

Heft 47
April 2016
24. Jahrgang

FORUM *Supervision*

Fünf Jahre Master Supervision und Beratung an der Universität Bielefeld – Sozialwissenschaftliche Impulse für die Supervision

Thomas Auchter

Miriam Bredemann

Hans-Peter Griewatz

Katharina Gröning

Vanessa Rumpold

Fritz Schütze

Dagmar Vogel

Onlinezeitschrift für Beratungswissenschaft und Supervision: „FoRuM Supervision“
*Fünf Jahre Master Supervision und Beratung an der Universität Bielefeld – Sozialwissenschaftliche
Impulse für die Supervision*
(Heft 47)
24. Jahrgang

Herausgegeben von

Prof. Dr. Frank Austermann
Prof. Dr. Katharina Gröning
Angelica Lehmenkühler-Leuschner

Redaktion

Heike Friesel-Wark
Hans-Peter Griewatz
Vanessa Rumpold
Jan-Willem Waterböhr

Kontakt

Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung an der Universität Bielefeld e. V. (ZWW)
Weiterbildender Masterstudiengang "Supervision und Beratung"
z. Hd. Frau Prof. Dr. Katharina Gröning
Postfach 100131
33501 Bielefeld

E-Mail: onlinezeitschrift.supervision@uni-bielefeld.de

Homepage: <http://www.beratungundsupervision.de>

ISSN 2199-6334



April 2015, Universität Bielefeld

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	S. 02
I. Artikel	
Katharina Gröning, Fritz Schütze <i>Fallsupervision als hermeneutische Methode – eine Würdigung der Fallanalyse von Fritze Schütze. Zusammenfassung des Festvortrages anlässlich des fünfjährigen Bestehens des Masterstudiengangs Supervision und Beratung</i>	S. 04
Dagmar Vogel <i>Habitusanalyse und das Verstehen von Feldern in der Supervision</i>	S. 12
Thomas Auchter <i>„Halte mich fest, aber halte mich nicht fest“. Zur Bedeutung des Haltens im Supervisionsprozess aus psychoanalytischer und psychosozialer Perspektive</i>	S. 26
Hans-Peter Griewatz <i>Pluralität und menschliche Praxis - Hannah Arendts Begriff der politischen Öffentlichkeit in seiner Bedeutung für die Supervision. Teil II. Rekonstruktion des Arbeitsbegriffs von Hannah Arendt im Spiegel soziologischer Arbeitstheorien</i>	S. 44
II. Methode	
Miriam Bredemann <i>Forschungsmethodische biografische Zugänge von Frigga Haug und Pierre Bourdieu für ein Verstehen symbolischer Gewalt im Rahmen reflexiver Supervision</i>	S. 62
III. Kasuistik	
Vanessa Rumpold <i>„Eigentlich bin ich eine Löwin“ - eine sozialtheoretische Einordnung von Fallsupervision mit Lehramtsstudierenden</i>	S. 75
IV. Rezensionen	
Jan-Willem Waterböhr <i>Sörries, R. (2012): Herzliches Beileid. Eine Kulturgeschichte der Trauer</i>	S. 85
V. Kolumne	
Wolfgang Schmidbauer <i>Helfersyndrom und Flüchtlingsflut</i>	S. 89
Verzeichnis der Autor*innen	S. 92

Vorwort

Liebe Leserinnen und Leser, liebe Kolleginnen und Kollegen,

im November 2015 haben wir das fünf-jährige Bestehen des Masterstudiengangs Supervision gefeiert. Eingeladen haben wir den Sozialforscher und Methodologen Fritz Schütze als Festredner. Unsere Kollegin Dagmar Vogel hat zudem einen Festvortrag zu Bourdieu und seiner Schultheorie gehalten, die sie derzeit im Rahmen ihrer Dissertation an der Universität Bielefeld im Kontext des Masterstudiengangs Supervision und Beratung schreibt. Grußworte wurden unter anderem vom Geschäftsführer der DGSv, Paul Fortmeier, gehalten und es ist wohl nicht übertrieben, die Feier zum fünf-jährigen Bestehen als theoretisch gehaltvoll zu bezeichnen. Fritz Schützes Thema - Supervision als wissenschaftliche Praxis - Beiträge der kommunikativen Sozialforschung - führte die Zuhörer zunächst in das Feld der Professionen- und Institutionskritik. Professionelle entwickelten gegenüber ihrer Klienten Vorurteile und Stereotypen, innerhalb der Institutionen würden sie durch Handlungsparadoxien eingeschränkt. Schützes Konzept der Fallanalyse erweitert und ergänzt die supervisorische Fallbesprechung vor, allem um die Dimensionen der Professionsdilemmata und der Eigenlogik der Bürokratie. Die Ebene der Beziehung und der Übertragungen innerhalb der Beziehungen im Kontext von Supervision ließ er unberührt. Er öffnete aber all jenen die Augen, die die Störungen im Beziehungsprozess vor allem beim Klienten und seinen Neurosen verorten. Mit der supervisorischen Fallbesprechung nach dem Ansatz von Schütze lassen sich, wenn auch hoch komplex und gehaltvoll, vor allem im Verbindung mit dem Ansatz der Balintgruppe, hier doch einen Reihe von methodischen Schlussfolgerungen ableiten, die in einer ersten Zusammenfassung in unserem aktuellen Heft vorgestellt werden. Es ist davon auszugehen, dass schwere Fehlentwicklungen im Rahmen von Fällen heute nicht nur mit einer Zunahme und Mehrdimensionalität von Konflikten zu tun haben, sondern in einer neuen Rationalität des Professionellen Handelns als einem instrumentellen Prozess liegen. Immer mehr Experten mischen in einem Fall mit, stark angestiegen sind die Systemeffekte, das heißt Schnittstellen und personale und sachliche Vielfalt. Zugenommen haben ebenfalls die Bedeutungen von Dokumentationen und technische Prozessgestaltung. Das alles führt dazu, dass „Fälle in der Akte verschwinden“, dass Professionelle nur noch nach Aktenlage entscheiden und dass Brüche und instrumentelle Strategien den Umgang mit Klienten noch stärker beeinflussen als früher. Verletzungsoffene, labile Klienten reagieren auf diese Komplexität in einer eigenen Weise. Paradoxerweise normalisiert sich damit die Erfahrung, gerade für die sogenannten Systemsprenger, dass Beziehungen und Institutionen zerstörbar sind. Die Winnicott'sche Regel von der Unzerstörbarkeit der Objekte als basale Voraussetzung für eine Entwicklung ist damit in weite Ferne gerückt.

Einen zweiten theoretischen Schwerpunkt hat Dagmar Vogel gesetzt. Sie beschreibt in dem vorliegenden Artikel das Ineinandergreifen von Feld und Habitus im Kontext von Bourdieus Schul- und Bildungstheorie als Beitrag für die Supervision von Lehrern und im Kontext von Schule. Ihre Zusammenfassung kann als wichtige Vorlage für Habitusanalysen in der Supervision gelten, ein Instrument des sozialwissenschaftlichen Verstehens, welches im Masterstudiengang exklusiv für die Supervision verwendet wird. Dagmar Vogel faszinierte ihre Zuhörer durch präzises und supervisorisches Argumentieren und zeigte gleichzeitig, wie sich Theorie und Praxis im Kontext einer Dissertation treffen.

Von ähnlicher Bedeutung ist der Beitrag von Miriam Bredemann. Sie ist Doktorandin und hat den Studiengang Supervision 2015 abgeschlossen. Auch Bredemann legt für ihre geschlechterbezogenen Studien im Kontext der supervisorischen Arbeit die Theorie Bourdieus zu Grunde. Sie verbindet die Habitushermeneutik mit der Biografieforschung und für die praktische Supervision mit der Biografiearbeit, konkret mit dem Ansatz der Erinnerungsarbeit nach Frigga Haug. Wie Habitus entsteht (Habitusgenese) und wie der dekonstruiert, reflektiert und verstanden werden kann, ist Gegenstand des Aufsatzes. Miriam Bredemanns Ansatz kann als besonders innovativ für soziales Verstehen gelten. Die Verbindung von Biografieforschung und kritisch rekonstruktiver Biografiearbeit dürfte Erkenntnisse darüber bringen, wie Inkorporationen mit Objektbeziehungen und mit Bindungen vollzogen werden.

Nachdem Griewatz in seinem ersten des auf drei Teile angelegten Artikels über „Pluralität und menschliche Praxis“ wesentliche Aspekte des Denkens von Hannah Arendt herausgearbeitet hat, beschäftigt er sich nun im zweiten Teil mit einer Rekonstruktion ihres Arbeitsbegriffs unter Berücksichtigung moderner soziologischer Arbeitstheorien. Hierbei geht es ihm nicht um eine definitorische Erweiterung des Arbeitsbegriffs im postindustriellen ‚Neuen Kapitalismus‘, sondern er versucht die Möglichkeiten einer strukturellen Durchdringung eines neuen Arbeitsverständnisses als menschliche Praxis in ihrer politischen Dimension auszuloten. Diese im dritten Teil noch zu leistende Begründung eines anderen Arbeitsverständnisses wird dann im Hinblick auf die supervisorische Praxis betrachtet und könnte einen anderen Blick auf Supervision eröffnen.

Einen originär psychoanalytischen Beitrag im Kontext der Objektbeziehungstheorie stellt der Beitrag des Aachener Psychoanalytikers Thomas Auchter dar. Auchter beschäftigt sich schon sehr lange und auf theoretisch faszinierende Weise mit einem besonderen und primären Aspekt in der Theorie von Donald Winnicott, dem Halten. Von ihm stammen die Differenzierungen in der Theorie des Haltens in archaisches, in primäres und in sekundäres Halten. Im Kontext von Supervision, vor allem von supervisorischen Fallbesprechungen im Feld von Psychiatrie, Altenhilfe und Sozialpädagogik ist diese Differenzierung von unmittelbarem Nutzen und öffnet neue Horizonte für das Verstehen in der Supervision. In dieser Perspektive ist ebenso der Beitrag von Vanessa Rumpold zu verstehen. Rumpold wendet in einer einführenden und dichten Beschreibung das Thema des Haltens, wie Auchter es vertritt an, um im Kontext der Arbeit mit Grundschulkindern und angehenden Lehrerinnen pädagogische Fähigkeiten einzuüben. Sie zeichnet nach, wie im Rahmen von akademischen Ausbildungen Lehrerinnen und Lehrer Fähigkeiten erlernen können, die über traditionelle professionelle und technische Kompetenzen hinausgehen. Auf diese Weise erweitert sich wiederum das pädagogische Handeln um die geforderten Fähigkeiten wie inklusive Kompetenz, Umgang mit Heterogenität und Ähnliches.

Wie immer gibt es Rezensionen, diesmal eine von Jan-Willem Waterböhr zum Trauern und die geschätzte Kolumne von Wolfgang Schmidbauer, der sich noch einmal mit dem Mechanismus des hilflosen Helfens auseinandersetzt.

Die Herausgeber_innen und die Redaktion von FoRuM Supervision wünscht Ihnen viel Erkenntnis bei der Lektüre.

Katharina Gröning

Katharina Gröning, Fritz Schütze

Fallsupervision als hermeneutische Methode - eine Würdigung der Fallanalyse von Fritz Schütze

Zusammenfassung des Festvortrages anlässlich des fünfjährigen Bestehens des Masterstudiengangs Supervision und Beratung

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag widmet sich der Forschungsleistung von Fritz Schütze zum Verstehen von Fällen und diskutiert die Bedeutung für ein Format der Fallsupervision. Schütze entwickelte ein Konzept der Fallanalyse, in dessen Mittelpunkt der Zugang quasi zur Natur des professionellen Handelns als ein von der Klientenakte geleitetes Handeln steht. Dazu wird das Bild vom Fall, der in der Akte verschwindet, benutzt. Dieser Handlungstypus wird mit Rechtsstaatlichkeit oder Sachlichkeit begründet, ist aber eigentlich eine formalistische und reduzierende Strategie. Entsprechend werden Störungen produziert, da Klienten diese Reduktion nicht akzeptieren. Diskutiert wird auch, dass die Fallsupervision als Prozess der Verlebendigung Wege aus den Stereotypen aufzeigen kann.

1. Einleitung

Als interpretativer Sozialforscher hat Fritz Schütze (z.B. 1993) eine Systematik zum Verstehen von Fällen im Kontext von organisationalen und professionellen Handlungsparadoxien und Spannungen erarbeitet, die auch für die Supervision, besonders die Fallsupervision, von großer Bedeutung ist. Forschungsmethodisch bewegt sich Schützes Theorie der Fallanalyse in der Feldforschung und geht weit über die in der Supervision gebräuchlichen Dimensionen der Rollenreflexion oder der Arbeit mit der Gegenübertragung im Kontext von Fällen hinaus. Im Fall spiegelt sich, so Schütze, sowohl die Komplexität und das Neben- und Gegeneinander von Systemhandeln als auch Handlungsparadoxien der Professionen. Dies wird auch von Müller (1997) in seinem Standardwerk ‚Sozialpädagogisches Können‘ beschrieben. Durch die Kategorisierung als ‚Fall von‘, ‚Fall mit‘, ‚Fall für‘ versachlicht sich der Blick und die Perspektive der Professionellen und richtet sich ethisch und wohlfahrtstaatlich an Rechtlichkeit und Sachlichkeit aus - real jedoch auch an bürokratischen Vorgaben, Hierarchien und ökonomischen Zwängen, die den wohlfahrtsstaatlichen Ethiken widersprechen. Das Professionshandeln gerät in Widerspruch zur „glatten Fallbearbeitung“. Neben diesen, auf den Binnenraum der einzelnen Institutionen z. B. Jugendhilfe bezogenen, Handlungsparadoxien der Professionen entstehen noch Systemspannungen, wenn zum Beispiel mehrere Sozialgesetzbücher zur Anwendung kommen, z. B. im Falle einer psychischen Erkrankung von Eltern. Die unterschiedlichen Sozialgesetzbücher sind nicht aufeinander abgestimmt, so dass Klienten immer im Konflikt zwischen den unterschiedlichen Anforderungen von verschiedenen Bürokratien stehen.

Eine wesentliche Dimension, die Schütze an herausgehobener Stelle für das Verstehen von Fällen aufnimmt, ist dabei, im Sinne der Bürokratiethorie von Max Weber, die Eigendynamik der Aktenführung bzw. der Dokumentation des Falles als eine, die Wirklichkeit der Professionellen und der Institution prägende Wahrnehmung. Die Grundspannung zwischen der Akte als bürokratischem, und damit sachlichem sowie rechtlichem Kompass in der Fallbearbeitung, und der natürlichen Person

und ihrer Lebenswelt bzw. ihrer lebensweltlichen Sinnhorizonte, wird im Fall zum Ausgangspunkt des professionellen Handlungsproblems, muss doch der Professionelle immer zwischen Akte und Lebenswelt, bzw. Akte und realer Person eine Balance finden. Da professionelles Handeln immer auch verdatetes Handeln ist, sei der professionelle Blick notwendig ein verengender. Diese Setzung von Schütze, dass die Akte der Ausgangspunkt der professionellen Handlungsprobleme ist und nicht der Klient, kehrt die Wahrnehmung und Wirklichkeitsauffassungen auch für Supervisor_innen quasi um. Nicht der schwierige, traumatisierte, sperrige Klient, sondern die Spannung zwischen System und Lebenswelt, wird zum Ausgangspunkt der Fallbearbeitung. Am Beispiel einer Brustkrebspatientin zeigt Schütze auf, wie eine vorwiegende Ausrichtung auf die Akte zur vollständigen Fehleinschätzung über die Behandlung wurde. Das Pendeln zwischen Bearbeitung der Akte und direkter Inaugenscheinnahme der Person ist für Schütze im professionellen Handeln konstitutiv. Der Professionelle ist aufgefordert an den sozialen Ort zu gehen, in dem der Klient sich aufhält. Dieses Prinzip wird indessen nur sehr selten umgesetzt. Je höher ein Professioneller in der Rangordnung steht, desto wahrscheinlicher ist es, dass er den Fall nur nach Aktenlage beurteilt. In Freyberg und Wolff (2005) ‚Störer und Gestörte‘ haben, im Rahmen einer psychoanalytischen und soziologischen Fallrekonstruktion, verschiedene Forscher das Phänomen von ausgeschulten Kindern und Jugendlichen untersucht. Sie fanden heraus, dass die Entscheidung zur Ausschulung fast immer ohne Anhörung und ohne Beratung der Eltern, nur nach Aktenlage durch das Schulamt, vollzogen wurde. Den befragten Professionellen waren ihre Entscheidungen im Nachhinein peinlich. Sie rechtfertigten ihre Entscheidungen mit der Hoffnung auf einen neuen Anfang, der in der Studie dann als Mythos des Neuanfangs bezeichnet wurde. Stattdessen begann ein Kreislauf von Selektion, da auch an den neuen Schulen die ‚Problemkinder‘ bald ausgeschult wurden.

Die Perspektive der Akte ist für Schütze wiederum das Einfallstor für Stereotypen gegenüber den Klienten, wie Schütze an einem Beispiel aus dem Gesundheitswesen aufzeigt. Hier wurde einem Patienten betrügerisches Handeln nachgesagt. Übersehen worden war aber, dass der Patient Analphabet war.

Schützes Fallanalyse bezieht sich auf folgende Prinzipien:

- Soziale und biografische Prozesse, die sowohl den einzelnen Fall, als auch Merkmale der Lebenslagen der sozialen Gruppe, umfassen sollen,
- Ethnografische Gewinnung von Informationen und Interpretation. Hierzu sind Erzählungen notwendig,
- Soziale Rahmung der Erkenntnisse im Kontext von Theorien,
- Handlungsbezug und Erfahrungs- bzw. Erlebnisperspektive, um den Fall weiter zu bringen.

2. Wenn der Fall in der Akte verschwindet

Zusammengefasst können für die Fallsupervision folgende Dimensionen der Grundspannung zwischen Lebenswelt und System ausgemacht werden:

- Je höher der Rang eines Professionellen, desto mehr Distanz hat er zur Lebenswelt. Hausbesuche und direkter Kontakt mit dem sozialen Ort bzw. sozialen Feld ist Angelegenheit der niedrigeren Ränge. Entsprechend werden Hausbesuche als belastend empfunden.
- Die niedrigen Ränge sind ebenfalls zur Dokumentation verpflichtet. Die Dominanz der Akte bewirkt auch bei ihnen, dass sie ihren Handlungsprozess aktengerecht gestalten. Im Sinne des Grundsatzes von Foucault (1982: 32) - der Arzt sieht die Krankheit durch den Patienten, der Kranke ist die mit individuellen Zügen ausgestattete Krankheit - werden in Gesprächen und in der praktischen Arbeit alle lebensweltlichen Informationen des Klienten schon während des Klientenkontakts aktengerecht, im Kopf des Professionellen gespeichert und für die Dokumentation vorbereitet. Das Gespräch ist deshalb von Widersprüchen (Antinomien) geprägt, denn während der Klient als natürliche Person die Sinnstrukturen seines Alltages kommuniziert, ist der Professionelle vorwiegend an solchen Informationen interessiert, die er für sein berufliches Handeln benötigt. Der Rest ist scheinbar überflüssig und kostet gerade da, wo es um Ökonomie und Effizienz geht, Zeit.
- So kommt es, laut Schütze, und zwar an dem Ort, an welchem System und Lebenswelt sich im Gespräch treffen, zur Stereotypenbildung bei den Professionellen, die dann wieder Gegenstand der Fallsupervision werden.
- Schließlich hat die Akte die Tendenz immer länger und komplexer zu werden. Hier schleichen sich Widersprüche ein, die die Wahrnehmung des Professionellen verändern können. Schütze weist darauf hin, dass eine reflexive Aktensite diese Widersprüche zu Tage bringt, die Akte sollte also nicht nur immer fortgeschrieben, sondern regelmäßig geprüft werden.

2.1 Stereotypen und Handlungsparadoxien in der Arbeit der Professionellen

Fünf Kategorien der Stereotypenbildung hat Schütze herausgearbeitet. Daneben prägen Handlungsparadoxien den professionellen Alltag, die sich auf die zwei Dimensionen der Rolle, Organisationsbezug oder Lebensweltbezug, richten. Nach Thomas Olk (1994) ist jedes professionelle Handeln in der sozialen Dienstleistungsarbeit auf Mitwirkung angewiesen, da es sich um ein Koproduktionsverhältnis handelt. Gleichzeitig muss der Professionelle den Fall einschätzen. Das ist seine Macht. Schütze nennt vier Dimensionen, nach denen die professionelle Falleinschätzung geschieht:

- Die rein fachliche Einschätzung und Klassifikation (z. B. Krankheit, Arbeitslosigkeit, Erziehungsschwierigkeit). Diese Einschätzung wird im Sinne einer Diagnose im Fall hinterlegt und begründet.
- Die Klassifizierung nach der mentalen und zwischenmenschlichen Fähigkeit oder Unfähigkeit des Hilfesuchenden oder Klienten mit den Professionellen nach deren Vorstellungen angemessen zu kooperieren, Hilfen anzunehmen und sich zu sich selbst reflektierend zu verhalten. Diese Einschätzung bezieht sich auf die verschiedenen Ressourcen, die ein Klient zur Verfügung hat. Zu diesen Ressourcen gehört die Klassifizierung durch den Professionellen nach den Graden der Compliance, der Einsicht und der Kooperativität. Schütze zeigt auf, dass

an der Stelle der Einschätzung von Fähigkeiten und Compliance Typisierungen bzw. ‚primitive Klassifikationen‘ (Durkheim/Mauss 1901) erfolgen können. Je nachdem wie der Professionelle den Klienten sieht, kann er annehmen, dass dieser wirklich hilflos ist oder sich nur verweigert.

- Die Einschätzung des moralischen Wertes des Klienten als Ausgangspunkt für die primitiven Klassifikationen. In diesem Fall werden in der Persönlichkeit, in der Lebensgeschichte oder in den Charaktereigenschaften liegende Gründe für Compliance, Über-Compliance, schlechte Compliance („Patient betrügt“) aufgeführt. Die Typisierungen können auch ethnisch oder sozial begründet sein.
- Schließlich erfolgt nach Schütze eine Kategorisierung der sozialen Bedingungen für Compliance bzw. Nicht-Compliance. In welches soziale Feld gehört der Klient, wie ist sein Lebensstil, wie sind seine Daseinstechniken und Lebensbewältigungsmuster, wie ist seine Lebenslage hinsichtlich Wohnung, Freizeit, Einkommen? Wie sicher ist sein Leben und wie verlaufen in diesem Kontext seine Familienbeziehungen, Freundschaften und seine Biografie?

Der Grad an Professionalität in der Falleinbringung hängt davon ab, wie gleichwertig diese Dimensionen erzählt werden. Im Sinne von Figur und Hintergrund als Prinzip der Erzählung kann der Supervisor, die Supervisorin einschätzen, in welchem Maße bei der Erzählung eher professionelle oder eher stereotype Dimensionen eine Rolle spielen. Das Problem des Falls entsteht, wenn Dimensionen des Falls verschwinden, was an folgendem Fallbeispiel verdeutlicht werden soll:

In einer Fallwerkstatt berichtet eine Krankenschwester von einer Familie, in der sie 36 Einsätze durchgeführt hat. Die Familie ist einigen Teammitgliedern gut bekannt. Es wird zunächst die mentale Klassifikation vorgenommen. Die Tochter wird als hysterisch, zu aufgeregt, chaotisch und deshalb, der Führung und Anleitung besonders bedürftig dargestellt. Sodann wird die moralische Klassifikation der Familie in den Vordergrund gestellt. Eine zweite Pflegende zitiert die pflegende Tochter nach einer Reanimation der Mutter: *„Ich danke dem lieben Gott und dem Oberarzt X, dass er meine liebe Mutter gerettet hat.“* Die Gleichsetzung von Gott mit dem reanimierenden Oberarzt löst bei der Gruppe Gelächter aus. Die Supervisorin erkundigt sich nach der fachlichen Klassifikation. Danach erlitt die Patientin durch eine Brustkrebsbehandlung eine Verbrennung der Speiseröhre mit der Folge einer chronischen Pneumonie. Schwere Probleme bei der Ernährung und beim Atmen kennzeichnen den Verlauf der Erkrankung, der Tod der Patientin wird mittelfristig erwartet. In der Fallwerkstatt ändert sich die Stimmung. Die zunehmende Ernsthaftigkeit in der Gruppe führt wie von selbst dazu, dass die Falleinbringerin nun die soziale Klassifikation des Falls vornimmt. Sie spricht davon, dass die Tochter im Ausland gelebt hat, es werden familiengeschichtliche Dimensionen des Falls vorgetragen, vor allem kritische Lebensereignisse. Am Beginn der kritischen Lebensereignisse steht der Unfalltod des jüngsten Bruders, es folgen der Tod des Vaters und die Brustkrebserkrankung der Mutter. Drei Jahre später geht die Tochter wegen einer Liebesbeziehung ins Ausland und kehrt nach Trennung/Scheidung wieder nach Deutschland zurück. Dort trifft sie auf einen abweisenden zweiten Bruder, der auch nach Familiengesprächen nicht bereit ist, die Pflegesituation zu unterstützen. Mit dieser Klassifikation kann das Verhalten der pflegenden Tochter besser akzeptiert werden. Ihre Ängste und ihre Alleinverantwortung werden sichtbar. Trotzdem endet die Falleinbringung mit der

Bemerkung, dass sie jedes Mal, wenn sie aus der Familie komme, eine Zigarette brauche und das Gefühl habe, jemand sei ihr mit einer Motorsäge durchs Hirn gefahren.

Schütze nennt die Stereotypenbildung bei den Klassifikationen ein strukturelles Risiko, den Fall faktisch zu verlieren. Es entsteht ein Prozess der Moralisierung des Falls, der sich negativ auf das Arbeitsbündnis auswirken muss.

Professionelles Handeln in der sozialen Dienstleistungsarbeit ist zweckrational, wie Thomas Olk es ausgedrückt hat, auf die Gewährung von Normalzuständen bezogen (ebd.: 11-33). Aus dieser Funktion heraus ergeben sich notwendiger Weise Handlungsspannungen der einzelnen Professionellen und der Teams, die jede Supervisionssitzung durchziehen:

1. Jeder Supervisor muss wissen, dass jeder Fall in der Organisation die Tendenz hat, in der Akte zu verschwinden und, dass in den Supervisionssitzungen die Spannung zwischen Akte und Person zu den Grundspannungen zählt. Aus dieser Grundspannung ergibt sich die Compliance-Dimension des Falls, die Frage der Mitarbeit des Klienten an seiner sachgerechten Bearbeitung. Wie viel Intervention, wie viel Selbstständigkeit? Dies sind Grundthemen der Falleinbringung, aber auch: Welche Interventionen? Was ist gut?
2. Das zweite Thema des professionellen Handelns ist die Distinktion. Jedes formale Handeln ist distinktiv, trägt also das Merkmal sozialer Unterscheidung. Eine Schamdynamik (Gröning 2014) entsteht und in diesem Kontext Verunreinigung, Entwertung und Erniedrigung. Professionelle sind Teil eines Schamzyklus in den Beziehungen zu ihren Klienten.
3. Schütze nennt drittens die Verletzlichkeit des Professionellen, wenn in Organisationen geltende Handlungsmaßstäbe auseinanderdriften, wenn also Ökonomie und professionelle Ethik, Verstehens- und Ordnungskategorien, in Spannung geraten. Erschwert wird die Lösung dieses Dilemmas durch strikte Funktionalität und Hierarchie, die die Kommunikation zwischen Profession und Verwaltung behindert. Insofern ist der Fall, oder die Arbeit am Fall, von hilfreicher Bedeutung, weil sich am Fall diese Paradoxien zeigen.

3. Die Fallanalyse und das supervisorische Verstehen

Schützes langjährige Forschung und seine Erkenntnisse zur Bedeutung der Akte für die Wahrnehmung eines Falls und dessen Bearbeitung thematisieren quasi die andere Seite des Falls. Während die supervisorische Balintarbeit sich vor allem auf das interpersonelle Verstehen und den professionellen Beziehungsraum richtet, und in einer Art Containerfunktion für eine ‚Entgiftung‘ des professionellen Beziehungsraumes sorgen will, das ‚Gift‘ aber vorwiegend in den Übertragungen des Klienten und dem Beziehungsangebot verortet, thematisiert Schütze die institutionelle Eigendynamik der Fallbearbeitung, genauer gesagt den Ordnungsaspekt. So kommt er zur Beschreibung der Entstehung von Handlungsstereotypen und Handlungsparadoxien im professionellen Raum und zeigt auf, wie vor allem durch die Organisationsform der professionellen Bearbeitung und den Ordnungscharakter professionellen Handelns - und zwar nicht nur in der Sozialen Arbeit - eine grundsätzliche Spannung zwischen erlebtem Fall, erzähltem Fall und dokumentiertem Fall entsteht. Schützes Erkenntnis ist ebenso ein wichtiger Einwand gegen die kollegiale Beratung oder ähnliche Formate, die glauben, die Supervision in der Praxis ersetzen zu können. Notwendig reproduziert sich hier die Dominanz des dokumentierten Falls und aus der Reflexion wird Ordnungshandeln.

Das gruppenspezifische Modell der Fallsupervision ist jenes Modell, welches Ralf Zwiebel (2014) mit „Verlebendigung“ bezeichnet hat. Aus den Affektzuständen der Gruppe und den eigenen Gegenübertragungen wird der Fall verlebendigt und eine seelische Deutung der Situation gegeben. Welche Gefühle begleiten das berufliche Tun? Wie kann die Tiefenstruktur der Klient-Professionellen-Beziehung verstanden werden? Dies ist das Gegenstück zur Versachlichung und Rationalisierung des Falls.

Die diskutierten Perspektiven gehen von einem Dreiklang, einer Mehrgestalthaftigkeit zwischen erlebtem Fall, erzähltem Fall und dokumentiertem Fall aus. In Weiterführung von Gabriele Rosenthals (1995) Theorie von erzählter und erlebter Lebensgeschichte oder Ralf Zwiebel (2014) geträumtem, erinnerten und erzähltem Traum wird auch für die Fallsupervision angenommen, dass das Verstehen eines Falls durch seine Mehrgestalthaftigkeit deutlich beeinflusst ist. So gehört zum erlebten Fall vor allem die konkrete Szene, die Interaktion und der Alltag bzw. soziale Ort, in welchem sich der Fall abspielt. Zum erzählten Fall gehört die Ordnung der Erzählung, die durch die Zuhörer, den sozialen Ort, die Profession aber auch den Akt der Begründung und des Denkens des Erzählers bestimmt ist. Schon hier spielen Legitimation und Begründung, aber auch Suche nach Verstehensperspektiven und Aufklärung des Erlebten eine Rolle. Der Falleinbringer will verstanden werden und den Klienten bzw. die Szene verstehen. Er fragt zunächst nach Resonanz auf sein Erlebtes - zumal, wenn er sich verstrickt hat und in der Supervision Hilfe braucht, es darum geht, sich und den Fall zu sortieren.

Für das Verstehen eines Falls ist sein gestalthafter Zusammenhang, jener von erlebtem Fall, erzähltem Fall und Akte von Bedeutung. Erst wenn es gelingt, diesen gestalthaften Zusammenhang herzustellen, kann von einem supervisorischen Verstehen gesprochen werden. Die Gestaltmehreutigkeit jedes Falls macht ihn zum Gegenstand von Konflikten und Interessen. Wessen Auffassung wird in einer Fallsupervision anerkannt, jene des professionellen Erzählers, jener Hintergrund der Akte oder das unmittelbare Erleben in der Doxa des Falls?

4. Verlebendigung

Folgt man der psychoanalytischen Fallsupervision, so geht es hier, wie Ralf Zwiebel sagt, um einen Akt der Verlebendigung durch das Erzählen in einem zugewandten und seelisch aufmerksamen Raum (Zwiebel: 7). Zwar ist jede Erzählung eine Abstraktion und Rationalisierung des Erlebten, jedoch hat schon Balint darauf aufmerksam gemacht, dass mit einem hinreichend lebendigen Erzählen der Klient in der Balintgruppe quasi wieder aufersteht. Umgekehrt kann das Erzählen verdecken, verhindern oder sogar abtöten, wie Zwiebel sagt (2014: 8). Zwiebel reflektiert die Art des Erzählens, die beim Zuhörer emotionale Reaktionen des Interesses, der inneren Beteiligung bis hin zur Langeweile und Abtötung auslöst. Vor allem Ärger, Müdigkeit oder ähnliche Reaktionen auf den erzählten Fall sind bei Balint Reaktionen auf einen Widerspruch zwischen dem erlebten und erzählten Fall. Mit dieser Metapher des Todes oder des Abtötens ist die Besonderheit der Fallsupervision zwischen erlebtem, erzähltem und dokumentiertem Fall noch einmal besonders skizziert, denn der Ort der Akte, der sachlichen Bearbeitung des Falls in rechtsfähige Entscheidungen, ist immer mit dem Prozess des Abtötens des Erlebten verbunden. Die starke Selektion, die zwischen dem lebensweltlichen Erlebensraum, dem professionellen Verstehensraum und dem bürokratischen Bearbeitungsraum entsteht, kann nun, wie Schütze es in seinem Festvortrag 2015 am Beispiel der Krebspatientin Mary Jackson an vielen Stellen aufgezeigt hat, tatsächlich zu einem Prozess werden, indem ein realer Klient verloren geht oder gar stirbt, in der Akte aber eigentlich auf gutem

Genesungswege ist. Für die Fall Erzählung kann weiterhin das von Zwiebel (2014) zitierte Arbeitsmodell vorgeschlagen werden, welches er Verlebendigung nennt und welches er mit Tucket wiederum so beschreibt, dass das, was von außen sinnlos erscheinen mag, einen Sinn hat, wenn man es denn von innen betrachten kann. In diesem Sinne geht es also darum, in der Fallsupervision eine Brücke zwischen erlebtem, erzähltem und dokumentierten Fall herzustellen.

Literaturverzeichnis

- Foucault, M. (1982): Geburt der Klinik. Frankfurt a.M.: Suhrkamp-Verlag.
- Freyberg, T. von / Wolff, A. (Hrsg.) (2005): Störer und Gestörte: Konfliktgeschichten nicht beschulbarer Jugendlicher (Band 1), Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel.
- Gröning, K. (2014): Entweihung und Scham. Grenzsituationen in der Pflege alter Menschen, Frankfurt a.M.: Mabuse-Verlag.
- Müller, B. (1997): Sozialpädagogisches Können: Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit, Freiburg: Lambertus-Verlag.
- Olk, T. (1994): Jugendhilfe als Dienstleistung. Vom öffentlichen Gewährleistungsauftrag zur Marktorientierung, in: Widersprüche, Jg. 14/Heft 4, S. 11-33.
- Rosenthal, G. (1995): Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen, Frankfurt a.M.: Campus-Verlag.
- Schütze, F. (1993): Die Fallanalyse. Zur wissenschaftlichen Fundierung einer klassischen Methode der sozialen Arbeit, in: Rauschenbach, T./Ortmann, F./ Karsten, M.-E. (Hrsg.): Der sozialpädagogische Blick, Weinheim/München: Juventa-Verlag, S. 191-221.
- Zwiebel, R. (2014): Über psychoanalytische Arbeitsmodelle - Eine kurze Einführung in die filmpsychoanalytische Diskussion von *Melancholia*, in: Psychoanalytische Blätter, Bd. 34, S. 7-25.

Internetquellen

- Durkheim, E. /Mauss, M. (1901): Primitive Klassifikationen.
<http://14.139.206.50:8080/jspui/bitstream/1/1964/1/Durkheim%26Mauss%20-%20Primitive%20Classification.pdf> (Stand 31.01. 2016).

Dagmar Vogel

Habitusanalyse und das Verstehen von Feldern in der Supervision

Zusammenfassung

Bei dem vorliegenden Beitrag handelt es sich um die gekürzte Version eines Vortrages, der am 21.11.2015 anlässlich des Fachkongresses Reflexive Supervision zum Thema „Supervision als wissenschaftlich begründete Praxis - Beitrag der kommunikativen Sozialforschung“ an der Universität Bielefeld gehalten wurde. Er legt einen Ausschnitt der Erkenntnisse eines Forschungsvorhabens zum Thema „Habitusreflexive Beratung bei angehenden Lehrerinnen und Lehrern“ vor und übernimmt dabei Passagen aus dem gleichnamigen Promotionsvorhaben, ohne dass diese als Zitate kenntlich gemacht sind.

Ich möchte Sie in zwei Szenarien einführen. Mit Hilfe dieser Szenarien möchte ich Ihnen einen kleinen Einblick in meine Arbeit in der Lehrerausbildung in der nachuniversitären Phase geben und einen Ausschnitt aus meinem Forschungsvorhaben zum Thema „Habitusreflexive Beratung von angehenden Lehrerinnen und Lehrern“ vorstellen.

Das erste Szenario (es handelt sich um ein fiktives Szenario, das beschriebene Szenario könnte sich aber so oder in ähnlicher Weise ereignet haben): Eine Lehramtsanwärterin hat zu einem Unterrichtsbesuch im Fach Betriebswirtschaftslehre in einer Klasse mit angehenden Verkäuferinnen und Verkäufern an einer berufsbildenden Schule eingeladen. Zu den eingeladenen Ausbildern gehören der Pädagogische Direktor der Schule, die Mentorin, die Fachleiterin für Betriebswirtschaftslehre und ich als Fachleiterin für Pädagogik/Allgemeine Didaktik und Leiterin der Seminargruppe, zu der diese Lehramtsanwärterin gehört. Die gezeigte Stunde läuft nicht rund. Die Schülerinnen und Schüler können dem Unterricht nur vereinzelt folgen. Die Lehramtsanwärterin versucht den Unterricht immer stärker zu steuern. Ihre Redeanteile nehmen zu, die Schüleraktivität entsprechend ab. Die Lehramtsanwärterin ist unzufrieden. Sie hat die Leistungsfähigkeit der Lerngruppe falsch eingeschätzt, die didaktische Reduktion der Stunde nicht entsprechend angepasst. Selbstkritisch zeigt sich die Referendarin im anschließenden Beratungs- und Reflexionsgespräch, entwickelt erste Planungsalternativen und ist auch offen für die Ideen ihrer Ausbilderinnen und Ausbilder. Ich höre mich im Laufe der Stundennachbesprechung sagen: „*Sie müssen die Schülerinnen und Schüler dort abholen, wo sie stehen!*“. Und ich frage mich, noch während ich es ausspreche, ob es sich um Lehrerinnen und Lehrern - auch um Lehrerausbilderinnen und Lehrerausbildern - wirklich erschließt, wo unsere Schülerinnen und Schüler stehen. Natürlich haben wir gelernt, mit Hilfe diagnostischer Verfahren das Leistungsniveau der Lernernden zu erfassen. Aber ist das alles? Was weiß ich sonst über meine Schülerinnen und Schüler? Was weiß ich über ihre Einstellung zum Lernen und zur Schule? Was weiß ich über die Einstellung ihrer Eltern zum Thema ‚Bildung‘? Kann ich mich überhaupt in die Lage von Schülerinnen und Schülern versetzen, die in einem Milieu aufgewachsen sind, das sich mir auf den ersten Blick nicht erschließt? Ein Milieu, das mir - auch wenn ich mich entscheide, genauer hinzusehen - zuerst einmal fremd bleiben wird, weil ich gar nicht weiß, wie ich mir einen Zugang dazu verschaffen soll. Kann ich als jemand, der wohlbehütet in einer Familie aufgewachsen ist, in der Bildung über Generationen hinweg als sehr bedeutsam erachtet und entsprechend in Bildung investiert wurde, als jemand, der selbstverständlich ein Gymnasium

besucht, Abitur gemacht und anschließend studiert hat, meine Schülerinnen und Schüler wirklich verstehen? Ich denke sofort an eine Lerngruppe, die ich seit diesem Schuljahr selbst unterrichte und der der Ruf anhaftet, schwierig zu sein. Es handelt sich dabei um Schülerinnen und Schüler, die keinen Ausbildungsplatz gefunden haben. Sie werden nun sowohl in der Berufsschule als auch in einer vom Arbeitsamt unterstützten Maßnahme von einem Bildungsträger darauf vorbereitet, möglichst doch noch auf dem Ausbildungsmarkt eine Stelle zu bekommen. Kann ich diese Schülerinnen und Schüler überhaupt verstehen? Und wenn nicht, muss ich mich nicht, wenn ich sie fördern möchte, auf den Weg machen, um sie verstehen zu lernen? Und geht damit nicht auch einher, dass ich mich selbst besser verstehen lernen muss? Schüler da abholen, wo sie stehen. Muss ich dazu nicht auch wissen, wo ich stehe? Muss ich nicht auch mein Denken, mein Handeln, meine Haltung - die genauso milieuhabhängig sind - reflektieren und so blinde Flecken erhellen? Ist dies nicht eine Grundbedingung, um mehr Bildungsgerechtigkeit herzustellen?

