: Rathgeb, K. (Hrsg.), Disability Studies. Kritische

- Perspektiven für die Arbeit am Sozialen. Perspektiven Kritischer Sozialer Arbeit, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften/Springer, S. 9-20.
- Rödler, P. (2000): geistig behindert: Menschen, lebenslang auf Hilfe anderer angewiesen? Grundlagen einer basalen Pädagogik, Neuwied/Berlin: Luchterhand.
- Schaarschuch, A. (2003): Die Privilegierung des Nutzers. Zur theoretischen Begründung sozialer Dienstleistung, in: Olk, T./Otto, H.-U., Soziale Dienstleistung. Grundlegungen, Entwürfe und Modelle, München: Luchterhand, S. 150-169.
- Schleiermacher, F. D. E. (1983): Ausgewählte pädagogische Schriften, Paderborn: Schoenigh.
- Spiewak, M. (2013): Schutzraum für Langsamler, in: Die Zeit Nr. 41, Hamburg: Guner&Jahr.
- Theunissen, G. (2005): Inklusion - Schlagwort oder zukunftsweisende Perspektive?, in: Theunissen, G./Schibort, K. (Hrsg.), Inklusion von Menschen mit geistiger Behinderung. Zeitgemäße Wohnformen – Soziale Netze – Unterstützungsformen, Stuttgart: Kohlhammer, S. 13–40.
- Theunissen, G. (2005): Zeitgemäße Wohnformen – Soziale Netze – Bürgerchaftliches Engagement, in: Theunissen, G./Schibort, K. (Hrsg.), Inklusion von Menschen mit geistiger Behinderung. Zeitgemäße Wohnformen - Soziale Netze – Unterstützungsformen, Stuttgart: Kohlhammer, S. 43–69.
- Theunissen, G. (1991): Wege aus der Hospitalisierung. Förderung und Integration schwerst behinderter Menschen, Bonn: Psychiatrie-Verlag.
- Wacker, E./ Wansing, G./ Schäfers, M. (2005): Personenbezogene Unterstützung und Lebensqualität. Teilhabe mit einem Persönlichen Budget, Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Waldschmidt, A. (2007): Macht – Wissen – Körper. Anschlüsse an Michel Foucault in den Disability Studies, in: Waldschmidt, A./Schneider, W. (Hrsg.), Disability Studies. Kultursoziologie und Soziologie der Behinderung. Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld, Bielefeld: transcript-Verlag, S. 55-78.
- Waldschmidt, A. (2003): Behinderte Menschen zwischen Normierung und Normalisierung, in: Waldschmidt, A. (Hrsg.), Kulturwissenschaftliche Perspektiven der Disability Studies. Tagungsdokumentation, Kassel: bifos-Verlag, S. 129–138.
- Waldschmidt, A. (2003): 'Behinderung' neu denken: Kulturwissenschaftliche Perspektiven der Disability Studies, in: Waldschmidt, A. (Hrsg.), Kulturwissenschaftliche Perspektiven der Disability Studies. Tagungsdokumentation, Kassel: bifos-Verlag, S. 11-22.
- Waldschmidt, A. (1999): Selbstbestimmung als Konstruktion. Alltagstheorien behinderter Frauen und Männer, Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Waldschmidt, A. (2007): Verkörperte Differenzen – Normierende Blicke, in: Kammler, C./Parr, R. (Hrsg.), Foucault in den Kulturwissenschaften. Eine Bestandsaufnahme, Heidelberg: Synchron S. 177-200.

Wansing, G. (2005): Teilhabe an der Gesellschaft. Menschen mit Behinderung zwischen Inklusion und Exklusion, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Wedekind, E. (2006): Orientierung in Systemen. Ein psychoanalytisch- systemischer Wegweiser für professionelle Beziehungsarbeit: Berlin, Xenomoi-Verlag.

Weingärtner, C. (2009): Schwer geistig behindert und selbstbestimmt. Eine Orientierung für die Praxis, Freiburg im Breisgau: Lambertus- Verlag.

Internetquellen

Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011. Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen:

http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf (Stand 02.10.2013).

Betreuungsrecht von 1992:

<http://www.rechtlichebetreuung.de/betreuungsrecht.html> (Stand 02.10.2013).

Justiz des Landes Nordrhein-Westfalen. Was Sie über die Vorsorgevollmacht und das Betreuungsrecht wissen sollten. Grundzüge der gesetzlichen Regelungen und Möglichkeiten der Vorsorge für den Betreuungsfall:

[http://www.kamp-lintfort.de/C1257567005F6C12/files/betreuungsrecht.pdf/\\$file/betreuungsrecht.pdf?OpenElement](http://www.kamp-lintfort.de/C1257567005F6C12/files/betreuungsrecht.pdf/$file/betreuungsrecht.pdf?OpenElement) (Stand 02.10.2013).

Bochert, Marc-Andreas. Inklusion – gemeinsam anders:

<http://www.youtube.com/watch?v=6asmgA8Su50> (Stand 02.10.2013).

Sozialgesetzbücher I.-XII.:

<http://www.sozialgesetzbuch-sgb.de/sgbi/11.html> (Stand 02.10.2013).

UN-Behindertenrechtskonvention:

http://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Publikationen/DE/Broschuere_UNKonvention_KK.pdf?__blob=publicationFile (Stand 02.10.2013).

Wohn- und Teilhabegesetz:

<http://www.rbk-direkt.de/module/Behoerdenlotse/Formularhandler.aspx?id=1411> (Stand 02.10.2013).

Qualitätsmanagement und Kundenorientierung in der beruflichen Weiterbildung – Auswirkungen auf das pädagogische Personal

Vortrag in dem Workshop „Neue Steuerungsmodelle im Lebenslangen Lernen“ am 28.02./01.03.2013 in der Evangelischen Akademie Hofgeismar

Zusammenfassung:

Seit gut 20 Jahren werden in Einrichtungen der Weiterbildung Qualitätsmanagementsysteme eingeführt und zertifiziert. Oft ist die Zertifizierung heute eine Voraussetzung für die Förderung durch öffentliche Gelder. Bildungspolitik und Bildungsverwaltung erwarteten, dass durch die Einführung von Qualitätsmanagementsystemen – neben einem Abbau von Bürokratie - eine qualitative Verbesserung der Bildungsangebote erreicht würde. Der Beitrag weist anhand von vier Beispielen aus der Supervisionspraxis auf, wie Regelungen aus Qualitätsmanagementsystemen zu einer institutionellen Schwächung des pädagogischen Personals führen. Dadurch werden die pädagogischen Fachkräfte den Teilnehmerinnen und Teilnehmern gegenüber in eine schwächere Position gebracht, wodurch sie in ihrem didaktischen Handlungsspielraum eingeengt werden. Dies kann man als einen Schritt in Richtung Deprofessionalisierung verstehen. Die Qualität von Bildungsangeboten wird dadurch eher gemindert als gefördert.

Die Verfahren der Qualitätssicherung und des Qualitätsmanagement (QM) wurden ursprünglich in privatwirtschaftlichen Unternehmen entwickelt. Diese Verfahren dienen und dienen nicht allein der Sicherstellung einer definierten und gleichbleibenden Qualität von Produkten und später auch Dienstleistungen, sie wurden und werden auch und vor allem dazu eingesetzt, die Beziehungen zwischen Unternehmen zu regeln, die in einer Herstellungskette von Vor-, Zwischen- und Endprodukten miteinander in Geschäftsbeziehungen stehen.

Anfangs entsandten die Herstellerfirmen von Endprodukten (z.B. Automobilhersteller) eigene Prüfteams in die Zulieferbetriebe, um die gleichbleibende Qualität der Zulieferteile sicherzustellen. Später wurde diese Aufgabe ausgegliedert und an spezialisierte Zertifizierungsfirmen vergeben, die ihrerseits ein spezifisches Know-how entwickelten, wie Betriebe auf gleichbleibende Qualitätsproduktion geprüft – und dann auch entsprechend organisiert – werden können. Aus diesem Know-how wurden die ersten QM-Systeme wie ISO 9000 und EFQM (European Foundation for Quality Management) entwickelt.

Aus einem betriebsinternen Steuerungsprozess wurde so ein zwischenbetrieblicher Steuerungsmechanismus der Geschäftsbeziehungen. Nun sind aber die Geschäftsbeziehungen zwischen (meist kleineren) Zulieferfirmen und (meist größe-

ren) Endproduktherstellern in der Regel nicht gleichberechtigt, sondern von der wirtschaftlichen Dominanz der Abnehmerfirmen geprägt. Insofern war in dem Steuerungsmechanismus über QM-Systeme und Zertifizierungen immer schon ein Machtaspekt enthalten.

Seit den 1990er Jahren wurde das Steuerungsprinzip über QM-Systeme und Zertifizierungen auf Institutionen der öffentlichen Verwaltung und auf die Erbringung öffentlicher Dienstleistungen übertragen, unter anderem auch auf Teile des Bildungssystems. So wurden bei der staatlichen Finanzierung des Weiterbildungssystems, die stets eine Teil-Finanzierung war, Vorgaben inhaltlicher oder organisatorischer Art aufgegeben oder aufgeweicht und durch den eingeforderten Nachweis einer Zertifizierung ersetzt. Die interinstitutionellen Beziehungen zwischen staatlichen Einrichtungen und Weiterbildungseinrichtungen wurden verändert: Die direkte Steuerung durch Vorgaben wurde reduziert; die Zertifizierer wurden zwischengeschaltet, wobei ein Teil der zuvor vom Staat ausgeübten Macht auf die Zertifizierer übertragen wurde. Ob damit allerdings – wie oft versprochen wurde – eine Entbürokratisierung erreicht wurde, wage ich zu bezweifeln.

Der Machtaspekt in der Beziehung zwischen den Zertifizierern und Auditoren auf der einen Seite und den Bildungseinrichtungen als den zu Zertifizierenden auf der anderen Seite muss wohl noch gründlicher untersucht werden. Jedenfalls ist die Beziehung komplex: mit der Entscheidungsmöglichkeit, das Zertifikat zu erteilen oder zu verweigern, liegt die größere Macht bei den Auditoren und Zertifizierern. Da jedoch Berater, Auditoren und Zertifizierer von den Bildungseinrichtungen beauftragt und bezahlt werden, gibt es eine ausgeprägte finanzielle Abhängigkeit dieser Personen und Institutionen von den Bildungseinrichtungen, was die proklamierte Objektivität und Neutralität des Zertifizierungsverfahrens infrage stellt. Mit der systematischen Trennung von Beratung einerseits und Zertifizierung andererseits ist dieses Problem jedoch sicherlich nicht gelöst.

Welche Auswirkungen von Qualitätssicherung, Qualitätsmanagement und Zertifizierung sind inzwischen – nach fast 25 Jahren einschlägiger Aktivitäten – festzustellen? Zusammenfassend kann man sagen: Verbesserungen wurden bei organisatorischen Abläufen, bei der betriebswirtschaftlichen Transparenz und beim Service für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erreicht. Verbesserungen im pädagogischen Handlungsfeld, also im Unterricht, bei den Lehr- und Lernmethoden, sind aber kaum festzustellen und wo sie anzutreffen sind, sind sie nicht kausal mit der Einführung von QM-Systemen verknüpft (Egetenmeyer/Käpplinger 2011: 21-35). Es gibt sogar Hinweise, dass unbeabsichtigte Nebenwirkungen die Lehr- und Unterrichtsqualität negativ beeinflusst haben.

Dafür möchte ich im Folgenden einige Beispiele anführen. Die vier Beispiele stammen aus meiner Tätigkeit als Supervisor in Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung. Meiner Tätigkeit entsprechend handelt es sich dabei nicht um quantitative Daten, sondern um qualitative Ergebnisse, gewonnen vor allem aus der Analyse und Interpretation beruflicher Szenen der Supervisanden. Diese qua-

litativen Daten können eine Arbeitsrealität erhellen, die durch quantitative Methoden der Sozialforschung kaum erfasst wird. In dem vertraulichen und geschützten Raum der Supervision können nämlich Themen und Probleme angesprochen werden, die Außenstehenden gegenüber in der Regel nicht thematisiert und auch im informellen Raum von Organisationen kaum verbalisiert werden. Oft werden gerade durch die aufklärende und reflexive Arbeitsweise der Supervision Probleme aufgedeckt, erkannt und zur Sprache gebracht, die im beruflichen Alltagshandeln sowie im formellen und informellen Bereich mehr oder weniger stark tabuisiert sind und sich oft nur in Unbehaglichkeit und Unzufriedenheit, also den Vorstufen eines klaren Problemverständnisses, oder in Konflikten, oftmals verknüpft mit Verschiebungen, zeigen.

Um die Vertraulichkeit zu wahren, habe ich bei den Beispielen einige Details, die für den Verstehenszusammenhang nicht von Bedeutung sind, verändert.

Beispiel 1:

Das erste Beispiel stammt aus einer Supervision mit Ausbildern und Dozenten einer Berufsbildungseinrichtung, die Vorbereitungslehrgänge für die Meisterprüfung im Handwerk durchführen. Etwa ein Jahr vor Beginn der Supervision war in der Bildungseinrichtung ein QM-System (ISO 9000) eingeführt worden. Im Rahmen der Einführung war das Ausbildungspersonal intensiv auf das Prinzip der Kundenorientierung verpflichtet worden.

Als Instrument der Qualitätssicherung war ein Rückmeldebogen eingeführt worden, mit dem die Teilnehmerinnen und Teilnehmer am Ende eines jeden Lehrgangs ihre Zufriedenheit respektive Unzufriedenheit mit dem Lehrgangsverlauf anonym äußern konnten. Die Ergebnisse dieser Rückmeldungen gingen regelmäßig an die Geschäftsleitung.

In der Supervision äußerten einige Dozenten, die nur mit relativ wenigen Unterrichtsstunden in einem gerade gestarteten Meister-Vorbereitungskurs involviert waren, ihre Unzufriedenheit mit einer Entscheidung zur Lehrgangsorganisation. Abweichend von der bisherigen Praxis hatten die beiden hauptverantwortlichen Dozenten für diesen Lehrgang die zeitliche Verteilung des Unterrichts verändert. Die Lehrgangsteilnehmer (zum größten Teil Selbstzahler) hatten in der ersten Kurswoche vorgeschlagen, an einigen absehbaren Brückentagen unterrichtsfrei zu haben und generell freitags gegen Mittag den Unterricht zu beenden, um ein etwas längeres Wochenende zu haben. Die Unterrichtszeit sollte an den anderen Werktagen entsprechend verlängert werden, so dass das Gesamtvolumen an Unterrichtsstunden erhalten blieb.

Die kritisierenden Dozenten argumentierten: durch diese Regelung würden ihre Unterrichtsfächer meist auf den späten Nachmittag verlegt, wo die Teilnehmer kaum noch aufnahmefähig für neuen Unterrichtsstoff seien. Diese Komprimierung der Unterrichtszeit auf weniger Tage werde zu einem Qualitätsverlust bei den Lernergebnissen führen.

Die beiden Lehrgangsverantwortlichen stimmten dieser Argumentation zu. Mit genau diesem Argument hatten sie dem Ansinnen der Lehrgangsgruppe auch zunächst widersprochen, hatten dann aber doch dem Druck der „Kunden“ mit „Bauchschmerzen“ nachgegeben.

Die Bearbeitung der Frage, warum die beiden dem Druck nachgegeben hatten und von der bisherigen Praxis der Stundenplangestaltung abgewichen waren, ergab: die beiden Lehrgangsverantwortlichen wollten nicht gegen das Prinzip der Kundenorientierung verstoßen. Außerdem und vor allem fürchteten sie, im Falle der Ablehnung den Ärger der Lehrgangsgruppe auf sich zu ziehen, was sich bei Lehrgangsende in negativen Rückmeldungen niederschlagen könne.

Beispiel 2:

Eine Einrichtung der beruflichen Weiterbildung läuft Gefahr, einen existenziell wichtigen Auftraggeber, für den seit Jahren regelmäßig Lehrgänge durchgeführt werden, zu verlieren. Grund dafür sind heftige Beschwerden einiger Teilnehmer: die Unterrichtsorganisation sei chaotisch; die Ausbilder verhielten sich unfreundlich und abwertend; oft fühle man sich auch von anderen Teilnehmern beim Lernen gestört.

Auch in dieser Einrichtung gibt es ein QM-System, zu dessen Instrumentarium ebenfalls anonym auszufüllende Rückmeldebögen am Ende eines jeden Lehrgangs gehören. Die Ergebnisse gehen nicht nur an die Geschäftsleitung, sondern auch an den Auftraggeber.

Eine Analyse der Institution ergibt: die Qualität des Unterrichts entspricht in fachlicher und didaktischer Hinsicht den üblichen Standards; hier gibt es keinen Anlass zu Beanstandungen. Es gibt organisatorische Probleme bei der Planung und Realisierung des Stundenplans, bei der Raumbelastung und beim Einsatz der verschiedenen Dozenten. Diese Probleme können nach relativ kurzer Zeit einigermaßen zufriedenstellend gelöst werden. Als hartnäckiger erweist sich das Problem, dass die Beziehungen zwischen einem Teil der Ausbilder und einem Teil der Lehrgangsteilnehmer gespannt sind. Die Ausbilder sind ärgerlich, weil es ihnen nicht gelingt, grundlegende, eigentlich selbstverständliche Disziplinanforderungen durchzusetzen. Die Pausenzeiten werden großzügig überzogen; beim Unterricht mit Computern wird ausgiebig im Internet gesurft; Störungen der Teilnehmer untereinander während des Unterrichts sind häufig.

Als Berater und Supervisor äußere ich mein Erstaunen über die folgende Beobachtung: während es in einigen Bereichen, z.B. beim Verbot, in den Computerräumen Getränke zu sich zu nehmen, problemlos gelingt, Disziplinanforderungen durchzusetzen, gelingt das in den anderen oben genannten Bereichen nicht. Warum ist das so?

Die Bearbeitung ergibt: bei der Regel „keine Getränke im Computer-Raum“ fühlen sich die Ausbilder von der Geschäftsleitung gestützt. Verschüttete Getränke können kostspielige Ersatzinvestitionen zur Folge haben. Was die anderen diszip-

linarischen Anforderungen angeht, glauben die Ausbilder von der Geschäftsleitung eine zwiespältige, wenn nicht gar paradoxe Botschaft zu empfangen, nämlich

erstens: „Sorgt für Disziplin, und das ist eure Aufgabe“ und

zweitens: „Sorgt für bessere Rückmeldungen bei den Abschlussbefragungen.“

Ähnlich wie in Beispiel 1 sind auch hier die Ausbilder davon überzeugt, dass sie negative Rückmeldungen in den Abschlussbefragungen erhalten, wenn sie in Konflikten mit Teilnehmern nicht nachgeben oder wenn sie Lern- und Disziplinanforderungen durchzusetzen versuchen.

Meine Interpretation dieser beiden Beispiele ist: durch die Einführung der anonym auszufüllenden Rückmeldebögen im Rahmen der QM-Systeme und die Art und Weise, wie mit den Ergebnissen umgegangen wird, ist es zu einer Verschiebung der Kräfteverhältnisse im Dreieck Teilnehmer, Ausbilder und Einrichtungsleitung gekommen, und zwar zu Lasten der Ausbilder. Diese haben den – wohl nicht ganz falschen – Eindruck bekommen, dass die Einrichtungsleitungen sich im Konfliktfall und im Zweifel auf die Seite der Teilnehmerinnen und Teilnehmer und gegen die Ausbilder stellen. Das entspricht ja auch dem Prinzip der Kundenorientierung, das von den QM-Beratern so sehr betont und von vielen Einrichtungsleitungen so unkritisch übernommen wurde. Diese institutionelle Schwächung der Ausbilder und Dozenten engt deren professionellen pädagogischen Handlungsspielraum ein und wirkt sich bis auf die Ebene der Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsorganisation aus.

Beispiel 3:

Eine deutliche Reaktion auf diese Verschiebung der Kräfteverhältnisse zeigt sich in meinem dritten Beispiel. Auch in dieser Einrichtung der beruflichen Weiterbildung wurde einige Monate vor Beginn einer Supervision ein QM-System installiert, das ebenfalls Teilnehmerbefragungen obligatorisch vorsah.

Im Verlauf der Supervision waren Spannungen zwischen der Geschäftsleitung und den Ausbildern sichtbar geworden – was ja nicht ungewöhnlich ist. In einer Supervisionssitzung äußerten die Ausbilder ihren Ärger darüber, dass zwei von ihnen vor einigen Monaten von der Geschäftsleitung zu Gesprächen gerufen worden waren, weil die Durchschnittswerte von Rückmeldebögen aus ihren Kursen unter dem Durchschnitt lagen. Die beiden Ausbilder hatten diese Gespräche nicht als konstruktive Kritikgespräche, sondern als undifferenzierte Schuldzuweisungen erlebt, nach dem Motto: *„Es ist Ihre Aufgabe, dafür zu sorgen, dass die Teilnehmer, unsere Kunden, zufrieden sind.“* Zu einem Austausch über die Frage, was in den betreffenden Kursen vielleicht zu Schwierigkeiten geführt habe und wie gegebenenfalls Abhilfe geschaffen werden könnte, war es nicht gekommen. Als Supervisor begann mich zu interessieren, wie die Ausbilder selbst die Rückmeldeergebnisse nutzen und wie sie eventuell Verbesserungen daraus ableiten. Zunächst wurde mir der Verfahrensablauf beschrieben: die Rückmeldebögen

werden von den Ausbildern eingesammelt, in der Verwaltung ausgewertet und die Ergebnisse gehen zeitgleich an die Geschäftsleitung und in das gemeinsame Büro der Ausbilder, wo die Ergebnisblätter von einer Verwaltungsangestellten in Aktenordnern abgeheftet werden. Meine Frage nach Schlussfolgerungen wurde nur unkonkret und ausweichend beantwortet. Schließlich äußerte ich einen Verdacht: *„Könnte es sein, dass Sie die Ergebnisblätter gar nicht zur Kenntnis nehmen?“* Ein wenig verlegen und mit verstohlenem Lächeln bestätigten die Ausbilder, dass sie die Aktenordner mit den Ergebnisblättern ignorierten. Sie verzichteten damit auf die Möglichkeit, die Rückmeldungen auszuwerten und reflexiv zu nutzen.

Dieser Teil-Boykott des QM-Systems war der Protest der Ausbilder gegen die oben genannte Verschiebung der Kräfteverhältnisse. Die Ausbilder hatten mit der Einführung des QM-Systems den Eindruck bekommen, dass die Geschäftsleitung nicht mehr hinter ihnen steht und ihnen bei Schwierigkeiten mit der Organisation, mit dem Unterricht oder mit Teilnehmern nicht mehr den Rücken stärkt. Ein solches Ignorieren von Regeln und Verfahrensvorschriften, wie sie in Qualitätshandbüchern festgelegt sind, ist wohl kein Einzelfall, sondern häufige Praxis. In der Auswertung einer bundesweiten Befragung von Supervisorinnen und Supervisoren zur die Arbeitssituation und deren Veränderung in Organisationen schreibt C. Handrich über die Verwendung von Qualitätshandbüchern: *„Allerdings berichten die Supervisoren, dass diese Handbücher in den seltensten Fällen Beachtung finden und stattdessen sehr heterogene Vorstellungen von Qualität und Professionalität innerhalb der Organisationen vorherrschend sind.“* (Handrich 2013: 51)

Beispiel 4

Mein viertes Beispiel hängt nicht mit der Einführung eines QM-Systems zusammen, nimmt aber Bezug auf ein zentrales Prinzip von QM-Systemen, nämlich das Prinzip der Kundenorientierung. Das Beispiel stammt aus einem Fortbildungsseminar für Ausbilder und sozialpädagogische Fachkräfte, die nach dem Konzept *„Dritter Weg in NRW“* Berufsausbildungen für Jugendliche und junge Erwachsene, die *„ausbildungswillig sind, aber aufgrund ihrer persönlichen und schulischen Voraussetzungen noch nicht ausbildungsfähig bzw. ausbildungsreif sind“*, durchführen (Buschmeyer 2012: 7).

Das Konzept dieser Berufsausbildung sieht verpflichtend die Durchführung von betrieblichen Praxisphasen vor. Zu den Aufgaben der Ausbilder und sozialpädagogischen Fachkräfte gehört es, für diese Phasen Praxisplätze bei Betrieben in der Region zu akquirieren.

In Rollenspielen zum Thema *„schwierige Situationen“* wurde deutlich, wie ungerne und wie verhalten diese Aufgabe übernommen und ausgeführt wurde. Im Auswertungsgespräch über die Gründe für dieses Unbehagen formulierte ein Ausbilder die Stimmung in der Gruppe gut treffend: *„Wir fühlen uns wie Staub-*

sauger-Vertreter, die von Tür zu Tür gehen und schlechte Ware an den Mann bringen müssen.“

Die Ausbilder und sozialpädagogischen Fachkräfte hatten die Norm der Kundenorientierung so sehr akzeptiert und innerlich angenommen, dass sie die Komplementärrolle zum Kunden, nämlich die Rolle von Verkäufern und Vertretern – mitsamt der begleitenden Affekte der Abhängigkeit – eingenommen hatten. Wie unbeliebt diese Berufsrollen wegen der im Kundenkontakt hautnah gespürten Abhängigkeit sind, kann man bei Versicherungen und anderen Vertriebsorganisationen sehen, wo die Versetzung vom Außen- in den Innendienst meist als beruflicher Aufstieg und Erleichterung erlebt und angestrebt wird (vgl. Stein 2002: 51ff).