Das zweite Szenario:

Ich biete im Rahmen meiner Tätigkeit als Fachleiterin an einem Studienseminar für berufsbildende Schulen eine Veranstaltung zum Thema ‚Leistungsfeststellungen‘ an. Die Veranstaltung trägt den Titel: „Ohne Noten geht es nicht! Geht es denn mit Noten?“. Zu Beginn der Veranstaltung führe ich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in Form einer Imaginationsübung in ihre eigene Schulzeit zurück. Sie sollen sich an eine Situation erinnern, in der sie sich von einem Lehrer oder einer Lehrerin ungerecht bewertet gefühlt haben. Im Anschluss an die Übung fordere ich die angehenden Lehrerinnen und Lehrer auf, eine Situation auszuwählen und davon zu erzählen. Jeder kann aus seinen mannigfaltigen Erfahrungen berichten. Eine Erfahrung ist mir noch besonders in Erinnerung. Der Referendar berichtet von einem Lehrer, der von seinen Schülern gefragt wird, welchen Erwartungshorizont er hatte, um in der Klassenarbeit die Note „sehr gut“ zu vergeben. Der Lehrer antwortete:

„Also Leute, beim besten Willen: Eine 1 kann ich grundsätzlich nicht als Note vergeben - das würde ja bedeuten, dass derjenige Schüler genauso gut ist wie ich - und das kann ja nun wirklich nicht der Fall sein!“

Vieles ließe sich sicherlich zu dem Kommentar des Kollegen sagen. Ich lasse die Äußerung stehen und frage die angehenden Lehrerinnen und Lehrer, welche Bedeutung die gemachten Erfahrungen für ihr Konzept zur Leistungsfeststellung haben. Transparenz bei der Notenvergabe, sei das A und O, sagen die Referendarinnen und Referendare. Gerecht zu sein, sei ihnen wichtig. Jeder solle die gleichen Chancen haben. Jeder solle entsprechend seinen Begabungen auch bewertet werden und so weiterkommen können. Lässt sich auf diese Weise Bildungsgerechtigkeit wirklich herstellen? Wenn es so einfach wäre! PISA weist darauf hin, dass es nach wie vor eine Abhängigkeit zwischen Bildungserfolg und sozialer Herkunft gibt. Es sind also subtilere Faktoren, die dazu führen, dass manche Schülerinnen und Schüler in ihrem Schulleben erfolgreicher sind als andere. Welche Faktoren, die sich z.Zt. noch meinem bewussten Zugang entziehen, sind dafür verantwortlich, frage ich mich. Und welche Rolle spiele ich als Lehrerin, als Ausbilderin von angehenden Lehrerinnen und Lehrern dabei? Was trage ich zur Bildungsungerechtigkeit bei, sicherlich unbewusst und wider Willen? Oder positiv ausgedrückt, was könnte mein Beitrag zu einer größeren Bildungsgerechtigkeit sein?

Bourdieu's ‚Schultheorie‘ kann eine Antwort auf diese Fragen geben. Eine solche ‚Schultheorie‘ hat Bourdieu selbst allerdings nie vorgelegt. Dies ist verständlich, da es Bourdieu und seinen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern um einen relationalen Blick auf Bildungsprivilegien bzw. Bildungsbenachteiligung ging. Eine isolierte ‚Schultheorie‘, in der die Fragen der Schule und der Bildung für sich gesondert untersucht werden, würde genau das ausblenden, was Bourdieu wichtig war. Bourdieu ging es um die soziokulturellen Mechanismen, die dazu führen, dass Bildungsprivilegien bzw. Bildungsbenachteiligung in so eklatanter Weise möglich sind und dennoch nicht in Frage gestellt werden. Es war ihm wichtig, die unbewussten Mechanismen im Alltag zu untersuchen, die dazu führen, dass Bildungsprivilegien bzw. Bildungsbenachteiligung von allen Beteiligten als selbstverständlich erachtet und somit - wie Bourdieu es ausgedrückt hat - zu Mitteln der symbolischen Gewalt werden. Um dieser Aufgabe gerecht zu werden und die relationale Sicht nicht auszublenden, habe ich sowohl Bourdieu's bildungssoziologische Werke als auch weitere zentrale Werke - u.a. auch ‚Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft‘ (Bourdieu 2013) - gesichtet und daraus seine Einlassungen zum schulischen Feld herausgearbeitet. In diesem Beitrag lege ich einen Akzent auf die Ausführungen Bourdieus, die ein vertieftes Verständnis der zu Beginn eingeführten Szenarien ermöglichen. Dazu stelle ich auf der Grundlage der Ausführungen Bourdieus und seiner Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern vier Thesen auf, die ich anschließend kurz erläutere und gegebenenfalls mit aktuellen Zahlen im Hinblick auf das deutsche Bildungssystem abgleiche.

These 1

Nicht die Begabung oder die Leistung sind für den schulischen und universitären Erfolg maßgeblich, sondern insbesondere die - abhängig vom familialen Herkunftsmilieu -erworbenen kulturellen Techniken.

Bourdieu und Passeron betonten die besondere Bedeutung der Herkunftsfamilie als Vermittlerin kultureller Techniken. Schülerinnen und Schülern aus den mittleren und oberen sozialen Milieus - so ihre Erkenntnis - werden kulturelle Techniken in ihren Familien vermittelt, die sie so im schulischen Unterricht nicht erwerben können (vgl. Bourdieu/Passeron 2007: 30). Das zeige sich z.B. in der Elaboriertheit ihrer Sprache, ihrem Geschmack, in ihrer Haltung und in ihrem breit angelegten Wissen, aber auch beispielsweise in ihrer körperlichen Hexis, d.h. in ihrer Körperhaltung, in ihrer Mimik und Gestik, anhand derer die Klassenherkunft erkannt werden könne (vgl. Bourdieu 2004: 53; vgl. Liebau 2009: 47). In diesen Bereichen sei die Ungleichheit zwischen Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Herkunftsmilieus besonders augenfällig. Jeder, der unterrichtet, jeder, der mit Kindern, Jugendlichen, jungen Erwachsenen arbeitet, kennt diese *„feinen Unterschiede“*, die auf diffuse Weise wirken. Bourdieu und Passeron sind sogar der Meinung, dass der in der Familie vermittelte Bildung nicht nur eine besondere Bedeutung zukommt, sondern dass die in der Familie vermittelte Bildung sogar höherwertiger ist als die schulische Bildung (vgl. Bourdieu/Passeron 2007: 31, 37f). In den Familien der mittleren und oberen sozialen Milieus kommt es zu einer Weitergabe des kulturellen Erbes in Form einer breit angelegten *„Allgemeinbildung“* (vgl. Bourdieu/Passeron 1971: 37f). Schüler aus den unteren sozialen Milieus dagegen verfügen darüber nicht oder nicht in gleicher Weise. Diese ‚Allgemeinbildung‘ allerdings stößt in der Schule auf hohe Wertschätzung, obwohl oder gerade weil sie dort nicht vermittelt, sondern vorausgesetzt wird (vgl. ebd.). Nicht vermittelt oder präziser vorenthalten wird sie somit im schulischen Kontext gerade den Schülern, die

ihrer bedürfen (vgl. ebd.). Die Weitergabe des kulturellen Erbes geschieht diskret und mühelos und nicht - wie man vielleicht annehmen könnte - durch direkt beobachtbares Eingreifen der Eltern. Durch „diffuse Reize“ - wie es Bourdieu und Passeron ausdrücken - wird bei den Kindern aus den mittleren und oberen sozialen Milieus nachhaltig kulturelles Interesse geweckt (vgl. Bourdieu/Passeron 1971: 31). Dieses in den Kindern hervorgerufene nachhaltige kulturelle Interesse ist Teil einer „familialen Bildungsstrategie“ (Kramer 2011: 147). Eine familiale Bildungsstrategie, die erhebliche Auswirkungen auf die soziale Platzierung der Kinder hat. Der Begriff der ‚Bildungsstrategie‘ könnte den Eindruck erwecken, dass es sich um eine zielgerichtete Vererbung kulturellen Kapitals handelt. Bourdieu geht allerdings davon aus, dass es sich dabei nicht zwingend um bewusste oder gar auf der Grundlage von Berechnung basierende Entscheidungen handelt, sondern dass gerade in der selbstverständlichen und damit unreflektierten, unbewussten Vermittlung kulturellen Kapitals ihre besondere Wirkmächtigkeit liegt (vgl. Kramer 2011: 147, 151; vgl. Büchner/Brake 2009: 68f). Bourdieu spricht in diesem Zusammenhang davon, dass insbesondere in den oberen sozialen Milieus Eltern einen „praktischen Sinn“ für die Weitergabe kulturellen Kapitals in der Familie besitzen (vgl. Bourdieu 1999: 336; vgl. Bourdieu 1998: 146; vgl. Bourdieu 1989: 397). Für Kinder aus den unteren sozialen Milieus dagegen ist die Schulbildung der einzige Zugang zur Kultur. Die Hoffnung, dass durch die Schule dieser Zugang ermöglicht wird und damit soziale Unterschiede eingeebnet werden, wird allerdings nach Bourdieu nicht eingelöst. Im Gegenteil: Die Schule unterstützt nach Bourdieu die Reproduktion, die Fortschreibung der sozialen Ungleichheit, indem sie die unterschiedlichen Startbedingungen der Schülerinnen und Schüler ignoriert (vgl. Bourdieu/Passeron 1971: 39). Es bedarf bei Schülerinnen und Schülern aus den unteren sozialen Milieus einer erheblichen Akkulturationsleistung, die der Unterstützung durch Lehrerinnen und Lehrer bedarf. Unterbleibt diese Unterstützung - und davon geht Bourdieu aus - so wird die Chancenungleichheit von Schülerinnen und Schülern fortgeschrieben. Seiner Meinung nach übernimmt das Bildungssystem die zentrale Aufgabe bei der Reproduktion der sozialen Ordnung. Der Erfolg von Schülerinnen und Schülern ist nach Bourdieu maßgeblich von der kulturellen Passung zwischen den Anforderungen und Erwartungen des Bildungssystems und dem Habitus der Schülerinnen und Schüler abhängig (vgl. Georg 2006a: 125).




These 2

In den unteren sozialen Milieus wird Bildung zum Gebrauch erworben, während Bildung in den mittleren und oberen Milieus zu einem Mittel der Distinktion eingesetzt wird.

Ein weiterer Faktor, der bei dem Bildungserfolg eine Rolle spielt, ist die frühzeitige Orientierung durch die Herkunftsfamilie, die für die mittleren und oberen sozialen Milieus nach Bourdieu und Passeron charakteristisch ist (vgl. Bourdieu/Passeron 1971: 32). Diese frühzeitige Orientierung spielt als Verstärker von Bildungschancen eine zentrale Rolle. So komme es - so Bourdieu - von frühester Kindheit an ohne Verzögerung und ohne Zeitverlust zu einer stetigen Anhäufung kulturellen Kapitals (vgl. Bourdieu 2012: 234f). Fehlt diese frühzeitige Orientierung allerdings - wie in den unteren Klassen - hat sie einen „Bildungsrückstand“ zur Konsequenz (vgl. Bourdieu/Passeron 1971: 32). Verbunden mit der frühzeitigen Orientierung ist der in den oberen sozialen Milieus besonders ausgeprägte „Anlage-Sinn“, d.h. ein Sinn dafür, in welche Form von Bildung man investiert, in welche eher nicht (Bourdieu 2013: 151; vgl. Bourdieu 1999: 95). Bourdieu und Passeron zeigen dies an der Wahl des Faches Latein auf: während 84 % der Kinder von Führungskadern und Freiberuflern in

Frankreich Latein wählen, sind es bei den Arbeiter- und Bauernkindern lediglich 41 % (vgl. Bourdieu/Passeron 1971: 32). Für Deutschland ist - auf der Basis aktueller Daten - ebenfalls davon auszugehen, dass der Anteil derer, die das Fach Latein wählen, mehrheitlich aus bildungsnahen Familien stammen (vgl. Statistisches Bundesamt 2014: 21). Hier wird deutlich, dass in den unteren sozialen Milieus Bildung zum Gebrauch erworben wird, während Bildung in den mittleren und oberen Milieus zu einem Mittel der Distinktion eingesetzt wird. Bildung wird, so Bourdieu, zu einer „*Stätte der Verknennung*“ (Bourdieu 2013: 151), weil mit Hilfe des ‚Anlage-Sinns‘ Bildungsinvestitionen getätigt werden, die - auch wenn nicht beabsichtigt bzw. nicht auf einer bewussten Entscheidung basierend - den privilegierten Milieus höhere Gewinne sichern als dies den unteren Milieus möglich wäre (vgl. ebd.). Ursache dieses je nach Milieuzugehörigkeit unterschiedlichen ‚Anlage-Sinns‘ ist die je nach Klassenzugehörigkeit variierende Einstellung zur Bildung und Umgang mit Bildung. Während der Oberschicht der Mythos der „*Leichtigkeit beim Erwerb der Schulbildung*“ (Bourdieu/Passeron 1971: 40; vgl. Bourdieu 2004: 37) anhaftet und von dieser alle Bildungspraktiken entwertet werden, die mit Mühe verbunden sind (vgl. Bourdieu 2001b: 77), ist die Mittelschicht nach Bourdieu durch einen starken schulischen Einsatz zur Erfüllung der Erwartungen in den eigenen schulischen Aufstieg charakterisiert (vgl. Bourdieu/Passeron 1971: 41), der sich in „*Lernwilligkeit*“ (ebd.: 40), „*Bildungswilligkeit*“ (ebd.: 41), „*Bildungsbeflissenheit*“ (Bourdieu 2001b: 77; vgl. Bourdieu 2013: 500 - 584), „*Bildungseifer*“ (Bourdieu 2013: 503) und in einer „*schulische[n] Unterwürfigkeit*“ (Bourdieu 2001b: 77) zeige. Charakteristisch für die Einstellung zur Bildung und den Umgang mit Bildung in der Unterschicht ist nach Bourdieu und Passeron schließlich, dass der Lerneifer nicht durch die Familie gefördert werde (vgl. Bourdieu/Passeron 1971: 40). Wenn Schüler überhaupt den Übergang von der Grundschule zum Gymnasium schafften, dann sei dies vielfach nur durch die Hartnäckigkeit des Grundschullehrers möglich, der die Eltern von der Richtigkeit dieser Entscheidung überzeuge (vgl. ebd.: 41).

Im Hinblick auf Deutschland hat die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung in Auftrag gegebene Studie ‚Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten‘ (Baumert et al. 2010) aufgedeckt, dass der Übergang von der Grundschule zur einer weiterführenden Schule die zentrale Gelenkstelle in der Bildungsbiographie darstellt. Trotz Bildungsexpansion lassen sich hier nach wie vor erhebliche Disparitäten in Abhängigkeit zum Herkunftsmilieu der Schülerinnen und Schüler feststellen (vgl. ebd.: 7). Dieses Forschungsdesign versteht die Bildungsentscheidungen der Eltern allerdings als rationale Entscheidungen. Vernachlässigt wird, dass es sich bei den Bildungsentscheidungen der Eltern um Entscheidungen handelt, die die Eltern immer in Abhängigkeit von ihrer Position im sozialen Raum treffen, die damit habituell geprägt sind und somit unbewusste Bildungsstrategien darstellen. Die Entscheidung für oder gegen eine weiterführende Schule ist - folgt man dieser Prämisse - immer Praxis sozialer Subjekte. Daraus folgt, dass es sich hier eben nicht um eine gänzlich freie Willensentscheidung handelt, die rationalen Kategorien folgt, sondern dass jede Entscheidung, die jemand trifft, in Abhängigkeit von seiner Sicht auf die Welt geprägt ist und nur geprägt sein kann. Und diese Sicht auf die Welt variiert. Eltern eines Kindes, das am Übergang von der Grundschule zu einer weiterführenden Schule steht, deren höchster Schulabschluss ein Hauptschulabschluss ist, haben einen anderen Blick auf diesen Übergang von der Grundschule auf eine weiterführende Schule als Eltern, die als höchsten Schulabschluss über das (Fach-)Abitur verfügen. Und das zeigt sich auch in den im Rahmen der TIMSS-Übergangsstudie erhobene Daten.

TIMSS – Übergangsstudie	
zum höchsten Schulformwunsch nach Abschluss der Grundschule	
nach höchstem Schulabschluss der Eltern	
Anteil der Eltern, die sich für ihr Kind den Besuch eines Gymnasiums wünschen	
31,1%	74,5%
Eltern ohne Abschluss oder mit einem Hauptschulabschluss	Eltern mit mindestens einem Elternteil mit (Fach-)Abitur
 Anteil: 2,4 Mal so hoch	
Von der Grundschule erhaltene Empfehlungen nach höchstem Schulabschluss der Eltern	
12,2%	59,7%
Eltern ohne Abschluss oder mit einem Hauptschulabschluss	Eltern mit mindestens einem Elternteil mit (Fach-)Abitur
 Anteil: 4,9 Mal so hoch	
Der schließlich realisierte Übergang nach höchstem Schulabschluss	
14,2%	61,8%
Eltern ohne Abschluss oder mit einem Hauptschulabschluss	Eltern mit mindestens einem Elternteil mit (Fach-)Abitur
 Anteil: 4,4 Mal so hoch	

Eigene Darstellung nach Jonkmann et al. 2010 Abbildung 6, S. 130, Abbildung 7, S. 131, Abbildung 8, S. 132.

Dieser Datenvergleich macht deutlich, dass die Bildungsungleichheit trotz Bildungsexpansion auch in Deutschland immer noch sehr deutlich ausgeprägt ist. Die erhobenen Daten erklären allerdings noch nicht, wie es zu den erheblichen Differenzen zwischen den Schülern unterschiedlicher Bildungsherkunft kommt, wenn man alleine die elterlichen Bildungsentscheidungen dafür verantwortlich macht. Würde man diesen Gedanken konsequent weiterverfolgen, müsste man zu dem Schluss kommen, dass die Bildungsungleichheit auf die Fehlentscheidung der Eltern am Übergang von der Grundschule zu einer weiterführenden Schule zurückzuführen ist. Daraus wiederum könnte resultieren, dass ihnen womöglich eine fehlende Investition in die Bildung ihrer Kinder unterstellt wird. Eine solche Einschätzung allerdings würde das Problem der Bildungsungleichheit nicht nur individualisieren, sondern gerade diejenigen dafür verantwortlich machen, die am wenigsten etwas an dieser Situation ändern können. Die Konsequenz ist eine Perpetuierung von Bildungsungleichheit. Gleiches gilt auch für die in der aktuellen Forschung zur Bildungsungleichheit in Deutschland immer wieder aufzufindende Vorstellung, dass der Bildungserfolg von der Begabung und Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler abhängig ist.

Es wird hier verkannt, dass ‚Leistung‘ und ‚Begabung‘ nicht per se in einem Menschen angelegt sind. Das Wissen, die Fähigkeiten und die Fertigkeiten von Schülerinnen und Schülern werden insbesondere in Abhängigkeit zu ihrem Herkunftsmilieu sozial konstruiert. Und das, was in Kindern angelegt wird, ist nicht nur ein bewusster Erziehungs- und Bildungsakt, sondern geschieht vielfach unbewusst. Auch die Sicht von Lehrern auf ihre Schüler und ihre Einschätzung, ob ein Schüler leistungsstark und begabt ist, ist sozial konstruiert und steht somit in Abhängigkeit zu deren Position im sozialen Raum. Je höher die Passung zwischen diesen sozialen Konstruktionen - so in Anlehnung an Bourdieu meine Vorannahme - desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass ein Schüler den an ihn gestellten Anforderungen in den Augen eines Lehrers gerecht wird und dass der Lehrer ihn als begabt einstuft. Diese Zusammenhänge sind allerdings den Betroffenen vielfach nicht bewusst. Vielmehr werden in der Betonung der Bildungsentscheidung durch die Eltern und in der Fokussierung auf die Leistung und Begabung von Schülern die Ursachen von Bildungsungleichheit den Eltern bzw. dem Schüler zugeschrieben und die Institution der Schule mit ihren Vertretern für die Entstehung von Bildungsungleichheit weitgehend ausgeblendet.

These 3

Zwischen der Beurteilung durch Lehrer und deren sozialer Herkunft besteht eine Korrelation, ohne dass sich die Lehrer dessen bewusst sind.

Ein weiterer Faktor, der für die ungleichen Bildungschancen ursächlich ist, sind nach Bourdieu und Passeron (1971) die schulischen Beurteilungen. Bourdieu und Passeron sehen eine Korrelation zwischen der Beurteilung durch Lehrer und deren sozialer Herkunft, ohne dass sich die Lehrer dessen bewusst seien. Die oben beschriebenen unterschiedlichen sozial bedingten Einstellungen zu Bildung spiegeln sich ihrer Meinung nach auch in den Beurteilungen durch Lehrer wieder (vgl. Bourdieu/Passeron 1971: 41f; vgl. Bourdieu 2004: 37). So kann es nach Bourdieu und Passeron sein, dass ein Lehrer einen Schüler, den er als „brillant“ oder „begabt“ einstuft, besser beurteilt als einen Schüler, den er mit dem Etikett „fleißig“ versieht (vgl. Bourdieu/Passeron 1971: 41). Die Kriterien, die die Lehrer an ihre Beurteilung anlegen würden, entsprächen denen der Bildungselite (vgl. ebd.). Es ist davon auszugehen, dass sich Schüler der oberen sozialen Milieus aufgrund ihres kulturellen Erbes auf die an sie gestellte Anforderungen besser einstellen können als Schüler aus den mittleren und unteren sozialen Milieus. Ihre abhängig von ihrer Position im sozialen Raum erworbenen Dispositionen sind zumindest mitentscheidend für das Reüssieren. Schülerinnen und Schüler, die über diese Dispositionen nicht verfügen und diese auch im Laufe ihrer Schulzeit nicht erwerben können, werden weniger Erfolg haben.

Aber nicht nur die in der Familie erworbenen kulturellen Techniken und deren Passung mit dem Urteil der Lehrer und das erworbene Wissen entscheiden über den Bildungserfolg eines Schülers, sondern Bourdieu sieht auch eine Korrelation zwischen dem Urteil der Lehrer und dem Benehmen und Stil ihrer Schüler (vgl. Bourdieu 2001b: 53).

Vor dem Hintergrund der von Bourdieu herausgearbeiteten Verbindungslinien zwischen dem Urteil der Lehrer und dem Bildungserfolg ihrer Schüler zeigt sich, dass die Behauptung von Lehrern, eine objektive, neutrale Sicht auf ihre Schüler zu haben, nur deshalb zustande kommen kann, weil die Lehrer gegenüber den ihren Beurteilungen zugrunde liegenden Mechanismen blind sind. Ohne es zu wollen bevorzugen sie diejenigen, die aus bildungsnahen Milieus entstammen, so dass diese in doppelter Weise bevorzugt sind: Zum einen durch ihre Eltern, zum anderen durch ihre Lehrer. Dies

ist umso mehr hervorzuheben, als der Einfluss der Lehrer gerade auf diejenigen, die in doppelter Weise bevorzugt sind, geringer ist als ihr Einfluss auf Schüler der unteren und mittleren Milieus. Schüler der gehobenen Klasse und damit dem gebildeten Milieu zuzuordnen, kennen die wichtigen Regeln des ‚Bildungsspiels‘, während Schüler der unteren und mittleren Milieus nach Bourdieu und Passeron auf die Autorität der Lehrer setzen und ihren Urteilen vertrauen (vgl. Bourdieu/Passeron 1971: 43). Es bedarf keiner ausdrücklichen Diskriminierung. Vermeintlich werden nur diejenigen eliminiert, die sich selbst eliminieren (vgl. Bourdieu/Passeron 1971: 44; vgl. Bourdieu 2001a: 35). Während die Schüler aus den gebildeten Milieus das Feld der Bildung kompetent und distinktiv gestalten, kennen die Schüler aus bildungsfernen Schichten noch nicht einmal die Spielregeln.

Das Soziale geht unter die Haut, wird inkorporiert (z.B. Haltung, Geschmack, Lebensstil, Sprache) und ist so für den Beurteiler sofort sichtbar. Auf diese Weise kommt es nach Bourdieu in den Beurteilungen von Lehrern zu Klassenurteilen, ohne dass dies ihnen bewusst werde (vgl. Bourdieu 2004: 54). Lehrer seien vielmehr entrüstet, sagt Bourdieu, unterstelle man ihnen, statt der Leistung eines Schülers, dessen soziale Herkunft in die Beurteilung einfließen zu lassen (vgl. ebd.). Aufgrund dieser Verleugnung, aufgrund des Nicht-Wahrhaben-Wollens, kann seiner Meinung nach allerdings das an dem sozialen Herkunftsmilieu der Schüler orientierte Urteil ungehindert weiter bestehen (vgl. ebd.). Die Lehrer glaubten, ein schulisches Urteil zu fällen, das sich alleine auf die kognitiven Fähigkeiten ihrer Schüler bezieht und nicht auf deren Position im sozialen Raum.

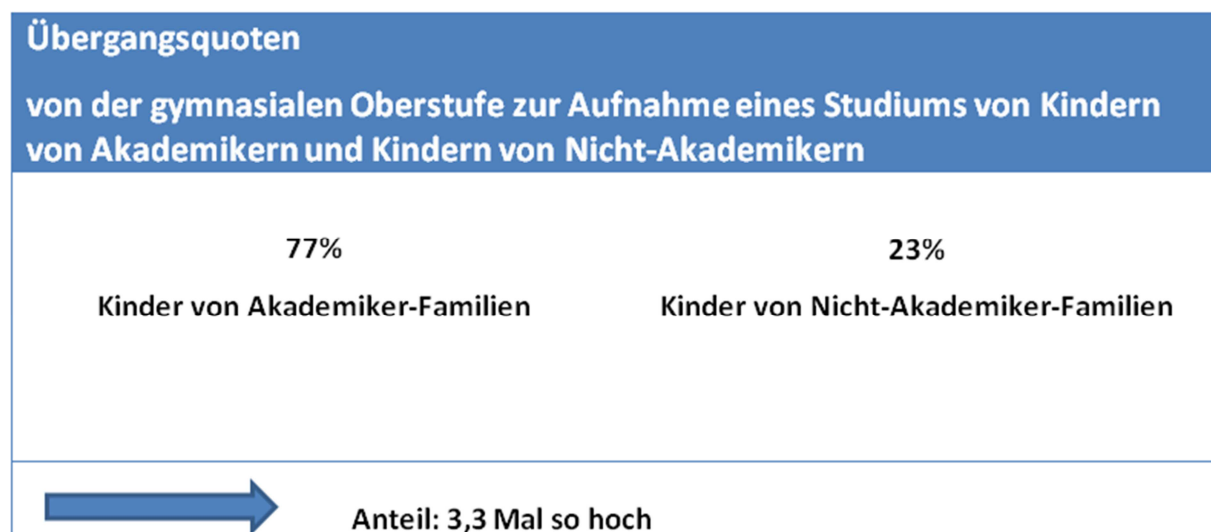
Wenn der Habitus der Lehrer deren Wahrnehmung, Deutung und Beurteilung maßgeblich beeinflusst und dieser Habitus bei der Mehrzahl der Lehrer dem der gebildeten Klasse entspricht, dann legen Lehrer die von der gebildeten Klasse entwickelten Wertmaßstäbe an ihre Beurteilungen an (vgl. Bourdieu 2001a: 40). Dies gilt nach Bourdieu u.U. insbesondere dann, wenn sie erst seit Übernahme ihrer Lehrtätigkeit dieser Klasse angehören (vgl. ebd.), sozusagen als Distinktionsmerkmal. Hier zeige sich die enge Verbindung zwischen der Kultur der gebildeten Klasse oder der Kultur der oberen sozialen Milieus und der Kultur der Schule (vgl. ebd.: 41).

These 4

Nicht nur das Schulsystem eliminiert Schüler, sondern Schüler eliminieren sich insbesondere durch Schul- und Studienwahl und der damit verbundenen Einschätzung ihrer Bildungs- und Aufstiegschancen selbst.

Nach Bourdieu und Passeron (2007) ist die gesamte Schulzeit von einer milieuhängigen Selektion durch das Schulsystem gekennzeichnet, die sich umso unerbittlicher darstelle, je weiter die Schülerinnen und Schüler in ihrer sozialen Herkunft von den oberen sozialen Milieus entfernt seien (vgl. Bourdieu/Passeron 2007: 11). Allerdings eliminiert nach Bourdieu und Passeron nicht nur das Schulsystem Schülerinnen und Schüler, sondern die Schülerinnen und Schüler eliminieren sich insbesondere durch Schul- und Studienwahl und der damit verbundenen Einschätzung ihrer Bildungschancen selbst (vgl. Bourdieu/Passeron 1971: 175). Diese Selbsteliminierung als Resultat der Resignation vor dem Bildungssystem, als skeptische Einschätzung der eigenen Chancen, durch Bildung den sozialen Aufstieg zu schaffen, muss nach Meinung von Bourdieu und Passeron untersucht werden, will man nicht bei der Analyse der Selektionsmechanismen auf halbem Weg stehen bleiben (vgl. ebd.: 176f; vgl. Bourdieu/Passeron 1971: 221; vgl. Bourdieu/Champagne 1997a: 527f; vgl. Bourdieu/Passeron 2007: 12). Deutlich wird hier, dass es zu einer Verkennung des Problems der Eliminierung kommt, wenn man die Ungleichheit der Bildungschancen entweder nur

als Resultat sozialer Ungleichheit oder aber ausschließlich im Bildungswesen selbst begründet sieht (vgl. Bourdieu/Passeron 1971: 177). Vielmehr spielen nach Bourdieu und Passeron bei der Eliminierung bzw. der Selbsteliminierung sowohl die Einstellung zur Bildung als auch die an den Bildungserwerb geknüpften objektiven Chancen, durch Bildung den sozialen Aufstieg zu schaffen, eine Rolle (vgl. ebd.: 177f). Zwischen den objektiven Aufstiegschancen und den Einstellungen zur Bildung besteht somit eine Wechselwirkung (vgl. ebd.: 178). Bourdieu und Passeron sprechen in diesem Zusammenhang von der „*subjektiven Erwartung als Verinnerlichung der objektiven Bedingungen*“ (ebd.: 179). Es kommt so nach Bourdieu und seinen Mitarbeitern zu einer sich selbsterfüllende Prophezeiung (vgl. Bourdieu/Boltanski/de Saint-Martin 1981a: 59f). Schülerinnen und Schüler der unteren sozialen Milieus bzw. ihre Eltern erwarten z.B., dass sie bzw. ihre Kinder beim Besuch eines Gymnasiums nicht erfolgreich sein werden und entscheiden sich deshalb schon im Vorfeld dagegen. Bourdieu führt in diesem Zusammenhang auch den Begriff des ‚Habitus‘ ein. Abhängig von der Position im sozialen Raum werden die Habitus der Akteure ausgebildet und gestalten ihrerseits wiederum den sozialen Raum (vgl. Bourdieu/Passeron 1971: 185f; vgl. Bourdieu/Passeron 1971: 222). Nach Bourdieu gibt es somit eine Kongruenz zwischen den ‚sozialen Strukturen‘ und den ‚mentalischen Strukturen‘. Die Sichtweise der sozialen Akteure ist seiner Meinung nach immer anhängig von ihrer Position im sozialen Raum (vgl. Bourdieu 2004: 14). Und ihre Sichtweise unterscheidet sich von der Sichtweise anderer sozialer Akteure, deren Position im sozialen Raum eine andere ist. Ohne dies zu intendieren, kommt es nach Bourdieu so zur Reproduktion der sozialen Ordnung durch die Akteure selbst (vgl. ebd.: 15, 330). Um der Analyse des Ausleseprozesses in seiner Gesamtheit gerecht zu werden, bedarf es deshalb nach Bourdieu und Passeron eines methodologischen Vorgehens, das nicht nur untersucht, wer auf einer bestimmten Bildungsstufe ankommt und diese mit Erfolg absolviert, sondern auch, wer davon in die nächsthöhere Bildungsstufe eintritt (vgl. Bourdieu/Passeron 1971: 176). Hierzu wiederum einigen aktuelle Zahlen, die die Problematik exemplarisch verdeutlichen sollen:



Eigene Darstellung nach Middendorf et al. 2013, S. 12; vgl. ebd., S. 111.

Die Bildungsexpansion und die mit ihr verbundene Titelinflation haben zu einer „*Abwertung der Bildungsabschlüsse*“ (Bourdieu 1992a: 23) geführt. Die mit den Bildungstiteln verbundene Konsequenz eines sozialen Aufstiegs wurde nicht eingelöst. Die mit den Titeln versprochene soziale Mobilität unterblieb. Die bewusste Investition in kulturelles Kapital blieb ohne Konsequenzen. So

wurde die Institution Schule nach Bourdieu zur *„Quelle einer immensen kollektiven Enttäuschung“* (Bourdieu/Champagne 1997a: 530). Der Ruf nach höherer Bildung bedeutet nach Bourdieu eben nicht soziale Mobilität für die unteren Klassenfraktionen, solange die Konkurrenzmechanismen um die privilegierten Positionen in der Gesellschaft weiter bestehen (vgl. Bittlingmayer 2011: 50). Bildungsnahe Gruppen wüssten, welche Investitionen sie tätigen müssten, um den bildungsferneren Gruppen einen Schritt voraus zu sein (vgl. ebd.: 51). Bourdieu spricht in diesem Zusammenhang von einer *„Dialektik von Entwertung und Aufholjagd“* (Bourdieu 2013: 227). Die gesellschaftliche Lage verändert sich, ohne dass der Habitus in der Lage ist, sich im gleichen Tempo an diese Veränderung anzupassen. Dieser Hysteresis-Effekt des Habitus - also diese Beharrlichkeit des Habitus - führt zu Brüchen in der Biographie der Akteure und zu Leiden an der Gesellschaft. Um diese Leiden an der Gesellschaft offen zu legen, müssen die zugrunde liegenden Herrschaftsmechanismen aufgedeckt werden.

Welche Konsequenzen zieht Bourdieu aus seiner Forschung?

Um die Chancenungleichheit im Bildungssystem zwischen Akteuren unterschiedlicher sozialer Milieus nachhaltig aufzulösen, müsste es nach Bourdieu zur Implementierung einer ‚rationalen Pädagogik‘ kommen. Was darunter zu verstehen ist, erläutern Bourdieu und Passeron in ihrem Werk *„Die Illusion der Chancengleichheit“* (Bourdieu/Passeron 1971) vor allem über die Abgrenzung zu der in den 1960-er Jahren im Bildungssystem Frankreichs umgesetzten Pädagogik und entwickeln dazu eine *„idealtypische[n] Konstruktion“* (Fuchs-Heinritz/König 2005: 36). Eine rationale Pädagogik müsste es sich zur Aufgabe machen, die sozialen Hindernisse mit in den Blick zu nehmen und daraus pädagogische Maßnahmen abzuleiten und so ein Mehr an sozialer Gerechtigkeit zu schaffen (vgl. Bourdieu/Passeron 2007: 97). Werden von Lehrerinnen und Lehrern bei ihren Schülerinnen und Schülern aus bildungsfernen Milieus Kenntnisse, Fähigkeiten oder Fertigkeiten vorausgesetzt, die diese in ihren Familien nicht erworben haben bzw. erwerben konnten, so hätten diese - aufgrund der fehlenden Voraussetzungen - schlechtere Chancen auf schulischen Erfolg als Schülerinnen und Schüler aus bildungsnahen Milieus (vgl. Bourdieu 2001a: 24). Eine solche Chancenungleichheit sei nur durch eine Demokratisierung des Bildungswesens aufzubrechen, welches nicht die Kultur der gebildeten Klasse voraussetzt, sondern zum Ziel hat, dass auch Schüler bildungsferner Milieus die Kultur erwerben können, die den Schülern bildungsnaher Milieus bereits in ihren Familien gegeben wurde (vgl. ebd.). Dabei gehe es nicht darum, den Schülern aus bildungsnahen Familien etwas zu nehmen, sondern den Schülern aus bildungsfernen Familien durch schulische Bildung die gleichen Chancen einzuräumen wie jenen (vgl. Bourdieu 2001a: 24, 39). Ziel sei, dass die durch die unterschiedlichen Herkunftsmilieus bedingten Unterschiede im erworbenen Wissen und in den erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten durch schulische Bildung ausgeglichen werden sollen, um die Benachteiligung und schließlich das damit verbundene Scheitern von Schülern aus benachteiligten Klassen zu verhindern (vgl. Bourdieu/Passeron 2007: 91). Es geht also darum, dass die Lernenden Strategien erlernen, die ihnen helfen, die von ihnen erwarteten Kompetenzen zu entwickeln (vgl. Lange-Vester 2006: 280). Ohne rationale Pädagogik - also eine Pädagogik, die es sich zur Aufgabe macht, die Ungleichheiten zwischen Schülerinnen und Schülern zum Gegenstand des Unterrichtes zu machen und geeignete pädagogische Maßnahmen zu ergreifen - kommt es nach Bourdieu und Passeron zu einem *„Klassenrassismus“*, der - da er nicht erkannt wird - ungehindert existieren kann (vgl. Bourdieu/Passeron 2007: 98). Deutlich wird an dieser Stelle, dass es Bourdieu und Passeron nicht darum geht, Lehrerinnen und Lehrern fehlenden Willen oder sogar Inkompetenz

zu unterstellen, sondern um ein dem Bildungssystem immanentes, strukturelles Problem (vgl. Liebau 2009: 51). Die im Bildungswesen geforderten Fähigkeiten und Fertigkeiten bedürften bei Schülern aus den bildungsfernen Milieus einer gezielten Übung. Diese Übung zu ermöglichen sei Aufgabe der Schule. Dies setzt allerdings voraus, dass Lehrerinnen und Lehrer in der Lage sind, die Milieudifferenzen in ihren Klassenzimmern wahrzunehmen und dass sie - mit dem nötigen Wissen darüber ausgestattet - eine „*milieugerechte pädagogische Förderung von Chancengleichheit*“ (Vester 2006: 48) initiieren. Die aufgrund einer fehlenden rationalen Pädagogik evozierte Paradoxie bringen Bourdieu und Passeron auf den Punkt, indem sie ausführen:

„Da das System nicht explizit liefert, was es verlangt, verlangt es implizit, daß seine Schüler bereits besitzen, was es nicht liefert.“ (Bourdieu/Passeron 1971: 126)

Würde das Bildungssystem die Implementierung einer rationalen Pädagogik als Auftrag annehmen und daraus geeignete Konsequenzen für den Unterricht ziehen, müsste es nach Bourdieu und Passeron diesen ihm innewohnenden Widerspruch offenlegen (vgl. Bourdieu/Passeron 1971: 159).

Auf Basis der zusammengestellten aktuellen Daten für Deutschland lässt sich nachweisen, dass die Ausführungen Bourdieus - auch über 40 Jahre danach - an Aktualität nichts eingebüßt haben. Sie bekommen vielmehr vor dem Hintergrund der derzeit in Deutschland geführten Inklusionsdebatte oder aber vor dem Hintergrund der anstehenden Integration von Flüchtlingskindern bzw. Jugendlichen mit Fluchterfahrung in das deutsche Schulsystem eine völlig neue Dimension.

„Als Lehrer Schüler da abholen, wo sie stehen“ und *„meinen Beitrag zu einer größeren Bildungsgerechtigkeit leisten“*. Das sind Anforderungen, denen Lehrerinnen und Lehrer, Lehrerausbilderinnen und Lehrerausbilder sich stellen müssen. Und es ist eine Herausforderung, weil es mit einem Appell nicht getan ist. Um die verborgenen Mechanismen, die Bildungsungerechtigkeit befördern, aufzudecken, um zu verstehen, welchen Anteil Lehrerinnen und Lehrer, Lehrerausbilderinnen und Lehrerausbilder an der Fortschreibung von Bildungsbenachteiligung haben, um einem ‚Klassenrassismus wider Willen‘ entgegenzutreten, bedarf es einer theoretisch fundierten und reflexiven Auseinandersetzung mit dem Thema. Dies gilt auch für all diejenigen, die Menschen in Schulen und Bildungseinrichtungen beraten, supervidieren. Und es bedarf der beratungswissenschaftlichen Forschung, wie diese vertieften Verstehenszugänge durch Supervision und Beratung unterstützt werden können. Bildungsgerechtigkeit bedeutet soziale Gerechtigkeit, eine zentrale Voraussetzung für den sozialen Frieden in unserer Gesellschaft.

Literaturverzeichnis

- Bauer, U./Bittlingmayer U. H./Scherr, A.(Hrsg.) (2012): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baumert, J. et al. (2010): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule - Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten: Zusammenfassung der zentralen Befunde, in: Maaz, K./Baumert, J./Gresch, C./McElvany, N. (Hrsg.): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule - Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten, Bonn: Bildungsministerium für Bildung und Forschung, S. 5-21.
- Bittlingmayer, U.H. (2011): Die Diskussion um funktionalen Analphabetismus aus der Bildungs- und Herrschaftssoziologie Pierre Bourdieus, in: Erler, I./Lainbauer, V./Sertl, M. (Hrsg.): Wie Bourdieu in die Schule kommt. Analysen zu Ungleichheit und Herrschaft im Bildungswesen, Schulheft 142, 36. Jahrgang, Innsbruck/Wien/Bozen: StudienVerlag, S. 37-54.
- Bourdieu, P. (1989): Antworten auf einige Einwände, in: Eder, K. (Hrsg.) (1989): Klassenlage, Lebensstil und kulturelle Praxis. Theoretische und empirische Beiträge zur Auseinandersetzung mit Pierre Bourdieus Klassentheorie, Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag, S. 395-410.
- Bourdieu, P. (1992): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zur Politik und Kultur 1, Hamburg: VSA-Verlag.
- Bourdieu, P. (1992a): Politik, Bildung und Sprache, in: Bourdieu, P.: Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zur Politik und Kultur 1, Hamburg: VSA-Verlag, S. 13-29.
- Bourdieu, P. et al. (Hrsg.) (1997): Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft, Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Bourdieu, P. (1998): Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns, Frankfurt a.M.: Suhrkamp-Verlag.
- Bourdieu, P. (1999): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft, Suhrkamp-Verlag, Frankfurt a.M.
- Bourdieu, P. (2001): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Schriften zur Politik und Kultur 4, Hamburg: VSA-Verlag.
- Bourdieu, P. (2001a): Die konservative Schule. Die soziale Chancenungleichheit gegenüber Schule und Kultur, in: Steinrück, M. (Hrsg.): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik (Schriften zur Politik und Kultur 4), Hamburg: VSA-Verlag, S. 25-52.
- Bourdieu, P. (2001b): Die Exzellenz in der Schule und die Werte des französischen Unterrichtssystems, in: Steinrück, M. (Hrsg.): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik (Schriften zur Politik und Kultur 4) Hamburg: VSA-Verlag, S. 53-83.
- Bourdieu, P. (2004): Der Staatsadel, Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Bourdieu, P. (2012): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital, in: Bauer, U./Bittlingmayer U. H./Scherr, A.(Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 229-242.