Es war nicht leicht, in den Auswertungsgesprächen statt des Vertreter-Bildes ein positiv besetztes Selbstbild für die Aufgabe der Akquisition von Praxisplätzen zu entwickeln. Dieses positivere Selbstbild konnte schließlich etwa so beschrieben werden: wir sind nicht Verkäufer, sondern Akteure auf einem regionalen Bildungs- und Arbeitskräftemarkt mit einem bildungs- und sozialpolitischen Auftrag, der auch für die Betriebe, die sich mit der Bereitstellung von Praxisplätzen an unseren Berufsbildungsangeboten beteiligen, positive wirtschaftliche Effekte hat, weil wir für die Region qualifizierte Fachkräfte ausbilden.

Zwar blieb die Akquisition von Praxisplätzen eine nicht sehr beliebte Aufgabe, aber das neue Selbstbild-Angebot wurde doch als Erleichterung und Stärkung angenommen.

Fazit

Wenn ein QM-System installiert und zertifiziert ist, wenn also die Berater und Auditoren ihre Arbeit getan haben, verabschieden sie sich gern mit einem Spruch, der zum Topos in der Branche geworden ist: „[...] und nun muss das System gelebt werden.“ Dieser Topos ist ein Beleg für den Zweifel, dass genau das nicht passiert, ein Zweifel, den selbst Berater und Auditoren hegen, was die aktive Beteiligung der Beschäftigten an der Befolgung und Umsetzung der Regeln des QM-Systems betrifft.

Dieser Zweifel ist berechtigt. Mit meinen vier Beispielen wollte ich aufzeigen, wie QM-Systeme und das Prinzip der Kundenorientierung den Handlungsspielraum des pädagogischen Personals und damit ihre Professionalität einschränken. Denn zur pädagogischen Professionalität gehört es, das fachspezifische und didaktische Wissen sowie die beruflichen Erfahrungen im Umgang mit der Zielgruppe flexibel und mit Nutzung eines eigenen Entscheidungsspielraums auf unterschiedliche pädagogische Situationen anwenden zu können.

Wenn aber Ausbilder und sozialpädagogische Fachkräfte sich institutionell geschwächt fühlen, verringert sich deren Handlungs- und Entscheidungsspielraum, was die Qualität der didaktischen Entscheidungen und damit die Qualität der Lehr- und Lernprozesse tendenziell beeinträchtigt.

Die Reserviertheit des pädagogischen Personals gegen einzelne Regeln von QM-Systemen und manchmal auch gegen QM-Systeme generell, kann man somit auch verstehen als einen Versuch, die eigene berufliche Identität und die Professionalität zu verteidigen. Unter diesen Umständen ist nicht zu erwarten, dass die Ausbilder und sozialpädagogischen Fachkräfte die Regeln von QM-Systemen innerlich bejahen, was eine Voraussetzung der aktiven Umsetzung dieser Regeln wäre. Da helfen auch keine Bemühungen die Mitarbeiter „mehr mitzunehmen“ oder gar „noch stärker einzubinden“. Hier spricht schon die Wortwahl für sich. Was aber kann man tun angesichts der Tatsache, dass QM-Systeme und deren Zertifizierung für Weiterbildungseinrichtungen inzwischen unvermeidlich geworden sind, weil vor allem die öffentlichen Geldgeber (vielleicht noch stärker als privatwirtschaftliche Auftraggeber) die Zertifizierung zur Voraussetzung der Finanzierung gemacht haben?

Statt Standardisierung und verstärkter Kontrolle anhand fragwürdiger statistischer Kennzahlen, sollten stärker reflexive und selbstreflexive Verfahren in QM-Systeme für den pädagogischen Bereich integriert werden. Dazu gehören z.B.:

- kollegiale Unterrichtshospitationen mit Auswertungsgesprächen, in denen Ausbilder sich wechselseitig beraten können
- mehrwöchige Hospitationen von Ausbildern in anderen, vergleichbaren Bildungseinrichtungen, um andere Lösungen für vergleichbare Probleme kennen zu lernen
- Lernkonferenzen, um Lernfortschritte, Lernschwierigkeiten und Lernklima zwischen Ausbildern und Teilnehmern offen und metakommunikativ besprechen zu können (Kemper/Klein 1998: 97ff)
- Supervision, um das Beziehungsgeschehen zwischen Teilnehmern und Ausbildern zu analysieren und zu verstehen, wozu auch gehört, den Eigenanteil der Ausbilder an der Beziehungsgestaltung zu erkennen.

Solche reflexiven und selbstreflexiven Verfahren der Qualitätssicherung können allerdings nur in allgemeiner, wenig detaillierter Form in QM-Systemen erfasst werden. Statistische Kennzahlen greifen hier nicht, und auch Benchmarks lassen sich nicht sinnvoll aufstellen. Man kann lediglich festhalten, ob und wie häufig solche Verfahren, die dem pädagogischen Handlungsfeld angemessen sind, zur Anwendung gelangen. Die Frage ist allerdings, ob QM-Systeme bzw. deren Protagonisten sich mit einer solchen Reduzierung des Zugriffs auf die pädagogische Realität und die dort Handelnden zufrieden geben.

Literatur

Buschmeyer, H. u.a. (2012), 3. Weg in der Berufsausbildung, Arbeitspapiere 44, hg. von der Gesellschaft für innovative Beschäftigungsförderung, Bottrop.

Egetenmeyer, R./Käpplinger, B. (2011): Professionalisation and quality management. Struggles, boundaries and bridges between two approaches, in: European Journal for Research on the Education and Learning of Adults, Vol. 2 (1), S. 21-35.

Handrich, C. (2013): „Gute Arbeit ist, wenn ich Anerkennung bekomme.“, in: Haubl, R./Voß, G.G. u.a. (Hrsg.): Belastungsstörung mit System. Die zweite Studie zur psychosozialen Situation in deutschen Organisationen, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 49-61.

Kemper, M./Klein, R. (1998): Lernberatung. Gestaltung von Lernprozessen in der beruflichen Weiterbildung, Hohengehren: Schneider-Verlag.

Stein, M. (2009): Toxizität und das unbewusste Erleben des Körpers im Grenzbereich von Angestellten und Kunden, in: Freie Assoziationen 12 (1), Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 51-72.

Die soziale Schwerkraft des Feldes und die Rolle der Supervision

Zusammenfassung:

Diese Arbeit stellt den feldtheoretischen Ansatz Kurt Lewins in den Kontext der Tagung „reflexive Supervision“ am 20. 4. 2013. Die anlässlich dieser Tagung geschilderten vielfältigen Desintegrationsdynamiken, die von Wilhelm Heitmeyer so eindrucksvoll vorgetragen wurden, sollen an dieser Stelle mittels einer für die Supervision bedeutsamen Theorie sozialpsychologisch erklärt werden. Die Feldtheorie Lewins ist sozialpsychologisch ausgerichtet. Sie hat zum Ziel, anwendungsorientiert an einer Humanisierung der Interaktion in sozialen Gruppen zu arbeiten. Dazu untersuchte Lewin die Bedingungen, unter denen Individuen aber auch Gruppen besonders gefördert werden können und wie soziale Konflikte in Gruppen zu lösen sind. Zwar gehören zu den sozialwissenschaftlichen Erklärungen und Theorien von sozialen Konflikten heute auch die sozioökonomischen Dimensionen des Feldes. Dies ist der Aspekt von Pierre Bourdieu in dessen Theorie von Habitus und Feld. Aufgrund der Komplexität wird diese zentrale Erweiterung an dieser Stelle jedoch nicht bearbeitet. Bourdieu intendierte mit seiner Theorie eine Verknüpfung subjektiver Sinnstrukturen mit objektiven Strukturen eines sozialen Feldes, sein Fokus ist jedoch die Beschreibung einer „engen Komplizenschaft“ zwischen dem Handeln der Menschen und der Reproduktion ihrer Lebensweisen. Hingegen wollte Lewin einen Beitrag zur Lösung sozialer Konflikte leisten.

1. Wissenschaftstheoretische Grundlagen

Nach Lewin ist das Verhalten eines Menschen nicht isoliert zu betrachten. Vielmehr sei es sowohl durch innere als auch durch äußere Faktoren bedingt. Beide, die Wirkfaktoren in der Person als auch die Wirkfaktoren aus der Umwelt zu einem bestimmten Zeitpunkt, bilden das psychologische Feld. Gestalttheoretisch argumentiert Lewin, dass man

„von dem Zueinander von Gebilde und seiner Umgebung [...] [ausgehen muss, Ergänzung D.V.]. Daher kann man die Kräfte, die das psychische Geschehen bestimmen, nur dann zu verstehen hoffen, wenn man das Ganze der Situation in die Darstellung einbezieht.“ (Lewin 1969: 34)

Für den Bereich der Beratung und der Supervision hat dies Konsequenzen. Anstatt vorschnell – wie beispielsweise in lösungsorientierten Beratungsansätzen – Lösungen für das von dem zu Beratenden vorgebrachte Problem zu erarbeiten, die dann nur bedingt tragfähig sind oder sein können, ist eine umfassende Exploration der Gesamtsituation vorzunehmen. Die Kenntnisse über das psychologische Feld ermöglichen dem Supervisor/der Supervisorin Aussagen über den Le-

bensraum eines Individuums zum nächstmöglichen Zeitpunkt zu treffen und damit sein Verhalten zu erklären bzw. vorauszusagen (Lang 1979: 51). Mit Lebensraum ist „*nicht die physikalische Beschaffenheit der Umgebung [...], sondern der erlebnismäßig strukturierte Raum*“ (Lück 1996: 20) eines Menschen gemeint. Marrow schreibt dazu:

„Der Lebensraum schließt alle Fakten ein, die für die Person existieren, und schließt alle jene aus, die es nicht tun. Er umfasst Bedürfnisse, Ziele, unbewusste Einflüsse, Erinnerungen, Annahmen, Ereignisse politischer, wirtschaftlicher und sozialer Natur und alles, was sich unmittelbar auf ihr Verhalten auswirken kann.“ (Marrow 2002: 68)

Damit ist die Feldtheorie gleichzeitig entwicklungspsychologisch ausgerichtet (Lang 1979: 51). Der Zustand des Lebensraumes eines Menschen zu einem bestimmten Zeitpunkt sei immer beeinflusst durch den Zustand des Lebensraumes zu einem früheren Zeitpunkt (ebd.: 52). Diese Verbindungen sind im Rahmen von Beratung und Supervision herauszuarbeiten, indem z. B. Parallelen zu früheren ähnlichen Situationen oder andere beeinflussende Faktoren aufgedeckt und bei der Bearbeitung des eingebrachten Problems genutzt werden können. Die Bestimmung des Lebensraumes eines Individuums ist nach Lewin eine nie abgeschlossene Aufgabe, da dieser sich kontinuierlich ändert. Außerdem ist die Bestimmung des Lebensraumes eines Menschen eine höchst individuelle Aufgabe. Generalisierungen bezüglich des Verhaltens unterschiedlicher Individuen aufgrund ähnlicher innerer und äußerer Wirkfaktoren sind nach Lewin nicht möglich. Das Verhalten lasse sich immer nur für das betreffende Individuum erklären, da die Art und Weise, wie ein Individuum sich und seine Umwelt wahrnehme und mit einer Deutung versee und damit beurteile sowohl eine wahrnehmungspsychologische als auch eine persönlichkeitspsychologische Komponente beinhalte (Lück 1996: 11). Deshalb verbietet sich von vornherein – folgt man dem feldtheoretischen Ansatz Lewins – die Ableitung allgemeingültiger Gesetze aus der Beobachtung des Verhaltens. Lewin geht mit seinem Ansatz damit über ein „*objektivistisches Wissenschaftsverständnis*“ hinaus und will auf diese Weise eine möglichst umfassende Aufklärung von Problemen in Feldern ermöglichen (Gröning o.J.: 40). Lewins Feldtheorie (Lewin 1963) ist von der Gestalttheorie beeinflusst (Lück 1996: 1). Danach hat menschliche Wahrnehmung und menschliches Erleben Gestaltcharakter, weil der Mensch Bruchstücke eines wahrzunehmenden Gegenstandes selbsttätig zu einem Ganzen zusammenfügen kann und dies auch tut. Während aber die Gestalttheorie psychische Wahrnehmungsvorgänge vor dem Hintergrund physiologischer Vorgänge erklärt, ist Lewin der Meinung, dass man psychologische Beobachtungen nur mit psychologischen Begriffen fassen sollte und setzt sich damit von den Gestalttheoretikern ab (Wittmann 1998: 82ff). Lewin vertrat somit eine sozialpsychologische Feldtheorie, während die Gestalttheoretiker eine psychophysiologische Feldtheorie entworfen haben. Lewins Theorie des Feldes steht weniger mit dem Erkenntnisinteresse der Wahrnehmung und des subjektiven Verstehens als viel mehr mit der Lösung von

schweren sozialen Problemen in einer Gesellschaft in Verbindung. Dies brachte ihn auch in die Nähe der Kritischen Theorie.