- Bourdieu, P. (2013): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt a.M.: Suhrkamp-Verlag.
- Bourdieu, P./Boltanski, L./de Saint Martin, M./Maldidier, P.(1981): Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht, Frankfurt a.M.: Europäische Verlagsanstalt.
- Bourdieu, P./Boltanski, L./de Saint Martin, M. (1981a): Kapital und Bildungskapital. Reproduktionsstrategien im sozialen Wandel, in: Bourdieu, P./Boltanski, L./de Saint Martin, M./Maldidier, P.: Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht, Frankfurt a.M.: Europäische Verlagsanstalt, S. 23-87.
- Bourdieu, P. et al. (Hrsg.) (1997): Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft, Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Bourdieu, P./Champagne, P. (1997a): Die intern Ausgegrenzten, in: Bourdieu, P. et al. (Hrsg.): Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft, Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, S. 527-533.
- Bourdieu, P./Passeron, J.-C. (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs, Stuttgart: Ernst Klett-Verlag.
- Bourdieu, P./Passeron, J.-C. (2007): Die Erben. Studenten, Bildung und Kultur, Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Büchner, P./Brake, A. (2006): Bildung und soziale Anerkennung. Überlegungen zum Wandel sozialer Anerkennungsverhältnisse im Kontext der Produktion und Reproduktion des Akademikerstatus, in: Ecarius, J./Wigger, L. (Hrsg.): Elitebildung - Bildungselite. Erziehungswissenschaftliche Diskussionen und Befunde über Bildung und soziale Ungleichheit, Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 118-140.
- Ecarius, J./Wigger, L. (Hrsg.) (2006): Elitebildung - Bildungselite. Erziehungswissenschaftliche Diskussionen und Befunde über Bildung und soziale Ungleichheit, Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Eder, K. (Hrsg.) (1989): Klassenlage, Lebensstil und kulturelle Praxis. Theoretische und empirische Beiträge zur Auseinandersetzung mit Pierre Bourdieus Klassentheorie, Frankfurt a.M.: Suhrkamp-Verlag.
- Erler, I./Lainbauer, V./Sertl, M. (Hrsg.) (2011): Wie Bourdieu in die Schule kommt. Analysen zu Ungleichheit und Herrschaft im Bildungswesen, Schulheft 142, 36. Jahrgang; Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag.
- Friebertshäuser, B./Rieger-Ladich, M./Wigger, L. (Hrsg.) (2009): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fuchs-Heinritz, W./König, A. (2005): Pierre Bourdieu. Eine Einführung, Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Georg, W. (Hrsg.) (2006): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme, Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.

- Georg, W. (2006a): Kulturelles Kapital und Statusvererbung, in: Georg, W.(Hrsg.): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme, Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, S. 123-146.
- Jonkmann, K./Maaz, K./Neumann, M./Gresch, C. (2010): Übergangsquoten und Zusammenhänge zu familiärem Hintergrund und schulischen Leistungen: Deskriptive Befunde, in: Maaz, K./Baumert, J./Gresch, C./McElvany, N.(Hrsg.): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule - Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten, Bonn: Bildungsministerium für Bildung und Forschung, S. 123-149.
- Kramer, R.-T. (2011): Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung, Studien zur Schul- und Bildungsforschung (Band 39), Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lange-Vester, A./Teiwes-Kügler, C. (2006): Die symbolische Gewalt der legitimen Kultur. Zur Reproduktion ungleicher Bildungschancen in Studierendenmilieus, in: Georg, W. (Hrsg.): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme, Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, S. 55-92.
- Liebau, E. (2009): Der Störenfried. Warum Pädagogen Bourdieu nicht mögen, in: Friebertshäuser, B./Rieger-Ladich, M./Wigger, L. (Hrsg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 41-58.
- Maaz, K./Baumert, J./Gresch, C./McElvany, N. (Hrsg.) (2010): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule - Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten, Bonn: Bildungsministerium für Bildung und Forschung.
- Middendorff, E./Apolinarski, B./Poskowsky, J./Kandulla, M./Netz, N. (2013): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS - Institut für Hochschulforschung, Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Statistisches Bundesamt (StBA) (2014): Schulen auf einen Blick 2014, Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Vester, M. (2006): Die ständische Kanalisierung der Bildungschancen. Bildung und soziale Ungleichheit zwischen Boudon und Bourdieu, in: Georg, W. (Hrsg.): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme, Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, S. 13-54.

Thomas Auchter

„Halte mich fest, aber halte mich nicht fest“

Zur Bedeutung des Haltens im Supervisionsprozess aus psychoanalytischer und psychosozialer Perspektive

Zusammenfassung

Ausgehend vom Zeitgeist: ‚Haltlosigkeit in der Postmoderne‘ wird zunächst das Konzept ‚Halten‘ [holding] des britischen Psychoanalytikers Donald W. Winnicott vorgestellt, an dem sich der Beitrag wesentlich orientiert. Bei der entwicklungspsychologischen Perspektive werden 1. das ‚archaische Halten‘, 2. das ‚primäre Halten‘ und 3. das ‚sekundäre Halten‘ unterschieden. Auf die grundlegenden entwicklungspsychologischen Voraussetzungen psychoanalytischer Supervision folgt deren Konkretisierung für das supervisorische Handeln. Auf der Basis einer vertrauensvollen Beziehung, die durch eine entsprechende ‚Grundhaltung‘ des Supervisors/der Supervisorin können der Klient/ die Klientin oder die Klientengruppe sich auf die Dekonstruktionen und Rekonstruktionen und auf die Labilisierungen und Stabilisierungen im Supervisionsprozess einlassen und schließlich davon ablösen.

1. Einführung

Supervision und Supervisionsausbildung werden von den verschiedensten Institutionen angeboten und basieren auf den unterschiedlichsten anthropologischen und theoretischen Grundannahmen. Mit meinem Beitrag möchte ich eine psychoanalytische Perspektive auf die Supervision anbieten. Wie der Titel schon andeutet, wird ein Schwerpunkt der Betrachtung auf dem ‚Halten‘ liegen.

Alle menschlichen Entwicklungen sind grundsätzlich angewiesen auf bindungs- und haltvermittelnde Beziehungen, eine ‚haltende Mitwelt‘ [holding environment], wie das der britische Kinderarzt und Psychoanalytiker Donald W. Winnicott nennt. Nur auf diesem sicheren Beziehungsfundament vermag sich der Mensch neugierig dem Wagnis seiner Selbstentdeckung und dem Abenteuer seiner Selbstentwicklung auszusetzen.

Das beginnt ganz konkret mit dem physischen Halten des Säuglings, wobei durch die Art und Weise des Haltens gleichzeitig ganz viel psychisch kommuniziert und vermittelt wird. Eine der wichtigsten Konsequenzen eines hinreichend guten frühen Haltens ist die die Entwicklung und Stärkung des ‚Urvertrauens‘ (Erikson 1982: 241ff). Wir wissen heute, wie bedeutsam die anerkennende Spiegelung durch die Mutter und andere Beziehungspersonen (Winnicott 1971a: 111ff) für die gesunde Entwicklung eines jeden Kindes ist. Sein Selbst- und Selbstwertgefühl wird gestärkt durch Bejahung und Bestätigung, den „*Glanz im Auge der Mutter*“ oder des Vaters, wie das der Selbstpsychologe und Psychoanalytiker Heinz Kohut (1976: 141) in einer trefflichen Formulierung gefasst hat.

Die Psychoanalytikerin Alice Bernhard-Hegglin (1999: 117) hat auf die Rolle des ‚Erkanntwerdens‘ durch den anderen hingewiesen und Jessica Benjamin (1993: 25) die zentrale Rolle der ‚Anerkennung‘ durch den anderen als Voraussetzung für den Selbstwertungsprozess hervorgehoben. Sie vergleicht in einer trefflichen Metapher die zwischenmenschliche Anerkennung

„mit jenem wichtigen Element der Photosynthese... nämlich dem Sonnenlicht, das die Energie für die dauernde Transformation der pflanzlichen Substanz liefert.“ (ebd.: 25)

Nicht hinreichend gutes Halten, d.h. Binden, in der Frühphase der menschlichen Entwicklung, kann eine sogenannte „Grundstörung“ (Balint 1957) oder ein ‚Urmisstrauen‘ zur Folge haben (Auchter 2008). Diese basale Störung kann sich dann auf alle weiteren Entwicklungsstufen auswirken.

Die hier vorgelegte Arbeit orientiert sich an Donald W. Winnicotts (1971a: 111) Konzeptualisierung des ‚Haltens‘ [holding]. Dabei unterscheide ich drei Varianten des Haltens: 1. das ‚archaische Halten‘ der intrauterinen Situation, 2. das frühe postnatale ‚primäre Halten‘, charakterisiert vor allem durch die unaufdringliche Präsenz des anderen, das in erster Linie dem Aufrechterhalten des ungestörten archaischen Seins und der Selbst-Objekt-Beziehung dient, und 3. das ‚sekundäre Halten‘ im Sinne einer Widerstand bietenden Grenz- und Rahmensetzung durch das ‚Objekt‘, das auf der Basis von Selbst-Objekt-Differenzierung Trennung und Individuation ermöglicht.

„Im Gegensatz zum herkömmlichen Sprachgebrauch (Ding, Gegenstand, Sache) bezeichnet der Begriff ‚Objekt‘ in der Psychoanalyse immer das Gegenüber des Subjekts.“ (Auchter/Strauss 2003: 114)

Dieses kann belebt sein - das sind vor allem die Mitmenschen - oder unbelebt. Mit Letzterem nähert sich der Wortgebrauch wieder dem allgemeinsprachlichen Verständnis.

Die professionelle psychoanalytische Orientierung, sei es als Psychotherapeut, Supervisor oder Berater - wenn hier und im Folgenden aus sprachökonomischen Gründen die männliche Form benutzt wird, sind immer die Frauen mitbedacht! - manifestiert sich, neben einer spezifischen psychoanalytischen ‚Grundhaltung‘, vor allem in einem ebenso klaren und stabilen, als auch erweiterungsfähigen und flexiblen psychodynamischen ‚Rahmen‘ der Beziehung. Der soll dem Patienten, beziehungsweise Klienten, einen sicheren Nachreifungs- beziehungsweise Weiterentwicklungsraum anbieten, der sowohl seine Autonomie als auch seine Beziehungsfähigkeit fördert, seine Persönlichkeitsstruktur und Professionalität ausbaut und festigt, aber auch seinen Träumen und Phantasien in dem ‚Möglichkeitsraum‘ (Winnicott 1971a: 41) *„Jenseits des Realitätsprinzips“* (Rycroft 1974) hinreichenden Platz offenhält.

2. Haltlosigkeit in der Postmoderne

*Neben mir lebst du, gleich mir:
als ein Stein
in der eingesunkenen Wange der Nacht.
O diese Halde, Geliebte,
wo wir pausenlos rollen,
wir Steine.
(Paul Celan Die Halde 1955)*

Auf der Halde des Lebens ‚like a rolling stone‘, so erleben sich viele unserer Zeitgenossen. Im Verlauf des zu Ende gegangenen 20. Jahrhunderts und Beginn des 21. Jahrhunderts hat ein tiefgreifender Wandel der Subjektivität und der sozialen Systeme stattgefunden. Viele soziale, politische, institutionelle und normative Rahmenbedingungen haben ihre begrenzende, strukturierende, verbindende, orientierende und damit haltgebende Funktion weitgehend eingebüßt. Kollektive Überzeugungen haben ihre Festigkeit, Dauerhaftigkeit und Haltbarkeit verloren. Damit sind dem Individuum einerseits enorme neue Freiheits- und Entscheidungsspielräume zugewachsen, andererseits ungeheuerliche Forderungen an seine Selbstorganisation und Sinnstiftung. Dadurch ist der *„subjektive Faktor“* (Ferenczi 1927/28: 396) zu einer immer bedeutsameren Größe geworden,

was aber von vielen Menschen bewusst oder unbewusst als eine Überforderung erlebt wird. Es verbreitet sich das Empfinden, bei der zunehmenden Beschleunigung aller Lebensvorgänge, nicht mehr mithalten zu können beziehungsweise nicht mehr mitzukommen.

Mehr denn je erlebt sich der postmoderne Mensch haltlos und sinnlos ‚ins Sein geworfen‘ (Heidegger), in seiner Subjekthaftigkeit in Frage gestellt. Der Sozialpsychologe Heiner Keupp (1999: 138) sprach vom Erleben einer „*ontologischen Bodenlosigkeit*“ des postmodernen Subjekts. Zu dessen wachsendem Entwurzelungsgefühl trägt unter anderem auch das von Martin Dornes (1999) angesprochene „*Verschwinden der Vergangenheit*“ bei, die sich verbreitende ausschließliche Fixierung auf das ‚Hier und Jetzt‘. Der Sozialwissenschaftler Richard Sennett (1998) hat den daraus resultierenden Charaktertyp als den ‚flexiblen Menschen‘ bezeichnet. Der ist funktional für seine optimale ökonomische Verwertung. Hinzu kommt die, durch die modernen Kommunikationsmittel, zunehmende Erosion der klaren Unterscheidung zwischen realen und virtuellen Welten. Weltweit trägt zu der ängstlichen Grundbefindlichkeit unter anderem auch die enorme „*Beschleunigung*“ (Rosa 2005) und Verkomplizierung der modernen technologischen Entwicklungen entscheidend bei. Der Sozialwissenschaftler Zygmunt Baumann (2003) charakterisiert diesen Zustand als „*Flüchtige Moderne*“.

Folge dieser verunsichernden Erfahrungen ist ein unbewusstes Suchen nach neuen, vermeintlich haltgebenden Sicherheiten zum Beispiel in Esoterik, Sekten, Nationalismen, Fundamentalismen und nicht zuletzt in der Gewalt (vgl. Auchter 1994a).

Die Folgeerscheinungen von Verlusten eines hinreichenden psychosozialen Verwurzeltheits oder Verankertseins (Erikson 1970: 39; Bohleber 1999: 526) begegnen uns Psychoanalytikern in unseren Praxen und Kliniken in einer zunehmenden Zahl von Patienten mit Problemen wie schweren Persönlichkeitsstörungen, Selbststörungen, narzisstischen Störungen, Borderline-Störungen und Beziehungsstörungen. Auch das ständig zunehmende Bedürfnis nach Supervision, Coaching und Beratung verstehe ich auf diesem Hintergrund epochaler universaler Verunsicherungen.

Wenn, in der Folge der Aufklärung, der göttliche Bezugspunkt verlorengegangen ist (Richter 1979), dann bedarf es kompensatorisch des menschlichen Dialoges in einer haltenden Mitwelt, um sich nicht in der Haltlosigkeit zu verlieren. Versagt auch die ‚haltgebende Funktion‘ [holding function] (Winnicott) von Beziehungen - und das scheint in der Postmoderne zunehmend der Fall zu sein - kann das Subjekt nur noch an sich selbst Halt finden, womit aber einem ‚pathologischen Narzissmus‘ der Weg bereitet wird.

Wir können nun als Psychoanalytiker diese psychosozialen Entwicklungen zur Kenntnis nehmen, uns in unsere Praxisräume, beziehungsweise hinter die Couch, zurückziehen und business as usual betreiben. Wir können aber auch den Reichtum, den uns unsere psychoanalytische Theorie und Praxis zur Verfügung stellt, aufgreifen und für das psychologische und sozialpsychologische Verständnis von Einzelnen und Gruppen nutzen, und zum Beispiel für Supervisionen, Coaching und Beratung zur Verfügung stellen. Wir können also im Rahmen unserer individuellen Möglichkeiten versuchen, auch außerhalb der therapeutischen Situation unsere diesbezüglichen Kompetenzen im Sinne einer ‚angewandten Psychoanalyse‘ zur Geltung zu bringen. Weitere Themen der ‚angewandten Psychoanalyse‘ finden sich in meinem 2012 erschienenen Buch „*Brennende Zeiten*“ (Auchter 2012).

3. Das Konzept des Haltens [holding]

Der britische Psychoanalytiker Donald W. Winnicott entwickelte das Konzept des „*Haltens*“ [holding] und gebrauchte den Begriff explizit erstmalig Mitte der fünfziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts (vgl. Abram 1996: 183). Mit dieser Konzeption erfasste er zunächst eine bestimmte ‚Haltung‘ - auch in diesem Begriff steckt das Wort ‚Halt‘ - gegenüber dem Neugeborenen, die er „*Primäre Mütterlichkeit*“ [primary maternal occupation] genannt hat (Winnicott 1958: 300). Der englische Begriff ‚occupation‘ macht deutlicher, dass es sich dabei um eine weitgehend unbewusste extreme Zugewandtheit und Sensibilität für das Neugeborene handelt, die auf einer starken Identifizierung mit ihm und einer hohen Durchlässigkeit der seelischen Grenzen zwischen dem Baby und seiner Bezugsperson beruht. Es geht um einen quasi ‚gutartigen psychotischen‘ Zustand, den man als Erkrankung bezeichnen würde, wenn er nicht im Zusammenhang mit der Schwangerschaft auftreten würde (Winnicott 1958: 302). Später weitete Winnicott das Konzept des Haltens auch auf andere Beziehungskonstellationen, und vor allem auf die therapeutische Beziehung, aus.

4. Das Halten im Entwicklungsverlauf

Hier möchte ich nun, wie eingangs angekündigt, drei Formen des Haltens unterscheiden: 1. das archaische Halten, 2. das primäre Halten und 3. das sekundäre Halten.

4.1. Das archaische Halten

Der archaische Prototyp des Haltens ist für Winnicott (1988a: 130) die Situation des Fötus im Mutterleib, die er mit „*von allen Seiten geliebt*“, „*ringsum gehalten*“ charakterisiert. Ein Seinszustand, der vom Fötus aufgrund seiner zerebralen Unreife nicht bewusst wahrgenommen werden kann, für sein Erleben jedoch gewissermaßen selbstverständlich ist. Zum archaischen Halten zählen auch die physiologischen Bereitstellungen der Mutter an Wärme und Nährstoffen im vorgeburtlichen Stadium. Erst die postnatalen Erfahrungen der Wirkung von Schwerkraft erzwingen und ermöglichen die Wahrnehmung, fortan „*nur noch von unten*“, beziehungsweise „*von einer Seite geliebt*“ (Winnicott 1988a: 130) zu werden. Die befremdlichen Erfahrungen nach der Geburt erwecken die unbewusste, unsterbliche Sehnsucht nach einer Regression zum umfassenden Gehaltensein, dem ‚verlorenen Paradies‘.

4.2. Das primäre Halten

Ich verwende den Begriff des ‚primären Haltens‘ in Anlehnung an Winnicotts (1958) Formulierung von der „*primären Mütterlichkeit*“ und Michael Balints (1966) Konzept der „*primären Objektliebe*“. Das primäre Halten ist in den ersten Lebenswochen und –monaten nach der Geburt von hervorragender Bedeutung. Im Laufe der Entwicklung wird es dann sukzessive ergänzt durch das sekundäre Halten.

Mit ihrer natürlichen Haltung der ‚primären Mütterlichkeit‘ sorgen die meisten Mütter nach der Geburt intuitiv für eine weitgehende Versorgung des fundamentalen Bedürfnisses ihres Babys nach umfassendem Gehaltenwerden (Winnicott 1988a: 147), des „*Anklammerungstriebes*“ (Hermann 1936). Winnicott (1965a: 182) bezeichnet diese basale Funktion der Mutter als „*Umwelt-Mutter*“ [environment-mother]. Das (fast) ununterbrochene haltgebende Da-sein des Objekts ist in der anfänglichen Phase der absoluten Abhängigkeit (Winnicott 1965a: 83ff) nötig, damit das Neugeborene sein nicht bewusst wahrzunehmendes Gefühl ungestörten, kontinuierlichen Daseins so

lange wie möglich aufrecht erhalten kann. Winnicott (ebd.: 44) bezeichnet deshalb die frühe nachgeburtliche Zeit auch ausdrücklich als die „Halte-Phase“ [holding phase] oder das „Halte-Stadium“ [holding stage]. Der Psychoanalytiker Thomas Ogden (1995) hat neben, oder präziser zeitlich vor, die von Melanie Klein beschriebene frühkindliche „depressive Position“ und die „paranoid-schizoide Position“ noch eine „autistisch-berührende Position“ plaziert. In ihr spielt, wie der Name schon sagt, die haltende Berührung der Haut eine hervorragende Rolle. Der Psychoanalytiker Didier Anzieu (1991: 61ff) hat das Bild von einer, durch das Baby imaginierten, ‚gemeinsamen Haut‘ um Mutter und Kind entwickelt. Eine Vorstellung, die durch das primäre Halten gefördert, beziehungsweise erhalten wird. Erst durch das sekundäre Halten mit seinen konfrontierenden Anteilen wird diese Idee mit der Zeit mehr und mehr durch das Bild von zwei voneinander getrennten eigenen Häuten ersetzt.

Das primäre Halten in seinen vielfältigen Facetten dient in erster Linie dem ‚Reizschutz‘ des Babys vor psychisch, in der Frühzeit unverarbeitbaren, Grenzverletzungen und Übergriffen, die eine (traumatische) ‚Reaktion‘ notwendig machen würden und damit das frühe ungestörte Dasein beeinträchtigen würden (Winnicott 1965a: 47; vgl. Auchter 1994b: 309). Das primäre Halten hat insofern einen eher konservierenden, beziehungsweise regressionsfördernden, Charakter und gewährleistet das Aufrechterhalten des archaischen Seinszustandes von grenzenloser, illusionärer Selbst-Objekt-Ununterschiedenheit. Das primäre Halten bietet auch Schutz vor dem unerträglich erscheinenden Gefühl (endlosen) Fallens, das nachgeburtlich durch die nun erfahrene Wirkung der Schwerkraft ausgelöst wird (Winnicott 1988a: 130). Mit seinem ‚integrativen‘ Charakter schützt es darüber hinaus das Baby vor dem Gefühl des Zerfallens in Einzelteile, der Gefahr von Nichtintegriertheit und Fragmentierung (Winnicott 1989: 568).

Das ‚Zusammensehen‘ (visuelles Halten) des Babys als ein ‚Ganzes‘ durch die Mutter und andere hält psychisch das zusammen, was vom Baby zu diesem Zeitpunkt noch nicht als zusammenhänglich erlebt werden kann (Winnicott 1964: 193; Winnicott 1996: 25). Dadurch wird außerdem die angeborene Tendenz zur ‚Integration‘ [integration], zum inneren Zusammenhalt (Winnicott 1965b: 72; Winnicott 1988a: 122) gefördert.

Das primäre Gehaltenwerden bildet die Grundlage für den Erwerb eines ‚Urvertrauens‘ (Erikson), eines Grundgefühls von Berechenbarkeit, Verlässlichkeit und Sicherheit (Winnicott 1965b: 5, 30ff; Winnicott 1988a: 61ff). Aus diesem heraus werden dann neugierige Entdeckungen des Selbst und des anderen möglich. „Die Mutter hält die Situation in der Zeit“ (Winnicott 1988a: 70) und bewahrt dadurch ihr Baby vor dem Gefühl des Fallens in die Unendlichkeit. Winnicott (1965a: 30) hat für dieses prozesshafte Geschehen eines seiner unnachahmlichen paradoxen Konzepte formuliert, nämlich: die Fähigkeit „in Gegenwart eines anderen alleine zu sein“.

In der Frühkindheit sicher gebundene Kinder werden nach den Ergebnissen der Bindungsforschung später mutig, offensiv und neugierig in fremde Situationen hineingehen. Sie sind frustrationstolerant und werden versuchen, sich Konflikten offen zu stellen (vgl. Dornes 1998).

Im Übergangsbereich zwischen primärem Halten und sekundärem Halten sind die „Übergangsobjekte“ [transitional objects] (Winnicott 1971a) angesiedelt. Dabei handelt es sich um Objekte wie Tücher, Kissen oder Kuscheltiere, an denen sich das Kind berührend-haltend aus dem Raum der Selbst-Objekt-Ununterschiedenheit in Bereiche der Konstituierung von Selbst und (davon getrenntem) Objekt hinein zu tasten vermag.

Selbstverständlich ist ein vollkommenes, umfassendes primäres Halten eine Idealfiktion, da alles menschliche Handeln immer relativ ist und auch niemals völlig bedingungslos sein kann. Das von Geburt an unvermeidliche Versagen und die Versagungen der bedeutsamen frühen Beziehungspersonen durch löchern gewissermaßen das primäre Halten und führen sukzessive zu den verschiedenen Formen des sekundären Haltens.

4.3. Das sekundäre Halten: Zur Dialektik von Bindung und Freiheit - oder: Von der Notwendigkeit des Widerstandes

Das sekundäre Halten besitzt eher einen progressiven Charakter und hat vor allem die Funktion, die Entwicklung der ‚Individuation‘ zu fördern. Das sekundäre Halten ist charakterisiert durch Widerstand, Grenzmarkierung und Rahmenschaffung und dient vor allem der Selbst-Objekt-Differenzierung, der Ent-bindung, der Desillusionierung, der Ablösung, Trennung und Autonomieentwicklung. Es ist verwandt mit dem, durch den Psychoanalytiker Leo Stone (1973: 103/127), betonten Analytikerbild von der „Mutter-der-Trennung“. Winnicott (1965a: 182) spricht hierfür von der „Objekt-Mutter“ [object mother] im Gegensatz zur zuvor erwähnten ‚Umwelt-Mutter‘. Das sekundäre Halten wird etwa ab dem zweiten Lebensjahr immer bedeutsamer und ergänzt das primäre Halten.

Zu den Folgen des sekundären Haltens gehört auch die von Winnicott (1958: 149) so bezeichnete „Personalisierung“ [personalization], die Entwicklung der Seele-Körper-Partnerschaft des Individuums, wobei wiederum der Haut eine hervorragende Bedeutung zukommt (Winnicott 1965a: 59).

Im Gegensatz zum primären Halten kann das sekundäre Halten vom Kind auch ‚bewusst‘ wahrgenommen werden und es kann schließlich dazu Stellung beziehen. Nur ein festes und sicheres Gehalten- und Gebundensein in Beziehungen schafft nach Ergebnissen der Bindungsforschung, die Möglichkeit zur Ent-bindung zu selbstbewusster und selbstbestimmter Aktivität. Ohne ein wirkliches Gegenüber, ein Nicht-Ich, ein Objekt, das einen Widerpart und Widerstand anbietet, von dem ich mich abgrenzen und ablösen kann, ist eine Individuation (Subjekt-werdung) nicht möglich. Das Erleben des begrenzenden Mutterleibes, der sich den spontanen aggressiven Bewegungen des Fötus bietet, stellt nach Winnicott (1958: 211; 1988b: 125) schon pränatal einen ersten bedeutungsvollen ‚Widerstand‘ dar, der auf die Nicht-Ich-Welt verweist und somit gleichzeitig ich-konstituierend ist. Der haltende Mutterleib ist insofern Prototyp nicht nur des primären, sondern auch des sekundären Haltens.

Winnicott (1965a: 59) spricht an anderer Stelle von der unbedingten Notwendigkeit des „object-presenting“ [Sich-als-wirkliches-Gegenüber-erweisen], damit das Ich-Selbst auf der Basis einer Anerkennung der Andersartigkeit des anderen eine gesunde Beziehungsfähigkeit entwickeln kann. Der durch das sekundäre Halten begründete, nun bewusst wahrnehmbare stabile (Beziehungs-)Rahmen konstituiert für das Kind einen sicheren Entwicklungsraum.

Beim sekundären Halten ist auf Seiten des Objekts eine Dialektik gefragt zwischen fest halten und loslassen (Auchter 2000), die Voraussetzung einer ‚Selbst-ent-wicklung‘ des Subjekts ist. Die von dem Psychoanalytiker Michael Balint (1970: 20f.) beschriebenen ‚Angstlusterfahrungen‘ und die Bewegungen des „Philobaten“ gründen ebenfalls in der sicheren Gewissheit, wieder in die haltbietenden Arme des Objekts, oder auf den haltgebenden festen Boden, zurückkehren zu können. Auch in Margret Mahlers et al. (1978: 91) „Übungsphase“ ist für das Kind die Möglichkeit zur

Rückkehr und zum „*emotionalen Auftanken*“ bei der haltenden Mutter wichtig, sowie umgekehrt ihre Unterstützung bei der Fortbewegung durch einen „*sanften Schubs*“ [gentile touch] (ebd.: 97) vergleichbar einer Vogelmutter, die ihr Junges zum Selberfliegen aus dem Nest schubst.

Hinreichendes primäres und sekundäres Gehaltensein und Losgelassenwerden führt im Laufe der Zeit durch Internalisierung zum ‚Selbsthaltenskönnen‘. Diese Fähigkeit ist zu unterscheiden von der Abwehrformation des ‚Selbsthaltens‘ [caretaker-self], der Entwicklung eines von Winnicott (1958: 281; 1965a: 142) so genannten „*Falschen Selbst*“ angesichts eines ungenügenden Gehaltenwerdens durch das Objekt (vgl. Auchter 1994b).

Die Fähigkeit zum Halten, beziehungsweise Selbthalten, wird durch die natürliche körperliche Reifung unterstützt und besitzt im Stadium der Analität (Erwerb der Fähigkeit zum Halten der Ausscheidungen) im zweiten und dritten Lebensjahr hervorragende Bedeutung. Der zeitlich etwa gleichzeitige Erwerb des Sprechenskönnens - und damit der Fähigkeit zum Verschweigen - erweitert die Möglichkeiten des Ichs, etwas bei sich zu behalten. Der Psychoanalytiker Viktor Tausk (1919: 15) bezeichnet den „*Kampf um das Recht, Geheimnisse vor den Eltern zu haben*“, als die „*stärksten Faktoren der Ich-Bildung*“.

Man könnte nun die Frage aufwerfen, ob das primäre Halten vielleicht eher mit dem ‚*mütterlichen*‘ Objekt in Verbindung zu bringen wäre, und das sekundäre Halten eher mit dem ‚*väterlichen*‘ Objekt? Ich bin der Überzeugung, dass sowohl die Mutter wie auch der Vater (vgl. Blaß 1999) einerseits ihrem Kind primäre Haltefunktionen als auch andererseits sekundäres Halten anbieten müssen, damit das Kind an beiden eine integrative Erfahrung von Bindung und Entbindung durchleben kann, das Voraussetzung einer gesunden psychischen Entwicklung ist. Eine Grabinschrift aus dem vorletzten Jahrhundert auf dem Alten Friedhof in Freiburg bringt die Dialektik zwischen primärem und sekundärem Halten meines Erachtens trefflich auf den Begriff: „*Sie war ganz - aber nicht zu sehr - Mutter*“.

Nach diesen grundsätzlichen und bedeutsamen entwicklungspsychologischen Voraussetzungen psychoanalytischer Supervision komme ich nun zum konkreten supervisorischen Handeln.

5. Das Halten im Rahmen der supervisorischen Beziehung: „Fest halten ohne festzuhalten“ (Auchter 2000)

„*Man vergilt es seinem Lehrer schlecht, wenn man immer nur Schüler bleibt*“, vermerkt Friedrich Nietzsche (1886) in seiner Schrift *Zarathustra*. Das Ziel jedes supervisorischen Prozesses ist doch das Selbständighandeln und langfristig Unabhängigwerden des Supervisanden, und das Überflüssigwerden des Supervisors.

Winnicott (1965a: 189) betrachtet den therapeutischen Prozess als ein Äquivalent zum Reifungsprozess beim Säugling und Kind, in welchem, bei glückendem Verlauf, ein wenig von dem vervollständigt werden kann, was in der ursprünglichen Entwicklung unvollendet bleiben musste (vgl. Auchter 1983: 468f; Auchter 1995: 63ff). Auch der Supervisionsprozess lässt sich so verstehen.

Ähnlich wie im Entwicklungsverlauf manifestiert sich das Halten auch im supervisorischen Prozess in den vielfältigsten Formen, jeweils abhängig vom individuellen Klienten oder der Klientengruppe (vgl. Modell 1993; Kutter et al. 1988: 23) und seinem/ihrem Entwicklungsstand.

In den Supervisionen begegnen uns Supervisanden mit den unterschiedlichsten Formen und Graden an seelischer Gesundheit und möglicherweise auch Krankheit. Je mehr ein Klient immer wieder um

seine psychische Fassung und Integration ringen muss, umso bedeutsamer werden die haltenden Aspekte [holding function] der supervisorischen Begegnung (Bernhard-Hegglin 1999). Dabei kommen sowohl Elemente des primären Haltens mit ihrer eher passiv-anehmenden Funktion als auch des sekundären Haltens mit einer eher aktiv-fordernden Funktion in unterschiedlichem Ausmaß zum Tragen.

Bei der haltenden supervisorischen Beziehung (Heltzel 1995) lassen sich innere und äußere Faktoren unterscheiden. Mit den ersten meine ich nicht einzelne haltvermittelnde behandlungstechnische Aktivitäten, sondern eine grundlegende haltgebende Einstellung des Supervisors, seine Haltung beziehungsweise „Grundhaltung“ (Müller-Braunschweig 1955; Pohl 1979; Köhler-Weisker 1986; Kutter u.a. 1988; Dantlgraber 1989; Mertens 1993).

Zur Grundhaltung des psychoanalytisch orientierten Supervisors zählt „*der unbedingte Respekt vor der Einmaligkeit und Unaustauschbarkeit*“ (Müller-Braunschweig 1955: 57) des Individuums (vgl. Winnicott 1965: 186, 179). Dazu gehört die Überzeugung von einem ‚Lebenstrieb‘ (Entwicklungsbedürfnis, Selbstheilungstendenzen) und dem „*Prinzip Hoffnung*“ (Bloch 1979). Dazu zählen das Wissen um das Bedürfnis und die Notwendigkeit von Bindungen (Intersubjektivität) (vgl. Auchter 1997) und das Nichtverleugnen der destruktiven Aspekte menschlicher Existenz, wie immer sie auch konzeptuell gefasst sein mögen (Todestrieb, Aggressionstrieb, o.a.).

Die ‚primäre supervisorische Zugewandtheit‘ verschafft dem Klienten den notwendigen ‚Möglichkeitsraum‘, in dem sich seine spontanen Gesten ungehindert und relativ angstfrei entfalten können und in dem er sich nicht den fremden Gesten des Supervisors unterwerfen muss. Sie umfasst auch die Fähigkeit des Supervisors, es auszuhalten, nicht zu wissen, nicht sofort zu wissen und nicht alles zu wissen (Auchter 1995: 67). Das primäre supervisorische Halten steht mehr im Dienste der Selbst-Objekt-Beziehung, während das sekundäre supervisorische Halten eher im Dienste der Selbst-Objekt-Differenzierung und der Subjektwerdung des Klienten steht.

Im Übergangsbereich zwischen primärem und sekundären Halten befindet sich die Fähigkeit des Supervisors, sich in gewissem Rahmen durch den Klienten ‚gebrauchen‘ zu lassen (vgl. Winnicott 1971a: 86ff).

Klienten mit stärkeren Persönlichkeitsstörungen müssen den Supervisor aufgrund ihres fundamentalen Sicherheitsbedürfnisses unbewusst immer wieder einer Testung der Haltbarkeit unterziehen. Ich vergleiche das - bisweilen auch gegenüber meinen Patienten - mit den Maschinen in großen Möbelhäusern, die systematisch auf ein Möbelstück einschlagen, nicht um es zu zerstören, sondern im Gegenteil, um dessen Strapazierfähigkeit und Stabilität nachzuweisen. Es ist für sie nötig, dass der Supervisor dem Klienten implizit und bisweilen sogar explizit signalisiert: ‚Ich halte Sie aus, mit all dem, was Sie an Belastendem und Irritierendem mitbringen‘. ‚Ich halte es aus, mit Ihnen zusammen zu Ihren Konfliktstellen zu gehen und Sie dabei an der Hand zu nehmen‘. ‚Ich halte es aus, dass Sie dabei Scham empfinden und von Angst gebeutelt werden - und ich davon betroffen bin‘.

5.1. Primäres Halten im Supervisionsprozess

Die vor allem für gestörte Klienten notwendige Wiederbelebung eines frühen ‚mütterlichen Milieus‘ (des ‚primären Haltens‘), wird vor allem durch die empathische, zuverlässig wache und unaufdringliche Präsenz des Supervisors gewährleistet. „*Lebendigbleiben, gesundbleiben und wachbleiben*“ betrachtet Winnicott (1965a: 166) daher als die vordringlichste Aufgabe des

Therapeuten und ich ergänze: des Supervisors. Das Konzept der ‚Unaufdringlichkeit‘ des Analytikers wurde von Michael Balint (1970: 21ff), dem Erfinder der ‚Balint-Gruppen‘, ursprünglich für Patienten formuliert, die auf der Ebene der Grundstörung erkrankt sind.

Das ‚Containing‘ (vgl. Lazar 1993) im Sinne des Psychoanalytikers Wilfred Bion, das heißt: das vorübergehende Übernehmen, Halten und Aushalten vom Klienten als unerträglich empfundener Gefühle und Spannungen (vgl. Winnicott 1971b: 3), stellt einen weiteren Aspekt des primären supervisorischen Haltens dar. Sowohl für den Supervisor, besonders den Berufsanfänger, als auch indirekt für den Klienten, als sicherheitsvermittelnd und haltgebend bei schwierigen supervisorischen Herausforderungen kann sich der Rückhalt durch eine fundierte Entwicklungs- und Persönlichkeitstheorie und eine differenzierte Krankheitslehre erweisen, ebenso wie durch eine breite Theorie bewährter Supervisionstechnik.

Bewusste und unbewusste Verunsicherungen des Supervisors bergen allerdings, genau wie bei allen anderen Menschen, immer die Gefahr, Halt in Tendenzen zum theoretischen Fundamentalismus, zur technischen Rigidität und zur Orthodoxie zu suchen.

Der haltgebende supervisorische Begegnungs- (vgl. Bernhard-Hegglin 1999) und Beziehungsraum wird wesentlich durch die Klarheit und Festigkeit des ‚Rahmens‘ (Körner 1993; Trimborn 1994; Trimborn 1995; Auchter 2004b) begründet. Dazu zählen die zuverlässige intensive Zugewandtheit und der langfristig regelmäßige Kontakt, die ‚Objekt Konstanz‘ im supervisorischen Prozess. Ein stabiler, jedoch flexibel genutzter supervisorischer Rahmen besitzt eine strukturvermittelnde und ichtstärkende Funktion.

Dazu ein kleines Beispiel aus meiner therapeutischen Praxis:

Vor einiger hatte ein neuer Patient in meiner Praxis in einer Fehlleistung seinen Termin um eine Stunde später verschoben. Er klingelte, als ich mit Frau E. schon die Sitzung begonnen hatte. Ich bat sie, das kurz klären zu dürfen, und wir setzen die Stunde scheinbar ungestört fort.

In den folgenden Tagen geriet Frau E. in einen zunächst weder ihr noch mir verständlichen regressiven Zustand. Ihre Ängste flammten wieder auf, ihr mittlerweile gewachsenes Selbstbewusstsein und ihre Zuversicht brachen zusammen, sie fühlte sich ganz tief schlecht. Erst zwei Wochen später war es ihr möglich, mir mitzuteilen, wie sehr sie sich in der besagten ‚gestörten‘ Stunde von mir verlassen gefühlt habe, und es ihr nicht möglich gewesen sei, mich zu bitten, dazubleiben. Sie, die als Kind immer wieder der Erfahrung des Ungehaltenseins ausgesetzt war, fängt bitterlich an zu weinen.

In den Bereich des Haltens gehört schließlich auch die Fähigkeit des Supervisors eine vorübergehende ‚Idealisierung‘ auszuhalten. Sie muss allerdings im Verlauf des Supervisionsprozesses immer mehr einer ‚Realitätsprüfung‘ unterzogen werden und durch eine realistische Einschätzung der Stärken und Schwächen des Supervisors ersetzt werden.

5.2. Sekundäres Halten im Supervisionsprozess

‚Halten‘ und ‚Deuten‘ sind für Winnicott keine Gegensätze, sondern gehören im therapeutischen Prozess untrennbar zusammen. Seine publizierte ausführliche Darstellung der Therapie mit Herrn B. trägt deshalb den programmatischen Titel „*Holding and Interpretation*“ (Winnicott 1986a). Den Patienten „*in seiner Tiefe verstehen und ihm dies zur rechten Zeit durch eine richtige Deutung zu*

beweisen" (Winnicott 1958: 261) ist für ihn eine Form des Haltens (vgl. Winnicott 1988a: 61f). Präziser des sekundären Haltens, denn jede Deutung impliziert immer schon die verstehende Distanz und die Konfrontierung mit dem Objekt, ebenso wie die ‚Klarifikationen‘ und ‚Konfrontationen‘ des Therapeuten.

Frau D. schreibt mir sieben Jahre nach Beendigung ihrer Analyse:

„Heute las ich den Satz: ‚Der Säugling fühlt sich in seiner primitivsten Form als Ansammlung loser Teile, welche passiv durch die Haut zusammengehalten werden‘. Es waren immer besonders beglückende Situationen in der Therapie, wenn Sie diese verstreut liegenden Teile in einen Sinnzusammenhang fassten. Ich wurde langsam, aber sicher zu einem ‚runden Ganzen‘, das nun von innen zusammenhält.“

Zu den bedeutsamen haltvermittelnden Faktoren einer Supervision gehört auch das ‚Spiegeln‘. Der Schriftsteller Max Frisch hat die Wichtigkeit des Spiegels einmal so gefasst:

„In gewissem Grad sind wir wirklich das Wesen, das die anderen in uns hineinsehen [...] Auch wir sind die Verfasser der anderen; wir sind auf eine heimliche und unentrinnbare Weise verantwortlich für das Gesicht, das sie uns zeigen.“ (Frisch 1972: 66)

Das supervisorische Spiegeln ist abgeleitet von der ‚Spiegelfunktion‘ der Mutter, vor allem ihres Gesichts (Winnicott 1971a: 111; Winnicott 1989: 271). Es geht dabei um eine lebendige, menschlich ‚gebrochene‘ Spiegelung, die niemals, wie Freuds ‚Chirurgen-Metapher‘ (Freud 1912e: 384) nahezulegen scheint, eine hundertprozentig exakte Wiedergabe garantiert. Winnicott (1958: 183) weist insbesondere auf die integrative Funktion des ‚visuellen Haltens‘ und Spiegels hin.

Je weiter der supervisorische Prozess vorangeschritten ist, umso bedeutsamer wird die ‚Zurückhaltung‘ (vgl. Aucter 1983: 473ff) des Supervisors. Die Zurückhaltung ist, im Bereich des sekundären Haltens, das Pendant zur Unaufdringlichkeit beim primären Halten. Bei gestörten Klienten oder in frühen Supervisionsstadien kann eine allzu große Zurückhaltung des Supervisors vom Klienten nicht nur als ablehnend und verunsichernd, sondern bisweilen sogar als re-traumatisierend erlebt werden.

Die haltgebende Funktion des Supervisors ist für Winnicott schließlich auch eine Voraussetzung zur ‚Ablösung‘ von der Supervision. So meint er zu Herrn B.:

„Mit diesem Einfall haben Sie den Wunsch ausgedrückt, dass ich Sie fest halte. Von dieser Position aus könnten Sie weggehen, aber Sie können nicht von jemand weggehen, der sie nicht hält.“ (Winnicott 1986a: 93)

Das Halten ist sicher nicht der einzige supervisorische Wirkfaktor. Aber das primäre Halten ist umso bedeutsamer, je früher und je schwerer ein Mensch in seiner Selbstentwicklung gestört wurde (vgl. Kaminski 1998) und daraus gestörte Objektbeziehungen resultieren. Das sekundäre therapeutische Halten im Sinne einer objektaleren Präsentation des Supervisors und seiner Rahmensetzungen wird vor allem für den Individuierungsprozess des Klienten und schließlich seine Ablösung aus der Supervision benötigt.

5.3. Labilisierung und Stabilisierung im Supervisionsprozess

Jede Supervision stellt implizit von ihrer Struktur her eine potentielle Infragestellung und damit Verunsicherung des Klienten dar. Der Mut, sich dem auszusetzen, wird erleichtert durch die Vorstellung eines haltenden Rahmens in der Supervision.

Die konfrontierende Spiegelung führt im besten Fall zu einer ‚Mini-Destabilisierung‘ des individuellen oder sozialen ‚Systems‘ beziehungsweise seines Gleichgewichts. Die Herausforderung für den Supervisor besteht darin, die Konfrontation so zu dosieren, dass die induzierte Verunsicherung weder zu einer unbewussten vollständigen Abwehr im Widerstand führt, noch dass sie so schwach ist, dass sie das System überhaupt nicht tangiert. Lernen und Entwicklung werden am besten gefördert durch Anregungen ‚mittlerer Neuigkeit‘ oder ‚Fremdheit‘ (Yerkes-Dodson-Gesetz 1908).

Jeder therapeutische und jeder supervisorische oder Coaching-Prozess produziert also ständig eine oder mehrere ‚Mini-Krisen‘, indem bisherige, scheinbar feststehende Zusammenhänge, hinterfragt, dekonstruiert und ‚analysiert‘ werden. Das derartige Verflüssigen von Verfestigtem, das *„Auftauen eingefrorener Lebensprozesse“* (Auchter 2002) eröffnet neue *„Möglichkeitsräume“* (Winnicott 1971a: 41; vgl. Auchter 2004) und bietet Veränderungschancen. Zugleich steckt, in den durch den Prozess evozierten Mini-Krisen, auch die Chance zur Überwindung der ‚Ur-krise‘, indem auf die Resilienzkräfte und regulativen Ressourcen vertraut und zurückgegriffen werden kann.

Die mitgebrachten und die induzierten Destabilisierungen und die damit verbundenen Ängste bedürfen eines hinreichenden Haltens (Auchter 2000) in der psychodynamischen Situation. Der Supervisor muss dazu beitragen, einen äußeren Raum (stabilen Rahmen), aber vor allem einen inneren ‚Raum‘ zu schaffen, in dem *„Belastungsgefühle, bewusste und unbewusste Ängste und Irritationen“* (Heltzel 2007: 27) und weitere Affekte erst einmal sein dürfen und dann darin contained werden können. Der supervisorische ‚Möglichkeitsraum‘ erlaubt dann den Verzicht auf unmittelbares, unreflektiertes Handeln und erleichtert die ‚Mentalisierung‘ (vgl. Schultz-Venrath, 2008; Schultz-Venrath 2009) der Inhalte. Das heißt: die mentale ‚Reflektierung‘, ‚Verwörterung‘ und bewusste intellektuelle Übernahme der Erkenntnisse. Die Bearbeitung der prozessbedingten Mini-Destabilisierungen der induzierten Mini-Krisen führen im besten Fall zu einer Katharsis und zu einer Re-Stabilisierung. Sie besteht allerdings nicht in einem ‚Zustand‘, sondern in einem immer vorläufigen neuen, dynamischen und flexiblen ‚Gleichgewicht‘.

5.4. Urvertrauen und Urmisstrauen im psychodynamischen Prozess

Elementare Voraussetzung für den Klienten, sich einer Dekonstruktion und Destabilisierung im Supervisionsprozess auszusetzen ist ‚Vertrauen‘. Die Vertrauensbildung im psychodynamischen Prozess (Therapie, Supervision, Coaching) ist ein zirkuläres Geschehen zwischen den Beteiligten. Zu Beginn müssen beide Beteiligte dem anderen einen gewissen ‚Vertrauensvorschuss‘ einräumen. Der Klient oder die Klientengruppe muss darauf vertrauen, dass der Supervisor mit hinreichender Empathie und Kompetenz den psychodynamischen Prozess produktiv begleitet. Nur auf dieser Grundlage kann er sich dem Supervisor anvertrauen. Der Supervisor muss umgekehrt Zutrauen in den Klienten setzen, Hoffnung und Zuversicht investieren, dass hinreichendes Entwicklungspotential vorhanden ist, damit ein fruchtbarer Prozess zustande kommt (vgl. Knauss 2008: 57). Unsere supervisorische Fähigkeit zur ‚Hoffnung‘ - die das Bewusstsein um das Vorkommen von Hoffnungslosigkeit einschließt - ist eine Voraussetzung, ein Ansporn und eine Identifikationsmöglichkeit für die Entwicklung von Hoffnungskapazitäten im Klienten. Die kann dieser dann auch weitergeben.

„Wenn überhaupt analytische Arbeit geleistet werden soll“, schreibt Winnicott (1958: 292), *„muss der Analytiker an den Entwicklungsprozess glauben, und diesen Glauben spürt ein Patient sofort“.* Ganz ähnlich hatte sich Sigmund Freud Jahrzehnte zuvor geäußert:

„Die hoffnungsvolle und gläubige Erwartung ist eine wirkende Kraft, mit der wir streng genommen bei all unseren Behandlungs- und Heilungsversuchen zu rechnen haben.“ (Freud 1890a: 297; Freud 1905a: 14)

Im Verlaufe des supervisorischen Prozesses wird dann jede Bekräftigung durch eine produktive Entwicklung den Vertrauensvorschuss bestätigen und weiteres Vertrauen etablieren. Vertrauen wird vor allem begründet und verstärkt in der Erfahrung, dass einem ‚Respekt‘ und ‚Solidarität‘ entgegengebracht werden und, dass die Selbstgrenzen nicht überschritten und nicht verletzt werden. Wenn das Vertrauensverhältnis verletzt oder gestört ist (Vertrauenskrise), bedarf es besonderer Aktivitäten, um das Verhältnis zu kitten, Vertrauen wiederzugewinnen und den Vertrauensverlust wieder-gut-zumachen. Das gelingt nicht immer!

5.5. Dekonstruktion und Rekonstruktion im Supervisionsprozess

Entsprechend dem Prinzip der ‚Homöostase‘ bestehen sowohl in Individuen wie in sozialen Systemen unbewusste Tendenzen, immer wieder ein labiles Gleichgewicht herzustellen. Eine Manifestation dafür ist das tiefe Bedürfnis nach (ausgleichender) Gerechtigkeit. Zur Herstellung von Gleichgewichtssituationen dienen nach psychoanalytischer Auffassung die Ich-Funktionen, speziell die ‚Anpassungs-‘ und ‚Abwehrmechanismen‘. Die individuellen oder psychosozialen unbewussten Abwehrarrangements (Mentzos 1982) dienen einerseits der Angstabwehr und stellen andererseits Konfliktlösungs- oder Konfliktverarbeitungsmodi dar. Wenn solche immer labilen Gleichgewichte aus inneren oder äußeren Gründen gestört werden und in suboptimalen oder gar pathologischen Erlebens- und Verhaltensmustern münden, haben wir es mit der ‚Krise‘ zu tun (Auchter 2015). Krisen sind regelhaft mit Verunsicherung und Angst bei den Betroffenen verbunden. Daraus werden dann nicht selten ein ‚Leidensdruck‘ und eine Hilfsbedürftigkeit resultieren. Sie können dann zum Therapeuten, Supervisor oder Coach führen.

Aufgrund der universellen unbewussten Übertragungsbereitschaften werden sich die psychosozialen (auch und gerade die gestörten oder pathologischen) Muster, ‚Klischees‘ (Lorenzer 1970) oder Abwehrarrangements unbewusst unweigerlich in der professionellen Beziehung etablieren. Unbewusst wird also vom Supervisanden versucht, das vertraute Gleichgewichtssystem wieder herzustellen (siehe hierzu Anhang). *„Der Weg zum Verstehen geht über den Weg eigener Verstörung“* (Musfeld 2016: 70). Die vornehmste Aufgabe des Supervisors wird dann darin bestehen, sich partiell identifikatorisch in die - unvermeidlichen - Übertragungs-Gegenübertragungs-szenen einzulassen, auch ‚verstricken‘ zu lassen. Diese dann in einem nächsten Schritt kognitiv-distanzierend wahrzunehmen, zu ‚ent-wickeln‘. Man könnte Beides miteinander als ‚teilnehmende Beobachtung‘ zusammenfassen. Das Wahrgenommene ist schließlich dem Klienten zum gegebenen Zeitpunkt in einer angemessenen Form ‚deutend‘ widerzuspiegeln.

Unvermeidlich sind mit dem Supervisionsprozess sowohl beim Supervisor wie beim Klienten unbewusste Selbstkonfrontations-, Selbsterfahrungs-, Selbstentwicklungs- und Selbstheilungsprozesse verbunden. Auch wenn die bewusst nicht im Vordergrund der Supervisionsarbeit stehen und in problematischeren Fällen niemals eine Psychotherapie ersetzen können!

5.6. Nicht-Wissen und Wissen

Unsere psychodynamischen Hilfsangebote (Therapie, Supervision, Coaching) werden in Anspruch genommen bei Krisen von Individuen oder Beziehungsgefügen. Dabei sind bisherige individuelle psychische oder psychosoziale Arrangements, Gleichgewichtszustände oder auch scheinbar feste ‚Gewissheiten‘ in Frage gestellt (vgl. Altvater 2016: 12). In allen unseren psychodynamischen Prozessen bewegen wir uns aus diesem Grunde auch immer wieder unvermeidlich in Zuständen des ‚Nicht-Wissens‘ oder Noch-nicht-Wissens. Ein relativ angstfreier Aufenthalt in diesen Sphären des Unbekannten, Ungewissen, Unvertrauten setzt Vertrauen, vor allem Selbstvertrauen auf Seiten des Supervisors voraus. Mathias Lohmer (2000: 428), Psychoanalytiker und Organisationsberater, spricht im Anschluss an Obholzer u. Roberts (1994) von der *„Lizenz zum Nicht-Wissen“* als psychodynamischer Grundhaltung. Und Rudolf Heltzel (2007: 51) betont: *„Neugier, Staunen, Verunsicherung, Nichtwissen und ‚Dummheit‘ sind Grundhaltungen dieser Arbeitsweise“*. *„Man muss ein Stück Unsicherheit ertragen können‘ war ein Lieblingsausdruck Freuds“*, berichtet sein Schüler Hans Sachs (Heltzel 1982: 134). *„Nur die echten, seltenen, wirklich wissenschaftlichen Geister können den Zweifel ertragen, der all unserem Wissen anhaftet“*, bemerkte Sigmund Freud gegenüber Marie Bonaparte (zit. n. Jones 1962: 490). Das Aushalten des Nicht-Wissens kann auch davor bewahren, *„die Supervisanden durch vorschnelle Interventionen in eine vermeintliche Klarheit“* zu drängen (Altvater 2016: 17).

Alle Deutungen oder andere Interventionen als ‚Erkenntnisangebote‘ müssen sich im psychodynamischen Prozess erst bewähren. Auf die Erzählungen/Berichte des Klienten reagiert der Supervisor mit ‚Probendeutungen‘ oder ‚Probeinterventionen‘. Auch jede zutreffende Intervention hat zunächst immer probatorischen Charakter. Die Interventionen haben deshalb anfänglich wahrscheinlich eher eine weite, offene Beschaffenheit bis sie sich im Prozessverlauf immer mehr präzisieren und zuspitzen können. Die Interventionen müssen sich also im Prozess und durch die Reaktionen des Klienten erst bewähren, verifizieren oder falsifizieren.

Höchstwahrscheinlich müssen die Interventionen bisweilen auch die schwer erträgliche Einsicht umfassen, dass manche Krisen überhaupt nicht zu meistern und nicht zu bewältigen sind. ‚Seelische Gesundheit‘ umfasst ebenso das passive Annehmen des Unvermeidlichen und Unveränderbaren wie auch den Versuch aktiver Bemeisterung gestaltbarer Herausforderungen (Zetzel 1974: 283). In poetischer Form ist der Gedanke einer Balance zwischen beidem in dem *„Gebet der Gelassenheit“* des schwäbischen Theologen Christoph Oetinger (1702-1782) formuliert:

„Gott gebe mir die Gelassenheit, Dinge hinzunehmen, die ich nicht ändern kann, den Mut, Dinge zu ändern, die ich ändern kann. Und die Weisheit, das eine vom anderen zu unterscheiden“.

Zum Abschluss möchte ich noch einmal einen Bogen spannen zur notwendigen Dialektik zwischen primärem und sekundärem therapeutischen Halten: Vielleicht sollten auch wir als Supervisoren uns damit zufrieden geben, wenn jemand am Ende unseres Lebens auf unseren Grabstein schreibt: *„Er war ganz Supervisor - aber nicht zu sehr“!*

Literatur:

- Abram, J. (1996): *The Language of Winnicott. A Dictionary of Winnicott's Use of Words*, London: Karnac Books.
- Altvater, P. (2016): *Der Supervisor als Fremder. Überlegungen zur sozialen Position des Supervisors und zu Möglichkeiten und Grenzen des Verstehens im Supervisionsprozess*, in: *Supervision* 33/34, S. 8-21.
- Anzieu, D. (1991): *Das Haut-Ich*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp-Verlag.
- Auchter, T. (1983): *Struktur und Liebe. Voraussetzungen psychoanalytischer Psychotherapie*, in: *Wege zum Menschen* 35, S. 462-478.
- Auchter, T. (1994a): *Aggression als Zeichen von Hoffnung - oder: Der entgleiste Dialog*, in: *Wege zum Menschen* 48, S. 53-72.
- Auchter, T. (1994b): *Die Entwicklung des Wahren Selbst und des Falschen Selbst*, in: *Zeitschrift für Individualpsychologie* 19, S. 305-317.
- Auchter, T. (1995): *Über das Auftauen eingefrorener Lebensprozesse. Zu Winnicotts Konzepten der Behandlung schwerer psychisch Erkrankter*, in: *Forum der Psychoanalyse* 11, S. 62-83.
- Auchter, T. (1997): *Der Psychoanalytiker als Gärtner*, in: *Zeitschrift für Individualpsychologie* 22, S. 204-219.
- Auchter, T. (2000): *Fest halten ohne festzuhalten*, in: Schlösser, A.-M./Höfeld, K. (Hrsg.): *Psychoanalyse als Beruf*, Gießen: Psychosozial Verlag, S. 385-400.
- Auchter, T. (2001b): *Bindung und Bindungsverlust*, in: *Beratung aktuell*, 2, S. 136-151.
- Auchter, T. (2004a): *Zur Psychoanalyse des Möglichkeitsraumes „Potential Space“*, in: *Freie Assoziation* 7, S. 37-58.
- Auchter, T. (2004b): *Rahmen, Halt und Grenze*, in: Bender, T./Auchter, T. (Hrsg.): *Destruktiver Wahn zwischen Psychiatrie und Politik. Forensische, psychoanalytische und sozialpsychologische Untersuchungen*, Gießen: Psychosozial Verlag, S. 141-169.
- Auchter, T.: (2008): *Grundstörung*, in: Mertens, W./Waldvogel, B.: *Handbuch psychoanalytischer Grundbegriffe*, München: Kohlhammer Verlag, S. 265-270.
- Auchter, T. (2012): *Brennende Zeiten. Zur Psychoanalyse sozialer und politischer Konflikte*, Gießen: Psychosozial Verlag.
- Auchter, T. (2015): *Krise und Bewährung - psychodynamische Perspektiven*, in: Sievers, B. (Hrsg): *Sozioanalyse und psychosoziale Dynamik von Organisationen*, Gießen: Psychosozial Verlag, S. 373-387.
- Auchter, T. (2016): *Das Fremde zwischen Neu-Gier und Neu-Angst. Psychoanalytische und psychosoziale Aspekte*, in: *Supervision* 33/34, S. 51-62.
- Auchter, T./Strauss, V. (2003): *Kleines Wörterbuch der Psychoanalyse*, Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht (2. Auflage).
- Balint, M. (1957/58): *Die drei seelischen Bereiche*, in: *Psyche* 11, S. 321-344.

- Balint, M. (1966): Die Urformen der Liebe und die Technik der Psychoanalyse, Stuttgart: Klett-Cotta.
- Balint, M. (1970): Therapeutische Aspekte der Regression. Die Theorie der Grundstörung, Stuttgart: Klett-Cotta.
- Baumann, Z. (2003): Flüchtige Moderne, Frankfurt: Suhrkamp-Verlag.
- Benjamin, J. (1993): Die Fesseln der Liebe. Psychoanalyse, Feminismus und das Problem der Macht, Frankfurt: Fischer-Verlag.
- Bernhard-Hegglin, A. (1999): Die therapeutische Begegnung. Verinnerlichung von Ich und Du, Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht.
- Blaß, H. (1999): Das Bild des genügend guten Vaters und die männliche Fähigkeit, eine Frau achten zu können, Düsseldorf: Unveröffentlichtes Manuskript.
- Bloch, E. (1979): Das Prinzip Hoffnung (Bd. I-III), Frankfurt a.M.: Suhrkamp-Verlag.
- Bohleber, W. (1999): Psychoanalyse, Adoleszenz und das Problem der Identität, in: Psyche 53, S. 507-529.
- Celan, P. (1955): Die Halde, in: Celan, P. (1975): Gedichte I, Frankfurt a.M.: Suhrkamp-Verlag, S. 118.
- Dantlgraber, J. (1989): Die psychoanalytische Haltung als Stufe in der Übertragungs-Gegenübertragungsbeziehung, in: Psyche 43, S. 973-1006.
- Dornes, M. (1998): Bindungstheorie und Psychoanalyse, in: Psyche 52, S. 299-348.
- Dornes, M. (1999): Das Verschwinden der Vergangenheit, in: Psyche 53, S. 530-571.
- Erikson, E.H. (1970): Jugend und Krise, Stuttgart: Klett-Cotta.
- Erikson, E.H. (1982): Kindheit und Gesellschaft, Stuttgart: Klett-Cotta.
- Ferenczi, S. ([1927/28] 1964): Bausteine der Psychoanalyse (Bd. III), Bern/Stuttgart: Huber, S.380-398.
- Freud, S. (1890a): ‚Psychische Behandlung (Seelenbehandlung)‘. GW 5, S.287-315.
- Freud, S. (1905a): ‚Über Psychotherapie‘. GW 5, S. 13-26.
- Freud, S. (1912e): ‚Ratschläge für den Arzt bei der psychoanalytischen Behandlung‘. GW8, S. 376-387.
- Frisch, M. (1972): Ausgewählte Prosa, Frankfurt a.M.: Suhrkamp-Verlag.
- Heltzel, R. (1995): Die haltende Beziehung im stationär-psychiatrischen Setting, in: Sozialpsychiatrische Informationen 25, S. 30-39.
- Heltzel, R. (2007): Supervision und Beratung in der Psychiatrie, Bonn: Psychiatrie Verlag.
- Hermann, I. (1936): Sich Anklammern - Auf Suche gehen, in: Internationale Zeitschrift für Psychoanalyse 22, S. 349-370.
- Jones, E. (1962): Leben und Werk von Sigmund Freud (Band II), Bern: Huber.
- Kaminski, M. (1998): Hunger nach Beziehung. Wirkfaktoren in der Psychoanalyse Frühgestörter, München: Pfeiffer.
- Keupp, H. (1999): Subjektsein heute, in: Wege zum Menschen 51, S. 136-152.

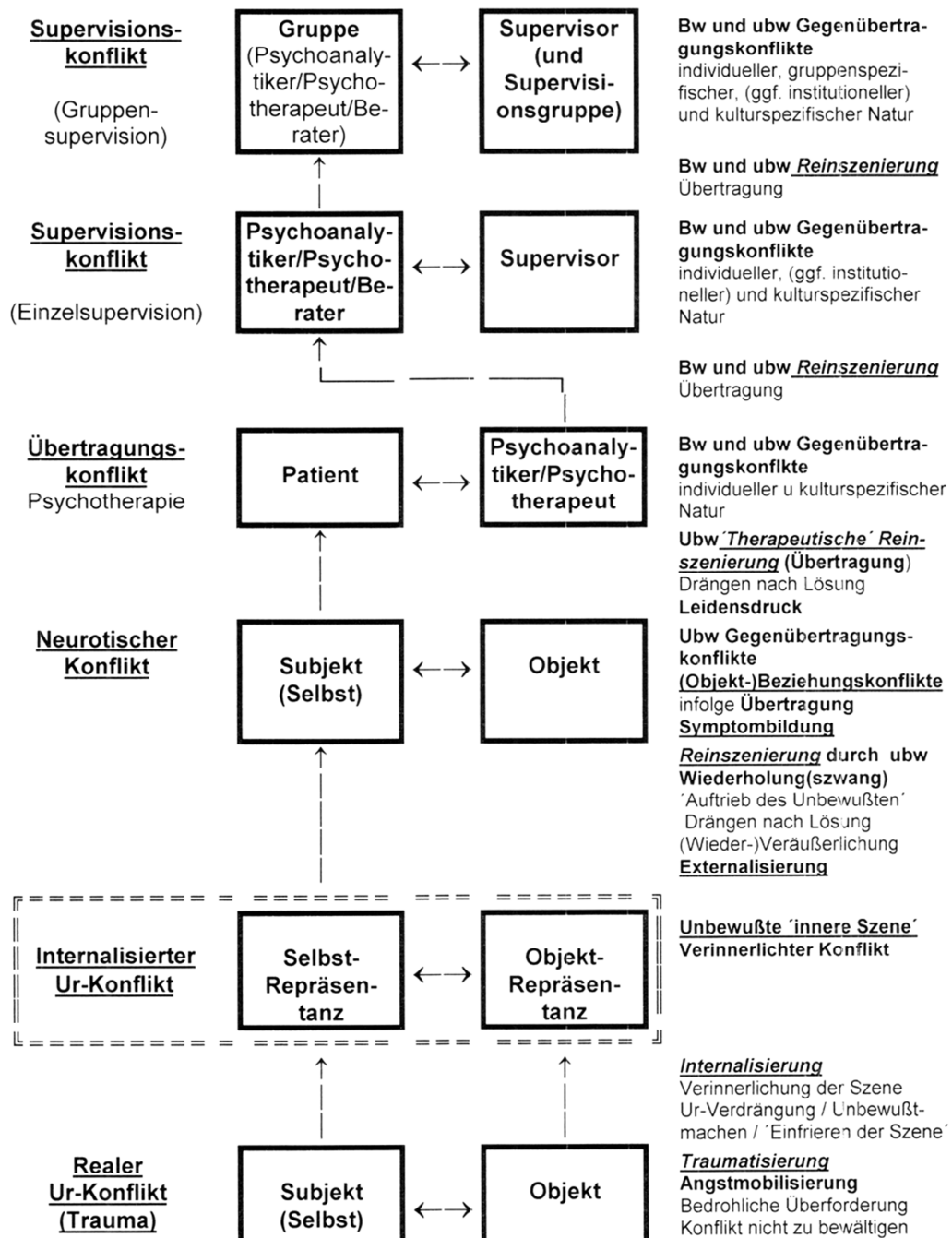
- Knauss, W. (2008): Die Gruppe als Therapeut - Vertrauen in die Gruppe. Jahrbuch für Gruppenanalyse 14, S. 51-63.
- Köhler-Weisker, A. (1986): Zum Begriff der Haltung des Psychoanalytikers am Beispiel einer Fokalthherapie, in: Jahrbuch d. Psychoanalyse 18, S. 143-173.
- Kohut, H. (1976): Narzissmus. Frankfurt. Suhrkamp.
- Körner, J. (1993): Der Behandlungsrahmen und die freie Assoziation, in: Ermann, M. (Hrsg.): Die hilfreiche Beziehung in der Psychoanalyse, Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht, S.35-67.
- Kutter, P./Páramo-Ortega, R./Zagermann, P. (Hrsg.) (1988): Die psychoanalytische Haltung, München/Wien: Verlag Internationale Psychoanalyse.
- Lazar, R. A. (1993): "Container-Contained" und die helfende Beziehung, in: Ermann, M. (Hrsg.): Die hilfreiche Beziehung in der Psychoanalyse, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 68-91.
- Lohmer, M. (2000): Die Lizenz zum Nicht-Wissen. Der Psychoanalytiker als Organisationsberater, in: Schlösser, A.-M/Höhfeld, K. (Hrsg.): Psychoanalyse als Beruf, Gießen: Psychosozial Verlag, S. 425-442.
- Lorenzer, A. (1970): Kritik des psychoanalytischen Symbolbegriffs. Frankfurt a.M.: Suhrkamp-Verlag.
- Mahler, M., Pine, F., Bergmann, A.([1975]1978): Die psychische Geburt des Menschen, Frankfurt a.M.: Fischer-Verlag.
- Mentzos, S. (1982): Neurotische Konfliktverarbeitung, München: Kindler.
- Mertens, W. (1993): Die psychoanalytische Haltung, in: Ermann, M. (1993): Die hilfreiche Beziehung in der Psychoanalyse, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 11-34.
- Modell, A.H. (1993): "The holding environment" and the therapeutic action of psychoanalysis, in: Goldman, D. (ed.): In one's bones: the clinical genius of Winnicott, Northvale/New Jersey/London: Jason Aronson, S. 273 - 289.
- Müller-Braunschweig, H. (1955): Zur menschlichen Grundhaltung. Psychologie und Technik der psychoanalytischen Therapie, in: Psychologische Blätter Bd. II, S. 56-69.
- Musfeld, T. (2016): „Diese Haltung ist mir unheimlich fremd“. Konflikte zwischen Professionalität und politischer Identität in der Supervision, in: Supervision 33/34, S. 68-74.
- Nietzsche, F. (1883-1885): Also sprach Zarathustra, in: Nietzsche, F. (1999): Werke. Frankfurt a.M.: Zweitausendeins, S. 545-905.
- Obholzer, A/Roberts, V.Z. (eds.) (1994): The Unconscious at work. Individual and organizational stress in the Human Services, London/New York: Routledge.
- Ogden, Th. (1995): Frühe Formen des Erlebens, Wien/New York: Springer.
- Pohl, H. (1979): Psychoanalytische Haltung und Technik als Formen zwischenmenschlichen Umgangs, in: Zeitschrift für Psychosomatische Medizin und Psychoanalyse 25, S. 34-48.
- Richter, H.E. (1979): Der Gotteskomplex, Reinbek: Rowohlt.
- Rosa, H. (2005): Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstruktur in der Moderne, Frankfurt a.M.: Suhrkamp-Verlag.

- Rycroft, C. (1974): Jenseits des Realitätsprinzips, in: Psyche - Zeitschrift für Psychoanalyse 28, S. 340-352.
- Sachs, H. ([1944] 1982): Freud. Meister und Freund, Frankfurt a.M./Berlin/Wien: Ullstein.
- Schultz-Venrath, U. (2008): Mentalisierungsgestützte Gruppenpsychotherapie, in: Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik 44, S. 135-149.
- Schultz-Venrath, U. (2009): Mentalization based treatment (MTB) - ein neues Beziehungskonzept in analytischer Gruppenpsychotherapie, in: Jahrbuch für Gruppenanalyse 14, S. 91-115.
- Sennett, R. (1998): Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus, Berlin: Berlin Verlag.
- Stone, L. (1973): Die psychoanalytische Situation, Frankfurt a.M.: Fischer-Verlag.
- Tausk, V. (1919): Über die Entstehung des ‚Beeinflussungsapparates‘ in der Schizophrenie, in: Zeitschrift für ärztliche Psychoanalyse 5, S. 1-33.
- Trimborn, W. (1994): Analytiker und Rahmen als Garanten des therapeutischen Prozesses, in: Der Psychotherapeut 39, S. 94-103.
- Trimborn, W. (1995): Der Rahmen und das psychoanalytische Ereignis, in: Haas, P./ Jappe, G. (Hrsg.): Deutungs-Optionen. Tübingen: edition diskord, S. 93 -118.
- Winnicott, D.W. (1958): Through Paediatrics to Psychoanalysis. Collected Papers, London: Tavistock Publications.
- Winnicott, D.W. (1964): The Child, the Family and the Outside World, Harmondsworth: Pelican Books.
- Winnicott, D.W. (1965a): The maturational Process and the facilitating Environment, London: Hogarth Press.
- Winnicott, D.W. (1965b): The Family and Individual Development, London: Tavistock Publications.
- Winnicott, D.W. (1971a): Playing and Reality, London: Tavistock Publications.
- Winnicott, D.W. (1971b): Therapeutic consultations in child psychiatry, London: Hogarth Press.
- Winnicott, D.W. (1986a): Holding and Interpretation. Fragment of an Analysis, London: Hogarth Press.
- Winnicott, D.W. (1986b): Home is where we start from, Harmondsworth: Penguin Books.
- Winnicott, D.W. (1988a): Human Nature, London: Free Association.
- Winnicott, D.W. (1988b): Aggression. [Deprivation and Delinquency], Stuttgart: Klett-Cotta.
- Winnicott, D.W. (1989): Psychoanalytic Explorations, London: Karnac.
- Winnicott, D.W. (1996): Thinking about Children, London: Karnac.
- Yerkes, R.M./ Dodson, J.D. (1908): The relation of strength of stimulus to the rapidity of habit-formation. Journal of Comparative Neurology and Psychology 18, S.459-482.
- Zetzel, E. ([1970] 1974): Die Fähigkeit zu emotionalem Wachstum, Stuttgart: Klett-Cotta.

Anhang

Vom Urkonflikt zum Supervisionskonflikt

© Aucter 2016



Die 'traumatische Ur-Szene' (Ur-Konflikt) setzt sich zusammen aus: den agierenden Personen, dem interaktionellen Geschehen zwischen ihnen und dem kognitiven, emotionalen und psychosomatischen Erleben in einem spezifischen gesellschaftlichen und kulturellen Umfeld.

Hans-Peter Griewatz

Pluralität und menschliche Praxis - Hannah Arendts Begriff der politischen Öffentlichkeit in seiner Bedeutung für die Supervision

Teil II. Rekonstruktion des Arbeitsbegriffs von Hannah Arendt im Spiegel soziologischer Arbeitstheorien

Zusammenfassung

Der II. Teil dieses Artikels beginnt mit einer kritischen Rekonstruktion und Würdigung von Hannah Arendts Arbeitsbegriff. Hierbei spielt ihre Interpretation von Marx' politischer Ökonomie und ihre Auseinandersetzung mit seinem Arbeitsbegriff eine besondere und entscheidende Rolle. Moderne Arbeitstheorien nehmen Arendts Arbeitsbegriff nur noch in einem historischen Sinne auf, indem sie ihre phänomenologische und idealtypische Differenzierung von Arbeiten, Herstellen und Handeln referieren, ohne näher auf die für Arendt besondere Bedeutung dieser Differenzierung von Arbeiten, Herstellen und Handeln einzugehen.

Mit dem Ende der Strukturen der alten Industriegesellschaft, dem Entstehen und enormen Wachstum des Dienstleistungssektors, der Krise des Sozialstaates und der Verschuldung der öffentlichen und kommunalen Haushalte wurde in den 1980er Jahren das Ende der Arbeitsgesellschaft ausgerufen. Dies ging einher mit der Entkopplung der Finanzwirtschaft von der Realwirtschaft, dem Rückzug des Staates aus den Sozialsystemen und der Privatisierung öffentlicher und kommunaler Aufgaben. Mit diesem Strukturwandel beschäftigt sich die moderne Arbeits- und Industriesozologie. Sie beklagt die Engführung des Arbeitsbegriffs auf die betriebliche Erwerbsarbeit zur Herstellung von Gütern, die bis heute noch nicht überwunden ist. Es stellen sich angesichts der Ausdifferenzierung der Gesellschaft in verschiedenste Sub- und Teilsysteme, die sich in verschiedenen Organisationen, Organisationstypen und -strukturen manifestieren, angesichts neuer Arbeitsverständnisse im postfordistischen Zeitalter und angesichts des Strukturwandels von der Industriegesellschaft in eine Informationsgesellschaft, neue Herausforderungen an die Erwerbsgesellschaft und deren Arbeitsbegriff sowie an die staatlichen Institutionen und sozialen Sicherungssysteme.

Im Kontrast zu Arendts Arbeits- und Praxisbegriff ergeben sich dadurch neue kritische Perspektiven auf die Profession und Institution der Supervision. In diesem zweiten Teil wird der Arbeitsbegriff von Arendt rekonstruiert, um dann im dritten Teil ihren Praxisbegriff für die Supervision fruchtbar zu machen.

1. Einleitung

Im ersten Teil hatte ich Hannah Arendt als politische Denkerin vor dem Hintergrund des ‚Geschichtszeichens‘ des Holocaust eingeführt. Aus einem eher säkularem Elternhaus stammend, setzte sie sich Ende der 1920er Jahre mit ihrer jüdischen Herkunft und der Assimilation der europäischen Juden im 19. Jahrhundert auseinander, die eng mit der Aufklärung und der

langersehnten Gleichberechtigung verbunden war, nach Arendts Urteil jedoch dazu geführt hatte, dass die Juden ihre eigene Identität preisgaben und sich judenfeindlichen Gesellschaften anpassten, ohne jedoch die ersehnte Anerkennung zu erhalten. Dies wiederholte sich erneut mit der Flucht der Juden vor der Diktatur des Nationalsozialismus (vgl. Arendt 1989: 7ff; Althaus 2000: 258ff), vor allem auch in Ländern wie Frankreich und Amerika, in denen sie ohne Rechte blieben.

Anschließend wurde die Charakterisierung der menschlichen Tätigkeiten in Arendts ‚Vita activa‘ (1989) dargestellt, die sie „idealtypisch“ (im Sinne Max Webers) und - angelehnt an Aristoteles und Heidegger - phänomenologisch in ‚Arbeiten‘, ‚Herstellen‘ und ‚Handeln‘ differenziert. Das Arbeiten wird hierbei auf die „Arbeit des Körpers“ reduziert, auf die reine Lebensnot(wendigkeit) der naturhaften menschlichen Existenz, die in der Privatheit des Hauses geschieht. Dem stellt sie das Herstellen gegenüber, dem „Werk unserer Hände“, das dem Kreislauf der Natur abgerungen ist und dadurch eine gewisse Dauer und Konstanz in der menschlichen Welt garantiert. Das hergestellte Werk ist Teil der Öffentlichkeit. Diese Unterscheidung zwischen Arbeiten und Herstellen ist häufig kritisiert worden (vgl. Bubner 1982: 66). Ihre existenzphilosophischen Motive, die sich gegen Marx‘ Gleichsetzung beider Tätigkeiten richten, werden unten wieder aufgegriffen. Der wesentlich wichtigere Unterschied besteht für Arendt zwischen dem Herstellen und dem menschlichen Handeln, zwischen Poesis und Praxis, das sich im Miteinandersprechen und Aushandeln ‚menschlicher Angelegenheiten‘ zeigt. Anders als die Produktion im Herstellen ist das Handeln notwendig auf eine menschliche Mitwelt verwiesen. Das Handeln ist nach Arendt zerbrechlich und flüchtig (vgl. Arendt 1989: 180ff). In ihm charakterisiert und manifestiert sich das eigentlich Politische, das nicht gemacht oder hergestellt werden kann. Indessen: Nicht jedes Handeln ist jedoch schon selbst politisch, das hat Arendt immer wieder betont.

Obwohl Hannah Arendt den Sozialwissenschaften skeptisch gegenüberstand, finden sich verschiedene Gedankenfiguren bis in die neueste soziologische Forschung. So findet sich an prominenter Stelle bei Habermas der Begriff der politischen Öffentlichkeit wieder. Und auch seine Unterscheidung von Arbeit und Interaktion (vgl. Habermas 1974: 9ff) geht u.a. aus seiner Auseinandersetzung mit Arendt hervor. In Ulrich Becks optimistischer Gesellschaftskritik findet sich das Element der „Subpolitisierung“, mit der er - ganz im Sinne Arendts - „die Selbstorganisation des Politischen (im Blick hat), die - zumindest der Möglichkeit nach - viele, alle Felder der Gesellschaft ‚subpolitisch‘ in Bewegung versetzen kann“ (Beck 1993 zit. n. Joas/Knöbl 2011: 651). Ebenso lassen sich bei Arendt Gedankenfiguren einer entstehenden ‚Risikogesellschaft‘ auffinden. Hierbei schwebten ihr insbesondere die Atomenergie und die Gentechnik vor, die beide die Gefahr einer Unumkehrbarkeit in sich bergen und damit zu einer Politik des ‚Alles oder Nichts‘ führen könnten, die jedoch in der Politik niemals geschehen dürfe. Bezogen auf den Holocaust gibt es noch einen weiteren wichtigen Vertreter, den man mit Arendt in Verbindung bringen kann: Zygmunt Baumann denkt die Moderne vom Holocaust her. Zwischen der Singularität und Einmaligkeit des Holocaust und dem Versuch des Verstehens dieses eigentlich unvorstellbaren Ereignisses, das immer auf gewissen Vorerfahrungen beruhen muss, versucht er - wie Hannah Arendt - zwischen Mystifizierung und negativer Sakralität einen Weg zu finden, wenn er dafür plädiert, „die Lehren aus dem Holocaust in die vorherrschenden Theorien der Moderne und des Zivilisationsprozesses aufzunehmen“ (Baumann 1992: 13).

Im ersten Teil wurde darauf verwiesen, dass Arendt kaum sozialwissenschaftliche Literatur zitiert. Gleichwohl kann sie als Antwort auf Max Weber, der „nach den Möglichkeiten für individuelles

Handeln in der modernen Industriegesellschaft fragt“ (Schindler 1996: 127), gelesen und interpretiert werden. Wie bei Arendt steht bei ihm die moderne okzidentale Gesellschaft in der Gefahr, zu einem „Gehäuse der Hörigkeit“ (vgl. Müller 2007: 13) zu werden, in der die Regression der Menschen von handelnden Individuen zu Funktionsträgern in mechanischen Operationsketten führt. Im Prozess gegen Eichmann hatte Arendt ihre These von der „Banalität des Bösen“ gegen den erheblichen Widerstand einer politischen und medialen Öffentlichkeit vertreten (vgl. Arendt 1986).

2. Arendts Marxrezeption

Hannah Arendt entwickelt ihren Arbeitsbegriff in Auseinandersetzung mit Karl Marx. Ihr ursprüngliches Anliegen war es gewesen, ein Buch über Karl Marx zu schreiben, das dann jedoch unvollendet blieb. Die Vorarbeiten für dieses Buch sind dann in die ‚Vita activa‘ eingeflossen. Einige Interpreten sehen in der ‚Vita activa‘ eine konsequente Weiterführung ihres Denkens in ‚Elemente und Ursprünge totalitärer Herrschaft‘ (vgl. Arendt 1989). Ihr Hauptkritikpunkt an Marx‘ Konzeption besteht darin, dass er eine vollständige Vergesellschaftung des Menschen anstrebt, die letztlich zu einer Harmonisierung aller Interessen führen soll, in ein „Reich der Freiheit“ (Marx 1989), in dem die geschichtliche Dialektik der widerstreitenden Kräfte in einer klassenlosen Gesellschaft aufgehoben werden. Dieses Reich der Freiheit - so merkt Lefebvre (vgl. Lefebvre 1969) zu Recht an - führe aber letztlich in einen geschichtslosen „Zustand der Situationslosigkeit“ (vgl. Schmidt 1969: 145ff). Der Geschichte wird damit eine eigene Gesetzmäßigkeit unterstellt, die dialektisch in der Aufhebung ihrer inneren Konflikte und Widersprüche auf ihr eigenes Ende hinauslaufe. Marx hatte geschichtsphilosophisch die Entfesselung der Produktivkräfte im Kapitalismus als notwendige Voraussetzung für den Sozialismus angesehen, da nur er in der Lage sei, die notwendigen materiellen Grundlagen bereit zu stellen, die zu seiner eigenen Überwindung führen. Dabei spielt der Staat notwendigerweise den Erfüllungsgehilfen der herrschenden Klassen und des Kapitals, der dann ebenfalls mit der Vergesellschaftung des Menschen im Sozialismus überwunden wird und anschließend in eine klassenlose Gesellschaft führt.