So kommentierte Max Horkheimer im Vorwort zu Lewins Werk „Die Lösung sozialer Konflikte“:

„Der Name von Kurt Lewin wird immer untrennbar mit der Vorstellung verbunden sein, daß man es vermöge, die Sozialpsychologie mit der Lösung praktischer Probleme in Zusammenhang zu bringen.“ (Horkheimer 1953)

Vor diesem Hintergrund eignet sich der feldtheoretische Ansatz Lewins beispielsweise zur Analyse von Mobbingstrukturen in Institutionen oder auch zur Analyse von Desintegrationsdynamiken in sozialen Brennpunkten. Dabei wird die Gesamtdynamik von allen beteiligten Akteuren und alle beeinflussenden Faktoren beleuchtet und nicht nur Täter und Opfer.

2. Die Entwicklung des Denkens von Lewin

Programmatisch für die Entwicklung der Feldtheorie durch Kurt Lewin war seine Schrift aus dem Jahr 1931 „Der Übergang von der aristotelischen zur galileischen Denkweise in Biologie und Psychologie“ (Lewin 1931: 421 – 466). Ein zentraler Punkt der galileischen Denkweise, an die Lewin anknüpft, ist die Allgemeingültigkeit von Gesetzen. Lewin schreibt dazu:

„Es ist dasselbe Gesetz, das den Lauf der Gestirne und das Fallen des Steines bestimmt. Die ‚Homogenisierung‘ der physikalischen Welt in Bezug auf die Geltung der Gesetze nimmt die Einteilung der physikalischen Gegenstände in feste, abstrakt definierte Klassen jene entscheidende Bedeutung, die sie für die aristotelische Physik besaß, in der die Zugehörigkeit zu einer bestimmten begrifflichen Klasse auch das physikalische Wesen des Gegenstandes ausdrücken soll“ (Lewin 1981: 241).

Und an anderer Stelle:

„Die Bahn der Planeten, der freie Fall des Steines, die Bewegung des Körper auf der schiefen Ebene, das Hin- und Herschwingen des Pendels, also Vorgänge, die dem Phänotypus des Prozesses nach gewiß in durchaus verschiedene, ja entgegengesetzte Klassen einzuordnen sind, erweisen sich nun als lediglich verschiedene Erscheinungsformen ‚desselben‘ Gesetzes“ (ebd.: 242).

Auch der Einzelfall hat nach Lewin somit eine Gesetzmäßigkeit und genügt den Validitätskriterien (Marrow 2002: 117). Voraussetzung sei, dass der Einzelfall in seiner Totalität erfasst würde (ebd.). Dies bedeute eine umfassende Erfassung und Darstellung der Kräfte, die in einem Menschen und auf einen Menschen wirken. Es bedarf nach Lewin keiner statistischer Verfahren oder umfangreicher Untersuchungen. Vielmehr sei die Trennung von Anlage und Umwelt aufzuheben und Faktoren, die das Verhalten eines Individuums bestimmen, aus der Gesamtsituation heraus zu analysieren und damit die Wirkung der Umwelt auf das Individuum oder anders ausgedrückt, die subjektive Repräsentation der Umwelt in den Blick zunehmen (Lück 1996: 43). Zur Darstellung und zum Verständnis der

Dynamik psychologischer Prozesse wählte Lewin die Mittel der mathematischen Topologie (ebd.).

„Die Feldtheorie kann wahrscheinlich gar nicht in derselben Weise wie Theorien im gewohnten Wortsinn als richtig oder falsch beurteilt werden. Man definiert sie besser als eine Methode, nämlich eine Methode der Analyse von Kausalbeziehungen und der Synthese wissenschaftlicher Konstrukte.“ (Lewin 1982: 135)

3. Lebensraum und Aufforderungscharakter

Zur Entwicklung seiner topologischen Psychologie untersuchte Lewin insbesondere die Wirkung der Feldkräfte im Verhalten von Kindern: was reizt ein Kind bestimmte Dinge zu tun? Dabei sind nicht die physikalischen Gegebenheiten von Bedeutung, sondern vielmehr die funktionellen (Lück 1996: 44). Es geht also nicht um eine ontologische Frage (Lewin 1969: 45), sondern um die Frage, mit welcher Bedeutung ein Individuum eine bestimmte Sache oder einen bestimmten Sachverhalt versieht. Es geht somit nicht um die ontologische Realität, sondern um die psychologische Realität. Dasjenige aus der Umwelt einer Versuchsperson, das diese zu einem bestimmten Verhalten auffordert, weil es sie mit einer besonderen Bedeutung versieht, hat nach Lewin einen „Aufforderungscharakter“ oder eine „Valenz“ von „valence“ im Englischen (Wichtigkeit, Bedeutung, Wert). Ob es sich um eine positive oder eine negative Valenz handelt und wie stark der Aufforderungscharakter ist, hängt von den Bedürfnissen der Versuchspersonen zu einem bestimmten Zeitpunkt ab (Lück 1996: 45). Je stärker die Valenz eines Objektes, umso stärker ist die Bedürfnisintensität und damit die Spannung. Bedürfnisse heben grundsätzlich die Gleichgewichtszustände in einem Individuum auf. Lewin unterscheidet echte Bedürfnisse, wie z.B. Hunger und Durst, die biologischer Natur sind und Quasi-Bedürfnisse, wie z.B. der Wunsch, eine bestimmte Arbeitsstelle zu bekommen, eine bestimmte Aufgabe gut abzuschließen. Quasi-Bedürfnisse sind dadurch charakterisiert, dass sie häufiger auftreten als Bedürfnisse und dass die durch sie erzeugte Spannung durch Ersatzbefriedigungen aufgelöst werden können. Qualitativ ist die Spannung bei einem Bedürfnis und einem Quasi-Bedürfnis gleich (Marrow 2002: 65).

Der Lebensraum eines Individuums unterliegt einem ständigen Wandel. Das, was ein Mensch zu einem bestimmten Zeitpunkt in seinem Leben mit einer großen Bedeutung versehen hat und was damit eine Valenz besaß, kann Jahre später für ihn ohne Bedeutung sein. Diese Veränderung im Lebensraum bezeichnet Lewin als „Lokomotion“ (Lück 1996: 45). Wittmann gibt für den Begriff der Lokomotion einige Beispiele: Eine Lokomotion

„ist demnach nicht allein eine irgendwie sichtbare physische Lageveränderung, sondern auch eine Annäherung an die Lösung eines Problems oder auch beispielsweise ein Austritt aus einer Gruppe oder ein Wechsel der Position innerhalb eines sozialen Verbandes.“ (Wittmann 1998: 78)

Das Durchschreiten des Lebensraumes ist ein irreversibler Prozess (Lück 1996: 45). Deutlich wird, dass es sich auch hier nicht um eine ontologische Frage handelt, sondern um eine psychologische. Lang führt dazu aus:

„Das Erleben, das Verhalten und Handeln, die Persönlichkeit und ihre Entwicklung sowie die zwischenmenschlichen Prozesse [...] werden in der Feldtheorie aufgefaßt als die Folge einer strukturierten und dynamischen Gesamtheit von Bedingungen, in welche personeneigene und aus der Umwelt auf das Individuum einwirkende Gegebenheiten eingehen und einen unauflösbaren Systemzusammenhang bilden.“ (Lang 1979: 51)

Begrenzt wird der Lebensraum durch die „Lebensraumhülle“. Jegliche Form der Beeinflussung eines Individuums z.B. durch den Forscher oder aber auch im Rahmen einer Beratung beeinflusst diese Lebensraumhülle und damit auch das Verhalten des Individuums (Wittmann 1998: 78). Derjenige, der die Lebensraumhülle beeinflusst, hat damit eine besondere Verantwortung.

4. Konflikte, Lohn und Strafe

Findet eine Aufgabe, eine Beschäftigung oder ein Gegenstand das Interesse einer Person, so geht – in der Sprache der Feldtheorie Lewins – von dieser Aufgabe, dieser Beschäftigung und diesem Gegenstand eine positive Valenz aus und die Feldkraft – topologisch dargestellt durch einen Vektor – reicht von der Person in Richtung dieser Aufgabe, dieser Beschäftigung oder dieses Gegenstandes. Auch Hindernisse und Barrieren können das zielorientierte Handeln – von Lewin auch als ‚natürliche Teleologie‘ bezeichnet – im Normalfall nicht stören, vorausgesetzt die erzeugte Spannung ist entsprechend hoch (Lück 1996: 47). Zum Konflikt kommt es nach Lewin erst dann, wenn etwa gleich starke Feldkräfte, die entgegengesetzt sind, zur gleichen Zeit auf das Individuum einwirken (ebd.).

5. Feldtheorie und Topologie

Um zu erklären, was geschieht, wenn mehrere Kräfte zusammenwirken, sich Energiefelder entwickeln, aus denen selbst Kräfte entstehen, die in dem Feld wirken, suchte Lewin ein neues Darstellungskonzept. Er hat seine Beobachtungen im Rahmen seiner Untersuchungen in eine topologische und somit mathematische Darstellungsform gebracht. Mit Hilfe der Topologie lassen sich „*unräumliche Gegenstände in ihrer räumlichen Beziehung*“ (Wittmann 1998: 73) darstellen. Lewin war – nach Marrow – der Meinung, dass die

„Topologie, eine nichtquantitative Geometrie [...] übernommen werden [könne, Ergänzung D.V.], um strukturelle und positionelle Probleme in einem psychologischen Feld zu behandeln. Sie kann ermöglichen, die strukturellen Beziehungen innerhalb der eigenen Psyche der Person genauso gut [sic!] wiederzugeben wie diejenigen in ihrer psychologischen Umwelt. Sie kann dazu benutzt werden, Positionen innerhalb und außerhalb einer gegebenen Region zu repräsentieren, die Beziehungen zwischen einem Ganzen

und seinen Teilen zu veranschaulichen und eine große Anzahl anderer struktureller Charakteristika darzustellen.“ (Marrow 2002: 70)

Zur Darstellung der Dynamik werden Vektoren eingesetzt. Den Lebensraum selbst stellte Lewin als Jordankurve, benannt nach Marie Ennemond Camille Jordan, einem französischen Mathematiker, dar. Diese hat in der Darstellung meist eine ellipsenförmige Gestalt. Innerhalb des Lebensraumes und damit im Innenbereich der Jordankurve befinden sich die Person und die Umwelt. Innerhalb des Lebensraumes wirken Feldkräfte, die zu einer ständigen Veränderung des Lebensraumes führen. Bereiche des Lebensraumes, die das Individuum mit einer positiven Valenz versieht, werden als Zielregion avisiert, während Bereiche, die mit negativen Valenzen belegt werden, gemieden werden. Es gibt auch Bereiche des Lebensraumes, die für die Person unzugänglich sind. Lewin stellt diesen Bereich im Lebensraum als schraffierten Bereich dar. Auch Umwegprobleme lassen sich topologisch darstellen. Lewin führt die Lösung einer Umwegproblematik – in Anlehnung an Köhler – auf Einsicht zurück. Feldtheoretisch ausgedrückt bedeutet dies, dass durch die Einsicht die Erkenntnisstruktur verändert wird (Lück 1996: 53), wodurch die Situation, in der eine Person steht, von dieser anders wahrgenommen wird. Dies führt zu einer Ausdifferenzierung des Lebensraums durch das Individuum (ebd.).

Begrenzt wird der Lebensraum durch die Lebensraumhülle. Diese umfasst alles in der Welt, was für den Menschen zu einem bestimmten Zeitpunkt noch nicht von Bedeutung ist, die sogenannte ‚nichtpsychologische Welt‘ (Marrow 2002: 72), aber für ihn irgendwann einmal von Bedeutung sein kann. Sobald ein Teil dieser Welt von dem Menschen wahrgenommen und mit einer Bedeutung versehen wird, wird dieser Teil Bestandteil des Lebensraumes.