Diese Kritik Arendts an der vollständigen Vergesellschaftung des Menschen bei Marx ist ihrer Ansicht eng verbunden mit seinem Arbeitsbegriff. Marx sei nicht der Überwinder des neuzeitlichen Arbeitsverständnisses, sondern übernehme und vollende die neue Wertigkeit der Arbeit in der Neuzeit insgesamt, die Marx aus Arendts Sicht unreflektiert übernimmt. Marx bleibe damit in einer ideengeschichtlichen Entwicklungslinie der Nationalökonomie, wie sie bei John Locke, aber auch bei Hegel vertreten ist, der die Arbeit positiv als geistvermitteltes dialektisches Verhältnis von Mensch und Welt denkt (vgl. Arendt 1989).

Nach Voß übernimmt Marx von Hegel

„[...] zentrale Elemente der idealistischen Subjektphilosophie, wonach der Mensch ein sich in einem dialektisch komplexen Prozess der handelnden Auseinandersetzung mit der ihm gegebenen Welt selbst formendes, dabei seine Potenziale entfaltendes und dadurch entwickelndes (sich ‚bewährendes‘) und praktisch entäußerndes lebendiges Wesen ist. Während dieser Prozess bei Georg Wilhelm Friedrich Hegel primär geistvermittelt ist, werden von Karl Marx deutlicher das sich ‚gegenständlich‘ entäußernde Naturwesen Mensch sowie dessen ‚materieller‘ Naturbezug und nicht zuletzt die technische Vermittlung (Werkzeuge) betont. Dies kulminiert bei ihm in der Vorstellung, dass dieser dialektische Prozess der (individuellen wie evolutionären oder historischen) Selbstformung des Menschen gegenständliche Arbeit ist, und dass der

Mensch von daher (was bei Georg Wilhelm Friedrich Hegel ganz sicher komplizierter ist) im Kern ein arbeitendes Wesen ist.“ (Voß 2010: 32)

Die Nationalökonomie und mit ihr Marx waren sich darin einig, dass die produktive Arbeit die eigentlich Welt bildende Fähigkeit des Menschen ist. Der Mensch wird in der Neuzeit zum animal laborans. Arendt interpretiert Marx' Arbeitsbegriff damit anthropologisch vor aller gesellschaftlichen Bestimmtheit, der gleichwohl, materialistisch gewendet, seinen Bezug zur tierischen Natur des Menschen behält. Damit kann er aber nicht die gesellschaftlich-politische Transformation des Menschen erklären. Arendt bezieht sich auf die berühmte Stelle in ‚Das Kapital‘, in der Marx den Arbeitsprozess *„unabhängig von jeder bestimmten gesellschaftlichen Form“* (vgl. Marx 1989: 192f; Voß 2010: 33ff) betrachtet:

„Wenn Marx die Arbeit als ‚einen Prozess zwischen Mensch und Natur‘ definiert, ‚worin der Mensch seinen Stoffwechsel mit der Natur durch seine eigene Tat vermittelt, regelt und kontrolliert‘, sodaß [!] sein Produkt ‚ein durch Formveränderung, menschlichen Bedürfnissen angeeigneter Naturstoff‘ ist, so ist die biologisch-physiologische Gebundenheit dieser Tätigkeit ebenso deutlich, wie daß [!] Arbeiten und Konsumieren nur zwei verschiedene Formen oder Stadien in dem Kreislauf des biologischen Lebensprozesses sind. Dieser Kreislauf erhält sich, indem er verzehrt, und was die Mittel dieser Konsumtion bereitstellt, heißt Arbeit.“ (Arendt 1989: 90f)

Marx denke Gesellschaft ausschließlich von den Produktivkräften her und reduziere menschliche Praxis auf den Begriff der Arbeit.

„[A]usschlaggebend für die neuzeitliche Rangerhöhung der Arbeit war gerade ihre Produktivität, und Marx' blasphemisch gemeinte Formulierung, daß [!] die Arbeit (und nicht Gott) den Menschen erschaffen habe, oder daß [!] die Arbeit (und nicht die Vernunft) ihn von allen anderen Tieren unterscheidet, spricht nur in schockierender Radikalität aus, worüber sich die gesamte Neuzeit im Grunde einig war.“ (Arendt 1989: 80)

Diese Entwicklung einer ungeheuren Produktivität zum Beginn der Neuzeit ist einem neuen Wissenschaftsverständnis - Arendt nennt hier insbesondere die Erfindung des Teleskops -, der Entdeckung neuer Kontinente durch die Seefahrer und der Reformation geschuldet. Diese Produktivität ermöglichte es, dass die Menschen über ihre normalen Lebensbedürfnisse hinausgehen und einen Überschuss an Arbeitskraft entwickeln konnten. Damit ist ein Mehrwert verbunden, der wiederum nur deshalb attraktiv und erstrebenswert ist, weil er im Wesen des Geldes seine Stabilität findet. Wer über die Produktionsmittel verfügt, ist der Notwendigkeit des Arbeitens enthoben. Im Gegensatz zu Hegel, der nur die positive Seite der Arbeit sieht, erkennt und betont Marx den Entfremdungscharakter bei der Entstehung kapitalistischer Industriearbeit. In ihr wird der Arbeiter lediglich zum ‚Besitzer seiner Arbeitskraft‘. Er wird enteignet und verdinglicht, damit zum Objekt und zur Ware, die sich selbst auf dem Markt anbieten muss, um überleben zu können. In diesem Zusammenhang kritisiert Arendt (1989), dass:

„Marx' Stellung zur Arbeit [...] von Beginn bis Ende immer zweideutig gewesen sei. Obwohl die Arbeit eine ‚ewige Naturnotwendigkeit‘, ‚eine von allen Gesellschaftsformen unabhängige Existenzbedingung‘ und zudem noch die eigentlich menschlichste und produktivste aller Tätigkeiten ist, hat die Revolution doch nach Marx nicht etwa die Aufgabe, die arbeitende Klasse zu emanzipieren, sondern die

Menschen von der Arbeit zu befreien. Denn ‚das Reich der Freiheit beginnt in der Tat erst da, wo das Arbeiten, das durch Not und äußere Zweckmäßigkeit bestimmt ist, aufhört‘; das ‚Reich der Freiheit‘ beginnt jenseits des ‚Reichs der Notwendigkeit‘.“ (ebd.: 95)

Die Frage jedoch, ob nicht-entfremdete Arbeit mit dem Spiel vergleichbar sein könnte, wird von Marx ebenfalls verworfen (vgl. Schäfer 1993: 41f). In seinen Frühschriften klingt jedoch noch an, dass nicht die Arbeit als solche aufzuheben sei, sondern die entfremdete Arbeit durch Befreiung und Emanzipation (vgl. ebd.: 40f). Der Widerspruch wird aber letztlich nicht aufgelöst. Ein weiterer Kritikpunkt Arendts an Marx ist, dass er - wie die Nationalökonomie insgesamt - den Unterschied von Arbeiten und Herstellen verwischt und beide unter dem Aspekt der Produktion behandelt.

„In einer wirklich ganz und gar ‚gesellschaftlichen Menschheit‘, deren einziges Anliegen die Aufrechterhaltung und Erneuerung des Lebensprozesses wäre - und dies ist das leider ganz utopische Ideal, das den Marxschen Theorien ausgesprochen oder unausgesprochen vorschwebt -, würde es in der Tat keinen Unterschied mehr zwischen Arbeiten und Herstellen geben. Denn alle Herstellung verwandelt sich in dem Moment in Arbeit, wenn man ihre Produkte nicht mehr als Dinge versteht, die einen weltlichen Bestand haben, sondern als das Resultat der lebendigen Arbeitskraft und als Funktionen des Lebensprozesses.“ (Arendt 1989: 82)

Arendt reduziert die Tätigkeit des Arbeitens auf den biologischen Lebensprozess „der immer wiederkehrenden, kreisenden Bewegung des lebenden Organismus“ (Arendt 1989: 89), auf das Ernähren und Zeugen, das wir mit den Tieren gemein haben. Dabei verweist sie - hierin mit ihm einig - auf Marx, der die Ernährung als die Reproduktion des eigenen Lebens und das Zeugen als die Reproduktion eines anderen Menschen ansah. In der Ineinssetzung von Arbeiten und Herstellen wird für Marx alles zur Produktion, auch der so genannte Überbau, die politische Praxis und damit das menschliche Handeln selbst. Hierbei steht er nach Arendt in einer Tradition, die bis zu Platon zurückreicht (ebd.: 214 ff), der bekanntermaßen in seinen Schriften immer wieder die Metapher des Handwerkers bemüht, um den gerechten Staat zu illustrieren, der jedoch die menschliche Arbeit nicht zu den menschlichen Tätigkeiten zählte.

Arendt steht mit ihrer Analyse der Marxschen Philosophie in einer existenzphilosophischen und (gegen ihren eigenen Anspruch) anthropologischen Tradition, die die Diskussionen um Marx nach dem Zweiten Weltkrieg geprägt haben. Die Existenzphilosophie, u.a. Marcuse, Popitz und Fromm hatten insbesondere den frühen Marx als existentiellen Denker der Entfremdung entdeckt. Umgekehrt hat sich die Existenzphilosophie seitens des Marxismus immer vorwerfen lassen müssen, dass sie in ihrer unpolitischen Haltung einem subjektiven Irrationalismus, einem solipsistischem Individualismus und einer ahistorischen Metaphysik folge (vgl. Janke 1982: 60ff).

„Der Grundirrtum aller Versuche, den Bereich des Politischen materialistisch zu verstehen - und dieser Materialismus ist nicht eine Erfindung von Marx und noch nicht einmal spezifisch modern, sondern im Wesentlichen genau so alt wie die Geschichte politischer Philosophie -, liegt darin, daß [!] der allem Handeln und Sprechen inhärente, die Person enthüllende Faktor einfach übersehen wird, nämlich die einfache Tatsache, daß [!] Menschen, auch wenn sie nur Interessen verfolgen und bestimmte weltliche Ziele im Auge haben, gar nicht anders können, als sich selbst in ihrer personalen Einmaligkeit zum Vorschein und mit ins Spiel zu bringen.“ (Arendt 1989: 173f)

Eine weit politischere Analyse der politischen Ökonomie nimmt u.a. Lefebvre (vgl. Lefebvre 1969) vor, der die Dialektik der Marxschen Philosophie nicht auf die Lebensprozesse und Dinghaftigkeit der Welt anwendet, sondern auf die soziale Welt. Damit weist er jede anthropologische Bestimmung des Menschen vor aller Gesellschaftlichkeit zurück und verortet ihn (den Menschen) stattdessen in die je konkrete geschichtliche Praxis und nimmt damit eine ‚Anthropologie‘ der radikalen Geschichtlichkeit ein. Dies ist die Zurückweisung jeder Ontologie, sowohl der bürgerlichen Existenzphilosophie, wie sie Heideggers Philosophie darstellt, der sich Arendt (zwar politisch gewendet) in der ‚Vita activa‘ verpflichtet fühlt, als auch der existenzphilosophischen Lesart der marxschen Philosophie eines Kojève oder Marcuse, ganz zu schweigen von der marxistischen Lesart des Stalinismus, die Arendt allerdings auch nie in einen kausalen Zusammenhang mit Marx gebracht hat. Sie hat die unwürdige Polemik gegen ihn immer scharf kritisiert. Zu einer der Position Lefebvres ähnlichen politischen Einschätzung der Marxschen Philosophie kommt in neuerer Zeit Schmied-Kowarzik (2011), der die Kritik der politischen Ökonomie als *Kritik* gesellschaftlicher und politischer Praxis im Sinne des kategorischen Imperativs versteht, die sich *„verpflichtet weiß, alle Verhältnisse umzuwerfen, in denen der Mensch ein erniedrigtes, ein geknechtetes, ein verlassenes, ein verächtliches Wesen ist.“* (ebd.: 60)

In wie weit dies Arendts Marxkritik berührt, soll hier nicht weiter verfolgt werden. Indessen, die entscheidende und problematische Konfliktlinie scheint mir - unabhängig von jeder Marxinterpretation - das heutige hierarchische Verhältnis zwischen Ökonomie und Politik in Bezug auf moderne Gesellschaften zu sein.

„Das Streben der modernen bürgerlichen Gesellschaft, den an den Staat gebundenen Bereich des Politischen in den Dienst sozialer und ökonomischer Interessen zu stellen, interpretiert sie [Arendt. Anmerkung des Verfassers] schon als einen Wirklichkeitsverlust der im Kreislauf von Produktion und Konsumtion befangenen modernen Menschen.“ (Schäfer 1993: 14)

3. Kritische Würdigung des Arbeitsbegriffs von Hannah Arendt

Arendts Arbeitsbegriff entwickelt in ihrer Auseinandersetzung mit Marx keine eigenständige und theoriebildende Kraft. Er bleibt auf den rein biologischen Prozess beschränkt, den der Mensch mit den Tieren gemeinsam hat und daher letztlich in seinem Naturalismus unterbestimmt bleibt. Damit setzt Arendt bewusst einen Kontrapunkt zum Phänomen der Arbeit als Erwerbsarbeit, die in ihrer Argumentation ebenfalls nur als Element menschlicher Reproduktion, als Produktion und Konsumtion dient und damit der Vergesellschaftung des Menschen Vorschub leistet. Mit der Ausweitung des Arbeitsbegriffs auf das Herstellen und Handeln (auch im Sinne der Erwerbsarbeit) entsteht nach Arendt die Gefahr eines Kategorienfehlers, nämlich dass das Herstellen und Handeln ihren eigenen Wesensbereich verlieren. Arendt selbst war die Unterscheidung wichtig, weil sie die Tätigkeiten des Arbeitens und des Herstellens zwei entgegengesetzten Wesensbereichen zuordnete. Die Tätigkeit des Arbeitens ist dem Leben und seinen Prozessen geschuldet, hier gehören Produktion und Konsumtion zusammen, während die Tätigkeit des Herstellens Welt bildende Kraft entwickelt und damit Teil der Öffentlichkeit und der menschlichen Kultur ist.

Gleichwohl sollte aus Sicht des Autors der Begriff der Erwerbsarbeit über den Begriff der Arbeit als Reproduktion im Sinne Arendts hinausgehen. Es entspricht auch phänomenologisch unserem alltäglichen Verständnis von Arbeit, dass wir mit ihr die Erwerbsarbeit verbinden. Damit wird der

Begriff der Arbeit auch zu einer soziologischen Kategorie und behält gleichzeitig seine dialektische Doppelstruktur: Einerseits als lebensnotwendiger ‚Stoffwechsel‘, der der natürlichen Reproduktion des Menschen geschuldet ist und andererseits als Erwerbsarbeit, die über die eigentliche Arbeit (im Sinne Arendts) als Reproduktionstätigkeit hinausgeht. Damit wird auch die Kritik an Arendts Unterscheidung von Arbeiten und Herstellen, die großen Widerspruch hervorgerufen (vgl. Benhabib 2006: 209 ff; Bubner 1982: 66; Schäfer 1993: 45) hat, verständlich. Die Notwendigkeit dieser Unterscheidung widerspricht unserer alltäglichen Erfahrung und leuchtet daher angesichts der Komplexität menschlicher Tätigkeiten nicht sofort ein. Die menschlichen Tätigkeiten lassen sich nicht in einer existenzphilosophischen bzw. fundamentalontologischen Untersuchung fixieren. Benhabib versteht diese Differenzierung der menschlichen Tätigkeiten deshalb ebenfalls als eine Typologisierung im Sinne Max Webers verstehender Sozialwissenschaft, *„wonach das Hauptziel jeder Sozialforschung im Verstehen sozialen Handelns besteht“* (vgl. Behabib 2006: 211).

Auch Arendts Kritik am Gesellschaftlichen (als soziale Vergemeinschaftung des Menschen durch Arbeit) wird der Ausdifferenzierung der modernen Gesellschaften nicht gerecht,

„und zwar nicht, wie Hannah Arendt dachte, weil alle Politik zur Verwaltung und die Ökonomie das wesentlich ‚Öffentliche‘ ist, sondern vor allem, weil der Kampf, etwas öffentlich zu machen, ein Kampf um Gerechtigkeit geworden ist“ (Benhabib 1991: 152)

und damit zu einem Topos des Politischen. Eine Rückkehr in die antike Dichotomie der sich einander ausschließenden Sphären der politischen Öffentlichkeit in der Polis und der Verborgenheit des Haushalts im Oikos ist nicht mehr möglich und auch nicht wünschenswert. Wenn Lohnarbeiter für bessere Arbeitsbedingungen streiten, wenn ich als Kunde im Geschäft einen Joghurt kaufe oder wenn Eltern ihre Kinder erziehen, dann handelt es sich nicht nur um private Angelegenheiten, sondern es ist

„ein grundsätzlicher Kampf um die Qualität des Zusammenlebens als politische Wesen in einem Staat, und es geht dabei um den Wert, den ein Kollektiv der Arbeitswelt im Verhältnis zur bürgerlichen Gesellschaft oder dem Familienleben beimessen sollte.“ (Benhabib 1991: 224)

Das sah Arendt anders, wie sie anhand der Entwicklung der Arbeiterbewegung zu zeigen sucht. Solange die Arbeiterbewegung für gleiche Rechte stritt, war sie für Arendt ein politisches Projekt, die jedoch mit der Verwandlung in eine reine Interessenvertretung, die für die Verbesserung von Löhnen und Arbeitsbedingungen streitet, ihre politische Bedeutung verloren hat (vgl. Arendt 1989: 207ff).

Die strenge Trennung und Unterscheidung des Politischen als eigenem Bereich gegenüber dem Gesellschaftlichen als ökonomischer, sozialer und kultureller Bereich, wirft unlösbare und neue Fragen auf der Analyseebene auf: Wie können die inhaltlichen Gegenstandsbereiche von komplexen Massengesellschaften in diesen beiden Ebenen voneinander abgegrenzt werden? Werden damit nicht die Machtverhältnisse der Ökonomie unterschätzt, die sich zwangsläufig auch zu einer politischen Macht entfalten werden? Damit wird es unmöglich, das Gesellschaftliche ausschließlich auf die Ökonomie und die Zivilgesellschaft zu beziehen und das Politische auf die Öffentlichkeit, den Staat und die Institutionen. Welche transzendierende Bedeutung erhält der Begriff der Öffentlichkeit in seiner politischen Lesart hinaus, wenn Arendt die Institutionen mit der Öffentlichkeit identifiziert, in der sich Bürger für das Gemeinwohl einsetzen? Alle menschlichen Lebensbereiche sind über die Institutionen des Rechts vermittelt. Die moderne und von Arendt kritisierte Identifizierung des

‚Privaten‘ mit dem ‚Intimen‘ erweist sich als zu kurz gegriffen. Neben dem Privaten als Intimität sind das Private als Gewissen und das Private im Sinne des Privatrechts weitere Elemente, die sich nicht in die Verborgenheit des Hauses einfügen lassen (vgl. Benhabib 1991: 161ff). Eine der griechischen Antike vergleichbaren Rückkehr der Ökonomie in die ‚Privatsphäre des Hauses‘ ist weder möglich noch in ihrer globalen Ausweitung wünschenswert. Dies zeigen die derzeitigen Debatten, die den Widerspruch von sich global entgrenzenden Wirtschaftsunternehmen und Grenzen nationalstaatlich verfasster (demokratischer) Staaten thematisieren.

Im Zusammenhang mit Arendts Arbeitsbegriff ist auch noch ein anderer Kritikpunkt von entscheidender Bedeutung. Benhabib weist darauf hin, dass

„[i]ronischerweise [...] die einzige Tätigkeitsform, die selbst unter den Voraussetzungen der industriellen und sogar noch des postindustriellen Kapitalismus der Arbeit im Arendtschen Sinne nahekommt, die ‚Hausarbeit‘ [ist].“ (Benhabib 2006: 215)

Dies haben Vertreterinnen der Frauenbewegung sofort gesehen und scharf kritisiert, dass damit die unentgeltliche Arbeit in die Verborgenheit des Hauses zurück gedrängt wird und sich damit die Geschlechterhierarchie manifestiert. Benhabib zitiert Marry Dietz:

„Das Arbeiten, das Arendt so lebendig eingefangen hat, ist für die feministische Leserin unschwer als das erkennbar, was mit den traditionellen Tätigkeiten von Frauen - dem Gebären von Kindern, der Bewirtschaftung des Haushalts und der Umsorgung der Familie - verbunden ist [...] Die regelmäßig wiederkehrenden, endlos zu wiederholenden Prozesse der Hausarbeit - Säubern, Waschen, Ausbessern, Kochen, Fegen, Wiegen, Pflegen - sind seit jeher weibliche Dienste gewesen und wurden auch als für Frauen passend aufgefaßt [!] und gerechtfertigt [...] Es ist wirklich eigenartig, daß [!] Arendt diesen zentralen Zug der menschlichen Bedingtheit niemals zu einem wesentlichen Bestandteil ihrer politischen Analyse gemacht hat.“ (Dietz 1991: 239f zit. n. Benhabib 2006: 215f)

Dabei war Arendt, als Philosophin der Natalität, die Welt stiftende Bedeutung des Großziehens von Kindern durchaus sehr bewusst (vgl. Benhabib 2006: 216ff). Und sie hat - und das muss auch bei aller Kritik betont werden - die Ungerechtigkeit unentgeltlicher weiblicher Reproduktionsarbeit ebenso verurteilt wie die Sklavenarbeit in der griechischen Antike, dies aber nicht eigens zu einem politischen Thema gemacht. Arendts Arbeitsbegriff bleibt dennoch auf die menschliche Reproduktionstätigkeit des Sich-ernährens und Sich-zeugens reduziert. In diesem Arbeitsverständnis können weder die Erwerbstätigkeit, die neben dem Arbeiten auch das Herstellen und Handeln umreißt, noch Tätigkeiten, die über die Erwerbsarbeit hinausgehen, Eingang finden. Aus diesem Grund hat Arendts Begriff der Arbeit heute in den aktuellen Diskursen und Debatten kaum noch eine Bedeutung, die über ein philosophiehistorisches Interesse hinausgeht. Aber auch wenn der Arbeitsbegriff bei Arendt zu kurz gegriffen erscheint, bietet die ‚Vita activa‘ Kategorien für die Beurteilung aktueller gesellschaftlicher Situationen, insbesondere in Zeiten, in denen die Ökonomie den Primat gesellschaftlicher Praxis beansprucht und das Politische zu verdrängen sucht. Auf diesem Hintergrund ist aus Sicht des Autors lohnenswert, aktuellere Entwicklungen in der Theoriebildung in Bezug auf den Arbeitsbegriff vorzunehmen.

4. Gesellschaftlicher Wandel und seine Auswirkung auf soziologische Arbeitstheorien

In ihrem ‚Handbuch Arbeitssoziologie‘ beschreiben Voß, Böhle und Wachtler (2010) den tiefgreifenden Wandel moderner Gesellschaften. Die „These einer ‚Krise‘ oder sogar eines ‚Endes‘ der Arbeitsgesellschaft“ bewerten sie als eine „voreilige Vermutung und letztlich krasse Fehlinterpretation“ (ebd.:11). Mittelpunkt ihrer Betrachtungen und der ihrer MitautorInnen bleibt die Erwerbsarbeit, wobei der Charakter der Arbeit sich im ‚Neuen Kapitalismus‘ über abhängige Lohnarbeit hinaus verändern werde. Die Strukturen der Erwerbsarbeit hingegen seien jedoch weiterhin privatwirtschaftlich, d.h. kapitalistisch geprägt. Der Blick der AutorInnen ist die Perspektive der Arbeits- und Industriosozologie und möchte eine Neuorientierung in dieser Disziplin bieten und den ehemals enggeführten Begriff der Arbeit erweitern. Die Engführung bezieht sich auf die Lohnarbeit in einem kapitalistisch organisierten Betrieb. Fundament der verschiedenen Untersuchungen soll gleichwohl die gesellschaftliche Einbindung der Arbeit auf den verschiedenen soziologischen Ebenen gesellschaftlicher Wirklichkeit bleiben. Arbeit wird einerseits als gesellschaftlich vermittelte (Erwerbs-)Tätigkeit und andererseits als eine anthropologische Grundkonstante vor aller gesellschaftlichen Realität verstanden. Diesem Widerspruch hatte sich auch Marx schon ausgesetzt und damit die Kritik Arendts hervorgerufen.

In dem ersten Beitrag des ‚Handbuch Arbeitssoziologie‘ stellt Voß (vgl. Voß 2010) die - so seine langjährige wissenschaftliche Beobachtung - von der Arbeitssoziologie selten gestellte anthropologische Frage nach dem Begriff der Arbeit, die er wie Arendt mit Marx‘ berühmter Passage aus ‚Das Kapital‘ beantwortet:

„Die Arbeit ist zunächst ein Prozess zwischen Mensch und Natur, ein Prozess, worin der Mensch seinen Stoffwechsel mit der Natur durch seine eigene Tat vermittelt, regelt und kontrolliert. Er tritt dem Naturstoff selbst als eine Naturmacht gegenüber. Die seiner Leiblichkeit angehörigen Naturkräfte, Arme und Beine, Kopf und Hand, setzt er in Bewegung, um sich den Naturstoff in einer für sein eigenes Leben brauchbaren Form anzueignen. Indem er durch diese Bewegung auf die Natur außer ihm wirkt und sie verändert, verändert er zugleich seine eigene Natur. Er entwickelt die in ihr schlummernden Potenzen und unterwirft das Spiel ihrer Kräfte seiner eigenen Botmäßigkeit. Wir haben es hier nicht mit den ersten tierartig instinktmäßigen Formen von Arbeit zu tun. Dem Zustand, worin der Arbeiter als Verkäufer seiner eigenen Arbeitskraft auf dem Warenmarkt auftritt, ist in urzeitlichem Hintergrund der Zustand entrückt, worin die menschliche Arbeit ihre instinktartige Form noch nicht abgestreift hatte. Wir unterstellen die Arbeit in einer Form, worin sie dem Menschen ausschließlich angehört. Eine Spinne verrichtet Operationen, die denen des Webers ähneln, und eine Biene beschämt durch den Bau ihrer Wachszellen manchen menschlichen Baumeister. Was aber von vornherein den schlechtesten Baumeister vor der besten Biene auszeichnet ist, dass er die Zelle in seinem Kopf gebaut hat, bevor er sie in Wachs baut. Am Ende des Arbeitsprozesses kommt ein Resultat heraus, das beim Beginn desselben schon in der Vorstellung des Arbeiters, also schon ideell vorhanden war. Nicht dass er nur eine Formveränderung des Natürlichen bewirkt; er verwirklicht im Natürlichen zugleich seinen Zweck, den er weiß, der die Art und Weise seines Tuns als Gesetz bestimmt und dem er seinen Willen unterordnen muss. Und diese Unterordnung ist kein vereinzelter Akt. Außer der Anstrengung der Organe, die arbeiten, ist der zweckmäßige Wille, der sich als

Aufmerksamkeit äußert, für die ganze Dauer erheischt, und umso mehr, je weniger sie durch den eigenen Inhalt und die Art und Weise ihrer Auffassung den Arbeiter mit sich fortreißt, je weniger er sie daher als Spiel seiner eigenen körperlichen und geistigen Kräfte genießt.“ (Marx 1969 zit. n. Voß 2010: 32ff)

Voß interpretiert Arbeit mit Marx als „das dynamische Wesen des Menschen“, als „Naturprozess - in den der Mensch aktiv vermittelnd eingreift“, als „Tätigkeit des Menschen - als leibliche Bewegung auf Basis natürlicher Potentiale“, als „Aneignung der Natur“, als „lebensdienliche Formveränderung“, als „Veränderung der äußeren Natur“ und „Selbstveränderung des Menschen“, als „Entfaltung der menschlichen Natur durch den Menschen“, als „rudimentär auch bei Tieren zu finden“, als „beim entwickelten Menschen bewusste und imaginierte Ziele anstrebende, sich selbst-beherrschende Tätigkeit“, als „zweckgerichtete und kontinuierlich willentlich kontrollierte und dabei Aufmerksamkeit erfordernde Tätigkeit“, die kein sich selbst „genügendes genießendes Spiel der Kräfte“ (ebd.: 33ff) ist und Arbeitsmittel gebraucht.

„Arbeit in ihren ‚einfachen und abstrakten Momenten [...] ist zweckmäßige Tätigkeit zur Herstellung von Gebrauchswerten, Aneignung des Natürlichen für menschliche Bedürfnisse des Stoffwechsels zwischen Mensch und Natur, ewige Naturbedingung des menschlichen Lebens und daher unabhängig von jeder Form dieses Lebens, vielmehr allen seinen Gesellschaftsformen gemeinsam.“ (ebd.: 39)

Voß argumentiert, dass der Arbeitsbegriff von Marx weder auf Lohnarbeit reduziert werden noch eine ökonomische und technizistische Verengung erfahren dürfe. Auch der ‚Stoffwechsel mit der Natur‘ lasse sich nahtlos in die menschliche Naturgeschichte und den heutigen ökologischen Kontext einbetten. Darüber hinaus sei sie bei Marx aber auch durch bewusste geistige Tätigkeit angeleitet. Voß’ eigentliches Interesse gilt aber der Ausweitung des Arbeitsbegriffs. Daher kritisiert er Marx instrumentelles Arbeitsverständnis, dass sich der Mensch als Subjekt die Welt als objektives Gegenüber zu eigen macht. Das impliziere letztlich auch, dass sich „*der Mensch in der instrumentellen Unterwerfung des Objekts selbst zum Objekt*“ (ebd.: 42) mache. Ähnlich wie Arendt versteht er Marx’ Vorstellung von Arbeit im Sinne der neuzeitlichen Philosophie und modernen Ökonomie rationalistisch, objektivistisch und produktivistisch (vgl. ebd.: 42). Diese Sichtweise, die er bis zu Habermas’ Unterscheidung von Arbeit und Interaktion sieht, möchte Voß überwinden und den Arbeitsbegriff erweitern. Dabei bezieht er sich auf die Diskussion des 21. Soziologentages 1982 in Bamberg, der sich mit der ‚Krise‘ bzw. mit dem ‚Ende‘ der Arbeitsgesellschaft befasst hatte (vgl. Dahrendorf 1982). Dahrendorf hatte dort einen Vortrag gehalten, der dann auch in zwei Teilen in der Wochenzeitschrift ‚Die Zeit‘ erschienen ist, und mit dem er zeigen wollte, dass die alte industrielle Arbeitsgesellschaft an ihr strukturelles Ende gekommen sei. Dabei bemüht er (aus Sicht des Autors in verzerrter Weise) den Gedanken Arendts, dass die Arbeitsgesellschaft in der Gefahr stehe, dass ihr die Arbeit ausgehen könnte und sich damit die Frage nach ‚vernünftiger‘ Beschäftigung für die Menschen stelle, auf die sie sich nicht mehr verstehen würden. Weder angebotsorientierte Wirtschaftspolitik (Senkung der Steuern, Kürzung der öffentlichen Haushalte, Deregulierung der Wirtschaft) noch staatliche Nachfragestimulierung im Keynesianischen Sinne könnten die Arbeitslosigkeit dauerhaft und nachhaltig senken. Der damals von ihm vorgeschlagene Ausweg wird im Grunde von Voß wieder aufgegriffen, wenn dieser eine Ausweitung des Arbeitsbegriffs formuliert:

1. ‚Humanisierung der Arbeit‘, d.h. die Arbeit aus dem ‚Reich der Notwendigkeit‘ in andere, humanere Tätigkeiten zu transformieren;
2. Soziale Dienste im Sinne bürgerschaftlichen und nachbarschaftlichen Engagements zu ergänzen;
3. Alternative Lebensformen im Sinne einer Alternativökonomie.

Auch Voß geht es um die Humanisierung menschlicher Arbeit, wenn er sie um die Dimension der ‚Erwerbsarbeit‘ hin zu einer ‚Tätigkeitsgesellschaft‘ erweitern möchte. Im Zuge neoliberaler Wirtschaftspolitik, die sich seit Mitte der 1980er vollzieht und einen tiefgreifenden gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Strukturbruch bewirkte, muss jedoch die Frage erlaubt sein, ob dieses ‚Reich der Freiheit‘ für alle gilt. Spätestens mit der ‚Agenda 2010‘ wurde deutlich, dass mit einem staatlich gewollten Niedriglohnsektor insbesondere die Tätigkeiten, die Arendt als Arbeit charakterisiert, weiter abgewertet wurden. Die ‚Schöne neue Welt‘ der freien Tätigkeit gilt nur für einen Teil der Bevölkerung, die gut ausgebildet ist und über die notwendigen Kapitale verfügt. Und die materielle Grundlage wird durch Kinder- und Sklavenarbeit in den Schwellenländern sowie deren Rohstoffausbeutung gesichert. Dies zeigte auch die breit geführte Debatte 2015 um das Buch des französischen Wirtschaftswissenschaftlers Piketty (2014) über die strukturelle gesellschaftliche Ungleichheit von ökonomischem Kapital. Die Veränderungen der Arbeitswelt und der Arbeit wurden Ende der 1990er Jahre von Voß und Pongratz mit dem analytischen Idealtypus des Arbeitskraftunternehmers charakterisiert, den sie im Anschluss an Marx‘ Begriff der ‚Arbeitskraft‘ verwendeten. Dieser zeichnet sich durch verstärkte ‚Selbst-Kontrolle‘ und einer erweiterten ‚Selbst-Ökonomisierung‘ von Arbeitskraft sowie einer ‚Selbst-Rationalisierung‘ im Sinne einer Verbetrieblichung der eigenen Lebensführung (vgl. Pongratz/Voß 1998) aus. Mit ihr verbunden ist eine prinzipielle Gefahr der Entgrenzung von Arbeit.

Mit dem diagnostizierten Ende der industriellen Arbeitsgesellschaft beginnt eine lange Debatte über die Dienstleistung und die mit ihr verbundene Idee einer Dienstleistungsgesellschaft (Gartner/Riessman 1978), die bis in 1960er Jahre zurückreicht. Ausgangspunkt waren die Verbraucherschutzbewegungen in den USA, die Forderungen einerseits nach verstärkter Partizipation stellten und andererseits nach Ausweitung der Rechte für soziale Randgruppen. Damit verwandle sich die wirtschaftliche Macht des Konsumenten in eine politische Macht. Gleichzeitig hatte sich eine hochproduktive Industriegesellschaft entwickelt, die ihrerseits Fakten schuf und deren begleitende Probleme gesellschaftlicher Lösungen bedurfte. Mit der Idee der Dienstleistungsgesellschaft war Hoffnung verbunden, dass sich mit ihr zugleich eine Bürger- und Zivilgesellschaft entwickeln würde, die alle anfallenden Probleme im Diskurskonsens lösen würden. Es sei ein weiterer Schritt in der menschlichen Aufklärungsgeschichte in Richtung Humanisierung der nachindustriellen Gesellschaft - ‚die große Hoffnung des 20. Jahrhunderts‘, wie Fourastie in seiner Drei-Sektoren-Theorie (vgl. Fourastie 1954) beschreibt, in der der Widerspruch zwischen Kapital und Arbeit (Marx) durch eine Expansion personenbezogener Dienstleistungen, die durch auf Gleichberechtigung, Empathie und Anteilnahme beruhenden sozialen Beziehungen charakterisiert sind, mehr und mehr überwunden und aufgehoben werden könne. Mit der Entstehung der Konsumentenmacht geht die Entstehung eines neuen Dienstleistungsbewusstseins einher. Professionelle Dienstleistungen werden als unmenschlich und ineffektiv beurteilt, die an den wirklichen Bedürfnissen der Menschen vorbeigingen und ihnen jede Partizipation verweigerten. Der

Konsument erhalte als Machtfaktor eine neue gesellschaftliche Bedeutung mit großem Einfluss. Einerseits nehme der Konsument in einer kapitalistischen Wirtschaftsordnung die wichtigste Rolle für das Funktionieren dieser Gesellschaftsordnung ein und andererseits werde er zum historischen Subjekt, das den konflikthaften Übergang zur neuen Formation der Dienstleistungsgesellschaft herbeiführen könne. ‚In the long run‘ werden somit der Widerspruch, die Dialektik von kapitalistischer Wirtschaftsproduktion und der Entwicklung der Dienstleistungstätigkeiten in einer Dienstleistungsgesellschaft aufgehoben. Ein neues Arbeitsethos werde sich etablieren, das sich von seinem alten, industriell geprägten Ethos verabschiedet, ein Bewusstsein für neue Werte und eine mehr an Lebensqualität orientierte Lebensweise werden entstehen.

Die Hoffnungen einer Dienstleistungsgesellschaft haben sich nicht erfüllt.

„In kritischer Auseinandersetzung mit den ‚Verheißungen der Dienstleistungsgesellschaft‘ werden diese aber als zu optimistisch hinsichtlich der damit verbundenen Hoffnungen auf Humanisierung und Demokratisierung beurteilt.“
 (Schaarschuch 1999: 544)

In den 1990er Jahren wurde laut Schaarschuch der Versuch unternommen, den Dienstleistungsansatz wieder aufzunehmen und *„ihm strategisches Gewicht zu verleihen“* (ebd.: 549). Im Kontext ökonomischer Wachstums- und sozialstaatlicher Finanzierungsprobleme lassen sich - neben der privatwirtschaftlichen Dienstleistungsproduktion - zwei Diskussionsstränge aufweisen, die unabhängig voneinander entstanden sind. Einerseits wurde die Dienstleistung als neues Steuerungssystem im Rahmen der Modernisierung der Kommunalverwaltungen eingeführt, zu dem auch sozialpädagogische Institutionen wie das Jugendamt gehören. Die *„[k]ommunalen Steuerungsstrategien [...] [zielten] [...] auf eine Reorganisation dieser Institutionen zu einem ‚politisch gesteuerten Dienstleistungsunternehmen‘ (KGSt 5, 1993)“* (Schaarschuch 1999: 549). Andererseits wurde der Dienstleistungsdiskurs zu einem theoretischen Konzept der Sozialen Arbeit, insbesondere als Paradigmenwechsel in der Jugendhilfe, das die Dienstleistung als neue Handlungsform zu etablieren suchte (vgl. ebd.: 549f). Ohne weiter auf die mit dem Dienstleistungsgedanken verbundenen Fragen und Widersprüche eingehen zu können, ergeben sich mindestens drei unterschiedliche Zugänge zu dem Dienstleistungsdiskurs:

1. in der öffentlichen Verwaltung, deren Ziel Kostenersparnis ist;
2. in der Sozialen Arbeit, in der Kunden- bzw. Nutzerorientierung angestrebt wird und
3. in der freien Privatwirtschaft, in der es um Gewinnmaximierung geht.

Dies hat Konsequenzen für das Supervisionsverständnis.

Die moderne Arbeits- und Industriesoziologie hat sich für die (Erwerbs-)Tätigkeiten in den Feldern der Reproduktion und die personenbezogenen Dienstleistungen erst sehr spät interessiert (vgl. Dunkel/Wehrich 2010: 178ff; Böhle 2010: 151ff). Diese Tätigkeiten ließen sich nicht einfach in ein instrumentell-gegenstandsbezogenes Verständnis von Arbeit integrieren. Hier wird nun die Unterscheidung virulent zwischen Interaktion in der Arbeit und Interaktion als Arbeit. Im ersten Fall handelt es sich weitestgehend um die *„kommunikativen Aspekte betrieblicher Kooperationsbeziehungen in Arbeitssituationen“* (Dunkel/Wehrich 2010: 187), im zweiten Fall um die Felder *„der personenbezogenen Dienstleistungen“* (ebd.: 178). In ihren Aufsätzen ‚Arbeit als Interaktion‘ (vgl. Dunkel/Wehrich 2010: 177ff) und ‚Arbeit als Handeln‘ (vgl. Böhle 2010: 151ff) wird konstatiert, dass die Arbeitssoziologie lange an der alten Dichotomie von Arbeit und Politik

festgehalten habe. Und sie hat andererseits Interaktion und Handeln auf einer handlungstheoretischen Mikroebene einer verstehenden Soziologie angesiedelt, während Arbeit auf der gesellschaftlichen Makroebene verortet wurde. Auch Habermas' Unterscheidung von Arbeit als Zweckrationalität und Interaktion als kommunikative Rationalität habe diese Dichotomie begünstigt, die dazu führt, dass „*Arbeit keine Interaktion, und Interaktion keine Arbeit [ist]*“ (vgl. Dunkel/Wehrich 2010: 179).

„Die klassische Industriesoziologie hat wenig zum Verständnis von Interaktion und Arbeit beitragen können. Ihrem Hintergrund entsprechend untersuchte sie die gesellschaftliche Organisation von Arbeit, die durch die zentrale Konfliktlinie zwischen Arbeit und Kapital und durch die Entwicklungslogik des Kapitalismus bestimmt wurde. Die konkreten Arbeitsvollzüge wurden als instrumentelle, gegenstandsvermittelte und planbare Tätigkeiten begriffen, die es zu organisieren galt. So konzentrierte sich die Forschung auf die betriebliche Organisation von Arbeit in der industriellen Produktion. Dabei ging der analytische Blick von oben nach unten: Es war die betriebliche Organisation des Produktionsprozesses, die das individuelle Arbeitshandeln bestimmte.“ (Dunkel/Wehrich 2010: 178-179)

Aus der bisherigen Darstellung - ausgehend von Arendts Unterscheidung von Arbeiten, Herstellen und Handeln, der Differenzierung der Arbeit als der dem tierischen Erbe geschuldeten Reproduktionsarbeit (Marx ‚Reich der Notwendigkeit‘), als anthropologische Bestimmung, das sein Wesen ausmacht als *differentia specifica* gegenüber allen anderen Lebewesen, als Kulturleistung des Menschen, als gesellschaftlich immer schon beeinflusste Tätigkeit und/oder als von jeder Notwendigkeit befreite Tätigkeit, als im ‚Reich der Freiheit‘ nicht-entfremdeter Arbeit (vgl. Marx 1989: 882) - stellen sich dem Autor mehrere Fragen, die für ein Arbeitsverständnis der Supervision von Bedeutung sind:

1. Welche Bedeutung hat die Figur der Dienstleistung in den oben genannten drei Ausprägungen (als privatwirtschaftliche Dienstleistung im Sinne einer Dienstleistungs- und Informationsgesellschaft, als Steuerungsmodell öffentlicher Verwaltungen und Bürokratien sowie als institutionelles Handlungsmodell, z.B. im Bereich öffentlicher Fürsorge)? Kann die Arbeit als Dienstleistung den Gegenstandsbezug überwinden und damit ihren instrumentellen Charakter verlieren? Kann dann das Dienstleistungsverhältnis dialogisch sein oder bleibt es bestenfalls strategisch?
2. Kann die Dichotomie von Arbeit und Interaktion sinnvoll aufgehoben werden? Oder werden Handeln und Interaktion als Arbeit ihrer politischen Dimension enthoben?