6. Die universelle Verhaltensgleichung

Nach Lewin ist das Verhalten (V) eines Individuums eine Funktion (f) der Person (P) und der Umwelt (U). Die Beziehung zwischen P und U ist zwar mathematisch nicht genau definiert (Lück 1996: 54), was durch das Komma gekennzeichnet wird. Dennoch besteht nach Lewin zwischen P und U eine Interdependenz. Die universelle Verhaltensgleichung nach Lewin lautet somit:

$$V = f(P,U)$$

Lewin schreibt dazu:

„Prinzipiell [...] hängt jedes psychologische Geschehen sowohl vom Zustand der Person wie dem der Umwelt ab. [...] Jede wissenschaftliche Psychologie wird daher zur Darstellungen der Gesamtsituation, d.h. des Zustandes der Person wie der Umwelt vordringen müssen. Dies erfordert Methoden, um Person und Umwelt in einheitlichen Ausdrücken als Teile einer Situation darstellen zu können.“ (Lewin 1969: 34)

Da Person und Umwelt den Lebensraum (Lr) eines Menschen ausmachen, kann die Gleichung auch heißen:

$$V = f(Lr)$$

Also ist das Verhalten eines Individuums eine Funktion des Lebensraums. Deutlich wird hier, dass es Lewin nicht darum geht, eine allgemeine Theorie des Psychischen zu entwickeln, sondern Lewin sieht den Menschen als interdependentes Wesen, das zwar in einer objektiven Welt lebt. Von Bedeutung ist allerdings nach Lewin, wie dieser Mensch zum einen diese objektive Welt subjektiv wahrnimmt, zum anderen, welchen Weltausschnitt, welche äußere Situation (S) dieser Menschen mit einer Bedeutung versieht (Schütz 1989: 68). In diesem Sinne kann die Verhaltensgleichung Lewins erweitert werden:

$$V = f(Lr) = f(S) + f(P)$$

7. Die Gegenwart und das Prinzip der Gleichzeitigkeit

Lewin betont in seiner Feldtheorie die Auswirkung der Gegenwart auf das Verhalten eines Individuums. Er schreibt dazu:

„Jedes Verhalten oder jede sonstige Veränderung innerhalb eines psychologischen Feldes ist einzig und allein vom psychologischen Feld zu dieser Zeit anhängig“ (Lewin 1982: 135).

Grundsätzlich vertritt Lewin hier in Abgrenzung zum aristotelischen Denken die Auffassung, dass nicht vergangene Ereignisse ($L(t_n - 1)$), sondern die gegenwärtige Situation ($L(t_n)$) das Verhalten eines Individuums beeinflussen.

Gleichzeitig macht Lewin allerdings auch deutlich, dass vergangene Ereignisse insofern für das Verhalten eines Individuums von Bedeutung sein können, sofern diese auf den Einzelnen einwirken. Die Tatsache, dass dieses Prinzip der Gleichzeitigkeit in der Rezeption seiner Lehre nicht immer richtig verstanden wurde, nimmt Lewin auf, indem er präzisierend schreibt: Das Prinzip der Gleichzeitigkeit

„wurde oft mißverstanden und in dem Sinne gedeutet, daß die Feldtheorie weder an historischen Problemen noch an der Wirkung vorausgegangener Erfahrungen interessiert sei. Das ist ganz und gar unrichtig. Fragen der Entwicklung und historische Probleme sind in Wirklichkeit für den Feldtheoretiker von höchstem Belang; und nicht zuletzt haben sie ihr Teil zur Erweiterung des zeitlichen Rahmens psychologischer Experimente vom klassischen, nur einige Sekunden dauernden Reaktionszeit-Versuch von Experimentalsituationen, welche einen systematisch konzipierten Verlauf von Stunden, ja Wochen nehmen, beigetragen.“ (ebd.)

Lewin betont also das gegenwärtige Verhalten und ist sich gleichzeitig darüber bewusst, dass die Gegenwart ohne Hinzuziehung eines gewissen zeitlichen Rahmens kaum fassbar ist.

8. Realität und Irrealität

Jede distinkte Entität verfügt nicht nur über einen Sinn für die Gegenwart, sondern hat auch einen Sinn für Vergangenheit und Zukunft. Wie sie zu beidem steht, ist abhängig von ihrem Anspruchsniveau. Das Anspruchsniveau kann allerdings nur zu einem bestimmten Zeitpunkt, d.h. im Hier und Jetzt von dem Individuum bestimmt werden. Auch wenn die Einstellung und die Haltung des Indivi-

duums zu seiner Vergangenheit und zu seiner Zukunft es in seinem Verhalten im Hier und Jetzt beeinflussen können und somit zur psychologischen Welt gehören, so sind frühere Felder oder zukünftige Felder als ontologische Größen für das Verhalten eines Individuums unmaßgeblich. Lewin betrachtet letztendlich all das zur Wirklichkeit gehörig, was in einem Menschen und auf einen Menschen einwirkt (Lewin 1969: 45f). Will man das Verhalten eines Menschen erklären, so muss man sich der Analyse dieser Wirkfaktoren stellen. Dazu bedarf es entsprechender Befragungen. Wie sein Verhalten durch die Außenwelt erklärt wird, ist dagegen unerheblich. Lewin führt dazu aus:

„Die Welt dieses Individuums durch die Welt des Lehrers, des Arztes oder sonst jemanden zu ersetzen, ist nicht objektiv, sondern falsch.“ (Lewin 1982: 159)

Zur Irrealitätsebene gehören nach Wittmann z.B. *„Träume, Ziele und Befürchtungen“* (Wittmann 1998: 75). Lewin führt dazu aus:

„Die Mutter, der Vater, die Geschwister sind nicht nur dann als reale Fakten in die psychologische Situation eines Kindes einzubeziehen, wenn sie für das Kind direkt wahrnehmbar sind. Das Kleinkind, das im Garten spielt, verhält sich z.B. typisch anders, wenn es die Mutter zu Hause meint, als wenn es sie abwesend weiß. Man wird nicht annehmen können, daß dieser Umstand dem Kinde dauernd erlebnismäßig gegenwärtig ist. Auch ein Verbot oder ein Ziel kann einen wesentlichen Bestandteil der psychologischen Situation ausmachen, ohne erlebnismäßig klar gegenwärtig zu sein. Das gleiche gilt von der sozialen Gruppenatmosphäre, ihrer Freundlichkeit, Mürrisheit oder Gespanntheit. Zweifellos sind gerade diese allgemeinen Eigenschaften der sozialen Atmosphäre von der allergrößten Bedeutung für das Verhalten des Menschen und für seine Entwicklung. Und doch ‚erlebt‘ man häufig erst bei einem Wechsel, in welcher Atmosphäre man früher gelebt hat.“ (Lewin 1969: 45)

Zur Realitätsebene gehört die physikalische Umwelt. Lewin unterscheidet hier noch einmal zwischen physikalischer und quasi-physikalischer Umwelt. Nach Lewin ist nicht

„die gesamte physikalische Welt in ihren ‚objektiven‘ Eigenschaften im Sinne der Physik direkt in den psychologischen Lebensraum aufzunehmen [...]. Vielmehr sind diese Fakten nur insoweit und in der Form in die Darstellung des psychologischen Lebensraumes aufzunehmen, wie sie sich für diese individuelle Person in ihrem momentanen Zustand als quasi wirksam erweist. Wir wollen diesen Sachverhalt dadurch ausdrücken, daß wir von quasi-physikalischen Fakten sprechen.“ (ebd.: 45f)

In Analogie dazu trifft Lewin auch die Unterscheidung zwischen sozialen Fakten und quasi-sozialen Fakten oder von ihm auch als sozialpsychologische Fakten bezeichnet (ebd.: 46). Unter den sozialen Fakten versteht Lewin *„objektiv soziale[n]‘ Fakten im Sinne der Soziologie“* (ebd.). Unter quasi-sozialen Fakten versteht Lewin insbesondere soziale Fakten, mit denen ein Individuum konfrontiert ist, wie *„Charakter und Stellung der Personen, mit denen es ‚zwischenmenschliche‘ Beziehungen verbinden und sein eigener Ort im sozialen Leben, so etwa sein Be-*

ruf“ (ebd.: 40). Diese Unterscheidung verdeutlicht Lewin am Beispiel der Wirkung eines Polizisten auf ein Kind. Wenn sich das Kind vor dem Polizisten ängstigt, so wird dies nicht auf die soziologisch terminierte Macht des Polizisten zurückzuführen sein, sondern vielmehr auf seine Vorannahmen über die Macht eines Polizisten (ebd.: 46). Ähnliches kann für Lehrer gelten. Die Ängste, die Schüler vor Lehrern entwickeln, basieren nicht auf der soziologisch terminierten Macht des Lehrers als derjenige, der die Funktion eines Selektierers hat, sondern auf der Vorannahme des Schülers, dass der Lehrer z.B. streng und fordernd ist. Unabhängig davon, ob es sich um soziale oder quasi-soziale Fakten handelt, sind diese nur dann in die Darstellung des Lebensraumes aufzunehmen, wenn sie und in welcher Form sie zu einem bestimmten Zeitpunkt für ein Individuum bedeutsam sind (ebd.: 47). So kann mit Hilfe der feldtheoretischen Konstrukte „*die Stellung eines Individuums in einer Gruppe, der Einfluß einer Person auf das Verhalten einer anderen, die Wirkung einer bestimmten sozialen Atmosphäre*“ (Wittmann 1998: 79) erfasst werden.

Eine dritte Unterscheidung, die Lewin einführt, ist die Unterscheidung zwischen begrifflichen und quasi-begrifflichen Fakten. Er verdeutlicht diese Begriffsabgrenzung am Beispiel der Lösung einer mathematischen Aufgabe. Eine mathematische und damit begriffliche Aufgabe wird auf zwei Ebenen gelöst. Lewin schreibt dazu: „*Es [gemeint ist das Individuum, Ergänzung D.V.] hat dabei gewisse Denkschritte auszuführen, mathematische Beziehungen aufzusuchen und sich in einem Netzwerk mathematischer Zusammenhänge zurechtzufinden.*“ (Lewin 1969: 47) Allerdings würde der Blick auf die Lösung einer mathematischen Aufgabe in dem beschriebenen Sinn einen zentralen Aspekt ausblenden. Lewin schreibt weiter:

„Für das Ableiten des tatsächlichen psychologischen Geschehens und seiner Dynamik hat man [...] nicht auf das mathematische Beziehungsgefüge an sich, sondern auf die jeweilige Struktur des bei dem betreffenden Individuum momentan bestehenden tatsächlichen psychologischen Umfelds einzugehen.“ (ebd.: 48)

Hier spricht er von quasi-begrifflichen Fakten.

Obwohl Lewin selbst diese Unterscheidungen einführte, machte er deutlich, dass eine Abgrenzung zwischen quasi-physikalischen, quasi-sozialen und quasi-begrifflichen Fakten kaum möglich ist (ebd.). Je stärker der subjektiv wahrgenommene Lebensraum mit den objektiven Gegebenheiten übereinstimmen, umso stärker ist das Verhalten eines Individuums an der Realität ausgerichtet (Wittmann 1998: 78).

9. Lewins Methodologie

Lewin arbeitete zunächst – von Carl Stumpf, seinem Doktorvater, beeinflusst – phänomenologisch, d.h. er beobachtete und zog daraus Hypothesen, die dann unter experimentellen Bedingungen untersucht wurden (Lewin 1917).

Gegen Ende des 19. Jahrhunderts wurden dann in der Physik Feldtheorien entwickelt, die Auswirkungen bis in die Sozialwissenschaften hinein hatten. Simone Wittmann beschreibt die Veränderungen, die durch die Feldtheorien initiiert wurden, folgendermaßen:

„Der Wechsel, den die Feldtheorien vollzogen, bestand vor allem darin, daß Naturphänomene nicht mehr als das Ergebnis von Kräften betrachtet wurden, die zwischen einem Körper und einem anderen wirken, sondern daß die Energie des materiellen Systems als durch die Konfiguration und Bewegung dieses Systems determiniert begriffen wurde.“ (Wittmann 1998: 70)

Ernst Cassirer sah darin den Übergang vom Substanz- zum Funktionsbegriff:

„Was uns im Gebiete des Bewußtseins empirisch wahrhaft bekannt und gegeben ist, sind niemals die Einzelbestandteile, die sich sodann zu verschiedenen beobachtbaren Wirkungen zusammensetzen, sondern ist stets bereits eine vielfältig gegliederte und durch Relationen aller Art geordnete Mannigfaltigkeit, die sich lediglich Kraft der Abstraktion in einzelne Teilbestände sondern läßt. Die Frage kann hier niemals lauten, wie wir von den Teilen zum Ganzen, sondern wie wir von dem Ganzen zu den Teilen gelangen.“ (Cassirer 1910: 445)

Damit ist der Weg bereitet vom Elementarismus zum Holismus und der Grundstein zur Analyse kausaler Beziehungen gelegt. Wittmann führt dazu aus:

„Nicht mehr das Einzelne, das bis ins Mikroskopische nachverfolgbare Teil, stand im Mittelpunkt wissenschaftlichen Interesses, sondern zunehmend die Relation zwischen Teilen, die Interdependenz, die Übersummativität des Ganzen. Das Wesen eines Faktums wurde nicht mehr nur durch die Summe seiner Eigenschaften erklärt bzw. daraus untersucht, sondern es wurde betrachtet als Resultante seiner funktionalen Einbindung in größere Einheiten.“ (Wittmann 1998: 81)