Aus Sicht Hannah Arendts stünde die Vermischung von Arbeit und Interaktion resp. Handeln in der Gefahr, zu einem letztlich unpolitischen Unternehmen zu werden. Auch das Handeln als Dienstleistung bliebe in der Marxschen Logik von Produktion und Konsumtion verhaftet. Es wird mit Arendt die Frage zu diskutieren sein, in wie weit das „*Faktum der Pluralität*“ (Arendt 1989: 14) als Bedingung politischen Handelns sowie der Raum des Politischen in der Öffentlichkeit mit einem modernen Arbeitsbegriff gedacht werden kann.

Brumlik (2007) nimmt, in seiner Würdigung von Hannah Arendt, aus dem Neukantianismus den Begriff der Problemgeschichte auf und zeigt, dass im Laufe der Geschichte die Fragen gleich bleiben, sich die Antworten jedoch im Laufe der Zeit radikal verändern. Damit stellt sich die Frage, in wie weit wir das Politische auch für die Supervision neu und anders denken müssen, ob das Politische nicht -

gegen Arendts Intention - in den Bereich des Gesellschaftlichen, also des Ökonomischen, Sozialen und Kulturellen eingeholt werden muss und ihren Kulminationspunkt in den gesellschaftlichen Institutionen hat, die im Sinne einer Demokratisierung aller gesellschaftlichen Teilbereiche als politische Institutionen verstanden werden müssen. Arendt selbst hat diese Trennung auf einer analytischen Ebene nie vollständig vollzogen, obwohl sie den Bereich der Öffentlichkeit immer mit den politischen Institutionen gleich gesetzt hat (vgl. Benhabib 2006: 224).

5. Ausblick

Im III. Teil wird anhand der offenen Fragen der Zusammenhang von Arbeit, menschlicher Praxis und politischer Öffentlichkeit systematisch aufgegriffen und im Hinblick auf die Profession und die Institution der Supervision diskutiert. Dabei werden einerseits der Dienstleistungsgedanke im Sinne von ‚Arbeit als Handeln und Interaktion‘ im Hinblick auf Bröcklings ‚unternehmerisches Selbst‘ reflektiert sowie andererseits die Systemtheorie im Hinblick auf eine Repolitisierung menschlicher Pluralität und politischer Öffentlichkeit. Besondere Berücksichtigung finden dabei Arendts Wiederaufnahme der politischen Urteilskraft (Phronesis) und ihre Philosophie der Natalität.

Literatur

- Althaus, C. (2000): Erfahrung denken. Hannah Arendts Weg von der Zeitgeschichte zur politischen Theorie, Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht.
- Arendt, H. (2012): Das Urteilen, München, Zürich: Piper Verlag.
- Arendt, H. (1986): Eichmann in Jerusalem. Ein Bericht von der Banalität des Bösen, München/Zürich: Piper Verlag.
- Arendt, H. (1989): Vita Activa oder: Vom tätigen Leben, München/Zürich: Piper Verlag.
- Arendt, H. (1960): Von der Menschlichkeit in finsternen Zeiten. Rede über Lessing, München: Piper & Co Verlag.
- Arendt, H. (1989): Zur Zeit. Politische Essays, München: dtv.
- Aristoteles (1997): Metaphysik. Schriften zur Ersten Philosophie, Stuttgart: Reclam.
- Aristoteles (1998): Politik, Zürich. München: Artemis-Verlag.
- Bajohr, H. (2011): Dimensionen der Öffentlichkeit. Politik und Erkenntnis bei Hannah Arendt, Berlin: Lukas Verlag.
- Bauman, Z. (1992): Dialektik der Ordnung. Die Moderne und der Holocaust, Hamburg: Reinbek.
- Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Benhabib, S. (2008): Die Rechte der Anderen, Frankfurt a.M.: Suhrkamp-Verlag.
- Benhabib, S. (2006): Hannah Arendt. Die melancholische Denkerin der Moderne, Frankfurt a.M.: Suhrkamp-Verlag (erweiterte Ausgabe).
- Benhabib, S. (1991): Modelle des öffentlichen Raums: Hannah Arendt, die liberale Tradition und Jürgen Habermas, in: Soziale Welt, 42. Jahrgang, S. 147-165.
- Berger, M. (2013): Karl Marx: ‚Das Kapital‘, (UTB): München: (3. überarbeitete Auflage).
- Bielefeldt, H. (1993): Wiedergewinnung des Politischen. Eine Einführung in Hannah Arendts politisches Denken, Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Blumenberg, W. (1979): Marx, Hamburg: Rowohlt.
- Böhle, F./Voß, G. Günter/Wachtler, G. (Hrsg.) (2010): Handbuch Arbeitssoziologie, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH.
- Böhle, F. (2010): Arbeit als Handeln, in: Böhle, F./Voß, G. Günter/Wachtler, G. (Hrsg.): Handbuch Arbeitssoziologie, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH. S. 151 - 176.
- Bröckling, U. (2013): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. 5. Auflage, Frankfurt a.M.: Suhrkamp-Verlag.
- Brumlik, M. (2007): Zwischen Polis und Weltgesellschaft. Hannah Arendt in unserer Gegenwart, in: Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.): Hannah Arendt: Verborgene Tradition - Unzeitgemäße Aktualität?, Berlin: Akademie Verlag GmbH, S. 311 - 330.

- Bubner, R. (1982): *Handlung, Sprache und Vernunft. Grundbegriffe praktischer Philosophie mit einem Anhang*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp-Verlag.
- Campillo, N. (2011): *Denken*, in: Heuer, W./Heiter, B./Rosenmüller, S. (Hrsg.): *Arendt Handbuch. Leben - Leben - Wirkung*, Stuttgart: J.B. Metzler Verlag, S. 274 - 276.
- Dunkel, W./Wehrich, M. (2010): *Arbeit als Interaktion*, in: Böhle, F./Voß, G. G./Wachtler, G. (Hrsg.): *Handbuch Arbeitssoziologie*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH, S. 177 - 200.
- Engelmann, P. (Hrsg.) (1990): *Postmoderne und Dekonstruktion. Texte französischer Philosophen*, Stuttgart: Reclam.
- Forst, R. (2007): *Republikanismus der Furcht und der Rettung. Zur Aktualität der politischen Theorie Hannah Arendts*, in: Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.): *Hannah Arendt: Verborgene Tradition - Unzeitgemäße Aktualität?*, Berlin: Akademie Verlag GmbH, S. 229 - 240.
- Gartner, A./Riessman, F. (1978): *Der aktive Konsument in der Dienstleistungsgesellschaft*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp-Verlag.
- Gerhardt, V. (2007): *Mensch und Politik. Anthropologie und Politische Philosophie bei Hannah Arendt*, in: Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.). *Hannah Arendt: Verborgene Tradition - Unzeitgemäße Aktualität?*, Berlin: Akademie Verlag GmbH, S. 215 - 228.
- Gosepath, S. (2007): *Hannah Arendts Kritik der Menschenrechte und ihr 'Recht, Rechte zu haben'*, in: Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.). *Hannah Arendt: Verborgene Tradition - Unzeitgemäße Aktualität?*, Berlin: Akademie Verlag GmbH, S. 279 - 290.
- Habermas, J. (1994): *Erkenntnis und Interesse*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp-Verlag.
- Habermas, J. (1979): *Hannah Arendts Begriff der Macht*, in: Reif, A. (Hrsg.): *Hannah Arendt. Materialien zu ihrem Werk*, Wien: Europa Verlag GesmbH, S. 287 - 306.
- Habermas, J. (1990): *Strukturwandel der Öffentlichkeit*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp-Verlag.
- Habermas, J. (1974): *Technik und Wissenschaft als ‚Ideologie‘*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp-Verlag (7. Auflage).
- Habermas, J. (1995): *Theorie des kommunikativen Handelns. Band 1: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp-Verlag.
- Habermas, J. (1995): *Theorie des kommunikativen Handelns. Band 2: Zur Kritik der funktionalen Vernunft*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp-Verlag.
- Heuer, W. (1987): *Hannah Arendt*, Hamburg: Reinbek.
- Jaeggi, R. (2011): *Welt/Weltentfremdung*, in: Heuer, W./Heiter, B./Rosenmüller, S. (Hrsg.): *Arendt Handbuch. Leben - Leben - Wirkung*, Stuttgart: J.B. Metzler Verlag, S. 333 - 335
- Jakobsen, H. (2010): *Strukturwandel der Arbeit*, in: Böhle, F./Voß, G. G./Wachtler, G. (Hrsg.): *Handbuch Arbeitssoziologie*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH, S. 203 - 228.
- Janke, W. (1982): *Existenzphilosophie*, New York: de Gruyter.

- Jochum, G. (2010): Zur historischen Entwicklung des Verständnisses von Arbeit, in: Böhle, F./Voß, G. G./Wachtler, G. (Hrsg.): Handbuch Arbeitssoziologie, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH, S. 81 - 125.
- Lefebvre, H. (1969): Der dialektische Materialismus. Mit einem Nachwort von Alfred Schmidt, Frankfurt a.M.: Suhrkamp-Verlag.
- Marx, K. (1989): Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie (Band 1-3), Berlin: Dietz Verlag.
- Müller, H.-P. (2007): Max Weber, Köln/Weimar/Wien: Böhlau Verlag.
- Nordmann, I. (2007): Die Vita activa ist mehr als nur praktische Philosophie, in: Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.). Hannah Arendt: Verborgene Tradition - Unzeitgemäße Aktualität?, Berlin: Akademie Verlag GmbH, S. 199 - 214.
- Piketty, T. (2014): Das Kapital im 21. Jahrhundert, München: C.H. Beck.
- Schaarschuch, A. (1999): Theoretische Grundelemente Sozialer Arbeit als Dienstleistung, in: neue praxis, 6/99, S. 543 - 560.
- Schaarschuch, A. (2003): Die Privilegierung des Nutzers. Zur theoretischen Begründung sozialer Dienstleistung, in: Olk, T./Otto, H.-U. (Hrsg.): Soziale Arbeit als Dienstleistung, München/Unterschleißheim: Luchterhand Verlag.
- Schäfer, G. (1993): Macht und öffentliche Freiheit. Studien zu Hannah Arendt, Frankfurt a.M.: Materialis Verlag.
- Schindler, R. W. (1996): Geglückte Zeit - gestundete Zeit. Hannah Arendts Kritik der Moderne, Frankfurt am Main. New York: Campus Verlag.
- Schmidt, A. (1969): Nachwort, in: Lefebvre, H. Der dialektische Materialismus. Mit einem Nachwort von Alfred Schmidt, Frankfurt a.M.: Suhrkamp-Verlag.
- Schmidt, A. (1973): Praxis, in: Krings, H./Baumgartner, M./Wild, C. (Hrsg.): Handbuch philosophischer Grundbegriffe. Studienausgabe (Band 4), München: Kösel Verlag, S. 1107-1138.
- Schmidt, G. (2010): Arbeit und Gesellschaft, in: Böhle, F./Voß, G. G./Wachtler, G. (Hrsg.): Handbuch Arbeitssoziologie, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH, S. 127 - 147.
- Trawny, P. (2005): Denkbare Holocaust. Die politische Ethik Hannah Arendts, Wiesbaden: Königshausen&Neumann.
- Voß, G. G. (2010): Was ist Arbeit? Zum Problem eines allgemeinen Arbeitsbegriffs, in: Böhle, F./Voß, G. G./Wachtler, G. (Hrsg.): Handbuch Arbeitssoziologie, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH, S. 23 - 80.
- Wagner, P. (1995): Soziologie der Moderne. Freiheit und Disziplin, Frankfurt a.M./New York: Campus Verlag.
- Weber, M. (1985): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie, Tübingen: J.C.B. Mohr (5. revidierte Auflage).

- Weißpflug, M./Förster, J. (2011): The Human Condition/Vita active oder Vom tätigen Leben, in: Heuer, W./Heiter, B./Rosenmüller, S. (Hrsg.): Arendt Handbuch. Leben - Leben - Wirkung, Stuttgart: J.B. Metzler Verlag, S. 61 - 68.
- Wolf, S. (1991): Hannah Arendt. Einführungen in ihr Werk, Frankfurt a.M.: Haag und Herchen Verlag GmbH.

Internetquellen:

- Dahrendorf, R. (1978): Wenn uns die Arbeit ausgeht. Die Zukunft verlangt neue Gestaltung des sozialen Lebens, in: Die Zeit, 22.09.1978. URL: <http://www.zeit.de/1978/39/wenn-uns-die-arbeit-ausgeht> (Stand 07.11.2015)
- Dahrendorf, R. (1982): Die Arbeitsgesellschaft ist am Ende. Wer immer verspricht, ein Rezept gegen die Arbeitslosigkeit zu haben, sagt die Unwahrheit, in: Die Zeit, 26.11.1982. URL: <http://www.zeit.de/1982/48/die-arbeitsgesellschaft-ist-am-ende> (Stand 07.11.2015)
- Dahrendorf, R. (1982): Wenn aus Arbeit sinnvolles Tun wird. Die Alternativen zur Arbeitsgesellschaft, in: Die Zeit, 03.12.1982. URL: <http://www.zeit.de/1982/49/wenn-aus-arbeit-sinnvolles-tun-wird> (Stand 07.11.2015)
- Pongratz, H. J./Voß, G. G. (2003): Berufliche Sicherheit und Spaß an Herausforderung - Erwerbsorientierung in Gruppen- und Projektarbeit. URL: http://www.boeckler.de/wsimit_2003_04_pongatz.pdf (Stand 07.11.2015)
- Pongratz, H. J./Voß, G. G. (1998): Der Arbeitskraftunternehmer. Zur Entgrenzung der Ware Arbeitskraft. URL: http://www.attac-gelsenkirchen.de/downloads/Vo%DF_Arbeitskraftunternehmer.pdf (Stand 07.11.2015)
- Schmied-Kowarzik, W. (2010): Die Herausforderung der Marxschen Philosophie der Praxis und die Misere aktueller Marxinterpretationen, in: Müller, H. (Hrsg.): Von der Systemkritik zur gesellschaftlichen Transformation, Norderstadt: Bod-Verlag, S. 58-82. URL: http://www.praxisphilosophie.de/schmiedkowarzik_praxisphilosophie_praxis2010.pdf (Stand 17.04.2016)

Miriam Bredemann

Forschungsmethodische biografische Zugänge von Frigga Haug und Pierre Bourdieu für ein Verstehen symbolischer Gewalt im Rahmen reflexiver Supervision

Zusammenfassung

In dem Artikel werden zwei biografische Verstehenszugänge für die Supervision vorgestellt. Einen ersten biografischen Zugang bildet hierbei Pierre Bourdieus Forschungsmethode, einen zweiten stellt Frigga Haugs et al. Forschungsmethode der "Erinnerungsarbeit" dar. Beide Ansätze gehen über eine biografische Lebenslaufanalyse hinaus, indem sie das soziale Feld und dessen spezifische Wirkkraft mit berücksichtigen. Es wird aufgezeigt, dass eine Verknüpfung der beiden methodischen Zugänge und deren Forschungsergebnisse Erkenntnis erbringend ist für die Supervisionsforschung und Supervisionspraxis, die die Dimensionen ‚Biografie‘ und ‚Gender‘ mit in den Blick nehmen.

1. Biografisches Verstehen in der Supervision

Gegenübertragungen im supervisorischen Kontext verweisen nicht ausschließlich auf die persönliche Biografie der beratenden und der zu beratenden Person, sondern gleichzeitig auf den verinnerlichten Habitus und somit auf herrschaftsförmige gesellschaftliche Strukturen. Ausgehend von dieser Tatsache bilden tragende Säulen der reflexiven Supervision neben den psychoanalytischen Verstehensformen und dem rollentheoretisch und systemtheoretisch fundierten funktionalen Verstehen von Teams und Organisationen das sozialwissenschaftliche Verstehen, das Verstehen von symbolischer Gewalt (vgl. Gröning 2013: 85; Gröning 2014; Gröning 2015: 91ff). Aber wie können aus biografischen Erzählungen der Supervisor*innen Herrschafts- und Machtstrukturen herausgehört werden, die für die Beratung relevant sind?

Als ersten Zugang für ein biografisches Verstehen im Rahmen von Supervision schlägt Katharina Gröning in der Weiterentwicklung des "Bielefelder Prozessmodell für reflexive Supervision" die Habitus- und Feldtheorie von Pierre Bourdieu vor. Als zweiten biografischen Verstehenszugang führt sie die Forschungsmethode "Erinnerungsarbeit" von Frigga Haug und Mitforscher*innen an. Im Rahmen meiner Masterthesis (Bredemann 2015) habe ich Verknüpfungen zwischen beiden Forschungsmethoden und deren Forschungsergebnissen hergestellt und den Erkenntnisgewinn für die Supervisionsforschung und eine geschlechterreflexive Supervisionspraxis dargestellt.

Sowohl Bourdieu als auch Haug stellen in ihrer Forschungsarbeit die tatsächlichen historischen gesellschafts-politischen Verhältnisse in den Fokus. Sie untersuchen das menschliche Werden und Geworden-Sein in den Strukturen. Sie eruieren wie die äußeren Begebenheiten mit ihren spezifischen Herrschafts- und Machtdimensionen in die/den Einzelne/n hineingenommen, inkorporiert und von dieser/diesem reproduziert werden. Beide fordern von den Forschenden, dass sie die äußeren Bedingungen stets mit in den Blick ihrer Untersuchungen nehmen und sich selber als Teil dieser Verhältnisse verstehen.

Mit seinem Begriff des ‚Verstehens‘ (Bourdieu 2005: 393) beschreibt Bourdieu wie auf Seiten der forschenden Personen eine Sensibilisierung für die sozialwissenschaftlichen Dimensionen erfolgen kann. Er beschreibt diese Sensibilisierung als Bildung eines *"soziologischen Ohrs"* (vgl. ebd.).

Haug et al. Forschungserkenntnisse zur weiblichen Vergesellschaftung lassen sich als weiterführende Entzifferung der Annahmen von Bourdieu interpretieren. Durch Haugs Anwendung des sozialwissenschaftlich-biografischen Forschungsinstruments ‚Erinnerungsarbeit‘ wird der Blick dafür geschärft, wie biografische Aussagen enkodiert werden können. Themen werden zur Artikulation gebracht, die mit einer starken Selbstzensur belegt sind aufgrund inkorporierter Werte und Normen. Ihre Forschungsarbeiten zeigen auf, wie aus der erzählten biografischen Erinnerung verborgene Macht- und Herrschaftsverhältnisse herausgehört werden können. Bildhaft ausgedrückt bringt sie das soziologische Ohr zum Hören während Bourdieu vielmehr beschreibt, was es ist.

2. Das Werden- und Geworden-Sein in den Strukturen und deren Reproduktion

Wie Bourdieu grenzt Haug sich bereits im Rahmen ihrer Diplomarbeit „Kritik der Rollentheorie“ im Jahr 1973 von einer strukturfunktionalistischen Perspektive, deren Sozialisationsbegriff und -theorien ab (vgl. Haug 1994). Nach dem strukturfunktionalistischen Ausgangspunkt wird Gesellschaft als ein System und der Mensch als diesem System gegenüberstehend verstanden. Im Prozess der Sozialisation hat sich der Mensch funktional in die Gesellschaft einzupassen, indem er die an ihn gerichteten Erwartungen und Rollenanforderungen erfüllt. Durch diese theoretische Sichtweise werde, so Haug, der Mensch reduziert auf einen bloßen *„Vollstrecker von Rollen, Erfüller von Normen und Erwartungen“* (ebd. 1990: 56). Er habe sich in unmündiger, passiver Form ausschließlich den Gegebenheiten anzupassen, die er weder definieren noch verändern könne.

Zu der im Rahmen strukturfunktionalistisch-sozialisations-theoretischer Ansätze entwickelten These der beliebigen Formbarkeit des Menschen entwickelt Haug in ihrem, an der Ersten Volksuniversität in Westberlin im Jahr 1980 gehaltenen Vortrag „Frauen - Opfer oder Täter?“ (Haug 1990: 9ff) die Gegenthese, dass die Unterdrückung der Unterdrückten nicht gelingen könne, wenn sie nicht selbsttätig an ihr mitwirkten. Vom Menschen vorgefundene, fertige Formen der Unterdrückung könnten nur weiterhin existieren, wenn sie reproduziert würden (vgl. ebd.). In einer

"Gesellschaft, in der keine diktatorische Gewalt das Verhalten der Einzelnen reguliert, [müsse] um die aktive Zustimmung der Beteiligten gerungen werden." (ebd. 2015: 75)

Wie Bourdieu versteht Haug den Prozess der Sozialisation - sie bevorzugt allerdings den Begriff der ‚Vergesellschaftung‘, da dieser die eigene Aktivität in der Formierung mit umfasst - als Prozess, der aus zwei Bewegungen besteht, die untrennbar miteinander verwoben, interdependent sind. Zum einen stellt sich die Person hierbei selber her, zum anderen wird Gesellschaft hergestellt, reproduziert (vgl. ebd.: 55).

Haug geht von einer ‚Internalisierung‘ aus, die Bourdieu mit dem Begriff der *„Inkorporation“* beschreibt. Danach haben Individuen nicht ausschließlich ihre Rollen, Bindungen und Beziehungen im Sozialisationsprozess inkorporiert, sondern auch die damit zusammen hängenden gesellschaftlichen Herrschafts- und Machtstrukturen sowie Hierarchien.

Wie in der Ethnologie sind bei Bourdieu und Haug Körper und Gesellschaft symbolisch eng miteinander verbunden (vgl. Douglas 1974; Erdheim 1984). Der Körper ist Abbild der Gesellschaft

und umgekehrt. Haug und Bourdieu behandeln den Leib als zentrale analytische Kategorie und zeigen auf, dass Vergesellschaftung über die Sozialmachung des Körpers und seine Deutung als Geschlechtskörper läuft. Dieser ist der Gesellschaft zugewandt und deshalb ein Ordnungskörper, der eine Position im sozialen Raum vertritt. Der Selbstkörper ist hingegen der Gesellschaft abgewandt und dem Ich zugewandt (vgl. Haug/Hauser 1983; Bourdieu 2012).

Dadurch, dass das Individuum die Strukturen inkorporiert hat und diese wiederum durch sein Handeln reproduziert, generieren sich Individuen und soziale Welt gegenseitig. Zur Beschreibung dieser gegenseitigen Bezogen- und Bedingtheit von individuellem Denken, Handeln, der Lebensgestaltung mit den strukturellen Begebenheiten bietet Bourdieu die Konzepte des Habitus, der symbolischen Gewalt und dem sozialen Feld an.

Wie von Bourdieu in seinen Analysen dargestellt, lassen auch Haugs Untersuchungen erkennen, wie tief und auf prä-reflexivem Niveau die sozialen Strukturen in das Subjekt eingelassen, ver Leiblicht sind bzw. sein müssen, um wirkungsmächtig zu sein (vgl. Haug/Hauser 1983; Haug/Hauser. 1985). Haug et al. beschreiben Prozesse der Internalisierung, der Einschreibung in den Körper, des *"Unter die Haut-Gehens"* von herrschender Ordnung. Im Rahmen ihrer Forschungsarbeit wird deutlich, dass dies bei Frauen mittels des Körpers und all seiner Teile über die Sexualisierung erfolgt. Es wird entziffert, wie wirkungsmächtig die verinnerlichten äußeren Werte und Normen sind. Diese sind nicht einfach durch kognitives Wissen, Umwertung, Vermeidung sowie Rollenwechsel abzulegen. Ebenso wenig kann eine einfache Befreiung unterdrückter Menschen erfolgen. Werte und Normen stellen mittels Internalisation Teil der Persönlichkeit dar und haben formierende Kraft (vgl. Haug 1983: 50). Es handele sich um eine *„eigentümliche Verwachsenheit der Regeln mit dem natürlichen Leib“* (ebd. 2015: 228; vgl. Bourdieu 2012: 45).

Ausgehend von Georg Wilhelm Friedrich Hegels (2000) im Rahmen seiner ‚Phänomenologie des Geistes‘ entwickelten Dialektik von Herr und Knecht, nach der der Knecht den Herrn konstituiert und umgekehrt, entziffern Bourdieu und Haug in ihren Forschungsarbeiten, wie die herrschende Ordnung gesichert und stabilisiert wird. Auf Seiten der Beherrschten verifizieren sie Prozesse der Unterwerfung, Erniedrigung, Bescheidenheit und gleichwohl Akte der Anerkennung, Bewunderung, Zustimmung und Ehrerbietung (gegenüber den Herrschenden). Auf Seiten der herrschenden Akteure erheben sie Akte der Beschämung, Verachtung, Abgrenzung und des Befremdens (gegenüber den Beherrschten). Bourdieu beschreibt mit seinen Begriffen *"Doxa"* (Bourdieu 1993: 126) und *„illusio“* (ebd.: 122) die besondere Bindung, die es den Herrschenden ermöglicht, sich die Gefolgschaft ihrer Untergebenen aneignen zu können. Mit Doxa beschreibt Bourdieu die als Halbwissen mittels symbolischer Gewalt inkorporierte herrschende Ordnung. Der Begriff der illusio bezieht sich auf den subjektiven Sinn und Glaubender Akteure im sozialen Raum an das Spiel, d.h. an den Kampf um Akkumulation von Kapitalien und um Positionen. Die/der Einzelne wird dazu veranlasst, unreflektiert in das Spiel zu investieren (vgl. ebd.: 122ff).

Wie Bourdieu geht auch Haug von zwei Bewusstseins-Ebenen aus. Die eine davon ist die, in der der Mensch nachvollzieht, was er verinnerlicht hat. Es handelt sich somit um eine reflexionslose Praxis, die Doxa. Die andere Bewusstseins-Ebene geht über dieses schlichte Nachvollziehen hinaus. Es handelt sich um ein Bewusstsein, nach dem der Mensch das Potenzial besitzt, sein eigenes Leben und Werden zu verstehen, eine sich selbst erkennende Person zu werden. Es handelt sich um das reflexive Ich (vgl. Haug/Hauser 1985: 67ff; Haug 1999: 49f). Als eine grundlegende Voraussetzung für

Emanzipation fordert Haug, dass sich der Mensch dessen bewusst werden muss, was Bourdieu wiederum mit seinem Begriff der Doxa beschreibt.

Die im Rahmen der Forschungsarbeiten der Erinnerungsarbeit gewonnenen Erkenntnisse bestätigen Haugs bereits Anfang der 1970er Jahre formulierte These, dass Sozialisation weder einfach mit funktionstheoretischen Theorien zu verstehen noch ausschließlich psychologisch bedingt ist (vgl. Haug 1994). Mit Bourdieu gesprochen erschließt sich die Bedeutung von Sozialisation erst, wenn der dahinter liegende soziale Sinn der Felder und der Habitus berücksichtigt werden (vgl. Bourdieu 1993).

3. Verstehen von symbolischer Gewalt

Symbolische Gewalt entzieht sich dem Bewusstsein. Sie ist vorreflexiv, in die Strukturen eingebunden und wird als natürlich gedeutet und gelebt. Hinsichtlich der festgestellten Interdependenz zwischen menschlichem Handeln und Lebensgestaltung mit den Strukturen fordert Bourdieu, dass bei einer Analyse die Verwobenheit des Forschungsobjektes in die historischen, kulturellen und sozialen Kontexte mit zu berücksichtigen ist. Es soll Wissen über die Entstehung und die Funktion der Handlungspraxis der/des Einzelnen, insbesondere auch der unbewussten Anteile erhoben werden (Bourdieu 1993: 50). Bourdieu setzt somit - wie auch Haug im Rahmen ihrer Forschungen - an den Praxen der Forschungsobjekte an und strebt das Aufdecken unbewusster Phänomene und Anteile an.

In seiner im Jahr 1997 erschienenen Publikation ‚Das Elend der Welt‘ (Bourdieu et al. 2005) beschreibt Bourdieu im Abschnitt „Verstehen“ (ebd.: 393-426) die für die Studie entwickelte Forschungsmethode. Sein Begriff des Verstehens nimmt ausdrücklich Bezug zu seinem Konzept der symbolischen Gewalt.

Als Voraussetzungen für das Verstehen führt Bourdieu eine umfassende Kontrolle der symbolischen Gewalt an. Auf Seiten der Forschenden soll auf eigene symbolische Gewalt durch Sprache, Darstellung und Benehmen (mittels Distinktion) verzichtet werden. Verzerrungen, die bereits in der Befragungssituation selbst durch die wirkenden Kräfte des Feldes angelegt sind, sollen erkannt und kontrolliert werden. Voraussetzung hierfür bildet ein wohlwollende, verstehende Haltung auf Seiten der Forschenden. Sie sollen sich mit ihrem Wissen und ihrer Person den Forschungsobjekten rückhaltlos zur Verfügung stellen (vgl. ebd.: 395). Im Weiteren fordert Bourdieu von den Forschenden die Fähigkeit, aus den alltäglichen Erzählungen die symbolische Gewalt zu erkennen. Sie sollen die unbewussten Mechanismen der Macht auffindig machen, die Menschen in ihrer Handlungsfähigkeit beeinträchtigen und daran hindern, sich anzuerkennen. Hierfür muss sich die/der Forscher*in gedanklich an den Ort versetzen, den das Untersuchungsobjekt im sozialen Raum einnimmt. Von diesem Punkt aus soll sie/er den befragten Menschen fordern und für ihn Partei ergreifen. Verstehen im Sinne des soziologischen Ohres bedeutet, dass die/der Forscher*in

„ein generelles und genetisches Verständnis der Existenz des anderen anzustreben hat, das auf der praktischen und theoretischen Einsicht in die sozialen Bedingungen basiert, deren Produkt [sie/] er ist.“ (ebd.: 398)

Die/der Forscher*in soll sich selber als in die Bedingungen eingelassen, verwobenen begreifen. Hierfür muss sie/er mit der Illusion brechen eine objektive Beobachterposition einnehmen zu können. Bourdieu fordert somit den reflexiven Bruch der Forscherin/des Forschers mit dem eigenen Habitus. Wissenschaftliche Reflexivität bedeutet nach Bourdieu die Bereitschaft zum Bruch, der sich

auf das eigene Selbst und ebenso auf diejenigen Institutionen bezieht, in welchen der Mensch sozialisiert worden ist und denen er angehört (vgl. Bourdieu 1993: 68). Die/der Forscher ist demzufolge *„kein Träger von Kapital, sondern jemand, der Ohr und Stimme verleiht“* (Gröning 2014: 69).

Auch Haug fordert diese von Bourdieu als „reflexiven Bruch“ mit dem eigenen Habitus und dem eigenen sozialen Feld beschriebene Anstrengung von allen am Forschungsprozess Beteiligten. Zur Veranschaulichung der Interdependenz zwischen Individuum und Gesellschaft und der daraus resultierenden Tatsache, dass keine objektive Position einzunehmen ist, zieht Haug als Vergleich Jonathans Swifts (2016) Geschichte von Gulliver bei seiner Reise zu den Zwergen heran. Sie nimmt hierbei Bezug auf eigene Erkenntnisse und die ihrer Mitforscherinnen aus den Anfängen der gemeinsamen Forschungsarbeit:

„Wir waren an allen Haaren einzeln gefesselt und hineingewoben in den gesellschaftlichen Herrschaftszusammenhang, und die zunächst schlichte Aufgabe wurde ein Werk, die Loslösung aus so vielen Fesseln anzugehen.“ (Haug 1999: 227)

Haug's Forschungshaltung verbindet eine gesellschaftskritische, reflexiv-anwaltschaftliche und politische Haltung mit einer neuhumanistischen und psychoanalytischen. Der Mensch wird als politisches Lebewesen erachtet, das mit Rechten und Würde ausgestattet ist. Haug nimmt die Bedürftigkeit, Verletzlichkeit und Interdependenz menschlichen Daseins in den Blick und plädiert für eine Haltung der Selbstsorge. Ihre Forschungshaltung und -praxis ist gekennzeichnet durch Mäeutik, Parteilichkeit, Solidarität und Identifikation mit den Forschungssubjekten und eine kritische und aufklärerische Haltung gegenüber deren Persönlichkeit sowie deren „Mittäterschaft“ (Thürmer-Rohr 2004: 85). Haug greift in ihrem 1980 gehaltenen Vortrag „Frauen - Opfer oder Täter?“ (vgl. Haug 1990: 9ff) bereits der in den 1990er Jahren im Rahmen der Frauenbewegung und Frauenforschung entwickelten These der Mittäterschaft vor.

Parallelen zu grundlegenden Parametern von Bourdieus Forschungshaltung und -praxis sind erkennbar. Ähnlich wie Bourdieu propagiert Haug eine empathische, reflexive Wissenschaft und verbindet diese mit Erkenntnis und sozialer Reform. In ihren Forschungsarbeiten unterstreichen und fordern sowohl Haug als auch Bourdieu die zentrale Bedeutung der Anerkennung des Menschen und die gesellschaftliche Verantwortung von Wissenschaft (vgl. Haug 1999: 43ff; Bourdieu 2005a: 393).

Bei Haug lässt sich wie bei Bourdieu eine unkonventionelle Art des Gebrauchs wissenschaftlicher Methoden für die Praxis feststellen. Eine interdisziplinäre und grenzüberschreitende Soziologie wird von beiden gefordert und praktiziert. Bourdieu beschreibt mit seinen Konzepten wie und was sich in den Körper einschreibt, inkorporiert wird. Als eine paradigmatische Form symbolischer Herrschaft verifiziert Bourdieu „Die männliche Herrschaft“ (Bourdieu 2012). Seinen Untersuchungsfokus legt er auf die symbolische Unterdrückung der Frauen durch die Männer. Zudem zeigt Bourdieu in seinen Forschungsarbeiten die männliche Erblinie auf. Haug's Forschungsarbeiten stellen eine unverzichtbare Erweiterung der Perspektive von Bourdieu hinsichtlich der Analysen von Sexualisierung dar. Haug et al. verifizieren die weibliche Vergesellschaftung als einen umfassend sexualisierten Prozess. Im Hinblick auf die tragenden Säulen des Habitus - Ethnie, Milieu und Geschlecht - kann somit formuliert werden, dass Haug Bourdieus Analysen zum geschlechtsspezifisch geprägten Habitus maßgeblich erweitert.

Eine Verknüpfung von Haugs Forschungsergebnissen mit denen von Bourdieu - und mit weiteren Forschungserkenntnissen aus den Sozialwissenschaften, der Frauen- und Geschlechterforschung, der Beratungswissenschaft, der Supervisionsforschung, der Berufsforschung und der Emotionssoziologie der Pflegeforschung - ist als unabdingbar für eine umfassendere Generierung wissenschaftlicher Erkenntnis für eine reflexive Supervisionsforschung und -praxis zu erachten, die auf einem geschlechterdemokratischen Ansatz basiert.

4. Die Habitusanalyse

Bourdieu selbst hat keine ‚reine‘ habitusanalytische Methode entwickelt. Wie im vorangegangenen Abschnitt dargestellt wurde, vollzieht er in seiner Methodologie vielmehr

"eine Hinwendung von einer stark positivistisch geprägten Position hin zu einer qualitativen Methodik, die sich erst durch die Kodifizierung in praxi nach und nach ausdifferenziert" (Dirksmeier 2009: 169)

Insbesondere durch Michael Vester (2001) und Mitarbeiter*innen wurde Bourdieus Theorie empirisch überprüft. Im Rahmen ihrer Sozialstrukturanalyse übertrugen Vester et al. Bourdieus Konzept des sozialen Raumes auf Deutschland und wendeten es in einer repräsentativen Studie zu den sozialen Milieus im Strukturwandel auf die deutsche Gesellschaft an.

Im Rahmen ihrer Dissertation hat Regina Heimann (2010) die von Bourdieu entwickelte habitusanalytische Forschungsmethodik für den Kontext von Studienberatungsprozessen fruchtbar gemacht. Die von Heimann spezifizierte Habitusanalyse bietet insbesondere für den supervisorischen Rahmen von Einzel- und Fallsupervision einen Zugang zu einem vertieften soziologischen Verstehen. Mit der Habitusanalyse erfolgt eine Verknüpfung zwischen den subjektiven Sinnstrukturen im Handeln eines Menschen und den begrenzenden Strukturvorgaben einer objektiven Lebenslage.

Methodisch setzt sich das Forschungsinstrument aus einem quantitativen und einem qualitativen Baustein zusammen. Ausgangspunkt bildet eine biografische Erzählung, die in Anlehnung an das biografisch-narrative Interview nach Gabriele Rosenthal (2002: 204ff) erhoben wird. Als erster Arbeitsschritt erfolgt eine praktische Verortung der zu analysierenden Person im sozialen Raum. Die Fixierung der Ausstattung mit Kapitalien erfolgt hierbei mittels der empirischen Analyse von Vester et al. (2001). Bourdieus Differenzierung in ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital wird dabei gefolgt (Bourdieu 2005: 49ff). Als zweites wird mithilfe der Verortungskennnisse eine Analyse der biografischen Erzählung vorgenommen. Im Anschluss daran werden in einem dritten Arbeitsschritt die aus der Verortung gewonnenen Erkenntnisse mit der zu analysierenden Person besprochen und der Habitus rekonstruiert (vgl. Heimann 2010: 106f). Durch Anwendung des Instruments können vertiefende Einsichten in Barrieren der Entwicklung und Bildung sowohl von Individuen und auch von Institutionen oder Projekten gewonnen werden und einer sozialwissenschaftlich fundierten Reflexion zugeführt werden (vgl. ebd.: 107).

Auch, wenn im Rahmen von Supervision das Instrument der Habitusanalyse keine oder nur begrenzt Anwendung finden sollte, können Supervisor*innen das theoretische und methodische sozialwissenschaftliche Wissen nutzen. Im Rahmen habitushermeneutischer Analysen können sie aus biografischen Erzählungen und Alltagserzählungen

"die Institutionalisierungen, die normativen Horizonte, die Attitüden, kurz möglichst viele Formen und Gestalten des symbolischen Kapitals [diese Kapitalform ist im Sinne Bourdieus als die Summe der drei o.a. Kapitalsorten zu verstehen]." (Gröning 2016: 36)

heraushören, um darauf basierend Rückschlüsse über den sozialen Ort der supervidierten Person zu ziehen und so die Wirkkräfte des Feldes bestimmen zu können (vgl. ebd.).

5. Erhebungs- und Auswertungstechniken von Erinnerungsarbeit

Das sozialpsychologisch-biografische Forschungsinstrument Erinnerungsarbeit hat Haug zusammen mit Kolleginnen seit Anfang der 1980er Jahre im Arbeitsprozess mit wechselnden Forschungsgruppen entwickelt. Es handelt sich um eine kollektive Forschungsmethode, die in den 1980er und 1990er Jahren eingebettet war in ein Projekt, das randständig im universitären Forschungsbetrieb der Freien Universität Berlin betrieben und nicht durch Forschungsgelder finanziert wurde. Zusammen mit Kornelia Hauser arbeitete Haug über mehr als zehn Jahre in dem Projekt, das ‚Frauenformen‘ genannt wurde. Insgesamt wurden neun Bücher über den Verlauf und die Ergebnisse von Forschungsprojekten zur weiblichen Vergesellschaftung veröffentlicht. Zielgruppe von Erinnerungsarbeit stellen bei den Forschungsarbeiten von Haug et al. Frauengruppen dar. Haug selber führte jedoch explizit an, dass Erinnerungsarbeit wie jede sozialwissenschaftliche Erhebungsmethode einen allgemeinen Geltungsanspruch hat und somit allgemein durchführbar ist (vgl. Haug 1999: 16, 200).

Bis heute bestehen auch international Erinnerungsarbeitsgruppen, sowohl im inner- als auch im außeruniversitären Bereich (vgl. Haug 2015: 87). Einen Überblick über die Themenvielfalt von Forschungsprojekten, in denen Erinnerungsarbeit als Forschungsinstrument angewendet wurde, bietet Jenny Small (2000: 5).

5.1 Forschungsgegenstand und Forschungsziel

Forschungsgegenstand stellte in den ersten zwei Jahrzehnten der Forschungspraxis, in denen Haug selber in den Forschungsgruppen mitarbeitete, die weibliche Vergesellschaftung dar. Haug et al. verifizierten die weibliche Vergesellschaftung als einen umfassend sexualisierten Prozess. Ihre Forschungsergebnisse belegten, dass die gesellschaftliche Unterdrückung von Frauen immer auch eine sexuelle darstellt und zudem eine, die die Frau als Einzelne trifft, als einzelnen Körper. Hinsichtlich der Analysen von Sexualisierung sind Haugs et al. Forschungsarbeiten als eine Erweiterung der Perspektive von Bourdieu zu erachten, der im Rahmen seiner Analysen die männliche Herrschaft als eine besondere, politisch sowie ökonomisch wichtige Form symbolischer Gewalt und Herrschaft beschreibt. Haugs et al. umfangreiche Forschungen zum weiblichen Körper zeigen auf, wie die herrschende Ordnung förmlich mit jeder Faser des Körpers aufgenommen, inkorporiert wird.

Bei der Erinnerungsarbeit handelt es sich um eine eingreifende Theorie, die die Erfahrungen von Frauen in der Perspektive der Frauenbefreiung versteht (vgl. Haug 1990: 46). Befreiung wird verstanden als ein Ausbruch aus der *„Diffusität des Leidens“* (ebd.: 56), d.h. als eine Entlastung von dem subjektiven Erleben individueller Schuld, individuellen Versagens und individuellen Leids. Haug geht es um die eigene Handlungsfähigkeit, das tätige Eingreifen, um den *„Abbau alltäglicher, selbst mitgebauter Gefängnisse“* (ebd.). Bei dieser Zielsetzung wird nicht die Wirkungsmacht der realen

gesellschaftlichen Verhältnisse außer Acht gelassen. Aufgrund gewonnener Erkenntnisse und Handlungsalternativen *müssen* die Forschungssubjekte sich und ihre Lebenspraxen nicht zwangsläufig verändern. Der Erkenntnisgewinn kann auch ‚lediglich‘ als vertieftes Verstehen zur Entlastung von oben angeführten Gefühlen und zur Überwindung unrealistischer Individualitätsansprüche führen.

Theoretisch basiert Erinnerungsarbeit auf einer Zusammenführung verschiedener Disziplinen und Schwerpunkte. Grundlagen stellen im Wesentlichen die Kritische Psychologie, die Sprachtheorie, die Kulturtheorie und die Ideologietheorie dar (vgl. ebd. 1999: 43ff).

5.2 Besondere Merkmale von Erinnerungsarbeit

Erinnerungsarbeit ist eine kollektive Forschungsmethode. Untersuchungsgegenstand stellen die Erinnerungen zu bestimmten Themen und Fragestellungen dar, die mittels biografischer Erzählungen im Kollektiv geschrieben und bearbeitet werden. Der Forschungsweg -konzipiert und praktiziert als reflexive Bewegung - beginnt bei den Forschungssubjekten, d.h. den Forschungsgruppen-teilnehmer*Innen und ihren alltäglichen Praxen.

„Die Arbeit mit Erinnerungen braucht ein Kollektiv, eine Gruppe, da anders weder der herrschende gesunde Menschenverstand als solcher, noch die kritische Widerrede, noch der Konsens in der Argumentation, noch geläufige Erfahrungen und auch nicht die notwendige Phantasie mobilisiert werden könnten.“ (Haug 1999: 200)

Bei den geschriebenen Erinnerungsgeschichten handelt es sich um eine Vielzahl von Einzelfallszenarien und -analysen. Jedoch wird die Möglichkeit einer Verallgemeinerung vorausgesetzt. Kein Einzelfall stellt nach Haug et al. lediglich einen einzelnen Fall dar, sondern zeigeteine bestimmte Möglichkeit auf, sich in diesen Strukturen zu bewegen.

Erinnerungsarbeit stellt sowohl Biografieforschung als auch Biografiearbeit dar. Das biografische Verstehen ist einerseits auf ein sozialwissenschaftliches Erkenntnisinteresse gerichtet, erweitertes Wissen über die Sozialisationsprozesse in der Gesellschaft zu erhalten. Andererseits ist das Erkenntnisinteresse auf eine erweiterte Handlungsfähigkeit, die Weiterentwicklung der Biografinnen/Biografen selbst gerichtet. Die biografische Arbeit bietet hierbei die Möglichkeit der Selbstvergewisserung der eigenen Position und die eines Perspektivenwechsels.

Die Rolle und Haltung der Forschungsleitung ist als ein weiteres besonderes Merkmal von Erinnerungsarbeit anzuführen. Haug bezeichnet die Forschungsleiterin in der Erinnerungsarbeit mit Gramscis Begriff der „organischen Intellektuellen“. Nach Gramsci kann jeder Mensch ein Intellektueller sein. Es sei nicht die Aufgabe Intellektueller,

„eine Wissenschaft ins Individuelleben ‚Aller‘ einzuführen, sondern eine bereits bestehende Aktivität zu erneuern und ‚kritisch‘ werden zu lassen.“ (Gramsci 1995: 1382)

Die enge Verbindung zwischen Selbstveränderung und Gesellschaftsveränderung wird an dieser Stelle deutlich.

Im Rahmen von Erinnerungsarbeit hat die Forschungsleitung eine organisierende Funktion. Erinnerungsarbeit erfolgt als ein kollektiver, demokratischer Prozess. Obschon die Erinnerungsarbeit so kollektiv wie möglich anzulegen ist, kann jedoch nicht auf Interventionen einer Forschungsleitung verzichtet werden (vgl. Haug 1999: 69). Im Rahmen von Erinnerungsarbeit besteht keine

Arbeitsteilung für das Schreiben von Erfahrungen. Dadurch, dass die Forschungsleitung über die gleichen Erfahrungen wie andere Gruppenmitglieder verfügt, wird sie von ihrer bloßen Expertenfunktion entlastet. Die Gefahr der Äußerung ‚elitärer‘ Urteile wird somit unterbunden (vgl. ebd.: 206).

Erinnerungsarbeit kann als emanzipatorisch angelegter Lernprozess einen destabilisierenden Einfluss auf die Person haben und zu Abwehr, Widerstand und zu einem krisenhaften Zustand führen. Im Weiteren sind durch die Arbeit im Kollektiv gruppenspezifische Effekte zu erwarten, die die gemeinsame reflexive Arbeit erschweren oder sogar behindern können. Insbesondere zu Beginn der gemeinsamen Forschungsarbeit besteht die Aufgabe und zugleich die Kunst der Forschungsleitung darin, Widerstände und Schamdynamiken zu halten (vgl. Winnicott 1974), diese aufzunehmen und mit diesen zu arbeiten. Ebenso hat die Forschungsleitung negative Affekte (Bion 1992) folgend zu ‚containen‘. Erst dann kann eine Atmosphäre entstehen, in der ein reflexiver Denkprozess aufgenommen werden kann und Erkenntnis ermöglicht wird (vgl. Dewey 2002).

5.3 Erhebungs- und Auswertungstechniken

In ihrem Buch "Vorlesungen zur Einführung in die Erinnerungsarbeit" erstellt Haug (1999) aufgrund der hohen Nachfrage einen Leitfaden, den sie als eine Orientierung bietendes ‚Geländer‘ für die methodische Anwendung von Erinnerungsarbeit verstanden wissen will. Sie unterstreicht, dass ihr der aktuelle Forschungsstand weiterhin

„verbesserungswürdig, willkürlich in einzelnen Schritten, einseitig auf das Sprachproblem beschränkt, kurz, nicht ausgereift genug [,] [erscheint um] als allgemeine Richtschnur veröffentlicht zu werden.“ (ebd.: 199)

Erinnerungsarbeit lässt sich als ein Prozess beschreiben, der sich grob in vier Phasen einteilen lässt.

In der ersten Phase des Forschungsprozesses erfolgt eine einführende Diskussion und ggf. ein Theoriestudium über den Frageraum, der das ausgewählte Forschungsthema (z.B. Thema Angst) umgibt und der die Wahrnehmung bestimmt.

Im Rahmen der zweiten Arbeitsphase werden von jeder/jedem Gruppenteilnehmer*in einschließlich der forschungsleitenden Person Szenen zum Forschungsthema geschrieben. Ausgangspunkt für das Schreiben der Erinnerungsszene stellt eine konkrete Fragestellung dar wie beispielsweise zum Thema Angst: *„Als ich einmal Angst hatte“* (Haug 1991: 57). Die Erinnerungsszenen werden in der dritten Person verfasst. Haug bezeichnet dies als *„eine Historisierung oder auch eine Verfremdung der Erzählperson“* (Haug 1999: 203). Dadurch werden die Schreiber*innen gezwungen, *„sich als eine nicht selbstverständliche und daher auch fremde Person zu erklären“* (ebd.).

Vor der daran anschließenden Arbeit mit den Szenen werden grundlegende theoretische Vorannahmen von Erinnerungsarbeit den Forschungsteilnehmer*innen seitens der Forschungsleitung erklärt und diskutierbar gemacht. Als für den Forschungsprozess unverzichtbare *„gewusste Voraussetzungen“* (ebd.: 208) benennt Haug vier Theoreme. Zu diesen gehören die Annahme der *„Konstruiertheit der eigenen Persönlichkeit, die Tendenz der Eliminierung von Widersprüchen, die Konstruktion von Bedeutung und der Politik mit Sprache“* (ebd.). Im Rahmen der Sensibilisierung von Sprache als Herrschaftsinstrument wird Michel Foucault (1991) gefolgt, der Sprache als Kampffeld versteht, auf dem die herrschende Kultur ihre Hegemonie gewinnt. Haug nimmt an, dass in den geschriebenen Erfahrungen zugleich *„Ablagerungen des Liegengelassenen, des*

Halbbewussten, des Aufbruchs und des Widerstands“ (Haug 1999: 223) verborgen liegen, die im Rahmen der Erinnerungsarbeit als Leerstellen, Widersprüche etc. erkennbar werden.

Die dritte Phase des Forschungsprozesses stellt die Text-Analyse dar. In einem ersten Arbeitsschritt wird eine ausgewählte Szene in der Gruppe vorgelesen. Daran anschließend erfolgt eine Gruppendiskussion, im Rahmen derer ein Konsens über die jeweilige Produktion von Bedeutung in der verfassten Szene und somit eine Bestandsaufnahme über den Alltagsverstand erarbeitet wird. Diese relativ empathisch-interpretative Deutung wird in Form einer These festgehalten.

In einem zweiten Arbeitsschritt dieser Forschungsphase wird der Text dekonstruiert und in seiner suggestiven Bedeutungsgestalt destruiert. Hierbei wird auf einfachste Weise vorgegangen, um eine Distanzierung von der vermeintlichen Bedeutung des Textes zu erreichen, und um neue Bedeutungsunterstellungen zu verhindern. Die Zerlegung des Textes in seine grammatikalischen Bestandteile basiert auf der Annahme, dass in einer Aussage ein Subjekt, eine Aktivität, eine damit verknüpfte Emotion, ein Objekt und in der Gesamtszene auch andere Personen vorkommen (vgl. ebd. 212). Es wird nach der Darstellung von Subjekt, Tätigkeiten, Emotionen, Motivationen, Kommunikation und Beziehungen gesucht. Mittels der Spracharbeit wird Verschwiegendes erkennbar, das als Leerstelle im Text auftauchen kann, um Stimmigkeit der Erzählung zu erreichen. Eliminierte Widersprüche können festgestellt werden, die meist als Brüche in der Erzählung auftreten. Die Dekonstruktionsarbeit endet mit einer Rekonstruktion von ‚Ich‘ und ‚Anderen‘.

Im Rahmen der vierten Phase der Forschungsarbeit werden der latente Problemzusammenhang und die verborgene Bedeutung erfasst, die die Dekonstruktion der Erzählung ergab. Es ergibt sich eine Problemverschiebung aus dem Übergang der expliziten zur impliziten Problemformulierung. Es wird *„aus den Konstruktionen von Ich und anderen, aus den Spalten über Leerstellen und Widersprüche eine neue Botschaft in einer These“* (ebd.: 220) formuliert. Ein Vergleich mit der neuen These kann mit der am Anfang festgehaltenen gezogen werden. Hierbei wird nach Haug zumeist festgestellt, dass die erste Botschaft im Vergleich zur zweiten arm an Inhalt und ideologisch ist. Beide Botschaften stellten Botschaften der Autorin dar. Beide seien ‚wahr‘. Jedoch wurde die eine Botschaft auf Kosten der anderen produziert und zeigt auf,

„wie eigenartig unser Umgang mit uns selbst ist und um welchen Preis an Klarheit und Erkenntnis wir gewöhnlich versuchen, Handlungsfähigkeit im Alltag zu erlangen.“
 (ebd.: 220)

Abschluss des Forschungsprozesses bildet die Produktion von neuen Fragen für die weitere Forschungsarbeit.

Zwischen der Erinnerungsarbeit und dem Konzept der reflexiven Supervision sind Parallelen erkennbar, die sich auf die geforderte gesellschaftskritische Haltung und Verantwortung von Wissenschaft (und von Professionen) und die Forschungshaltung beziehen. Aus der Darstellung der Besonderheiten der Forschungsmethode Erinnerungsarbeit lassen sich außerdem Verbindungen zu Interventionskonzepten der reflexiven Supervision herstellen, wie beispielsweise dem praktischen Diskurs, dem sozialwissenschaftlichen Erklären sowie der soziologischen Aufklärung, der Verhandlung bezüglich der gerechten Gemeinschaft und der Aufklärung und Konfrontation im Sinne von Foucaults Konzept der Parrhesia (Foucault 2008; vgl. Gröning 2013: 115ff).

Haug selber versteht Erinnerungsarbeit ausdrücklich als ein Forschungsinstrumentarium, das offen ist für Entwicklungen. Es sei methodisch an der jeweiligen Zielsetzung zu orientierten und modifizierbar.

Im Rahmen meiner Masterthesis habe ich eine erste Beurteilung im Hinblick auf die Anwendungsmöglichkeit des Forschungsinstruments Erinnerungsarbeit für die reflexive Supervision vorgenommen. Meiner Einschätzung nach kann Erinnerungsarbeit ein nützliches Erhebungsinstrumentarium für die supervisorische Arbeit mit Gruppen darzustellen. Lohnenswert erscheint es daher aus meiner Sicht, diese erste Einschätzung durch Untersuchungen im supervisorischen Kontext zu fundieren.

6. Fazit

Im Rahmen des Artikels wurden die methodischen biografischen Verstehenszugänge von Haug und Bourdieu dargestellt. Hierbei wurde der besondere Erkenntnisgewinn einer Verknüpfung der beiden Forschungsarbeiten für die Supervisionsforschung und die Supervisionspraxis aufgezeigt.

Festzustellen ist, dass eine biografische Arbeit, die wie Haug und Bourdieu symbolische Gewalt mit einbezieht, über die subjektive Sichtweise von Biografiearbeit hinausgeht. Die methodischen Zugänge stellen somit hilfreiche Zugänge und mögliche Erweiterungen zu einem vertieften Verstehen dar, dies sowohl auf Seiten der/des Supervisand*in als auch auf Seiten der Supervisorin/des Supervisors.

Haug's und Bourdieus Forschungsergebnisse und Forschungsmethoden bieten Grundlage dafür, das soziologische Ohr der Supervisor*innen zu sensibilisieren. Dieses Ohr sollte zudem zwingend geschlechtersensibel sein!

Literatur

- Bion, W. (1992): Lernen durch Erfahrung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1993): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp-Verlag.
- Bourdieu, P. et al. (Hrsg.) (2005): Das Elend der Welt. Gekürzte Studienausgabe. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Bourdieu, P. (2005a): Verstehen, in: Bourdieu, P. et al. (Hrsg.): Das Elend der Welt. Gekürzte Studienausgabe, Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH, S. 393-426.
- Bourdieu, P. (2012): Die männliche Herrschaft, Frankfurt a.M.: Suhrkamp-Verlag.
- Bredemann, M. (2015): *Gendergebundene Arbeitsverhältnisse im Wandel der Berufssysteme und die Konsequenzen für Supervision. Erkenntnisgewinn und mögliche Anwendung von „Erinnerungsarbeit“ als sozialpsychologisch-biografisches Forschungsinstrument für eine geschlechterreflexive Supervision (unveröffentlicht).*
- Dewey, J. (2002): Wie wir denken, Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Dirksmeier, P. (2009): Urbanität und Habitus. Zur Sozialbiographie städtischen Lebens auf dem Land, Bielefeld: Transcript Verlag.
- Douglas, M. (1974): Ritual, Tabu und Körpersymbolik, Frankfurt a.M.: Fischer Verlag.
- Erdheim, M. (1984): Die gesellschaftliche Produktion von Unbewusstheit, Frankfurt a.M.: Suhrkamp-Verlag.
- Foucault, M. (1991): Die Ordnung des Diskurses, Frankfurt a.M.: Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- Foucault, M. (2008): Sexualität und Wahrheit, in: Michel Foucault. Die Hauptwerke, Frankfurt a.M.: Suhrkamp-Verlag, S. 1020-1584.
- Gramsci, A. (1995): Gefängnishefte 10 und 11, in: Haug, W.F. (Hrsg.): Antonio Gramsci. Philosophie der Praxis. Gefängnishefte 10 und 11. Studienausgabe, Hamburg: Argument-Verlag.
- Gröning, K. (2013): Supervision. Traditionslinien und Praxis einer reflexiven Institution, Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Gröning, K. (2014): Biografisierung der Supervision und der Wandel der Nachfrage oder wohin geht die DGSv, in: Forum Supervision 44, S. 84-91.
- Gröning, K. (2015): Probleme des Beziehungsraumes im Kontext geschlechtersensibler Beratung. Zur Bedeutung der Habitusstheorie für die Beratung, in: Gröning, K./Kunstmann, A./Neumann, C. (Hrsg.): Geschlechtersensible Beratung. Traditionslinien und praktische Ansätze, Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 91-108.
- Gröning, K. (2016): Supervision mit Methode. Interpretative Sozialforschung und Verstehen in der Fallsupervision (Studienbrief), Bielefeld: Eigenverlag Universität Bielefeld (unveröffentlicht).
- Gröning, K./Kunstmann, A./Neumann, C. (Hrsg.) (2015): Geschlechtersensible Beratung. Traditionslinien und praktische Ansätze, Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Haug, F. (1990): Erinnerungsarbeit, Hamburg: Argument Verlag.

- Haug, F. (1994): Kritik der Rollentheorie, Hamburg: Argument Verlag.
- Haug, F. (1999): Vorlesungen zur Einführung in die Erinnerungsarbeit, Hamburg: Argument Verlag.
- Haug, F. (2015): Der im Gehen erkundete Weg. Marxismus-Feminismus als Lernerfahrung, Berlin: Argument Verlag.
- Haug, F./Hauser, K. (Hrsg.) (1983): Sexualisierung der Körper: Frauenformen 2, Berlin: Argument-Verlag.
- Haug, F./Hauser, K. (Hrsg.) (1985): Subjekt Frau. Kritische Psychologie der Frauen, Berlin: Argument-Verlag.
- Hegel, G.W.F. (2000): Phänomenologie des Geistes, Köln: Könenmann Verlagsgesellschaft mbH.
- Heimann, R. (2010): Die Habitusanalyse, in: Gröning, K./Hoffman, C. (Hrsg.): Forschungsmethoden (Studienbrief), Bielefeld: Eigenverlag, S. 106-134.
- Rosenthal, G. (1995): Erlebte und erzählte Geschichte, Frankfurt a.M.: Campus-Verlag.
- Rosenthal, G. (2002): Biographisch-narrative Gesprächsführung. Zu den Bedingungen heilsamen Erzählens im Forschungs- und Beratungskontext, in: Psychother. Soz. 4, 3. Vandenhoeck/Ruprecht, S. 204-227.
- Thürmer-Rohr, C. (2004): Mittäterschaft von Frauen. Die Komplizenschaft mit der Unterdrückung, in: Becker, R./Kortendiek, B. (Hrsg.): Handbuch Frauen und Geschlechterforschung, Wiesbaden: VS-Verlag, S. 85-90.
- Vester, M./von Oertzen, P./Geiling, H./Hermann, T./Müller, D. (Hrsg.) (2001): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung, Frankfurt a.M.: Suhrkamp-Verlag.
- Winnicott, D. (1974): Reifeprozesse und fördernde Umwelt, Frankfurt a.M.: Fischer.

Internetquellen

- Small, J. (2000): Memory-Work: An Introduction, in: Small, J./Onyx, J. (Hrsg.): Memory-Work Conference. Sidney. URL: <https://opus.lib.uts.edu.au/bitstream/10453/19758/1/Memory-work%20-%20An%20Introduction.pdf> (Stand 25.02.2016).
- Swift, J. (2016): Gullivers Reisen zu mehreren Völkern der Welt. URL: http://www.gasl.org/refbib/Swift_Gullivers_Reisen.pdf (Stand 18.01.2016).

Vanessa Rumpold

„Eigentlich bin ich eine Löwin“ - eine sozialtheoretische Einordnung von Fallsupervision mit Lehramtsstudierenden

Zusammenfassung

Der vorliegende Artikel thematisiert die praktische Anwendung sozialtheoretischer Annahmen in der Fallsupervision. Dabei werden vor allem die Aspekte hervorgehoben, die für das Setting der Lehrerinnen- und Lehrerbildung relevant sind. Besondere Anknüpfungspunkte sind dabei Ausführungen zum Rollenbegriff sowie zum Phänomen der Verdinglichung. Im Anschluss werden Implikationen für die Ausbildung angehender Lehrkräfte formuliert, die sich aus der Fallanalyse ableiten lassen.

Die nachfolgende Fallsupervision ist im Projekt „Balu und Du“ an der Universität Paderborn verortet, das begrifflich an das „Dschungelbuch“ von Rudyard Kipling (1894/2003) angelehnt ist. Darin geht es um ein ungleiches Freundespaar, den Bären Balu und den Jungen Mogli, die gemeinsam ihren Weg durch den Dschungel und in die Zivilisation zurücklegen (vgl. Müller-Kohlenberg et al. 2013). In dem Projekt gehen Studierende („Balus“) und Grundschulkinder („Moglis“) eine einjährige Patenschaft ein, die über die Schule vermittelt wird und deren Schwerpunkt wöchentliche Unternehmungen oder Ausflüge sind. Die Kinder werden durch die Lehrkräfte zur Projektteilnahme ausgewählt. Die Kriterien sind dabei vielfältig, jedoch gibt es die Tendenz, Kinder mit spezifischen pädagogischen Bedürfnissen anzusprechen. Dazu gehören unter anderem Jungen und Mädchen mit sonderpädagogisch relevanten Störungen der emotional-sozialen Entwicklung oder des Sprachverhaltens. Für die Studierenden wird die Teilnahme an „Balu und Du“ als Berufsfeldpraktikum, einer Praxisphase im Lehramtsstudium, angerechnet. Daraus resultiert, dass überwiegend angehende Lehrkräfte an dem Programm teilnehmen und ein Grundschulkind betreuen. Standortspezifisch finden die wöchentlichen obligatorischen Begleittreffen in Paderborn mit allen studentischen Patinnen und Paten in Form von Fallsupervision statt.

1. Der Rollenbegriff und seine praktische Anwendung in der Fallsupervision

Die nachfolgende Fallsupervision wurde von der Supervisorin im Anschluss an die Sitzung dokumentiert. Die Analyse findet auf der Basis von Protokollauszügen statt.

Zu Beginn der Fallsupervision frage ich die Studierenden, ob es etwas gibt, das sie gerne besprechen möchten. Eine Person, Hanna, erklärt:

„Ich hätte da was. Es geht um meine Erfahrungen mit den Eltern.“ Ich ermuntere Hanna, ihren Fall zu erzählen. Sie beschreibt: „Ich war diese Woche wieder bei meinem Mogli Tim. Als wir nach draußen gehen wollten, war die Flurtür zur Wohnung noch offen und die Mutter schrie durch das ganze Treppenhaus, wie peinlich. Sie brüllte: ‚Ihr nehmt jetzt das Fahrrad und fahrt.‘ Ich hatte eigentlich geplant, dass wir ins Museum zur Technik-Ausstellung gehen. Ich bin dann schnell weggerannt, nach draußen und er [Mogli, Anm. d. Verf.] ist dann hinter mir her. Dann kam der Vater raus und sagt: ‚Macht es doch so, wie sie will, nehmt das Rad und fahrt. Es ist im Keller.‘ Ich sagte, dass ich das Rad doch gar nicht kenne. Wie soll ich es dann nehmen? Da stehen doch mehrere rum. In dem Moment kommt die Mutter von oben runter gerast und sagt, dass wir jetzt in den Keller gehen. Ich hinterher, dann zeigt sie

mir das Rad und sagt: ‚Das nehmt ihr jetzt.‘ Das haben wir dann auch gemacht und sind so durch die Gegend gefahren. Aber gut fand ich das nicht. Ich war echt sauer.“

Zur Einordnung der Situation wird der sozialwissenschaftliche Rollenbegriff herangezogen, der als Schnittmenge zwischen Individuum und Gesellschaft fungiert. Parsons (1972) skizziert, dass Personen ihr Verhalten entlang von Rollen konstituieren, die ein funktionales Subsystem bilden und mit denen verschiedene Erwartungen verbunden sind. Die Befolgung dieser Erwartungen führt zu einer Belohnung, das Nicht-Befolgen zu Ablehnung und Bestrafung (Schwinger 2007: 3). Optimales Rollenhandeln erfolgt, wenn Personen in Übereinstimmung mit den eigenen Bedürfnissen agieren und gleichzeitig die Erwartungen ihres Gegenübers erfüllen (vgl. ebd.). Die Bühnenmetapher von Goffman (1984) operiert mit dem Element der Rolle. Der Autor geht - ähnlich wie Joas und Köbl (2003) - davon aus, dass Rollenhandeln strukturierend wirkt und damit Verhaltensvorschriften und -erwartungen transportiert werden. Mit ihm ist auch eine Inszenierung verbunden, das so genannte Rollenspiel. Die jeweilige Rolle einer Person kommt einem Drehbuch gleich, in dem Anforderungen an die Darstellung formuliert werden. In Anlehnung an die Bühnenmetapher lässt sich festhalten, dass die Akteure nur in einem gemeinsamen Stück spielen, wenn sie Drehbuch und Rolle verstanden und ein gemeinsames Bezugssystem der Interaktion entwickelt haben. Auch die Erwartungen an die einzelnen Rollen sollten transparent sein. Schauspieler müssen wissen, wen sie spielen und wie dies geschieht. Das ist nicht nur eine Frage klarer Regieanweisungen, also der Repräsentation gesellschaftlicher Normen, sondern auch ein Aspekt der Identifikation sowie der Inkorporation einer Rolle. Fehlen diese Aspekte und existiert kein gemeinsamer Interpretationsrahmen der Akteure, misslingt die Interaktion und die Inszenierung wird unverständlich. Mit genau dieser Situation werden die Beteiligten des ‚Flurstücks‘ konfrontiert: Es entsteht der Eindruck völliger Unklarheit darüber, wer welche Rolle innehat und welches Rollenhandeln indiziert ist. Die Folge davon ist, dass die Grenzen zwischen den Rollen verwässern, die Studentin zu einem ängstlich-unmündigen Kind wird, das tatsächliche Kind die Bühne verlässt, weil es keine Rolle mehr spielt und die Eltern ein Stück der Angst und Aggression inszenieren.

Auf der Vorderbühne (vgl. Goffman 1984) geht es um einen Konflikt über die Struktur des Treffens von Studentin und Kind. Die Studierende hat den Plan, mit ihrem Mogli in ein Museum zu gehen. Dieses Vorhaben wird von den Eltern unterbunden, indem Hanna angehalten wird, mit dem Kind besser Fahrrad zu fahren. Auf den ersten Blick geht es damit um eine körperliche Betätigung, welche von den Eltern gewünscht wird, die aber auch im Widerspruch zu dem Plan der Studierenden steht. Hanna fügt sich widerstrebend und weicht vom Gang ins Museum ab, ärgert sich aber über die Dominanz der Mutter. Die Studierende zeigt regressive Tendenzen: Sie agiert vermeidend und verharrt in einer kindlichen Angst vor der Mutter. Auf der Hinterbühne verdichtet sich Hannas Fallbeschreibung zu einem Stück über das Aufeinandertreffen verschiedener Habitus (vgl. Bourdieu 1982; Bourdieu 1993; Bourdieu 1997) mit differierenden Distinktionen. Hinter der Chiffre des Fahrrades verbirgt sich das Zusammenspiel verschiedener sozialer Felder und Positionen, die den Habitus ausmachen und die das jeweilige Rollenhandeln bestimmen. Nach Bourdieu (1982) repräsentiert Intellektualität - hier der Gang in das Museum - den Stil einer bildungsbezogenen Schicht. Hanna, eine angehende Lehrerin, verkörpert den Habitus einer aufstiegsorientierten jungen Frau, die das ihr anvertraute Kind durch eine Dosis kulturellen Kapitals fördern sowie erhöhen will und dabei auch sich selbst aufwertet. Die habituell divergierend geprägte Familie des Kindes setzt dagegen vehement auf körperliche Ertüchtigung, ein Symbol der Verharrung im eigenen Feld, das für

die Studierende in Beschämung mündet. Die habituelle Beharrlichkeit zeigt sich einerseits in der Bemühung der Studierenden, dem Kind kulturelles Kapital zuzuweisen, aber auch in der Vehemenz der Familie, genau dies abzulehnen. Die Akteure der Szene ringen um die Wertigkeit der ihnen jeweils bekannten Freizeitaktivität. Dabei geht es um den eigenen Wert und um die Bedeutung des jeweils vom Gegenüber abgewerteten Lebensmodells. Hanna zeigt die Ablehnung des für sie ziellosen und sinnentleerten Fahrradfahrens genauso deutlich, wie die Mutter die ihre vor dem, vielleicht unbekanntem, Terrain des Museums. Beide Personen sind aufgrund fehlender Akzeptanz gekränkt. Sie agieren im Widerstand und kompensieren Beschämung und Angst durch Aggression. Hanna ist „sauer“ auf die Mutter, flüchtet, wird aber von dem Vater eingeholt. Während sie mit ihm noch über das Fahrrad spricht, fügt sie sich der Mutter kompromisslos. Es entsteht der Eindruck, es gebe keinen vorherigen Aushandlungsprozess über die Inhalte des Treffens, kein Abklären gegenseitiger Erwartungen, sondern nur das Durchsetzen des individuellen Stils unter Vernichtung des jeweils anderen. Der ‚Kampf‘ um den Inhalt des Treffens wird ohne die Beteiligung der Hauptperson, Tim, inszeniert. Das Kind bleibt unsichtbar und hat keinen Raum für Aushandlungen.

Es ist auffallend, dass Hanna trotz des Ärgers über die Mutter nicht aus der Rolle fällt. Sie vermeidet eine Konfrontation mit den Eltern und übt ihre Betreuungsfunktion für Tim weiter aus. Der Studierenden gelingt es, ihre Rolle auch in einem Zustand emotionaler Aufladung zu halten und ihr Verhalten zu versachlichen. Für Auchter (2016) ist das Halten in supervisorischen Prozessen geprägt von der passiv-anehmenden Funktion des so genannten primären Haltens und der aktiv-fordernden Funktion des sekundären Haltens, charakterisiert durch Widerstand. Sie bilden die Basis für eine auf die Eröffnung eines Möglichkeitsraumes hin ausgerichtete Beziehung, in der Unsicherheiten und Belastungen durch die Supervisorin oder den Supervisor ausgehalten werden. Dies ist verbunden mit einer positiven Grundhaltung, die auf Hoffnung basiert und Supervisorinnen und Supervisanden vermittelt: „*ich halte Sie aus*“ (ebd.: 9). Dieses Gehaltensein führt im Laufe der Zeit durch Internalisierung zum ‚Selbsthaltenkönnen‘ (vgl. ebd.: 8). Diese Fähigkeit wird im Fallbeispiel bei Hanna ersichtlich. Sie bewahrt Haltung und erträgt die unangenehme Situation. Dadurch wird auch Tim gehalten: Hanna signalisiert, dass sie Verantwortung übernimmt und bei ihm bleibt, auch wenn die Rahmenbedingungen belastend für sie sind. Für den Jungen resultieren daraus ein neue Erfahrungen, die Ähnlichkeiten zu dem von Auchter beschriebenen supervisorischen Möglichkeitsraum aufweisen: Die Akzeptanz durch die Studierende ist ein bedeutsames Element innerhalb der Betreuung.

Im zweiten Teil der Fallbeschreibung fährt Hanna fort: „*Die Mutter ist so furchtbar und will immer alles bestimmen.*“ Ich frage sie wie es ihr geht, wenn sie Tim zu den Treffen abholt. Hanna runzelt die Stirn und sagt:

„Mir geht es gar nicht gut. Ich werde so klein, wenn ich dort bin [macht eine Geste mit Daumen und Zeigefinger]. Eigentlich bin ich eine Löwin, aber da... [Schweigen]. Ich weiß nicht, was mit mir los ist und an das Kind komme ich nicht ran. Der lehnt alles ab, was ich mache. Er sagt aber auch nicht, was er machen will. Dabei könnte er doch was vorschlagen. Dann macht er eben alles, was die Mutter sagt.“

Eine Studierende wendet sich an Hanna und fragt: „Sag mal, was für ein Kind hast du denn erwartet?“ Hanna antwortet: „Eins, dem etwas fehlt. Aber meinem fehlt ja nichts. Der hat eigentlich ganz viel, schon zu viel. Da kann ich eh nichts machen.“ Ich frage, woran sie denn merken würde,

dass dem Kind etwas fehlt. Die Studierende sagt: *„Daran, dass er wenig Geld oder eine Krankheit hat.“*

Eine andere Person meldet sich:

„Das kenne ich. Ich kann auch nicht viel ausrichten und habe das Gefühl, einfach nur Babysitter zu sein. Das Kind geht auf eine Privatschule. Die Eltern sind Mitglieder im Golfclub, denen geht es gut. Ich weiß gar nicht, was ich da soll.“

Ich frage, wer denn sein Kind zu dem Projekt anmelden sollte. Die Studentin antwortet: *„Eltern, denen es nicht gut geht und die wollen, dass sich das Kind entwickelt.“*

Für Parsons (1972) kann die Rolle nicht losgelöst von der Persönlichkeit des Rollenträgers oder der Rollenträgerin betrachtet werden und ist, wie bereits ausgeführt, eng mit den Erwartungen der Beteiligten verbunden. Aus diesem Grund empfiehlt sich die Weiterarbeit mit dem so genannten Rollenset. Kern dieser sozialwissenschaftlichen Methode ist die Gegenüberstellung von Erwartungen verschiedener Individuen in einem Setting.

Ich schlage den Studierenden vor, mit dem Rollenset zu arbeiten, um die gegenseitigen Erwartungen der Projektbeteiligten herauszuarbeiten. Ich bitte die Studierenden, mir die Person bzw. die Personen mit der größten Sanktionsmacht im Projektkontext zu nennen. Wir beginnen mit den Kindern als bedeutungsvollste Bezugspersonen im Projekt. Die Studierenden benennen ihre Erwartungen an sie, die ich auf einem Plakat notiere. Eine Person formuliert, sie erwarte, dass die Kinder im Projekt sagen, was sie im Rahmen der Treffen unternehmen wollen. Eine weitere Studentin ergänzt, sie erwarte, dass die Kinder am Projekt teilnehmen wollen. Des Weiteren wird benannt, dass die Studierenden von den Kindern Akzeptanz und die Befolgung ihrer Regeln erwarten. Im Anschluss bitte ich die Studierenden um die Formulierung der Erwartungen der Kinder. Eine Person meldet sich und erwähnt, dass die Kinder Spaß erwarten. Ein Studierender formuliert, dass sie von den Balus erwarten, dass sie Modelle sind, von denen sie lernen können und die ihnen etwas bieten. Zusätzlich wird formuliert, dass die Kinder ein offenes Ohr erwarten und eine Person, die ihnen zuhört. Ferner erwarten sie Freundschaften zu den Studierenden.

Wir schreiben anschließend die Erwartungen der Studierenden an die Eltern auf und notieren, dass die Eltern die Studierenden akzeptieren und ihre ehrenamtliche Arbeit anerkennen sollen. Außerdem sollen sie den Studierenden vertrauen. Die Eltern mögen sich auch auf das Projekt einlassen und Treffen nicht immer absagen oder bestimmen. Die Anwesenden benennen noch weitere Erwartungen, die notiert werden. Bei der Verschriftlichung der Eltern-Erwartungen an die Studierenden wird erwähnt, dass die Eltern sich jemanden wünschen, der zuverlässig ist und sich um ihr Kind kümmert. Sie erwarten eine Person, die sich auf ihr Kind einstellt und es fördert. Außerdem werde eine Person gewünscht, die verantwortungsbewusst ist. Daran anknüpfend fordere ich die Studierenden auf, die gegenseitigen Erwartungen zu prüfen und frage, ob es auch unrealistische Erwartungen gibt. Ein Studierender erwähnt, dass die gegenseitigen Erwartungen mehrheitlich unrealistisch seien. Als Beispiel führt er an: *„Eigentlich können wir ja nicht erwarten, dass die Kinder sagen, was sie unternehmen möchten. Die sind das vielleicht gar nicht gewohnt.“* Es entsteht eine Diskussion über die einzelnen Erwartungen, beispielsweise auch über die als kritisch beurteilte Projektteilnahme durch die Auswahl der Lehrkräfte. Die Diskussion endet mit der Feststellung, dass die Besprechung der gegenseitigen Erwartungen gleich zu Beginn der Betreuungszeit notwendig sei.

In der Fallsupervision werden noch weitere Aspekte thematisiert, die an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden. Stattdessen wird das Material eingegrenzt, um eine spezifische Auseinandersetzung zu ermöglichen.

Während der Diskussion bemerke ich bei den Studierenden einen versachlichten und mechanischen Umgang mit den einzelnen Erwartungen der Kinder, Eltern, aber auch mit den eigenen Erwartungen. Die Perspektivenübernahme und das Einfühlen in die Situation der Interaktionspartner erfolgt aufgrund der deutlichen Rationalisierungstendenz der Studierenden nur bedingt. Es gelingt den Studierenden während der Diskussion nicht, eigene Emotionen zu verbalisieren und sich selbstreflexiv mit den als unrealistisch bezeichneten Erwartungen auseinanderzusetzen. Ich spüre zudem einen sachlichen Zugang zu den Schwierigkeiten, welche unerfüllte Erwartungen die Beteiligten haben, nehme aber auch wahr, dass die Fallschilderung eher das Gegenteil ist. Hanna spricht über ihre Wut und ihren Wunsch nach Akzeptanz durch die Eltern. Es geht um Ängste, Scham und um Hilflosigkeit. Ich konfrontiere die Studierenden am Ende der Sitzung mit meiner Wahrnehmung, indem ich mein emotionales Erleben während der Diskussion beschreibe und es anhand von Beispielen verdeutliche. Es entsteht Schweigen, das ich eine Weile aushalte, bevor die Fallzählerin entgegnet, sie habe das so noch nicht gesehen und müsse das jetzt „sacken lassen“.

Für Habermas (1968) ist Rollenhandeln problematisch, wenn Bedürfnisse unterdrückt werden. In dem skizzierten Fall existiert auch die Erwartung an das Kind bzw. die Eltern, besonders bedürftig zu sein und damit einen legitimen Zugang zur projektinternen Förderung zu besitzen. Sie ist für die Studierenden das implizite Ziel der Betreuung, das nicht verbalisiert werden kann. Die Fördererwartung der Studierenden zeigt weiterhin einen (zu) hohen Anspruch an die eigenen Fähigkeiten. Gleichzeitig verweisen diese Ambitionen darauf, dass auf frühere, unpassende Erfahrungen rekurriert wird. In der neuen herausfordernden Betreuungssituation ziehen sich die Studierenden auf die noch nicht einmal vollends inkorporierte, aber aus der eigenen Schulzeit bekannte, Rolle ‚Lehrerin‘ oder ‚Lehrer‘ zurück. Dies wird insbesondere an den im Rollenset skizzierten Erwartungen ersichtlich, beispielsweise an der Erwartung, dass die von den Studierenden aufgestellten Regeln von den Kindern befolgt werden sollen.

Die Fassungs- und Ratlosigkeit gegenüber dem materiellen Überfluss der zu betreuenden Kinder und das Resümee, nur ein ‚Babysitter‘ zu sein, zeichnet das Bild einer Überforderung mit dem Bedürfnis nach Selbstbestätigung bei gleichzeitig hoher Wirksamkeitsüberzeugung. Das in der Lehrerrolle eingeschriebene Element des Förderns wird zum unbewussten Hauptanliegen der Betreuung. Die Beziehungsaufnahme zu dem Kind entbehrt damit jeglicher Wertigkeit und wird marginalisiert. Es zeigt sich ein Lehrerhabitus, der sich aus der Angst speist, mit dem Kind - und auch den Eltern - in Beziehung zu gehen und empathisch zu handeln. Die Studierenden retten sich in eine formalisierte und hierarchische Beziehung, weil sie auf keine eigenen Erfahrungen mit einer verstehenden pädagogischen Beziehung im Schulkontext zurückgreifen können.