Der Einfluss Cassirers (Lück 1996: 56) führt dazu, dass Lewin in seinen späteren Experimenten zu einer „konditional-genetischen Betrachtung“ und damit zu einer dynamische Betrachtung wechselte und so einem ganzheitlichen Ansatz folgte. Nicht die Versuchsperson als solche stand im Fokus der Forschungsarbeit Lewins, sondern die Person in einer bestimmten Situation (ebd.). Er führt dazu aus: Es ist

„ohne jeden wissenschaftlichen Wert, hinter das dynamische Feld auf Wesenheiten zurückzugehen, die nicht Teile diese Feldes sind, was immer diese Wesenheiten sein mögen und gleich, ob man ihnen philosophische oder physiologische Namen gibt. Denn man kann theoretisch das Geschehen aus den dynamischen Wirkungen des Feldes erklären, wobei die allgemeinen Gesetze als Ableitungsprinzipien verwendet werden, und man kann praktisch voraussagen, was sich ereignen wird.“ (Lewin 1982: 102)

Und an anderer Stelle:

„Die ‚phänomenalen‘ Eigenschaften sind zu unterscheiden von den ‚konditional-genetischen‘ Eigenschaften der Gebilde und Geschehnisse, d.h. von den Eigenschaften, die diesen Gebilden im Reaktions- und Wirkungsverbande zukommen. Vom Standpunkt der Dynamik aus wird man die Gesamtsituation als Inbegriff dessen dazustellen haben, was jeweils für das betreffende Individuum wirksam ist. Für die Aufgabe der begrifflichen Ableitung des Geschehens kann man Wirksamkeit als das Kriterium für psychologische Existenz verwenden: ‚Wirklich ist, was wirkt‘.“ (Lewin 1969: 41)

Für die Forschungsarbeit auf Basis der feldtheoretischen Konstrukte Lewins, aber auch für Supervisions- und Beratungskontexte, bedeutet dies: in einem ersten Schritt müssen die Bestandteile des Lebensraumes und der Lebensraumhülle analysiert (Wittmann 1998: 78), die Reziprozität der einzelnen Teile des Ganzen untersucht und eine umfassende Sammlung aller relevanten Daten angefertigt werden. Es kommt also – so Gröning – zu einer Suche nach „Determinanten“, bevor entwicklungspsychologische Einflüsse zur Rekonstruktion des Lebensraumes erfasst werden (Gröning o.J.: 39). Nachdem die Gesamtheit des Lebensraumes analysiert wurde, können Teilbereiche (Kräfte, Barrieren, Lokomotionen, Aufforderungscharaktere usw.) genauer untersucht werden (Wittmann 1998: 78). Dazu sind die Beobachtungen und Hypothesen in experimenteller Form im Labor zu überprüfen (Marrow 2002: 74). Durch die Analyse des Lebensraumes in seiner Gesamtheit will Lewin der isolierten Betrachtung einzelner Fakten und damit der Gefahr einer verzerrten Interpretation der erhobenen Daten entgegen wirken. Gleichzeitig weist Gröning darauf hin, dass aufgrund der Vielzahl der im Feld wirksamen Kräfte eine umfassende Darstellung des Feldes nicht möglich ist (Gröning o.J.: 40).

Literaturverzeichnis

- Cassirer, E. (1910): Substanzbegriff und Funktionsbegriff. Untersuchungen über die Grundfragen der Erkenntniskritik, Berlin: Cassirer.
- Gröning, K. (o.J.): Gruppenwissen und Gruppentheorien. Studienbrief im Rahmen des Masterstudiengangs Supervision und Beratung, Bielefeld.
- Heigl-Evers, A./Balmer, H./Strube, G. (Hrsg.) (1979): Lewin und die Folgen. Sozialpsychologie – Gruppendynamik – Gruppentherapie (Die Psychologie des 20. Jahrhunderts VIII), Zürich: Kindler Verlag.
- Horkheimer, M. (1953): Vorwort, in: Lewin, K.: Die Lösung sozialer Konflikte. Ausgewählte Abhandlungen über Gruppendynamik, Bad Nauheim: Christian Verlag.
- Lang, A. (1979): Die Feldtheorie von Kurt Lewin, in: Heigl-Evers, A./Balmer, H./Strube, G. (Hrsg.): Lewin und die Folgen. Sozialpsychologie – Gruppendynamik – Gruppentherapie (Die Psychologie des 20. Jahrhunderts VIII), Zürich: Kindler Verlag, S. 51-57.
- Lewin, K./Graumann, C.F. (Hrsg.) (1982): Kurt Lewin Werkausgabe, Bd. 4, Feldtheorie, Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Lewin, K./Graumann, C.F. (Hrsg.) (1981): Kurt Lewin Werkausgabe, Bd. 1, Wissenschaftstheorie I, Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Lewin, K. (1969): Grundzüge der topologischen Psychologie, Bern: Huber Verlag.
- Lewin, K. (1963): Feldtheorie in den Sozialwissenschaften. Ausgewählte theoretische Schriften, Bern: Huber Verlag.
- Lewin, K. (1931): Der Übergang von der aristotelischen zur galileischen Denkweise in Biologie und Psychologie, in: Erkenntnis, Bd. 1 (6), S. 421-466.
- Lewin, K. (1917): Kriegslandschaft, in: Zeitschrift für Angewandte Psychologie, Bd. 12, S. 440-447.
- Lück, H.E. (1996): Die Feldtheorie und Kurt Lewin. Eine Einführung, Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Marrow, A. J. (2002): Kurt Lewin. Leben und Werk, Weinheim: Beltz Verlag.
- Schütz, K.-V. (1989): Gruppenforschung und Gruppenarbeit. Theoretische Grundlagen und Praxismodelle, Mainz: Matthias Grünewald Verlag.
- Wittmann, S. (1998): Das Frühwerk Kurt Lewins. Zu den Quellen sozialpsychologischer Ansätze in Feldkonzept und Wissenschaftstheorie, Frankfurt/M.: Lang Verlag.

Prof. Dr. Katharina Gröning

Rezension: Stephan Busse/Susanne Ehmer (Hrsg.) (2010): Wissen wir, was wir tun. Beraterisches Handeln in Supervision und Coaching (Interdisziplinäre Beratungsforschung), Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.

237 Seiten, ISBN: 978-3-525-40234-4, 29.90 Euro.

Verunsicherung durch Wissenschaft – so könnte das erkenntnisleitende Interesse des vorliegenden Herausgeberbandes von Stefan Busse und Susanne Ehmer umschrieben werden. Das Buch ging hervor aus einer Tagung, die wiederum von einer Kooperationsgemeinschaft von Fachhochschulen (Mitweida und Freiburg), dem Sigmund Freud Institut, dem Netzwerk rekonstruktive Sozialforschung und Biografie und der DGsv veranstaltet wurde. Die Problemstellung der Herausgeber ist entsprechend anspruchsvoll und bezieht sich auf Fragen der Forschungsmethoden und Forschungslogiken zur Beratungsforschung ebenso, wie auf Dekonstruktion und Systematik in Supervision und Beratung. Wie kann man Beraterisches Handeln theoretisch-analytisch erfassen? Welche Forschungsmethoden sind nötig? Wie ist der Wissensstand zur Beratung? Die Fragestellung des Bandes ist eher explorativ und offen, ohne ein normatives Erkenntnisinteresse, wodurch sein theoretisches und methodisches Dach recht breit ausfällt. Gleichzeitig geht es, wie der Titel des Bandes schon verrät, um Kritik an der Praxis und damit auch um Kritik an jenen Supervisorinnen und Supervisoren, die in der Praxis profiliert sind, jedoch nicht zum Netzwerk der Herausgeber gehören. Jede Forschung, die sich als solche begründen will, müsste demnach Entwicklungslinien, Autoren, wissenschaftliche Arbeiten, die es bekanntermaßen in der Supervision reichlich gibt, aufnehmen und gewichten, Fragestellungen eines künftigen Forschungsbedarfes formulieren und methodologische und methodische Rahmen setzen. Diese Arbeit an Entwicklungslinien der Supervision gibt es im vorliegenden Buch jedoch so nicht. Es werden keine der bekannten Konzepte, Entwürfe und wissenschaftlichen Arbeiten und Beiträge genutzt, um einen entsprechenden wissenschaftlichen Rahmen zu einem Programm von Supervisionsforschung zu setzen. Auch die anerkannten theoretischen Voraussetzungen der Supervision wie Gruppendynamik, Feldtheorie, Institutionsanalyse, aber auch Prozessmodelle von Beratung und Supervision wie Arbeitsbündnis, Dreiecksvertrag, Setting und Interventionskonzept bleiben vollständig unerwähnt. Die Irritation nimmt noch zu, wenn man einzelne Beiträge durcharbeitet. Offensichtlich wird hier eine Zäsur vollzogen und der Referenzrahmen von Supervision nicht mehr aus deren Begründung und Praxis, sondern vollständig neu aus der Forschung gesetzt, die über die Praxis diskutiert.

Wolfram Fischer, ein anerkannter Biografie- und Sozialarbeitsforscher entfaltet in seinem Beitrag – „*die Praxis des Wissens der Praxis*“ – einen pragmatischen und sozialkonstruktivistischen Forschungsrahmen für die Supervision. Er kommt ganz ohne Bezüge zur bisherigen Publikationen zur Supervisionsforschung aus. Fischer führt dabei breit, fast lehrbuchhaft in die Theorie des Pragmatismus, in seine Forschungsmethode und in rekonstruktive Verfahren und die Bedeutung für die Soziale Arbeit ein. Er betont Beratung als gemeinsame Konstruktionsleistung und legt die Soziale Arbeit und die sozialpädagogische Beratung zu Grunde. Der Verfasser bleibt eng an seinem Anliegen eine allgemeine Theorie sozialpädagogischer Beratungsforschung zu formulieren, wobei weder Strukturmerkmale der amtlichen sozialpädagogischen, noch das Dilemma sozialpädagogischer Beratung heute zur Sprache kommen.

Ähnlich wie Wolfram Fischer referiert auch Fritz Böhle allgemeine professionstheoretische Forschungsansätze an. Hier ist der Referenzrahmen das Professionswissen und die Kategorien Wissensmanagement, Professionstheorie und Entscheidungswissen, die rezipiert werden. Auch dieser Beitrag bleibt ohne Gegenstandsbezug zur Supervision und damit quasi „in der Luft“, wodurch auch eine Vorstellung über ein mögliches Forschungsprogramm schwierig bleibt. Etwas konkreter ist dann der Beitrag von Busse, der zumindest einige Ansätze aus der arbeitsweltbezogenen Beratung kennt und als Referenzrahmen nutzt. Stefan Busse kritisiert ein wenig süffisant die in vielen supervisorischen Beratungsmodellen als wichtig erachtete Reflexivität. Er legt weiterhin die Theorie des kommunikativen Handelns zu Grunde, entwickelt ein Beratungsverständnis im Rahmen der Kritischen Theorie und platziert Beratung zwischen strategischem und verständigungsorientiertem Handeln. Diese Fundierung unter dem Dach der Theorie des kommunikativen Handelns ist jedenfalls Ausbau fähig. Es fehlt bei Busse allerdings der Hinweis auf die Bedeutung von Gesellschaftskritik im Modell von Habermas. Thomas Binder wiederum legt ein konstruktivistisches Modell von Entwicklung zu Grunde und überträgt das Konzept der Ich-Entwicklung auf die Supervision. Anhand eines hypothetischen Falles erläutert er Probleme der Verständigung. Das Modell irritiert, weil es einerseits Stufen enthält, wie sie z.B. in der Moraltheorie von Kohlberg vorkommen, andererseits erscheint das Modell im Idealismus platziert. Logisches und vernünftiges Denken wird durch systemisches Denken gesteigert. Die höchste Stufe scheint dann aber eine Denkstufe zu sein, die darin besteht „*sich auf den Fluss der Dinge einzulassen [...]*“ (S. 112) Haben wir es dabei wirklich mit einer wissenschaftlichen Kategorienbildung zu tun?

Ein Gewinn dagegen ist der Beitrag von Moldaschl zur Reflexivität, der wegen seiner Sprachkunst, Systematik und Konkretheit gewinnbringend ist. Schon die systematische Einführung in die Begriffe, die Klärung der wissenschaftlichen Bedeutung und der Gegenstandsbezug machen diesen Beitrag zur Reflexivität zu einem absoluten Genuss. Die beiden folgenden Autoren Liebermann und Loer wiederum kennen die Supervision nur unzureichend und haben wieder das Prob-

lem des unsicheren Gegenstandsbezuges. Ihre Argumentation für die Übernahme des Begriffs des Arbeitsbündnisses aus der Sozialen Arbeit irritiert, denn historisch war es so, dass das sozialpädagogische Konzept des Arbeitsbündnisses viele Anleihen aus der Supervision und ihrem Beratungsprozessmodell genommen hat. Videointeraktionsanalyse von Dirk Bayas-Link wiederum stellt ein wichtiges und künftig auszuarbeitendes, dabei doch sehr aufwendiges Verfahren zur wissenschaftlichen Beobachtung von Beratung und Supervision dar. Den Abschluss bildet die methodische Erläuterung zur Selbstkonfrontation in der Kontrollsupervision von Heidi Möller.