1.1 Verdinglichung und Anerkennung

In der Erwartung, dem Kind müsse etwas fehlen, das einer speziellen Förderung bedarf, liegt ferner der Anspruch der Studierenden, an dem Kind zu wachsen und zu lernen. Damit wird ihm der Subjekt-Status als fühlendes Individuum abgesprochen. Das Kind wird zu einem Lernobjekt der Studierenden. Diese Ausgangssituation wird zum kommunikativen Marker. Die Interaktionen der Studierenden mit den Kindern und deren Eltern werden bestimmt von der Tatsache, dass seitens der ‚Moglis‘ ein

„Mangel“ erwartet wird, der von den Studierenden „weggefördert“ werden soll. Sie ist aber auch ein Zeichen für ein ungleiches Machtgefälle: In der Zuweisungsstruktur des Projektes werden Kinder von ihren Lehrkräften für die Teilnahme ausgewählt, um genau einen solchen Mangel zu beheben. Watzlawick/Beavin/Jackson (2011), führen an, dass menschliche Kommunikationssysteme entweder symmetrisch oder komplementär seien, wie in dem dargestellten Fall. Entscheidend dafür ist, ob die Beziehung zwischen den Interaktionspartnern auf Gleichheit oder Unterschiedlichkeit, beruht (ebd.: 70). Das Missverstehen zwischen Eltern und Studierender wird in der Fall Erzählung nicht nur durch das Aufeinandertreffen verschiedener sozialer Felder bestimmt, sondern auch mit der dadurch verbundenen unausgeglichene Verteilung von Macht. Hanna verfügt als zukünftige Lehrkraft zumindest über mehr bildungsbezogenes Expertenwissen als die Eltern von Tim und betont, wie eine weitere Studierende, den „Mangel“ als Zugangscodes zu dem Projekt. Alle Interagierenden kommen nur auf der Grundlage von Tims mehr oder weniger diagnostiziertem Förderbedarf zusammen, quasi das Steuergerät der Interaktion. Markant ist in der Fall Erzählung eine Verdinglichung des Kindes, die einer Auflösung ähnelt: es kommt in der Interaktion faktisch nicht vor. In der Soziologie skizziert Lukács‘ (2015/1923) schon früh eine Theorie der Verdinglichung, die Menschen zu Dingen und zu einem Mittel zum Zweck werden lässt, um bestehende Kapital- und Machtverhältnisse aufrecht zu erhalten. Dazu gehört die Vereinnahmung menschlichen Denkens im Hinblick auf Profit und Rationalisierung bis hin zur Verdinglichung von sich selbst im Sinne einer Wertproduktion nach dem gesellschaftlich herrschenden Prinzip. Honneth (2005) greift die Überlegungen Lukács‘ auf und ergänzt sie um den Aspekt der instrumentellen Nutzung anderer Personen. Dadurch werden Individuen nicht mehr im Spiegel ihrer menschlichen Eigenschaften gesehen, sondern als empfindungslose Dinge oder Waren, die einem rationalen Zweck dienen. Gemeinsam sind beiden Perspektiven auf Verdinglichung eine Überbetonung von Sachlichkeit bei gleichzeitiger Abwendung menschlicher Emotionen. Diese Form der Objektivierung findet sich in der studentischen Sicht auf die Kinder im Projekt. Sie sind Mittel zum Zweck der beruflichen Selbstoptimierung, nicht aber fühlende Subjekte. Die daraus resultierende mechanische Beziehung zwischen Kindern und Studierenden macht deutlich, dass das Kind gar nicht anders kann, als sich aus Verhandlungen über die Treffen zurückzuziehen. Die beschriebene Verdinglichung durch die Studierenden bedeutet zugleich die eigene Selbstverdinglichung. Verbleibt es im Laufe der Sozialisation, Gefühle als integrale Bestandteile des eigenen Selbst wahrzunehmen und sie zu artikulieren, verliert ein Individuum den Bezug zu sich selbst und begreift psychische Erfahrungen als herzustellender oder beobachtbarer Gegenstand (vgl. ebd.: 104). Eine auf Empathie ausgerichtete Beziehung kann aus dieser Grundlage nicht erwachsen. Die instrumentelle Sichtweise auf das Kind liegt in dem fehlenden Selbstbezug der Studierenden begründet, eine Folge fehlender Anerkennung. Honneth (1992) beschreibt in seiner Anerkennungstheorie den „Kampf um Anerkennung“ und skizziert, dass Individuen sich selbst einen sozialen Wert zuschreiben, wenn sie in der Interaktion mit anderen Personen Anerkennung erfahren. Diese essenzielle Erfahrung machen die Akteure im aufgeführten Fallbeispiel nicht. Die Studierende bezeichnet sich als „Löwin“, ein Begriff der Assoziationen von Stärke und Mut hervorruft. Gleichzeitig verweist er aber auch darauf, dass das Grundbedürfnis nach Anerkennung in der Interaktion mit dem Kind und dessen Eltern nicht befriedigt wird und in Frustration mündet. In einer auf Anerkennung ausgerichteten Beziehung erleben sich Individuen zwar als gegensätzlich, erfahren aber ihre eigene Identität (vgl. ebd.). Gröning (2010) beschreibt, dass Honneth mit dieser Sichtweise die Verknüpfung der hegelianischen Philosophie der Anerkennung mit der Sozialtheorie Meads verbindet, bei der

Subjekte nur im Prozess gegenseitiger Anerkennung lernen, ihre Interaktionspartner zu begreifen und sich auch aus deren Perspektive wahrzunehmen (ebd.:100). Diese Erfahrung ist es, die persönliche Integrität entstehen lässt und berufliche und persönliche Reifeprozesse anregt, die Rollenhandeln und letztendlich auch eine Rollenübernahme ermöglicht. Dies sei ein integraler Bestandteil des „*taking the role of each other*“, einem Prozess, der während der Sozialisation eingeübt, jedoch als lebenslanger Prozess bestehen bleibt und die Voraussetzung von sozialer Kompetenz ist (vgl. ebd.). Die (Selbst-)Verdinglichung bzw. der Verlust des „*taking the role of each other*“ muss als gesellschaftliche Praxis verstanden werden, als eine Handlungslogik, die sich auf die Marktorientierung moderner Gesellschaften bezieht, in denen Selbstoptimierung erstrebenswert erscheint. Fehlende Anerkennung ist demnach kein ausschließliches Phänomen des Projektes ‚Balu und Du‘, im Gegenteil: die Betreuung bietet die Möglichkeit, soziale Kompetenzen zu vertiefen (vgl. Müller-Kohlenberg et al. 2013) und einen Selbstbezug durch Reflexionsformate zu entwickeln.

Fehlende Anerkennung ist auch ein Substrat verdinglichten eigenen Schulerlebens mit entsprechend versachlichten Beziehungen. Altmann (1983) bezieht sich auf diese Erfahrungen, indem er feststellt „*Teachers teach as they were taught, not as they were taught to teach*“ (ebd.: 24). Auch wird resümiert, dass die Ausbildung von Lehrkräften „*spätstens in der eigenen Schulzeit*“ (Dirks 2002: 69) beginnt. Für die Studierenden bedeutet dies, dass ihre Rollen als Lehrkraft und Patin oder Pate von den eigenen Schulerfahrungen bestimmt werden. Diese fließen bei ‚Balu und Du‘ in die Erwartungen an Eltern und Kinder ein und konstituieren Beziehungen. In der Ausbildung angehender Lehrerinnen und Lehrer wenden sich aktuelle Studien verstärkt der Bedeutung der Lehrperson zu. Für Hattie (2011) bedeutet dies vor allem eine Pädagogik der Selbstreflexion, bei der eine Lehrkraft das Unterrichtsgeschehen immer aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler versteht, Barrieren im Unterricht nicht ad hoc mit deren Fehlleistungen begründet, sondern zunächst sich selbst in den Blick nimmt. Mit dem Begriff der ‚teacher clarity‘ bezeichnet der Autor den verstehenden Zugang einer Lehrkraft und die Klarheit, den Schülerinnen und Schülern zu vermitteln, was sie tun sollen. Supervisorisch betrachtet ließe sich ergänzen, dass die Lehrkraft in diesem Fall über eine Klarheit bezüglich der eigenen Rolle verfügen müsste, einen Selbstbezug zu sich aufgebaut hätte und im Sinne des „*taking the role of each other*“, fähig wäre, sich in andere Individuen - und auch in sich selbst - einzufühlen. Das Fallbeispiel zeigt, wie herausfordernd der Umgang mit Kindern für Lehramtsstudierende sein kann und wie vielschichtig die Ausbildungsformate der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sein müssen, um den Anforderungen zu begegnen und die Studierenden zu halten.

Die Aussprache mit den Studierenden über die beschriebenen prägenden Aspekte erfolgte schrittweise und erwuchs aus einem Kontinuum vieler Fallsupervisionen. Erst nach einem langen Verdauungsprozess war es ihnen möglich, einen Zugang zu den beschriebenen Phänomenen zu finden. Erst sukzessive konnten die Studierenden ihr Erleben in die Analyse pädagogischer Situationen einbringen und lernen, die Perspektive einer anderen Person einzunehmen.

2. Supervisorische Perspektiven für die Ausbildung angehender Lehrkräfte

Die Funktion von Fallsupervision in der Ausbildung angehender Lehrerinnen und Lehrer ist die Ermöglichung des „*taking role of each other*“. Zudem bietet Fallsupervision einen Ort, in dem Anerkennung erfahren und Beziehung erlebt werden kann. Die Konsequenz fehlender Anerkennung ist die beschriebene Verdinglichung von Subjekten, in diesem Fall von Kindern. Sie ist, so konnte gezeigt werden, kein Spezifikum von ‚Balu und Du‘, sondern ein gesellschaftliches Phänomen, dass

gerade die Lehrerinnen- und Lehrerbildung betrifft. Wird die moderne Gesellschaft als marktorientiert verstanden, als verdinglichend und beziehungsfern, dann muss dies im Lehramtsstudium berücksichtigt werden, vor allem im Hinblick auf Inklusion.

Aktuelle Forderungen zu einer Neustrukturierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung fokussieren unter anderem die Selbstreflexion zukünftiger Lehrkräfte im Hinblick auf Kooperation, Beratung, inklusive Didaktik und Methodik oder das so genannte Forschende Lernen, eine Verknüpfung von theoriegeleiteter Forschung(-spraxis) und ihrer Reflexion (vgl. Merz-Atalik 2014: 276). Dieser Ansatz verknüpft eine jeweils aktuelle Forschung, zum Beispiel die Durchführung einer Unterrichtseinheit, mit einer anschließenden Analyse, die idealerweise mit anderen angehenden Lehrkräften unter Anleitung durchgeführt wird. Neuere Ausbildungsformate beziehen sich also in der Regel auf gegenwärtiges Geschehen, welches unter dem Aspekt der Vorbereitung auf perspektivisches Unterrichten initiiert wird. Kaikkonen (2010) schildert am Beispiel des Fremdsprachenunterrichts, dass sich insgesamt drei Faktoren auf das Verhalten von Lehrkräften auswirken: Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit, aus dem pädagogischen Studium sowie aus den ersten eigenen Arbeitsjahren in der Schule (ebd.: 173). Dieser Chronologie folgend, müsste eine umfassende Vorbereitung auf die Tätigkeit als Lehrerin oder Lehrer auch die vergangene Schulzeit aufgreifen und sie in reflexive Formate im Hier und Jetzt überführen. Dies bedeutet keine analytische Rückführung in die Vergangenheit bei gleichzeitiger Aufarbeitung schulischer Traumata. Vielmehr geht es um die Generierung eines Verständnisses dafür, in welcher Form sich beispielsweise frühere Schulerfahrungen auf späteres Rollenhandeln auswirken können. Letztendlich gilt dies auch für Erfahrungen mit gesellschaftlichen Strukturen oder Institutionen: Sie beeinflussen individuelles Handeln oft unhinterfragt und können aus der Rollenperspektive heraus in supervisorischer Beratung erschlossen werden.

Auch die Reflexion der Beziehung zwischen Lehrkraft und Schülerin bzw. Schüler geht aus den neuen Ausbildungsansätzen nicht hervor. Daraus speist sich die Annahme, Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist selbst verdinglicht. In der beratungswissenschaftlichen Diskussion um die Bedeutung von Supervision und Coaching weist Gröning (2007) auf die Gefahr hin, das Arbeitsleben als einen moralfreien und damit auch tendenziell rechtsfreien Raum wahrzunehmen. In der Folge ginge seelische Aufmerksamkeit nicht nur gegenüber schutzbedürftigen Individuen verloren und es entstünde eine Form der Seelenblindheit. Auch die Lehrerinnen- und Lehrerbildung sieht sich - wie Schule selbst - mit dieser Problematik konfrontiert: Wird die Würde der Studierenden und auch die der zu unterrichtenden Kinder und ihrer Eltern ignoriert, sind Schul- und Ausbildungskontexte seelenblind. Doch gerade die Arbeit in einer inklusiven Schule erfordert von Lehrkräften einen sensiblen Umgang mit physischer und psychischer Individualität sowie die Fähigkeit des Selbstbezugs, um letztendlich auch eine auf Empathie und Verständnis basierende Beziehung zu anderen Individuen aufnehmen zu können.

Literatur

- Altmann, H. (1983): Training foreign language teachers for learner-centered instruction. Deep structures, surface structures and transformations, in: Alatis, J. E./Stern H. H./ Strevons, P. (Hrsg.): Applied linguistics and the preparation of second language teachers, Washington D.C: Georgetown University Press, S. 19-26.
- Auchter, T. (2016): „Halte mich fest, aber halte mich nicht fest“. Zur Bedeutung des Haltens im Supervisionsprozess aus psychoanalytischer und psychosozialer Perspektive, in: FoRuM Supervision, Heft 48, 24. Jg., S. 26-43.
- Bourdieu, P. (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt a.M.: Suhrkamp-Verlag.
- Bourdieu, P. (1993): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft, Frankfurt a.M.: Suhrkamp-Verlag.
- Bourdieu, P. (1997): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik und Kultur 1, Hamburg: VSA Verlag.
- Dirks, U. (2002): Der Beitrag von Aus- und Fortbildung zur LehrerInnenprofessionalisierung - Einzelfallanalyse nach Fritz Schütze, in: Dirks, U. / Hansmann, W. (Hrsg.): Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. Auf dem Weg zu einer professionellen Unterrichts- und Schulentwicklung, Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, S. 66-84..
- Goffman, E. (1984): Interaktionsrituale, Frankfurt a.M.: Suhrkamp-Verlag.
- Gröning, K. (2007): Supervision und Coaching, in: FoRuM Supervision, Heft 29, 15. Jg., S.4-16.
- Gröning, K. (2010): Sozialtheoretische Fundierung, (Unveröffentlichter Studienbrief), Universität Bielefeld.
- Hattie, J. (2011): Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact for Learning, London/New York: Routledge.
- Habermas, J. (1968): Stichworte zur Theorie der Sozialisation, in: Kultur und Kritik, Frankfurt a.M.: Suhrkamp-Verlag.
- Honneth, A. (1992): Der Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte, Frankfurt a.M.: Suhrkamp-Verlag.
- Honneth, A. (2005): Verdinglichung. Eine anerkennungstheoretische Studie, Frankfurt a.M.: Suhrkamp-Verlag.
- Joas, H./Knöbl, W. (2003): Sozialtheorie. Zwanzig einführende Vorlesungen, Frankfurt a.M.: Suhrkamp-Verlag.
- Kaikkonen, P. (2010): Auf dem Weg zum jungen Fremdsprachenlehrer - von der Lehrerbildung in die Schule, in: Abel, J./Faust, G. (Hrsg.): Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung, Münster/New York/München/Berlin, S. 173-186.
- Kipling, R. (2003/1894): Das Dschungelbuch, München: dtv-Verlag.
- Lukács, G. (2015/1923) Die Verdinglichung und das Bewußtsein des Proletariats, Bielefeld: Aisthesis Verlag.

- Merz-Atalik, K. (2014): Lehrer_innenbildung für Inklusion - „Ein Thesenanschlag!“, in: Schuppener, S./Bernhardt, N./Hauser, M./Poppe, F. (Hrsg.): Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung Didaktik, Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, S. 266-277.
- Müller-Kohlenberg, H./Drexler, S./Freitag, C./Rölker, S. (2013): Gesundheit als Merkmal ganzheitlicher Persönlichkeitsförderung im Mentorenprojekt Balu und Du, in: Schneider, A./Rademaker, A. L./Lenz, A./Müller-Baron, I. (Hrsg.): Soziale Arbeit - Forschung - Gesundheit. Forschung bio-psycho-sozial. Theorie. Forschung und Praxis der Sozialen Arbeit (Band 8), Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 97-113.
- Parsons, T. (1972): Das System moderner Gesellschaften, München: Juventa Verlag.
- Watzlawick, P./Beavin, J. H./Jackson, D. D. (2011): Menschliche Kommunikation: Formen, Störungen, Paradoxien Bern: Verlag Hans Huber (12. unveränderte Auflage).

Internetquellen

- Schwinger, T. (2007): Der Rollenbegriff in sozialwissenschaftlichen Theorien: Schwieriger Umgang mit einer Metapher. Vortrag an der FH Joanneum, Graz 2007.
URL:
https://www.eh-darmstadt.de/fileadmin/user_upload/lehrende/Schwinger/Rollenbegriff.pdf
(Stand 22.02.2016).

Jan-Willem Waterböhr

Rezension: Sörries, R. (2012): Herzliches Beileid. Eine Kulturgeschichte der Trauer, Darmstadt: Primus Verlag.

In dem vorliegenden Buch hat sich Reiner Sörries - Professor für Christliche Archäologie und Kunstgeschichte an der Universität Erlangen, Direktor des Zentralinstituts und Museums für Sepulkralkultur in Kassel – den kulturgeschichtlichen Wandel der Trauer auf etwa 240 Seiten exklusive Anhang nachzuzeichnen zum Ziel gesetzt. Anlass sind die in der Öffentlichkeit mehrfach wiederholten Aussagen, dass Tod und Trauer einerseits verdrängt würden und andererseits in der modernen Gesellschaft nicht mehr getrauert werden könne. Gegen diese Unwahrheiten gelte es anzuschreiben, denn in der postmodernen Gesellschaft würde anders getrauert, es könne jeder trauern wie er oder sie es wollen (S.27). Sörries macht von Anfang an deutlich, dass die Trauer keine anthropologische oder biologische Konstante, sondern ein kulturell erlernter Prozess sei, der „*durch gesellschaftliche und technische Rahmenbedingungen gesteuert*“ werde (S. 8) und die Formen der Trauer somit einem historischen Wandel unterliegen. Demnach sind die kulturellen Formen der Trauer auch an die Gesellschaftsstruktur gebunden, welches Sörries zentrale These darstellt. Das Thema Trauer wird insofern eingegrenzt, als dass die äußerlichen Formen der Trauerkultur im Fokus des Buches stehen. Die Fragen warum ein Individuum oder ein Kollektiv trauert, sind nicht Gegenstand der Fragestellung und werden den Psychologen überlassen.

Inwiefern wandeln sich Trauerkulturen? Sörries stützt sich dabei auf die Beobachtungen, dass moderne Formen der Trauer neue Funktionen erfahren: War es ‚früher‘ noch üblich, dass die Trauer auch einem sozialen Zwang unterlag, es die Ordnung des sozialen Gefüges nach einem Todesfall wieder herzustellen galt, sei die Trauer heute eher eine Frage der individuellen oder kollektiven (emotionalen) Bedürftigkeit und der (Weiter-)Lebensfähigkeit der Betroffenen (S. 10). Es gelte heute keine Lücke mehr in der Gesellschaft zu schließen, sondern den Verlust, der in einer persönlichen oder kollektiven Katastrophe münden kann, zu überwinden. Dieser Wandel der kulturellen Praktik in Form der Emotionalisierung der Trauer verortet Sörries im 19. Jahrhundert. Die Erkenntnisfrage lautet demnach, wann entstehen die Brüche in der Trauerkultur?

Um die Frage(n) zu beantworten zieht sich Sörries deutschsprachige kulturwissenschaftliche, archäologische, philosophische und sozialwissenschaftliche Literatur heran, die hauptsächlich über die mehr als 350 Anmerkungen erschlossen werden muss, da das Literaturverzeichnis nur Monographien und Sammelwerke enthält. Die ferner zugrundeliegenden Internetrecherchen in Foren, Googlesearchergebnissen und weiteren Internetseiten, werden nicht extra aufgeführt.

Inhaltlich beginnt das Buch mit den Vorüberlegungen, die hier schon präsentiert wurden. Zur Strukturierung zieht Sörries zunächst die Begriffsklärung der Trauer heran, die als „*Reaktion auf einen Verlust, hier im besonderen Fall die durch den Tod eines Menschen verursachte Gemütsstimmung und deren Kundgebung nach außen*“ definiert wird. Für die weitere Strukturierung wird das englische Begriffspaar für Trauer ‚mourning‘ und ‚grief‘ als Schablone herangezogen, wobei mourning die kulturellen und sozialen Aspekte und grief die Gefühlswelt der Trauer bezeichnen sollen. In den folgenden 17 Kapiteln werden unterschiedlich stringent ihre verschiedenen Gegenstände in den Bedeutungsdimensionen ‚mourning‘ und ‚grief‘ aufgeschlüsselt. In den Blick genommen werden sowohl materielle Insignien oder Zeichen der Trauer- und Sepulkralkultur sowie Trauerpraktiken und

Akteure der Trauer – Professionen, Angehörige, Tiere, Forschung, Medien und die (heutige) Öffentlichkeit, die im weitesten Sinn Teil der Trauer sind. Bezug genommen wird immer wieder auf verhältnismäßig aktuelle Fälle wie die Trauer um den Tod von Prinzessin Diana und den Suizid von Robert Enke. Auch wird wiederholt gefragt, wie andere Kulturen trauern; dabei wird insbesondere auf islamische und jüdische Kulturen zurückgegriffen. Exkurse oder Einschübe über die weltliche Trauerkultur, zur Trauerforschung und zum Sinn der Trauer bieten darüber hinaus einen weiteren Zugang zum Gegenstand der Trauerkultur, die sich fast ausschließlich auf die Gegenwart beziehen.

Das abschließende Kapitel beginnt mit einer Betrachtung der postmodernen Trauerkultur. Das Aufbrechen traditioneller Trauerräume, -Rituale und -Gegenstände werden erneut aufgegriffen und im Rückgriff auf den Kulturanthropologen Norbert Fischer als Eigenheit der sich weiter stetig wandelnden Gegenwart herausgestellt. Hauptaussage ist die Erkenntnis, dass *„eine Individualisierung und Pluralisierung, verbunden mit dem Zwang, fast alles selbst entscheiden zu können und entscheiden zu müssen“* die postmoderne Trauerkultur kennzeichne (S. 233). Das sehr kurzgehaltene Fazit beginnt mit der salvatorischen Klausel über den z.T. subjektiven und ggfs. wertenden Blick des Autors auf die Trauerkultur in Form von Konsumkritik und Medialisierung. Im Anschluss an den Postmodernediskurs wird herausgestellt, dass es nicht die Trauer, sondern der Tod selbst sei, der heute skandalisiert werde.

Der Titel sowie der Umfang des Buches verraten im Vorfeld, dass es sich hierbei nicht um eine handfeste, geschichtswissenschaftliche Monographie, sondern eher um ein einführendes Werk mit Handbuch- oder enzyklopädischen Charakter handelt. Eine abschließende Bewertung, insbesondere für den beratungswissenschaftlichen und beratungspraktischen Gebrauch ist daher schwierig und muss unterschiedlich ausfallen.

Sörries versucht den verschiedenen Formen der Trauer, ausgehend von der Moderne bzw. unserem Heute, eine historische Perspektive zu geben. Dieses muss unter der Prämisse, dass sich die Gesellschaft strukturell wie kulturell weiter ausdifferenziert – dieses wird als gegeben hingenommen – ein Versuch sein, der ohne weitere thematische Eingrenzungen (z.B. räumliche und zeitliche Perspektive) aufgrund der Breite des Untersuchungsgegenstandes zum Scheitern verurteilt ist. So wählt Sörries z.B. seinen Trauerbegriff zwar sehr weit, der Fokus des Buches liegt aber ausschließlich auf den Trauerformen nach einem Todesfall. Diese Engführung ist symptomatisch und bleibt vom Autor unreflektiert. Es gelingt Sörries nicht, frühere Formen der Trauer in ihrer vergangenen Eigenbedeutung, sowohl in ihrer Alterität oder auch ihrer Kontinuität darzustellen. Gerade die Fragen nach Kontinuitäten und Brüchen in den einzelnen Formen der Trauerkultur(en) wären erkenntnisfördernd für das Hier und Heute gewesen. Häufig bleibt er in archäologischen Einzelbeschreibungen der meist materiellen Gegenstände verhaftet, anstatt Bedeutungssysteme der Trauer oder ihren Wandel nach dem kulturhistorischen Vorbild von Clifford Geertz zu beschreiben. Darüber hinaus bleibt der historische Zugriff selbst unsystematisch. Entwicklungen aus oder Parallelen zur Antike, zum Mittelalter, zur Frühen Neuzeit und sogar zur Moderne wirken zufällig.

Methodisch wäre dieses leicht gewesen, da insbesondere Gegenstände der Sepulkralkultur, Trauerriten und Trauerinsignien die Zeit überdauern und daher der Geschichtsforschung zur Verfügung stehen. Den Versuch jene kulturellen Formen der Trauer in ihrer Entwicklung, Systematik und ihrer kulturellen Bedeutung darzustellen, bleibt Sörries schuldig. Es entsteht lediglich ein

anthropologisch orientierter Katalog der präsentierten ‚Trauergegenstände‘ mit einem an der Oberfläche kratzenden und im Heute verhafteten historischen Blick.

Ausgespart werden wichtige Themen der kulturhistorischen Forschung wie die sich wandelnden Beziehungen der Lebenden und Toten (Oexle 1983), Friedhofsverlegungen (Illi 1992; Fischer 1997), Todes- und Jenseitsvorstellungen (Ariès 1980) und der Einfluss der Konfessionalisierung in Deutschland (Koslofsky 2000), die unweigerlich Einfluss auf die Trauerkultur haben. Ebenso bleiben die von Aleida und Jan Assmann kulturwissenschaftlichen Bedeutungen von Erinnerung und Erinnerungskultur sowie ihrer Bedeutung für die Bildung von Gesellschaften gänzlich unerwähnt (A. Assmann 2013; J. Assmann 1999). Eine breitere Rezeption der kulturwissenschaftlichen und historischen Forschung wäre für ein in das sehr weite Thema jedoch wünschenswert gewesen.

Auch können die eingangs formulierten Thesen in der Kürze des Buchs nicht überzeugend dargestellt werden. Auf die Vermutung einer Verbindung von Gesellschaftsstruktur und Trauerkultur wird nicht weiter eingegangen und bleibt daher leider zusammenhangslos, denn eine Verbindung zwischen den einzelnen Untersuchungsgegenständen und der zeitgenössischen Gesellschaftsstruktur gelingt Sörries in den einzelnen Kapiteln nicht. Die Suche nach dem Bruch zwischen vormoderner und (post-)moderner bzw. ‚früherer‘ und ‚heutiger‘ Trauerkultur sowie deren kulturellen Hintergründe bleibt ebenso unbeantwortet. Auch eine breitere Diskussion um die Begriffe ‚Trauer‘ und ‚Kultur‘ wird nicht vorgenommen.

So eignet sich das Buch als ersten, anthropographischen Einstieg in das Thema Trauer außerhalb der Psychologie. Die Erkenntnis, dass Trauer mehrere Dimensionen hat, auch außerhalb des Individuums in Form von psychologischen Aspekten, die sich zeit-, raum- und kulturabhängig in verschiedenen Formen ausdrückt (Kultur), ist für die Beratung zentral. Ebenso schärfen die Gegenwartsanalysen zu medialen, konsumorientierten und emotionalen Aspekten der modernen und postmodernen Gesellschaft den Blick auf die Trauerkultur. Sie bilden notwendige Voraussetzungen für weitere und tiefergehende Betrachtungen. Lediglich das selbstgewählte Label der Kulturgeschichte muss hier auch für ein einführendes Überblicksbuch in Frage gezogen werden. Die Spannungen der Trauer, die in der heutigen Gesellschaft für die Individuen und die Gesellschaft entstehen (können), werden nach dem Lesen des Buches deutlich und wurden hier schon angesprochen. Sörries gelingt ein Beitrag zu kulturellen und historischen Ausdrucksformen der Trauer, die für Supervisor*innen einen Zugang mit Blick auf das seelische und das soziologische Verstehen legen (Gröning 2016).

Literatur

- Aries, P. (1980): Geschichte des Todes, München/Wien: Carl Hanser Verlag.
- Assmann, A. (2013): das neue Unbehagen an der erinnerungskultur. Eine Intervention, München: C.H. Beck.
- Assmann, J. (1999): Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen, München: C.H. Beck (2. Auflage).
- Fischer, N. (1997): Topographie des Todes. Zur sozialhistorischen Bedeutung der Friedhofsverlegungen zwischen Mittelalter und Neuzeit, in: Fischer, N./Kobelt-Groch, M. (Hrsg.): Aussenseiter zwischen Mittelalter und Neuzeit. Festschrift für Hans-Jürgen Goertz zum 60. Geburtstag, Leiden: Koninklijke Brill, S. 81-97.
- Gröning, K. (2016): Theorien des Verstehens in Wissenschaft, Beratung, Supervision, Sozialer Arbeit und Psychoanalyse, in: FoRuM Supervision, Heft 26, S. 103-114.
- Illi, M. (1992): Wohin die Toten gingen. Begräbnis und Kirchhof in der vorindustriellen Stadt, Zürich: Chronos-Verlag.
- Koslofsky, C.M. (2000): The Reformation of the Dead. Death and Ritual in Early Modern Germany 1450-1700, Basingstoke: Macmillan.
- Oexle, O.G. (1983): Die Gegenwart der Toten, in: Braet, H./Verbeke, W. (Hrsg.): Death in the Middle Ages, Leuven: Leuven University Press, S. 19-77.

Wolfgang Schmidbauer

Helfersyndrom und Flüchtlingsflut

Aggression erregt mehr Aufmerksamkeit als Hilfsbereitschaft. Man muss nur an die Textseiten und Sendeminuten denken, die eine Pflegekraft auf sich zieht, welche einen Schwerkranken vergiftet. Damit verglichen scheint das Interesse für die Krankenschwester minimal, die ihre Patienten aufmerksam betreut. Ähnlich gegensätzlich wirkt die mediale Aufmerksamkeit für die Folgen des Zustroms von Flüchtlingen nach Europa. Einer wird viel diskutiert: die Anschläge auf Unterkünfte und die rassistischen Äußerungen rechter Politiker. Der andere vollzieht sich eher im Verborgenen: die vielfältige Hilfsbereitschaft Freiwilliger, die - an Stunden gemessen - die kriminellen Aktionen aussehender wie eine Pfütze neben dem Meer.

Warum helfen Menschen anderen Menschen? In den Antworten auf diese Frage ist ein Begriff populär geworden, den ich vor rund dreißig Jahren in dem Buch über *Die hilflosen Helfer* geprägt habe: das *Helfersyndrom*. Darunter versteht man heute oft eine gewissermaßen fanatische, mit Geltungsbedürfnissen verbundene Motivation, etwas für andere zu tun. Das ist ein Missverständnis. Es geht um eine schwieriger zu begreifende Thematik: um eine unbewusste Komponente in der menschlichen Hilfsbereitschaft. Sie beruht darauf, dass ein Kind unter dem Druck von Gefühlen der Ohnmacht, des Alleingelassenwerdens und hilfloser Abhängigkeit eine mächtige Gestalt entwirft. Diese ersetzt, was ihm fehlt.

Wo die realen Mängel der Mutter überdeutlich sind, findet das Kind eine Lösung, indem es eine ideale Mutter in seiner Phantasie erschafft und sich dann mit diesem Bild identifiziert. Das kann dann dazu führen, dass der erwachsene Helfer große Schwierigkeiten hat, selbst Hilfe anzunehmen. Viele Alltagsbeobachtungen und Statistiken bestätigen das. Ärzte sind schwierige Patienten, um nur ein Beispiel zu nennen. Wie wenig sie ihr Wissen auf sich selbst anwenden können, zeigt ihre - verglichen mit anderen Berufen - deutlich geringere durchschnittliche Lebenserwartung ebenso wie die überdurchschnittliche Selbstmordrate von Psychiatern.

Jüngst ist mir eine Kindheitsgeschichte begegnet, welche die unbewusste Komponente der Helfer-Motivation anschaulich macht. Ich erzähle sie mit veränderten Details nach:

„Meine Mutter hat kurdische Vorfahren, ist aber in Teheran als Tochter eines Arztes geboren. Sie hat in England studiert und musste nach dem Sturz des Schahs fliehen. In Deutschland hat sie dann meinen Vater kennen gelernt und mit ihm ein Teppichgeschäft aufgebaut. Ich bin die einzige Tochter - ich denke, dass meine Mutter eigentlich keine Kinder wollte, sie hat mich oft abgegeben, hat immer gearbeitet und später ein Kindermädchen bezahlt. Mein Vater war ein Familienmensch, aber ich denke, dass sie die Bestimmerin in der Familie ist.

Als ich fünf Jahre alt war, sind meine Eltern mit mir nach Syrien gefahren. Dort lebte meine Großmutter. Es gab die Brücke über den Bosphorus noch nicht; wir setzten mit der Fähre über. Ich lag meist auf dem Rücksitz und habe mir immer dieselbe Musikkassette gewünscht. In Aleppo trafen wir auf die Verwandten. Es war eine Großfamilie, es gab Dienstmoten, entfernte Verwandte, viele Kinder und meine Großmutter. Mir war alles sehr fremd und ich habe mich gefürchtet, weil ich nicht verstand, was sie sprachen; meine Eltern hatten immer nur deutsch mit mir geredet.

Ein paar Tage später sind meine Eltern mit dem Auto weiter gefahren in den Libanon, um Freunde zu besuchen. Ich wusste gar nicht, wie mir geschah und ob sie jemals

wiederkommen würden. Sie haben gesagt, für mich sei es im Libanon zu gefährlich. Sie haben mich einfach bei der Großmutter gelassen. Ich bekam immer Essen angeboten und die Kinder haben Katzen gebracht und sie mir auf den Schoß legen wollen.

Ich hatte nur Angst und hab mich an meine Puppe geklammert. Dann hatte ich das Gefühl - und ich habe das auch wirklich in ihrem Gesicht gesehen - dass die Puppe ganz traurig war. Sie verzog Augenbrauen und Mundwinkel. Ich musste sie trösten. Ich habe sie an mich gedrückt und ihr gut zugeredet, damit es ihr besser geht. Ich habe geflüstert, dass ich schon auf sie aufpassen werde und sie sich keine Sorgen machen soll. Einmal ist sie auf den Boden gefallen, weil ich nicht aufgepasst habe, und ich habe ihren Schmerz gespürt, wie einen eigenen.“

In dieser Geschichte können wir die Entstehung des Helfer-Syndroms hautnah mitverfolgen. Das verlassene Kind tröstet sich und gewinnt Halt, indem es sich mit einer (Puppen)Mutter identifiziert, die ihren Schützling nicht im Stich lässt, sondern zärtlich hält und tröstet.

Was die reale Motivation zu einem sozialen Beruf angeht, so wirken wie in anderen Berufen rationale und emotionale Bestandteile zusammen. Bereits Kinder empfinden spontan Freude, anderen zu helfen. Diese Freude bleibt im Erwachsenenleben erhalten. Wenn ich missmutig aus dem Haus trete und ein Fremder bittet, ihm mit meiner Ortskenntnis zu helfen, gehe ich nach erfüllter Bitte und empfangenem Dank mit hoher Wahrscheinlichkeit besser gelaunt weiter.

Das Helfersyndrom ist also ein Motiv neben anderen. Freilich ist es für die Gefahr des Ausbrennens von Helfern („Burnout“) besonders wichtig, da die Angst, sich innerlich wieder den abgewehrten Gefühlen von Abhängigkeit und Ausgeliefertsein zu nähern, es den Betroffenen erschwert, sich in der helfenden Tätigkeit nicht zu verausgaben. Sie können besser für andere sorgen als für sich selbst, und bekämpfen Unsicherheit durch vermehrte Anstrengung und Selbstaufopferung, nicht durch Einsicht in eigene Hilfsbedürftigkeit, Regeneration und Schonung.

Noch aus einem weiteren Grund ist die Dynamik des Helfersyndroms gegenwärtig besonders interessant. Inzwischen vermute ich, dass dieses Syndrom eine spezifisch deutsche Qualität hat. In keinem Land waren so viele Menschen traumatisiert und durch die Verbrechen des NS-Regimes beschämt. Die folgenden Generationen haben auf diese Erschütterung des Glaubens an das Gute im Menschen reagiert. Sie haben sich selbst als besonders gute Eltern entworfen und sich mit diesem Entwurf identifiziert, um die narzisstischen Wunden der Vergangenheit zu verdecken.

Diese Entwicklung hat zu der Sonderstellung Deutschlands in der so genannten Flüchtlingskrise beigetragen. Es droht die Gefahr, dass die Möglichkeiten eines Dialogs zwischen ökonomischen und moralischen Positionen schwinden und Deutschland in Europa isoliert wird, eben weil es gerade für deutsche Kinder so nahe lag, sich mit einer idealen Elterngestalt zu identifizieren, um anderen zu geben, was sie selbst vermisst haben.

1945 waren es rund zehn Millionen Flüchtlinge, die in einem vom Krieg gebeutelten, geschrumpften und geteilten Deutschland ‚integriert‘ werden mussten. Ich habe eigene Erinnerungen an diese Zeit. In dem verworrenen Denken des Kindes hielt ich auch uns - mich, meinen Bruder und meine Mutter - zunächst für Flüchtlinge, weil wir in München ‚ausgebombt‘ worden waren. Ein Angriff hatte 1944 das Dach so zerstört, dass die Mietwohnung unbrauchbar war. Mein Vater war in Russland gefallen. Ich war drei Jahre alt und zog mit Mutter und Bruder zu den Großeltern nach Passau.

Ich schlief mit meinem Bruder einige Jahre lang im Arbeitszimmer meines Großvaters, was dieser murrend ertrug. Zwischen 1945 und 1950 waren in den meisten deutschen Familien solche Einquartierungen normal. Sie wurden schlecht und recht bewältigt. Die Erwachsenen gewöhnten sich an die erzwungene Nähe, die Kinder hatten kein Problem damit. Ich fand es schön, viele Spielkameraden zu haben, und kenne ähnliche Berichten von vielen Altersgenossen. Ebenso normal waren Streit, Ärger, Entwertungen von beiden Seiten. Die Eingesessenen klagten über die Eindringlinge, die das Bad besetzten und die Küche verdreckten. Die Flüchtlinge klagten über den Geiz der vom Glück begünstigten, die so viel weniger verloren hatten und doch nichts abgeben wollten. Die Idee der Volksgemeinschaft, von den Nationalsozialisten beweihräuchert, erwies sich als leere Rede.

Wir müssen uns heute so wenig wie 1945 freuen, wenn Menschen Zuflucht suchen. Sie machen uns Arbeit, aber diese Arbeit lohnt sich auf lange Sicht. Die Flüchtlingsüberschwemmung von 1945 wurde eine der wichtigsten Quellen des Wirtschaftswunders.

Dirk Christian Dohse, Leiter der Forschungsgruppe ‚Wissensakkumulation und Wachstum‘ am Institut für Weltwirtschaft in Kiel, hat in einigen Studien mit seinen Kollegen nachgewiesen, dass kulturelle Vielfalt ein Motor von Unternehmensgründungen und Innovationen ist. Je unterschiedlicher die Bewohner einer Region sind, desto kreativer reagieren sie auf die Probleme, die ihnen in ihrem Umfeld begegnen. Sie verlassen festgefahrene Bahnen und haben den unternehmerischen Mut zu Neuem. Zuwanderung ist mehr Chance als Last, gerade in einer alternden Gesellschaft.

Gegenwärtig besteht die Gefahr, dass der energetische und vielleicht auch der wirtschaftliche Aufwand um Demonstranten, Gegendemonstranten und Polizisten den Aufwand übersteigt, die Flüchtlingen zu beherbergen. Statt die Affekte der einen Seite falsch, die der anderen richtig zu finden, dient es beiden Seiten, nach ökonomischen Lösungen zu suchen. Je schneller die Flüchtlinge an unserem gesellschaftlichen Leben teilhaben und ihre Kräfte produktiv nützen können, desto mehr profitieren wir alle von ihnen.

Verzeichnis der Autor*innen

Auchter, Thomas Dipl. Psych.

Psychologischer Psychotherapeut, Psychoanalytiker (DPV/IPA/DGPT) und Gruppenanalytiker, Studium und psychoanalytische Ausbildung in Freiburg im Breisgau, seit 1982 in Aachen in freier Praxis als Psychoanalytiker, Gruppenanalytiker und Supervisor niedergelassen. Lehranalytiker und Dozent am Institut der Psychoanalytischen Arbeitsgemeinschaft Köln-Düsseldorf (DPV/IPA/DGPT). Umfangreiche Publikations- und Vortragstätigkeit, besonders auch im Bereich der ‚angewandten Psychoanalyse‘.

Kontakt: t.auchter@freenet.de

Bredemann, Miriam

Supervisorin M.A. (DGSv); Soziale Verhaltenswissenschaften B.A.; Dipl.-Sozialpädagogin; freiberuflich tätige Supervisorin; freie Mitarbeiterin des Zentrums für wissenschaftliche Weiterbildung an der Universität Bielefeld e.V., Aufgabenbereich: Koordination des „Masternetzwerks Supervision“.

Kontakt: info@diskurs-bredemann.de

Homepage: www.diskurs-bredemann.de

Griewatz, Hans-Peter

Dipl. Pädagoge: Master of Science Philosophie; Supervisor; wissenschaftlicher Mitarbeiter und Lecturer am Lehrstuhl „Pädagogische Beratung“ (AG7/Erziehungswissenschaft) an der Universität Bielefeld.

Kontakt: hans-peter.griewatz@uni-bielefeld.de

Homepage: <http://www.supervision-griewatz.de/>

Gröning, Katharina, Prof.in Dr.

Professorin für Pädagogische Beratung (AG7/Erziehungswissenschaft) an der Universität Bielefeld; Mitherausgeberin der Onlinezeitschrift für Beratungswissenschaft und Supervision „FoRuM Supervision“; Wissenschaftliche Leitung des weiterbildenden Masterstudiums Supervision und Beratung an der Universität Bielefeld.

Kontakt: katharina.groening@t-online.de

Rumpold, Vanessa Dr.

M.A. Supervision und Beratung, Dipl.-Päd., Supervisorin (DGSv), wissenschaftliche Mitarbeiterin der Fakultät für Erziehungswissenschaft, AG 7, FrauenStudien und von 2013-2016 Koordinatorin von „Balu und Du“ an der Universität Paderborn. Arbeitsschwerpunkte sind Beratung und Reflexion in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Heterogenität und Gender.

Schmidbauer, Wolfgang, Dr.

Autor; Kolumnist; selbstständiger Psychoanalytiker für Einzel- und Gruppentherapie; Mitbegründer der Münchener Arbeitsgemeinschaft für Psychoanalytiker;

Kontakt: info@wolfgang-schmidbauer.de/

Homepage: <http://www.wolfgang-schmidbauer.de/>

Schütze, Fritz, Prof. em. Dr.

Professor für Soziologie und Mikrosoziologie an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg; Forschungsschwerpunkt „Biographieanalyse auf der Grundlage des narrativen Interviews“, Kollektive Veränderungsprozesse, Wissenssoziologie der Veränderung sozialer Welten, Analyse professionellen Handelns und professioneller Interaktion und Medizinsoziologie.

Homepage/Kontakt: <https://forschung-sachsen-anhalt.de/pl/schuetze-4558>

Vogel, Dagmar

Doktorandin an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld; M.A. Supervision und Beratung Universität Bielefeld; Supervisorin (DGSv); Fachleiterin für Pädagogik/Allgemeine Didaktik am Staatlichen Studienseminar für das Lehramt an berufsbildenden Schulen Mainz.