Wissen wir, was wir tun? Da nur eine Minderheit der Autoren Supervisoren sind, der Herausgeberband gleichzeitig Forschung fokussiert, ist bereits der Titel irritierend, denn er suggeriert eine andere Forschung mit mehr Gegenstandsbezug. Gleichzeitig streuen die Beiträge von Modellen und Konzepten, über Methoden bis hin zur Präsentation von Forschungslogiken für eine künftige Beratungs- und Supervisionsforschung.

Dokumentation:

Im Folgenden publizieren wir den 1988 verfassten, nicht publizierten Text von Gerhard Leuschner zum ideellen und funktionalen Teambegriff in der Supervision. Dieser Text entwirft Teamkonflikte vor dem Hintergrund zweier Verständnisse. Das funktionale Team, welches ökonomisch ausgerichtet ist und das ideelle Team, welches politisch ausgerichtet ist.

Gerhard Leuschner (1988)

Ihr Studientag hat das Thema

Das Team in der Erziehungsberatungsstelle

Um sich diesem Thema zu nähern, scheint es mir notwendig, den Teambegriff vorab zu beleuchten. Wissen wir doch gar nicht, ob und wieweit wir ein gleiches oder ähnliches Begriffsverständnis haben.

Ich unterscheide einen funktionalen von einem ideellen Teambegriff.

Der funktionale Teambegriff beinhaltet, dass sich eine Arbeitsgruppe zur Erreichung eines oder mehrerer Arbeitsziele zusammenfindet. Dabei ist Bedingung, dass dieses Arbeitsziel nicht von einem Mitarbeiter allein oder von mehreren Mitarbeitern in unabhängigen Arbeitsschritten neben oder nacheinander erreichen lässt. Die Bedingungen von funktionaler Teambildung sind also: mehrere Fachleute unterschiedlicher und sich ergänzender Kompetenz erarbeiten ein Arbeitsergebnis, welches keiner allein erzielen kann. Dazu gehört ständige Abstimmung der Arbeitsvorgänge, also eine enge und klare Kooperation. Das nennt man dann Teamarbeit.

Teamarbeit funktional gesehen bestimmt sich durch das Maß an Interdependenz zur Erreichung des Arbeitszieles. Der Erfolg dieser Teamarbeit ist ablesbar am Erfolg. Im wirtschaftlichen Bereich ist dieser Erfolg messbar am Produkt. Ein gutes Produkt lässt sich in der Regel vermarkten und wirft Gewinn ab. Erfolgreiche Teamarbeit erbringt also Gewinn und damit auch höheren Lohn. Nicht erfolgreiche Teamarbeit bringt Verlust und damit Kosten. Die Pole Gewinn - Verlust und Lohn - Kosten sind im funktionalen Teamdenken, das dem betriebswirtschaftlichen Denken entstammt, unmittelbare Steuerungsmechanismen für die Zusammenarbeit im Team. Die Teamarbeit muss auf dieser Grundlage ständig untersucht und weiterentwickelt werden. Dadurch wird kritische Selbstreflexion zur funktionalen Lebensgrundlage eines erfolgreichen Teams. Wer diese Selbstreflexion behindert, der ist automatisch ein Störer, was sich am Arbeitsergebnis jeweils beweisen lässt. Man wird ihm die Fehler nachweisen, und er wird sich damit auseinandersetzen müssen, weil die Fakten für sich sprechen.

Dieser Selbstregulierungsfaktor gilt für subventionierte Dienstleistungseinrichtungen nicht oder jedenfalls nur sehr begrenzt. Das heißt: subventionierte Ein-

richtungen, wie z. B. Erziehungsberatungsstellen, unterliegen nicht zwangsläufig dem Rückkoppelungsmechanismus funktionalen Teamverständnisses.

Also ist die Übersetzung betriebswirtschaftlicher Bedingungen von Erfolg und Gewinn durch effektive Kooperations- und Entscheidungsabläufe im Team nicht existenziell eingebunden und damit im Konfliktfall nicht greifend, wenngleich Aspekte davon auch hier für die Effizienz der Arbeitsabläufe nützlich sein können.

Hinzu kommt natürlich, dass Ergebnisse in Erziehungsberatungsstellen in der Regel nicht messbar sind wie Produkte, die man verkauft. Ich unterstelle, dass es allein aufgrund der Rahmenbedingungen keine Beratungsstelle gibt, die zu wenig Nachfrage hat, und wenn dem so wäre, dann ließe sich das ohne Existenzgefahr sicher langfristig kompensieren oder frisieren.

Teamarbeit in Beratungsstellen muss also anderen Gesetzen unterliegen. Ich spreche hier vom ideellen Teambegriff. Die geschichtliche Grundlage für diese Begriffsentwicklung sehe ich unter anderem in der 68er Bewegung. Hier wurde in der studentischen Jugend der zum Teil lange vorher schon vorhandene Wunsch öffentlich laut: hierarchische und bürokratische Organisationsstrukturen zu lockern und andere Umgangsformen im Arbeitsleben, also vor allem andere Entscheidungsstrukturen, zu entwickeln. Das Bewusstsein der jungen Studenten, insbesondere in den sozialwissenschaftlichen Bereichen, war nicht mehr primär auf Karriere und Erfolg, die es zu verdienen galt, orientiert. Dagegen gewannen Werte wie *Mitdenken*, *Partizipieren*, *Mitentscheiden* und *Mitbestimmen* an Gewicht und Bedeutung.

Man muss sich hier Folgendes vergegenwärtigen: nach 1945 wurde in diesem Lande Demokratie von den Besatzungsmächten verordnet, was den Bedürfnissen vieler Überlebender entsprach und somit in der Verfassung Niederschlag fand. Was aber nicht geschah: die für unseren Bereich relevanten – und nicht nur diese – Organisationen in dieser Gesellschaft, die es natürlich schon vor 1945 gab, veränderten ihre Strukturen nicht. Denken Sie an Behördenstrukturen, an die Justiz, an weite Teile des Gesundheitswesens oder an kirchliche Strukturen.

Die Verfassung wünschte Demokratisierung. Viele große Organisationen veränderten weder ihre Satzungen, noch ihren hierarchischen Aufbau, noch ihre Entscheidungsstrukturen. Führung und Kontrolle als untrennbare Pole demokratischen Lebens und Gewaltenteilung waren noch lange nicht opportun in den meisten Organisationen.

Diese Scherenbewegung in der Nachkriegszeit und bis heute, hier demokratische Verfassung, da ungebrochene Tradierung alter Organisationsverhältnisse, führte nicht zuletzt nach den Erfolgen und Ernüchterungen der 68er Bewegung zu einer ideellen Demokratieverwirklichung im Kleinen. Der Gedanke, Arbeitsgruppen als Team zu deklarieren, verbreitete sich. Man wollte mehr miteinander reden, mehr miteinander entscheiden und somit am Arbeitsplatz mehr das Gefühl entwickeln, *mitzubestimmen*, ja die eigene Zeit, die Arbeitszeit mitzugestalten.

Daraus hat sich eine Teamkultur entwickelt, die als Subkultur von übergeordneten Entscheidungsträgern in Organisationen geduldet und inzwischen sogar gefördert wird (z. B. durch bezahlte Supervision).

Warum geschieht dies? Was sind die latenten oder offenen Interessen?

Man hat sich ohne Verhandlungen auf folgenden Kompromiss geeinigt:

- Die großen Organisationen bleiben in ihrer Struktur unangetastet. Die Rebellion dagegen wird reduziert auf Beklagen oder informelles Schimpfen über bürokratische Zustände; darin kann man vielerorts auf unterschiedlichen Ebenen einstimmen mit der jeweiligen Schlussfolgerung: dagegen ist ja nun leider kein Kraut gewachsen.
- Die Arbeitsgruppen unterhalb der jeweiligen Entscheidungsträgerebene nennen sich Team und dürfen einen Teil ihrer Arbeitszeit – üblich sind 10-20% – für die Planung, Besprechung und Auswertung ihrer Arbeit verwenden. Der Erfolg solcher Gespräche wird zwar gelegentlich angemahnt, aber nie eingefordert; es ist unkontrollierte Arbeitszeit.

Das Arrangement dieses Kompromisses bewirkt in der Teamkultur ein verinnerlichtes Schwanken des Bewusstseins. Man erlebt einerseits Selbstbestimmung, Redefreiheit, Einfluss- und Gestaltungsmöglichkeit in der akzeptierten Team-Nische der Organisation. Und man erlebt andererseits entgegengesetzte Normen und deprimierende Wirkungslosigkeit, sobald man diese Nische verlässt und die dort erlernte Verhandlungsfähigkeit auf andere Organisationsebenen transferieren möchte.

Das Arrangement des unausgesprochenen Kompromisses funktioniert fehlerfrei. Der ideelle Teambegriff ermöglicht in der Verwirklichung die „Partnerschaft im Kleinen“, die ich als Erziehungs- und Bildungspotential nicht unterschätzen möchte. Bewusst betrieben, das heißt durchdacht und reflektiert genutzt, geschieht hier Bewusstseinsentwicklung, die später – so hoffe ich – Strukturveränderungen im Großen in Gang setzen kann.

Literatur:

Akademie für Jugendfragen Münster (Hrsg.): Teamsupervision, in: Supervision, Materialien für berufsbezogene Beratung in sozialen, pädagogischen und therapeutischen Arbeitsfeldern. Münster/W.: Kath. Akademie für Jugendfragen.

Arnold, W. (Hrsg.) (1980): Lexikon der Psychologie, Bd. 3, Freiburg u.a.: Herder Verlag.

Bennis, W./ Nanus, B. (1985): Führungskräfte. Die vier Schlüsselstrategien erfolgreichen Führens, Frankfurt: Campus-Verlag.

Eberle, G. (1986): Meyers kleines Lexikon Psychologie, Mannheim: Bibliographisches Institut.

Hartfiel, G. (1972): Wörterbuch der Soziologie, Stuttgart: Kröner Verlag.

Leuschner, G. (1988): Fragen zum gesellschaftlichen Standort von Supervision, in: Kersting, H. J./Krapohl, K./Leuschner, G., Diagnose und Intervention in Supervisionsprozessen, Aachen: Kersting-Verlag, S. 8-22.

Szilagyi A. D., u.a. (1980): Organizational Behavior and performance, Santa Monica: Goodyear, CA.

Tannenbaum R. u. a. (1985): Human Systems Development. New perspectives on people and organisations, San Francisco: Jossey-Bass.

Kolumne: Der soziale Beruf und die Depression

Vor hundertfünfzig Jahren lebten mehr als drei Viertel aller Deutschen in Dörfern. Wer die eigene Familiengeschichte betrachtet, wird häufig die Spuren finden. Mein bäuerlicher Großvater hatte eine schwere Kindheit. Sein Vater vertrank den Hof, er musste sich als Fuhrknecht verdingen. Sein Pferdeverstand wurde noch von manchen Nachbarn gerühmt, als er schon gestorben war; ich habe ihn immer nur als Kutscher eines Kuhgespanns kennen gelernt und begriff erst viel später, wie unglaublich gut er mit den Zugtieren umgehen konnte. Als Kind war mir das ganz selbstverständlich; auch mir gehorchte die gut abgerichtete Leitkuh und ich war stolz, als der Opa sagte, der Wolfgang hätte keine Angst vor den Tieren.

Der kleine Hof, den er sich erarbeitet hatte, bot schon seinen Söhnen nicht genügend Auskommen. Keiner ist Bauer geblieben, aber ich bin heute sehr dankbar für die Teile der Kindheit dort, auf einem bäuerlichen Betrieb ohne Fremdenergie. Es gab keinen Traktor, das Getreide wurde noch mit der Sense gemäht und in Mandeln getrocknet. Das sind Künste, die wir gegenwärtig im Landwirtschaftsmuseum sehen. Stadtluft macht frei, aber sie zerreißt auch Bindungen und raubt Geborgenheit. In den bäuerlichen und handwerklichen Betrieben waren damals Körperkraft, Geschicklichkeit und Ausdauer noch die Qualitäten, die dem tätigen Menschen Selbstgefühl spendeten und Lebensunterhalt sicherten.

Von seinen Söhnen wurde der ältere, der nicht studieren durfte, Kellner, Wirt, Alkoholiker, Chemiarbeiter; er starb früh. Der jüngere, mein Vater, wurde Jurist und starb noch viel früher, 30 Jahre alt, im Krieg. In der Enkelgeneration gibt es meine Cousine, erst Stewardess, Ehefrau eines amerikanischen Soldaten, Krankenschwester; sie lebt heute in Los Angeles; ihre Tochter ist ebenfalls Krankenschwester, ihr Sohn Arzt. Mein Bruder ist Physiker geworden, ich Psychologe und Autor.

Die Großeltern in Niederbayern sind zeitlebens nicht gereist. Ihr Leben spielte sich in Haus, Hof und Garten ab; sie hatten Kühe, Schweine und Hhner, es gab immer etwas zu tun. Eine überschaubare, sichere Welt, welche die amerikanischen Soldaten 1945 nach zwei Blicken für absolut ungeeignet hielten, dort Quartier zu nehmen. Kein Badezimmer, Plumpsklo hinter dem Schuppen!

Von Psychotherapie haben meine Großeltern zeitlebens nichts gehört und es wäre mir sicher nicht leicht gefallen, ihnen zu erklären, was unsereiner so macht. Freud schreibt in *Das Unbehagen in der Kultur*, dass die Arbeit für die seelische Gesundheit ebenso wichtig ist wie die Liebe. Sie werde leider nur weniger geschtzt, setzt er ironisch hinzu. Wenn heute Depressionen die häufigste Ursache von Berufsunfähigkeit geworden sind (früher waren das rheumatische Beschwerden und Herz-Kreislauf-Probleme), spiegelt das den Wandel von der kr-

perlichen Arbeit zum Dienstleistungsberuf, der die Gelenke schont, aber die Psyche überfordert.

Eine Erzieherin hat sich mit großer Anstrengung aus einer dörflichen Situation als sexuell missbrauchtes Kind eines Alkoholikers und einer überlasteten, das Mädchen entwertenden Mutter herausgekämpft. Die Arbeit mit den Kindern ist ihr immens wichtig. Zwei Versuche zu einer Liebesbeziehung mit Frauen scheitern. Vor Männern hat sie zu viel Angst. Sie kann einfach keine Kränkungen ertragen, zieht sich zurück. Dann greift die Kränkung auch nach ihrem Arbeitsplatz. Sie fühlt sich von einer Kollegin, die sie heimlich verehrt, abgewiesen und gemobbt. Sie macht einen Suizidversuch, überlebt dank der Aufmerksamkeit einer Mitbewohnerin und kommt in die Psychiatrie. Jetzt ist ihr Selbstgefühl so am Boden, dass sie die nächsten zwanzig Jahre alle zwei Jahre erneut krankgeschrieben wird. Sie will nicht über ihre Probleme reden. Sie ist doch "*richtig*" krank! Eine Psychotherapie beginnt sie erst, als sie nicht mehr krankgeschrieben, sondern berentet ist.

Die Dienstleistungsgesellschaft zeugt prekäre seelische Strukturen. Ein Lehrer, eine Erzieherin, ein Krankenpflege, eine Ärztin können mit einer Depression nicht arbeiten. Sie müssen beziehungsfähig, aufmerksam, "*gut drauf*" sein. Wer Unkraut jätet, die Kühe melkt oder den Pflug repariert, hat auch zu tun, wenn er depressiv ist. Die Tätigkeit hilft ihm aus seiner Depression heraus. Wir Stadtmenschen aber brauchen Psychotherapeuten, um das Paradox zu ertragen, dass wir erst tätig werden können, wenn die Depression weg ist und die Depression nur weggeht, wenn wir tätig sind.

Reflexive Supervision - Theoriereihe im Masterstudiengang Supervision & Beratung - Sozialwissenschaftliche Einmischung in Anlehnung an Luhmann, Bourdieu u.a.

Am 20. April fand wieder die Theoriereihe „Reflexive Supervision“ unter dem Titel „Gesellschaftliche Fragen der Supervision: Inklusion und Supervision“ in der Universität Bielefeld statt, die damit schon einen Vorblick auf diese Ausgabe des FoRuM Supervision geworfen hat.

Gast dieser Tagung neben Prof. Dr. Ursula Tölle (Vorstand der DGSv) und Jörg Fellermann (Geschäftsführer der DGSv) war Prof. Dr. Wilhelm Heitmeyer, der bis zum Frühjahr 2013 der Direktor des Instituts für interdisziplinäre Konflikt und Gewaltforschung (IKG) an der Universität Bielefeld gewesen ist und nun den Staffelfstab für diese Aufgabe nach seiner Emeritierung an Prof. Dr. Andreas Zick weiter gegeben hat.

Nach einer kurzen Begrüßung und der Vorstellung des FoRuM Supervision als neuer Online-Zeitschrift durch Katharina Gröning richtete Ursula Tölle Grußworte an die TeilnehmerInnen, die zahlreich erschienen waren, und führte ihre Vision einer inklusiven Gesellschaft aus. Im darauf folgenden Vortrag knüpfte Gröning daran an und machte die Widersprüche deutlich, die einer inklusiven Gesellschaft entgegenstehen, insbesondere die Ökonomisierung in allen Bereichen der Gesellschaft. Nicht nur in den Profit-Unternehmen, sondern auch in den öffentlichen Verwaltungen und in den Non-Profit-Organisationen der Sozialen Arbeit hat ein verengter betriebswirtschaftlicher Begriff, der weder theoretisch fundiert, noch langfristig ausgerichtet ist, die Priorität erhalten. Die neuen Steuerungsmodelle in den öffentlichen Verwaltungen, der Kostendruck auch in den Non-Profit-Organisationen haben dazu geführt, auch die soziale Arbeit nicht mehr klientenbezogen unter Gesichtspunkten der Integration, der Identitätsstärkung, der Stabilisierung von gefährdeten Biografien, also aus Klientensicht, sondern aus der Sicht der Auftraggeber, ihren Legitimationsinteressen und ihrer Steuerung zu bewerten. Es gilt „Produkte“ anzubieten, zu entwickeln und zu sichern. Durch diese neue Steuerung hat sich das Berufsverständnis der sozialen Dienstleistungsberufe in den vergangenen Jahren verändert. Eine Berufssozialisation mit hoher Bindung an den Arbeitsplatz und dem Selbstbewusstsein, das daraus gezogen wurde, gibt es nicht mehr. Zunehmend werden Flexibilität und Mobilität sowohl in räumlicher, als auch in zeitlicher Hinsicht von Seiten der Unternehmen und Verwaltungen eingefordert. Hier sei als Stichwort der von den beiden Soziologen Voß und Pongratz eingeführte Begriff des 'Arbeitskraftunternehmers' genannt, der beschreibt, dass jeder Arbeitnehmer seine Arbeitskraft wie ein Unternehmer „managen“ soll.

Was bedeutet dies nun für die Supervision? Wie soll sie mit diesen Widersprüchen umgehen?

Zunächst einmal sollte sie sich reflektierend gegenüber der ökonomischen Logik zeigen und die Ambivalenz aushalten, dass sie zwar einerseits die Konflikte in Organisationen bearbeitet, damit die Mitarbeiter in ihr wieder kooperativ miteinander arbeiten können, sich aber andererseits nicht funktionalistisch in die Systemlogik einbinden lässt und diese lediglich bedient und reproduziert.

Und Supervision darf unter diesen gesellschaftlichen Veränderungen nicht vergessen, dass sie dadurch mehr und mehr zur „Entgiftungsstation“ wird, damit die Menschen in den Unternehmen überhaupt arbeitsfähig bleiben. Aus der Bindungstheorie weiß man, dass Kinder nur dann etwas lernen können, wenn sie sich emotional sicher fühlen – dies gilt auch für die Supervision: erst wenn sich alle Mitarbeiter sicher fühlen, können Konflikte besprochen werden. Supervision sollte sich zum „Potential Space“ entwickeln, zu einem Ermöglichungsraum für Entgiftung und ein sich daran anschließender Denk- und Reflexionsraum.

Auch Wilhelm Heitmeyer setzte in seinem Vortrag und Analyse der derzeitigen gesellschaftlichen Verhältnisse beim „autoritären Kapitalismus“ an, den wir seit dem Ende der 1980er Jahre verschärft mit dem Aufkommen des Neoliberalismus wahrnehmen, der als Folge die Ökonomisierung aller Bereiche mit sich führt. Damit werden die Marktkriterien zu Bewertungskriterien von Menschen – Effizienz und Leistung – zu sozialen Kriterien. Soziale Beziehungen werden zunehmend instrumentalisiert. Anzeichen und Ausdruck hierfür sind, wenn Bundeskanzlerin Angela Merkel von „marktkonformer Demokratie“ spricht und der ehemalige Wirtschaftsminister Wolfgang Clement von „Parasiten“, die sich von der arbeitenden Bevölkerung aushalten lässt und den Sozialstaat schamlos ausnutzt. Gefährlich wird es, wenn solche „Stammtischparolen“ vom Bildungsbürgertum übernommen werden und durch Intellektuelle, wie z.B. dem Philosophen Peter Sloterdijk flankierend legitimiert werden, indem er die Steuern abschaffen und jedem Einzelnen freistellen möchte, was er der Gemeinschaft an finanziellen Ressourcen zur Verfügung stellt: „Die Gnade der gebenden Hand“. Damit wird die Steuer zu einem Akt der Gnade und manifestiert ein pastorales Machtverhältnis – der Hirte sorgt für seine Herde und vor allem weiß er, was gut ist für seine Herde. Ein solches Denken ist Realität geworden und es schafft Realität, indem es zur Logik von Regierungshandeln wird. Dass die „Hirten“ der oberen Klasse nicht barmherzige Geber, sondern Nutznießer des jetzigen Systems sind, wird mit dieser Argumentationslogik zusätzlich verschleiert.

Begriffe, so Heitmeyer, schaffen Realität. Und in der oben dargestellten gesellschaftlichen Logik handelt es nicht nur um Machtverhältnisse (Macht verbindet sich prinzipiell mit Sinn und unterscheidet sich deshalb von der (nackten) Gewalt), sondern eben um Gewalt, die sich dann auch in den gesellschaftlichen Subgruppen widerspiegelt. Diese Subgruppen legen dieselben (Ausschließungs-)Wertmaßstäbe an, die die Mehrheitsgesellschaft auch bei ihnen anlegt. Dadurch entstehen Integrations- und Desintegrationsdynamiken.

Durch Gewalt bekomme ich sehr schnell Macht und Anerkennung in der Binnen-
gruppe, die ich in der Mehrheitsgesellschaft nicht bekomme. In der gezeigten
Gewalt geht letztlich immer um (gesellschaftliche) Anerkennung. Und Anerken-
nungskämpfe, das hat die Analyse von Axel Honneth gezeigt, haben im Grunde
einen moralischen Kern.

Heitmeyer spricht in diesem Zusammenhang von „*gruppenbezogener Menschen-
feindlichkeit*“, die sich nicht nur an den Rändern der Gesellschaft ausbreitet, son-
dern ihre Dynamik mittlerweile in der Mitte der Mehrheitsgesellschaft entfaltet.
Nicht die Jugendlichen und jungen Erwachsenen, sondern die heute Sechzigjähri-
gen tragen mit ihrer Einstellung zu den Ausgrenzungsdynamiken bei. Es habe sich
eine „Rohe Bürgerlichkeit“ in der Mitte der Gesellschaft breit gemacht.

Die Aufgabe einer kritisch-sozialwissenschaftlich fundierten Supervision – so die
Meinung des Autors dieses Tagungsberichtes – ist es daher, die gesellschaftli-
chen Widersprüche, und hier gerade auch die Widersprüche zwischen Herrschaft
und Bildung, aufzuspüren und zu benennen. Das kann natürlich nicht in der ein-
zelnen Supervisions Sitzung geschehen. Dem Supervisionsprozess und seinem
Arbeitsbündnis liegt ein Kontrakt zugrunde, der von beiden Seiten in gegenseiti-
ger Anerkennung geschlossen wird und nicht subversiv unterlaufen werden darf.
Hier gilt es deshalb gegenüber den (vermeintlichen) Systemlogiken eher wider-
ständig zu bleiben und konsequent die Sicht des Supervisors als Blick des Dritten
beizubehalten. Aber der Supervisor ist aufgerufen, sich im Kantischen Sinne
(„Was ist Aufklärung?“) in die gesellschaftlich-politischen Diskurse einzumischen
– in Form des öffentlichen „Resonnements“, wie es Kant in seiner berühmten
Schrift formuliert und fordert.

Nach dem Mittagessen fanden sich die TeilnehmerInnen in drei Resonanzgrup-
pen ein, die die Vorträge in vertiefenden Diskussionen reflektierten und immer
wieder auf die Widersprüche und Ambivalenzen stießen, welche die gesellschaft-
liche Vision einer inklusiven Gesellschaft notwendig mit sich bringen muss, ohne
dass deshalb das Ziel als Ganzes infrage gestellt wurde.

Das Feedback der TeilnehmerInnen am Schluss der Veranstaltung zeigte ein
deutliches Interesse an der Fortsetzung dieser Theoriereihe, die ihnen immer
wieder einen neuen Blick auf ihre eigenen beruflichen und supervisorischen Tä-
tigkeiten eröffnen würde.